



Eğitim Yöneticileri  
ve Uzmanları Derneği



21.YÜZYILDA EĞİTİM



**BİLDİRİLER KİTABI**

Balıkesir  
3-5 Ekim 2013

**EYFOR-IV EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU**

**DÜZENLEME KURULU**

**ONURSAL BAŞKAN**

**Prof. Dr. Mahir ALKAN**  
Balıkesir Üniversitesi Rektörü

**FORUM KOORDİNATÖRÜ**

**Prof. Dr. Feyzi ULUĞ**

**DÜZENLEME KURULU EŞ BAŞKANLARI**

**Adem ÇİLEK**  
EYUDER Başkanı

**Prof. Dr. Nevin SAYLAN**  
BAÜ Necatibey Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

**DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ**

İbrahim YAVUZ	EYUDER
Neşe TEKİN	EYUDER
Berna BİLEN	EYUDER
Dr. Refik TURAN	EYUDER
Dr. Filiz METE	EYUDER
Serdar DÖVÜŞKAYA	EYUDER
Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ	BAÜ Necatibey Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM	BAÜ Necatibey Eğitim Fakültesi
Öğrt. Gör. Dr. İsmail ZENCİRCİ	BAÜ Necatibey Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Selcen GÜLTEKİN	BAÜ Necatibey Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Hande ÇELİK	BAÜ Necatibey Eğitim Fakültesi
Mürsel SABANCI	Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Zekeriyya ESKİKARA	Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Caner BÖREKÇİ	Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Ayşe Yeliz ALDEMİR	Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Ahmet DİKEN	Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

# EYFOR – IV Eğitim Yönetimi Forumu

## EYFOR – IV BİLİM KURULU ÜYELERİ

	<b>ADI SOYADI</b>		<b>KURUMU</b>
Prof. Dr.	Aytaç	AÇIKALIN	Emekli
Prof. Dr.	Ali	BAYKAL	Emekli (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr.	İsmail	BİRCAN	Atılım Üniversitesi
Prof. Dr.	Esmahan	AĞAOĞLU	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr.	Mualla	AKSU	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr.	Hayati	AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ülker	AKKUTAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Songül	ALTINIŞIK	TODAİE
Prof. Dr.	Nurullah	ALTAŞ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayhan	AYDIN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayşen	BAKİOĞLU	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr.	Hüseyin	BAŞAR	Emekli (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr.	Hasan	BACANLI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	Erdoğan	BAŞAR	19 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr.	Niyazi	CAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.
Prof. Dr.	Temel	ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Münevver	ÇETİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr.	Ahmet	DUMAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr.	Tayyip	DUMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Burhanettin	DÖNMEZ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali İlker	GÜMÜŞELİ	Okan Üniversitesi
Prof. Dr.	Mehmet Durdu	KARSLI	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr.	Zeki	KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Recep	KAYMAKCAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr.	Remzi Y.	KINCAL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr.	Nejla	KURUL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Mustafa	ÖZCAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayşe Ottekin	DEMİR BOLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Mustafa	SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Asuman Seda	SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr.	Ruhi	SARPKAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr.	Serdar	SAYAN	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniv.
Prof. Dr.	Nevin	SAYLAN	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr.	A. Murat	SÜN BÜL	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr.	Abdurrahman	TANRIÖĞEN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr.	Feyzi	ULUĞ	TODAİE
Prof. Dr.	Münevver	YALÇINKAYA	Ege Üniversitesi
Prof. Dr.	Nezahat	GÜÇLÜ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr.	Semra	ÜNAL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr.	Hayriye	SAYHAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr.	Mübeccel	GÖNEN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr.	Sibel	GÜNEYSU	Başkent Üniversitesi

### EYFOR-IV

EYUDER – Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi 03-05 EKİM 2013

## EYFOR – IV Eğitim Yönetimi Forumu

Prof. Dr.	Neşe	SONGÜR	TODAİE
Prof. Dr.	Esergül	BALCI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr.	Nükhet	DEMİRTAŞLI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Dilek	ŞİRVANLI	Okan Üniversitesi
Prof. Dr.	Zülküf	ALTAN	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr.	Gönül	AKÇAMETE	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Sencer	SAYHAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr.	M. Engin	Deniz	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr.	R. Cengiz	AKÇAY	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr.	Hamide	ERTEPINAR	İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr.	Ülkü	CANDAN	Mersin Üniversitesi

### AKADEMİK ENFORMASYON KURULU ÜYELERİ

ADI SOYADI	KURUMU	
Doç. Dr. Yahya	ALTINKURT	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Türkan	ARGON	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Emine	BABAOĞLAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Necati	CEMALOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan	BOYACI	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Aycan	ÇİÇEK SAĞLAM	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Rıza	ERDEM	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. İlhan	DÜLGER	ODTÜ
Doç. Dr. Feyyat	GÖKÇE	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Cemalettin	İPEK	Recep Tayyip Erdoğan Üniv.i
Doç. Dr. Sadık	KARTAL	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Rifkat	NABİYEV	Rusya Ufa State University
Doç. Dr. Figen	EREŞ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Soner	POLAT	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Muharrem	TUNA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nuri	BALOĞLU	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Salih	ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Şenay	SEZGİN NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan	YAMAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa	YAVUZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Ali	YAYLI	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat	YILMAZ	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Ercan	YILMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Bilgehan	GÜLCAN	Kırgızistan Manas Üniversitesi
Doç. Dr. I. Bakır	ARABACI	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Levent	ERASLAN	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal	BAY	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Metin	PIŞKİN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mukadder	BOYDAK OZAN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet	ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi

### EYFOR-IV

EYUDER – Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi 03-05 EKİM 2013

## EYFOR – IV Eğitim Yönetimi Forumu

Doç. Dr.	Melek	YAMAN KASAP	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Erdal	BAY	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr.	Murat	GÜLCAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Sait	AKBAŞLI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr.	S. Sadi	SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr.	Elife	DOĞAN KILIÇ	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr.	Nergüz	BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr.	Oğuz	SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	İ. Hakan	KARATAŞ	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Erkan	KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ayhan	URAL	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Uğur	AKIN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Sevda	ASLAN	Kırkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Abdullah	AYDIN	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Nurettin	BELTEKİN	Mardin Artuklu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Celal	GÜLŞEN	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Abdullah Nuri	DİCLE	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Selcen	ÇİFTÇİ	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Bilal	YILDIRIM	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Abdurrahman	İLĞAN	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Kemal	KOÇ	Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	İlknur	MAYA	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Hasan Basri	MEMDUHOĞLU	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ebru	OĞUZ	Mimar Sinan Güzel San. Üniv.
Yrd. Doç. Dr.	Habib	ÖZGAN	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Mehmet	OKUTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Müge	YILMAZ	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Murat	ÖZDEMİR	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Meltem	AKIN KÖSTERELİOĞLU	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Hilmi	SÜNGÜ	Bozok Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Türkay Nuri	TOK	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Asiye	TOKER GÖKÇE	Kocaeli üniversitesi eğitim fak.
Yrd. Doç. Dr.	Muhammed	TURHAN	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Pınar	YENGİN SARP KAYA	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Atila	YILDIRIM	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Hüseyin	YOLCU	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ertan	ZEREYAK	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Vicdan	ALTINOK	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Rushan	ZİATDİNOV	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ergün	RECEPOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	M. Cüneyt	BİRKÖK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Sevilay	ŞAHİN	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Talip	CAN	Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Birsel	AYBEK	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Ramin	ALİYEV	Zirve Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.	Mehmet	KARAKUŞ	Zirve Üniversitesi

### EYFOR-IV

EYUDER – Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi 03-05 EKİM 2013

## EYFOR – IV Eğitim Yönetimi Forumu

Yrd. Doç. Dr. Hidayet	TOK	Zirve Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih	GÜRBÜZ	Bayburt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasan	ÖZDER	Yakın Doğu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tamer	KUTLUCA	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yaşar	BARUT	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Necla	FIRAT	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Vedat	AKTEPE	Nevşehir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Deniz	ÖRÜCÜ	Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. H. Adnan	ARSLANTAŞ	Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe	ELİTOK	Adnan Mendere Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cemal	KARAATA	Fatih Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim	ÇANKAYA	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Semih	AKTEKİN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Rüyam	KÜÇÜKSÜLEYMENOĞLU	Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinan	YÖRÜK	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Turan Akman	ERKILIÇ	Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ganime	AYDIN	İstanbul Aydın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuba	YAVAŞ	Zirve Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selçuk Beşir	DEMİR	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevim	ÖZTÜRK	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurgül	ÖZDEMİR	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa	ERDEM	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. A. Yaşar	DEMİRKOL	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Mustafa	AYRAL	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Ertuğ	CAN	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Filiz	METE	Milli Eğitim Bakanlığı

## İçindekiler

4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Okula Hazır Bulunuşluk ta Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi.....	3
4+4+4 Sistem Değişikliğinin İlk Yılında İlkokul Birinci Sınıflardaki Durum: Sorunları Ve İhtiyaçları İle Erzincan Örneği.....	15
6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinde Çevresel Detayların Sosyo-Kültürel Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	23
21. Yüzyılda Yeni Teknolojilerin Yarattığı Sanat Anlayışları ve Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Eğitim Programlarındaki Yeri.....	33
200 İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin “Yönetici Teftiş Formu”na İlişkin Görüşleri .....	45
Açık Öğretim Lisesinde Artış: Kadın Öğrenciler .....	49
Çağdaş Eğitimde Eğitim Liderleri Olarak Okul Yöneticilerinin Değişen Rollerini .....	56
Çocuğu Belirleyen Koşullar: Sosyal Çevre Mi Sanal Çevre Mi? Ya Da Küreselleşen Bir Dünyada, Yerel Kalan Bir Eğitimin Doğuracağı Sorunlar? .....	66
Çoklu Zeka Kuramı Kapsamında Matematik Eğitimde Müzik- Ritmik Zeka Kullanımı.....	71
Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştirme Politikalarımız .....	77
Eğitim Kurumları Yönetici Atama Yönetmeliğindeki Mülakat Uygulamasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği .....	91
Eğitimde Ölçme-Değerlendirme ve Uluslararası Değerlendirme Sınavları .....	98
Etkili Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışları Üzerine Nitel Bir Çalışma .....	111
İlk Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Etik Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sinop ili örneği).....	117
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Algılarının İncelenmesi .....	132
Kentleşme ve Eğitim Sürecinde Okul Binaları .....	144
Meslek Lisesinde Okuyan Öğrencilerin Kültür Dersleri Hakkındaki Görüşleri (Güvercinlik Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği) .....	153
Meslek Seçiminde Bilinçli Yaklaşım .....	160

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Meta-Analizi .....	165
Okul ve Dershane İkileminde Çözüm Ne?.....	172
Okul Web Siteleri ve Bilgiye Erişim .....	177
Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sapma Ve Stratejik Liderlik Arasındaki İlişki Üzerine Algıları: İzmir İli Örneği .....	195
Ortaokullar 5. Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Ders Seçimini Etkileyen Faktörler Ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar .....	211
Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Mesleki Yeterlik İnançları .....	218
Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet İle Örgütsel Sessizlik Düzeyleri	228
Uzaktan Eğitim Yönünden Eğitim Liderliği.....	245
12 Yıllık Zorunlu Eğitimi Uygulamasının Değişim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi: Okul Yöneticilerinin Görüşleri.....	263
Dershanelerin Kapatılması Hakkında Öğrenci Görüşlerinin İrdelenmesi.....	252



## 4+4+4 Eğitim Sisteminde 60-66 Aylık Öğrencilerin Okula Hazır bulunuşluk ta Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi

Cem DİRLİK, Ganime AYDIN

### Özet

Sosyal gelişim ; “İnsanın içinde bulunduğu toplumun kendisinden beklediği ya da yapmasını istediği davranışları yapacak şekilde gelişmesidir.” Çocuklara iç ve dış dünyalarından gelen etkiler ve herhangi bir olayın ona hoş gelip gelmeme hâli, duygusal gelişimdir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanununun ile bazı kanunlarda değişiklik sonucu 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle birlikte 60-66 aylık yaş grubundaki öğrenciler ilk defa ve zorunlu olarak 1.sınıfta eğitim görmeye başlamışlardır.

Bu çalışmada 60-66 aylık öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerinin okula sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın evreni İstanbul Bağcılar ilçesinde 4 ilkokul ve Bahçelievler ilçesinde 1 ilkokul oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu okulların birinci sınıflarında eğitim gören 280 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 3 ayrı grup üzerinde yapılmıştır. Birinci grup 60-66 aylıklardan oluşurken, ikinci grup 67 aydan yukarı olan çocuklardan ve üçüncü grup 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylık çocuklardan oluşan gruptur.

Veri toplama aracı olarak 36 maddeden oluşan Marmara Üniversitesi Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) kullanılmıştır. Veriler, toplam 9 öğretmenin kendi sınıflarındaki öğrencileri için değerlendirdikleri MASDU ölçeği sonuçlarıdır. Veri analizleri ise SPSS 16 istatistik programı kullanılarak gruplar arasındaki sosyal duygusal uyum farklılıkların anlamlılığı tek yönlü varyans ANOVA ve bağımsız grup t testi tekniği kullanılarak bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler :** Sosyal Uyum, Okul, 60-66 Aylık.

### The Investigation Of The Social Compliance Levels Of Readiness Of The 60-66 Months-Old Students To The School In 4+4+4 Education System

Cem DİRLİK, Ganime AYDIN

### Abstract

Social development is; “The one’s development due to the expectations or the requirements of the society that one lives within.” And the emotional development is the effects that come from the children’s inner and outer worlds and the enjoyment of something or not.

With some changes in the 222 no. Primary School and Education law and in some other laws, starting from the 2012-2013 academic year, there's been a transition to the 4+4+4 education system. 60-66 months-old students started to received education in the 1st grade firstly and compulsorily, with this education system.

In this study, it is intended to investigate the effects of 60-66 months-old students readiness levels to th school, on their social-emotinal compliance to the school. This study's population is formed by 4 primary schools in Bağcılar and 1 primary school is Bahçelievler, both in İstanbul. And the sample is constituted by the 280 students being educated in the 1st grades of these schools. The study was done on 3 seperate groups. First group was formed by 60-66 months-old students, second one was formed by 67 and over months-old students and the third group is constituted by the student both 60-66 months-old ones and the 67 and over months old ones.

As a data collection device, the Marmara Universty Social-Emotional Compliance Scale (MASDU), which is formed by 36 items, is used. The datas are the results of the MASDU scale which 9 teachers evaluated for their own students. Also the data analyzes were done with the SPSS 16 statistic programme and the social-developmental compliance differences between the groups are found by using one-way variance ANOVA and the independent grop is found by using the t-test technique.

**Keywords:** Social Adaptation, School, 60-66 Months.

### Giriş

Çocukların gelişim basamaklarından biri sosyal-duygusal gelişimidir. Sosyal-duygusal gelişim bireyin diğer gelişim alanlarını etkilemektedir. Olumlu sosyal-duygusal gelişim gösteren çocuklar daha verimli ve kaliteli bir yaşam süreci geçirmektedirler. Çocuk gelişim dönemleri içinde ilk çocukluk döneminde yaşananlar sosyal-duygusal gelişimde çok önemli bir yere sahiptir.

İlk çocukluk dönemi bebekliğin sonundan beş-altı yaşlarına kadar süren bu dönem, okulöncesi yıllarla örtüşür. Bu dönem içinde kazanılan belirgin özellikleri çocuğun kendi kendine giyinebilmesi, beslenebilmesi ve temizliğini yapabilmesi gibi öz bakım becerileri ile temel güven duygusu, bağımsızlık ve girişkenlik gibi ego nitelikleri oluşturur (Can,2011,16). Bu evre çocukların her şeyi keşfedebilecekleri, başkalarından haberdar olma arzusunun giderek güçlendiği bir dönemdir. İki yaşının başlamasıyla birlikte çocuklar, kendilerinden, ben merkezci, bağımlı bir kişi yerine, bağımsız bir varlık olmaları beklendiğini öğrenirler. Yine onlar bir takım davranış türlerinin belirli ortamlarda uygulanması gereğini öğrenmeye başlarlar. Anne babanın da etkisiyle geliştirilen bu davranış türlerinin tümü “toplumsallaşma olgusu” nun ilk aşmalarını oluşturur. (Küt,2006,9). Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri toplumsallaşmadır. Yalın bir anlatımla toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Gander & Gardiner,2004,297). Sosyal gelişim; “çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olarak sorumluluklarını yerine getirme akranlarıyla ve diğer bireylerle gerekli ilişkiyi kurabilme, aile ve toplumun kurallarına örf ve adetlerine uygun davranmaktır.” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2007,3).

Okul öncesi dönemin çocuğun sosyal gelişiminde en hızlı olduğu ve çocuğun topluma uyumunun başlangıcı olarak görebiliriz. İlk çocukluğun için yarısı olan 4-6 yaşları arasında çocuk etkinlik alanını büyük ölçüde geliştirmiş ve dili iyi kavramıştır. Eğlenme, doyum ve problem çözümü için ona yardım eden, ama korku ve kaygılar yaratan imgelemelerini güçlendirir. Bu çocuk gitgide daha toplumsal yönelimli olur (Küt,2006,10). Çocukların, topluma uyum sağlayabilmesi için olumlu sosyal-duygusal davranışlara sahip olması gereklidir. Erken çocukluk döneminde, çocukların sosyal-duygusal davranışlarının desteklenmesi, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmayı, işbirliği içerisinde çalışabilmeyi, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duymayı, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmeyi ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmeyi sağlayacaktır. Bu nedenle, sosyal-duygusal davranışların desteklenmesinde anne-babalara ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir (Ceylan & Ömeroğlu,2012,74).

Çocukların, topluma uyum sağlayabilmesi için olumlu sosyal-duygusal davranışlara sahip olması gereklidir. Erken çocukluk döneminde, çocukların sosyal-duygusal davranışlarının desteklenmesi,

başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmayı, işbirliği içerisinde çalışabilmeyi, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duymayı, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmeyi ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmeyi sağlayacaktır. Bu nedenle, sosyal-duygusal davranışların desteklenmesinde anne-babalara ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir (Ceylan & Ömeroğlu, 2012,74).

Çocuklar ilkokula başladıkları zamanlarda daha karmaşık düşünce, hareket ve sosyal etkilere ilişkin beceri geliştirirler. Bu zamana kadar, çocuklar temel olarak benmerkezdendir ve hayatları ev, aile ve muhtemelen okul öncesi kurum ya da günlük bakım merkezidir. İlkokulun ilk yılları normal olarak Erikson'un dördüncü basamağı olan çalışkanlık ve aşağılık duygusu krizi üzerine yoğunlaşarak geçecektir. Çocuğun bebeklik yıllarında güven erken çocukluk yıllarında özerklik ve okul öncesi yıllarda girişimcilik özelliklerini geliştirdiğini varsayarsak, bu deneyimlerin okul yıllarında başarı ve yeterlilik duygularına katkıda bulunabileceğini düşünebiliriz. Bu aşamada çocuk "büyümüş" olduğunu kanıtlamaya çalıştığı aslında "kendi başıma yapabiliyorum" basamağıdır (McHale' den akt. E. Slavın,2013,63).

Bu yaş çocuğu (5 yaş) gelişim basamaklarını tamamlamış ve hemen hemen bir düzlüğe çıkmıştır. Kişisel ve sosyal ilişkileri artmış, olgun ve soğukkanlı hale gelmiştir. Güven duygusu içerisindedir. Kendi kendine yeten, sosyal, kendinden emin, uyumlu, rahat, dikkatli, kararlı, nazik, canlı ve neşelidir. Üstün nitelikli bir çocuk haline gelmiştir. Sosyal ve duygusal yönden dengeli haldedir. Saldırgan ve kavgacı davranışlar oldukça azalmış, inatçı ve olumsuz bir çocuk yerine söz dinleyen bir çocuk haline gelmiştir. Artık başkalarına yardım etmekten hoşlanan, kendi yaşıtı çocuklarla küçük gruplar halinde oynayan, yaşlılarıyla iyi ilişkiler kuran, kuralları anlayıp bunlara uyan bir bireydir (Bak,2011,211).

Altmış-altmış altı yaş grubu çocuklarının sosyal gelişiminde birçok faktör etkilidir. Başta anne ve arkadaşları olmak üzere okula başlayanlarda öğretmen, kitle iletişim araçları ve okul fobisi önemli faktörlerdir.

Okula başlayan çocuklar sosyal-duygusal uyumlarına bağlı olarak birçok davranış bozukluğu yaşamaktadırlar. (Sarp,1995,146) Öğretmenlerin ilkokula başlayan çocuklarda gözledikleri sorunlar ve bu sorunlara yaklaşımları başlıkla çalışmasından elde ettiği bulgulara göre ilkokula yeni başlayan çocukların yaşadıkları sorunlar altı başlık altında gruplandırılmıştır.

1. Çekingenlik, içe kapanıklık, duygularını açıklayamama
2. Okula gitmek istememe, okuldan kaçma, anneden ayrılmama
3. Zihinsel yetersizlik veya fiziksel özrü nedeniyle başarısız olma
4. Derse karşı ilgisiz olma, okula karşı ilgisiz olma, okul malzemelerini düzensiz kullanma
5. Sınıfta çok hareketli olma, yerinde duramama, arkadaşlarını rahatsız etme
6. Çalma

### Problem

**Problem durumu:** İlk çocukluk dönemi çocuğun sosyal-duygusal gelişimi açısından çok önemlidir. Bu gelişim sürecinde okul öncesi dönemin sosyal gelişim açısından önemi daha büyüktür. Okula başlayacak çocukların okul öncesi dönemde sosyal gelişimini olumlu şekilde tamamlaması okula uyumunu olumlu şekilde etkileyecektir. Bu nedenle birinci sınıfa başlayan çocukların sosyal duygusal uyumlarının incelenip eksikliklerin görülüp gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

**Problem Cümlesi:** Bilindiği üzere 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilk defa ve zorunlu olarak okula başlayan 60-66 aylık çocuklar diğer çocuklara göre daha erken yaşta okula başlamaları ve bu çocukların okul öncesi eğitim almadan üst yaş grubuyla birlikte okula başlamalarının sosyal-duygusal uyum açısından ne gibi etkileri olmuştur ?

### Alt problemler:

1. MASDU ölçeğinin 7 alt faktörüne göre tarama gruplarının sosyal-duygusal uyumlarının karşılaştırılmasına göre anlamlı bir fark var mıdır ?
2. Her bir grubun kendi içinde cinsiyete göre sosyal-duygusal uyumları arasında fark var mıdır ?
3. Üç tarama grubunun MASDU ölçeği toplam puanlarının karşılaştırılmasına göre hangi grubun sosyal-duygusal uyum düzeyi yüksektir ?

### Amaç

Bu çalışmanın amacı 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte okula başlayacak olan 5-5,5 yaş (60-66 aylık) öğrencilerin okula sosyal-duygusal uyumlarını incelemektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışmada kullanılan ölçekten elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

### Evren-Örneklem

Araştırma tarama modeli nicel bir çalışmadır. Bu çalışmanın evreni İstanbul Bağcılar ilçesinde 4 ilkokul ve Bahçelievler ilçesinde 1 ilkokul oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu okulların birinci sınıflarında eğitim gören 283 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 3 ayrı grup üzerinde yapılmıştır. Bu gruplar sadece 60-66 aylıkların olduğu, 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu, sadece 67 ve üzeri yaş grubundan oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 36 maddeden oluşan Marmara Üniversitesi Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) kullanılmıştır. Veriler, toplam 9 öğretmenin kendi sınıflarındaki öğrencileri için değerlendirdikleri MASDU ölçeği sonuçlarıdır. MASDU ölçeği Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul öncesi öğretimi bölümü öğretim üyeleri ve öğretim görevlileri tarafından 2006 yılında hazırlanmıştır. Ölçek 36 maddeden oluşup geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. MASDU ölçeği örneklem grubuna 2 hafta ara ile iki kez uygulanarak, iki uygulama arasındaki ilişki saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, MASDU ölçeğinin her iki uygulama sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Her iki uygulama arasında anlamlı bir fark ise belirlenmemiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin test tekrar test güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. MASDU ölçeği ile ilgili yapılan geçerlilik çalışmasının analiz sonuçlarına göre ölçekte 7 faktör altında toplanan tüm maddelerin ayırt edicilik düzeyleri açısından .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek her bir soru için 1,2,3 (1-hiçbir zaman, 2-bazen, 3-her zaman) seçenekleri ile değerlendirmiş toplam puanı ise 108 dir. Ayrıca ölçek faktör analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutları aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir.

### F1 (Akranlarla etkileşim)

1. Sınıftaki araç gereçleri arkadaşları ile paylaşır.
2. Akranları ile kolay iletişim kurar.
3. Kendin önce olmuş bir akran grubuna kolaylıkla dahil olur.
4. Teneffüslerde arkadaşlarıyla olmayı tercih eder.
5. Grup oyunlarında kurallara uyar.
6. Duygularını(Kızgınlık,mutluluk,üzüntü, vb.) sözel olarak ifade eder.
7. Gerektiğinde çevresindekilere yardım eder.
8. Gerektiğinde çevresindekilerden yardım alır.
10. Yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurar.
11. Duygusal olarak sorun yaşayan arkadaşlarını teselli etmeye çalışır.
14. Gerektiğinde başkalarını takdir eder.
20. Grup çalışmalarından hoşlanır.

### F2 (Sosyal duruma uygun tepki gösterme)

16. Akranlarına liderlik etmekten hoşlanır.
18. Esprilere uygun tepki gösterir.
19. Ortama ve zamana uygun espri yapar.
23. Haksızlığa uğradığında uygun tepkiyi gösterir.

31. Başkalarının ilgisini çekmekten hoşlanır.
32. Sonunda ne olacağını bilmediği işlere başlamakta isteklidir.
33. Başkalarının ihtiyaç ve isteklerine duyarlıdır.
34. Gerektiğinde hakkını elde etmek için çaba gösterir.
35. İsteklerini erteler.

### F3 (Kişisel doyumu etkileme)

27. Birçok durumda soruna yol açacak kadar mükemmeliyetçi değildir.
36. İsteklerini erteler.

### F4 (Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma)

9. Karşılaştığı sorunları saldırganlığa başvurmadan çözer.
12. Teşekkür ederim, günaydın, iyi günler vb. nezaket ifadelerini günlük yaşamda kullanır.
15. Yaşına uygun sorumlulukları yerine getirir.
17. Ortak eşyaların kullanımında özenlidir.
25. Başarısızlık durumunda çalışma isteğini kolay kaybetmez.
30. Bakımlı olmaya özen gösterir.

### F5 (Sosyal çevreye pozitif yaklaşım)

13. Başkalarının beğenisini kazanmaktan hoşlanır.
28. Mutlu bir çocuktur.
29. Genelde olumlu bir yüz ifadesi vardır.

### F6 (Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme)

21. Yarışmalı durumlarda yenilgiyi kabullenir.
22. Sonradan alacağı ödüllerini bekler.
24. Eleştirildiğinde kendini kötü hisseder.

### F7 (Bağımsız davranabilme)

26. Ebeveyninden sorunsuzca ayrılır (Önder vd. ;2006,303-317)

### Verilerin Analizi

Veri analizleri ise SPSS 16 istatistik programı kullanılarak gruplar arasındaki sosyal duygusal uyum farklılıklarının anlamlılığı tek yönlü varyans ANOVA ve bağımsız gruplar için t testi tekniği kullanılarak bulunmuştur.

### Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde 60-66 ay, 67 ve üzeri aylıklar ile karışık gruptan oluşan sınıflarda eğitim gören öğrenciler için öğretmenleri tarafından doldurulan MASDU ölçeğinden elde edilen verilerin ANOVA ve t testi sonuçları ile öğretmen görüşmelerinin içerik analizi tablolar halinde sunulacaktır.

#### A- Araştırmanın Örneklem Gruplarının Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Sonuçları Ve Bu Sonuçların Gruplar Arası Karşılaştırılması

**Tablo 1.** Altmış-altmış altı aylıklar, sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğine göre elde edilmiş verilerin ANOVA sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
60-66 aylık	99	51,18	1,12	11,18	4,603	0,11
67 ve üzeri	125	51,13	0,99	11,11		
Karışık grup	59	45,96	1,76	13,56		

Toplam	283	50,07	0,70	11,83
--------	-----	-------	------	-------

Tablo 1’deki anlamlılık sütunundaki değerin 0,11 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi üç grubun sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $f = 4,603$   $p > 0,05$ ).

### B-Araştırmanın Örneklem Gruplarının Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Sonuçlarının Grup İçi Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

**Tablo 2.** Altmış-altmış altı aylıkların cinsiyete göre MASDU ölçeğinden elde edilmiş verilerin Bağımsız grup T testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
Kız	50	54,340	1,393	9,851	2,002	0,16
Erkek	49	46,979	1,669	11,684		

Tablo 2’deki anlamlılık sütunundaki değerin 0,16 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi 60-66 aylık öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $f=2,002$   $p > 0,05$ ).

**Tablo 3.** Altmış yedi ve üzeri aylıkların cinsiyete göre MASDU ölçeğinden elde edilmiş verilerin Bağımsız grup T testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
Kız	63	53,603	1,192	9,462	5,675	0,019
Erkek	62	47,274	1,527	12,030		

Tablo 3’deki anlamlılık sütunundaki değerin 0,019 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi 67 ve üzeri aylık öğrencilerin cinsiyete göre sosyal-duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark kızlar lehinedir ( $f=5,675$   $p < 0,05$ ).

**Tablo 4.** Karışık grubun cinsiyete göre MASDU ölçeğinden elde edilmiş verilerin Bağımsız grup T testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
Kız	32	48,968	2,521	14,263	3,095	0,084
Erkek	27	42,481	2,332	12,122		

Tablo 4’deki anlamlılık sütunundaki değerin 0,084 olduğu görülmektedir. Karışık grup öğrencilerin cinsiyete göre sosyal-duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $f=3,095$   $p > 0,05$ ).

### C-Araştırmanın Örneklem Gruplarının Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği Sonuçlarının Faktörlere Göre Gruplar Arası Karşılaştırılması

**Tablo 5.** Altmış-altmış altı aylıklar, sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarla 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F1 “Akranlarla etkileşim” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin ANOVA sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
60-66 aylık	99	17,62	4,77	,47	3,164	,044
67 ve üzeri	125	17,93	4,57	,40		
Karışık grup	59	15,9831	6,19	,80		
Toplam	283	17,4205	5,05	,30		

Tablo 5’deki anlamlılık sütunundaki değerin 0,044 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi G grupların F1 “akranlarla etkileşim” faktörüne göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir bulunmamaktadır ( $f = 3,164$   $p > 0,05$ ).

**Tablo 6.** *Altmış-altmış altı aylıklar , sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarla 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F2 “Sosyal duruma uygun tepki gösterme” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin ANOVA sonuçları*

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
<b>60-66 aylık</b>	<b>99</b>	10,05	4,06	,40	1,659	,192
<b>67 ve üzeri</b>	<b>125</b>	9,44	3,50	,31		
<b>Karışık grup</b>	<b>59</b>	10,52	4,58	,59		
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	9,87	3,95	,23		

**Tablo 6’deki** anlamlılık sütunundaki değerin 0,192 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi grupların F2 “Sosyal duruma uygun tepki gösterme” faktörüne göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $f = 1,659$   $p > 0,05$ ).

**Tablo 7.** *Altmış-altmış altı aylıklar , sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F3 “Kişisel doyumu etkileme” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin ANOVA sonuçları*

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
<b>60-66 aylık</b>	<b>99</b>	10,05	4,06	,40	1,659	,192
<b>67 ve üzeri</b>	<b>125</b>	9,44	3,50	,31		
<b>Karışık grup</b>	<b>59</b>	10,52	4,58	,59		
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	9,87	3,95	,23		

**Tablo 7’deki** anlamlılık sütunundaki değerin 0,192 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi grupların F3 “Kişisel doyumu etkileme” faktörüne göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $f = 1,659$   $p > 0,05$ ).

**Tablo 8.** *Altmış-altmış altı aylıklar , sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F4 “Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin ANOVA sonuçları*

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
<b>60-66 aylık</b>	<b>99</b>	8,82	2,82	,28	3,665	,027
<b>67 ve üzeri</b>	<b>125</b>	8,64	2,85	,25		
<b>Karışık grup</b>	<b>59</b>	7,64	2,48	,32		
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	8,49	2,79	,16		

**Tablo 8’deki** anlamlılık sütunundaki değerin 0,027 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi grupların F4 “Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma” faktörüne göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $f = 3,665$   $p < 0,05$ ). Gruplar arası homojenlik olmadığından dolayı farklılığın kaynağını belirlemek için TAMHANE’S T2 testi uygulanmıştır.

**Tablo 9.** *Altmış-altmış altı aylıklar , sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F4 “Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin TAMHANE’S T2 testi sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS
<b>60-66 aylık</b>	99	4,454	1,598
<b>67 ve üzeri</b>	125	4,344	1,508
<b>Karışık</b>	59	3,678	1,686
<b>Toplam</b>	283	4,243	1,600

**Tablo 9’da** görüldüğü gibi grupların F4 “Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma” faktörüne göre 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylık öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. 67 ve üzeri aylık öğrenciler ile karışık grup arasında ve 60-66 aylıklar ile karışık grup arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

**Tablo 10.** *Altmış-altmış altı aylıklar , sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F5 “Sosyal çevreye pozitif yaklaşım” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin ANOVA sonuçları*

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
<b>60-66 aylık</b>	<b>99</b>	5,16	1,23	,12	6,028	,003
<b>67 ve üzeri</b>	<b>125</b>	4,87	1,25	,11		
<b>Karışık grup</b>	<b>59</b>	4,42	1,46	,19		
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	4,87	1,31	,07		

**Tablo 10’daki** anlamlılık sütunundaki değerin 0,03 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi grupların F5 “Sosyal çevreye pozitif yaklaşım” faktörüne göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $f = 6,028$   $p < 0,05$ ). Gruplar arası homojenlik olmadığından dolayı farklılığın kaynağını belirlemek için TAMHANE’S T2 testi uygulanmıştır.

**Tablo 11.** *Altmış-altmış altı aylıklar, sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F5 “Sosyal çevreye pozitif yaklaşım” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin TAMHANE’S T2 testi sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS
<b>60-66 aylık</b>	99	<b>5,161</b>	<b>1,234</b>
<b>67 ve üzeri</b>	125	4,872	<b>1,250</b>
<b>Karışık</b>	59	4,423	1,464
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	<b>4,879</b>	<b>1,313</b>

**Tablo 11’de** görüldüğü gibi grupların F5 “Sosyal çevreye pozitif yaklaşım” faktörüne göre 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylık öğrenciler arasında ve 67 ve üzeri aylık öğrenciler ile karışık grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. 60-66 aylıklar ile karışık grup arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

**Tablo 12.** *Altmış-altmış altı aylıklar, sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F6 “Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin ANOVA sonuçları*

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
<b>60-66 aylık</b>	<b>99</b>	4,79	1,04	,10	29,917	,000
<b>67 ve üzeri</b>	<b>125</b>	5,02	1,20	,10		
<b>Karışık grup</b>	<b>59</b>	3,69	0,98	,12		
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	4,66	1,21	,07		

**Tablo 12’de** görüldüğü gibi grupların F6 “Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme ” faktörüne göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $f = 29,917$   $p < 0,05$ ). Gruplar arası homojenlik olmadığından dolayı farklılığın kaynağını belirlemek için TAMHANE’S T2 testi uygulanmıştır.

**Tablo 13 .** *Altmış-altmış altı aylıklar, sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F6 “Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin TAMHANE’S T2 sonuçları*



	N	$\bar{X}$	SS
<b>60-66 aylık</b>	99	<b>4,798</b>	<b>0,105</b>
<b>67 ve üzeri</b>	125	5,024	<b>0,107</b>
<b>Karışık</b>	59	3,694	0,128
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	<b>4,667</b>	<b>0,722</b>

**Tablo 13'te** görüldüğü gibi rupların F6 “Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme ” faktörüne göre 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylık öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. 67 ve üzeri aylık öğrenciler ile karışık grup arasında ve 60-66 aylıklar ile karışık grup arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

**Tablo 14.** Altmış-altmış altı aylıklar, sadece 67 ve üzeri aylıklar ve 60-66 aylıklarda 67 ve üzeri aylıkların birlikte olduğu karışık grubun MASDU ölçeğindeki F7 “Bağımsız davranabilme” faktörüne ait maddelerden elde edilmiş verilerin ANOVA sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
<b>60-66 aylık</b>	<b>99</b>	1,76	0,44	0,045	4,607	,11
<b>67 ve üzeri</b>	<b>125</b>	1,89	0,33	0,029		
<b>Karışık grup</b>	<b>59</b>	1,72	0,44	0,058		
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	1,81	0,40	0,024		

**Tablo 14'te** anlamlılık sütunundaki değer 0,11 olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi grupların F7 “Bağımsız davranabilme” faktörüne göre sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $f = 4,607$   $p > 0,05$ ).

### Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Bu çalışmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya giren yeni eğitim sisteminde ilk defa ve zorunlu olarak okula başlayan 60-66 aylık çocukların okula sosyal-duygusal uyumları incelenmiştir.

#### Sonuç Ve Tartışma

Araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlara 60-66 aylık öğrencilerin yaş grubuna göre, cinsiyete göre ve bulunduğu sınıfa göre okula sosyal-duygusal uyumuna dair veriler elde edilmiştir.

##### 1. Yaş gruplarına göre çocuğun okula sosyal-duygusal uyumu

Öğretmenler tarafından her öğrenci için tek tek doldurulan ve 36 maddeden oluşan MASDU ölçeğinden elde edilen verilere göre üç ayrı grup öğrencileri okula sosyal-duygusal uyum açısından 108 puan üzerinden ortalama 50,07 puan almıştır. Bu da yaş ayrımı olmaksızın genel olarak öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları görülmektedir. Yapılan çalışmada MASDU ölçeği ile elde edilen verilere göre 60-66 aylık öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları ile 67 aylık ve üstü yaş grubu öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında bazı faktörler haricinde anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Yaşa göre sosyal-duygusal uyumun belirgin şekilde farklılıklar göstermediği sonucuna varılmıştır. (Tablo I).

(Güner,2008,97-105) Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisini incelediği çalışmasında yaptığı araştırma bulgularına göre kullanılan Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının programlarında eğitici drama uygulamalarına hiç yer verilmeyen, haftada 1-2 saat ve 3-4 saat yer verilen gruplarda 5-6 yaş çocuklarının yaşa göre sosyal duygusal uyum düzeylerinde farklılık olduğu saptanmıştır.

##### 2. Cinsiyete göre çocuğun okula sosyal-duygusal uyumu

60-66 aylık ,67 ve üzeri aylık öğrencilerin yer aldığı sınıflarda cinsiyet ile sosyal-duygusal uyum arasındaki ilişkiyi incelediğimizde MASDU ölçeğinden elde edilen veriler ışığında ortalama puanlar arasında anlamlı

bir fark görülmemektedir. Genel olarak bu ilişkiye bakarsak cinsiyet ile okula uyum arasında bağlantı kurulamamıştır. Yani cinsiyetin farklılaşmasına bağlı olarak okula uyum değişiklik göstermemektedir (Tablo 2). Bu konuda yapılan bir çalışmada elde edilen bulgu bu sonuçları desteklemektedir. (Sarp,1995,147) çalışmasında İlkokula başlayan çocuklarda öğretmenlerin en sık gözledikleri sorunların cinsiyet açısından bakıldığında da en çok erkek çocuklarda saptanmıştır.

### 3. Bulunduğu sınıfa göre çocuğun okula sosyal-duygusal uyumu

Faktör analizlerine göre grupları kendi aralarında değerlendirdiğimizde 7 faktörün bazılarında anlamlı farklılıklar görülmüş bazılarında görülmemiştir.

F1-akranlarla etkileşim açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. (Tablo 5).

F2-Sosyal duruma uygun tepki gösterme açısından gruplar arasında farklılıklar bulunmamıştır (Tablo 6).

F3-Kişisel doyumu etkileme açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Tablo 7).

F4 (Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 8). Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak için TAMHANE'S T2 testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda Grupların F4 "Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma" faktörüne göre 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylık öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. 67 ve üzeri aylık öğrenciler ile karışık grup arasında ve 60-66 aylıklar ile karışık grup arasında anlamlı fark görülmüştür (Tablo 9).

F5-Sosyal çevreye pozitif yaklaşım açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak için TAMHANE'S T2 testi yapılmıştır. Grupların F5 "Sosyal çevreye pozitif yaklaşım" faktörüne göre 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylık öğrenciler arasında ve 67 ve üzeri aylık öğrenciler ile karışık grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. 60-66 aylıklar ile karışık grup arasında anlamlı fark görülmüştür (Tablo 11).

F6-Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülmüştür (Tablo 12). Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak için TAMHANE'S T2 testi yapılmıştır. Grupların F6 "Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme " faktörüne göre 60-66 aylıklar ile 67 ve üzeri aylık öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. 67 ve üzeri aylık öğrenciler ile karışık grup arasında ve 60-66 aylıklar ile karışık grup arasında anlamlı fark görülmüştür (Tablo 13).

F7-Bağımsız davranabilme açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 14). Bu konuda (Sarp,1995,147) yaptığı çalışmada İlkokula başlayan çocuklarda öğretmenlerin en sık gözledikleri sorun, anneye bağımlılık nedeniyle, ondan ayrılmak istememek ve okula gitmeyi reddetmektir görüşünü savunmaktadır.

Yapılan çalışmada görüldüğü üzere yaş grubu fark etmeksizin birinci sınıfa başlayan çocukların sosyal-duygusal uyumları konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Bunun en temel nedenlerinden biri okul öncesi dönemde çocukların sosyal-duygusal anlamda gelişim sorunları yaşamasıdır. Bu sorunların okula başladıklarında uyumsuzluğu daha da arttırması söz konusudur. Bu sorunun çözümü ise 60-66 aylık ie 67 ve üzeri yaş grubu öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarıdır. (Yeşil,2008,138-139) Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun sosyal becerilerini geliştirdiğini ve bunun ilköğretim çağında ayırt edici bir özellik olarak göze çarptığını göstermektedir. Okulöncesi eğitim almış çocukların elde ettiği toplumsal yaşantıların onların geleceği için çok önemli olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları da göstermektedir ki okul öncesi dönem çok önemli bir süreçtir. Okul öncesi eğitimden geçmiş olan öğrenciler, bu eğitimden geçmemiş öğrencilere kıyasla; zihinsel, sosyal, beceri ve ders başarısı yönünden karşılaştırılmış okul öncesi eğitim almış öğrenci lehine olumlu sonuçlar çıkmıştır.

### Öneriler

Öğrencilerin okula uyum sağlamaları için öncelikle okul öncesi eğitimin erken yaşlarda başlaması gerekmektedir. 60-66 aylık yaş grubunun okul öncesi eğitim almadan birinci sınıfa başlaması uyum

konusunda sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Eğer okul öncesi eğitim almış ise bu yaş grubunun birinci sınıfa başlamasında bir sakınca olmadığı görülmektedir.

(Yeşil,2008,138) Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun sosyal becerilerini geliştirdiğini ve bunun ilköğretim çağında ayırt edici bir özellik olarak göze çarptığını göstermektedir. Okulöncesi eğitim almış çocukların elde ettiği toplumsal yaşantıların onların geleceği için çok önemli olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları da göstermektedir ki okul öncesi dönem çok önemli bir süreçtir. Okul öncesi eğitimden geçmiş olan öğrenciler, bu eğitimden geçmemiş öğrencilere kıyasla; zihinsel, sosyal beceri ve ders başarısı yönünden karşılaştırılmış okul öncesi eğitim almış öğrenci lehine olumlu sonuçlar çıkmıştır.

(Ülkü,2007,122) Yaptığı çalışmada elde ettiği bulgulara göre çocukların okula başlarken en çok karşılaştıkları sorun anne-babadan ayrılmak istememe olmuştur. Bu durumun okulöncesi eğitim alan çocuklarda ilköğretime başlarken sorun yaşama durumlarında azaldığı hatta hiçbir sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir.

60-66 aylık öğrencilerin okula sosyal-duygusal uyum sağlayabilmeleri için yapılması gerekenler aşağıda belirtilmiştir.

- Birinci sınıfa başlayan bu öğrencilerin okul öncesi eğitim alması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim almaları çocukların okula uyumlarını kolaylaştıracak ve uyumsuzluğa bağlı sorunları ortadan kaldıracaktır. Çalışmadan elde ettiğimiz veriler de göstermektedir ki okula başlamak için ön şart yaş değil okul olgunluğuna ulaşmış olmaktır. Okul olgunluğuna ulaşmak için okul öncesi eğitim şarttır. Çocuk okul öncesi eğitim almadan okula başlayabilir ama yaşayacağı sorunlar onun ileriki yaşamını olumsuz etkileyecektir.
- Müfredat bu yaş grubuna uygun olarak yeniden ele alınmalıdır. Öğrencilerin seviyesine uygun etkinlikler planlanmalı ve özellikle sosyal etkinliklere ağırlık verilmelidir. Ders kitaplarının hazırlanmasında da öğrencilerin seviyesi dikkate alınmalıdır. Kitaplarda görsel içeriklere ağırlık verilmeli ve kitaplardaki çalışmalar öğrencileri sıkmayan aksine keyif almasını sağlayan oyunlaştırılmış, basit ve öğretici olmalıdır. Kitaplar çok kalın olmamalı, kısa çalışmalardan oluşmalı, renkli ve dikkat çekici olmalıdır. Kes-yapıştır çalışmaları olmalı, ancak bu çalışmalar öğrenciyi zorlamamalı, ince ayrıntılara girilmemelidir. Kitaplar hazırlanırken öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır. Ders saatleri 60-66 aylık yaş grubu için 6 saat değil de 4 veya 5 saat olmalıdır. Özellikle eğitim-öğretim yılının birinci döneminde ders saatlerinin okuma-yazma ağırlıklı değil sosyal etkinlik ağırlıklı olması çocuğun okula uyumunu kolaylaştıracaktır. Ders saati sayısının fazla olması çocuğa fayda getirmek yerine onu yoracak ve sıkılmasına neden olacaktır. Ders saati süresinin çok olmasından ziyade verimli ve kaliteli zaman geçirilmesi daha doğru olacaktır. Derslerin süresinin azaltılması da çocukların sosyal-duygusal uyumunu olumlu anlamda etkileyecektir. Özellikle 60-66 aylık öğrencilerin sınıf ortamında uzun süre kalmaması, daha çok okul bahçesi veya okulun sosyal etkinlik alanlarında geçirmesi önemlidir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri daha geniş zamanlı ve etkili olacak şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Birinci sınıflarda görev yapacak öğretmenlere okul açılmadan verilen seminerler yerine daha kapsamlı ve yaş grubuna özel eğitim verilmelidir. Bu eğitim öğretmenlerin çocukları tanımalarına ve onların uyum sorunlarını anlamasında çok büyük katkı sağlayacaktır. Bu hizmet içi eğitimlerde sorun odaklı çalışmaların yürütülmesi daha faydalı olacaktır. Geçmiş deneyimler ve ortaya çıkabilecek sorunlar ele alınıp bunların çözümü konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin okula uyumlarında velilerin tutumları çok önemlidir. 60-66 aylık çocukların anneleri ile olan duygusal bağları ciddi anlamda devam etmektedir. Bu da çocuğun okula başlarken annesinden ayrılmasını zorlaştırmaktadır. Okul açılmadan velilere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenmeli, bu seminerlere uzmanların katılımının sağlanması ve öğretmenlerin velilerle yaşanabilecek sorunları tartışması ve çözüm önerilerini sunması velinin öğrencinin okula uyumu konusunda daha bilinçli hareket etmesi ve buna bağlı olarak çocuğun annesinden ayrılmasında ve okula uyumunda çok faydalı olacaktır. Öğretmenler velilerle iletişimini sadece veli toplantıları ile değil sürekli olarak sağlamalıdır. Yaşanan sorunları veliler ile paylaşmalı ve sorunların çözümünde birlikte hareket etmeleri daha doğru olacaktır.
- Okulun fiziki durumunun çocukların okula uyumları açısından önemi büyüktür. 60-66 aylık öğrencilerin yer aldığı sınıflar giriş katlarda olmalı, çocuklar okula girdiklerinde kolaylıkla

sınıflarına ulaşmaları gerekir ve zil çaldığında bahçeye ulaşmaları daha kolay olmalıdır. Üst yaş gruplarının olduğu koridorlarda 60-66 aylık öğrencilerin yer aldığı sınıflar olmamalıdır. Ayrıca öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımı için okul binası ve bahçesi düzenlenmelidir. Okul bahçesinde bu yaş grubu çocukların oyunlar oynayabileceği alanlar oluşturulmalıdır. Basit çizgiler çizerek bahçede keyifli oyun alanları oluşturulabilir.

### KAYNAKÇA

- Bak, M. (2011), *Çocuk Gelişimi*, Cinius Yayınları, İstanbul,
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2012). “Yaratıcı Drama Eğitimi Alan Ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1, 74.
- E.Slavin Robert (2013). *Eğitim Psikolojisi*. (Çev: G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur, İmge Kitabevi Yayınları, 5. Baskı, Ankara,
- Güner, A.Z. (2008). Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal- Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küt, D. (2006). 1997-2004 yılları arasında güvenlik birimleriyle gelen/getirilen çocukların durumlarının irdelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Duygusal Gelişim*. MEB Yayını, Ankara
- Önder vd. (2006), Altı yaş çocukları için Marmara sosyal duygusal uyum ölçeğinin (Masdu) Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Temmuz 2006, İstanbul.
- Sarp, N. (1995). Öğretmenlerin ilkokula başlayan çocuklarda gözledikleri sorunlar ve bu sorunlara yaklaşımları. *Kriz Dergisi*, 1,146-147.
- Ülkü, Ü.B. (2007). Anasınıfı ve ilköğretim 1.sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğrenmelerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşil, D. (2008). Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## 4+4+4 Sistem Değişikliğinin İlk Yılında İlkokul Birinci Sınıflardaki Durum: Sorunları Ve İhtiyaçları İle Erzincan Örneği

Nusrettin YILMAZ, Güntay TAŞÇI, Mustafa FİDAN, Özge NURLU

### Özet

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre 4+4+4 sistem değişikliği ile ilkököl birinci sınıflarda karşılaşılan sorunlar araştırılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmanın evreni 2012-2013 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinde ilkököl birinci sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı geliştirilirken ilk olarak odak grup görüşmesi ve açık uçlu sorular ile anket yöntemi kullanılarak öğretmenlerin bir dönem boyunca elde ettikleri gözlem ve deneyimleri tespit edilmiştir. Bunun ardından araştırmacılarca bu veriler, ilgili literatür ve uzman görüşleri ışığında öğretmenlerin demografik bilgilerini, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve sorunlarını kapsayan bir anket formu veri toplama aracı olarak oluşturulmuş ve bahar döneminde Erzincan ili merkez ve köylerde çalışan 149 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler SPSS 19 paket programı ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık öğrenciler ile öğretim sürecinde sorular yaşadıkları ve bu yaş grubuna özgü alternatif yöntemlere, materyal tasarımlarına ihtiyaç duyduklarına ulaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıf ve okul kuralları, algılama, ders süresince çalışabilme konularında zorlanmaları sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları önemli sorunlar arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin bu zorlukları aşmaya yönelik teorik ve uygulamalı eğitimlere ihtiyaçları yapılan araştırma ile görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** 4+4+4 sistem değişikliği, İlkokul birinci sınıflar, Öğretmen görüşleri

### The Last Situation In The Elementary School First Grades In The First Year Of 4+4+4 System Change: Problems and Needs (Erzincan City Sampling)

#### Abstract

This study investigates teachers' views of the problems in teaching the 1st grade in elementary schools following the change to the 4+4+4 system. The study, which used survey research methods, was carried out with teachers who were working with first graders in elementary schools in Erzincan in the 2012-2013 academic years. To develop the data collection instrument used in this study, two main steps were followed. Firstly, teachers' observations and experiences gained through the term were determined by conducting focus group discussions, asking open-ended questions and using questionnaires. After that, as a data collection tool, in the light of a literature review and expert opinions, those data were represented in a questionnaire form that included teachers' demographic characteristics, in-service training needs and problems of researchers. This was conducted with 149 teachers in urban and rural areas in Erzincan in the spring semester. Data obtained about teachers' views were analyzed by using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 19 programme. The study revealed that teachers face problems with students who are 60-66

monthsoldduringtheteachingprocess. Ita lso established that teachers need tousem oresuitable alternative teaching method sand training materials for this age group. According to the results, adapting school and classroom rules for this age group and increasing the sestudents' interestandengagement in the classroomarethe main obstacles that teacher shave faced in working withthem. It was also established that elementary school teachers need the oreticalan dpractical training to over come the sedifficulties.

**KeyWords:** 4+4+4 systemchange, elementarschoolfirstgrades, teachers' views

## Giriş

Eğitim ve öğretimde biyolojik gelişimin önemi literatürde vurgulanmakta ve özellikle okula başlama yaşı için önem arz eder bir konumda bulunmaktadır (Ridley, 2008; Oral, 2012; Schunk, 2009). Her birey kendine özgü bir gelişim gösterir. Gelişim, öğrenme, büyüme ve olgunlaşmayı kapsayan bir süreçtir. Bireyler bu sürecin belirli yaş dönemlerinde belirli becerileri kazanmaya daha uygun olabilirler. Bu bağlamda bireylerin öğrenmeye hazır oluşu açısından gelişimsel dönemlerin önemi ve eğitim planlanırken gelişimsel dönemlerin dikkate alınması gerekliliği vurgulanmaktadır (Kaya, 2012; Selçuk, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin, ilgilenecekleri yaş gurubu açısından kendilerini geliştirmesi ve çocuk gelişimi bilgi ve deneyimine sahip olmaları beklenmektedir (Elkind, 1999). Çocukların kendi yaş grubundaki gelişim görevlerini yerine getirmelerine yardımcı olma, o yaşlardaki gelişim özelliklerini iyi bilen öğretmenlerinden beklenen bir yeterlidir (Can, 2002).

Öğrenme teorileri, öğretim yaklaşımlarında yaşanan değişimler, bununla birlikte son yıllarda teknoloji alanında olağan üstü bir hızla yaşanan gelişmeler toplumlara bunlara ayak uydurma adına önemli yeniliklere sevk etmiştir. Bunlardan etkilenen önemli alan ise eğitim olmuştur. Yeni nesilleri yaşayan topluma hazırlayan en önemli kurumsal yapı olarak okul ve bu alanda doğrudan hizmet üreten öğretmenler bu sürecin başarılı olmasında birinci derecede rol almaktadırlar. Yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin görev süreleri içerisindeki değişikliklere uygun olarak yeni bazı yeterlikler kazanmaları için eksiklerin belirlenmesi ve uygun desteklerin sunulması öngörülmektedir (EARGED, 2008). Nitekim bu kapsamda yapılan çeşitli araştırmalarla, farklı branş ve kademelerde görev yapan öğretmenlerin materyal tasarımı, araç gereç kullanma, alana özel becerileri kazanma, sınıf yönetimi, sorun davranışları kendini merkeze alarak çözmeden uzak durma, bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, öğrenciyi güdüleme, disiplin, öğrenciyi tanıma, iletişim, güzel ve etkili konuşma, zamanı etkin kullanma, vb konularında görüşleri alınmış ve ihtiyaçları belirlenmiştir (Tekin ve Ayas, 2005; Azar ve Karaali, 2004; Kop, 2003; Demirkol, 2004; Tanyel,1999; Anıl ve Acar, 2008; Yılmaz, 2008; Adıgüzel, 2010).

Değişime ve buna uymada okulun rolünü önemseyen Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013) ülkemizde yapılan ve 4+4+4 olarak anılan kanun değişikliklerinin başarı ile uygulanmasında okul idarecilerinin görüşlerinin dikkate alınması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu değişiklik sınıf öğretmenleri bakımından ise gelişim farklılıklarının daha keskin olduğu yaş grubu değişimi ile önem kazanmaktadır. Bu kapsamda ülkemizde yeni düzenlemeyle birlikte ilkokula başlama yaşındaki değişiklik, sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim süreci yürütebilmeleri için yeni bazı bilgi ve yeterliklere ihtiyaç duyacaklarını göstermektedir. Öğretim kalitesi bakımından öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi her zaman öncelikli bir gereklilik olmuştur. Sistem değişikliği gibi kapsamlı değişiklikler bu desteğin gerekliliğini daha da artıran durumlardır. Bu tür süreçlerin en az sorunla atlatılması için öncelikle öğretmen görüşlerine başvurulması ve buradan elde edilen sonuçlardan yol çıkarak sürecin desteklenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada Erzincan'da görev yapan ve ilkokul birinci sınıf okutan öğretmenlerin, yeni uygulama ile geçirdikleri eğitim ve öğretim yılında yaşadıkları sorunların ve daha kaliteli bir öğretim için hissettikleri eksikliklerin tamamlanması için hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla iki temel araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır:

1. Birinci sınıf okutan öğretmenler hangi alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır?
2. Birinci sınıf okutan öğretmenler hangi sorunlar ile karşılaşmaktadır?

## Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

## Araştırma Tasarımı

Bu araştırma Erzincan Üniversitesi tarafından desteklenen projenin bir bölümünü oluşturmaktadır. Dört aşamalı olarak planlanan projenin alanı tanıma ve durum tespiti yapılacak ilk iki kısmı bu makalede sunulmaktadır. Araştırmanın bu bölümleri tabloda ana hatları ile verilmektedir.

Tablo 1. *Araştırma tasarımı*

Alanı Tanıma	Derinleştirme	Araştırma Verilerini Toplama
Odak Grup Görüşmesi	Açık uçlu sorulardan oluşan anket ile görüşler hakkında daha detaylı bilgi sağlanması	Görüş anketi ile sorun ve ihtiyaçların belirlenmesi
8 Sınıf Öğretmeni, 2 İdareci	20 Sınıf Öğretmeni	147 Sınıf Öğretmeni
Açık Uçlu Soru Geliştirme	Nitel Analiz	Nicel Analiz
Nitel Analiz		

### Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri

Araştırmanın evrenini Erzincan il merkezinde görevli ve resmi ilkokullarda birinci sınıfı okutan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır.

	Kadın	Erkek	
Cinsiyet	f 79	70	
	% 52,3	46,4	
Son Bir Yıl İçinde Herhangi bir Hizmet İçin	Evet 56	Hayır 92	
	% 37,1	60,9	
Kurs Katıldınız mı?	Eğitim Fakültesi f 121	Fen Fakültesi 8	Edebiyat Diğer 19
	% 80,1	5,3	12,6
Kıdem	0-10 Yıl f 35	11-20 Yıl 71	21 ve üzeri 42
	% 23,6	49	28,4

Tablo 2. *Araştırma grubunun demografik özellikleri*

Ulaşılan toplam 149 sınıf öğretmenin %52,3'ü kadın, %46,4'ü ise erkek ve %60'ı son bir yıl içerisinde herhangi bir hizmet için eğitime katılmamıştır. Çoğunluğu eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin %49'u 11-20 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir.

### Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yolu ile veri toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümdeki maddelere temel teşkil eden ise odak grup görüşmesi ve açık uçlu sorulardır. Bu sorulardan bazı örnekler; “Bu yaş grubu öğrencileriyle sınıf yönetimi açısından yaşadıklarınızı örnekleyerek açıklayınız?”, “Bu yaş grubu ile daha verimli bir eğitim öğretim süreci için düşünce ve önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Bunlar öğretmenlerin sınıflarındaki 60-66 aylık öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılımı; öz bakım becerileri ve akran ilişkileri; ders ve okul algıları; velilerinin beklentileri; öğretim programı; bu yaş grubu ile daha verimli bir eğitim öğretim süreci için düşünce ve önerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtların analizi ile de nihai anketteki maddeler elde edilmiştir. Nihai anketin geliştirilmesi şu şekilde gerçekleşmiştir:

1. Odak grup görüşmesi ve ilköğretim programının incelenmesi
2. Bu verilerin analizi ile araştırmanın amaçları doğrultusunda açık uçlu sorular oluşturulması
3. Geliştirilen soruların amaca uygunluğu ve anlaşılabilirliğiyle ilgili uzman görüşüne başvurulması ve bunlardan 9 adet soru oluşturulması
4. Açık uçlu sorulardan oluşan anketin uygulanması
5. Bu verilerin nitel analizi ile birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim ihtiyacı ile ilgili 9, yaşadıkları sorunlar ile ilgili 19 maddenin oluşturulması
6. Bu maddeler ve araştırmanın amaçlarına hizmet edecek demografik bilgiler içeren anket formu için uzman görüşü alınması
7. Buna göre önerilen şekilsel düzeltmeler yapılmış ve her tabloya öğretmenlerin kendileri tarafından yazılması için “Diğer” seçenekleri eklenmiştir.
8. Toplam puan alınmayacak olan ve nominal veri toplama özelliğindeki ankete diğer işlemler uygulanmasına gerek olmadığı için son hali verilmiştir.

### Veri Analizi

Araştırmanın birinci ve ikinci aşamasında elde edilen veriler içerik analizi (Mayring, 2002) ile çözümlenmiştir. Burada her soruya verilen cevaplardaki, kategorilere uygun ifadeler kodlanmış ve bunların sıklıkları elde edilmiştir. Bu işlem için “MS Excel” programından yararlanılmıştır. Araştırmanın anket yoluyla toplanan verilerinin analizi için ise SPSS 19 programı ile sıklıklar belirlenmiştir.

### Bulgular

#### *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi*

Tablo 3’de sınıf Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim İhtiyaçlarının frekans ve yüzde dağılımları incelenmektedir. Sınıf öğretmenleri %60 ve üzerindeki oranlarda Çocuk gelişimi ve psikolojisi Alternatif öğretim yöntemleri, Eğitimde yaratıcı drama, Oyunla Öğretim, Bireyi tanıma teknikleri konularında eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Sınıf yönetimi ile ilgili eğitim ihtiyacı olmadığını belirten sınıf öğretmenlerinin oranı ise % 62,3 olarak belirlenmiştir. Bu oran öğretmenlerin genel sınıf yönetiminde deneyimli ve bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak Alternatif öğretim yöntemleri, Eğitimde yaratıcı drama, oyunla öğretim konularında ve özellikle beş-altı yaş grubu çocuklara yönelik uygun materyal ve teknoloji tasarlama ve kullanma ile ilgili alanlardaki eğitim ihtiyacı, çalışılan yaş grubundan kaynaklanan yeni ihtiyaçlara işaret etmektedir. Çocuk psikolojisi ve bireyi tanıma teknikleri de bu konudaki ihtiyacı destekler niteliktedir.

Tablo 3. *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının dağılımı*

	Kısme			Kısme		
	Evet (%)	n (%)	Hayır (%)	Evet (f)	n (f)	Hayır (f)
Öğretim programı	11,9	24,5	62,3	18	37	94
Sınıf yönetimi	14,6	21,2	62,9	22	32	95
Çocuk gelişimi ve psikolojisi	29,8	25,2	43,7	45	38	66
Alternatif öğretim yöntemleri	30,5	42,4	25,8	46	64	39
Eğitimde yaratıcı drama	31,8	30,5	36,4	48	46	55
Oyunla Öğretim	31,8	35,1	31,8	48	53	48
Bireyi tanıma teknikleri	33,1	23,2	42,4	50	35	64
Beş-altı yaş grubu veli-öğretmen ilişkilerini geliştirme	21,9	26,5	50,3	33	40	76
Beş-altı yaş grubu çocuklarına yönelik uygun materyal ve teknoloji tasarlama ve kullanma	30,5	38,4	29,8	46	58	45

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ile ilgili verilenlerin dışındaki görüşleri tablo 4’de sunulmaktadır.



**Tablo 4. İhtiyaç duyulan diğer konular**

Mentalzeka uygulamaları ile ilgili kurslar olabilir
Velilere de çocuklarıyla iletişim ve gelişim eğitimi verilsin. Ayrıca velilere öğretmen ile iletişim konusunda eğitim verilsin
Rahatlama yöntemleri kendini sakinleştirme velilere yönelik(çocuk gelişimi ve psikoloji, iletişim)
60-70 aylık çocukların okul kültürüne uyumları
5- 6 yaş grubunun 1.sınıfa alınmasını uygun bulmuyorum
Kaynaştırma öğrencilerine dönük hizmet içi eğitim

Sınıf öğretmenleri, öğretim kalitesi için velilerin eğitimlerinin de önemini belirtmektedir. Bunun yanında kaynaştırma öğrencileri ile ilgili sorun yaşadıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bazı öğretmenler ise 5 yaş grubu öğrencilerin ilkökula başlamasına karşı olduklarını ifade etmektedir.

### **Sınıf öğretmenlerinin 60-66 ay yaş grubu öğrencileri ile yaşadıkları sorunlar**

Sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunların dağılımları bakımından incelendiğinde; öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin sürekli oyun oynama istekleriyle karşı karşıya kalma sorunu ile farklı sıklıklarda olmak üzere öğretmenlerin %96'sı tarafından, "Öğrencilerin konuyu algılama güçlüğü çekmeleriyle karşı karşıya gelme" %91 tarafından karşılanmaktadır.

**Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların sıklıklarının dağılımı**

		Hiçbir Zaman	Çok Az	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak anlamakta zorlanma	f	45	66	32	5	1
	%	29,8	43,7	21,2	3,3	,7
Öğrencileri aktif olarak derse katmakta zorlanma	f	27	59	55	6	2
	%	17,9	39,1	36,4	4,0	1,3
Öğrencilere temel yazma, okuma, sayma gibi öğretim konularını öğretmekte zorlanma	f	74	42	27	6	0
	%	49,0	27,8	17,9	4,0	,0
Öğrencilere kitap dışında materyaller hazırlamada zorlanma	f	53	54	34	8	0
	%	35,1	35,8	22,5	5,3	,0
Öğretim programı dışında öğrenciler için uygun etkinlik düzenlemede zorlanma	f	48	53	37	10	1
	%	31,8	35,1	24,5	6,6	,7
Öğretim programındaki etkinlikleri gerçekleştirmekte zorlanma	f	47	39	48	11	4
	%	31,1	25,8	31,8	7,3	2,6
Velilerin akademik olan ve olmayan beklentileriyle baş etmede zorlanma	f	43	45	46	12	3
	%	28,5	29,8	30,5	7,9	2,0
Sınıftaki öğrencilerin tamamıyla ilgilenecek yeterli zaman bulamama	f	31	45	52	14	7
	%	20,5	29,8	34,4	9,3	4,6

Öğrencilerin öz bakımları ile ilgili sorunlarını çözmeye zorlanma	f	44	52	36	17	0
	%	29,1	34,4	23,8	11,3	,0
Öğrencilerin yazı yazma, kalem tutma güçlüğü çekmeleriyle karşı karşıya gelme	f	21	59	50	18	1
	%	13,9	39,1	33,1	11,9	,7
Öğrencileri oyun etkinliklerinden derse katmakta zorlanma	f	36	39	55	19	0
	%	23,8	25,8	36,4	12,6	,0
Öğrencilerin konuyu algılama güçlüğü çekmeleriyle karşı karşıya gelme	f	13	41	73	19	3
	%	8,6	27,2	48,3	12,6	2,0
Öğrencilerin derste sınıftan bağımsız (başına buyruk) hareket etmeleri ile karşı karşıya kalma	f	22	60	46	19	2
	%	14,6	39,7	30,5	12,6	1,3
Öğrencilere öğretim araçlarını düzenli kullanma becerisi kazandırmada zorlanma	f	26	49	52	20	2
	%	17,2	32,5	34,4	13,2	1,3
Öğrencilerin okul kurallarına uymalarını sağlamada zorlanma	f	22	44	58	22	3
	%	14,6	29,1	38,4	14,6	2,0
Derste sürekli uğultu ve karmaşa ile karşı karşıya kalma	f	18	48	55	23	5
	%	11,9	31,8	36,4	15,2	3,3
Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamada zorlanma	f	16	50	58	23	2
	%	10,6	33,1	38,4	15,2	1,3
Öğrencilerin derste çabuk sıkılmalarıyla karşı karşıya kalma	f	14	39	59	34	3
	%	9,3	25,8	39,1	22,5	2,0
Öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin sürekli oyun oynama istekleriyle karşı karşıya kalma	f	5	25	58	47	14
	%	3,3	16,6	38,4	31,1	9,3

Bunun ardından ise” Öğrencilerin derste çabuk sıkılmalarıyla karşı karşıya kalma” ve “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamada zorlanma” sınıf öğretmenlerinin %90’ı tarafından ifade edilmektedir. “Öğrencilere temel yazma, okuma, sayma gibi öğretim konularını öğretmekte zorlanma” konusunda sınıf öğretmenlerinin %50’si hiç sorunla karşılaşmamaktadır. Bunun dışındaki diğer sorunlar ise %65 ile %80 arasında öğretmen tarafından nadir ya da her zaman arasında değişmek kaydıyla karşılaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ile ilgili anket formu dışında diğer başlığı altında verilen sorunlar incelendiğinde öğretim programı, ders kitapları, özellikle Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik derslerindeki bazı konu veya etkinliklerin seviyeye uygun olmadığına altı çizilmektedir.

“hazırlık dönemi kitapları öğrenci seviyesine uygundu ancak ders kitaplarının etkinlikleri bu yaşa ve programa göre yeniden düzenlenmeli”

Ayrıca öğrencilerin kurallara uymalarında ve bu kuralları algılamalarında zorluk yaşandığını ifade etmektedirler bununla uyumlu olarak öğretim gerçekleştirirken öğrencilerin sıkılma, yapamama, yönlendirilememesi gibi sorunlardan söz edilmektedir.

“Küçük yaşta gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunda kurallara uymakta bu kuralın mantığını anlamakta sıkıntı oluyor. Matematik derslerini algılamada sıkıntı yaşıyoruz”

Bu zorluklar dışında ise önemli bir durum birleştirilmiş sınıflar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bu uygulama ile 60-66 aylık öğrencilerin bir araya gelmesinin öğretimi daha da güçleştirdiği ifade edilmektedir.

“Bizim okulda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılıyor.1.sınıflara zaman ayırmak konusunda zorlandım. Ayrıca yaş seviyeleri uygunda programa uymak birleştirilmiş sınıflara zordu”

Bunlar diğer zorlukları özetleyen ve sınıf öğretmenlerinin bu yaş grubu ile öğretim için desteklenmesi gerektiğini gösteren ifadelerdir. Bu bağlamda önemli ifadeler:

“5-6 yaş grubu ilk başlarda epey zorlandı halada diğerlerinden gerideler. Çabuk sıkılıp yoruluyorlar yapmak istemedikleri takdirde hiçbir şekilde zorlayamıyorsun oyun hamuruyla oynamayı bir şeyler kesmeyi dışarıya çıkmayı talep ediyor ve diretiyorlar hala oyun çağındaki çocuğa bir şeyler yaptırmak gerçekten zor.”

“Ben sınıf öğretmeniyim ana sınıfı değil bu sebeple eğitim öğretim yılının başında zorlandım. Küçük yaştaki çocukları kurallara adapte edemedim.”

### Tartışmalar ve Öneriler

Büyük çoğunluğu deneyimli sınıf öğretmenlerinden oluşan çalışma grubunda öğretim programı ve sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim ihtiyacı düşük oranda öğretmen tarafından talep edilmektedir. Ancak çocuk gelişimi ve psikolojisi, alternatif öğretim yöntemleri, oyunla öğretim, bununla birlikte beş - altı yaş grubu öğrencilerine yönelik uygun materyal tasarlama konularında sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı tarafından hizmet içi eğitim ihtiyacı dile getirilmektedir. Bu sonuçlar, EARGED (2008) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan, öğretmenlerin, çocuk gelişimi ve psikolojisi ile ilgili konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları şeklindeki bulguları ile beraber düşünüldüğünde daha da anlamlı olduğu görülecektir. Yeni uygulamadaki hazırlık dönemini öğretmenlere sunulan çalışma kitapları bakımından inceleyen Turan vd. (2013) tarafından sunulan materyallerin bu yaş grubuna için uygun olmayan yanları olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim 2008 yılında herhangi bir köklü değişiklik olmamışken bile öğretmenlerin hizmet içi eğitimle desteklenmesini öngörüldüğüne göre, bu öğretim yılı başında uygulamaya konan yeni sistemde söz konusu desteğin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin bu hizmet içi eğitim ihtiyaçları ile öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların uyumlu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilere temel okuma yazma becerileri kazandırma konusunda sorun yaşamazken, öğrencileri derse katma, etkinlik ve materyal hazırlama konularında sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretimi gerçekleştirme ile ilgili olan bu sorunlar hizmet ihtiyaçlarına da yansımaktadır. Öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına uymalarını sağlamada zorlanma, derste uğultu, kendi başına hareket etme, öğrencileri oyundan derse çekememesorunları ifade edilen diğer durumlardır.

Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013) tarafından da bildirilen, bu uygulamayla ilgili olumsuz algıları, geçen bir dönemin değerlendirilmesini içeren görüşlerine de yansımıştır. Sınıf öğretmenleri bu yaş grubu ile eğitim ve öğretimi doğru bulmadıklarını, bu yaş grubuna yönelik eğitim almadıklarını vurgulamaktadırlar. Literatürde, öğretimde gelişimsel dönemlerin dikkate alınması ve bu yaş grubundaki çocukların gelişim görevlerine göre etkinliklerin düzenlenmesi, öncelikle bu gelişim özelliklerini iyi bilen öğretmenler ile mümkün olabileceği vurgulanmaktadır (Selçuk, 2010; Can, 2002; Elkind, 1999). Bununla uyumlu olarak bu sonuçlar öğretim sürecinde öğretmenlerin teorik bilgi ve uygulamalı beceriler bakımından eğitilmeleri ve desteklenmeleri gerektiği sonucunu göstermektedir.

Bu çalışma ile şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

1. Sınıf öğretmenleri, öğretim sürecini gerçekleştirmede sorunlar yaşamakta ve bununla uyumlu olarak alternatif öğretim yöntemleri, yaş grubuna uygun materyal tasarlama, oyunla öğretim konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır.
2. Öğretmenler, bu yaş grubu öğrencilerini eğitim öğretim ortam ve etkinliklerine aktif olarak katmakta zorlanmaktadır.
3. Öğrenciler okul kültürü, sınıf kuralları, bilişsel algılama, özbakım becerileri bakımından ilkökula tam olarak hazır değildir.

Yürütülen bu çalışma sonucunda, sınıf öğretmenleri için etkili hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi, bu konuda farklı problemlerin ortaya çıkarılabilmesi için geniş örneklemeli tarama araştırmalarının yapılması, bu yaş grubu ile öğretim süreci için model önerilerinde bulunulabilecek faaliyet ve araştırmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca başlayan bu süreç her yıl ve her düzeyde tekrarlanacak sorunlara ve desteklere gereksinim duyacaktır. Başlangıcında birinci sınıflarda yaşanan bu durum diğer sınıflar içinde yaşanacaktır.

**Kaynaklar**

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Anıl, D., Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Azar, A. ve Karaali, S. (2004). Fizik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Can, G. (2002). *Rehberlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 64.
- Demirkol, M. (2004). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- EARGED. (2008). *Hizmetiçi eğitimi ihtiyacının belirlenmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum - gelişim ve eğitim üzerine denemeler*. (Çev. Demet Öngen). Ankara Üniversitesi.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı = reform mu? *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Kaya, Z. (2012). *Öğrenme ve öğretme: kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem.5.
- Kop, S. (2003). Fen bilgisi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bazı ihtiyaçların giderilmesine yönelik rehber materyallerin geliştirilmesi. [Http://www.fenegitimi.com/ Tezler/ Abstracts/Skop%20tez.Htm](http://www.fenegitimi.com/Tezler/Abstracts/Skop%20tez.Htm)
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative sozialforschung*. (5. Basım). Weinheim: Beltz Verlag.
- MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular – cevaplar*. Ankara.
- ODTÜ. (2012). “5.1.1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi” Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesinin Görüşü. [http://www.fedu.metu.edu.tr/web/ documents/other/.22.01.2013](http://www.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/.22.01.2013).
- Oral, B. (2012). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem.13.
- Resmi Gazete, (2012). 11 Nisan 2012 Çarşamba. Sayı: 28261.
- Ridley, M. (2008). *Gen çeviktir*. (Çev. Mehmet Doğan) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. 179.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories an educational perspective*. (Çev. Ed: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel. 126.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel. 20.
- Tanyel, A. (1999). İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, S. Ayas, A. (2005). Kimya öğretmenlerine yönelik bir hizmetiçi eğitim kursunun yansımaları: Akçaabat örneği. *Milli Eğitim Dergisi*. 165.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10-1.
- Memişoğlu, S. P. Ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), Makale No:02.
- Turan, M., Köse, A., Şibal, A.U., Ayaz, E., E.Ö. Yolcu, Doğan, H., Sağlayan, M., Çelik, M., Aslan, M., Duru, N. (2013). İlkokul 1. sınıf uyum ve hazırlık dönemi öğrenci çalışma ve öğretmen klavuz kitaplarının incelenmesi. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS) Adnan Menderes Üniversitesi*. 23-25 MAYIS 2013

## 6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinde Çevresel Detayların Sosyo-Kültürel Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Lale OKYAY<sup>1</sup>

Bu araştırma, 6 yaş grubu çocukların aile resimlerindeki çevresel detayların sosyo-kültürel değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Edirne Merkez İlçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına giden 84 kız ve 102 erkek çocuk olmak üzere toplam 186 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile “Aile” konulu resimler ve Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler sosyo-kültürel özelliklere göre değerlendirilmiştir. Ev ve çevreye ait detaylar açısından kız ve erkek çocuklar arasında farklılıkların olduğu; bazı detaylar ile anne ve babanın öğrenim düzeyi arasındaki farkın anlamlı bulunduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Aile resimleri, Çevresel Detaylar, Okulöncesi sanat eğitimi

### 6 Yaş Grubu Çocukların Aile Çizimlerinde Kişilerarası İlişkiler

Çocuklar için resim yapmak; duyguların, hayallerin, isteklerin, korkuların, yaşanmış olayların anlatımında en önemli sanat dallarından biri olarak sözsüz ifade dilini oluşturmaktadır. Berk (2002: 71) resim yapmanın psiko- fizyolojik, yani hem ruh, hem beden yapısına has bir davranış olduğunu söylerken<sup>1</sup>, Yavuzer, (2012: 13) çocuğun resim yapması ile ilgili olarak, resmin küçük yaşlarda sözcüklerden daha güçlü bir anlatım aracı olduğunu ve bize çocuğun iç dünyası ve büyüme süreci hakkında bilgiler verdiğini söylemiştir.<sup>2</sup>

Çocuk 6 yaşına yaklaştıkça resimlerindeki oranlar daha gerçekçi olmaya başlamıştır. Mekân içinde nesnelere yerleştirilmesinde de bir ilerleme göze çarpmaktadır. Ayrıntılar çoğalır, sayfanın orasına burasına dağıttığı figür ya da öğeler bir merkez çevresinde toplanmaya başlar ya da yer çizgisi dediğimiz alttaki çizgi üzerine daha anlamlı biçimde dizilmektedir. Bu gelişim aşamasında, çocuk yeni kavramlar peşindedir,

<sup>1</sup> lale-okyay@hotmail.com, 05423998627

çizdiği; canlandırmadığı simgeler de durmadan değişmektedir. Bugün çizdiği insan figürü ile ertesi gün çizeceği insan figürü birbirinden ayrıdır.”<sup>3</sup>

6 yaşındaki çocuklar önceki yaşlarında yer vermedikleri detayları artık resimlerine eklemeye başlamıştır. Figürlerinin yüzlerini, daha doğru çizmişlerdir. Figürlerin yanına ağaç, çiçek, güneş v.b. nesnelere eklemiştir.<sup>4</sup>

Çocukların kişiler arası ilişkilerini anlama da, yaptıkları aile resimleri çok önemlidir. Aile resimleri çocukların yalnız kendileriyle ilgili düşüncelerini değil, hayatlarındaki önemli kişilerle olan ilişkilerinde kendilerini nasıl algıladıklarını da anlamamıza yardımcı olur.

Kişilerarası, “bir kişi veya kişilerle karşılıklı etkileşim” şeklinde tanımlanabilir. Kişilerarası ilişki, insanlar ve olayların karşılıklı etkileşimde bulunduğu bir durumdur. Kişinin aile ve toplum içindeki davranışları önemlidir.<sup>5</sup>

Sosyalleşme sürecindeki çocuk çevresindekilerle (anne, baba, kardeş, arkadaş, öğretmen, vs.) sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim onların resimlerine de yansır. Resimlerine kendi aralarında veya yetişkinlerle ilişkilerindeki problemleri çözme becerilerine de yansır.<sup>6</sup>

Avusturyalı ünlü sanat eğitimcisi Victor Lowenfeld; bireyin kendisini sanat ile ifade etmenin önemli bir araç ve büyük bir tatmin sağladığını ve bunu resim yapmanın en önemli nedeni olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, resimlerin her çocuğa özgü olarak ayırt edebildiğini ve resmin çocuğun kişiliğini yansıttığını şu cümleleriyle vurgulamaktadır. “...şema, çocuğun ruhsal yapısını ortaya koymaktadır. Bir çocuğun şemasındaki, yuvarlak, kapanmayan ve güvensiz çizgilerden onun kaygılı ve duyarlı olduğunu saptayabildim; buna karşılık bir başka çocuğun, dörtgen biçimindeki gövde resminde de onun kararlılığını izleyebildim; en erken şemalarda bile çocuğun kişiliği okunabilir.”<sup>7</sup>

Çocuklarla, aile konusu ile ilgili çalışma yapabilmelerinin ön koşulu kendilerini güvende hissetmeleridir. Çocuklar, güven ilişkisi oluşmamış kişilerin yanında resim yapmaktan rahatsızlık duydukları gibi, yaptıkları resimleri vermeyi de istemezler. Bu açıdan çocukların bir kaç kez gittikleri bir terapistte resim yapmaları zor olabilirken, sınıf ortamında her gün gördükleri öğretmenlerinin gözetiminde resim yapmak daha güvenilir gelebilir. Güvenle yaptıkları resimlerinde de böylece kişilerle olan ilişkilerini de rahatlıkla anlatabilirler.

Resimde küçük kardeşin anne babanın elinden tutuyor olması ve diğer çocuğun çok uzaklarda çizilmesi veya hiç çizilmemiş olması, sevgi yoksunluğunu, kardeş kıskançlığını, kendisini yok saydığını, iç çatışmaların bir göstergesi olabilir. Hüzünlü, mutsuz çocukların resimlerinde siyah gri gibi renkler ağırlıklı olarak görülebildiği, gibi bu çocuklar resimlerinde yağmurlu bir havaya da yer verebilmektedirler.<sup>8</sup> Genel olarak denilebilir ki resimler bize çocuğun büyüme süreci hakkında önemli bilgiler verirken onun psikolojik özelliği hakkında da ipuçları elde etmemize yardımcı olabilmektedir.<sup>9</sup>

### Amaç

Bu çalışmanın temel amacı: 6 yaş grubu çocukların, kişilerarası ilişkilerinin saptanmasında aile resimlerinin öneminin olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma sürecinde incelenecek alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir. 1- Sağlıklı aile bireyleriyle sosyal etkileşimde bulunan çocukların, iletişimsiz ve parçalanmış aile ortamından gelen çocukların resim çalışmaları arasındaki farkı ortaya koymaktır. 2- Kişilerarası ilişkilerinde bireysel özellikleri bakımından farklı çocukların resim çalışmaları arasındaki farkı ortaya koymaktır.

### Yöntem

Edirne il merkezinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu 84 kız ve 102 erkek çocuk olmak üzere toplam 186 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma 6 yaş grubu çocukların, kişilerarası ilişkilerinde aile resimlerinin önemini değerlendirmek için planlanan betimsel bir araştırmadır.

Uygulama için her çocuğa A4 boyutu kağıt verilerek "aile resmi" çizmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından "Kendi ailenizi çizin" yönergesi verilmiştir. Araştırmada 6 yaş grubu çocuklarının yaptıkları aile resimleri figürlerdeki vücutların detayları, renk kullanımı, aile bireyleri, ailedeki çocuklar, aile bireyleri arasındaki kişilerarası ilişkiler, aile bireylerinin çizim sırası, diziliş sırası, birbirlerine kıyasla boyutları, çizgi özellikleri ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve kişilerarası ilişkilerinde aile resimlerinin önemi incelenmiştir.

Araştırmada çocuklara "Aile" konulu resimler yaptırılmış, Aile Bilgi Formu ve Okulöncesi Çocuklar için Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 10.0. programı ile Dörtlü(Phi9 korelasyon katsayısı, Gramer V, Kendall Tau-b, Sperman sıra farkları korelasyon katsayısı(Sperman rho), Kay kare tekniği, Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi, ANOVA, Sheffe Testi kullanarak analiz edilmiştir.

### Bulgular Ve Sonuç

Çocukların yaptıkları aile resimleri, içerisinde aile bireylerini barındıran figürleri içerir. Figürler, çeşitli büyüklüklerde ve önem derecelerine göre çocuk tarafından sıralanır. Çocuğun çizimleri gelişim ve kişilik özelliklerinin ifadesidir.

Ailede kendilerini kardeşlerine göre daha önemli bir konumda çizen çocuklar, genelde kendilerini ebeveynlerine daha yakın bir yere koyarlar. Bununla beraber çocuk kendini kardeşinden farklı, soyutlanmış hissediyorsa kendini bir köşede, ailesel etkinliğe katılmayan bir durumda çizecektir. Kendini annesinin yanında çizen bir çocuk, annesinin daha çok sevdiğini düşündüğü bir bireyi aile çemberi dışına itmesiyle kendi isteklerini yerine getirmeyi ifade ediyor olabilir.<sup>10</sup>



Resim 1

Resim1’de görüldüğü gibi, 6 yaşındaki erkek çocuğu “aile resmi” konusunu, kağıdın, alt bölümüne, yolun ön bölümüne gelen çimenler yerleştirerek, kağıdın üst bölümünü ise, yolla, ortadan ikiye bölerek, arka orta bölümüne iki katlı bir ev, orta bölümüne ise, arabalar çizerek, ailesini bir dış mekan resmi içinde anlatmıştır. Arka bölümün solunda 4 tane figür resmetmiştir. Resmindeki pastel renk tonları, resme masalsı bir görünüş kazandırmıştır. Öğrenci resminde, ışık-gölge ve derinlik yok denecek kadar az uygulamıştır. Ara ve sıcak renklerin, orta ton değerinin hakim olduğu bu resimde çocuk çevreye ailesinden daha fazla önem vermiştir. Çocuk ilk olarak kendisini, 2. babasını, 3. annesini, 4. ablasını çizerek figürlerini yan yana sıralamıştır. Çocuk anne ve babasının ortasında ellerini tutar vaziyette kendini göstermiştir. Ailesini gülerken mutlu biçimde resmetmiştir. Erkek çocuklarının literatür bilgilerinde bahsedildiği gibi daha çok araba çizdiklerine güzel bir örnek sergilemiş ve ailesini 2. plana almıştır.



Resim 2

Resim 2’de görüldüğü gibi, çocuk, boşluğa da yer verdiği, “aile resmi” konulu resminde, ara ve sıcak renklerle, resimde zıt renkleri de dengeli olarak kullanmıştır. Resimde çocuk, ön planda en büyük ve 1. annesini çizmiştir. Figürlerinin çoğunu kolları iki yana doğru açık olarak resmetmiştir. Literatür bilgilerinde geçtiği gibi çocuk, kolları iki yana doğru açık olarak çizerek, kişinin insanlarla yakın ilişki kurmasına ve sevecen bir kişilik yapısına sahip olduğunu göstermiştir.

Çocuk 2. olarak babasını, 3. olarak kendisini ve son olarak da babaannesini resmetmiştir. Baba ile babaannesini temas içinde yan yana resmederek, ikisinin yakın ilişki içinde olduğunu göstermek istemiştir. Annesinin gövdesini üçgen şeklinde oluşturmuştur. Diğer figürlere göre daha farklı yapıdadır. Figürlerin hepsini güler yüzlü resmetmiştir.





Resim 3

Resim 3’te görüldüğü gibi, kız çocuğu, ailesine ve evine aynı sırada yer verdiği, “aile resmi” konulu resminde, figürleri cinsiyetlerine uygun çizmiştir. Annesini diğer aile bireylerine göre daha büyük göstermiştir. Kardeşini en küçük çizmiş ve kollarını, bacaklarını, gövdesini ayrıntıları olmadan çalışmıştır. Diğer figürlerde ayrıntılı olmamasına rağmen vücutları, elleri, ayakları gösterilmiştir.

Çocuk ilk önce kendini, 2. annesini, 3. kardeşini, 4. babasını çizerek, anne ile babasını resminin sol bölümüne, kardeşi ile kendisini de sağ bölümüne yan yana resmetmiştir. Çocuk ebeveynlerin arasına ev çizerek sınırlandırmıştır. Bu sınırla kişilerin aile arasında problem yaşadıklarını düşündürmüştür.<sup>11</sup>



Resim 4

Resim 4’te görüldüğü gibi, erkek çocuğu, boşluğa da yer verdiği, “aile resmi” konulu resminde, figürleri cinsiyetlerine uygun çizmiştir. Çocuk ilk önce annesini, 2. ablasını, 3. babasını, 4. kendisini çizerek, kendini, ablasını ve babasını yan yana resminin sağ bölümüne, annesini ise sol bölümüne resmetmiştir. Çocuk ebeveynlerin arasına ev çizerek sınırlandırmıştır.

Literatür bilgilerine bakıldığında sayfanın en soluna 1. olarak çizilen kişi ya en çok sevdiği ya da en çok çatışma yaşadığı kişi olmaktadır. Resimde çocuk babası ile el ele tutuşarak, babasına kendini yakın hissettiği anlatmak istemiş olabilir.

Çocuklar ile içinde güçlü buldukları, özdeşim kurdukları, otoriteyi temsil eden kişiyi ilk bakışta göze çarpacak şekilde büyük çizerler. Bazı çocuklar kendilerini birinci sırada ve diğerlerinden daha büyük çizerler. Bu çocuklar ebeveynleri tarafından bireyselliklerinin kabul edilmesi, desteklenmesi ihtiyacı duyan çocuklar olmaktadır. Çok küçük veya en son çizilen aile bireyi çocuğun önemsenmediği, varlığından rahatsızlık duyduğu kişi olabilir. Çizimlerde yer almayan kişi genelde çocuğun kıskandığı, çatışma yaşadığı kardeşi olmaktadır.<sup>12</sup>

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı.**

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	84	45.2
	Erkek	102	54.8
Toplam		186	100

Tablo 1.' de görüldüğü gibi, araştırma grubunun 84'ü (%45,2) kız, 102' si (%54,8) erkek çocuklardan oluşmaktadır.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Çizdikleri Anne Figürünün Cinsiyetine Uygunluğunun Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.**

Cinsiyet	Annenin Cinsiyetine Uygunluğu				Toplam	
	Uygun	Değil	Uygun	Anne Yok		Belli Değil
Kız	f	2	77	4	1	84
	%	6.3	56.2	30.8	25.0	45.2
Erkek	f	30	60	9	3	102
	%	93.8	43.8	69.2	75.0	54.8
Toplam	f	32	137	13	4	186
	%	100	100	100	100	100

Tablo 2.' de görüldüğü gibi, araştırma grubundaki 32 çocuktan anne figürünü cinsiyetine uygun çizmeyenlerin %93.8'i erkek, %6.3'ü kız; anne figürünü cinsiyetine uygun çizen 137 çocuğun %43.8'i erkek, %56.2'si kız; anne figürü çizmeyen 13 çocuğun %69.2'si erkek, %30.8'i kız; anne figürünün cinsiyetini belirsiz çizen 4 çocuğun %75'i erkek, %25'i kızdır. Yapılan istatistiksel analizde çocukların cinsiyetleri ile anne figürünü cinsiyetlerine uygun olarak çizmeleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $V=.388, p<.05$ ).

Tablo 2.' de görüldüğü gibi, kızların çoğu annelerini cinsiyetine uygun olarak çizerken erkeklerin çoğu uygun çizmemiştir. Cinsiyet faktörü burada önem taşımaktadır. Bu bulgu kız çocuklarının, kendilerini anneleri ile özdeşlendikleri için annenin cinsiyetini erkeklere oranla daha doğru çizmişlerdir.

**Tablo 3. Araştırmaya Katılan Çocukların Resimlerinde Aile Bireylerinin Birbirlerine Göre Konumlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.**

Cinsiyet	Aile Bireylerinin Birbirlerine Göre Konumları			Toplam	
	Birbirlerine Yakın	Birbirlerine Uzak	Diğer		
Kız	f	81	3	0	84
	%	47.9	21.4	0	45.2

Erkek	f	88	11	3	102
	%	52.1	78.6	100	54.8
Toplam	f	169	14	3	186
	%	100	100	100	100

Tablo 3.' de görüldüğü gibi, araştırma grubundaki aile bireylerini birbirlerine yakın olarak çizen 169 çocuğun %52.1'i erkek, %6.347.9'u kız; aile bireylerini birbirlerine uzak olarak çizen 14 çocuğun %78.6'sı erkek, %21.4'ü kız; diğer konumlarda çizen 3 çocuğun %100'ü erkektir. Yapılan istatistiksel analizde çocukların cinsiyetleri ile resimlerinde çizdikleri aile bireylerinin birbirlerine göre konumları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $V=.182, p<.05$ ).

**Tablo 4. Araştırmaya Katılan Çocukların Resimlerindeki Aile Bireylerinin Sosyal Etkileşimi ve Konumları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki.**

Değişken	Cramer's V	p
Aile Bireylerinin Sosyal Etkileşimi	.247	.079
Aile Bireylerinin Birbirlerine Göre Konumları	.182	.046
Aile Bireylerinin Birliktelikleri	.179	.425

Tablo 4.' te görüldüğü gibi, araştırma grubunun çocukların cinsiyetleri ile aile bireylerinin birbirlerine göre konumları ( $V=.182$ ,  $p<.05$ ) ile arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer yandan çocukların cinsiyetleri ile aile bireylerinin sosyal etkileşimi ( $V=.247$ ,  $p>.05$ ) ve aile bireylerinin birliktelikleri ( $V=.179$ ,  $p>.05$ ) arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 4.' te görüldüğü gibi, yapılan istatistiksel analiz sonucunda 6 yaş çocukların cinsiyetleri ile aile bireylerinin sosyal etkileşimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar Doğru-Yıldırım v. d. (2006:23) yaptıkları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yapılan bu araştırma öğrencilerin yaşadıkları ailenin sosyal konumlarına göre Goodenough ve Harriss Adam Çizme ve Aile Resmi çizme testlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Tablo 5. Araştırmaya Katılan Çocukların Resimlerindeki Anne Figürünü Çizme Sıralarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.**

Cinsiyet		Anne Çizim Sırası						Toplam
		Yok	Birinci	İkinci	Üçüncü	Dördüncü	Beşinci	
Kız	f	4	53	14	7	5	1	84
	%	30.8	66.3	29.2	22.6	41.7	50.0	45.2
Erkek	f	9	27	34	24	7	1	102
	%	69.2	33.8	70.8	77.4	58.3	50.0	54.8
Toplam	f	13	80	48	31	12	2	186
	%	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 5.' te görüldüğü gibi, araştırma grubundaki 13 çocuktan anne figürü çizmeyenlerin %69.2'si erkek, %30.8'i kız; anne figürünü birinci çizen 80 çocuğun %33.8'i erkek, %66.3'ü kız; anne figürünü ikinci çizen 48 çocuğun %70.8'i erkek, %29.2'si kız; anne figürünü üçüncü çizen 31 çocuğun %77.4'ü erkek, %22.6'sı kız; anne figürünü dördüncü çizen 12 çocuğun %58.3'ü erkek, %41.7'si kız; anne figürünü beşinci çizen 2 çocuğun %50'si erkek, %50'si kızdır. Yapılan istatistiksel analizde çocukların cinsiyetleri ile resimlerindeki anne figürünün çizim sırası arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $V=.228$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 5.' te görüldüğü gibi, kızların çoğu annelerini birinci olarak çizerken, erkeklerin çoğu da annelerini üçüncü olarak çizmişlerdir.

**Tablo 6. Araştırmaya Katılan Çocukların Resimlerindeki Figürleri Çizme Sıraları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki.**

Değişken	Tau-b	p
Anne Çizim Sırası	.228	.001
Baba Çizim Sırası	-.055	.413
Çocuk Çizim Sırası	-.055	.402
Kardeş Çizim Sırası	-.114	.087

Tablo 6.' da görüldüğü gibi, araştırma grubu 6 yaş çocuklarının anne figürü çizme sırası ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında çocuğun cinsiyeti ile anne çizim sırası arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Tau-b=.228,  $p<.05$ ).

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri ile aile bireylerinin birbirlerine yakın veya uzak çizilmeleri arasında anlamlı bir ilişki varken aile bireylerinin sosyal etkileşimleri ve aile bireylerinin birliktelikleri ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Çocukların cinsiyetleri ile aile bireylerinin birbirlerine yakın veya uzak çizilmesi arasındaki farka baktığımızda en yüksek oranın%78.6 ile erkek çocukların aile bireylerini birbirlerine uzak konumda çizdikleri görülmektedir. Kızların ise büyük çoğunluğu aile bireylerini birbirlerine yakın olarak çizmiştir.

**KAYNAKÇA**

- Berk, N., Resim Sanatının Estetiği, Sanat Çevresi, Sayı 285 (Temmuz- Ağustos), s. 70- 75, 2002.
- Yavuzer, H., Resimleriyle Çocuk, Remzi Kitabevi, ISBN 978-975-14-0080-2, İstanbul, 2012.
- Yavuzer, H., Resimleriyle Çocuk, Remzi Kitabevi, ISBN 978-975-14-0080-2, İstanbul, 2012.
- Chandler, L., A., Johnson, V., J., Using projective techniques with children: A guide to clinical assessment, Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Macholdi, C., A., Çocukların Resimlerini Anlamak, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1998.
- Yavuzer, H., Resimleriyle Çocuk, Remzi Kitabevi, ISBN 978-975-14-0080-2, İstanbul, 2012.
- Artut, K., Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, ISBN 978-9944-474-74-0, Ankara,2009.
- Altınköprü, T., Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2003.
- Kırıçoğlu, O., Sanat Eğitimi Açısından Çocuk Resimlerinin Anlamı, Hacettepe Üniversitesi Sanat Yazıları Dergisi, Sayı 7: 49.
- Gillespie, J., The Projective Use Of Mother- and- Child Drawing: A Manual for Clinicians, New York, Psychology Press.
- Bahçıvan-Saydam, R., Çocuk Çizimlerinin Klinik Değerlendirmedeki Yeri, Yansıtma Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi, Sayı 1, no 1-2: 111-124.

## 21. Yüzyılda Yeni Teknolojilerin Yarattığı Sanat Anlayışları ve Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Eğitim Programlarındaki Yeri

Arş. Gör. İnci BULUT<sup>□</sup>

### Özet

Gelişen teknoloji ve değişen yaşam şartlarıyla birlikte sanat da değişime uğramış, yeni teknikler, yeni malzemeler ve yeni araç gereçler kullanılarak farklı biçimlerde karşımıza çıkmaya başlamıştır. Bu değişim sürecinde sanat oluşumuna neden olan düşüncelerin de kökten değiştiği görülmektedir. Artık geçmiş dönemlerdeki estetik kaygılar, yerini bambaşka arayışlara ve amaçlara bırakmıştır.

Bilgisayarın icadı adeta yeni bir çağın başlangıcı olurken sanatçılara da çeşitli imkânların kapılarını açmış, düşünce ve eser arasındaki teknik sınırlılıklar ortadan kaldırılmıştır. Bilgisayar, video, ışık, ses gibi birçok teknolojik unsur sanatçıların ifade biçimlerinde tek başına ya da birlikte yerlerini almıştır. Teknoloji sanatçıya yeni ifade biçimleri ve araçları sunmuş bununla birlikte kendisinin ve izleyicisinin düşünce yapısını, algısını ve arayışları tamamen değiştirmiştir.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar ele alındığında lisans düzeyinde verilen sanat eğitimi programlarında bu yeni sanat biçimlerinin üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Bu gün Modern Sanatlar Müzesi'ne giden bir öğrenci dijital teknolojilerin sıklıkla kullanıldığı, video artlar, enstalasyonlar, dijital baskılarla karşılaşılıyor ve bunların birçoğunu nasıl değerlendirmesi gerektiğini bilemiyor. Bu durumdan hareketle bu makalede sanatla toplum arasında bir köprü vazifesi gören görsel sanatlar öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince almış oldukları sanat eğitimi programı ve ders içeriklerinin incelenmesi, mevcut programın 21. yüzyıl sanatını anlama, eleştirebilme ve öğrencilere aktarma yetisini kazanmada yeterli olup olmadığı konusunda bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat Eğitimi, Teknoloji ve Sanat, Görsel Sanatlar Öğretimi

### The Concepts in Art Created by The New Technologies in The 21th Century and Their Place in The Education Programmes of Art Teacher Training Faculties

#### Abstract

Art has begun to appear in very different ways by using new techniques and materials since the rapid development of technology and the changes it has made to our life styles. In this process we can see that the thinking methods which creates art also have changed radically. Now artists are looking for quite different things and they have also quite different purposes instead of the aesthetics concerns in the past.

The invention of computer gave start to a new age and it also afforded various opportunities to artists and removed the technical limitations between idea and art work. Computers, videos, light, sound etc. Various technological items have begun to take place individually or together in artists' expressions. The technology presented artists new expression ways and tools and it also changed themselves and their viewers' mentality, perception and the things they were looking for absolutely.

If we discuss the art teacher education faculties in our country we can see that the education programmes for the undergraduate degree are inadequate for having enough information and experience about contemporary art. When they visit contemporary art museums or galleries, the students face up to video arts, installations, digital prints which were created by using digital technologies and they usually have difficulty for evaluating these art works. In this article it is aimed to discuss the education programme that art teacher candidates have during their undergraduate and investigate the adequacy of the programme for giving the ability of understanding and evaluating 21th century art. And also it is important to get the ability of transferring the information to the students about contemporary art for the art teacher candidates who are going to be the bridges between art and the society.

<sup>□</sup> Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi. İnci BULUT ([incibulut@gmail.com](mailto:incibulut@gmail.com)) Tel: +90 312 202 84 03

**Key Words:** Art Education, Technology and Art, Visual Art Teaching

### Giriş

Sanat insanlık tarihi boyunca çeşitli şekillerde var olmuştur. İnsanoğlunun kendini geliştirmesi ve değişen yaşamıyla birlikte sanat da değişmiş adeta üretildiği toplumun yaşam biçimi, inanç sistemi, gelişmişlik düzeyi gibi özelliklerini yansıtan bir ayna olmuştur. Bu nedendir ki arkeolojik kazılarda bulunan heykel, seramik, mozaik ve duvar resimlerinden yüzyıllar öncesinde yaşamış uygarlıkların kimlikleri ve medeniyet düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Sanat en başta büyü, tılsım, dinsel öğreti, tanrılara saygı, tanrıların güç, ihtişam göstergesi halindeyken zamanla toplumların gücünü ve azametini belgeleyen bir araç haline gelmiştir. Tarihe ismini kazınmış medeniyetler bugünün şartlarında bile insanları şaşkına çeviren eserler üretmiş ve kültürlerini yüzyıllar sonrasına taşımayı başarmışlardır. İnsanoğlu geliştikçe, bilim ve teknoloji ürettikçe sanat da başka türlü yakıştırmalarından kurtularak, kendi kimliğini kazanmış ve toplumlar için önemli değerlerden biri haline gelmiştir.

16. yüzyılda Rönesans'la birlikte gözü açılan, yalnız ölümden sonrası için değil, bu dünya için de yaşamaya başlayan, gözlemleyen, düşünen, sorgulayan insan dünyayı ve kendini keşfetmiştir. Eserine bireysel tavrını, üslubunu, yorumu katmaya başlayan sanatçı, artık fikirlerini beyan etmeye başlamıştır. Çünkü ürettiği teknolojiler vasıtasıyla aydınlanan insan, kendine dayatılan dogmaların gerçek olmadığını farkına varmış, aklını kullanması gerektiğinin bilincine varmaya başlamıştır.

18. yüzyıla gelindiğinde Fransız Devrimin yankıları yayılırken Sanayi Devrimiyle birlikte birçok alanda seri üretime geçilmiş, insanın dünya üzerindeki rolü, kimliği değişmeye başlamıştır. Tüketim toplumunun doğmasına neden olan yaşam tarzı ve değişen ekonomik düzen yine sanatı şekillendirmeye devam etmiştir.

19. yüzyılda fotoğraf makinesi, radyo, televizyon gibi buluşların gerçekleşmesi insanlık için artık eskisinden çok daha hızlı ve dur durak bilmeyen bir dönemi başlatmıştır. Bu buluşlar toplumu birçok anlamda değiştirirken görsel sanatlarda da kurumsal ve biçimsel açıdan köklü değişimlere neden olmuştur. Artık sanat doğa görünümünü taklitten öte farklı arayışlar içine girmiştir (Türker, 1988: 193).

Değişen toplumsal yapıya ilk tepkiyi Kübistler ve Empresyonistler eşyanın gerçek görünüş formunu parçalayarak vermişlerdir. Daha sonra soyut akımlarla eşyanın dış görünüşü anlatım konusu olarak tamamen reddedilmiştir. 1909 yılında ortaya çıkan Fütürizm ise makinenin modern hayata getirdiği hareketi, “süratin güzelliği” ni övüyordu (Turani: 2000: 582, 600) 1915–16 yıllarında ortaya çıkan Dadacılık ile yeni sanat değerleri ve yeni anlatımlar ortaya çıkmıştır. Geleneksel sanat kavramına karşı çıkılan bu akımlar Karşıt-Sanat kavramı ve Duchamp'ın Hazır-Nesneleri gibi yeni anlatımları ortaya çıkarmıştır (Rona, 1997: 417). 1950'lere gelindiğinde toplumdaki hızlı değişime bir tepki olarak Pop sanat ortaya çıkmış. Popüler kültür, insan-teknoloji ilişkisi, kitle iletişim araçlarını etkisi altında değişen çevresel koşullar ve dünyayı algılama biçimi önem kazanmış ve her türlü sıradan şey resimlere konu olmuştur (Rona, 1997: 1493).

Sanatçı artık doğayı taklit yeteneğinin sınırlarını zorlayan değil aklının sınırlarını zorlayacak çalışmalara yönelmiştir diyebiliriz. Teknoloji bir bakıma sanatçının işini, aynı işi daha az zahmetle ve maliyetle elde edilmesini sağlayarak, elinden almaya başlamış bu durumda da sanatçı aklını kullanarak üstünlüğünü ispatlamakla kalmamış teknolojiyi de kendi hizmetine almıştır. 1960'lı yıllara gelindiğinde düşünce sürecinin yapıtın üstünlüğünü elinden almasıyla Kavramsal Sanat boy göstermeye başlamıştır. Bütün bunlar olurken sanat eğitimi de farklı boyutlarda ele alınmaya başlanmış, çeşitli kuramlar ve düşünceler geliştirilerek disiplinler arası bir yapıya hizmet etmeye başlamıştır.

20. yüzyılın ilk yıllarından itibaren özellikle Avrupa ve Amerika' da eğitime yönelik araştırmalar önem kazanmış, sanat eğitimi ile ilgili olarak da birçok görüş ve savlar ileri sürülmüştür. 1960'larda yayınladığı kitaplarında Lowenfeld, psikoloji biliminin yardımıyla sanat eğitiminin bilimsel temellere oturtmaya çabalamış, Read, “Sanat Yoluyla Eğitim” görüşüne öncülük etmiş, Simmern ise sanat eğitiminin insan zekâsının içsel durumlarına dayanması gerektiğini öne sürmüştür (Kırışoğlu, 2005: 25–27). Günümüzde sanat eğitimi yaratıcılığın geliştirilmesi ve sadece sanat yapmak için değil hayatın her alanında farklı düşünebilme yetilerinin kazanılabilmesi için üzerinde önemle durulan bir alan haline gelmiştir.



**1960'dan 2000' lere Uzanan Sanat ve Teknoloji Birlikteliği**

Çağdaş sanat olarak tanımlanan ve günümüz sanatını da kapsayan sanat, temelini 1960'larda ortaya çıkan sanat anlayışlarından alır. 1960'larda bambaşka görünümlere bürünen sanat hızla gelişen teknolojiyi kullanmaktan sakınmamış ve günümüzde izleyicinin karşısına olmadık şekillerde çıkarak adeta daha şaşırtıcı ve düşündürücü olmak için enerji harcayan bir dinamiğe dönüşmüştür.



**Resim 1: Mona Hatoum, Deep Throat, 1996, Video yerleştirme.**

Günümüzde sanatçıların özgür bir ifade alanı buldukları çağdaş sanat alanlarının başında kavramsal sanat gelmektedir. Kavramsal Sanat ile sanat kuramsal düzlemde çözümlenmeye başlamış, yapısı araştırılarak yeniden tanımlanması amaçlanmıştır. Sanat bilimle özdeş konuma getirilerek herhangi bir sanat dalının kapsamıyla sınırlı tutulmamıştır. Kavramsal sanat çalışmalarında düşünceyi, kavramı iletmede gösterge olarak dil, çeşitli nesnelere, insanın kendisi ya da doğa kullanılmasına karşın, bu göstergelerin hiçbir zaman sanat yapıtı olarak algılanmamasının gerektiği savunulmaktadır. Bu sanatlarda eğer bir yapıt aranıyorsa bu ancak sanatçının iletmek istediği düşünce ve kavramdır (Özayten, 1997: 971). Kavramsal sanat, görsel sanatları sadece fiziksel objelerin eşanlamlısı değil görünümün değişen kültürel anlamları, dil ve sunumun bir arada bulunduğu bir alan olarak tanımlanmıştır (Breitweiser, 2006: 9).

Sanatçı fikrini ortaya koymak için her türlü malzemeyi kullanmaktan sakınmıyor, bazen gündelik bazen tuhaf, garip, görülmemiş nesnelere izleyicinin zihinsel bir sürece girmesini istiyor. Mona Hatoum, "Grater Divide" çalışmasında (bkz: Resim 2) katlanabilir rendeyi bir paravan şeklinde tasarlayarak sergilemiştir. Rende kadını temsil eden bir nesne, paravan örten, saklayan bir nesnedir ve bu eser de kadının toplumsal alandan soyutlanmış dünyasının bir metaforu olarak karşımıza çıkmaktadır (Başarı, 2012: 30).



**Resim 2: Mona Hatoum, Grater Divide, 2002.**

Geleneksel sanat formlarından uzaklaşmaya başlayan sanatçılar sanatın toplumdan bağımsız bir varlık değil hayatla bütün, hayatın içinden olması gerektiğini savunmaya başlamıştır. Endüstri toplumun yarattığı hızlı yaşam biçimi ve çabucak tüketim hali sanata da yansımış, sanatın da yaşam gibi akıp gitmesi, müzelerde sergilenmek yerine tüketilmesi gerektiği düşüncesiyle Happening adı verilen eylemler yapılmaya başlanmıştır. Yoko Ono 1964 yılında gerçekleştirdiği performansında (bknz: Resim 3) kadının cinsel bir obje olarak kullanılmasına tepkisini farklı bir şekilde ortaya koymuştur.



**Resim 3: Yoko Ono, Cut Piece, 1964.**

Happening çalışmalarını belgelemek için video çekimleri yapılmıştır. Elektronik görüntü üretme ortamı sanatçılar için başlangıçta bu şekilde bir belgeleme aracı iken, sanatçılar elektronik görüntünün kendine özgü olanaklarını keşfetmeye başlamışlardır. Bu durum video sanatının da ortaya çıkış noktalarından biri olmuştur (Şengül, 2006: 36).



**Resim 4: Ayşe Erkmen, PFM-1 and others, 2004.**

Günümüzde hızlı bir şekilde gelişen teknolojinin yarattığı imkânlar sanatçılar tarafından takip edilmektedir. Teknoloji sanatçıya sanat eseri üretirken ve sanat eserlerini sunarken farklı yöntemler deneme ve farklı ifade şekillerini kullanma fırsatı sunmuştur. Bilgisayarların sanatçılar tarafından kullanılmaya başlanması yeni sanat biçimlerini ortaya çıkarmıştır. Bu yeni biçimler bilgisayar aracılığıyla fiziksel dünyada yer kaplamayan tasarımlar şeklinde de karşımıza çıkmaya başlamıştır. (bknz: resim 4)

Ascott'a (2002:103) göre Siberetik ruh modern dönemin başlıca davranış şeklini oluştururken teknolojinin ürettiği bilgisayar, sanatçının başta gelen araçlarından biri olmuştur. Fiziksel bir araç olmayan bilgisayar, düşünceyi genişletmeye yarayan zihnin bir aracıdır. Wands (2006: 98–99), gelişen ve aynı zamanda ucuzlaşarak erişilmesi daha kolay hale gelen dijital araç ve gereçlerin sanatçılara mekân içinde sınırsız ifade biçimlerinin kapılarını açtığını belirtmiştir. Katılımcı ya da izleyici bu süreçte, sanatçının yarattığı tamamen sentetik bir dünyaya sokulmuştur.

Teknolojik araçlar, imgeleri uzun mesafelere iletme, sonsuz sayıda kopyasını çıkarma, uzak mesafeler arasında fikir ve enformasyon değiş tokuşu gerçekleştirme imkânları sağlamaktadır. Dijitizasyonla birlikte imgeler sayısallaşmıştır ve taranabilir, simüle edilebilir, tekrar işlenebilir, düzenlenebilir, internet ya da uydu aracılığıyla uluslar arası iletilebilir hale gelmiştir (Şahin, 2010: 33).

Dijital teknolojilerle birlikte ortaya çıkan sanal stüdyo anlayışı sanatçılara yeni çalışma araçları sunup, göçebe ve heterojen bir pratiği teşvik etmiştir. Meksikalı sanatçı Stefan Brüggeman bir konuşmasında “Kimin bir stüdyoya ihtiyacı var ki? Bugün bir sanatçının bütün ihtiyacı olan, bir bilgisayar ve bir telefon hattıdır” demiştir. Bu sözler sanatçının özgün ya da asli malzemelerle çalışan bir üretici olmaktan çıkıp, mevcut kültürel nesnelerin yeni bağlamlara yerleştirilmesi alanında bir editör görevi üstlenmeye başladığını açıklamaktadır (Oliveira ve diğerleri, 2006: 21 ).

Her geçen gün geliştirilen ya da bir yenisi piyasaya sürülen bilgisayar programlarıyla önceleri iki boyutlu tasarımlar yapabilen sanatçılar, artık üç boyutlu sanal bir ortamda çalışma olanağı yakalamıştır. Sanatçı ya da tasarımcı elde ettiği ürünü gelişen teknolojinin sunduğu çeşitli cihazlar vasıtasıyla iki ya da üç boyutlu şekilde çıktı alınarak gerçek dünyada da sergileme şansını yakalamıştır. Resim 5 de yer alan 3D Total programında çalışılmış manzara gerçek bir yağlıboya tablodan farksız görünmektedir.



**Resim 5: Richard Tilbury, 3D Total çalışması (Digital Art Masters, Sayı:5, 2010)**

Dijital teknolojilerin sanat uygulamalarında yaygınlık kazanmasıyla birlikte müzik ve ses de çağdaş sanat dünyasında kayda değer bir rol oynamaya başlamıştır. Amerikalı besteci John Cage ilk avangard müzik performansı sergileyen kişiydi. 1960'lı ve 1970'li yıllarda John Cage, Charlotte Moorman, Yoko Ono ve Nam June Paik gibi isimler teknoloji, performans, müzik ve ses sanatını kendi çalışmalarında birleştirmişlerdir. Bilgisayarın müzik üzerindeki, özellikle de ses sanatı üzerindeki etkisi ise neredeyse bir devrim yaratmıştır. Sanatçılar teknolojinin sunduğu imkânlarla izleyiciyi/katılımcıyı harekete geçirme ve etkileme arayışlarında hem sessel hem de görsel öğeleri birleştiren çalışmalar yapmaktadırlar (Wands, 2006: 123).

1980'lerden itibaren bilgisayarla çalışan sanatçı sayısı önemli ölçüde artmıştır. Müze ve galerilerde yerlerini almaya başlayan bu çalışmalar birçok tartışma yaratmıştır. Bir kısım görüşe göre sanatçıların sanat üretirken hangi araç ve gereci kullandıkları önemli değildi. Başka bir görüşe göre ise bilgisayar ortamında yapılan bu çalışmalara asla sanat denemezdi. Melvin Prueitt'in görüşüne göre "... bir bilgisayar kendi başına sanat eseri üretmez tıpkı bir resim fırçasının tek başına Mona Lisa'yı üretemeyeceği gibi. Bilgisayar sanatı bütün sanatlar gibi insan aklının bir ürünüdür." Bilgisayar sanatçıya geleneksel yöntemlerde olmayan bir gücü sunuyor. Bilgisayar aracılığıyla sanatçı formları dilediği gibi tekrarlıyor, şekilleriyle oynuyor, daha hızlı, kolay ve ucuz yolla alternatif fikirler üretebiliyordu (Greh, 1990: 2, 4).

1990'lardan itibaren oldukça gelişen bilgisayar teknolojisi ve internetin de devreye girmesiyle dijital bir devrim meydana gelmiştir. Dijital tekniklerin sunduğu imkânların çeşitliliği sanatçılara bunları araç, ortam veya konu olarak kullanabilme seçimi yaratmıştır (Christiane, 2003:133).

İnternetin bulunması ve kullanımının artmasıyla birlikte sosyal ve toplumsal ilişkiler ağı (network) kurabilme özelliğine sahip bir sanat biçimi olan İnternet ve Ağ Sanatı ortaya çıkmıştır. Metne dayalı eserler, fotoğraf ve çizim, internet enstalasyonları, online video ve ses sanatı, radyo çalışmaları, tarayıcı sanatı, spam sanatı, kod şiiri gibi uygulamaları kapsayan bu sanat birinci materyal olarak interneti kullanır. Jake Tilson'un 1994'de "The Cooker" adındaki çalışması, genel bir yiyecek temasına bağlı olarak dünyanın dört bir köşesinden çeşitli görüntüler, metinler ve deneyimleri bir araya toplayarak izleyiciler arasında coğrafik bağlantılar kurmuştur ( Sağlamtimur, 2011: 226).

Gelişen teknolojiyle birlikte hayatımıza çok sayıda aygıtlar girmiştir ve bunlar yaşamın vazgeçilmezleri haline gelmiştir. Cep telefonu da bunlardan biridir. 2001 yılında Golan Levin izleyici kitlesinin cep telefonlarının melodilerini kullanarak "Telesymphony" adında bir performans sergilemiştir. İzleyicilerin konserden önce cep telefon numaraları alınmış, bu numaralara göre oturacakları koltuklar belirlenmiş ve yeni çalma sesleri telefonlarına indirilmiştir. Buna benzer enstalasyon bazlı bir proje olan "Telephony" yine 2001 yılında Thomsan ve Craighead tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları bir galeriye toplayan sanatçılar duvarda yazılı olan 42 telefon numarasını çevirmelerini isteyerek izleyenlerin de katılımıyla bir dinleti gerçekleştirmiştir (Christiane, 2003: 135).



**Resim 6: Olafur Eliasson, Kırmızı Duygusal Küre, 2010.**

Geçmişte sanatın belirgin özelliği izleyiciye açıkça belirtilmiş bir mesaj iletmesiydi. Çağdaş sanatla birlikte sanatın vizyonu objelerin alanından çıkarak davranış ve davranışın işlevlerine yönelmiştir. Sanat daha az anlatımcı hale gelirken daha maksatlı olmuştur. Artık bir tecrübe haline gelen sanatın genel içeriği sanatçı tarafından kurgulanırken, gelişimi tahmin edilemeyen bir süreç içinde izleyicinin katılımıyla gerçekleşmektedir (Ascott, 2002: 98). Sanatçılar artık izleyicinin karşısına iki boyutlu bir uyarıcı koymakla yetinmiyor onu çepeçevre sarmalayan mekânlar yaratarak izleyiciyle eseri birbiri içine geçen bir bütün haline getiriyor. Resim 1 de ki örnekte olduğu gibi eser ışık yoluyla etkisini tüm mekana yayarak izleyiciyi farklı bir boyuta geçiriyor.

Sanat eseri artık alışlageldik görünümünden uzaklaşmış, malzeme, fikir ve düşünceleri ifade etmenin bir aracı olarak sonsuz, sınırsız ve beklenmedik şekillerde karşımıza çıkmaya başlamıştır. Günümüzde dijital teknolojilerle üretilen sanat sınır tanımıyor, izleyicinin özellikle enstalasyon çalışmalarında interaktif bir şekilde dijital ortama katılımları sağlanabiliyor. Bu sayede sergi ve müzeleri gezenler artık bambaşka dünyalar ve mekânlar keşfediyor, aynı zamanda bizzat kendileri çalışmaların bir unsuru haline gelebiliyorlar. Bununla birlikte sergileme biçimleri de değişiyor izleyicinin sadece görme değil aynı zamanda dokunma ve işitme duyularına hitap eden çok boyutlu sunular yaygınlık kazanıyor.



**Resim 7: Peter Kogler, İsimsiz, 2010, Dijital Enstalasyon.**

Tüm bunların yanı sıra internet başlı başına bir sergileme aracı durumuna gelmiştir. Birçok müze ve galeri oluşturdukları sanal müzeler aracılığıyla dünyanın dört bir yanında bulunan ziyaretçi kitlesine ulaşabilmektedir.

### Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Eğitim Programları

1990 ve 2000’li yıllarla birlikte Türkiye’de çağdaş sanatın olanaklarının Türk sanatçılar tarafından daha sık kullanılmaya başlandığı görülmektedir. 1990’lı yıllarda felsefe, sosyoloji ve metin alanlarındaki çevirilerin çoğalması, küratörlük sisteminin yaygınlaşmaya başlaması, özel kurum, kuruluş ve şirketlerin sanatı desteklemesi bu durumun başlıca sebepleridir diyebiliriz. Bu yıllarda birçok müze ve galeri faaliyete geçmiştir. Aksanat, Yapı Kredi, Taşkent Sanat Galerisi, Borusan Sanat, Garanti Platform, İstanbul Modern, Sabancı Müzesi, Pera Müzesi gibi kurumlar Türkiye’de ki sanat ortamını önemli ölçüde canlandırmıştır. Yerli ve yabancı sanatçılar bir araya gelerek kolektif sergi ve projeler gerçekleştirmişlerdir (Kozlu, 2011: 149–150).

**Tablo 1: Resim-İş Öğretmenliği Lisans Dersleri**

1. YARIYIL						
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1	ATA121	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	2
2	EGT101	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	5
3	RSO101	Temel Tasarım I	4	4	6	9
4	RSO103	Desen I	2	2	3	5
5	RSO105	Perspektif	1	2	2	4
6	TTO121	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	2
7	YDZx131	Yabancı Dil I	3	0	3	3
TOPLAM			17	8	21	30

2. YARIYIL						
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1	ATA122	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2	2
2	EGT102	Eğitim Psikolojisi	3	0	3	5
3	RSO102	Temel Tasarım II	4	4	6	9
4	RSO104	Desen II	2	2	3	5
5	RSO106	Sanat Tarihine Giriş	2	0	2	4
6	TTO122	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2	2
7	YDZx132	Yabancı Dil II	3	0	3	3
TOPLAM			18	6	21	30

3. YARIYIL						
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1	BSP151	Bilgisayar I	2	2	3	5
2	EGT201	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	5
3	RSO201	Batı Sanatı Tarihi	3	0	3	4
4	RSOxxx	Anasanat Atölye - 1	2	4	4	8
5	RSOxxx	Meslek Bilgisi Seçimlik Ders	2	0	2	3
6	RSOxxx	Seçimlik Sanat Atölye - 1	2	2	3	5
TOPLAM			14	8	18	30

4. YARIYIL						
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1	BSP152	Bilgisayar II	2	2	3	5
2	EGT202	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3	5
3	RSO202	Çocuğun Sanatsal Gelişimi	2	0	2	2
4	RSO204	Sanat Felsefesi	2	0	2	2
5	RSO206	Yazı	1	2	2	3
6	RSOxxx	Anasanat Atölye - 2	2	4	4	8
7	RSOxxx	Seçimlik Sanat Atölye - 2	2	2	3	5
TOPLAM			13	12	19	30

5. YARIYIL						
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1	EGT301	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
2	EGT303	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3	5
3	RSO301	Türk Sanatı Tarihi	3	0	3	5
4	RSO343	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	4
5	RSOxxx	Anasanat Atölye - 3	2	4	4	8
6	RSOxxx	Seçimlik Sanat Atölye - 3	2	2	3	5
TOPLAM			13	8	17	30

6. YARIYIL						
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1	EGT250	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3	5
2	EGT306	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
3	RSO302	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	4
4	RSO304	Sanat Eleştirisi	2	0	2	2
5	RSO306	Çağdaş Sanat	3	0	3	3
6	RSOxxx	Anasanat Atölye - 4	2	4	4	8
7	RSOxxx	Seçimlik Sanat Atölye - 4	2	2	3	5
TOPLAM			16	8	20	30

7. YARIYIL						
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1	EGT401	Özel Eğitim	2	0	2	3
2	EGT405	Okul Deneyimi	1	4	3	7
3	EGT410	Rehberlik	3	0	3	4
4	RSO401	Müze Eğitimi ve Uygulamaları	2	2	3	3
5	RSOxxx	Anasanat Atölye - 5	4	4	6	8
6	RSOxxx	Seçimlik Sanat Atölye - 5	2	2	3	5
TOPLAM			14	12	20	30

8. YARIYIL						
No	Ders Kodu	Ders Adı	T	U	Kredi	ECTS
1	EGT304	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	4
2	EGT402	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
3	EGT406	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	10
4	RSOxxx	Anasanat Atölye - 6	4	4	6	8
5	RSOxxx	Seçimlik Sanat Atölye - 6	2	2	3	5
TOPLAM			11	14	18	30

Bu yıllarda Resim-İş Eğitimi Bölümlerinde uygulanan programlara baktığımızda 1993 yılında toplanan bir komisyonla Resim-İş Eğitimi bölümünde uygulanan programda önemli değişiklik yapıldığını görebiliriz (Özsoy, 2004: 22). 1994 yılı itibariyle değişen program incelendiğinde Çağdaş Sanat dersinin 4. sınıf I. ve II. Yarıyılında programa girmiş olduğunu görmekteyiz. Bu durumun Türkiye'nin sanatsal ortamında meydana gelen değişimlerin eğitim sistemimize yansması olduğu açıktır. 2000'li yıllara gelindiğinde bilgisayar kullanımını her alanda yaygınlaşması ve bir gereklilik haline dönüşmesiyle birlikte bilgisayar dersleri programda yerini almıştır. Özellikle Grafik Ana Sanat Atölyelerinde bilgisayar kullanımı artık olmazsa olmaz hale gelmiştir. Günümüzde bu alandaki geleneksel uygulamaların artık neredeyse tamamen ortadan kalktığı söylenebilir.

Teknolojik gelişmeler ve bilgisayarların sunduğu imkânlarla görsel sanatlarda meydana gelen değişim ve gelişim sanat eğitimi kavramlarını ve eğitim programlarında neyin nasıl öğretileceğini de etkilemiştir. Bilgisayarların okullardaki eğitim programlarında da kullanılmasıyla öğrenciler sanatsal çalışmalarının üzerinde pratik ve farklı şekillerde düzenlemeler yapabilir, üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları yapabilir, internet vasıtasıyla da sanat konusunda her türlü bilgiye kolayca ulaşabilir, sanat müzelerini ve galerilerini oturdukları yerden gezebilir duruma gelmişlerdir ( Tepecik ve Tuna, 2001: 10,11).

Grafik Ana Sanat Atölyesi, Özgün Baskı Ana Sanat atölyelerinde özellikle serigrafi tekniğinde bilgisayar destekli çalışmalar ağırlık kazanırken, Resim Ana Sanat atölyeleri bu durum karşısında daha geri planda durmayı tercih etmişlerdir diyebiliriz. Resim Ana Sanat Atölye derslerinin yürütülmesi dersi yürüten öğretim üyesinin sanatsal anlayışına göre farklılık göstermektedir. Bu dersleri yürüten hocalarımızın bazıları geleneksel sanat anlayışına katı kurallarla bağlı kalmayı tercih ederken, bazıları ise çağdaş sanata ilgi duyarak öğrencilerini de bu yönde yönlendirebiliyorlar. Resim-iş öğretmeni adaylarının her yönden donanımlı birer sanat eğitimcisi olabilmeleri için geleneksel sanat anlayışları ve de çağdaş sanat anlayışları karşısında bilgili olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Son yıllarda yaratıcılık ve sanat eğitimi oldukça önem kazanmış, sanat çocuklara verilen bir ders olmaktan öte onların fikir ve duygularını dışa aktarabilmesini sağlayan bir araç haline gelmiştir. Artık öğretmenlerin vazifesi çocuklara nasıl resim çizmeleri gerektiğini göstermek değil onların kendi özgür anlatım biçimlerini kullanarak resim yapmalarına ortam sağlamalarıdır (Kehnemuyi, 1995). Öğrencilerin öğretmen tarafından yaratıcı süreçlere yönlendirilebilmesi için öğretmenin de yaratıcı süreci başlatacak ve yönetecek donanıma sahip olması gerekir. Yapıttan önce düşünceye, eserin iletmesi gereken mesaja önem veren, sınırsız teknik ve malzemeye açık çağdaş sanat çalışmalarının öğretmen adaylarının çağdaş sanata duyarlılıklarını artıracak gibi yaratıcılarını geliştireceği, bakış açılarını değiştireceği düşünülmektedir. Bu alana yönelik ihtiyacın giderilebilmesi için bazı üniversiteler mevcut resim-iş öğretmenliği programına seçmeli sanat atölye derslerinin yanı sıra seçmeli dersler koyarak öğretmen adaylarına bu konularda kendilerini geliştirebilecekleri alternatifler sunma yoluna gitmişlerdir. Seçmeli dersler genellikle akademisyen sayısı fazla olan, teknik ve fiziksel imkânları daha iyi seviyede olan büyük şehir üniversitelerinde daha fazla yer alabilmektedir.

Türkiye'nin en eski ve en köklü görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı lisans programına bakacak olursak mevcut programa ek olarak 12 seçmeli ders olduğu görülmektedir. Bunlardan Deneysel Atölye dersinde geleneksel yöntemlerin yanı sıra yeni yöntemlerin araştırılması da yapılmaktadır. Dersi alanların bireysel materyal ve üslup geliştirmeleri amaçlanarak, ortaya konan ürünler yazılı ve sözlü şekilde atölye ortamında tartışılmaktadır. Seçmeli bir başka ders olan Küratörlük dersinin de özellikle 1990'lardan sonra ülkemizde hızlı bir gelişme gösteren küratörlük ve çalışma esaslarının anlaşılabilmesi, çağdaş sanat ortamının tahlil edilebilmesi, yerli ve yabancı küratörleri tanıyabilme ve analiz edebilme yetilerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı programına bakıldığında 9 seçmeli ders olduğu görülmektedir. Eğitimde Yeni Medya, Web Tasarımı Eğitimi, Eğitimde Sanal Geçeklik gibi derslerin günümüzün teknolojik gelişimleri paralelinde öğretmen adaylarının eğitim ve sanat alanlarında kendilerini çağın gereksinimlerine uygun olarak geliştirebilmeleri için olanak sağlayacak derslerdir. Bu dersler anabilim dalı programında yer almasına rağmen bir süredir derse girecek öğretim elemanı olmadığı için yürütülmemektedir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği programına bakıldığında ise oldukça zengin bir program dikkati çekmektedir. Öğrencilere lisans eğitimleri boyunca 14 farklı seçmeli ders sunulmaktadır. Dijital Sanat dersinde, 21. yüzyıl teknolojinin olanaklarını sonuna kadar kullanan bir sanat biçimi tanıtılıyor. Dijital Fotoğraf Dersinde yine teknolojik gelişmeler sonucunda son yıllarda oldukça

yaygınlaşan dijital fotoğraf makinelerinin kullanımı ve dijital teknolojiler hakkında bilgi verilmesi amaçlanıyor.

9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı programına bakıldığında 7 seçmeli ders olduğu görülmektedir. Resim Teknolojisi, Heykel Teknolojisi, Grafik Teknolojisi gibi derslerle bu alanlarda kullanılan malzeme ve teknikle ilgili bilgilendirme yapılması amaçlanırken, tuval, boya, astar, vernik, kil, taş, ağaç, polyester gibi geleneksel malzemeler ele alınmaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Batıda 1960'lar itibariyle ortaya çıkan ve yaygınlaşan çağdaş sanat anlayışları ülkemizde 1990'lı yıllarda ancak kendini göstermeye başlamıştır. Modern sanat anlayışlarının da daha geç yaygınlık kazandığı ülkemiz için bu durum şaşırtıcı olmamıştır. Fakat 1990'lı yıllardan bu yana dünyada ve ülkemizde birçok şey değişmiştir. Bu yıllarda son derece pahalı ve günümüz olanaklarına göre oldukça kısıtlı imkânlarla sahip bilgisayarların ucuzlayarak yaygınlaşması, internet ağının artık her eve girmesiyle insanoğlu sınırsız bilgi erişimine sahip olmuştur. Bu durumda küreselleşen dünyada insanlar yeniliklere daha açık, daha alışık hale gelmişlerdir diyebiliriz. Özellikle İstanbul, Ankara gibi büyük şehirlerimizde sıkça rastlanan çağdaş sanat çalışmaları internet ve medya aracılığıyla ülkenin her kesiminden seyirci kitlesine ulaşabilmektedir. Öğrenciler artık evlerindeki bilgisayarların başına geçerek yurt içi veya yurt dışındaki bir galeriyi gezabiliyor, merak ettiği bir sanatçı ya da eser hakkında bilgiye rahatlıkla ulaşabiliyor.

Sanatla toplum arasında bir köprü oluşturacak, topluma sanata bakmayı, onu görmeyi, özümsemeyi, sahip çıkmayı öğretecek sanat eğitimcilerinin 21. yüzyıla geldiğimizde hala tamamıyla geleneksel yöntemlerle eğitim öğretim almaları doğru olmayacaktır. Ülkemizde Resim-İş öğretmeni yetiştiren üniversitelerin programlarına baktığımızda çağdaş sanatı anlamaya ve uygulamaya yönelik seçmeli derslerin konulduğunu görmekteyiz. Fakat bunların gerek teknik donanım gerekse öğretim elemanı sayısına bağlı nedenlerden dolayı genellikle büyük şehir üniversitelerinde okutulabildiği görülmektedir. Aynı sıkıntılar büyük şehir üniversitelerde de zaman zaman yaşanmaktadır. 6. yarıyılında verilen Çağdaş Sanat dersinde teorik bilgi alan öğrencilerin sadece bir dönem okutulan bu derste yeni sanat anlayışlarını özümseyebilmesi, yorumlayabilmesi ve öğrencilerine aktarabilecek yetiye ulaşabilmesi çok zordur.

Teknolojik gelişmeler sanat eserlerinin oluşturulmasında ve sunumunda önemli değişimlere yol açarken bu eserlerin değerlendirilmesinde de bir takım çalışmaların yapılması gerekmektedir. Resim-İş öğretmeni yetiştiren kurumlarda çağdaş sanatın, teknoloji sanat ilişkisinin daha çok anlaşılmasına katkı sağlayacak hem uygulamalı hem de öğrencileri okumaya, yazmaya, düşünmeye, tartışmaya sevk edecek çalışmaların yapılabileceği derslere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Böylelikle bir tür akıl oyununa dönüşen sanat çalışmalarının, öğretmen adayları tarafından özümsenerek onların vasıtasıyla daha çok izleyici tarafından gerçek anlamda tüketilebilir hale gelmesi ve izleyicilerin zihinsel sürece de dâhil edilmesi sağlanabilir.

### Kaynakça

Ascott, R. (2002). *Behaviourist Art and The Cybernetic Vision*. USA; Norton&Company.

Başarır, G. (2012). Mona Hatoum İstikrarsız Bir Dünyanın İstikrarlı Bir Sanatçısı. *Artist*, Temmuz Sayısı, 26-31.

Christiane, P. (2003). *Digital Art*. UK; Thames&Hudson Publishers.

Oliveira, N., Oxley, N., Petry, M. (2006). *Installation Art in The New Millennium*. London; Thames & Hudson Publishers.

Greh, D. (1990). *Computers in the Artroom*. USA; Davis Publishers.



- Kehnemuyi, Z. (1995). *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. İstanbul; Yapı Kredi Yayınları.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kozlu, D. (2011). Türkiye'nin 1990 ve 2000'li Yıllardaki Çağdaş Sanat Ortamına Genel Bir Bakış. *Türk Sanatları Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 147-160.
- Özayten, N. (1997). Kavramsal Sanat. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*. Cilt:2. İstanbul; Yem Yayınevi.
- Özsoy, V. (2004, 28 Nisan). *Resim-İş Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Resim-İş Dersinin Bir Değerlendirmesi*. 2. Sanat Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Rona, Z. (1997). Pop Sanat. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*. Cilt:3. İstanbul; Yem Yayınevi.
- Rona, Z. (1997). Dadacılık. *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi*. Cilt:1. İstanbul; Yem Yayınevi.
- Sağlamtimur, Z. Ö. (2010). Dijital sanat. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 213-238.
- Tepecik, A., Tuna, S. (2001, Haziran). Plastik Sanatlar Eğitiminde Bir Araç Olarak Bilgisayar Kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 277, 8-12.
- Tilbury, R. (2010). 3D Total çalışması, Digital Art Masters, Volume:5.
- Turani, A. (2000). *Dünya Sanat Tarihi*. İstanbul; Remzi Kitabevi.
- Türker, U. (1988). *Yeni Uygulama ve Anlatım Biçimleri Açısından Çağdaş Teknolojinin Resim Sanatına Etkileri*. Hacettepe Üniversitesi Çağdaş Teknoloji ve Sanat, Ulusal Sanat Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Şahin, S. (2010). *Dijital Devrim İle Birlikte Sanatta Mekan, Beden ve Algı Değişimi*. Sanatta Yeterlik Tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Heykel Anasanat Dalı, İstanbul.
- Şengül, E. (2006). *Teknolojinin Görsel Sanatlarda Kullanımı ve Sanat Eğitimine Katkısı*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Wands, B. (2006). *Dijital Çağın Sanatı*. İstanbul; Akbank Kültür ve Sanat Dizisi.

### İnternet Kaynakları

- Eliasson, O. (2010). Kırmızı Duygusal Küre.  
<http://www.istanbulmodern.org/tr/koleksiyon/koleksiyon/5?t=3&id=1050>  
 adresinden, 29 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

- Erkmen, A. (2004). PFM-1 and Others.  
[http://www.editionblockberlin.de/prev\\_exhibitions\\_en.php](http://www.editionblockberlin.de/prev_exhibitions_en.php) adresinden, 29 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- Hatoum, M. (2002). Grater Divide, Dökme çelik.  
[http://www.buten.net/rosie/2004/2004\\_08\\_29/MonaHatoumGraterDivide\\_8353.html](http://www.buten.net/rosie/2004/2004_08_29/MonaHatoumGraterDivide_8353.html) adresinden, 29 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- Hatoum, M. (1996). Deep Throat, 1996, Video yerleştirmesi, masa, sandalye, masa örtüsü, tabak, bardak, çatal-bıçak, monitör ve DVD oynatıcı.  
<http://scottavery.blogspot.com/2012/05/istanbul-art.html> adresinden, 29 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- Kogler, P. (2010). İsimsiz. Dijital Enstalasyon.  
<http://gununraporu.com/guzelgununlar/peter-kogler%E2%80%99in-mekan-algisini-degistiren-enstalasyonu/attachment/peter-kogler-01/> adresinden, 29 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- Ono, Y. (1964). Cut Piece. 21 Mart 1995 günü Camegie Resital Sahnesinde sanatçı tarafından sergilenen performanstan bir fotoğraf.  
<http://www.aaa.org.hk/onlineprojects/bitri/en/gallery.aspx?eid=A023.53> adresinden, 29 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

## 200 İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin “Yönetici Teftiş Formu”na İlişkin Görüşleri

Necdet KONAN, Duygu ÇOBAN

### Özet

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Genel tarama modelindeki bu araştırmanın evrenini Malatya ilindeki ilkokul ve ortaokulların yöneticileri oluşturmaktadır. Bunlardan, araştırmanın veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 168’i ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu başlıklı birinci bölümde katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye dönük beş soru bulunmaktadır. Yönetici Teftiş Formunda Yer Alan Değerlendirme Ölçütleri başlıklı ikinci bölüm ise 41 sorudan oluşmaktadır. Verilerinin analizinde betimsel istatistikler yapılmış, varyansların homojenliğine bakılmış, t-testi ve tek faktörlü varyans analizi testleri kullanılmıştır. Araştırmada öz olarak, Yönetici Teftiş Formunda yer alan ölçütlerin yöneticiler tarafından bir bütün olarak çok (4.08) düzeyinde gerekli/uygun buldukları ve görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, Yönetici Teftiş Formunda yer alan maddelerden “Yeterli ve dengeli beslenme ilkelerine uygun aylık-haftalık yemek listelerini hazırlama ve uygulama” ölçütü en az, “Öğrenci kayıt, nakil, sağlık, izin, rapor, belge, devam-devamsızlık, not çizelgeleri, karne, sınıf geçme, diploma vb. işleri yürütme” en çok uygun bulunan ölçüt olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Müfettiş, müfettiş yardımcısı, denetim, teftiş, teftiş formu

### Giriş

Türk eğitim sisteminde de okulun etkinliği ve amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ya da ne dereceye kadar gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirme teftiş yoluyla yapılmaktadır (Bursalıoğlu, 1994: 135). Teftiş genel olarak yapılmakta olan işlerin; kaynaklar, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeve ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma; giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma; değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme süreci (MEB, 2011) olarak nitelendirilmektedir.

Günümüzde resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yöneticilerinin teftişinde Şubat 2001 tarihinde ve 2521 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde yer alan “Yönetici Teftiş Formu” kullanılmaktadır. Günümüz koşullarında ve farklı okul türlerinde söz konusu formun, yönetici teftişinde kullanılmasının ne derece uygun olduğu tartışma konusudur.

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

### Problem Cümlesi

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Alt Problemler

1. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, görev yaptığı öğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, görev unvanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, yöneticilikteki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, geçirdiği teftiş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, görev yaptığı öğretim kurumunun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma desenlerinden genel tarama modelinde bir araştırmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle, betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2008: 77).

Araştırmanın evrenini Malatya ilindeki ilkokul ve ortaokulların yöneticileri oluşturmaktadır. Bunlardan, araştırmanın veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 168’i ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu başlıklı birinci bölümde katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye dönük beş soru bulunmaktadır. Yönetici Teftiş Formunda Yer Alan Değerlendirme Ölçütleri başlıklı ikinci bölüm ise 41 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümün geliştirilmesinde, Şubat 2001 tarih ve 2521 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde yer alan ve resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yöneticilerinin teftişinde kullanılan yönetici teftiş formundan yararlanılmıştır. Bu formda gözlenen davranışlar “Kurumun Fiziki Durumu”, “Eğitim Öğretim ve Değerlendirme”, “Büro İşleri”, “Yönetim ve Çevre İlişkileri” ve “Kendini Yetiştirme” başlıkları altında toplanmaktadır. Bu gözlenen davranışlardan yola çıkılarak 41 soru oluşturulmuştur. Yöneticilere, kendilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bu gözlenen davranışların her birini, kendilerinin değerlendirilmesinde ne düzeyde uygun /gerekli bulduklarını, beşli derecelendirme ölçeğine göre, belirtmeleri istenmiştir.

Okul yöneticilerinin kişisel özelliklerinin, veri toplama aracına verdikleri yanıtlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı, farklılık varsa bunların hangi yönde olduğunun belirlenmesi amacıyla t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

### Bulgular

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerinin her birini, kendilerinin değerlendirilmesinde ne düzeyde uygun /gerekli bulduklarına ilişkin görüşlerinin, **Yönetici Teftiş Formunun alt bölümleri ve** gözlenen her bir maddeye göre ortalamaları belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokul yöneticileri yönetici teftiş formunun Büro İşleri alt denetim alanında yer alan “Yeterli ve dengeli beslenme ilkelerine uygun aylık-haftalık yemek listelerini hazırlama” maddesini en az uygun bulmuşlardır. Yine Büro İşleri alt denetim alanında yer alan “Öğrenci kayıt, nakil, sağlık, izin, rapor, belge, devam-devamsızlık, not çizelgeleri, karne, sınıf geçme, diploma vb. işleri yürütme” maddesini en çok uygun bulmuşlardır. Bununla beraber Yönetici Teftiş Formunun alt bölüm alanlarının ortalamalarının 4.00 – 4.15 aralığında değiştiği saptanmıştır.

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerinin, görev yaptığı öğretim kurumu, görev unvanı, yöneticilikteki kıdem, geçirdiği teftiş sayısı, görev yaptığı öğretim kurumunun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin “Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları Yönetici Teftiş Formu”nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetici teftiş formunda bulunan gözlenen davranışların uygunluk düzeyleri formun tamamında çok (4.08) düzeyinde belirlenmiştir. Her bir alt denetim alanı da çok düzeyinde (4.00 – 4.15 puan aralığında) uygun bulunmuştur. **Demirtaş (2002)’ın yaptığı araştırmada okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerine yönetici teftiş formunun yeterliği ve her bölüme ait görüşleri sorulmuştur. Okul yöneticileri yönetici teftiş formunun kurumun fiziki durumu bölümünü “çok”, eğitim öğretim ve değerlendirme bölümünü “az”, büro işleri bölümünü “orta”, yönetim ve çevre işleri bölümünü “orta” ve kendini yetiştirme bölümünü “az” katılma derecesiyle formun yeterliğini belirtmişlerdir. Demirtaş (2004)’ın bir diğer araştırmasında ise okul yöneticilerinin, yönetici teftiş formundan memnunluk düzeylerinin (2.57) ve yöneticiyi değerlendirmede yeterli bulma düzeylerinin orta (2.51) olduğu sonucuna ulaşarak teftiş formunun değiştirilmesi gereksinimini önerilerinde belirtmiştir. Kılıç (2006)’ın yaptığı araştırma da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Gözlenen davranışlar okul müdürleri tarafından, bütün alt denetim alanlarında “yeterli” bulunmuştur.**

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetici teftiş formunu uygun bulma düzeyleri çalıştıkları kurum, görev unvanı, yöneticilikteki kıdemi, geçirdikleri teftiş sayısı ve buldukları yerleşim merkezi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. **Kılıç (2006)’ın yaptığı araştırmada teftiş formunun büro işleri ve yönetim ve çevre ilişkileri denetim alanlarının üçer maddesinde okul yöneticilerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.**

İlkokul ve ortaokul yöneticileri yönetici teftiş formunun Büro İşleri alt denetim alanında yer alan “Yeterli ve dengeli beslenme ilkelerine uygun aylık-haftalık yemek listelerini hazırlama” maddesini en az uygun bulmuşlardır. Yine Büro İşleri alt denetim alanında yer alan “Öğrenci kayıt, nakil, sağlık, izin, rapor, belge, devam-devamsızlık, not çizelgeleri, karne, sınıf geçme, diploma vb. işleri yürütme” maddesini en çok uygun bulmuşlardır. Barutçu (2003)’nun yaptığı araştırmada en yüksek oranda yeterli bulunan madde “Türk Bayrağı mevzuatını uygulama. Atatürk ve şeref köşesini hazırlama, koridorları mevzuata ve hizmetin niteliğine uygun düzenleme” maddesidir. Kılıç (2006)’ın yaptığı çalışmada en az derecede yeterli bulunan maddenin “Öğrenci başarısızlığının nedenlerini araştırma, çözüm yolları önerme, gerekli önlemleri alma, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili iş ve etkinlikleri yürütme” olduğu görülmüştür.

Ulusal ve uluslararası birçok sınav (SBS, TMSS, PISA), ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin başarıları konusunda hiç de iç açıcı sonuçlar ortaya koymazken, bu okulların yöneticilerinin kendilerinin denetlenmesinde kullanılan teftiş formunu çok düzeyinde yeterli bulmaları çarpıcı ve tartışmaya açık bir sonuçtur. Bu açıdan bakıldığında, öncelikle, bu ve benzeri araştırmaların sonuçları, Türkiye genelinde ve daha çok sayıda okul yöneticisinin görüşleri alınarak netleştirilmelidir. Bu araştırmaların sonuçlarının olası nedenleri ve sonuçları konusunda daha derinlemesine ve ayrıntılı verilere ulaşabilmek için, okul yöneticileriyle bireysel veya odak grup görüşmelerini de içeren nitel yöntemler kullanılarak yeni araştırmalar yapılmalıdır. Bunların yanı sıra yöneticilerin denetlenmesinde nelerin dikkate alınması gerektiği konusunda eğitim denetmenleri, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin de görüşlerine başvurulabilir. Bütün bu araştırma sonuçları ışığında yeni bir yönetici teftiş formu geliştirilmelidir.

**Kaynakça**

- Barutçu, Ş. (2003), Erzurum ili merkez ilköğretim okulu müfettiş yönetici ve öğretmenlerinin bakışları açısından “yönetici teftiş formu”nda yer alan davranışların önem ve gösterilme düzeyi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan teftiş formunun yeterliliği. *Yayınlanmamış Doktora Semineri*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirtaş, Z. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde yeni bir model önerisi üzerine uygulamalı bir araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Malatya.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayınevi, Ankara
- Kılıç, F. (2006). İlköğretim okullarında; yönetici teftişinde kullanılmakta olan yönetici teftiş formuna eklenen ölçütlerin (yeterliklerinin), ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi (Ankara ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2011). Lise ve dengi okullar denetim rehberi. [http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/liseler\\_denetim\\_rehberi.pdf](http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/liseler_denetim_rehberi.pdf) Erişim Tarihi: 02.09.2013

## Açık Öğretim Lisesinde Artış: Kadın Öğrenciler

Figen Çam Tosun, Arslan Bayram

### Özet

Bu araştırmanın amacı açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenlerini ve açık öğretim lisesi öğrencilerine kurs veren üniversite öğrencilerinin açık öğretim lisesi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ili açık öğretim lisesi kadın öğrencileri (43) ile bu öğrencilere kurs veren Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri (55) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, açık öğretim lisesi öğrencileri ve üniversite öğrencileri için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formları elden dağıtılarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Açık Öğretim Lisesi öğrencilerine ait istatistiksel veriler, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Lisesi internet sitesinden ve Bayburt Halk Eğitim Merkezi Açık Öğretim Bürosu'na giderek oradan elde edilmiştir. Bayburt ve Türkiye genelinde açık öğretim lisesi öğrenci sayılarının artarak devam ettiği, Türkiye açık öğretim lisesi öğrenci sayısında erkek öğrenci sayısının kadın öğrenci sayısından fazla olduğu fakat Bayburt ilinde 2011-2012 yılında erkek öğrenci sayısının gerisinde olan kadın öğrenci sayısının 2012-2013 öğretim yılında erkek öğrenci sayısını geçtiği görülmektedir.

**Anahtar Sözcük:** Açık öğretim lisesi, kadın öğrenci

### Giriş

Açık Öğretim Lisesi (AÖL), Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2 Haziran 1992 tarih ve 12633 sayılı yazısı ile kurulmuştur. AÖL kurulmadan önce, kurumsal yapısının nasıl olması gerektiği, eğitim sistemiyle ilgisinin nasıl olacağı uzun süre tartışılmıştır. Bu tartışmalar sonucunda, böyle bir uzaktan eğitim kurumunun eğitim mediasından bağımsız olamayacağı kararına varılmıştır. Böylece AÖL, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim medyası ile ilgili tasarım ve üretim görevini yürüten Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) ile ilişkilendirilmiştir (Akt. Uluğ, 1995). Film Radyo ve televizyonla Eğitim başkanlığı ile Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü 03.04.1998 tarih ve 4359 sayılı kanunla hizmetlerini Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü adı altında toplamıştır. Açık Öğretim Lisesi böylelikle 3 Nisan 1998 tarihinden itibaren Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde eğitim etkinliklerini sürdürmektedir.

Açık Öğretim Lisesi program içeriği bakımından örgün eğitimdeki genel liselerin program içerikleriyle aynı olmasına karşın, yapısı ve işleyişi bakımından diğer örgün eğitim kurumlarından farklı, kendine özgü ve merkezi nitelikli bir modeldir. Halen yönetmelik gereği ders geçme ve kredi sistemine göre mezun vermekte olan Açık Öğretim Lisesinde uzaktan öğretimin temel süreçlerinden yararlanılmaktadır (MEB, 2013).

Alkan'a göre (1998) büyük kitlelere işlevsel eğitim hizmeti götürmek, insan kaynaklarını daha yararlı duruma getirmek, daha yüksek kaliteli eğitim sağlamak, bireysel farklılıkları ve toplum taleplerini karşılayabilmek, eğitimde sosyal adalet, demokrasi ve olanak eşitliğini gerçekleştirmek, eğitim uygulamalarının etkenliğini arttırmak, verimi yükseltmek, maliyeti düşürmek, var olan olanaklardan en iyi ve yaratıcı biçimde yararlanmak yaşadığımız toplumun eğitimle ilgili en önemli sorunlardır. Bu sorunlara etkili ve sağlıklı çözümler üretebilmek için çok çeşitli disiplinlerin bir araya gelmesi ve ortak çözümler üretmesi gerekmektedir (Alkan vd. , 1998).

Bu sorunların çözümü, yeni teknolojilerin kullanılacağı ve insanların yaşam boyu eğitim gereksinmelerini karşılayacak bir yapıda olması gerekmektedir. Eğitimde karşılaşılan problemlere çözüm noktasında "Açık Öğretim Kurumları'nın önemi başka bir deyişle, "herhangi bir şekilde örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara" verilen eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak Açık öğretim Lisesi, Açık İlköğretim Okulu ile Mesleki ve Teknik Açık öğretim Okulu'nda uzaktan eğitim uygulanmaktadır (MEB, 2006).

Ülkemizde özellikle 4+4+4 eğitim sisteminin yaşama geçirilmesiyle birlikte örgün ortaöğretim kurumlarına devam eden kız öğrencilerin sayısında düşüş, açıköğretim lisesi kız öğrenci sayısında ise artış

meydana gelmiştir. Ortaöğretimde 2011-2012 eğitim öğretim yılında yüzde 67,37 olan okullaşma oranı, 2012-2013 eğitim öğretim yılında yüzde 70'e çıkmıştır. Aynı dönemde genel ortaöğretimde okullaşma oranı yüzde 35,14'ten, yüzde 34,47'ye gerilerken, mesleki ortaöğretimde okullaşma oranı yüzde 32,24'ten, yüzde 35,59'a yükselmiştir(Eğitimsen,2013).

Alan yazın incelendiğinde Açık öğretim lisesi ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle Açık öğretim lisesinin yapı ve işleyişiyle ilgili olduğu (Demiray ve Sağlık, 2003) ve açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerle ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca 2012-2013 öğretim yılında eğitim sisteminde yaşanan değişimden Açık öğretim lisesi de etkilendiği için bu araştırmanın problemini açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerin sayısındaki artış ve açık öğretim lisesini tercih nedenleri oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenlerini ve açık öğretim lisesi öğrencilerine kurs veren üniversite öğrencilerinin açık öğretim lisesi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Yıllara göre açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerin sayısında artış var mıdır?
- Yıllara göre açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerin yaşlarında fark var mıdır?
- Açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih etme nedenlerinedir?
- Açık öğretim lisesi öğrencilerine kurs veren üniversite öğrencilerinin açık öğretim lisesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine değinilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak, açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenleri ve açık öğretim lisesi öğrencilerine kurs veren üniversite öğrencilerinin açık öğretim lisesi hakkındaki görüşleri ortaya konulmaktadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve belge çözümleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada veri toplamak amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden belge çözümleme ve görüşme formu kullanılmaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Bayburt ili açık öğretim lisesi kadın öğrencileri (43) ile 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde açık öğretim lisesi kadın öğrencilerine kurs veren Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf kadın öğrencileri (55) oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak, açık öğretim lisesi kadın öğrencileri ve ders veren üniversite öğrencileri için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu soruları oluşturulurken, alan taraması yapılmış, ders veren üniversite öğrencileriyle ön görüşme yapılmıştır. Görüşme formları uzman görüşüne (4 öğretim elemanı) sunulmuştur. Gelen önerilerle görüşme formu son haline getirilmiştir.



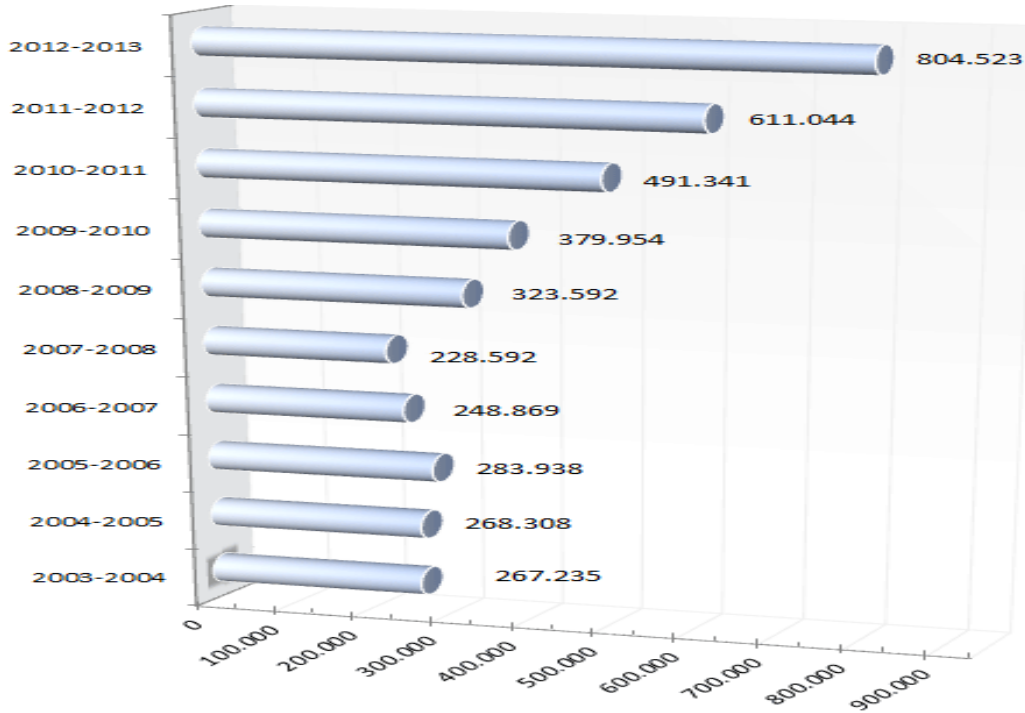
### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Açık Öğretim Lisesi öğrencilerine ait istatistiksel veriler, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Lisesi internet sitesinden ve Bayburt Halk Eğitim Merkezi Açık Öğretim Bürosu'na giderek oradan elde edilmiştir.

Görüşme formları açık öğretim kadın öğrencilerine kayıt yenileme dönemlerinde Halk Eğitim Merkezi Açık Öğretim Bürosu'nda elden dağıtılarak uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerine de Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde elden dağıtılarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

### Bulgular ve Tartışma

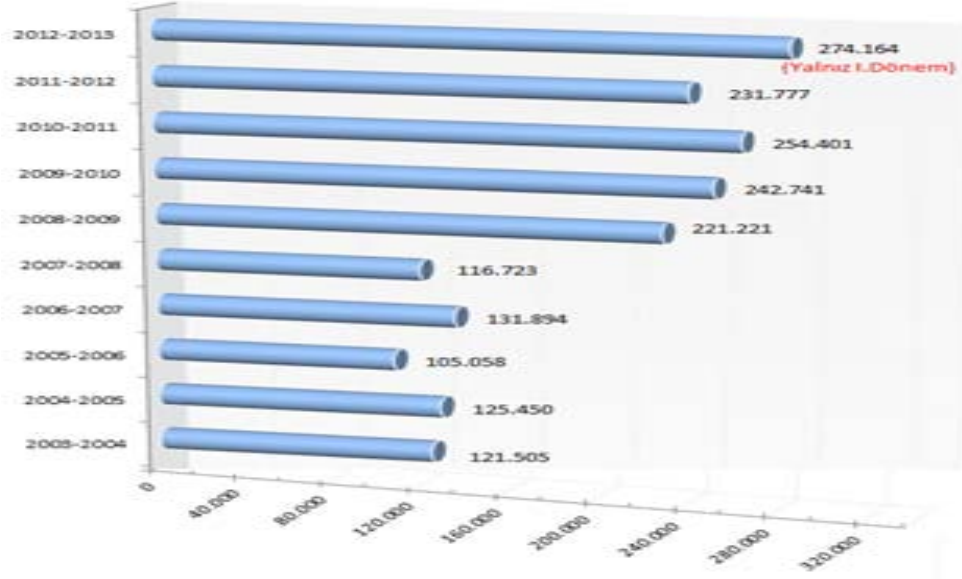
Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Lisesi verilerinden yıllara göre açık öğretim lisesi öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. Bu verilere göre öğrenci sayıları Şekil 1'de verilmiştir:



**Şekil 1. Yıllara Göre Açıköğretim Lisesi Öğrenci Sayıları**

Şekilden de görüldüğü gibi özellikle 2007-2008 öğretim yılından sonra sürekli bir artış görülmektedir. Fakat 2012-2013 öğretim yılındaki artış, diğer yılların bir önceki yılına göre artışından daha fazla olduğu görülmektedir.

2012-2013 öğretim yılındaki artışın yeni kayıtlarla ilişkisi olduğu düşünüldüğünden yıllara göre yeni kayıt olan öğrenci sayılarına bakılmıştır. Yeni kayıt olan öğrenci sayıları Şekil 2'de görülmektedir:



**Şekil 2. Yeni Kayıt Öğrenci Sayıları**

Yeni kayıt olan öğrenci sayıları son 10 yıl içinde dalgalı bir seyir takip etmektedir. Yüksek artış 2012-2013 öğretim yılında dikkat çekicidir.

Kadın öğrencilerin bu artışın içindeki payını Çizelge 1’den görmek mümkündür. Çizelge 1’de yer alan 16 ilTürkiye’deki kız okullaşma oranının en düşük olduğu 43 ilden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2011’de başlatılan “ÖzellikleKız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi”nde pilot iller olarak seçilen 16’sıdır.

**Çizelge 1. Açık Öğretim Lisesi Kadın Öğrencilerinin Yıllara Göre Gelişimi**

İller	2005-2006	2006-2007	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Adıyaman	580	443	1714	2804	2944	3516
Ağrı	161	141	541	906	1126	1410
Batman	641	646	1826	2759	2975	3825
Bayburt	88	80	193	249	285	446
Bingöl	257	178	624	1514	1727	2080
Bitlis	102	123	562	1011	1216	1614
Diyarbakır	1390	1334	3160	6472	7523	9138
Erzurum	967	892	1749	2770	3076	4153
Gaziantep	1419	1295	3270	5002	6364	8501
Kars	205	190	512	712	774	989
Mardin	463	487	2568	4325	4525	5505
Muş	188	185	545	966	1134	1515
Siirt	270	206	795	1330	1378	1862
Şanlıurfa	775	820	2952	4664	5636	7635
Şırnak	207	188	1052	1936	2113	2799
Van	828	703	2035	3266	2629	3539
Türkiye Toplam	90180	80.358	174278	247152	281015	359313

Çizelge 1’den de anlaşıldığı gibi kadın öğrencilerin sayısı da genel öğrenci sayısı gibi sürekli bir artış göstermektedir. Fakat 2012-2013 öğretim yılındaki artışın hiç olmadığı kadar fazla olduğu da ortadadır.

2012-2013 öğretim yılındaki bu artışın nedeni olarak 12 yıl zorunlu eğitim olabileceği düşünüldüğünden yeni kayıt yaptıran kadın öğrencilerin yaşlarına bakılmıştır.Bu bulgular Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Yeni Kayıt Yaptıran Kadın Öğrencilerin Yaş Dağılımı

Öğretim yılı	8.sınıftan direk geçiş yapan öğrenci sayısı		Ara vererek geçiş yapan öğrenci sayısı	
	1996	1997	1998	
2011	11	8	-	78
2012	-	22	63	88

2011 yılında 8.sınıftan direk geçiş yapan öğrenciler 1997 doğumlulardır. Öğrencilerin kalma veya okula geç başlama ihtimallerinden dolayı 1996 doğumlularda direk geçiş yapan öğrenci olarak kabul edilmiştir. 2012 yılında 8.sınıftan direk geçiş yapan öğrenciler ise 1998 doğumludur aynı nedenden 1997 doğumlularda dâhil edilmiştir.

Çizelge 2’den de görüldüğü gibi 2011 yılında 19 öğrenci 8.sınıftan direk geçiş yaparken, 2012 yılında 85 öğrenci 8.sınıftan direk geçiş yapmıştır. 2011 yılında öğrenimine 8.sınıftan sonra ara vermiş sonra yeniden okumak isteyen öğrencilerin sayısı 78, 2012 yılında bu sayı bir önceki yıla yakın olarak 88 öğrenci olmuştur. Dikkat çekici nokta 2012 yılında 8. Sınıftan direk geçiş yapan öğrencilerin sayısındaki artıştır. 12 yıl zorunlu eğitim kapsamında 8. Sınıftan sonra öğrencilerin lise öğrenimine açık öğretimden devam edebilme hakkı verilmesi sonucu açık öğretim lisesi kadın öğrencilerin sayısında artışa neden olmuştur. Bu durum da kız çocuklarını okula göndermek istemeyen aileler için bir kaçış yolu olduğu düşüncesini doğurmuştur.

Araştırmada açık öğretim lisesi kadın öğrencileri için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin olarak yapılan çözümlemelerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Açık öğretim lisesi kadın öğrencilerine ilk olarak açık öğretim lisesini neden tercih ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarına göre en fazla tekrar edilen ifade “liseyi bitirmek için” (16) olmuştur. Ondandan sonra en fazla tekrar edilen ifadeler “sevdiğim için, okula gitmek istemediğim için” (5), “ailevi sebeplerden” (5), “zamanında okutmadılar, öğrenimimi devam ettirmek için”(5) olmuştur. Daha az tekrarlanan ifadeler de şunlardır: “örgün okuyamadığım için” (2), “ayaklarımın üstünde durmak için” (1), “görme engelim olduğu için” (1).

Öğrenciler neden genel liseye gitmediklerini açıklarken en fazla tekrar edilen ifadeler “zamanı geçtiği için” (7), “ailem izin vermedi” (7) olmuştur. Bazı öğrenciler Kuran kursuna gittikleri için (4) örgün olarak liseye gidemediklerini ifade etmiştir. Az sayıda öğrenci de kendi isteklerinin açık öğretimden yana olduğunu “açıktan okumak istiyorum” (2), “hedefimi karşılamıyor” (2) sözleriyle ifade etmişlerdir.

Öğrencilere ailelerinin lise öğretimlerini destekleyip desteklemediği sorulmuştur. Öğrencilerin çok büyük kısmı (35) ailelerinin desteklediğini söylemiştir. Sadece bir kişi desteklemediğini, diğer bir kişi yeni yeni desteklediklerini söylemiştir. Öğrencilerden biri babasının dışındakilerin desteklediğini söylerken, başka bir öğrenci ise sadece babasının desteklediğini söylemiştir.

Öğrencilerin örgün liseye devam etmek isteyip istememeleriyle ilgili soruya verdikleri yanıtlara göre, küçük bir farkla çoğunluğu örgün liseye gitmek istemektedirler (17). Örgün liseye gitmek istemeyenlerin sayısı 16’dır. Gitmek istemeyenlerin çoğunluğu yaşlarından dolayı gidemeyeceklerini söylemişlerdir.

Öğrencilerin çoğunluğu (30) üniversite sınavına gireceklerini ve üniversitede okumak istediklerini söylemiştir. Sekiz öğrenci sınava girmeyeceğini, 9 öğrenci de üniversite okumak istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin açıklamalarına göre bazı öğrencilerin kendisi okumak istemediği halde ailelerinin okumaları için onları desteklediği görülmektedir.

Öğrencilerin açıklamalarına göre elde edilen bulgulardan biri de genel liseye gitmek istediğini, örgün okuyamama nedeninin ailevi nedenler olduğunu söyleyen öğrencilerin ailelerinin kendilerini destekleyip desteklemediği sorusuna evet diye yanıt verdiği görülmektedir.

Bu ifadelerden ailelerinin kızlarını açık öğretim için desteklediği fikrine ulaşılmaktadır. Bir başka dikkat çekici nokta da örgün olarak liseye gitmek istemeyen kadın öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversite okumak istemektedir.

2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde açık öğretim lisesi kadın öğrencilerine derslerini başarıyla geçmeleri için Gönül Elçileri Projesi kapsamında Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf kadın öğrencileri tarafından kurs verilmiştir. Kurs kayıtları Halk Eğitim Müdürlüğü Açık Öğretim Lisesi Bürosu'nda alınmıştır. Bu kursa 68 kadın öğrenci katılacağını bildirmiş, 57'si kayıt formu doldurmuştur. Kursa 20 kadın öğrenci devam etmiştir. Kursa devam eden öğrencilerin çoğunluğu 18-30 yaş arasındadır. 8.sınıftan direk kayıt yaptıran öğrencilerden sadece 2'si kursa katılmıştır.

Araştırmamızda 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde açık öğretim lisesi kadın öğrencilerine kurs veren Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf kadın öğrencilerine (55) ilk olarak açık öğretim sisteminden ne anladığını, açık öğretimin onlar için ne ifade ettiği sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğunun açıklamalarında açık öğretim sisteminin önemli ve gerekli olduğunudüşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin hemen hemen hepsi açık öğretim sistemini açıklarken “öğrenimini yarım bırakmış kişiler için”, “çeşitli nedenlerle okuyamamış kişiler için”, “sonradan (örgün öğretime devam etme yaşını geçirmiş) okumak isteyenler için”, “zamanı geçirmiş kişiler için”, kaçırdıkları fırsatı yakalamak için”, “ikinci şans” gibi ifadeler kullanmışlardır. Üniversite öğrencilerinin açıklamalarından açık öğretimi öğrenimlerini tamamlayamamış, ara vermiş kişiler için ikinci bir fırsat olduğunu düşünmektedirler.

Üniversite öğrencilerinin açık öğretim sisteminin zorlukları hakkındaki düşünceleri dikkat çekicidir. “Okul ortamının olmamasını”, “yüz yüze eğitimin olmamasını”, “öğrencinin kendi kendine çalışmasının zor olmasını”, “okuldaki gibi sosyal ilişkilerin olmamasını” dezavantaj olarak görmektedirler. “Geçmek için 45 almanın yeterli olduğunu ve 3 dönem geçilmeyen dersin muaf tutulduğu için örgün öğretimden kolay olduğunu” düşünen öğrencilerin yanında “okumayı yeni öğrenen kişilerin Latince kelimeleri ezberlenmesinin zor olduğunu” düşünenlerde vardır. “Öğrenmenin, kalıcı bilgilerin olmadığını” düşünen öğrenciler de bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerine liseyi açık öğretim olarak okumak hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Öğrencileri verdikleri yanıtlarda “zor bir süreç, büyük gayret ve mücadele gerektirdiğini”, “hem çalışıp, hem eğitimini devam ettirmek isteyenler için fırsat olduğunu”, “açık öğretim sisteminin fazla verimli olmadığını” ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu liseyi örgün okumak taraftarıdır.

Üniversite öğrencilerine son olarak kursa gelen öğrenciler hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin hemen hemen hepsi açık öğretim lisesi kadın öğrencilerin kursta derse karşı ilgili, istekli ve meraklı olduklarını söylemişlerdir.

Üniversite öğrencileri genel olarak açık öğretim sistemini eğitimini yarım bırakmış, sonradan eğitimini tamamlamak isteyen kişiler için yararlı bulmakta, imkân olduğu sürece liseyi örgün öğretimle tamamlamak gerektiğine inanmaktadırlar.

## Sonuç ve Öneriler

Açık öğretim lisesine giden kadın öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenlerini ve açık öğretim lisesi öğrencilerine kurs veren üniversite öğrencilerinin açık öğretim lisesi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada ilk olarak açık öğretim lisesi öğrenci sayılarının 2012-2013 öğretim yılında ciddi bir artış gösterdiği görülmüştür. 2012-2013 öğretim yılında yeni kayıt olan öğrenci sayısının artışı ile birlikte bu artışta kadın öğrencilerin payının büyük olduğu da ortaya çıkmıştır. 2012-2013 öğretim yılında 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin lise öğrenimlerine açık öğretim lisesinden devam etme hakkının verilmesiyle birlikte 8. sınıftan direk geçiş yapan kadın öğrencilerin sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. Bu durum da kız çocuklarını okula göndermek istemeyen aileler için bir kaçış yolu olduğu düşüncesini doğurmuştur.

Açık öğretim lisesi kadın öğrencilerinin bir kısmı ailevi nedenlerle liseyi bitirmek için başka alternatifleri olmadığından açık öğretim lisesine gittiğini söylerken küçük bir kısmı da kendi istekleriyle tercih ettiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin yarıdan biraz fazlası örgün olarak liseyi okumak istediğini söylerken, örgün liseye gidememe nedenlerini ailevi nedenlere ve zamana bağlamışlardır. Öğrenciler ailelerinin kendilerini desteklediğini söylemektedirler. Yine öğrencilerin çoğunluğu üniversite sınavına girmek ve okumak istemektedirler.

Üniversite öğrencileri açık öğretim sistemini gerekli görmekteyler. Açık öğretim sistemini, öğrenimlerini yarım bırakmış, okuyamamış kişiler için fırsat olarak değerlendirmektedirler. Açık öğretimden okumanın zor olduğunu düşünen üniversite öğrencileri imkânlar el veriyorsa örgün okumanın daha iyi olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, açık öğretim lisesi, eğitim ve öğrenim hakkı kapsamında öğrenim hayatına çeşitli nedenlerle ara vermiş kişilerin öğrenimlerini tamamlamaları için gerekli olan bir kurumdur. Fakat 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin lise öğrenimlerine açık öğretim lisesinden devam etme hakkının verilmesiyle birlikte örgün liselerde öğrenimlerine devam etmek isteyen öğrencilerin ailevi nedenlerle bu haklarından vazgeçmesine yol açmaktadır.

Araştırma sonucuna göre 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin lise öğrenimlerine açık öğretim lisesinden devam etme hakkı ile ilgili yeni düzenlemelere gidilmelidir. Ayrıca bu araştırma 8.sınıftan direk geçiş yapan öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yaparak, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin lise tercihleri araştırılarak desteklenebilir. Araştırılması gereken başka bir nokta da 12 yıllık zorunlu eğitim ve 444 sisteminin 8.sınıftan direk geçişle açık öğretim lisesine giden kız öğrencileri evlilik konusunda ne kadar desteklediğidir.

### **Kaynaklar**

Demiray, U., ve Sağlık, M., (2003), Açık Öğretim Fakültesi ve Açık Öğretim Lisesi Uygulamalarını İçeren Araştırmalara İlişkin Bir Değerlendirme, The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), volume 2, issue 4.

Eğitimsen, (2013), 4+4+4 Eğitim Sistemi Basın Açıklaması, Ankara

MEB, (2006), Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği, Resmî Gazete: 24.12.2005/26033 Tebliğler Dergisi: Ocak 2006/2580

MEB, (2013), Açık Öğretim Lisesi, Ulaşılma Tarihi: 01.08.2013, [http://www.aol.meb.gov.tr/sayfa\\_goster.asp?ID=50](http://www.aol.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=50)

Uluğ, F., Kaya, Z., (1997), Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla İlköğretim, Uzaktan Eğitim Vakfı, Ankara.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2005), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.

## Çağdaş Eğitimde Eğitim Liderleri Olarak Okul Yöneticilerinin Değişen Rollerini

Yrd. Doç Dr. Birsal AYBEK

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olmak için gösterdiği çabalar incelendiğinde, bütün bu çabaların temelini eğitimin oluşturduğu görülür. Çünkü bir ülkenin çağdaş devletler arasında sağlam bir yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan önemli öğelerden birisi eğitimidir. Bilgi çağı olarak nitelendirildiğimiz, 21. yüzyılda, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını değiştirmekte, böylece eğitim sisteminde de diğer alanlarda olduğu gibi yenileşme zorunlu bir hale gelmektedir. Bundan dolayı da hem bireylerin hem de toplumların geleceği açısından, büyük bir önem taşıyan eğitim konusunda ilgisiz kalmayı düşünmek mümkün değildir.

Çağımızda artık okullarda beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir.

Yukarıdaki ölçütler dikkate alındığında bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda eğitimin hedeflediği iyi ve etkili bireylerin okullarda yetiştirilmesinde ve okulların amacına ulaşmasındaki en önemli öğelerden birisinin okul yöneticileri olduğu söylenilebilir. Çağdaş eğitimle birlikte okul yöneticisi kavramı yerini eğitim liderliği kavramına bırakmış ve artık okul yöneticilerinin rolleri eğitim liderliği bağlamında tartışılmaya başlanmıştır.

Bu amaçla bu çalışmada, “çağdaş eğitimde eğitim lideri olarak okul yöneticilerinin değişen rolleri nelerdir? Konusuna kuramsal olarak yanıt aranacaktır.

Çalışma, eğitim liderliği alanındaki yurtiçi ve yurt dışı literatür taramasına dayalı kuramsal bir çalışma olarak planlanmıştır. Literatür taraması sonucu ortaya çıkan kuramsal bilgilere paralel olarak önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Yönetici, okul yöneticisi, lider, eğitim liderliği

### Eğitim ve Okul Yönetimi Nedir?

Eğitim yönetimi, kısaca yönetim biriminin kuramsal temellerinin eğitime uygulanmasıdır. Bir başka deyişle eğitim yönetimi eğitim kurumlarını belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere, bu kurumlara insan ve madde kaynaklarını sağlayarak, etkili bir biçimde kullanmak suretiyle belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasından oluşan yönetim alanı okul yönetimi olarak adlandırılmaktadır. Aslında eğitim hizmetinin ilk üretildiği yer okuldur. Eğitim yönetiminin asıl işlevi, okulun “etkili okul” haline gelmesini sağlamaktır. Eğitim yönetiminin amaçlarının gerçekleşmesi, okulun etkin yönetilmesine bağlıdır. Günümüzde okullar yöneticilerinin başarıları kadar başarılı sayılmaktadır (Okutan, 2012).

Eğitim yönetiminin bir alt alanı olan okul yönetimi, okulun önceden belirlenen genel ve özel amaçlarını ilke ve kurallar doğrultusunda gerçekleştirmektir (Kaya,1993). Okul yönetimi, yönetim biliminin okul denilen özel bir yapıda uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından ortaya çıkıyorsa eğitim yönetiminin okula uygulanmasından da okul yönetimi meydana gelmiştir.

Okul yönetimi okulun topluma önderlik yapabilme görevini yerine getirmek durumundadır. Bu görevde en önemli sorumluluk okul yönetimine düşmektedir. Okul yönetiminin görevleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Okutan,2012):

- B- Demokratik yönetimi geliştirmek,
- C- Kurumu (okulu) ve çevresini geliştirmek,
- D- Eğitim ihtiyaçlarını belirlemek,
- E- Çevredeki öteki yöneticilerle (kamu yöneticileri ve eğitim yöneticileri) iş birliği yapmak,
- F- Eğitim ve yönetim alanlarına katkıda bulunmak,
- G- Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve yerleştirmek,

Ülkelerin geleceği olan yeni kuşakları yetiştirme görevi okullara verilmiştir. Okulların bu görevi yerine getirebilmesi için etkili olarak çalıştırılması gerekir. Peki etkili ve çağdaş okullar hangi özelliklere sahiptir? Aşağıda kısaca bu konu üzerinde durulmuştur.

### Etkili ve Çağdaş Okulların Özellikleri

Lezotto (Akt.Balcı,2001:32-35)'ya göre literatür tarandığında etkili okulla ilgili yapılan çalışmalardan etkili okulun aşağıdaki niteliklere sahip olduğu görülmektedir:

1. Eğitimin temel amacı öğrencileri alternatif tercihlerle güçlendirmektir. Bunun için etkili okulların öğrencilerin yapmak istedikleri şeyler için çeşitli tercihleri ve alternatifleri olmalıdır.
2. Okulların temel işlevi, öğrenme ve öğretindir. Etkili okullar bunu sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
3. Bir okulun etkililiğini gösteren temel kanıt öğrenci ürünleridir. Bu nedenle etkili okullarda okulun görev ve işlevleri doğrultusunda öğrencilerden beklenenler açık ve spesifik olarak ortaya konulmalıdır.
4. Etkili okul, tüm öğrencilerine temel becerileri öğretmekte başarılı olan bir okuldur. Etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik vardır.
5. Etkili okullarda personel daha çok önem taşır. Öğretmenler öğrencinin öğrenmesini öğrenci performansına ilişkin beklentilerle etkilerler, ayrıca kendi öğretim performans beklentileriyle de etkili olurlar. Öğrenciler birbirlerini başarı düzeyleri, davranış standartları ve beklentileriyle etkilerler. Okul yöneticileri ise öğretimi, destekleyici bir iklim yaratmak suretiyle etkilerler.

Hemen hemen tüm etkili okul araştırmalarına göre (Edmons,1992; Lawrence,1989; Manasse,1982;Akt.Balcı,2001) okul yöneticisi okulun etkililiğinde anahtar bir rol oynar. Yöneticinin öğretim liderliği davranışı, okul etkililiğinin temel kestiricisi durumundadır. Yöneticinin liderlik stili ile okul etkililiği arasında, gerçek bir ilişki olduğu konusunda bir görüş birliği vardır.

O halde okul müdürleri yönetici mi lider mi olmalıdır? Yönetici ve lider arasındaki farklılık nedir? Etkili okul liderlerinin özellikleri nelerdir? Sorularına aşağıda yanıt aranmaya çalışılmıştır.

### Lider ve Yönetici Ayrımı

Baş döndürücü bir değişim sürecinin yaşandığı günümüzde bütün örgütler, uluslararası rekabete ve teknolojik gelişmelere direnmek ve değişen şartlara uyum sağlayabilmek için yöneticilerinden, yöneticilik davranışlarına ek olarak liderlik rollerini oynamalarını da beklemektedirler.

İnsanın yaşadığı her çevre ve toplumda; toplumun huzuru, güvenliği, verimli olması için iyi bir organizasyona ve bu organizasyonu yönetecek yöneticiye ihtiyaç vardır. Bazı gruplar yönetici seçmek zorunda kalıp, grubu oluşturan insanların içinden biri veya birileri toplumu etkilemeyi, belli bir yöne sürüklemeyi başaracaktır. Bazen de liderlik özellikleri taşıyan kişiler olduğu halde, toplumun iradesine bırakılmaksızın merkezi idare tarafından bazı kişiler yönetici olarak atanabilmektedir. İdeal olan ise lider özellikli kişinin atanması veya toplum tarafından seçilmesi şeklinde olup, bazen bunun tersi örneklere de rastlanmaktadır.

Cüceloğlu'nun (1998: 218) da belirttiği gibi "Bir insan ancak yönetilecek insan varsa yönetici olur".

Liderlik ve yöneticilik kavramları, özdeş olmayan ancak birbirlerinin tamamlayıcısı olan eylem ve düşünceleri içermektedir. Yeni yapılanan ya da kendisini geliştirerek çağdaş organizasyon çizgisini yakalayan örgütlerde yöneticiler bu bütünlüğü iyi algılamalı ve bir zorunluluk olarak görmelidirler. Tüm dünyada yaşanan ya da yaşanması muhtemel olan değişim ve gelişmelere, zamanında ayak uydurup gerekli adaptasyonu sağlayarak, değişim sürecini organizasyon tabanına yayabilecek etkili liderlik süreçlerini içeren bir yönetim anlayışı gerekmektedir. Abraham Zaleznik'in belirttiği gibi (1991:20) "Yöneticiler insanlarla çalışır, liderler ise duyguları canlandırır".

Kısaca, yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonalite, kurallar, prosedürler, kontrol yer aldığı halde; liderliğin özünde temelde, yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular öne çıkmakta; esas itibarıyla de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır. Bu durum, liderin yöneticiden farklı bazı özellik, yeterlik ve güçlere sahip olmasını gerektirmektedir (Şişman, 2002:17-18).

Liderin özellikleri arasında grup yönetmek bir yetenek olmakla birlikte, teknik bilgi ve donanım gereksinim duymaktadır. Liderin grubu ile kuracağı iyi bir iletişim, azami verim sağlamada faydalı olmakla birlikte bu durum grubun kendi içinde de birlik ve beraberlik sağlayarak, bütünleşip grup dinamizminin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Yönetim bilimciler geleneksel yönetim işlevleri arasında iletişimi, yönetim şemasında yer alan kilit süreçlerden biri olarak belirtmektedirler (Wells, 1993: 13-14).

Yönetici ve lider arasında bir karşılaştırma yapıldığında ikisi arasında başlıca şu farklılıklardan söz edilebilir (Athloğlu ve Şahin, 2002:16):

4. Yönetici idare eder; lider yenilik yapar,
  5. Yönetici bir kopyadır; lider ise orijinaldir,
  6. Yönetici mevcudu muhafaza eder; lider geliştirir,
  7. Yönetici sistem ve yapı üzerinde; lider insanlar üzerinde yoğunlaşır,
  8. Yönetici kontrole güvenir; lider güven telkin eder,
  9. Yönetici kısa vadeli düşünür; lider uzun vadeli düşünür,
  10. Yönetici "nasıl ve ne zaman"; lider ise "ne, niçin" sorularını sorar,
  11. Yönetici, kâr-zarar bağlamında düşünür; liderin gözü ufukları tarar
  12. Yönetici taklit eder; lider meydana getirir,
  13. Yönetici statükoyu kabullenir; lider ona meydan okur,
  14. Yönetici iyi bir askerdir; lider başına buyruk kişidir,
  15. Yönetici işleri doğru yapar; lider doğru işi yapar,
  16. Yönetici gücünü mevzuattan alır, yetkilidir; lider, gücü kendisindedir, etkilidir,
- Yönetici, liste ve bütçe sahibidir; lider, vizyon sahibidir,
  - Yönetici, yetkileri kendinde toplar; lider, yetkileri astlarına dağıtır,
  - Yönetici koltuğunu sağlama almak için, astların kendilerini geliştirmesini engeller; lider, astların kendilerini geliştirmesini teşvik eder, bildiklerini astlarına öğretir (Erdoğan, 2000:42).

Starratt (Akt.Öztaş,2010), lider ile yönetici arasındaki farklılığı 10 temel özelliği dikkate alarak belirlemeye çalışmıştır. Lider ile yönetici arasındaki farklılıklar:

- Yönetici, yapıyı korumayla ilgilenir; lider, değişimle ilgilenir.
- Yönetici, yöneticidir; lider, yönlendiricidir.
- Yönetici, yazılan konuşma metnini okur; lider, konuşma metnini kendisi yazar.
- Yönetici, bürokratik otoriteye dayanır; lider, moral otoriteye dayanır.
- Yönetici, mutlu topluluğu korur; lider, izleyenlere mücadele ruhu aşılar.
- Yönetici, liste ve bütçe sahibidir; lider, vizyon sahibidir.



- Yönetici, ödül ve cezaya dayalı gücü vardır; lider, paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.
- Yönetici, denetler; lider, güdüler.
- Yönetici, düzenler; lider, ilham verir.
- Yönetici, eşgüdüm; lider, aydınlatır.

## Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş

Eğitim kurumlarında başarı, insanlara bağlıdır. İnsanların başarıya ulaşması için de eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Eğitim liderlerine olan ihtiyaç, 21. yüzyılda kendisini daha çok hissettirmektedir. Eğitim liderliği için ise yöneticilikle sınırlı kalmayan bir beceri gereklidir. Yöneticilik bir bilim ve sanat ise liderlik bir vasıftır. Lider, ülkü; yönetici ise ilke sunar. Yöneticiler gerekli, liderlerse vazgeçilmezdir. Bir kurumu, iş mükemmelliği yolculuğuna ancak liderler çıkarabilir (Aytaç, 2001:53-57).

Günümüzdeki gelişmelere paralel olarak, liderden beklenen fonksiyonlar da değişmektedir. Hiç şüphesiz bu fonksiyonların hayata geçirilebileceği alanlardan birisinin de eğitim olması gerekir. Temel girdisi ve çıktısı insan olan, insanda istendik davranış değişikliklerini gerçekleştirmeyi amaçlayan eğitim kurumlarının yönetimlerinin eğitim liderlerine teslim edilmesi hayati bir öneme sahiptir. Çünkü okul müdürü, okul kültürünün temel öğeleri üzerinde etkili olmaktadır (Çelik, 2007:53).

Geleceğin insanlarını bilgi toplumuna taşıyacak okul yöneticisi yeni roller oynamak zorundadır. Artık günümüzün öğretmen ve öğrencisi, eskinin öğretmen ve öğrencisi değildir. Yönetici onların beklentilerini karşılayabilmek ve okulun verimliliğini artırabilmek için sürekli olarak okulun misyon ve vizyonunu belirleyip geliştirmelidir.

Bir ülkenin geleceğinin güvencesi olan çocukları yetiştirme görevini üzerine alan okullar, bilinçli eğitim liderleri tarafından yönetilirse, kolaylıkla etkili okullar haline gelebilir. Bireyin ve toplumun gelişmesi, toplumsal kültürün kuşaktan kuşağa aktarılma görevini sağlayan okulların, amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri ve devamlılığını sağlayabilmeleri okul müdürlerinin etkili birer eğitim lideri olmalarına bağlıdır. Eğitim liderleri, üyelerin beklentilerini ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kurumun, çevrenin, okulun imkanlarını bilir ve okulun etkili olması için kararlar verir, planlar yapar, planların gerçekleşmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar. Çalışmaların etkin ve verimli devam etmesi için çalışanlar arasında iletişimi sağlar, işleri koordine eder ve sonuçları değerlendirir (Başar, 2000:37-39).

Okulların devam etmesini ve amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaktan sorumlu olan okul müdürleri, bu görevlerini yerine getirirken eğitim liderliği rollerini etkin bir şekilde kullanmalıdırlar.

Bu kapsamda okul müdürlerinin birer eğitim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine okul lideri, eğitim lideri, öğretim lideri, program lideri kavramlaştırılmaları tercih edilmiştir. Ancak okul müdürlerinin iyi bir eğitim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir yönetici olmaları gerektiği söylenebilir (Şişman, 2002:25).

## Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Nitelikler

Eğitim yönetiminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, okul müdürlüğünü “okul lideri” olarak değerlendirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Günümüz okullarının okul müdürleri, yasal yetkilerini talimatlar vererek kullanan olmaktan kurtulup kişisel özelliklerinden dolayı öğretmen ve öğrencileri etkileyen kişiler olmak zorundadır. Okul yöneticiliği, klasik okul yöneticiliğinde olduğu gibi, okulu patronca yönetmek değil, öğretmenleri yetenekleri ölçüsünde en üst düzeye getirerek, onların sürekli gelişime katkı sağlamayı, kısaca lider yöneticilik rolü oynamakla eğitimde kalitenin artabileceğine inanan yöneticilerle “çağdaş yöneticilik” niteliğine kavuşabilecektir (Okutan, 2012).

Okul liderlerinin yetiştirilmesi ve yönetim özellikle 1990'lardan sonra önemli bir eğitsel tartışma konusu olmuştur (McLay, 2003). Türkiye boyutunda ise eğitim yönetiminin meslekleşmediği açıktır. Yasa ve yönetmeliklerde, eğitim yönetiminin insan kaynağını öğretmenler oluşturmaktadır. Daha önceki yaşantısında ve eğitiminde, eğitim yönetimi alanı ile ilgili hiçbir öğrenim görmemiş olan öğretmenler yönetici olarak atanabilmektedir (Günay, 2004).

Öğretmen yeterliğine sahip birey, potansiyel yönetici olarak kabul görmektedir. Yöneticiliğin farklı bir alan olduğu ve yönetici nitelik ve eğitiminin farklı olması gerektiği göz ardı edilmekte, eğitim yönetimi ve dolayısıyla eğitim yöneticiliğinin ciddiye alınmadığı görülmektedir. Oysaki belirli amaçlara ulaşmak için kurulan örgütlerin kuruluş amaçlarına ulaşmasını sağlayacak asıl yapıyı yürütmek örgüt liderinin sorumluluğudur. Örgütlerin etkililiğinde en önemli belirleyicinin lider olduğu söylenebilir (Goldberg, 2001; Akt. Çetin, 2008).

Türk eğitim sistemindeki yönetim uygulamalarının, çağdaş yönetim kuramları ile uyumsuzluk içinde bulunduğu gözlenmektedir. Okutan'ın (Akt. Okutan, 2012) 2003'de yaptığı bir araştırma, okul müdürlerinin mevzuat bekçiliği yaptıklarına, öğretmenlere rehberlik yapmadıklarına, öğretmenlere danışmadıklarına daha çok formalitelere bağlı yöneticilik yaptıklarına ilişkin sonuçları ortaya koymaktadır. Dolayısıyla gerçekte statükonun devamını sürdürmeyi amaç edinen bu tür yöneticiler, klasik yöneticilik özelliklerini sergilememektedirler. Böyle özelliklere sahip yöneticiler lider değil daha çok yönetici gibi durmaktadırlar.

Marzano ve diğerlerinin de belirttiği gibi; liderliğin yetersizliği veya yokluğu, okul için bir felakettir (Loertscher, 2005: 41). Eğer müdüre, okulların hedeflerine ulaşmasında varlıksal bir görev yükleniyorsa, yetiştirilmelerinin de büyük bir görev olduğunu kabullenmek gerekecektir (Siegrist, 1999; Akt. Çetin, 2008). Çünkü örgüt, liderin ellerinde şekillenecek ve liderin anlayışına göre yoluna devam edecektir. Eğitim kurumlarının hepsinde uygulanan yönetmelik aynı iken, okulların ve dolayısıyla öğrencilerin başarısında, öğretmenin iş doyumunda, çevrenin memnuniyetinde sonuç aynı değildir. Bunda liderin yani müdürün etkisinin büyük olduğunu söylemek yerindedir (Goldberg, 2001; Akt. Çetin, 2008).

Okul müdürünün eğitim lideri olmasının yönetici, öğretmen ve okul açısından önemi çok büyüktür. Eğitim liderliğinin okul müdürü, öğretmen ve okul için önemi şu şekilde sıralanabilir (Stimson, 1999; Akt. Öztaş, 2010):

#### *Okul müdürü için önemi:*

- Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olur.
- Personele görev verirken yerine getireceği konusunda emin olur.
- Kendi yönetim becerilerini geliştirebilir.
- Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilir.

#### *Öğretmen için önemi:*

Öğretmenler okul için önemli olduklarını hissederler.  
Becerilerini geliştirir ve artırır.  
Görevlerine daha fazla ilgi gösterirler.  
İşlerinde daha çok bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar.  
Başka işleri başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

#### *Okul için önemi:*

İstekli ve gelişmeye açık personele,  
Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olurlar.  
Bunun sonucunda da daha kaliteli çıktı ve sürece ulaşılabilir

Öncelikle okul yöneticisinin görevlerini eksiksiz olarak yerine getirebilmesi için üç alanda yeterli olması gerekir. Bu alanlar; teknik, kavramsal ve insancıl yeterlidir:

*Teknik yeterlik*; yöneticinin görevini yerine getirebilmesi için başvurulacak yöntem, teknik, süreç ve işlemlerle ilgili bilgi ve becerileri kapsar (Başar,2000). Atama ile gelen yönetici, başlangıçta ancak statü lideridir. Başka bir ifade ile üsttür. Bu statünün verdiği formal yetkinin, sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekir. Sosyal yetki yöneticinin etrafındaki gruptan yani okulun iç ve dış öğelerinden gelecektir. Teknik yetkiyi ise yöneticinin yönetim bilgisi ve yeterlikleri sağlayacaktır. Yönetici, bu yetkiler sayesinde, gerçek bir lider rolüne girebilir ve okulun iç ve dış öğelerini, okul amaçlarına ulaşmayı sağlayacak yönde eyleme geçirebilir (Bursalıoğlu, 2002).

*Kavramsal yeterlik*; okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulun iç ve dış öğelerinin etkileşimini sağlayabilme, eğitimdeki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir (Açıkgöz, 1994).

*İnsancıl yeterlik*; başkalarını anlama, onlarla anlaşma ve barış içinde birlikte çalışma yeterliğidir (Efil,1998). Bu yeterlik, birey ve grupları anlama, etkileme ve güdüleyebilme becerisi olarak da düşünülmektedir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumlar, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmelidir (Başar, 2000 ).

Clark(2000) ve Palmer(1997)'ye göre (Akt.Özmen,2002) okul yöneticilerinin etkili liderler olabilmeleri için, olmak, bilmek ve yapmak sözcükleriyle tanımlanan birtakım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir:

#### ***Olmakla ilgili olarak;***

- Profesyonel olarak (sorumluluk yüklenmek, örgüt yararına ve tarafsız çalışmak, zamanında doğru kararlar almak, teknik ve mesleki açıdan yeterli olmak, vb.),
- İyi karakter özelliklerine sahip olmak (dürüst, bütünleştirici, cesaretli, içten olmak),

#### ***Bilmekle ilgili olarak;***

2. Liderlikte rol oynayan etkenleri bilmek (izleyenler, lider, iletişim, durum),
3. Kendini bilmek ( güçlü ve zayıf yanlar, bilgi ve yeterlikler),
4. Mesleğini bilmek (mesleğinde ehil olmak ve diğerlerini görevleriyle ilgili olarak eğitebilmek),
5. İnsan doğasını bilmek(insanların ihtiyaçları ve istekleri, insanların stres karşısındaki durumları, vb.),
6. Örgütü bilmek (kimden yardım alınabileceği, örgüt iklimi, kültürü vb.),

#### ***Yapmakla ilgili olarak;***

- Yönlendirme yapmak(amaç oluşturmak, sorun çözmek, karar almak, planlamak),
- Uygulama yapmak (iletişim, eşgüdümleme, denetim, değerlendirme vb.),
- Güdüleme yapmak(örgütte morali geliştirmek, eğitmek, yönlendirmek vb.)

Balcı (2001)'nın da belirttiği gibi, etkili okullar amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştiren okullardır. Bu okulların bu amacı gerçekleştirmesinde ise en önemli kişiler liderlik özelliği gösteren okul yöneticileridir.

Bu okullarda yöneticilerin aşağıdaki liderlik özelliklerine sahip olması gerekir (Şişman,2002):

- Okulun vizyon, misyon ve amaçlarının paylaşılmasına öncülük eder.
- Öğretmen ve öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahiptir.
- Eğitim-öğretimle ilgili her konuda öğretmenlere liderlik eder.
- Eğitim-öğretim sürecini denetler ve değerlendirir.

- Öğretmen ve öğrencilerden çok başarılı olmalarını bekler.
- Okulda her türlü başarının ödüllendirilmesini sağlar.
- Okulun her yerinde sık görülür, sınıfları ziyaret eder.
- Okulda iyi bir çalışma ve öğrenme ortamının oluşmasına öncülük eder.
- Okuldaki zamanın çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırır.
- Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesine dönük etkinlikleri düzenler.
- Çevrenin ve velilerin okulu destek ve katılımını sağlar

Bursalıoğlu (1998: 209)'na göre ise yöneticinin lider olarak kabul edilmesi için yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmesi gerekir. Bu etkileme gücünden yoksun bir kişi, sadece yönetici olarak nitelenebilir. Lider yönetici örgütün işleyiş doğrultusuna ilişkin özel bir bilinç ve anlayışa sahip olan kişidir.

Mazzeo (2004,Akt.Bayrak,2004)'ye göre her okul yöneticisinin görevlerini gerçekleştirirken aşağıdaki üç temel liderlik boyutu ön plana çıkmaktadır:

*1.Örgütleyici Okul Yöneticisi:* Etkili okul yöneticileri okula, öğretimi geliştirecek yenilikçi bireyler, fikirler, programlar ve öğretimsel stratejiler getirirken, bir taraftan da uyumlu bir reform programını devam ettirmeye çalışırlar. Aynı zamanda; öğretmenler, velileri ve toplum üyelerini okulu geliştirme çabaları için birer lider ve işbirlikçi olarak çalıştırırlar.

*2. Öğretimsel Lider Olarak Okul Yöneticisi:* Etkili okul liderleri, bireyleri öğrencinin öğrenmesinden ve öğretimin geliştirilmesinden sorumlu tutacak bilgi yönelimli bir toplum oluşmasına katkıda bulunurlar. Bunu; öğretmenlerin işiyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek için zamanı ve parasal kaynakları yöneterek yaparlar.

*3. Girişimci Okul Yöneticisi:* Etkili okul liderleri, okulun gelişmesine ve varlığını etkili bir şekilde sürdürmesine yönelik tehditleri ortadan kaldırarak, okulun amaçlarına ulaşmasında fırsatları okula taşıma ve yenilikçi okul kültürü yaratma yoluyla öğretimsel gelişme ve öğrenmeye karşı özel ilgi geliştirirler ve bunu sürdürürler.

Eğitim lideri olarak bir okul müdürünün, örgütünü amaçlarına ulaştırabilmesi ve örgütün varlığını sürdürebilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekir (Andersen ve Pigford, 1987:67-68):

- Bir vizyonu olma; hedeflerin herkes tarafından anlaşılması, program, öğretim ve değerlendirmeyi koordine ederek başarıyı artırmaya çalışır.
  - Vizyonu eyleme dönüştürme; bir takım ruhu yaratarak, okulun bütün amaçlarını ve beklentilerini vurgular.
  - Destekleyici bir çevre oluşturma; akademik olarak yönlendirilmiş, düzenli ve amaçlı okul iklimini teşvik eder.
  - Okulda neler olup bittiğini bilme; öğretmen ve öğrenciler ne yapıyorlar ve nasıl daha iyi yapabileceklerini bilir ve uygular.
  - Bilgili hareket etme; farklı öğretmen kişiliği, tarzı ve öğretim stratejilerinde gerektiğinde yardımcı olarak devreye girer.

Erçetin (2000:126)'in yaptığı bir araştırmada, bir okul müdüründe bulunması gereken lider özellikleri olarak:

- Doğru sözlü olmak,
- Dürüst olmak,
- Açık fikirli olmak,
- Güvenilir olmak,
- Azimli olmak,
- Kendini kontrol etmek,
- İlgili olmak,
- Cesaret sahibi olmak,
- İleriyi görmek,
- Dinamik olmak,
- Destekleyici olmak,
- Sadakat sahibi olmak,
- Bağımsız hareket edebilmek, bulunmuştur.

Bütün bu niteliklerin yanında ayrıca, ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda öğretim programının içeriği, programı değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekir.

Son olarak Okutan (2012:9)'a göre bilgi çağında lider olan okul müdürlerinde bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibidir:

- Bakımlı olmayı seven
- Güler yüzlü ve dinamik
- Öğrenmeye ve kendisini sürekli geliştirmeye açık
- Takım oyuncusu bilincine sahip “ben” değil “biz” diyebilen
- Mesai kavramı olmayan, esnek çalışma saatlerine ve yeni çalışma ortamlarına uyum sağlayan
- Eğitim yöneticiliği ve deneticiliğinde ilerlemek isteyen
- Türkçeyi doğru kullanabilen
- İletişim becerileri gelişmiş
- Okumayı ve araştırmayı seven
- Ulusal kültür değerlerimizle barışık, evrensel değerlerle uzlaşmada yetenekli
- Demokratik değerleri benimsemiş
- Tercihen bir yabancı dil bilen, özelliklere sahip okul yöneticileri, bilgi toplumunun okulunda lider yönetici olamaya aday olabilir.

## Sonuç ve Öneriler

Geleceğin insanlarını bilgi toplumuna taşıyacak okul yöneticileri yeni rollere uymak zorundadır. Artık günümüzün öğretmen ve öğrencisi, eskinin öğretmen ve öğrencisi si değildir. Yönetici onların beklentilerini karşılayabilmek ve okulun verimliliğini artırabilmek için sürekli olarak okulun misyon ve vizyonunu belirleyip geliştirmelidir (Çelik, 1997).Bunu yapabilmesi için de okul yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir.

Son yıllarda eğitim kurumlarında liderlik ve lider eğitimi ciddi bir tartışma konusu olmuştur. Potansiyel müdür olarak kabul edilen öğretmenin yaptığı iş, okul liderinden oldukça farklıdır. Öğretmenin müfredat, yönetim, ders verdiği öğrenci ve onların velileriyle ilişkisi varken, okul müdürünün yapması gerekenler daha farklıdır. Okul müdürü, bir bütün olarak okulu ve çevresini yönetmek ve amaçlarına ulaştırmak durumundadır. Bunun için de okul yöneticileri okul örgütlerini amaçlarına ulaştırabilmek için yöneticiden çok yukarıda açıklanan lider özelliklerini taşımalıdır.

Liderlik özelliğine sahip olan okul yöneticisinin okulunu günün koşullarına uygun biçimde yaşatabilmesi için öncelikli olarak yapacağı şey; okuluna ilişkin bir vizyon oluşturmak ve uygulamaya koymaktır. Eğitim yöneticisinden beklenen görevleri yöneticinin etkin olarak yerine getirebilmesi vizyon sahibi olması ile mümkündür. Vizyon; bugünden rahatsızlık duymakla başlar, değer ve strateji ile birleşerek gerçekleşir. Örgütsel değer ve ideallerle desteklenmeyen vizyon yaşayamaz (Özdemir,1998). Okul yöneticilerinin yazılı ve yayınlanmış görev tanımları içerisine artık kurum vizyonu oluşturmak, geliştirmek, sahiplenmek ve yaymaktan sorumlu olduklarını belirten bir görev tanımının eklenmesi gerekmektedir. Okul vizyonu geliştirmenin amacı, kurumun öğrencileri, çalışanları, velileri ve toplum için benimsediği değerleri, umutları ve yüksek amaçları açıkça ortaya koymak, gözler önüne sermek olmalıdır(Ensari, 1999).

Liderlik özelliğine sahip okul yöneticileri ancak eğitim yönetimi alanında mezun olmuş yöneticilerle daha sağlıklı giderilebilir. Ancak sistemde bulunun ve öğretmenlikten gelmiş okul yöneticilerinin de liderlik becerisi kazanabilmesi için sürekli olarak uzman kişiler tarafından verilecek “liderlik eğitimi” yoluyla hizmet içi eğitime tabi tutularak bu ihtiyacı giderilmeye çalışılmalıdır.

## Kaynakça

- Açıkgöz, K.(1994), *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- Anderson, L. & Pigford, A. (1987), Removing administrative impediments to instructional improvement efforts. *Theory Into Practice*, 26.3, 67-71.
- Athoğlu, Y. ve Şahin, A. (2002, Yaz), Liderlik Anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*. 155, 16-22.
- Başar, H. (2000), *Eğitim Denetçisi*. Pegem Akademi Yay, Ankara..
- Bayrak,C.(2004), Okul Yöneticilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Okullara Yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Bursalıoğlu, Z.(2002), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem A Yay, Ankara
- Cüceloğlu, D.(1998), *İnsan Davranışı- Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi, İstanbul,
- Çelik, V. (2000), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem A Yayınları, Ankara
- Çetin,N.(2008), Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl 2008 (1) 23. Sayı
- Efil, İ. (1998), *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Ceylan Matbaacılık, Ankara
- Ensari, H.(1999), *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*, Sistem Yay, İstanbul
- Erdoğan İ. (2000), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*,Sistem Yayıncılık,. İstanbul
- Günay, E. (2004), Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları üzerine araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 161, Kış 2004

Kaya,Y.K. (1993), Eğitim Yönetimi:Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, Bilim Kitap Kırtasiye Limited Şirketi,Ankara.

Loertscher, D. (2005), School leadership that works: from research to results. *Teacher Librarian*, Dec 2005, Vol. 33, Issue 2,pg. 41.

Mclay, M. ve Brown, M. (2003), Using concept mapping to evaluate the training of primary school leaders. *int. J. Leadership in Education*, Vol. 6, No. 1, 73–87

Özdemir, Servet.(1998), *Eğitimde Örgütsel Yenileşme(3.Basım)*, PegemA Yay, Ankara

Özmen, F.(2002), *Eğitimde Okul ve Sınıf*, Fırat Üniversitesi, Üniversite Kitapevi, Elazığ

Öztaş,N.(2010), Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği, *Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi*, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman

Şişman, M. (2002,). *Öğretim Liderliği*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Zaleznik, A.(1992), Managers and leaders; are they different, *Harvard Business Review*, Mart-Nisan, 126-132,

Wells, R.G.(1993),*Yetki Devri*, Rota Yayıncılık, İstanbul.

## **Çocuğu Belirleyen Koşullar: Sosyal Çevre Mi Sanal Çevre Mi? Ya Da Küreselleşen Bir Dünyada, Yerel Kalan Bir Eğitimin Doğuracağı Sorunlar?**

**Mehmet Şerif AKAYDIN**

### **Özet**

Milenyum çağı olarak nitelendirilen ve teknolojinin hayatımızın her yanına nüfuz ettiğinin göstergesi olan sosyal paylaşım ağlarının öğrenci davranışları üzerine etkisi ve bunun öğrenme ortamlarında nasıl kullanılabileceği günümüzün dikkate alınması gereken gerçeklikleridir. Bu çalışma, son on yılda hayatımızın bir vazgeçilmezi olan sosyal paylaşım ağları ve 300 kanallı kablo yayınlarının çocukların ve biz eğitimcilerin hayatında nasıl büyük bir değişim yarattığı ile ilgilidir. En eski kabullerimizden biri olan sosyal çevrenin eğitim üzerine etkisinin yerine, sanal çevrenin eğitim üzerine etkisi, günümüz koşulları için daha geçerli bir hal almıştır. Çocuklar artık sosyal çevreden çok sanal çevre içinde büyüyorlar ve ondan etkileniyorlar. Bugünlerde sanal çevrenin insan davranışları üzerindeki etkisi gezi parkı eylemlerinde bariz olarak görülmektedir. Bu bağlamda küreselleşen dünyamızda, eğitimin yerel kalmasının ve çocuğun sanal çevresinden soyutlanmasının doğuracağı problemlerin üstesinden gelmek için çocuğun yaşama evrenine nüfuz edilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin çocukla ve onun sosyal çevresiyle; iletişim kaynağı olarak facebook ve twitter gibi araçları kullanması artık bir zorunluluktur. Bu; öğrenciyi merkeze alan, teknolojinin kullanıldığı, değerlerin öğretildiği, öğrencilerin okulu ve öğrenmeyi sevdiği bir ortam olması gereken küresel bir yapının parçası olarak okulun dönüşümü için elzemdir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal paylaşım ağları, teknoloji, yaşama evreni, sanal çevre

### **Abstract**

This study is about how the student's' and educations' lives hot changed with the social networks and 300 chaneles broadcasts which one indispensable of our lives fort he last decade. instead of the effects of social networks on education which is one of our oldest traditions – the effects of imaginary environment have become more valid for today's canditions. Kids today grow up in the imaginary enviroment more than social enviroment anymore and they are effected by that. Nowadays the effects of the imaginary enviroment on human behaviours can berely seen at protest for “gezi parkı”. For that reason, in our globalized World education shouldn't be local. Because if the child is abstracted from his/her living cosmos. Using networks like twitter. Facebook and twitter as a communication resource between the teacher and the student in the centre, using tecnology, teacher ethics, making the students like to learn. And it is very important for he innovation of school.

**Keys:** Social networks, tecnology, life of cosmos. The virtual enviroment

### **Giriş yerine-Eğitimin Değişen Paradigması mı? Eğitimin Geciken Paradigması mı?**

Sosyalleşme; bir olgu olarak insanlığın ikellikle nitelendirildiği dönemlerinden, günümüze değin önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar fiziksel ve bilişsel ihtiyaçlarını gidermek adına farklı sosyalleşme öğeleri ve mekânları dizayn etmişlerdir. Bu mekânlar antik roma medeniyetinde kimi zaman bir tuvalet iken, kimi medeniyetlerde ise ibadethanelerin çevresi ve modernleşmeyle beraber alışveriş merkezler ve onların türevi avm'ler olarak sıralanmaktadırlar. Bu mekânlar salt ihtiyaç niteliğinden ziyade, kültür aktarımı, sosyal birliktelikler ve toplumun sürdürülmesi gibi misyonları ziyadesiyle yapmaktadırlar. Yakın tarihte, internet ağının yaygınlaşmasıyla birlikte, sosyalleşme olgusunda büyük bir devrimin tanıklığına şahit olduk. Sosyal medya devrimi; bu devrim öylesine bir yıkım yarattı ki bütün o kültürel algıları yerle yeksan etti. İnsanların, özel hayatlarına ilişkin paylaşımların ve en özel sohbetlerinin zaman ve mekân algısı dışında da yaşanabilme imkânı veren bu devrim, bizi, hiç geriye dönmeyecek nitelikte dönüştürdü. Zaman ve mekân algısında ki bu kurulumun, bireyde yarattığı sorunlarla beraber, iletişim noktasında sunduğu olanaklar üst düzeyde algılamalara sebep oldu.



Sosyal medya devrimi iletişim yanında bugünlerde, politik bir öge ve demokrasinin yaygınlaşması içinde ön ayak olmuş durumdadır. Arap ülkelerindeki devrimler, bu manada sosyal medyanın ilk devrimi olarak tarihe geçmiştir. Tunus, Mısır son olarak Libya'da başlayan ve tırmanan gösterilerin ilginç bir ortak noktası var. O da sosyal medya. Göstericiler, Facebook ve Twitter'da üzerinden örgütlenip kitlesel olarak bu iktidar değişimlerine sebep oldular. Ülkemizde Gezi parkı olayları olarak adlandırılan ve yaklaşık bir ayı aşkın süre ülke gündemini işgal eden gösterilerde tıpkı Arap baharında olduğu gibi sosyal medya üzerinden inşa edildi ve gerçekleşirildi.

İnsanların karşılıklı paylaşım imkânı sağlayan sosyal medya, iletişimi karşılıklı ama farklı mekânlarda olanakları sağlayarak kendine has özellikleri ile insan hayatının bir vazgeçilmezi olmuş durumdadır. Dolayısıyla, sosyal medya kullanmayan insanların bilhassa eğitimcilerin bu çağın öğrencilerini anlamakta ve yönlendirmekte sıkıntılar yaşaması kaçınılmazdır. Çünkü sosyal medya ile birlikte insan hayatında birçok şey değişmeye başladı. Bireyler artık aracı kurumları devre dışı bırakmaya ve ilgili oldukları kişi veya kurumlara doğrudan ilişki kurabilmektedir. Bir belediye başkanı ile görüşmek için olanca gücünüzü kullanmanız gerekirken bugün, bir bilgisayar kadar yakın olan bu kişilerle istediğiniz zaman iletişime geçebiliyorsunuz. Eski Türk filmlerinde, bir kaset çıkarmak isteyen filmin başaktörü, Unkapanı kasetçilerinde dolaşırken, bugün youtube' ta paylaştığı bir parçayla bir şekilde bunu sağlama olanağı olan bir devrim söz konusu olan. Bu devrimin eğitim ayağını yapmamak kuşkusuz bir trajedi ve gelecek kuşaklar içinse geçmişe dönük bakıldığında bir komedi olarak görülmesi kaçınılmazdır.

Bu bağlamda; eğitim hayatında bugün için değişiklikler yapmak artık bir zorunluluk haline geldi. Dijital dünyanın içinde doğan çocuklarımıza eğitebilmek ve onların yaşam evrenine nüfuz edebilmek için okulla ve onların bir parçası olan sosyal ağlar arasındaki duvarlar yıkmalı ve okulları da bu sayede duvarlarından bağımsız bir hale getirebilmeliyiz. Eğitimde bireyin sosyalleşmesine katkı sunma adına sosyal medya kullanımı bugün için bir elzendir. Çünkü bugün çocuğun sosyal çevresini oluşturan aile ve, sokak ve okuldan ziyade sosyal medyadır.

### **Sosyal Medya Nedir?**

Sosyal medya, çok çeşitli web sitelerini kapsayan ve gerek web sitesiyle gerekse de ziyaretçileriyle iletişim ve paylaşım olanağı tanıyan bir internet ağıdır. Bu ağ sayesinde sosyal medya platformlarında bireyler belli topluluklarla veyahut bazı topluluklar bireylerle karşılıklı iletişim kurabilmektedirler. Bu medya ağlarını ortak özelliği, kullanıcılar tarafından şekillendirilebilme ve bilgisayar, ipad yâda mobil telefonlar tarafından elektronik paylaşım olanakları sunmalarıdır.

### **Sosyal Medya Türleri**

Her geçen gün bir yenisinin ortaya çıktığı sosyal medya türleri on iki başlık altında toplanabilir.

- Bloglar: Blogger, LiveJournal, Open Diary, TypePad, WordPress, Vox, ExpressionEngine, Xanga
- Mikro Bloglar: FMyLife, Jaiku, Plurk, Twitter, Tumblr, Posterous, Yammer
- Sosyal Ağlar: Bebo, BigTent, Elgg, Facebook, Geni, Hi5, LinkedIn, MySpace, Ning, Orkut,
- Sosyal Ağları Tek Sitede Toplayanlar: NutshellMail, FriendFeed
- Etkinlikleri Yayınlayanlar: Upcoming, Eventfu, Meetup, foursquare
- Wikis(Wiki'ler): Wikipedia, PBworks, Wetpaint
- Sosyal İmleme: Delicious, StumbleUpon, Google Reader, CiteULike
- Sosyal Haber: Digg, Mixx, Reddit, NowPublic
- Fotoğraf ve Sanat Eserleri Paylaşımı: deviantArt, Flickr, Photobucket, Picasa, instagram, pinterest
- Video Paylaşımı: YouTube, Viddler, Vimeo, Sevenload, Dailymotion
- Canlı Olarak Yayınları Takip Edebileceğiniz: Ustream. tv, Justin.tv, Stickam, Skype
- Ses ve Müzik Paylaşımı: imeem, The Hype Machine, Last. fm, fizy

### **Nasıl bir insan istiyoruz?**

Bugün için geleneksel eğitim sisteminde devam etmek olanaksızdır. Çünkü eski toplumlardaki merkezîyetçi yapının yerini bugün bağımsız ve yerleşmiş bir toplum almış durumdadır. Sanayi devriminin

ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilen eğitim sistemi bugünün toplumsal ihtiyaçlarını karşılamakta eksik ve verimsiz olmaktadır ve bugünden baktığımız zaman eğitim insanoglunun yenilik yapılmayan tek alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanayi devriminde, nasıl bir insan istiyoruz sorusuyla karşımıza çıkan ve ulus devletlerin inşaa süreciyle zorunlu hale getirilen eğitim, bugün aynı ölçüde bir zorunlulukla, aynı soruyu hak etmektedir. Nasıl bir insan istiyoruz? Elbette ki bu sorunun cevabı, dün olduğu gibi bugünde toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda inşaa edilmelidir. Bugünün toplumsal yapısı, dünün temel becerileri olan; yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünce, problem çözme, iletişim ve işbirliği yanında; bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, liderlik, esneklik, şeffaflık, sosyal ve kültürlerarası beceriler, girişimcilik gibi 21. yüzyılın ihtiyaçları karşılayacak bir yapıya sahip olmalıdır. Ve bu yeni eklenen ihtiyaçların giderilmesi hususunda, sosyal medya önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yukarıda sıralanan özellikleri kazandırmada ve bu hususlarla ilgili yeni iş kollarının ihtiyaçlarını gidermek için sosyal medya eğitiminin ve kullanımını okul yaşamının bir parçası haline getirmeliyiz.

### Neden Çocuklar İçin Sosyal Medya?

Sosyal medyanın dünya çapında bakıldığında gençler arasında kullanımının çok yağın olduğu bilinen bir gerçektir. Küreselleşmeyle beraber değişen, koşullar yeni sınıflar yeni ihtiyaçlar ortaya koymaktadır. Geçmişte bir meslek olarak, insan hayatı için çok önemli bir yere sahip ola bir iş kolu gelişen teknolojiyle beraber işlevsiz hale gelmekte ve birçok meslekte aynı hazin sonla karşı karşıya durmaktadır. Barutun icadından internet devrimine değin insanlık tarihi bu tarz milyonlarca değişime ve devrime sahip. Bugünde böyle bir devrimin eşliğindeyiz. Dolayısıyla eğitim sisteminde de bir değişimin talep edilmesi kaçınılmazdır. Dünya baktığımızda, bu anlamda çok büyük bir ilerleme kaydettiği görülmektedir. Bugün ülkemiz dâhil, dünyanın gelişen ekonomilerinde, okul eğitimi milli ve ahlaki değerleri aktarmaktan çıkıyor ve eğitim alanındaki teknolojik gelişmeler eğitimin rolünü değiştiriyor. Artık bireyler ulusal ölçekteki değerlerden ziyade evrensel veyahut daha doğru bir deyim küresel ölçekte değerlerle bezeniyor. Sosyal medya sınıflar ve ülkeler arasındaki sınırları ortadan kaldırıyor ve çocukların biz istesek de istemesek de hayatının bir parçası haline geliyor.

Bu yüzde, sosyal medya okulun temel bir parçası haline getirilmelidir. Geleceğin tüketicilerini, e-girişimcilerini yetiştirebilmek için çağımızın çocuklarına, sosyal ağları kullanılabilmeli ve nasıl kullanılacağı konusunda eğitimciler olarak rol model olmalıyız. Bu bağlamda, bütün öğretmenler sosyal medya noktasında donanımlı hale gelmelidirler. Çünkü bu çağın çocukları bu konuda uzman ve çocukların uzmanlaştığı bir alanı eğitim sistemine pozitif bir şekilde adapte etmek kaçınılmazdır.

### Sosyal Medyanın Eğitime Adapte Edilmesinin Yararları

Sosyal medyanın eğitime uyarlamasında ki en temel gaye, çocuğun dünyasına nüfuz etmektir. Bu alanda geçmişte hayal edemeyeceğimiz ölçüde olumlu bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurulabilmektedir. Eskiden okul çıkışları öğrencilerin, istedik davranışı kazandıracak erkten yoksunluğunu bugün sosyal medya ile sağlayabilme potansiyeline sahibiz. Bu şekilde çocuklar okul dışında da eğitimin vermek istediği istedik davranışı kazandıracak iletişim kurulabilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğrencide hedeflediği kazanımları sağlamak adına sosyal medya yararları şu şekilde sıralanabilir:

17. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme: Öğrenci blog sayfasında yazdığı eski ve yeni yazıları kontrol ederek gelişimini izleyebilir veyahut başka blogları takip ederek başka yaşantılar hakkında bilgi sahibi olabilir.
18. Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme: Twitter'ın 140 karakterlik sınırlaması belli bir konunun özetleme ve kısa ve öz anlatım becerisini geliştirebilir ve akranlarının gelişimini rahatlıkla izleyebilir.
19. Sınama Durumları: Dersin büyük bir bölümünü işgal eden ödev kontrolünü bloglar üzerinden sağladığımızda bu zamanı daha verimli kullanma olanağına sahip olabiliriz. Öğrenciler ödevlerini öğretmenim bloguna gönderebilir yâda öğrenci blog hesabı açıp ödevini yayımlayabilir. Aynı zaman verilen çalışmayla ilgili geri dönütleri diğer öğrencilerde kontrol edebilir.
20. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme: Öğretmenler öğrencilerin belli konuları araştırmaları için gerekli bilgileri sosyal ağlar üzerinde gönderebilir ve yine internet üzerinde araştırma yapabilir.

21. Tasarımlayarak öğrenme: Çocuklar youtube vb. sitelerde videolar hazırlayarak bunu paylaşabilir ve kendilerini ifade edebilirler.
22. Proje çalışmaları: Öğrenciler sosyal ağlar üzerinde proje çalışmalarını sergileyebilir ve diğer projeleri inceleyebilirler. Öğretmen bu noktada öğrencilere anlık geri-dönütler verebilir.
23. İşbirlikli öğrenme: Bir felsefe kitabı size felsefeyle ilgili bir tarihçe verir fakat oradaki bilgileri biriyle tartıştığınızda bundan daha çok verim alırsınız. Dolayısıyla sosyal medya üzerinden kurulan etkileşim bilginin kalıcılığını artırır.
24. Çocukların kendini ifade etmelerinde bir araç olarak kullanılabilir: Eğitimde sıklıkla karşılaştığımız çekingen ve kendini ifade etmede sorun yaşayan öğrenciler sosyal medya sayesinde kendilerini ifade edebilecekleri bir mecraya sahip olabilmektedirler.
25. Okulunu paydaşı olma noktasında: Eskiden okulda soru ve görüşler için oluşturulan posta kutuları yerine pekâlâ facebook, twitter veya e-mail gibi araçlar kullanılabilir ve rahatlıkla incelenebilir.
26. Öğrenci Merkezli: Derste sosyal medya araçlarının kullanımı dersin birkaç öğrenci veya öğretmen merkezli eğitim yerine interaktif şekilde, bütün öğrencilerin katılacağı ders ortamları oluşturulabilir. Bu şekilde bir kişinin anlatıp diğerlerinin sıkıldığı sınıf ortamının sonu gelecektir.
27. Yazma Alışkanlığı: Öğrenciler sosyal medya doğru yönlendirmelerle, yazma çalışmaları yapabilir ve iyi birer okuyucu ve yazar olarak yetiştirilebilir.
28. Demokrasi Eğitimi: Sosyal Medya kullanımında içerik ekleyen her birey eşit olduğundan demokrasi fikrinin insanların kafasına yerleşebilmesi için uygun ortam yaratılmış oldu. Bu sayede insanlar özgürce fikirlerini aktarabilme imkânı buldular ve bilginin akışı sağlandı. Bu durum az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için kontrolü sağlamak açısından büyük harcamalara neden oldu.
29. Eğitimde Fırsat Eşitliliği veya Global köylülük: Öğrenciler küresel ölçekte, bir mücadelenin içinde doğuyorlar. Dün üniversiteden mezun olduğunuzda yapacağımız iş aşağı yukarı belliyken bugün böyle bir garantiden söz edilemez. Küresel ölçekte rekabet etmek için internetin iletişim olanağı olan sosyal medya araçlarına hakim olmak zorundayız. Eğitimde fırsat eşitliliği için öğrencilerimizi yenedünya düzenine yetiştirmek zorundayız.
30. Etkileşim: Sosyal ağlar eski arkadaşları bir araya getiriyor ve iş yaşamında yardımcı oluyor. Düne kadar bir işe girmek için kapı kapı dolaşıp referans ararken bugün “linkedin” bütün bunlar için yeterli olmaktadır.

### **Sonuç yerine; Yenedünya Dünya Düzeninde Ben’in İnşası**

Ben kimim? Felsefenin en eski ve artık kalıplaşmış sorularından biri olan bu soru bizim ilgili olduğumuz ve geleceği şekillendirecek çocuklara yardımcı olmak için sormamız gereken bir soru. Biyolojik bir bütünlük olarak ben, biyolojinin ve diğer fen bilimlerinin bir tartışma konusuyken, sosyo-psikolojik inşa olarak ben sosyal bilimlerin kapsamı içinde düşünülür. İki tür beninde ortak noktası; her türlü inşanın kaçınılmaz sonucu olarak bir malzemeye bağlı olmasıdır. Biyolojik bir bütünlük olarak ben doğada bilinen 127 element ve türevlerinden oluşur. Sosyo-kültürel bir inşa olarak ben ise içinde yaşadığı kültürel değişkenlerden oluşur. Bugünün Ben inşalarıyla dün ben inşalarının sosyo-kültürel anlamda- aynı olması düşünülemez. Dolayısıyla “Ben’i inşa eden malzemelerde değişim “Ben” inşasında da dolaylı olarak değişim göstermektedir. İşte değişim dediğimiz ve eğitime taktığımız boyunduruk tamda budur. Bugün dünya hiç olmadığı kadar değişti ve değişmeye devam ediyor Değişen dünyada, insanın değişmemesi söz konusu değildir. Eğitimi temel hedefi olan çocuklar artık sosyal çevreden çok sanal çevre içinde büyüyorlar ve ondan etkileniyorlar. Bugünlerde sanal çevrenin insan davranışları üzerindeki etkisi gezi parkı eylemlerinde bariz olarak görülmektedir. Bu bağlamda küreselleşen dünyamızda, eğitimin yerel kalmasının ve çocuğun sanal çevresinden soyutlanmasının doğuracağı problemlerin üstesinden gelmek için çocuğun yaşama evrenine nüfuz edilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin çocukla ve onun sosyal çevresiyle; iletişim kaynağı olarak facebook ve twitter gibi araçları kullanması artık bir zorunluluktur. Bu; öğrenciyi merkeze alan, teknolojinin kullanıldığı, değerlerin öğretildiği, öğrencilerin okulu ve öğrenmeyi sevdiği bir ortam olması gereken küresel bir yapının parçası olarak okulun dönüşümü için elzemdir. Bu dönüşümde öğretmenler öğrenciler için bir rol model olacaklar ve böylece onların sosyal medyayı etkin kullanmalarını sağlayarak yenedünyaya hazır hale getirecekler. Öğretmenin bu görevi, bugün eğitimde fırsat eşitliğinin temeli olmaktadır.

Evinde interneti olan bir öğrencinin çok hızlı bir biçimde babasından, öğretmeninden, atasından daha çabuk bilgiye ulaşabildiği bu dünyada, öğrencilerin ulaştıkları bilgiler her zaman istenilen bilgiler olamamaktadır. Çocukların internette karşılaşacağı olumsuzluklar biz öğretmenleri internetten uzaklaştırmamalı aksine sorumluluk bilinciyle daha fazla yaklaştırmalıdır. İnternetin, özelde sosyal medyanın çocuklara anlatılması ve özel hayatın deşifre edildiği bir alan olduğu yanılması bitirilmelidir. Bu bağlamda; medya ve etik değerler noktasında çocukların eğitiminden yine biz eğitimciler sorumluyuz. Çocuklara dijital dünyanın nasıl kullanılması gerektiği bilgisine vermekle borçluyuz. Çocukların gerçeklik algısı yitirmediği, onları yalnızlaştırmadan ziyade aktif bir kullanan haline getirmede öğretmen rol model olmak zorundadır. Öğretmen tehlikeler ve artılar konusunda çocuklara yön vermelidir. Sosyal medyada yazdığımız şeylere dikkat etmeli ve ettirmeliyiz. Çünkü bir paylaşımın bireyi popüler haline getirdiği gibi olumsuz bir duruma da götürebilir. Sosyal medyada paylaşımların kayıt altında tutulduğu bilinciyle hareket edip paylaşımlarınızı arkadaşlarınız için değil torunlarınız için gerçekleştiren bireyler yetiştirmek için sosyal medyayı kullanmalı ve bilinçli kullanıcılar yetiştirmeliyiz.

## Çoklu Zeka Kuramı Kapsamında Matematik Eğitimde Müzik- Ritmik Zeka Kullanımı

Özge EKİNCİ<sup>2</sup> Fahriye Elkin ALTUĞ<sup>3</sup>

### Özet:

Bu makalede etkili öğrenme ve çoklu zeka kuramı ilişkisi irdelenerek çoklu zekanın okullarda uygulanması ve önemi açıklanmaya çalışacaktır. Günümüz öğrenme koşulları ve ilkeleri büyük ölçüde değişmiştir. Oysa ülkemizde hala geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Matematik ve sınıf öğretmenlerinin çoklu zeka kuramına dayalı matematik eğitimine yönelik çalışmaların öğrenen üzerinde etkisinin belirlenmesidir. Müziksel-ritmik zeka, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel-ritmik zeka ile matematik-mantıksal zeka harmanlanıp öğrenenin matematiğe olumlu tutumlar sergilenmesi planlanmıştır. Bu kapsamda Esenler Neyyir Turhan İlkokulunda 3. Sınıf düzeyinde 80 öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, müziksel-ritmik zeka ile matematik-mantıksal zekanın birlikte işe koşulduğu etkinliklerde, öğrenenlerin matematik dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişim olduğu, matematik konularına ilişkin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin sağlandığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu zeka Kuramı, matematik öğretimi, müziksel-ritmik zeka, Matematiksel zeka, tutum, algı.

## Multiple Intelligences In The Context Of Mathematics Education Music-Rhythmic Intelligence Usage

Özge EKİNCİ, Fahriye Elkin ALTUĞ

### Abstract:

In this article, the importance of application multi-intelligence theory on schools by emphasizing the relationship of effective learning and multi intelligence theory. The circumstance and principles of learning have changed in a great deal, recently. Whereas, traditional learning and teaching methods are still being used widely in our country. The aim of this research paper is to identify how the learners are affected by the studies supplemented by mathematics and primary school teachers using the methods related to "multiple intelligence theory. Musical-rhythmic intelligence can be described as a way of thinking musically, to understand and comment on the events, transaction and sequence of events in a rhythmic and musical way. In the teaching process it is aimed to blend rhythmic intelligence with mathematical-logical intelligence; thus to arouse a positive attitude towards mathematics in learners.

**Find:** After the research and the evaluation there has been a positive change in learners' attitude towards mathematics lesson. The learners' perception of mathematics has enhanced and their comprehension has become more permanent.

### Giriş:

Bireylerin birbirinden farklı algılama, anlama, olaylara farklı yaklaşma, farklı biçimlerde problem çözme tarzları ve farklı öğrenme stilleri vardır. Öğrenme sürecindeki bir bireyin, yapabildiklerinden çok yapabilecekleri üzerinde durulmalıdır. Eğitimciler farklı öğretim yolları olduğunun bilincinde olmalıdır. Klasik bakış açısından eğitim öğretim etkinlikleri ele alındığında, mikroskop altında incelenen, dikkat çeken değişkenleri ortaya çıkartarak performans artışının hedeflendiği, etkili öğrenme ortamında ise odak noktasını

2

Matematik Öğretmeni, İSTANBUL Esenler Neyyir Turhan Ortaokulu, ozgekinci90@gmail.com

3

Sınıf Öğretmeni, İSTANBUL Esenler Neyyir Turhan İlkokulu, altugfahriye@hotmail.com

tersine çevirerek bir teleskop ile genişletircesine temel hedefin öğrenmeye odaklandığı ileri sürülmektedir (HerronandNurrenbern, 1999akt. Başaran,2004).

Öğrenme-öğretme süreçleri, günümüze ayak uyduracak bireyler yetiştirmek için sürekli yenilenmekte öğrencilerin yaparak ve uygulayarak öğrenmelerini sağlayan eğitim ortamlarının hazırlanması için öğrenme ortamlarında etkinliklerin ön plana çıkarılması gerekmektedir. ve değişim sürecinin öncülüğünü üstlenmektedirler. Değişim süreci kendisine verilen bilgiyi doğrudan alan öğrenci anlayışından, bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi içselleştirerek işleyebilen ve ulaştığı bilgilerle yeni bilgiler üreten öğrenci anlayışına doğru bir gelişim göstermektedir. Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu göz önüne alınırsa, matematik öğretiminde öğrencilerin yaparak ve uygulayarak öğrenmelerini sağlayan eğitim ortamlarının hazırlanması için öğrenme ortamlarında etkinliklerin ön plana çıkarılması gerekmektedir (Gürbüz, 2011). Günümüz çağdaş eğitim felsefelerinin çoğu, öğretim sürecindeki zorluklarla baş etmek için bireysel farklılıkları dikkate alan yaklaşımların kullanılması gerektiğini savunmaktadırlar (Baki, 2006).

Bilim adamları zekayı nicel olarak ifade etmek için kullandıkları zeka testlerinin ortak özelliği; hepsinin hızlı düşünmeye, matematiksel ve sözel becerilere dayandırılmasıdır. Oysa bu becerilere başarı gösterebilecek sanat, müzik veya spor gibi alanlardan da Harvard Üniversitesi Psikoloji profesörlerinden HowardGardner tarafından gündeme getirilen “Çoklu Zekâ Teorisi” nin çıkış noktalarından bir tanesi de budur (Armstrong, 2000akt. Başaran, 2004). Gardner, zekânın, bir birinden bağımsız olarak işleyen, sekiz bileşeni olduğunu ileri sürmekte ve bir etkinliğin aslında birkaç zekâ bileşeninin birlikte çalışması olduğunu belirtmektedir.

Gardner (1993), Çoklu Zekâ Kuramında sekiz tür zekâdan söz etmektedir. Bunlar;

1. Sözel / Dil Zekâsı (verbal/linguistic),
2. Mantık / Matematiksel zekâ (logical /mathematicalintelligence),
3. Görsel / Uzamsal zekâ (visual/ spatialintelligence),
4. Bedensel / Kinestetik zekâ (bodily/ kinestheticintelligence),
5. Müzik / Ritim zekâsı (musical/ rhythmicintelligence),
6. Sosyal zekâ (interpersonalintelligence),
7. Özdedönük zekâ (intrapersonalintelligence),
8. Doğa zekâsı (naturalist intelligence) (Başaran, 2004).

Bu, zeka alanlarından Mantık/Matematiksel zekâ sayılar ve akıl yürütme zekâsı olarak belirtilmektedir. Tümdengelim ve tümevarım kullanarak akıl yürütme, soyut problem çözme ve bir biri ile ilişkili kavramlar ve düşünceler arasındaki karmaşık ilişkiyi anlama yeteneği ya da benzer yönleri arama zekâsı olarak belirtilmektedir (Başaran, 2004). Birçok matematik dersinde bilgiyi deftere geçme veya anlamlı olmayan şeyleri ezberlemede mantıksal/ matematiksel zeka çok az kullanılmaktadır. Gardner, çoklu zekanın bir eğitim hedefi olmadığını, zeka alanlarının hedeflere ulaşmada güçlü bir araç olduğunu belirtmektedir. (Akt. Ocak ve diğerleri, 2005:989). Bir öğretmenin sekiz zeka alanının hepsinde de uzman olmak zorunda olmamasına rağmen, onun sınıfta tipik olarak uygulamaktan çekindiği çeşitli zeka alanlarına ait etkinlikleri nasıl gerçekleştireceğine dair yararlanabileceği kaynakları bilmesi ve bu kaynaklardan nasıl yararlanacağını farkında olması büyük önem arz etmektedir (Saban, 2002: 34) Bireye ait tüm bu zeka alanlarının aynı düzeyde olması çok güç bir ihtimaldir. Ancak doğru öğretim teknikleriyle zeka alanlarının geliştirilebilirliği yapılan birçok çalışmayla gösterilmiştir (Gök&Harmandar, 2002: 974).

Matematik derslerinde, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak her düzeyde birçok öğrencinin başarılı olmadığını hep söylene gelmiştir ( Baykul, 2003: 19). Baloğlu (2001) da birçok araştırma sonuçlarına göre, matematik eğitiminde kullanılan eğitimsel metotların matematik dersindeki başarıyı olumsuz yönde etkilediğini, bununla birlikte derse karşı kaygıları artırdığını belirtmektedir. Burada önemli olan derslerin öğrencilerin mantıksal/ matematiksel muhakemelerini ve matematiksel kapasitelerini çalıştırdığından emin olmaktır.

Gardner, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alır, öğretimin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesini savunur. Buna göre Armstrong (1994), Çoklu Zeka Kuramına dayalı öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmenin, yöntemlerini bir zekadan diğerine sürekli değiştirerek uygulaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırmalar, gözlemler ve görüşmeler farklı zeka alanları yoluyla öğrenme fırsatları birleştirildiğinde öğrencilerin akademik başarılarının artmakta, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerinin farkına varmakta ve kendilerine olan güvenlerinin artmakta olduğunu göstermektedir (Yenilmez &Bozkurt, ).

Çoklu zeka kuramı kapsamında belirtilen kuramlardan bir tanesi de müziksel-ritmik zekadır. Müzik / ritim zekâsı ton, ritim ve tını ayırt etme zekâsı olarak belirtilmektedir. Kişinin bir müzik örüntüsüne yada melodiye duyarlılık derecesi ve coşkusal tepki verme yeteneği ile başladığı ifade edilmektedir. Müziğin, ritmin, sesin ve titreşimin insanda yarattığı etki diğer zekâ türlerinin hepsinden daha güçlü olduğu ileri sürülmektedir (Başaran, 2004).

Buradan yola çıkarak, müziksel ritmik zekaya yönelik etkinliklerle desteklenen matematik etkinliklerinin matematik öğretiminde daha başarılı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı ilkökul düzeyindeki öğrencilere matematik eğitimini çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerle sunmak ve öğrencilerde matematik dersinde başarıyla birlikte olumlu tutumlar geliştirmektir.

## Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden, özel durum (case study) yöntemiyle yürütülmüştür. Özel durum çalışmasının en önemli özelliği, araştırmacıya özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşarak araştırılan problemin bir yönünü derinlemesine olarak kısa sürede tanımlama ve açıklayabilme fırsatı sunmasıdır (Çepni, 2005). Öncelikle rehber öğretmenleri tarafından 3/D ve 3/B öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin birbirine yakın iki sınıf olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubu; 2012-2013 öğretim yılında Esenler Neyyir Turhan İlkokulunda öğrenim gören 3/D ve 3/B sınıflarında toplam 80 öğrenci bir sınıf öğretmeni ve bir matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Ders öğretmeni 24 yıllık mesleki deneyime sahiptir. 3. Sınıf matematik öğretim planında yer alan doğal sayılarda çarpma işlemi konusunun çoklu zeka kuramı kuramına dayalı müziksel-ritmik zekaya yönelik etkinliklerle öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

## Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Ezgilerle Matematik Etkinliği

Çoklu Zeka Kuramına dayalı etkinliklerin geliştirilmesi için Doğal Sayılarda Çarpma İşlemi ile ilgili kazanımlar dikkate alınmıştır.

3/D sınıfında matematik dersleri ezgilerle işlenmektedir. 3/B sınıfında ise düz anlatım yöntemi kullanılmaktadır. 3/B sınıfına da ezgilerle anlatım yapıp uygulamanın öğrenciye etkisi araştırılmaktadır. 3/D ders öğretmeni öğrencilere içeriği kümelerden yola çıkarak anlatmaktadır. Anlatım sonrasında doğal sayılarda çarpma işleminin işlem basamaklarını sırasıyla anlatıp örnekler göstermektedir. Örnekler incelendikten sonra işlem basamakları doğrultusunda öğrencilerden örnekler istenmiştir. Konunun genel hatlarla anlatımından sonra doğal sayılarda çarpma işleminin işlem basamakları ile ilgili olarak öğrencilerle beraber şarkı sözü yazılmıştır ve şarkı sözüne yine öğrencilerle beraber ezgi uyarlanmıştır. Artık öğrenciler motive edilmiş, konu genel anlamda anlaşılmıştır. Pekiştirme aşamasında tahtaya örnekler yazılmış ve sınıf şarkıyı söylerken gönüllü öğrenciler şarkı eşliğinde tahtada soruların çözümünü yapmışlardır.

Doğal sayılarda çarpma işlemini problem içerisinde uygulanması kazanımına bakalım. Problem çözenin işlem basamakları olan problemi anlama, veriler ve çözüm basamakları belirlenir. Öğrenci problem içerisinde doğal sayılarda çarpma işlemi gerektiğini anladığında öğretmen sınıfa 'bu konu ile ilgili şarkımızı hatırlayalım' şeklinde öğrencilere ipucu verir ve problem çözümü gerçekleştirilir.

3/D sınıfı öğrencilerine düzey olarak yakın olduğu görülen 3/B sınıfına matematik öğretimi düz anlatımla yapılmaktadır. Araştırmamızda daha somut verilere ulaşmak için 3/D sınıf öğretmeni 3/B sınıfında çoklu zeka kuramına dayalı anlatım yapmıştır.

## Bulgular

Çoklu zeka kuramı yardımıyla yapılan öğretime ilişkin öğrencideki etkiyi belirlemek adına sorunun zorluk seviyeleri birbirine denk iki tane 10 soruluk matematik testi hazırlandı. Biri uygulama öncesinde, diğeri de uygulama sonrasında öğrencilere verildi. 3/B sınıfında 0-40 puan alan öğrenci sayısı 13 iken, çoklu zeka kuramıyla anlatım yapılan 3/D sınıfında 2 öğrencidir. 90-100 puan alan öğrenci sayısı 3/B sınıfında 7 kişi, 3/D sınıfında 20 kişidir. 3/B sınıfında yapılan uygulama sonrasında 0-40 puan alan 6 kişiye düşerken, 90-100 puan alan 13 kişiye yükselmiştir.

PUAN ARALIĞI	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
0-40	13	6
41-89	20	21
90-100	7	13

Şekil 1.3/B sınıfının uygulama öncesi ve sonrasındaki başarı oranları

Çoklu zeka kuramı ile yapılan öğretim öncesinde öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına bakıldığında, dersin sıkıcı ve monoton olmasının bu derse yönelik korkularını artırdığı ve kendilerine güven duymadıkları ancak çalışma sonrasında derse aktif olarak katılarak öğrencilerin matematiğe olan korkularının azaldığı ve kendilerine güven duydukları şeklinde açıklanabilir. Öğrenci görüşlerine ait bazı örneklere aşağıda sunulmuştur.

Melike sınıfının en başarısız öğrencisidir. Uygulama öncesinde öğretmen öğrenciye neden matematiği sevmediğini soruyor. Öğrenci bu soruya ilişkin matematiği anlamadığını, korktuğunu ve sevmediğini ifade ediyor. Öğrencinin diğer derslerde de başarısız olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında öncelikle başarısı kıyaslanıyor. Uygulama öncesinde matematik sınavında 0-40 arasında iken, uygulama sonrasında 55-70 arasında olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda Melike : ‘ Öğretmenim matematik işleyelim.’ şeklinde dönütleri olduğu görülmüştür. Üstelik matematik dersindeki başarısı hayat bilgisi dersinden daha yüksektir.

Abdurrahman Türkçe’ yi çok az konuşabilen bir öğrencidir. Bu durum haliyle ders başarısını da etkilemektedir. Abdurrahman’ın yapılan çalışmalardan sonra başarısı fazlasıyla yükselmiş, matematiği çok sevdiğini ifade etmiş ve teneffüs aralarında matematik dersinde öğrendiği şarkıları söylediği görülmüştür. Velisi de öğrencinin matematiğe olan ilgisinin arttığını belirtmektedir.

Son olarak sınıfın başarılı olduğu düşünülen 3 öğrenciye ‘matematiği neden bu kadar seviyorsunuz?’ sorusu soruldu. Öğrenciler bu soruya ilişkin olarak şarkı sözü yazıp, ezgi uyarladıkları zaman matematik dersinden çok keyif aldıklarını ve bu yüzden derisi çok sevdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğrenciler her konu ile ilgili şarkı yazabilmektedirler. Yapılan çalışma sonrasında bir olumlu olarak ifade edebileceğimiz durum da şudur: öğrencilerin evde sürekli matematik çalışmak istedikleri, öğrendikleri şarkıları anne babalarına keyifle söyledikleri veliler tarafından dönüt olarak alınmıştır. Sınıftaki öğrencilere bakıldığında genel olarak müziksel ritmik zekalarını kullanabildikleri görülmüştür.

## Tartışma

Çoklu Zeka Kuramı tabanlı öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı açısından daha etkili olduğunu bulgular göstermiştir. Bu sonuç ülkemizde farklı alan ve düzeylerde Çoklu Zeka Kuramı’na dayalı öğretimin öğrenci başarısına etkisini araştırmak için yapılan çalışmaların (Aşçı & Demircioğlu, 2002; Yılmaz & Fer, 2003) bulgularını desteklemektedir.

Çoklu Zeka Kuramı’na dayalı ezgilerle matematik etkinliklerinin öğrenci başarılarının artırması ve güdüleyici olması gibi önemli iki etkeni vardır. Bu şekilde işlenen matematik dersinde öğrenciler hem etkinlikler aracılığıyla bir ürün ortaya koymaya çalışırken hem öğrenmekte hem de derse karşı daha iyi güdülenmektedirler. Bu bulgular bazı araştırmalardaki (Azar vd., 2003; Demirel, 2004; Yılmaz ve Fer, 2003) nitel verilerde Çoklu Zeka Kuramı’na dayalı öğrenim gören öğrencilerin derse karşı daha olumlu düşüncelere sahip olmaları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Azar vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerle yapılan görüşme kayıtlarından alınan verilerde öğrencilerin ders hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Gürbüz ve Çatlıoğlu (2003) yaptıkları araştırmada çoklu zeka kuramı ile derse katılımın ve istekliliği artırdığı yönünde sonuçları araştırmamızı destekler niteliktedir.. Yine yapılan araştırmalarda, Çoklu Zeka Kuramı’na göre düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. (Demirel ve diğerleri, 1998; Yanpar, 2001; Obuz, 2001; Korkmaz, 2001).

Öğrencilerin matematiğe ilişkin olumsuz tutumlarının olduğu ve bunun onların matematik başarılarını doğrudan etkilediği alanyazında sıklıkla dile getirilen bir durumdur. Ezgiler ve buna benzer etkinliklerle öğretimin, matematiğe karşı ilgisiz ve kaygılı olan öğrencilerin, derse karşı tutumlarının ilgi ve heyecanlarında olumlu bir değişimin olmasında büyük katkılar sunduğu görülmüştür. Bu durumun erişiyi de olumlu yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir. Erişi ve tutumdaki bu gelişimin en önemli nedeni olarak, matematiği öğrencilerin dünyasına uygun olarak sunmanın yarattığı söylenebilir. Böylece öğrenci, derse karşı ilgisini hiç kaybetmeden sonuna kadar matematiksel etkinliklerin içerisinde kalmakta, eğlenerek aktif biçimde katıldığı bu sürecin doğal bir sonucu olarak onların tutumlarında ve erişilerinde olumlu bir gelişme görülmektedir.



## Sonuç ve Öneriler

İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan ezgilerle matematik öğretiminin öğrencilerin başarılarında ve tutumlarındaki etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, buraya kadar elde edilen veriler göz önüne alındığında ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1.Çoklu Zeka Kuramı' na göre hazırlanmış ezgilerle matematik öğretiminde her zekaya sahip öğrencinin müziksel ritmik zekasını kullanabildiği görülmektedir.

2.Çalışmanın sonucunda öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramı' na yönelik hazırlanan ezgilerle matematik etkinlikleri genel olarak beğendikleri ortaya çıkmıştır.Benzer şekilde Demirel, Tuncel, Demirhan ve Demir (2008) çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin olarak rol aldığı, bu sürecin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrencilerin zevk aldıkları ve derse yönelik olumlu tutum içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmektedir.

3.Ezgilerle matematik öğretimiyle öğrendikleri ezgiler ve şarkılar daha sonraki derslerde ön bilgi olarak daha kolay akla gelen ve ipucu görevi gören etkenler olduğu ortaya çıkmıştır.

4.Ezgilerle matematik öğretiminin öğrencilerin başarısını artırdığı ve tutumlarını değiştirdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Korkmaz'ın (2001) “Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi” konulu araştırmasında da öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve erişilerinin olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir

5.Öğrencilerin bu çalışmalar sırasında farklı yeteneklerini, becerilerini kullanma imkânı bulduğu belirlenmiştir. Çoklu Zeka uygulamasında elde edilen sonuçlar sözel-dilbilimsel zeka alanlarına hitap eden tasarımlara sıklıkla başvurma gereğini ortaya koyarken, diğer taraftan öğrencilerde içsel-özedönük zeka alanı gibi az gelişmiş boyutları da geliştirdiği görülmektedir.Gardner'in (1993) ifadesinde yer bulan farklı zeka alanlarının birbirleriyle etkileşerek uyum içinde çalıştığı tezi, her öğrencinin farklı zeka alanlarında etkinliklere katılması gerektiğini de düşündürmektedir.

6.Öğrencilerin okul dışında matematiğe duydukları olumlu duyguları ailelerine yansıttıkları ve sürekli matematik ders ve ödevleriyle ilgilendikleri görülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak ezgilerle matematik öğretimin daha etkili olması için şu önerilerde bulunulmuştur.

- Öğrencinin aktif olduğu bu tür çağdaş öğretim yöntemlerine dayalı etkinliklerin matematiğin diğer konularında da geliştirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır. Aynı zamanda diğer kademelerde de uygulanabilir hale getirilmelidir.

- Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ortamlarda konunun işlenmesi ve sınıf hâkimiyeti konularında sıkıntılar yaşanabileceği dikkate alınmalıdır.

- Çoklu Zeka Kuramı' na dayalı ezgilerle matematik etkinlikleri hazırlanırken etkinliklerin farklı zekâ alanlarına hitap etmesine çalışılmalıdır.

- Ezgilerle matematik eğitiminin sınıf ortamlarında uygulanmasını ve bu süreçte karşılaşılan problemleri konu alan çeşitli araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

Aşçı, Z. & Demircioğlu, H. (2002). Çoklu zeka teorisine göre geliştirilen ekoloji ünitesinin, 9. sınıf öğrencilerinin ekoloji başarısına ve tutumlarına etkileri. *V Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara: ODTÜ.

Azar, A., Presley, A. I. ve Balkaya, Ö. (2003). Çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.

Baloğlu, M. (2001). “Matematik Korkusunu Yenmek”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt:1, sayı:1. (59-76)

Başaran, I.Y. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi* (5), 7-15.

Baykul, Y. (2003). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 1–5 Sınıflar İçin*.Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, I.Y. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi* (5), 7-15.

- Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi, Trabzon: Derya Kitabevi.*
- Canoğlu, İ. (2004). Eğitim teknolojilerinden yararlanarak çoklu zeka öğretimde kullanımı üzerine bir uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, 3( 4), 1303-6521.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.
- Demirel, Ö. ve diğerleri (1998). İlköğretimde çoklu zekâ kuramının uygulanması. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ. Demirhan, C. & Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 14-25.
- Gök, D.; Harmandar, M. (2005). Çoklu zeka teorisine göre hazırlanmış ısı ve ışık ünitesinin öğrenci başarısına ve hatırlama düzeylerine etkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. 973-976.
- Gürbüz, R. & Çatlıoğlu, H. (2003). Çoklu zekâ kuramına göre olasılık konusunda geliştirilen materyallerin uygulanabilirliğine yönelik değerlendirmeler. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi (15-18 Ekim)*, Ankara: Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, R. (2011). Çoklu zekâ kuramına göre tasarlanan öğrenme ortamında gerçekleştirilen matematik öğretiminin olumlu ve olumsuz yansımaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1195-1223
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına vetutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26, 119.
- Ocak, G.; Ocak, İ.; Leblebiciler, N. H. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çoklu zeka çeşitleri ve bölüm puan türleri arasındaki ilişki. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. 989-994.
- Obuz, C. (2001). *Çoklu zeka kuramının hayat bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2002). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yanpar, Ş. (2001). İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ve çoklu materyal kullanımının öğrenciler üzerinde çeşitli etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 276, 23-30.
- Yılmaz, G. & Fer, S. (2003). Çok yönlü zeka alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri ve başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 235-245.

## Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştirme Politikalarımız

Osman YILDIRIM, Burak YURTSEVER, Serdar ARHAN

### Özet

21. yüzyıl, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelere paralel olarak toplumsal yaşamda da birçok gelişmeyi beraberinde getirmiş; toplumsal süreklilik için bilgiyi üreten, paylaşan, rekabet edebilen ve demokratik değerleri içselleştiren nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır.

Öğretmen eğitimi bugüne kadar hep nicel anlamda ele alınmıştır. Sorunları nicelik olarak görmek, problemlere sayısal karşılıklar üretmeye çalışmak, toplumsal olumsuzlukları daha da derinleştirmektedir. Bu nedenle Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunu hem nitelik hem de nicelik olarak daha da büyümüştür. Betimsel nitelikli tarama modelindeki çalışmamızda genel anlamda dünden bugüne öğretmen yetiştirme politikalarımız, özel anlamda ise öğretmen yetiştiren kurumların ders ağırlıkları okul türlerine göre (öğretmenlik formasyon dersleri, alan bilgileri, genel kültür) incelenmiştir.

Dâru mualliminden Muallim Mekteplerine, Köy Enstitülerinden İlk Öğretmen Okullarına, Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine uzanan bu süreç, ülkemizde bir öğretmen yetiştirme geleneğinin oluştuğunun göstergesidir. Bu nedenle tecrübe ve bilgi birikiminin, ideal öğretmeni yetiştirme politikasına dönüştürülmesi gerekmektedir. Ancak, sıkça model değişiklikleri ve yeni gelenin kendisinden öncekini tamamen yok sayması ve değişikliklerin uygulamaya dönüştürülememesi bizi hâlâ Türkiye’ye özgü bir öğretmen yetiştirme modelinin oluşmadığı sonucuna götürmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirme sorunu, politika, okul türleri

### Giriş

Her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Her toplumda eğitim, o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda, eğitim anlayış ve uygulamaları içinde geliştiği kültüre özgüdür ve millidir. Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken, o sistemi ortaya koyan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bununla birlikte insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrenseldir ve eğitime muhtaçtır. Eğitimi olmayan ve kendisini mensuplarına öğretmeyen bir kültür varlığını devam ettiremez.

Eğitim sürecini kendi içinde devamlı etkileşimde bulunan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öge öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç ögenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu ögelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir bozukluk, aksaklık veya yanlış işleyiş bütün bir sistemin fonksiyonelliğini sekteye uğratmaktadır. Bu ögelerden herhangi birinin diğerinden daha önemli olduğu söylenemez. Ancak bunlardan öğretmen ögesi dikkatli bir ilgiyi gerektirmektedir. Çünkü eğitim sisteminin girdisi olan öğrenci üzerinde öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin bir denetim gücü yoktur. Program ögesi ise ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir.

Türkiye, öğretmen yetiştirmede uzun yıllara dayalı zengin bir bilgi ve tecrübe birikimine sahiptir. İlk öğretmen okulunun kuruluşu 16 Mart 1848’den günümüze, ülkemizde, çağın ve toplumun beklentileri göz önünde alınarak, eğitim sisteminin her kademesi için öğretmen yetiştirmek amacıyla farklı öğretmen yetiştirme modelleri kullanılarak yeni öğretmen okulları açılmıştır.

Dâru mualliminden Muallim Mekteplerine, Köy Enstitülerinden İlk Öğretmen Okullarına, Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine uzanan bu süreç ülkemizde bir öğretmen yetiştirme geleneğinin oluştuğunun bir göstergesidir. Tecrübe ve bilgi birikimi, ideal öğretmeni yetiştirme politikasına dönüştürülmesi gerekmektedir.

Günümüze kadar öğretmen istihdamı konusu ele alındığında, 1990'lı yıllara kadar, nerdeyse tüm öğretmenlik alanlarında sorun, “öğretmen açığı” olarak gündeme gelmiştir. Başka bir ifadeyle, mezunlar, ihtiyacın altında olmuş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere farklı dönemlerde farklı çözümler üretilmiştir.

1998'de eğitim fakültelerinin, ilköğretime öğretmen yetiştiren bölüm ağırlıklı yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin tek kaynak olarak göstermesi ilköğretim – ortaöğretim öğretmeni yetiştirme dengesine bir düzen getirmiştir. Ancak, kontenjanların ölçsüz olarak arttırılması ile 2000'li yıllardan itibaren, birkaçı dışında, atanamayan öğretmen sayısının artmasına yol açmaya başlamış ve sorun bugün (295.426 öğretmen adayı KPSS havuzunda beklemektedir.) bilinen noktaya taşınmıştır.

Ancak, geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmede ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin çoğu zaman karmaşık ve eksikliklerin giderilmemesi, sistem bütünlüğü içerisinde rehabilite edilememesi gibi sebeplerin etkisinde günümüze kadar kar topu şeklinde büyüyerek gelmiştir.

### **Amaç**

Nitelikli insan yetiştirmek, nitelikli bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme alanındaki geçmişten gelen zengin tecrübesinden dersler çıkarmak amacıyla; öğretmen yetiştiren kurumların ders ağırlıkları okul türlerine göre (öğretmenlik formasyon dersleri, alan bilgileri, genel kültür) incelenmiş, değişen ve gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiği sorgulanmaya çalışılmıştır.

### **Yöntem**

Bu araştırma esas olarak kaynak taramasına dayalı kuramsal bir çalışmadır. Öğretmen eğitimi veren kurumların ders ağırlıklarının karşılaştırılması, yorumlanması, sentezinin yapılması ve bir sistem bütünlüğü içinde sunulması ile gerçekleştirilmiştir.

### **Evren Örneklem**

Araştırmanın evrenini Dâru mualliminden Muallim Mekteplerine, Köy Enstitülerinden İlk Öğretmen Okullarına, Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine kadar öğretmen yetiştiren kurumların ders ağırlıkları oluşturmaktadır.

### **Bulgular**

Türkiye, öğretmen yetiştirmede uzun yıllara dayalı zengin bir bilgi ve tecrübe birikimine sahiptir. 16 Mart 1848'den günümüze, ülkemizde, çağın ve toplumun beklentileri göz önünde alınarak, eğitim sisteminin her kademesi için öğretmen yetiştirmek amacıyla farklı öğretmen yetiştirme modelleri kullanılarak yeni öğretmen okulları açılmıştır. Dâru mualliminden Muallim Mekteplerine, Köy Enstitülerinden İlk Öğretmen Okullarına, Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine uzanan bu süreç, ülkemizde bir öğretmen yetiştirme geleneğinin oluştuğunun bir göstergesidir. Tecrübe ve bilgi birikimi, ideal öğretmeni yetiştirme politikasına dönüştürülmesi için öğretmen yetiştiren kurumların ders ağırlıkları karşılaştırılmış, oluşturulan sayısal veriler yorumlanmıştır.

## **Osmanlı İmparatorluğu'nda Öğretmen Yetiştirme Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**

### **Dâru muallimîn-i Rüşdî (Dâru muallim)**

Tanzimat Dönemi'ne kadar Osmanlı Devleti'nde öğretmen ihtiyacı medreseler tarafından karşılanmıştır. Dâru muallimîn-i Rüşdîyi eğitim tarihimizin, öğretmen yetiştirme konusunda, önemli bir dönüm noktası olarak kabul etmek gerekir. Programın ilk dersi usûl-i ifade ve talimdir. Bu, ders verme ve öğretim yöntemi demektir. Okutulan diğer dersler: Farsça, aritmetik, geometri, alan ölçümü, astronomi, coğrafyadır. Okulun öğretim süresi üç yıldır. Üç yıl sonunda yapılan sınavda başarı gösterenler, başarı derecelerine göre, sırayla boşalan kadrolara atanmışlardır. Bu ilk atamalar yeni mezunların idare ve eğitim işlerinde tecrübe kazanmaları için, muid (stajyer) kadrolarına yapılmıştır (Koçer, 1967).

İlk öğretmen okulu olarak nitelendirdiğimiz Dâru muallimîn-i Rüşdî bu dönemde on ile yirmi arasında değişen yıllık öğretmen yetiştirme kapasitesiyle sayıları hızla artan Rüşdîyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamaktan uzak kalmıştır (Akyüz, 1994). Bununla beraber bu okul nicelik ve nitelik bakımından birçok

eksiklikleri bulunmasına rağmen Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların kurulup gelişmesi sürecine temel teşkil etmesi bakımından Türk Eğitim Tarihi’nde son derece kendine seçkin bir yer edinmiştir.

### **Dârümuallimîn-i Sıbyan**

Osmanlı Devleti’nde ilk eğitim ve öğretimin yapıldığı yer “Sıbyan Mektebi” dir. Bu okullar devletin güçlü zamanlarında güzel işletildiği için hem ihtiyacı karşılayabilmiş hem de görevlerini yerine getirebilmiştir. Sıbyan Mektepleri genel olarak, küçük erkek çocuklara özel olarak ve çoğunlukla mahalle camii veya mescitlerin yanında ve bazı yerlerde mahalle aralarında müstakil olarak hayırsever kimselerin yaptırdıkları ve idareleri bunları yaptıranlar tarafından kurulan özel vakıflarca sağlanan ilkokullardır. Osmanlı’nın diğer kurumlarında olduğu gibi eğitim sistemindeki ilk öğretim kurumları olan bu Sıbyan Mektepleri kendilerini yenileyemediğinden, XIX. yüzyıla gelindiğinde köklü bir reforma ihtiyaç duyulmuştur. Öğretim metodu dersi de onlara öğretmenlik formasyonu kazandırmak amacıyla programda yer verilmiştir(Binbaşoğlu, 1995).

### **Dârümuallimîn-i Âliye (Dârümuallimîn-i Kebir)**

1848’de Dârümuallimîn-i Rüşdî ve 1868’de Dârümuallimîn-i Sıbyan açılmıştır. Eğitim alanında başlatılan bu iyileştirme çalışmalarını düzenlemek için 1869 yılında Saffet Paşa’nın nazırlığı zamanında “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Yasası)” hazırlanmış ve yayınlanmıştır. Öğretim süresi sıbyan şubesinde iki, rüşdîye ve idâdi şubelerinde ise üç yıldır. 1881-1882 yılında Dârümuallimîn-i Sıbyan yeni öğretim metotlarına göre yeterli sayıda öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülameliyat-Meslek kursu hâline dönüştürülmüştür(Yazıcı, 2006). Bu okuldan mezun olanlar ileride sınıfa göre açılacak öğretmenliği kabul etmek istemezse öğrenimi süresince almış olduğu maaşı geri vermeyi taahhüt ederdi ki bu şart rüşdîye ve âliye şubeleri için de geçerliydi.

Maarif Nezareti 1912 yılında yayınlanan bir İrade-i Seniyye ile Dârümuallimîn-i Âliyeye aynı adla yüksek okul statüsü vermiştir(Öztürk, 1996).

İbtidâî kısım (4 yıl) ilkokullara öğretmen yetiştiriyordu. İhzhârî kısım (2 yıl) ise Dârümuallimîn-i İbtidâîlere öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştiriyordu. Âli kısmının (4 yıl) edebiyat, tabiiyat ve riyazat adıyla üç şubesi vardı, bunlardan çıkanlar orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen olmuşlardır (Akyüz, 1995).

### **Dârümuallimât**

Eğitim alanında yapılan yeniliklerden birisi de Kız Öğretmen Okulunun (Dârümuallimât) kurulmasıdır. Kız ortaokulları açıldığında bayan öğretmenler bulunamadığı için nakış hariç bütün dersler, erkek öğretmenler tarafından verilmiştir. Kız okullarının açılmasıyla bayan öğretmenlere gereksinim duyulmuştur.1869 Maarif Nizamnamesi’ne göre kız, ilk ve orta okullarına öğretmen yetiştirmek için İstanbul’da bir Kız Öğretmen Okulu açmak üzere Ayasofya yakınında Yerebatan taraflarında bir konak kiralandığı belirtilmiştir.

1914-1915 öğretim yılında Anaokullarına öğretmen yetiştirmek için İstanbul Dârümuallimât-ı Âliyenin bir kısmında “Ana Muallim Mektebi” de açılmış, 1918-1919 öğretim yılında fazla Anaokulu öğretmeni yetiştirdiği gerekçesiyle kapatılmıştır(Öztürk, 1996).

### **Taşra Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtları**

İstanbul Dârümuallimîn-i Sıbyanın üç kıtaya hâkim Osmanlı Devleti’ndeki yaklaşık 12.000 sıbyan mektebinin öğretmen ihtiyacını karşılaması düşünülemezdi(Karal, 1993). Dârümuallimînler II. Abdülhamid döneminde İstanbul’a özgü okullar olmaktan çıkarılarak Osmanlı memleketinin diğer coğrafyasına da yayılmışlardır.

II. Meşrutiyet Dönemi’nde gerek öğretmenlik mesleği gerekse öğretmen yetiştirme bakımından kaydedilen en önemli gelişmelerden biri de 1913 yılında, Maarif Nazırı Emrullah Efendi’nin gayretleri sonucunda “Tedrisat-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkati”nin yayınlanmasıdır(Yazıcı, 2006). Bu Kanun, İptidâîlere öğretmen olabilmek için, bir Dârümuallimîn-i İptidâiden mezun olma şartını getirerek öğretmenliğe hukuki bir statü kazandırmıştır.

### **TBMM Hükûmeti Dönemi (1920-1923)**

Millî Mücadele yıllarında tüm eğitim kurumlarının bir bölümü işgal koşullarından fazlasıyla etkilenmiştir. 1914 tarihli İdare-i Hususiye-i Vilayet Kanunu'na göre taşra öğretmen okullarının giderlerini karşılayan il özel idareleri “Hisse-i Maarif” adlı vergiyi savaş dolayısı ile toplayamamıştır. Bu durum mali sıkıntı yaşayan taşra öğretmen okullarının kapanmasını hızlandırmıştır. Yerel yönetimler tarafından; Burdur, Diyarbakır, Çorum, ve Malatya’da birer Dârümuallimîn açılmıştır. 1922-1923 eğitim öğretim yılında Samsun, Kayseri, Elbistan, Siirt ve Gümüşhane’de birer Dârümuallim, Kayseri’de ise bir Dârümuallimat hizmete girmiştir (Öztürk,1998). Ekim 1923’te ülkedeki öğretmen okullarının sayısı otuz yediye ulaşmıştır.

### **Anaokulu Öğretmeni Yetiştirme**

1923-1924 eğitim öğretim yılında Türkiye’de toplam seksen (80) anaokulu eğitim öğretime devam etmiştir. Bu okullarda 136 öğretmen çalışmakta olup 5880 öğrenci öğrenim görmüştür. Bu da öğretmen başına 43 öğrenci demektir. Bu öğretmenlerin dokuzu (9) Dârümallimat, 57’si ana şubesi, 1’i yabancı okul mezunu olup diğerleri ise (59 öğretmen) başka kaynaktan sağlanmıştır(Öztürk, 1998).

1927-1928 öğretim yılında Ana Muallim Mektebi Ankara’da açılmış olup 1932-33 öğretim yılında ise İstanbul Kız Muallim Mektebine taşınmıştır.

Okul öncesi öğretmeni yetiştirme görevi 1739 sayılı Kanun’un 43. Maddesi ile yüksek öğretim kurumlarına devredilmiş 1979 yılında hazırlanan iki yıllık “Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı” 1980-1981 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

1991-1992 öğretim yılından itibaren Anaokulu Öğretmenliği Programı dört yıla çıkartılarak doğrudan eğitim fakültesi bünyesine alınmıştır.

### **İlköğretime Öğretmen Yetiştirme**

İstanbul’da 1868’de açılan ilk öğretmen okullarından mezun olanların birçoğu köy okullarında görev yapmak istememeleri, gidenlerin ise köy hayatına uyum sağlayamamaları sorunu ileriki yıllarda bu uygulamadan yapılandırılmaya gidilmesini hızlandırmıştır.

### **Öğretmenlik Ehliyetnamesi Kurs ve İmtihanları**

TBMM Hükûmeti Dönemi’nde Maarif Vekâleti, öğretmen okulları ihtiyacı karşılayacak kadar mezun vermediği için 1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati’nden belirlenen koşullara uygun olarak, Ankara, Konya, Antalya, Kastamonu ve Balıkesir gibi merkezlerde tatil aylarında “Ehliyetname İmtihanları” açmıştır. Ehliyetnamelerin kullanım süresi üç yıl olup bu sürenin sonunda Dârümuallimîn derslerinden sınava girerek diploma almak zorunluluğu getirilmiştir.

### **İlk Muallim Mektepleri**

İlk muallim mektepleri ve köy muallim mektepleri şeklinde iki kategoriye ayrılmış ve 1927-1928 öğretim yılında ilk köy muallim mektebi açılmıştır (Öztürk, 1998).

### **KÖY MUALLİM MEKTEPLERİ**

1927-1928 öğretim yılında ilki Kayseri Zencidere’de diğeri ise Denizli’de olmak üzere üçer yıl öğretim süreli, ilk köy muallim mektebi açılmıştır (Öztürk, 1998).

Köy muallim mekteplerinde üçüncü yılın ikinci yarısında haftada altı saat olan tatbikat-ı dersiye dersinde “okula bağlı”, bir köy ilkokulu modeli olan “tatbikat mektebinde”, ders verme uygulaması yapılmış ve bunlara aynı zamanda usul-i tedris ve tatbikat öğretmenleri tarafından örnek uygulama dersleri verilmiştir.

## Köy Öğretmen Kursları

İlköğretimin köylere kadar yayılmasını sağlamak için ilki 1936 yılında Eskişehir Çifteler Çiftliğinde açılmıştır. Bu kurslar 1946 yılına kadar sürmüş olup bu on yıllık süre zarfında 8543 eğitimci yetiştirilmiştir. Bu kurslar yedi aylık olup bu süre zarfında toplam 730-960 saat ders verilmiştir.

## Köy Öğretmen Okulları

Köy öğretmen kurslarının başarılı sonuçlar vermesinden dolayı 1937 yılında köy öğretmen okulları (İzmir Kızılcıllu ve Eskişehir Çifteler Mahmudiye) açılmıştır. Bu okullar 1940 yılında çıkarılan Kanun ile Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür. Enstitüler üç bölümü ayrılmış olup;

7. **İlkokul Kısmı:** Köy öğretmen okullarına bağlı, beş sınıflı olup öğretmen okulunda okuma imkânı vermek amacıyla oluşturulmuştur.
8. **Ortaokul Kısmı:** Öğretmen okullarına hazırlık dersi görülmekteydi. Bu sınıflara tam dönemli köy öğretmen okullarını bitirmiş çocuklarla köy öğretmen okullarının İlkokul kısmını bitirmiş öğrenciler alınmıştır.
9. **Öğretmen Okulu:** Okulu bitirenler köy ilkokulu öğretmeni olarak hayata atılmışlardır.

## Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri, 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı Yasa'ya dayanarak kurulmuştur. Köy Enstitüleri, Türkiye'nin 1930'lu yıllardaki kültürel ve sosyoekonomik gerçeğinden doğan Eğitim Kursları ve Köy Öğretmen Okulları geleneğinin bir devamı olup onların yüklenmiş olduğu misyonu taşımıştır. Öğretim süreleri ilkokul üzerine 5 yıl olan Köy Enstitülerinin görevi sadece köylere öğretmen yetiştirmek değil, aynı zamanda sağlık memuru ve ebe yetiştirmektir. Türkiye'ye özgü bir model olan Köy Enstitülerinin başarısında dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ikilisinin payı büyüktür. 1941-1952 yılları arasında Köy Enstitülerinde toplamda 17341 öğretmen mezun olmuştur (Şekil 1). (ÖZTÜRK, 1996)

Köy Enstitüsü Programı: kültür dersleri, tarım dersleri ve çalışmalar, teknik dersler ve çalışmalar şeklinde gruplandırılmıştır. Gruplandırmalar beş yıllık süreyi kapsamaktadır. Dersler: kültür dersleri 114, tarım dersleri ve çalışmalar 58, teknik dersler ve çalışmalar 58, sürekli tatiller 30 hafta şeklinde dağıtılmıştır. Kültür dersleri tüm dersler içinde %44'ünü, tarım ve teknik dersleri ve çalışmaları ise %22'sini oluşturmaktadır (Şekil 2). Bu derslerin haftalık süre bakımından dağılımı ise; kültür dersleri her hafta 22 saat, tarım ve teknik dersleri her sınıfta, haftada 11 saat verilmiştir. (ÖZTÜRK, 1996)

## İlk Öğretmen Okulları

İlk Öğretmen Okulları, Cumhuriyetin başlangıcından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir. İlkokullara öğretmen yetiştirme konusunda devletin köklü ve kapsamlı politikalar geliştirmesini zorunlu kılmıştır. 1923–1924 öğretim yılında bina, araç-gereç gibi en temel donanımlardan yoksun olan bazı öğretmen okulları kapatılarak az sayıda tam donanımlı ve kadrolu öğretmen okulları kurulma yoluna gidilmiştir. 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip öğretmen okulu getirilmiştir. Bunlardan birincisi Muallim Mektepleri (Öğretmen Okulları) diğeri ise Köy Muallim Mektepleri (Köy Öğretmen Okulları). (ÖZTÜRK, 1996)

Öğretim süreleri beş yıl olan bu okullar 1931–1932 öğretim yılından itibaren altı yıllık okullar hâline getirilmiştir. Bu tarihten başlayarak ortaokul düzeyindeki birinci devreler aşamalı bir biçimde kaldırılmıştır. Böylece İlk Öğretmen Okulları lise dengi üç yıllık meslek okullarına dönüştürülmüştür (Öztürk, 1996).

14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası, "Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır." hükmünü getirmiştir. Böylece 1973-1974 öğretim yılından itibaren kademeli olarak öğretmen okullarında

lise programları aynen uygulanmaya başlanmıştır. Bu okullar, günümüzde “Anadolu Öğretmen Lisesi” adıyla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler.

### İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

1973 tarihli ve 1739 sayılı Yasa'nın, her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi hükmü getirilmiştir. Bu Kanun, Türkiye’de öğretmen yetiştirmede nicelikte birlikte niteliğin artırılması amacıyla çıkarılmıştır. Bu amaca uygun olarak 1974-75 öğretim yılından itibaren aynı Kanun’da tarif edilen Temel Eğitim’in birinci kademesine yani ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Bu gelişmeyle paralel olarak, eski öğretmen okulları 1973-1974 öğretim yılından itibaren lise hâline getirilmiştir. 1974-82 yılları arasında işler durumda bulunan bu kurumların amacı öğretmeni yetiştirmektir. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere İki Yıllık Eğitim Enstitüsüne girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. Öğrenciler eğitim öğretim süresince elde ettikleri bilgi ve becerileri meslek alanında güvenle kullanabilmeleri için öğretmenlik uygulamalarına katılmışlardır. Uygulama son yarıyıldan dört haftalık bir süreyi kapsamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerin 31.160’ı ön lisans/yüksek okul, 12.315’i iki yıllık eğitim enstitüsü, 11.661’i üç yıllık eğitim enstitüsü, 710.752’si ise lisans mezunudur (Tablo 1).

Mezuniyet	KYB Boş	Aday Öğretmen	Öğretmen	Uzman Öğretmen	Baş Öğretmen	Toplam
İki Yıllık Eğt. Ens.			11262	1053		12315
Ön Lisans		1	23404	7173		30578
Üç Yıllık Eğt. Ens.	1	1	11243	657		11902
Lisans	1388	40701	536995	85128		664212
Yüksek Lisans	111	1894	42598	11359	4	55966
Doktora		1	425	211	195	832
Genel	1500	42598	625927	105581	199	775805

Kaynak: İKGM, 18.03.2013

Hızla kurulan İki Yıllık Eğitim Enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmışlardır. 20 Temmuz 1982 tarihinde bu enstitüler eğitim yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (YÖK,1998).

### Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme

#### Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri

“Cumhuriyet döneminde ortaokul öğretmeni yetiştirilmesinde en büyük görevin Eğitim Enstitülerine düştüğü bir gerçektir”(Oğuzkan, 1983). Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak, Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. Bu okullar, 1978-79 öğretim yılından 1981-82 öğretim yılı sonuna kadar “Yüksek Öğretmen Okulu” adıyla işlevlerini sürdürmüşlerdir. Bu tür öğretmen okullarının kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-27 öğretim yılında Konya’da açılan “Orta Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri Muallim Mektebi” olmuştur. Bir yıl sonra Ankara’ya nakledilen okulun adı 1929-30 öğretim yılında “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilmiştir. İlk yıllarda okulun öğretim süresi üç buçuk yıldır. Bunun iki yılı hazırlık, bir buçuk yılı da meslek eğitimine ayrılmıştı. 1940’larda çok ciddi bir sorun hâline gelen ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla yurdun çeşitli yerlerinde yeni enstitüler açılmıştır.



Yüksek Öğretmen Okulu adını alan Gazi, Necati Bey, Bursa, Diyarbakır, Kazım Karabekir, Atatürk, Buca, Selçuk, Samsun, Fatih Eğitim Enstitüleri 1982 yılı Temmuz ayı itibariyle yaklaşık 16 bölümde öğretmen yetiştirmekte iken 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp Eğitim Fakülteleri adını almışlardır.

### **Liselere Öğretmen Yetiştirme**

1923-1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilebilir. Bunlar “Yüksek Öğretmen Okulları” ve “Üniversiteler”dir.

### **Yüksek Öğretmen Okulları**

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de yüksek öğretmen okullarıdır. 1891 yılında İstanbul’da kurulan “Dârümuallimin-i Âliye” Yüksek Öğretmen Okulunun başlangıcı sayılır (Oğuzkan, 1983).

Yeni “Yüksek Öğretmen Okulları”, tarihi “Yüksek Öğretmen Okulları”ndan farklı bir yapı ve işleyişe sahip idi. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakültelerine verilemiyordu. Okul, 1923-63 yılları arasında ancak 630 mezun verebilmiştir. Lise öğretmenlerine duyulan ihtiyacın giderek artması karşısında 1959 yılında Ankara’da, 1964 yılında da İzmir’de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır.

Yüksek Öğretmen Okullarının mezun sayısı, Ankara Yüksek Öğretmen Okulunun ilk mezunlarını verdiği 1962-63 yılında 66’ya, bir sonraki yıl 102’ye yükselmiştir. Mezunların büyük çoğunluğu akademik kariyere devam ettikleri için, yüksek öğretmen okullarının lise öğretmeni gereksinimini kısa sürede karşılayamamıştır (Kaya, 1984).

### **Deneme Yüksek Öğretmen Okulu**

Mayıs 1974’te Ankara Yüksek Öğretmen Okulu yerleşkesinde Deneme Yüksek Öğretmen Okulu adıyla yeni bir okul kurulmuştur. 6 Mayıs 1975 tarih ve 313 sayılı Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen okulun geçici yönetmeliğine göre; okulun amaçları şöyle sıralanmaktadır (MEB,1995):

- Ortaöğretim kurumlarının fizik, kimya, biyoloji ve matematik dallarında lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek.
- Millî Eğitim Bakanlığınca öngörülen alanlarda deneme niteliğinde ve teknolojiye dayalı eğitim programları geliştirip uygulamak ve uygulama sonuçlarının sistemin bütünlüğü içinde yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak.
- Eğitim sistemleri için saptanmış olan temel politika ve hedefler çerçevesi içinde çağdaş eğitim kurumlarının ışığında, eğitimin etkinliğini artırarak teknolojik uygulama modellerini geliştirmek.
- Geliştirilecek modelleri sistem bütünlüğü içinde uygulamaya dönüştürerek araştırma ve planlama çalışmaları yapmak. Eğitim teknolojilerindeki son gelişmelerden yararlanarak deneysel bir yaklaşımla ve kapsamlı bir program yapısıyla öğretime başlayan bu deneme okulu yeterli hazırlıklar yapılmadığı ve gerekli kaynaklar sağlanamadığı gerekçesiyle 1975 yılında kapatılmıştır.

### **Eğitim Yüksek Okulları**

20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı KHK ve bu Kararname’nin yasalaşmasına ilişkin 28 Mart 1983 tarih ve 2809 sayılı Kanun’la öğretmen yetiştiren kurumların kanunla kurulması öngörülmüştür. Bu Kanun’la on yedi olan Eğitim Enstitüsü sayısı Türkiye’nin ilkökul öğretmeni ihtiyacı göz önünde bulundurularak eğitim yüksek okulu adıyla sayı yirmi dörde çıkmıştır. 1989-1990 yılında eğitim yüksek okullarının öğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Bu kurumlar 3 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı Kanun’la okul öncesi eğitim ve sınıf öğretmenliği bölümleri olarak da ikiye ayrılmıştır.

Sınıf öğretmenliği bölümlerindeki derslerin dağılımı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada Eğitim Yüksek Okulu öğretmenlik formasyon dersi, derslerin %15’ini, alan bilgileri %25’ini, genel kültür %60’ını; Eğitim Enstitüsünde okutulan derslerin ağırlığı, öğretmenlik formasyon dersi, derslerin %16’sını, alan bilgileri %25’ini, genel kültür %32’sini; Köy Enstitüsünde okutulan öğretmenlik formasyon dersi, derslerin %14’ünü,

alan bilgileri %52'sini, genel kültür %34'ünü; Öğretmen Okulunda okutulan öğretmenlik formasyon dersi, derslerin %12'sini, alan bilgileri %51'ini, genel kültür ise %37'sini oluşturmaktadır (Şekil 4).

1990-1991 öğretim yılında öğretim süreleri dört yıla çıkarılan eğitim yüksek okulları 1993 yılında eğitim fakültelerine bağlı bir bölüm hâline getirilmiştir.(ÖZTÜRK, 1996)

1983-1984 öğretim yılından itibaren eğitim yüksek okullarında YÖK tarafından yayınlanan Eğitim Yüksek Okulları Sınıf Öğretmenliği Programı uygulanmaya başlanmış olup bu derslerin dağılımı (Şekil 6) gösterilmiştir.

Okul türlerine göre derslerin dağılımına bakıldığında; Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %17,5'ini, özel alan %65'ini, genel bilgi %17,5'ini; Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %8,7'sini, özel alan %76,8'ini, genel bilgi %14,3'ünü; Yüksek Teknik Öğretmen okulu öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %5,9'unu, özel alan %73,7'sini, genel bilgi %21,1'ini; Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %6'sını, özel alan %54'ünü, genel bilgi %40'ını; Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %20,5'ini, özel alan %56,7'sini, genel bilgi %22,7'sini; Gazi Eğitim Enstitüsü Okulu öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %15,4'ünü, özel alan %64,6'sını, genel bilgi %20'sini; Yüksek Öğretmen Okulu öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %63,6'sını, özel alan %36,4'ünü oluşturmaktadır (Şekil 5).(ÖZTÜRK, 1996)

### **Yaygın Eğitim Ve Alan Dışından Öğretmen Atama**

Türkiye 165 yıllık öğretmen yetiştirme geleneğine rağmen, nicelik ve nitelik sorunlarının arasında zikzaklar çizerek bu sorunlara alternatif çözümler geliştirilmeye çalışmıştır. Bu süreçte 120 binden fazla öğretmenin ataması gerçekleştirilmiştir.

### **Yedek Subay Öğretmen**

Öğretmen yetiştirme nicelik bakımından yetersiz kalmasından doğan öğretmen açığını kapatmak amacıyla başvurulmuş yollardan biride yedek subay öğretmenlik denemesidir. 11 Ekim 1960 tarih [ve 97 sayılı Kanun ile] lise ve dengi okul mezunları ile çeşitli sebeplerle üniversite ve yüksekokulları bitirememiş olanlara yedek subay öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Hiçbir pedagojik bilgisi olmayan bu kişilerden isteyenler 26.7.1963 tarihli Kanun'la öğretmenlik mesleğine kabul edilmişlerdir.

### **Muvakkat Öğretmen**

222 sayılı ve 5 Ocak 1961 tarihli İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile, ortaokul ve dengi okulların mezunlarından 18 yaşını tamamlayanlar kurstan geçirilmek suretiyle "muvakkat öğretmen" olarak ilkokullara öğretmen olarak atanmıştır.

### **Vekil Öğretmen**

5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ortaokul ve dengi okullardan mezun olanlardan 18 yaşını tamamlamış olanlar bir kurstan geçirilerek muvakkat (geçici) öğretmen olarak ilkokullara; lise ve üstü okul mezunları da yine bir kurstan geçirilerek orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmışlardır (Akyüz, 2001).

### **Barış Gönüllüleri**

1962 Eylül'ünden itibaren bu isimle gelen ABD'li 1200'den fazla "uzman"ın çoğu 70'li yıllara kadar İngilizce öğretmenliği yapmıştır" (Akyüz, 2001).

### **Mektupla Öğretim**

1974 yılında gerçekleştirilen bu uygulamada 42.141 lise mezunu yeterli eğitim almadan öğretmen yapılmıştır (YÖK, 1998). Bu uygulama ile daha çok yaz aylarında 5 haftalık çalışmalar ile üç yıl içinde toplam 15 haftalık bir program sonucunda resim, müzik, beden eğitimi dersleri de dâhil çeşitli dallarda mektupla öğretmen yetiştirilmiştir. Oysa aynı dönemde Eğitim Enstitülerinde yılda 24 hafta olmak üzere 3 yılda toplam 72 haftalık bir öğretmen yetiştirme programı uygulanmıştır (Akyüz, 2001).

### **Gece Öğretimi**

Yine 1974 yılında gerçekleştirilen bir başka uygulamanın adı da "Gece Öğretimi"dir. Bu uygulamanın sonucunda eğitim sistemine 15.000 öğretmen dâhil edilmiştir (YÖK, 1998).

### **Hızlandırılmış Eğitim**

1975 yılından sonra Eğitim Enstitülerinde siyasal ve ideolojik amaçlı şiddet olayları nedeniyle öğretim normal olarak sürdürülememesi nedeniyle binlerce öğrenci okullarına devam edememişlerdir. 1978'de bu duruma "hızlandırılmış programlarla" çözüm bulma yoluna gidilmiştir. Bu uygulama, normal öğretim süresinin %20-25' i kadar bir süre içinde gerçekleştirilmiştir.(Akyüz, 2001). Bu adla başlatılan uygulamada 45 ile 60 günleri arasında değişen sürelerde sınıf geçilmek kaydıyla 70.557 öğretmen sisteme katılmıştır (YÖK, 1998).

### **Asker Öğretmenler**

Özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğretmen açığını kapatmak için gerçekleştirilen bu uygulama 19 Aralık 1987 tarihinde yayınlanan bir Genelge ile başlamıştır. Bu Genelge'ye göre er ve erbaşlarla yedek subaylığa hak kazananlar arasında mesleği öğretmen olanlar ya da öğretmen olabilecek öğrenim görmüş olanlar temel askerlik eğitiminden sonra kalan sürelerini Millî Eğitim Bakanlığı emrinde öğretmenlik yaparak tamamlayabileceklerdir.

### **Öğretmenlik Formasyonu**

Millî Eğitim Bakanlığı 1979 ve 1980 yıllarında belirlediği bir "pedagojik formasyon" programı ile, çeşitli fakültelerden mezun olanlara da öğretmenlik yolunu açmıştır. Bu 6'sı zorunlu, 2'si seçmeli olmak üzere toplam 8 dersi kapsayan 21 kredilik bir programdır. Bu derslerden başarılı olanların üç hafta süreyle kesintisiz olarak öğretmenlik uygulaması yapması da gereklidir (Öztürk, 1998).

Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğrenciler için uygulanmakta olan öğretmenlik sertifikası programlarıdır. Programlar Eğitim Fakültelerince yürütülmesine rağmen programı yürütecek özel bir bölüm tanımlanmamıştır. Fakülteler kendi belirledikleri kriterlere göre öğrenci seçimlerini gerçekleştirirler. Bu programa gelen öğrenciler Fen-Edebiyat Fakültesi bünyesindeki bir alandan mezun oldukları için bu programlar sadece öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini kazandırmayı amaçlayan programlardır. Programda ders sayısı 10 olup kredi toplamı 26'dır.

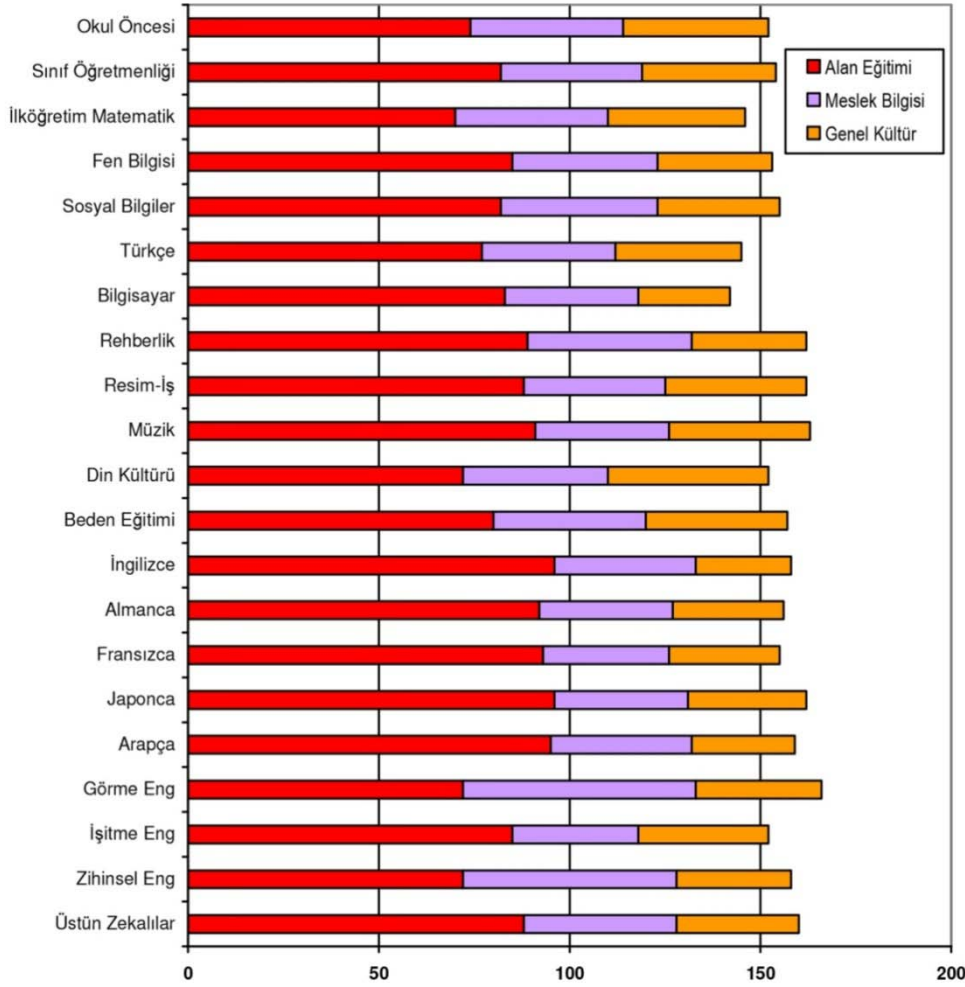
Nitelikli öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceri boyutlarının genel olarak yeterli derinlikte ele alınamamaktadır. Başka ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alan teori ile pratik arasındaki dengeyi de göz önüne aldığımızda, Türkiye'nin nitelikli öğretmen yetiştirmedeki durumu daha net ortaya çıkmaktadır. İngiltere'de, 4 yıllık lisans eğitimi alan bir öğretmen adayının okulda geçirmesi gereken süre 160 saat (32 hafta), lisans sonrası sertifika eğitimi alan için ise bu süre 120 saat (24 hafta) olarak belirlenmiştir (DFE, 2012).

### **Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri Üniversiteler**

1982 yılına değin öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Millî Eğitim Bakanlığına verilmiş ise de, üniversitelerimiz de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olmuştur. Özellikle, 1970'li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılarak

“pedagojik formasyon” programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiş, hatta, bir sonraki bölümde görüleceği gibi, bazı üniversitelerimizde (Örneğin İnönü Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesi, ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi) lisans düzeyinde öğretmenlik programları açılmıştır. (Küçükahmet, 1976) Üniversitelerde düzenlenen sertifika programları arasında gerek derslerin sayısı ve dağılımı, gerekse içeriği açısından oldukça önemli farklılıklar olmuştur.

Şekil 6- 2006 Yılı Öğretmen Yetiştirme Programlarının Kompozisyonu



**Kaynak:** YÖK, Haziran 2006

Öğretim programların esnek yapısı nedeniyle, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirebilecek ve alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin toplam kredideki oranları toplu olarak verilmiştir (Şekil 6).

#### Öğretmen Yetiştirme Görevinin Üniversitelere Geçişi (1982)

Öğretmen yetiştirme işlevi üniversitelere devredilmeden önceki dönem olan 1982-1983 öğretim yılında, Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilişkin bilgiler verilmiştir.

Buna göre, öğretmen yetiştirme işlevi bir taraftan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yükseköğretim kurumlarında, diğer taraftan da üniversiteler bünyesinde yürütülmüştür.

\*Üç yıllık Eğitim Enstitüleri 1978-79 öğretim yılında “Yüksek Öğretmen Okulları” adı altında yeniden düzenlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde, üç ayrı okul türü bulunuyordu. Bunlar:

**Yüksek Öğretmen Okulları (Son Dönem):** Dört yıl süreli ve ağırlıklı olarak liselere öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak tasarlanmış programlara sahip kurumlardı.

**Yabancı Diller Yüksek Okulları:** Üç yıl süreli ve yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yöneliktir.

**Eğitim Enstitüleri:** İki yıl süreli ve sınıf öğretmeni yetiştirmeye yönelik kurumlardı. Üniversiteler boyutunda ise; yaygın uygulama, çeşitli fakülte ve yüksekokul öğrencilerine, lisans öğrenimlerine paralel

olarak Fen ve/veya Edebiyat Fakülteleri bünyelerindeki eğitim bölümleri tarafından “öğretmenlik sertifikası” programının sunulmasıydı.

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiş olup;

H- İlk yıllarda tip ve programlar bakımından sınırlı olan öğretmen kaynakları giderek çoğalmış ve çeşitlilik göstermeye başlamıştır.

İ- Türkiye, daha iyi ve daha uygun öğretmeni yetiştirme konusunda sürekli arayış içinde olmuştur.

J- Köye öğretmen yetiştirme konusu, ayrı bir politika olarak uzun yıllar sürdürülmüştür.

K- Öğretmen yetiştiren okullar, Cumhuriyetin ilk yıllarında büyük kentlerde veya yurdun daha çok batı bölgelerinde açılmış iken zamanla bu tür okullar yurdumuzun her yöresinde açılmaya başlanmıştır.

L- Öğretmen gereksiniminin karşılanamaması nedeniyle, sık sık geçici çözüm yollarına gidilmiştir. (Hızlandırılmış eğitim, geçici vekil öğretmen, mektupla öğretim vb. bu uygulamalar arasındadır.) 1970’li yılların ikinci yarısında Eğitim Enstitülerinde uygulanan hızlandırılmış eğitim, öğretmen yetiştirme tarihinde en olumsuz yöntem olarak bilinmektedir.

M- Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri sürekli olarak uzatılmış ve 1739 sayılı Yasa ile yükseköğrenim düzeyine çekilmiştir.

N- Millî Eğitim Temel Kanunu ile her düzeydeki okul öğretmenlerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve meslek formasyonu bakımından dengeli biçimde yetiştirilmeleri yasal bir esasa bağlanmıştır.

O- Bununla birlikte öğretmen eğitiminde hem niceliği hem de niteliği artırma yönündeki çabalar,

P- Bununla birlikte öğretmen eğitiminde hem niceliği hem de niteliği artırma yönündeki çabalar bugün de eğitim kamuoyunun önünde önemli bir gündem maddesi olarak yerini korumaktadır (YÖK, 2007).

### **Yükseköğretim Okullaşma Oranında Gelişmeler**

2006-2012 eğitim öğretim yıllarında yükseköğretimdeki öğrenci sayısı %75’lik bir artışla 4.112.687’ye ulaşmıştır. Bu bağlamda son 6 yılda 1.659.023 öğrencilik bir artış gerçekleşmiştir. Yıllık ortalama 276.504 öğrenci artışı olmuştur (Şekil 4). Diğer kademelerde olduğu gibi yükseköğretimde de öğrenci kontenjanlarında sürekli artış eğilimi gözlenmektedir. Burada üzerinde durulması gereken önemli konu nitelikli eğitim ve öğretimdir.

2004 yılında 53 Devlet 24 vakıf olmak üzere üniversite sayısı 77 iken 2004-2013 yılları arasında 51’i Devlet, 41’i vakıf üniversitesi olmak üzere 92 yeni üniversitenin kurulması ile toplam üniversite sayısı 104 Devlet, 65 Vakıf olmak üzere 169’a ulaşmıştır.

### **Sonuç**

Türkiye, öğretmen yetiştirmede uzun yıllara dayalı zengin bir bilgi ve tecrübe birikimine sahiptir. İlk öğretmen okulunun kuruluşu 16 Mart 1848’den günümüze, ülkemizde, çağın ve toplumun beklentileri göz önünde alınarak, eğitim sisteminin her kademesi için öğretmen yetiştirmek amacıyla farklı öğretmen yetiştirme modelleri kullanılarak yeni öğretmen okulları açılmıştır. Dârulmuallimin’den Muallim Mekteplerine, Köy Enstitülerinden İlk Öğretmen Okullarına, Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine uzanan bu süreç, ülkemizde bir öğretmen yetiştirme geleneğinin oluştuğunun bir göstergesidir. Ancak, sıkça model değişiklikleri ve yeni gelenin kendisinden öncekini tamamen yok sayması ve değişikliklerin uygulamaya dönüştürülebilmesi bizi hâlâ Türkiye’ye özgü bir öğretmen yetiştirme modelinin oluşmadığı sonucuna götürmektedir.

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “Tevhidi Tedrisat Kanunu” ile tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığına (Maarif Vekâleti) bırakılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile ilköğretimin mecburi kılınması ve devlet okullarında parasız duruma getirilmesi ilköğretimi yetiştirme konusunda devletçe köklü tedbirler alınmasını gerektirmiştir.

1924-1925 öğretim yılından itibaren Dârulmuallimin adı “Muallim Mektebi” ve 1935’lerden itibaren de “Öğretmen Okulu” hâline çevrilmiştir (Akyüz 1993).

1926 yılında kabul edilen 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” ile “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olmak üzere iki tip öğretmen okulu kurulmuştur (MEB, 1995).

Köy ilkokullarının ihtiyacını karşılamak amacı ile 17.04.1940 tarih ve 3803 sayılı “Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu” çıkarılarak öğretim süresi ilkokul üzerine 5 yıl olan “Köy Enstitüleri” kurulmuştur. Köy Enstitüleri kuruluşundan 1951-1952 eğitim yılına kadar 17341 öğretmen mezun vermiştir. Köy Enstitülerinde okutulan derslerin %44’ünü kültür, %22’sini teknik, tarım dersleri ve çalışmaları oluşturmuştur.

İki tip ilkokul öğretmeni yetiştirme politikası, 27.01 1954 tarih ve 6234 sayılı Kanun ile son bulmuş, öğretmen yetiştiren kurumlar “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilerek Köy Enstitüleri kaldırılmıştır. İlköğretmen Okullarında eğitim süresi ilkokul mezunları için 6, ortaokul mezunları için 3 yıl olarak belirlenmiştir.

1973 Tarih ve 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi zorunluluğunu getirmiştir. 1974 tarih ve 191 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile ilkokul öğretmeni olabilmek için iki yıllık yüksek öğrenim öngörülmüştür. Bu amaçla iki yıllık “Eğitim Enstitüleri” kurulmuştur. Öğretmen okulları da öğretmen liselerine dönüştürülmüştür.

Cumhuriyetin ilk yıllarında lise ve dengi okullara öğretmen yetiştiren bir tek “Dârümuallimin” in yüksek kısmı olan “Dârümuallimin-Âli” vardır. 1924’de “Yüksek Muallim Mektebi” adı verilen okulun geliştirilmesi için çabalar harcanmıştır. Daha sonraki yıllarda “Yüksek Öğretmen Okulu” adını alan bu eğitim kurumu 1954-1955 Öğretim yılına kadar liselere öğretmen yetiştirme görevini sürdürmüştür.

Sayıları 1976 yılında 50 olan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, 1980-1981 öğretim yılında 17’ye indirilmiş ve 20 Temmuz 1982’de adı “Eğitim Yüksek Okulu” olarak değiştirilmiş, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (Akyüz, 1993).

Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süreleri 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmış, 3 Temmuz 1992 yılında yayımlanan 3837 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin Değiştirilerek Kabulüne Dair 2809 sayılı Kanun ile 78 ve 190 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’lerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” ile bu okullar “Eğitim Fakültesi” hâline getirilmiştir (Küçükahmet, 1993; Ataunal, 1994).

Okul türlerine göre derslerin dağılımına bakıldığında; **Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu** öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %17,5’ini, özel alan %65’ini, genel bilgi %17,5’ini; **Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu** öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %8,7’sini, özel alan %76,8’ini, genel bilgi %14,3’ünü; **Yüksek Teknik Öğretmen Okulu** öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %5,9’unu, özel alan %73,7’sini, genel bilgi %21,1’ini; **Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu** öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %6’sını, özel alan %54’ünü, genel bilgi %40’ını, **Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu** öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %20,5’ini, özel alan %56,7’sini, genel bilgi %22,7’sini; **Gazi Eğitim Enstitüsü Okulu** öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %15,4’ünü, özel alan %64,6’sını, genel bilgi %20’sini; **Yüksek Öğretmen Okulu** öğretmenlik bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %63,6’sını, özel alan %36,4’ünü, oluşturmaktadır.

Türkiye, genç nüfusun en yüksek olduğu OECD ülkelerinden biridir. Bir ülke için eğitimli genç nüfus ne kadar büyük avantaj ise, eğitimsiz genç nüfus o oranda sorun olmaktadır. Öğretmen İstihdam Politikası arz talep dengesi sağlanmadıkça, nitelik ve yeterlilikte istenilen hedefin gerçekleştirilmesi mümkün görülmemektedir.

Öğretmen yetiştirme görevi Yükseköğretim Kuruluna aittir. Yukarıda belirtilen olumsuzluklar, YÖK’ün konu hakkındaki politikasıyla yakından ilgilidir. Kontenjan belirlemede, eğitim fakültelerinin akademik kadro ve fiziki koşulları ile istihdam faktörleri dikkate alınmalı, yasaların “bir ihtisas mesleği” olarak tanımladığı öğretmenliğin 25-30 kredilik formasyon eğitimi ile kazanılamayacağı gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında yapılan yeni düzenleme ile eğitim fakültelerinin, ülkenin öğretmen ihtiyacını daha etkili ve verimli bir biçimde karşılamaları, daha nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar yürütmeleri ve daha sağlıklı bir yapı içinde işlevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir.

### Öneriler

Öğretmenlik programlarına başvuran öğrencilerin çoğunluğu genel liselerden gelmektedir. Yabancı dille öğretim yapan liselerle fen lisesi gibi öğrencilerini seçerek alan ve toplum tarafından değer verilen liseleri bitirmiş olan öğrenciler ise öğretmenliği tercih etmemektedirler.

Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğrenciler, çoğunlukla öğretmenlik mesleğini öncelikle tercih etmeyen, ortaöğretimdeki başarıları düşük olan öğrencilerden oluşmaktadır (Sözer, 1989; Ataunal, 1987; Karagözoğlu, 1987).

Yapılan bir araştırmada; en başarılı 10.000 öğrencinin yaptığı tercihlerin %35'i tıp, %59'u mühendislik alanlarına yönelikken yalnızca %6'sı öğretmenlik alanına yönelik olmuştur. Öte yandan, üniversiteye girişte Eğitim Fakültelerini seçen adayların %70'i seçimlerini 7-18. tercihleri arasında, eğitim yüksekokullarını seçen adayların da yaklaşık %72'si seçimlerini 13-24. tercihleri arasında belirtmişlerdir.

Öğretmen yetiştirme görevinde eksiklerini ve yanlışlarını gidererek var olan sistemi iyileştirmek, sistemin etkililiğini en üst düzeye ulaştırmaktır. Eğitim Fakülteleri ile öğretmenliğe kaynaklık eden bölümlere öğrenci alımında daha uygun ve daha etkili yollar izlenmelidir. Bunun için, her şeyden önce, öğretmenlik mesleği toplumsal ve ekonomik yönden doyurucu bir düzeye ulaştırılarak gençlerin ilgisini çeken bir meslek durumuna getirilmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmen olmaya gerçekten istekli, ortaöğrenim başarı düzeyi yüksek olanlar seçilmelidir. Başarı sınavlarının yanı sıra, öğretmenlik programları için başvuranlara kişilik ölçekleri uygulanmalı, öğretmenlik için gereken temel kişilik özelliklerine sahip olanlar öğrenci olarak alınmalı ve mülakat uygulanmalıdır. Öte yandan, ÖSYM tarafından mesleğe girişte uygulanan P10 sınavı ve SP 121 testi sorularının geçerlik ve güvenilirlikleri saptanmış testler kullanılmalıdır. SP 121 testi (alan sınavı) Millî Eğitim Bakanlığının arz talep dengesi göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Bu sınava yalnızca, öğretmenliği kendilerine meslek olarak seçmiş, eğitim fakültesi çıkışlı olanlar alınmalıdır.

Eğitim fakültelerinin gereksinmelere uygun yapı ve donanımlarla gerekli araç-gereçler sağlanmalıdır. Ancak bu yolla öğretmen adaylarının eğitimi daha etkili biçimde gerçekleştirilebilir ve öğretmen adaylarının eğitim teknolojisinin ürünleriyle etkileşimde bulunmaları sağlanabilir. Bu da, eğitim teknolojisinden etkili biçimde yararlanmayı bilen öğretmenlerin yetişmesine olanak verir.

### Kaynakça

- AKYÜZ, Yahya (2001). *“Tanzimat’tan Cumhuriyete Okul Yöneticiliğinde Dönüşümler ve Kadınların Okul Yöneticiliği”*, **Tarih ve Toplum**, Mart 2001, S. 207.
- ATAÜNAL, Aydoğan (1987). *“Yükseköğretim Kurulunun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu”*, **Çağdaş Eğitim**, S.127.
- ATAÜNAL, Aydoğan (1994). **Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)**, Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1983). **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- KAYA, Yahya Kemal (1989). **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**, Bilim Yayınları, Ankara.
- KOÇER, Hasan Âli (1967). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi**, Yengeçoğlu Matbaası, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (1993). **Öğretmen Yetiştirme Program ve Uygulamaları**, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, Ankara.
- MEB (1995). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme**, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yayın No:4, Ankara.
- OĞUZKAN, Ferhan (1983). **Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Cemil (1996). **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- ÖZTÜRK, Cemil (2005). **Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Cemil (2007). **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- SÖZER, Ersan (1991). **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

YAZICI, Hüseyin (2006). **Osmanlı Devletinde Öğretmen Okullarının Kuruluşu ve İşleyişi**, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.

YÖK (1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Ankara.

YÖK (2007). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri**, Ankara.

YÖK (2012). **Yükseköğretim İstatistikleri**, Ankara.



## Eğitim Kurumları Yönetici Atama Yönetmeliğindeki Mülakat Uygulamasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği

Harun Ersan KÜRKÇÜOĞLU, Murat BAĞLIBEL, Kasım YARAR

### Özet

Bu çalışmanın amacı, 04/08/2013 tarih ve 28728 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” kapsamında yapılacak olan mülakat uygulaması hakkındaki öğretmen ve yönetici görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmaya, Şanlıurfa İl merkezinde görev yapmakta olan 11 yönetici ve 8 öğretmen katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu yardımıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların yönetici atama sürecindeki mülakat uygulanmasına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı “adaletsiz ve yanlı seçim” noktasında kaygılarını belirtirken, “kişisel beceriler ve liderlik özelliklerinin görülebilmesi” bağlamında ise mülakatın gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Yönetici Atama, Mülakat, Yönetici, Öğretmen

### 1.Giriş

Eğitimin yönetiminden bahsedildiğinde genel olarak akla ilk gelen okul yönetimi olmaktadır. Çünkü bütün üst sistemlerin, diğer yapı ve mekanizmaların amacı okulun işlevini yerine getirmesini desteklemektir. Bu nedenle eğitimin örgütlenmesinde en temel birim okullardır ve buradaki yönetsel başarı sistemin genelini etkilemektedir (Aytaç, 2000). Okul yönetimi sürecinde çeşitli öğeler yer almaktadır. Bunları, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul personelleri olmak üzere iç öğeler ve veliler, örgütsel yapı, iş dünyası gibi dış öğeler olarak sınıflandırmak mümkündür (Bursalıoğlu, 2011).

Okulun hedeflerine ulaşmasında, okul yöneticisi kritik öneme sahiptir. Balcı (Balcı, 2011) etkili okulların oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasında okul yöneticisinin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bakımdan okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesi, bu doğrultuda eğitim almalarının sağlanması ve objektif kriterlere göre seçilmesi konuları daha da önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003).

Okul yöneticisi yetiştirme ve atama konusunda farklı ülkelerin çeşitli kriterler ve yasal düzenlemeler ortaya koyduğu görülmektedir. Örneğin Birleşik Krallıkta okul müdürü olmak için öncelikle ulusal düzeyde organize edilen bir eğitim programını tamamlamış olmak, öğretmenlik kariyer basamaklarından Nitelikli Öğretmen statüsünü kazanmış olmak ve lisansüstü düzeyde eğitim almış olmak gibi şartlar aranmaktadır. Gerekli şartları sağlayan öğretmenlerle mülakata alınarak, uygun görülenler okul yönetim kurulları tarafından atanmaktadır. Almanya’da ise okul yöneticileri öğretmenlikte deneyimli ve mesleki anlamda kendini ispatlamış kişilerden seçilmektedir. Gerekli şartları sağlayan adaylar arasında yapılan mülakat sonucuna göre, Eğitim Bakanlığı ve okul yönetim kurulları tarafından okul müdürü atanması gerçekleştirilmektedir (Aslan, 2009).

Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili tartışmalarda 1962 yılında hazırlanan MEHTAP (Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi) raporu önemli bir yer tutmaktadır. Bu raporda, eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık işi olması gerektiği ve bu alanda

üniversitelerde ilgili bölümler açılarak eğitim yöneticisi yetiştirilmesi önerilmiştir. Raporu takiben, okul yöneticiliği ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bir bölüm açılarak 1965-1966 öğretim yılında öğrenci almaya başlamıştır. Lisans düzeyinde eğitim veren ve süresi dört yıl olan bu bölüm daha sonraki yıllarda başka üniversitelerde kurularak faaliyetlerini sürdürmüştür. Ancak YÖK'ün 06.11.1997 tarih ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazısına istinaden bu bölümler kapatılmıştır. Şu anda bu bölümlerde sadece yüksek lisans ve doktora eğitimi verilmektedir. (Cemaloğlu, 2005)

Okul yöneticisi atanması ile ilgili yasal düzenlemeler 23 Eylül 1998 tarihinde 23472 sayılı Resmi Gazete'de 98/11/168 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ekinde yayımlanarak yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" ile önemli bir boyut kazanmıştır. Bu yönetmelik, "meslekte esas öğretmenliktir" ilkesini korumakla birlikte, kurum ve okul yöneticiliğine atanabilmek için iki aşamalı bir sınav öngörmektedir (Yolcu ve Kavalcılar, 2005).

Daha sonra, 30 Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" ile atanma için hizmet içi eğitim şartının bulunması ve lisansüstü yapılan eğitimin adaya avantaj sağlamasıdır. Okul müdürü olarak atanacakların değerlendirme sınavında başarılı olanlar arasından seçilmeleri şartı bulunmaktadır. Seçme sınavında başarılı olan adaylar 120 saat süreli yönetici yetiştirme kursuna katılırlar ve bu kurs sonunda yapılacak değerlendirme sınavı sonucunda yönetici olarak atanırlar (Karip ve Köksal, 1999).

Yönetici atamada mevzuatında yapılan bir başka değişiklik, 11.01.2004 tarih ve 25343 sayılı Resmi Gazete' de yayınlanmış ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim görme şartı ortadan kaldırılmıştır. Yine dikkat çeken bir husus, yönetim alanında lisansüstü eğitime sahip olanlara tanınan önceliğin de bu yönetmelikle kaldırılmış olmasıdır (Taş ve Önder, 2010). Daha sonra çeşitli tarihlere yönetmeliklerde çeşitli değişiklikleri yapılmış ve bu doğrultuda yönetici atamaları gerçekleştirilmiştir. Son olarak 04.08.2013 tarih ve 28728 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" yürürlüğe konmuştur. Bu yönetmeliğin daha önceki yönetmeliklerden en önemli farkı, okul yöneticisi atanmasında mülakat sürecinin de etkili olmasıdır.

Mülakat personel seçmede yaygın olarak kullanılan ve adayların özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla yapılan görüşmedir (Altun ve Kovancı, 2004). Mülakat, adayda işi başarma yeteneğinin bulunup bulunmadığı, başarılı olmak için motive edilebilirliği ve örgütün ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamayacağı gibi konulara açıklık kazandırmak amacıyla yapılmaktadır. Mülakatlarda yöneltilen soruların içeriği de mülakatları tanımlayan bir husustur. Bazı mülakatlarda yöneltilen soruların büyük bir bölümü adayı daha fazla tanımaya yönelikken, bazı mülakatlarda ise kişinin geçmiş tecrübe ve başarılarına dair sorular yöneltilir (Solmuş, 2000).

Personel seçiminde niteliğin ölçüldüğü bir yöntem olan mülakat uygulamasının Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara yönetici seçme sürecinde nasıl uygulanacağı, objektif bir yaklaşım sergilenip sergilenemeyeceğinin önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına yönetici atamada uygulanacak olan mülakat uygulamasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

## 2.Yöntem

Bu araştırmanın katılımcı grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapmakta olan 8 öğretmen (%42) ve 11 (%58) okul yöneticisi oluşmaktadır. Katılımcılar Şanlıurfa ili genelindeki Okul yöneticisi ve öğretmenler arasından seçilmiş ve amaçlı örnekleme türlerinden, uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur (Büyükoztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) . Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorular yardımıyla

toplanmıştır. Her bir soruya ait katılımcı görüşleri tek tek incelenmiş, analiz edilmiş ve soruyla ilgili kodlar oluşturulmuştur. Bu şekilde verilen cevapların ortak ve farklı yönleri belirlenmiş, tekrar eden kodların frekans değerleri elde edilmiştir.

### 3.Bulgular

Bu bölümde bulgular, veri analizi aşamasında elde edilen kodların frekans ve yüzde değerleri çerçevesinde sunulmuştur.

#### 3.1. Mülakat Uygulamasının Gerekliliği

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “ Eğitim kurumlarına yönetici seçimlerinde uygulanması planlanan, mülakat ile yönetici seçme yöntemi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Mülakat Uygulamasının Gerekliliğine İlişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri**

Kodlar	Yönetici		Öğretmen		Genel	
	N	%	N	%	N	%
<i>Gerekli</i>	3	27,3	7	87,5	10	52,6
<i>Uygun değil</i>	8	72,7	1	12,5	9	47,4

Tablo 1 de görüldüğü gibi, yöneticilerin % 27,3’ü (N=3) mülakatın gerekliği yönünde görüş bildirirken, % 72,7’si (N=7) ise mülakatın uygun olmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretmenlerin %87,5’i (N=7) mülakatın gerekliğini savunurken, uygun olmadığını düşünenlerin oranı ise % 12,5’tir (N=1). Katılımcıların bütünü ele alındığında, uygulamanın gerekliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin yaklaşık yarı yarıya olduğu görülmektedir.

#### 3.2. Yöneticilik Özelliklerinin Salt Yazılı Sınava Göre Değerlendirilebilirliği

Araştırmaya katılanların “ Sizce bir kişinin yöneticilik vasıfları salt yazılı sınav sonuçlarına göre değerlendirilebilir mi?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Yönetici Seçiminin Salt Yazılı Sınav Sonuçlarına Göre Yapılabilirliği**

Kodlar	Yönetici		Öğretmen		Genel	
	N	%	N	%	N	%
<i>Evet</i>	1	9,1	0	0	1	5,2
<i>Hayır</i>	10	90,9	8	100	18	94,8

Tablo 2 de görüldüğü gibi, yöneticilerin sadece % 9,1 ( N=1) “evet değerlendirilebilir” derken, % 90,9 (N=10) gibi büyük bir çoğunluğu ise “hayır değerlendirilemez” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aynı soruya öğretmenlerin tamamı ise sadece yazılı sınava göre yöneticilik özelliklerinin değerlendirilemeyeceğini belirtmiştir. Katılımcıların geneline bakıldığında % 94,8 (N=18) oranında önemli bir kısmı “hayır değerlendirilemez” yazılı sınavın yöneticilik özelliklerini değerlendirmede yetersiz kalacağını vurgulamaktadır.

### 3.3. Mülakatın Sağlayacağı Faydalar

Katılımcılara sorulan, “Yönetici atama sürecinde mülakatın sağlayacağı faydalar nelerdir?” sorusuna ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri analiz edilmiş, kodlara göre elde edilen frekans ve yüzde dağılımları tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3: Mülakatla Seçim Yapılmasının Sağlayacağı Faydalar**

Kodlar	Öğretmen		Yönetici		Genel	
	N	%	N	%	N	%
<i>Kişisel Becerilerin Görülebilmesinin Sağlanması</i>	7	87,5	4	36,4	11	57,8
<i>Liderlik Özelliklerinin Ölçülebilmesine Olanak Tanınması</i>	3	37,5	2	18,2	5	26,3
<i>Liyakat Sahibi Kişilerin Seçilebilmesinin Sağlanması</i>	1	12,5	2	18,2	3	15,8
<i>Geçerliğin Artması</i>	1	12,5	0	0	1	5,3
<i>Faydanın Olmaması</i>	0	0	6	54,6	6	31,5

Tablo 3’te görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin görüşleri 5 ana başlıkta toplanmıştır. Öğretmenlerin % 87,5’i (N=7) mülakatla seçim yapıldığı zaman “ Kişisel becerilerin görülebileceği” yönünde görüş belirtirken, aynı görüşte olan yöneticilerin oranı ise % 36,4’te (N=4) kalmıştır. Katılımcıların geneli açısından bu görüşü savunanların oranı ise % 57,8’tir (N=11).

Mülakatla seçim yapıldığı zaman “ Liderlik özelliklerinin ölçülebilmesine olanak tanınacağı” yönünde görüş belirten öğretmenlerin oranı % 37,5’tir (N=3). Yöneticilerin ise %18,2 (N=2) bu görüşü savunmaktadır. Katılımcıların geneline bakıldığında, bu görüşe katılanların % 26,3 (N=5) olduğu görülmektedir.

Okul yönetici atama sürecinde mülakatın “ Liyakat sahibi kişilerin seçilebilmesi sağlayacağını” düşünen öğretmenlerin oranı % 12,5’tir (N=1). Aynı görüşte olan yöneticilerin oranı ise %18,2 (N=2) olduğu tespit edilmiştir. Tüm katılımcılar bağlamında bu görüşü benimseyenlerin oranının %15,8 (N=3) olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, mülakatın “Yönetici seçimlerinde geçerliği artıracığı” yönünde görüş bildiren öğretmenlerin oranı % 12,5 (N=1) buna karşın bu görüşü savunan herhangi bir yöneticinin olmadığı görülmektedir.

Yukarıda belirtilen mülakatın olumlu yönlerine karşın, çalışmaya katılan okul yöneticilerinin % 54,6'sının (N=6) mülakatın yönetici seçim sürecinde “herhangi bir faydasının olmayacağı” yönünde görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

### 3.4. Mülakatın Olumsuz Yönleri

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere sorulan, “Mülakatla sürecinin olumsuz yönleri neler olabilir? Sorununa yönelik görüşlerin analizi sonucunda elde edilen kodlar, frekans ve yüzde değerleri, Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4: Mülakat Sürecinin Olumsuz Yönleri**

Kodlar	Öğretmen		Yönetici		Genel	
	N	%	N	%	N	%
<i>Adaletsiz ve Yanlı Seçimlerin Yapılması</i>	7	87,5	11	100	18	94,5
<i>Mülakat Komisyonunun Seçim Yapacak Yeterlilikte Bulunmaması</i>	1	12,5	0	0	1	5,25
<i>Ölçme Hatalarının Oluşması</i>	1	12,5	0	0	1	5,25
<i>Zaman Kısıtlılığı Nedeniyle Yeteri Düzeyde Özelliğin Ölçülememesi</i>	1	12,5	0	0	1	5,25
<i>İdareye Duyulan Güvenin ve Saygının Azalması</i>	0	0	1	9,1	1	5,25
<i>Güvenirliğin Düşüklüğü</i>	1	12,5	0	0	1	5,25
<i>Zaman İsrافی</i>	0	0	1	9,1	1	5,25

Tablo 4’te görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin görüşleri 7 ana başlıkta toplanmıştır. Öncelikle yöneticilerin tamamı ve öğretmenlerin % 87,5 (N=7) gibi önemli bir kısmı “Adaletsiz ve yanlı seçimlerin olabileceği” yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir başka deyişle katılımcıların %94,5’i (N=18) bu adaletli seçim yapılamayacağı konusunda kaygılı olduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenlerin %12,5’i (N=1) , “Mülakat komisyonunun seçim yapacak yeterlikte olamayacağı, ölçme hatalarının olabileceği, kısıtlı sürede adayların yeterli düzeyde tanınamayacağı ve mülakatın yönetici seçim sürecinin güvenilirliğini düşüreceği” yönünde görüşlerini ifade etmektedir. Bununla birlikte, yöneticilerin %9,1’i (N=1) yönetici seçim sürecinde mülakatın “ İdareye duyulan güvenin ve saygının azalmasına ve zaman kaybına sebep olacağını” savunmaktadır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yönetici seçimi ve atanması ile ilgili Türkiye’de çeşitli yönetmelikler hayata geçirilmekte ve her bir yönetmelikle süreç daha iyi hale getirilmeye çalışılmaktadır. Ancak, her bir yönetmelikle farklı tartışmalar yaşanmakta ve bu konu eğitim yönetiminin gündeminde yerini daima sıcak tutmaktadır. Bu Son olarak gündemde yerini Bu çalışmada, son olarak 04/08/2013 tarih ve 28728 sayılı Resmi Gazete’de ile yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile gündeme gelen mülakat sürecinin yönetici ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda Şanlıurfa ilinde yönetici ve öğretmenlere çeşitli açık uçlu sorular aracılığıyla görüşleri alınmış ve bu görüşler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre;

- Q- Öğretmenlerin büyük bir kısmının mülakatın gerekli olduğu ve bu sürecin yönetici adaylarının kişisel becerilerine görülebilmesini sağlayacağını düşündükleri,
- R- Yöneticilerin önemli bir çoğunluğunun mülakatın gerekli olmadığını ve bir fayda sağlamayacağını savundukları,
- S- Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin tamamına yakınının, sadece yazılı sınavla yönetici seçiminin yapılamayacağını yönünde görüş bildirirken, mülakat sürecinin adaletli olamayacağına yönelik de kaygıları olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Yönetici ve öğretmenlerin mülakat sürecine yönelik kaygılarını en aza indirici gerekli önlemler alınabilir.
- Mülakat sürecinin objektif yapılmasına yönelik tedbirler alınabilir. Örneğin; mülakat uygulayıcıları alanında uzman kişilerden oluşturulabilir.
- Benzer çalışmalar, farklı illerde ve çalışma gruplarında tekrarlanabilir.
- Milli Eğitim Merkez ve Taşra Teşkilatı Yöneticilerine yönelik bir araştırma yapılabilir.
- Ayrıca çeşitli betimsel değişkenler de (cinsiyet, yaş..) göz önünde bulundurularak benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Altun, A. ve Kovancı, A. (2004). Personel Seçiminde Mülakat ve Mülakat Yöntemleri. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 55-61.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Unpublished Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 13. Baskı)*: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 5(18), 193-207.
- Solmuş, T. (2000). Personel Seçim Sürecinde Mülakat Tekniği. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2).
- Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi (7. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yolcu, H. ve Kavalcılar, M. (2005). Okul ve kurum yöneticiliği seçme sınavı kapsamında yapılan değişiklikler öncesi ve sonrası seçme sınavına giren yönetici adaylarının başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 87-111.

## Eğitimde Ölçme-Değerlendirme ve Uluslararası Değerlendirme Sınavları

Sibel DAHIROĞLU

### Özet

İdeal öğretmen; bilgilerin yenilenmesi, gerektiğinde değişebileceği bilincindedir. Değişimin yansıdığı önemli noktalardan biri de eğitim-öğretim plan ve programlarındaki kazanımlar, bunlara ulaşılmasının ölçülmesi ve değerlendirilmesidir. Ölçme ve değerlendirme; eğitim sisteminin belirlenen kazanımlara ulaşmasında oldukça önemlidir. Bunun temel amacı; sistemin doğru işleyip işlemediğini araştırmak, sistemdeki eksiklikleri ve yanlışlıkları gidermektir.

Uluslararası değerlendirme sınavları ve sonuçlarıyla ilgili akademisyenlerle TC MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının yapmış oldukları inceleme ve değerlendirme sonuçlarının yer aldığı makalelerle raporlar incelenerek Türkiye'nin genel durumu hakkında bilgilere yer verilmiştir

Bu çalışmada Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2012-2013 eğitim öğretim yılında ; “Eğitimin kalitesini artırmakta neredeyiz? Nereye ulaşmak istiyoruz? Hedeflerimize nasıl ulaşırız? sorularına cevap bulmak, meslektaşlarımızı bilgilendirmek, ulusal ve uluslararası düzeyde örnek olmak üzere Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU'nun bilgileri ışığında; Hatay Eğitim Kalite Arttırma Projesi (HEKAP) kapsamında okulumuzda yapılan KDS (Kazanım Değerlendirme Sınavı)'nın ve sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme sonuçları istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Frekans değerlerine göre öneriler geliştirilecektir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim, ölçme, değerlendirme, PISA, TIMSS

### Giriş

Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Eğitim işlemi devam ederken başarısızlığın ve başarısız bireylerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız hallerin ortaya çıkarılması, ileride girilecek benzer eğitim etkinliklerinin daha gerçekçi esaslarla planlanmasına yardım eder. Fakat başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması ancak; öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkün olur.

Herhangi bir eğitim dönemi ardışık basamaklardan oluşur. Bir eğitim sistemi çeşitli düzeylerde okullara, bir okul sınıf veya yıllara, bir yıl ise daha kısa alt dönemlere bölünür. Eğitime kapsam açısından bakılınca da, ardışık bölümlerden oluşmuş ders veya programlar görülür. Öte yandan öğrenciler okullara alınırlar, başarılarına göre ardışık basamaklarda ilerletilirler. Bazı durumlarda öğrencilerin bir kısmına programın tekrarlatıldığı, bir kısım öğrencilerin sistemden çıkarıldığı olur. Bütün bu işlemler öğrenci hakkında verilen bazı kararların sonucunda yapılır. Öğrenciler hakkındaki bu çeşit eğitim kararları çoğu zaman öğrenci başarısına ilişkin bir takım ölçmelere ve değer yargılarına dayanır. Ne yazık ki başarıya dayanan kararlar her zaman isabetli olmaz. İsbetli bir karar verilebilmesi için kararlara dayanak olacak kadar yeterli bilgi toplanması, toplanan bilgilerde önemli hatalar bulunmaması ve bu bilgilerin doğru yorumlanması gerekir.

Her kararın gerisinde bir değer yargısı bulunur. Değer yargılarına, gözlem veya ölçme sonuçlarının bir ölçüte vurulmasıyla ulaşılır. Öğrenci başarısı hakkındaki değer yargıları, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için, öğrenci başarısı hakkında doğru değer yargısına ulaşılması istenir. Değer yargısının doğruluğu ise dayandığı gözlem yada ölçmelerin doğruluğuna ve seçilen değerlendirme ölçütünün uygunluğuna bağlıdır.

Fakat günümüzde ölçme ve değerlendirmenin iyi bilinmemesi, ölçme sonuçlarıyla ölçütlerin birbiriyle karıştırılmasına, yetersiz dayanaklarla isabetsiz kararlar verilmesine sebep olmaktadır. Bazen güvenilir olmayan bir yada birkaç ölçme sonucuna dayanarak karar verildiği; bazen de geçerli olmayan bir ölçüt seçildiği, hatta ölçütün yanlış kullanıldığı görülmektedir.

Eğitim kararları; öğrenci, öğretmen, programlar, ders araçları, okullar vb. hakkında olabilir. Kararlara öğrencilerle ilgili işlemler açısından bakılınca değerlendirmenin en az iki görevi ortaya



çıkar. Bu görevlerden biri öğrencileri başarılarına göre sınıflamaktır. İkinci görevi ise öğrenciyi tanımaya yardımcı olmaktır. Öğrenciyi tanıma daha ziyade rehberlik amaçlarına hizmet ettiğinden, bu göreviyle değerlendirme; öğrencinin eksik yönlerini, güçlü olduğu alanları, özel yeteneklerini, öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmaya çalışır.

Sınıftaki öğretimin iyi yürütülebilmesi için öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Böyle olunca da öğretmene bu konuda önemli sorumluluklar düşer. Bu nedenle öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları, öğretmenlik meslek programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Öğretmen; bu görevi yerine getirebilmek için ölçme ve değerlendirme alanının bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır.

Ölçme ve değerlendirme alanının özel bilgilerine kazanmış bir öğretmenle bu bilgileri kazanmamış bir öğretmen arasında önemli farklar vardır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine uyarak not veren bir öğretmen daha az hatalı değer yargılarına ulaşmış olur ve kendi öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir. Çünkü iyi bir ölçme, ders programının ve öğrenme sürecinin ayrıntılara kadar analiziyle başlar. Bu analiz öğretmenin kendi öğretim etkinliklerini geliştirmesine yardım eder.

Öğretmenlerden bu alanda uzmanlık istenmese bile, öğrenci başarısının sınıftaki etkinlikler arasında ölçülüp değerlendirilmesiyle ilgili bazı önemli sorumluluklar yüklenmeleri istenir. Bu sorumlulukların gerektirdiği görevler ise, ancak bu alana özgü bazı bilgi ve becerileri kazanmış öğretmenler tarafından hakkıyla yerine getirilebilir. Öğretmenin bu konudaki sorumlulukları, öğrenci başarısının belirleyicisi olarak ne gibi davranışların ölçüleceği tayin etmekten, ölçme araçlarının geliştirilip uygulanmasına, ölçme sonuçlarının yorumlanıp değerlendirilmesine ve ilgililere bildirilmesine kadar uzanır.

## Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme

### Eğitim

Birçok eğitimci, “eğitim” kavramını çeşitli biçimlerde tanımlamışlardır. Bunlar arasında günümüzde en yaygın kabul gören tanım Ertürk tarafından yapılmıştır. Ertürk eğitimi, bireylere yaşantıları yoluyla istedik ve kalıcı davranışlar kazandırma süreci (Ertürk, 1972) olarak ele almaktadır. Bazı eğitimcilerimize göre eğitim, bir davranış değiştirme süreci (Özçelik, 1992; Sönmez, 1997) olarak ele alınmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde eğitimin, insan davranışlarını istedik yönde değiştirmek için yararlanılan bir sistem görevini üstlendiği görülecektir (Kutlu,2012).

Eğitim, öğrencide istenilen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları silmek gibi amaçlarla yapılır. Eğitime tabi tutulan kişilerde, eğitim sürecinin sonucu olarak, planlanan davranış değişikliklerinin meydana gelmesi beklenir. Eğitim işleminin tamamlanmasıyla bu davranışlar eğitilenlere kazandırılmış olabilir. İstenilen davranışların hiç oluşmaması, oluşsa bile istenilen derecede bir davranış değişikliği olmaması da mümkündür. İstenilen niteliklerde bir davranış değişikliği uygulanan eğitimin başarısına, beklenen davranış değişikliğinin gerçekleşmemesi de başarısızlığa kanıttır.

### Bir Sistem Olarak Eğitim

Bir dizi amacı yerine getirmek için birbirleriyle ilişkili parçalardan oluşan yapıya sistem denir (Baykul, 1999). Okullar, işletmeler, çeşitli kurum ve kuruluşlar gibi yapılar, belirli amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş birer sistemdir. Bu yapılar hem kendilerinin ve toplumun devamını sağlamak hem de amaçlarını daha etkili ve verimli gerçekleştirebilmek için hedefleri doğrultusunda bireylerinin yeni davranışlar kazanmalarını sağlamaya çalışırlar. Bu amaç ise ancak planlı eğitim etkinlikleri amacıyla gerçekleştirebilir. Düzenlenen etkinlikler bireylere hedefler doğrultusunda yeni davranışlar kazandırılması, kazanılmış olanlardan bazılarının geliştirilmesi ve pekiştirilmesi, bazılarının ise tamamen değiştirilmesi ve güncelleştirilmesi amacıyla düzenlenir (Kutlu,2012).

“Eğitim faaliyetleri sonunda, amaçlanan bazı davranışlar istenen düzeyde kazanılmış, bazıları ise beklenen düzeyde kazanılmamış, bazıları da hiç kazanılmamış; hatta bazı istenmeyen davranışlar dahi meydana gelmiş olabilir. Bu durum, eğitim süreci sonunda sonuçların kontrolü ihtiyacını doğurur (Baykul, 1992 : 2).”

Şekil 1’deki sistem şemasına göre, süreçte etkileşime sokulacak değişkenlerin tümü girdileri oluşturmaktadır. Girdi değişkenlerinin kalitesi hem süreç üzerinde hem de çıktı üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bireylerin davranışlarının değiştirilmesi, geliştirilmesi doğru olanların pekiştirilip

yanlış olanlarının düzeltilmesi etkinlikleri süreç aşamasında gerçekleştirilir. Yeni davranışların gözlemlendiği ve ortaya çıktığı aşama ise çıktı aşamasıdır.

Bu açıklamalara göre, eğitim süreci dört temel öğeden meydana gelir. Birincisi, eğitimde geliştirilmesi amaçlanan bazı davranışların bulunması; ikincisi, bu amaçla bir dizi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi; üçüncüsü, bireylerin yeni davranışlar kazanmalarının sağlanması ve dördüncüsü, bu davranışların beklenen düzeyde kazanılıp kazanılmadığının denetlenmesidir. Her sistemde gözlemlendiği gibi, sistemler bazen istedikleri çıktıları elde edemezler. Bu durumun nedeni, sistemin girdilerine ve sürecine dışarıdan etkilerine bulunan karıştırıcı etkenler olabileceği gibi, girdilerdeki eksiklikler ya da yetersizlikler ve bunların süreçte meydana getirdiği aksaklıklar da olabilir. Bu aksaklıkların saptanması var olan eksikliklerin, yetersizliklerin belirlenmesi sistemin denetlenmesi gereksinimini doğurur; bu da sistemin çeşitli aşamalarında gerçekleştirilen ölçmelerin ve bu ölçmelere dayanan değerlendirmelerin yapılmasını ve var olan durumun belirlenmesini zorunlu kılar.

### Ölçme

Turgut (1984) ölçmeyi, “Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.” biçiminde tanımlarken; Tekin (1979) “belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.” diye tanımlamaktadır.

Ölçme sırasında değişkenlerin bazı özellikleri gözlenir. Bunların bazıları doğrudan bazıları da dolaylı olarak gözlenirler. **Doğrudan ölçme**; ölçülecek özelliğin doğrudan ölçülmesidir. Örneğin boy, ağırlık gibi özellikler bu tür ölçmeyle ilgilidir. **Dolaylı ölçme**; ölçülecek özellik ile ilgili olduğu varsayılan, başka özelliklerin gözlenmesi işidir. Örneğin, sıcaklık, başarı tutum, zeka gibi özellikler bu tür ölçmeyle ilgilidir.

### Değerlendirme

Turgut (1984) değerlendirmeyi “Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işlemi” olarak tanımlamaktadır. Karara yada yargıya ulaşabilmek için elimizde ölçme sonuçlarının, ölçmelere uygun ölçütün yada ölçütlerin bulunması gerekir. Ulaşılabilecek yargının geçerli olabilmesi öncelikle ölçütün geçerli olmasına bağlıdır.

Değerlendirmenin temel amacı, belli bir eğitim sürecinin sonunda güvenilir ve geçerli bir yolla elde edilen gözlem sonuçlarına dayanarak, amaca uygun ölçütlerle karşılaştırarak, sistemdeki eksiklikleri belirlemek, giderilmesi için önlemler alınmasını sağlamaktır. Günümüzde yaygın olarak dört çeşit değerlendirme yapılmaktadır.

31. Tanımaya ve yerleştirmeye dönük değerlendirme
32. İzlemeye dönük değerlendirme
33. Düzey belirlemeye dönük değerlendirme
34. Başarıyı değerlendirme.

### Durum Belirleme

Ölçme sonuçlarının bireylerin performansları hakkında bilgi verecek biçimde kullanılması ve bir yargı içermekten daha çok bireylerin öğrenmeleri hakkında var olan durumun ortaya konması anlamında da kullanılmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995). Durum belirleme, öğretmenin öğrenci hakkında karar verebilmesi için, bilgilerin toplanması, yorumlanması ve bu bilgileri birbiriyle ilişkilendirerek öğrenci hakkında genel bir sonuca ulaşılmasıdır (Airasian, 1994).

### Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Bireylerin, davranışları kazanıp kazanmadıkları konusunda doğru sonuçlara ulaşabilmek ve bu konuda isabetli kararlar verebilmek, ölçmede kullanılacak ölçme araçlarının (ölçek) güvenilir, geçerli ve kullanışlı olmasına bağlıdır.

Bir ölçme aracından elde edilen puanların güvenilirliğini ve geçerliğini düşüren en önemli etken puanlara karışan hatalardır.

### Ölçmede Hata Kavramı ve Türleri

Ölçme hatası “bir özelliğin değeri hakkında, o özelliği ölçmeye uygun ölçme aracından elde edilen değer ile özelliğin sahip olduğu gerçek değer arasındaki fark” olarak tanımlanmaktadır. Kullanılan ölçme araçları ne kadar hassas olursa olsun, her ölçmeye bir miktar hata karışmaktadır.

Ölçme sonuçlarına “ölçülen özellikten, kullanılan ölçme aracından, ölçmeyi yapan kişiden, ölçme yönteminden ve ölçmenin yapıldığı ortamdan” hatalar karışmaktadır.

**Sabit Hatalar:** Miktarı ölçmeden ölçmeye değişmeyen hatalardır. Örneğin öğretmenlerin, her bir öğrencinin sınav puanına aynı miktarda puan eklemesi yada azaltmasıdır.

**Sistemik Hatalar:** Ölçme sonuçlarına artan yada azalan miktarda karışan hatalardır. Yanlılıklar da bu tür hatalar kapsamındadır. Örneğin yazısı güzel öğrencilere fazla puan verilmesi, sona kalan kağıtlara yüksek puan verilmesi.

**Tesadüfi Hatalar:** Ölçme sonuçlarına ne yönde karıştığı bilinmeyen hatalardır. Bunlar bazı öğrencilerin puanını artırıcı bazılarının puanlarını düşürücü yönde rol oynarlar. Örneğin sınav kağıtlarını dikkatsizce okumak ve sorulara verilen puanları dikkatsizce toplamaktır.

### **Ölçme Sonuçlarına Hata Karışmamasının Önemi**

Bir ölçme sonucunda hataların herhangi biri bulunabileceği gibi, iki türden hatta üç türden hatalar bulunabilir. Oysa eğitimdeki ölçmeler değerlendirmelere veri sağlamak amacıyla yapılır. Değerlendirmeler de kararlara dayanak sağlar. Kararın isabetli olabilmesi için, ölçmelerin belli bir dereceye kadar hatadan arınık olması gerekir.

### **Güvenirlilik**

Bir ölçme aracını güvenirliliğini, o ölçme aracından elde edilen puanların (ölçme sonuçlarının) hatalardan arınıklık derecesi belirler (Turgut, 1984). Ölçme aracından elde edilen sonuçlar, bireylerarasında var olan öğrenme farklılıklarını gösterdiği ölçüde yada bireylerin var olan gerçek öğrenme güçlerini ortaya koyduğu ölçüde güvenilirlerdir.

### **Geçerlik**

Bir ölçme aracının geçerliğini, o ölçme aracının amacını gerçekleştirme düzeyi, belli bir işe yarama derecesi oluşturur. Bir ölçme aracı amacını ne derece gerçekleştiriyorsa o kadar geçerlidir. Örneğin, bir eğitim süreci sonunda sınav yapmanın amacı, o süreçte kazandırılmaya çalışılan davranışların, kazanılıp kazanılmadığını ortaya koymaktır. Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka özelliklere karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir (Tekin, 1979).

### **Kullanışlılık**

Bir testin kullanılabilirliği, o testte yer alacak soruların geliştirilmesinden çoğaltılmasına, uygulanmasından analiz edilmesine ve puanlanmasından, sonuçların duyurulmasına kadar yapılan işlemlerin zaman, para ve emek açısından ekonomik olmasıdır. Kullanışlılık hem güvenirliliğin hem de geçerliğin artmasına katkı getirmelidir. Bir testte öncelikle güvenirlilik ve geçerlik sonra kullanılabilirlik dikkate alınmalıdır.

### **Değerlendirme ve Not Verme**

Öğretmenliğin en güç işlerinden biri de not vermedir. Öğretmenin geçerli ölçütlerle, objektif yöntemlerle not verebilecek bilgilere sahip olması, onun güçlüklerini azaltır. Eğitim sistemimizde en çok değişikliğe uğrayan, buna rağmen sağlam ve temelli bir çözüme oturtulamayan kurallar da sınavlara, not takdirine ve sınıf geçmeye ait kurallardır. Bu da değerlendirme ve not vermenin oldukça güç bir konu olduğuna kanıttır.

### **Eğitimde Değerlendirme ve Notların Gerekliği**

Notlar, öğrenci başarısının değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkar. Onun için öğrenci hakkındaki değer yargılarının ölçüleridir.

Eğitimde notun gerekliliği, değerlendirmenin gerekliliğinden doğar. Cronbach, değerlendirmenin bu nedenle de notların, eğitimdeki fonksiyonlarını şöyle ifade eder.<sup>1</sup>

- Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği hakkında bilgi verir.
- Başarılı öğrenciyi güdüler.
- Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
- Öğretmenin kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmesine yardım eder.
- Yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

Cronbach, yukarıdaki maddelerde değerlendirmeye iki açıdan bakmıştır. Bunlardan birincisi; değerlendirme sonuçlarına bakarak çeşitli kararlar verme, ikincisi; öğrenciye ve diğer ilgililere öğrenci başarısı hakkında bilgi vermedir.

Thorndike ve Hagen öğrenci başarısı hakkındaki bilgilerin nerelerde kullanılabileceğini tartışmışlardır.<sup>2</sup> Onlara göre öğrenci başarısının bilinmesi;

T- Öğrenciyi okul başarılarında güdüler.

- U- Öğrenim etkinliklerine rehberlik edilmesine yardımcı olur.
- V- İlerideki öğrenimin planlanmasına ve meslek seçimine yardımcı olur.
- W- Kişisel gelişmenin değerlendirilmesine yarar.

Okullarımızda notların en önemli gerekçesi, sınıf geçme kararlarına dayanak sağlamasıdır. Bu açıdan notlara öğrenim basamaklarında öğrenci akışını düzenleyen ölçüler olarak bakılabilir. Hatta okullarımızda notların yalnız sınıf geçme araçları için kullanıldığını söylemek bile abartma olmaz. Geleneksel yöntemlerle verilen notların, Thorndike ve Hagen tarafından sayılan maddeleri yerine getirebilecekleri kesin değildir. Sınıf geçme kararlarına dayanak olarak notlar, çoğu halde yetersiz kalabilmektedir.

#### **Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılması**

Eğitim sistemlerinde öğrencilerin okula kabul edilmeleri, yıllara göre ilerletilmeleri, program ve kollara ayrılmaları, program değiştirmeleri öğrenci akışı terimiyle adlandırılır.<sup>3</sup> Sistemde öğrenci akışı, yönetmeliklerde belirlenen kurallarla düzenlenir. Yönetmeliklerimiz incelendiğinde görülür ki; akış kararlarının dayanağı, öğrenci başarısının ve yeteneklerinin ölçüleridir. Çoğu zaman kararların dayanağı başarı notlarıdır.

Akış kurallarının sistemin yapısına uymaması birçok sorun yaratır. Sınıf geçme ve mezuniyette kuralların program hedeflerinin ötesinde sıkı tutulması; okullara girişte gereksiz sınırlamalar bulunması yetenek kayıplarını ve fireleri çoğaltır. Kurallardaki boşluklar, minimum başarı sınırının program hedeflerinin altında tutulması, gereksiz hoşgörüler sistemin işleyişini verimliymiş gibi gösterir; fakat gerçekte gizli başarısızlık yaratır.

#### **Uluslararası Değerlendirme Sınavları**

##### **Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA<sup>4</sup>**

PISA; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD'nin üç yıllık aralarla düzenlemekte olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır.

PISA projesi, zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin öğretim programlarında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır.

PISA projesinde Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı, Okuma Becerileri konu alanları ve öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır.

Üçer yıllık dönemler halinde uygulanan PISA projesinde, her dönemde bir konu alanına ağırlık verilmektedir. PISA projesinin ilki 2000 yılında uygulanmış, bu uygulamada Okuma becerilerine ağırlık verilmiştir. 2003 yılındaki uygulamada Matematik okuryazarlığı alanına, 2006 yılındaki uygulamada Fen Bilimleri alanına ağırlık verilmiştir. Yapılan uygulamalarla üç konu alanını içeren 9 yıllık ilk dönem sona ermiştir. PISA 2009'dan itibaren Okuma Becerileri alanıyla yeni döneme başlanmıştır.

OECD'nin bir eğitim projesi olan PISA, OECD Eğitim Direktörlüğü'ne bağlı PISA Yönetim Kurulu tarafından yürütülmektedir. projede kullanılan testlerin ve anketlerin geliştirilmesi, analizlerin yapılması ve uluslararası raporun hazırlanması işlemleri PISA Yönetim Kurulu gözetiminde belirlenen konsorsiyum tarafından yapılmaktadır. PISA'nın ulusal düzeyde çeviri ve uyarlama işlemlerinin yapılması, projenin uygulanması, analizlerin yapılması ve ulusal raporun hazırlanması işlemleriyse projeye katılan her ülkede belirlenen ulusal merkezler tarafından yapılmaktadır.

Küreselleşen dünyamızda, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası konumumuzu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle belirli referans noktalarına göre ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunu, giderilmesi eksikliklerinin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi, bu sayede eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla bir OECD ülkesi olarak ülkemiz bu projeye katılmaktadır. PISA 2003 sonuçlarından sonra ülkemizde eğitim alanında önemli reformlar başlatılmıştır.

PISA projesi 2000 uygulanmaya başlamıştır. Üçer yıllık aralarla uygulanan projeye ülkemiz ilk olarak 2003 yılında katılmıştır. PISA projesinde çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır. PISA projesine katılan okulların ve öğrencilerin seçimi OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) olarak yapılmaktadır.

**PISA Sonuçlarına İlişkin Yapılan Çalışmalar****PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme<sup>5</sup>**

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) tarafından düzenlenen “PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme” raporunda elde edilen sonuçlar ve kamu yetkililerine önerilen görevler:

10. Ülkemizde temel yeterlilik düzeyinin altında kalan öğrencilerin beceri düzeylerinde genel bir iyileşme olduğu,
11. Temel yeterlilik düzeyinin altında kalan öğrenci oranının halen OECD ortalamasından oldukça yüksek olduğu,
12. Türkiye'nin ortalama puanlarındaki iyileşmeye rağmen uluslararası sıralamalardaki yerinde kayda bir değişim olmadığı,
13. Üstün performans gösteren öğrenci sayısının düşük olduğu ve ortalama puandaki artışa rağmen üstün performans gösteren öğrenci sayısında bir artış yakalanamadığı,
14. Sosyoekonomik kökenle öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça yoğun olduğu ve bu olgunun okulların sosyoekonomik kökene göre ayrışması olgusuyla birbirini beslediği ifade edilmiştir.

PISA uygulaması, eğitim sistemiyle ilgili olarak bu çıkarımların yapılabilmesine izin verdiği ve uluslararası karşılaştırmaları mümkün kıldığı için değerlidir. PISA ve TIMSS gibi uygulamaların gerçekleştirilmesine devam edilmelidir. Bu uygulamaların layıkıyla gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi için Bakanlık merkez teşkilatına ve okul yöneticilerine bazı görevler düşmektedir:

7. Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, sonuçların geniş bir çerçevede tartışılmasını sağlamalıdır. Siyasi irade ve bu iradenin temsilcisi olarak Bakan da tartışmanın parçası olmalı, sonuçları uygulanan politikalar ışığında değerlendirmelidir.
8. PISA'nın eğitimin çıktılarını yansıttığı unutulmamalı, tüm merkez teşkilat tarafından bu şekilde değerlendirilmelidir. Bakanlık'ın 2010-2014 yıllarını kapsayan Stratejik Plan'ında PISA sonuçlarıyla ilgili hedefe “Uluslararası Kuruluşlarla İlişkiler” teması altında yer verilmişti. Oysa PISA sonuçlarının iyileştirilmesi, doğrudan öğrenci başarısıyla ilgili bir hedef olarak doğru yerde tanımlanmalı, sistemin izlenmesi için kullanılmalıdır.
9. Bakanlık, PISA verileri kullanılarak yapılacak araştırmaları cesaretlendirmeli, bu araştırma sonuçlarını politika yönelimlerini belirlerken kullanmalıdır.
10. PISA'dan elde edilen bilgilerin artırılması için fırsatlar değerlendirilmelidir. Örneğin, 2009'da Türkiye PISA uygulamasının isteğe bağlı bir parçası olan veli anketine katılmamıştır. Oysa veli anketi, çocukların sosyoekonomik kökenleriyle ilgili bilgi toplamak için önemli bir kaynaktır. Gelecekte isteğe bağlı anketlere de katılım yönünde irade gösterilmelidir.
11. Bakanlık, PISA ve TIMSS gibi uygulamalara katılmaya devam ederken, benzer bir başarı değerlendirme sisteminin ulusal düzeyde kurulmasıyla ilgili değerlendirmelere başlamalıdır. Türkiye'nin gereksinim duyduğu alanlarda ve zaman aralıklarında değerlendirmelerin yapılabilmesi için PISA uygulamalarından elde edilen deneyimlerden yararlanılmalıdır.
12. PISA testlerinin tamamen teşhis amaçlı olduğu unutulmamalıdır. Uluslararası testler, öğrencileri, okulları, bölgeleri ya da ülkeleri yarıştırmak amacıyla yapılmaz. Bakanlık yetkilileri, öğrencilerin ve okulların motivasyonlarını arttırmak için yarış söylemini asla kullanmamalıdır. Bu durum, Türkiye ile ilgili sonuçların güvenilirliğini zedeler ve eğitimin çıktılarıyla ilgili önemli değerlendirme aracını kullanılamaz hale getirir.
13. Okul yöneticileri zaman zaman uygulamanın amaçlarını yanlış anlayabilmektedir. Okul yöneticilerine düşen sınavları yönergelerle göre uygulayarak sistem ile ilgili bir fotoğrafın çekilmesini mümkün kılmaktır. Öğrenciyi doğru ölçüde motive etmek ve uygun sınav ortamını sağlamak dışında okul yöneticilerinden herhangi bir beklentiye girilmemelidir.

**Türk Eğitim Sistemi Ve PISA Sonuçları<sup>6</sup>**

Fatma Kübra ÇELEN, Aygül ÇELİK, Süleyman Sadi SEFEROĞLU “Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları” üzerine yaptıkları çalışmada şu sonuçları elde etmişlerdir:

PISA sonuçlarında görülen kısmi gelişmeyi, Türkiye'de son yıllarda ivme kazanan eğitim harcamalarının olumlu bir sonucu olarak değerlendirmek mümkündür. Özellikle kız çocukların okula devamının sağlanmasına yönelik olarak yürütülen projeler, ücretsiz ders kitabı temini ve ilköğretim ile ortaöğretimde burs alan öğrenci sayılarının artırılması gibi maddi destekler okullaşma oranlarının yükselmesine önemli katkılar sağlamıştır. 2000 yılında %90 olan ilköğretimde okullaşma oranı 2008

yılında %95'e ulaşırken, %62 olan ortaöğretim okullaşma oranı %74'e yükselmiştir<sup>6</sup>. Okullaşma oranının artırılmasına yönelik uygulana politikalar dışında okullarda derslik sayısı artırılarak derslik başına düşen öğrenci sayısının azalması sağlanmıştır. Ayrıca örgün ve yaygın eğitimde yer alan müfredat programları 2005-2009 yılları arasında kademeli olarak değiştirilerek uygulamaya konulmuştur. Türkiye'nin 2009 PISA sonuçlarında gösterdiği sınırlı iyileşmede bu uygulamaların etkisi gözlenmektedir. Ancak bu önlemlerin Türkiye'nin puanını bir bütün olarak yükselterek başarılı olamadığı söylenebilir<sup>7</sup>. PISA sonuçlarında belirgin değişikliklerin elde edilebilmesi için eğitimdeki niceliksel değişiklikleri niteliksel değişikliklerin takip etmesi gerektiği söylenebilir.

Son yirmi yılda fen eğitimindeki reform çabaları, bilgisayar teknolojisiyle öğrenme ve öğretme etkinliklerinin birlikte kullanımına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Ülkemizdeki sosyo-ekonomik yapı ve mevcut koşullar göz önüne alındığında bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim olanaklarının sınırlı olduğu bilinmektedir. Ancak öte yandan okullarda teknoloji kullanımının öğrenciler açısından getirileri de bilinmektedir<sup>8</sup>. Kalıcı öğrenmelerin sağlanması amacıyla birden fazla duyuya hitap edecek çoklu ortamların kullanımını sağlayacak projeler bu açıdan önemlidir.

### **Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması-TIMSS<sup>9</sup>**

#### **TIMSS**

İlk olarak 1994-1995 yıllarında gerçekleştirilen Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS) şimdiye kadar yapılan en geniş ve en kapsamlı karşılaştırmalı uluslararası eğitim çalışmasıdır. Eğitim politikasını belirleyenlerin, öğretim programlarını hazırlayan uzmanların ve araştırmacıların kendi eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri açısından bir temel sağlamak amacıyla düzenlenmiş olan TIMSS, ilk olarak 41 ülkede beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin Matematik ve Fen Bilgisi başarılarını karşılaştırmıştır. Anketleri, video kaset kayıtlarını ve öğretim programı materyallerinin analizlerini kullanarak, TIMSS, katılımcı ülkelerde Matematik ve Fen Bilgisi öğrenimi için var olan koşul ve çevreleri de araştırmıştır. Eğitim sistemleri, öğretim programları, öğretmen ve okulların karakteristik özellikleri ve ders anlatımı hakkında da bilgiler toplamıştır.

#### **TIMSS 1999**

TIMSS, 1999, 2003 ve daha sonraki yıllarda yapılması planlanan Matematik ve Fen Bilgisi alanlarındaki değerlendirmeleri kapsayan uzun vadeli bir stratejinin ilk basamağıdır. TIMSS-tekrar veya TIMSS-R olarak da bilinen TIMSS 1999, ortaöğretimin alt basamağında yani pek çok ülkede sekizinci sınıf düzeyinde, TIMSS'in aynı şekilde yapılan bir tekrar uygulamasıdır. Daha önce yapılmış olan çalışmayı takip eden TIMSS 1999, TIMSS verilerinin zenginliğini ve eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde bir etkiye sahip olma potansiyelini arttırmaktadır.

TIMSS 4 yılda bir yapılması düşünülen uluslararası bir araştırmanın ikincisidir. İlki 1995'te yapılmış ancak Türkiye buna katılmamıştır. TIMSS ilköğretimdeki öğrencilerin uluslararası düzeyde Matematik ve Fen Bilgisi başarısını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin matematik ve fen bilgisindeki başarılarını program, öğretim yöntemleri ve okulla birlikte ülkeler bazında değerlendirmektir. TIMSS 1999 raporunda 1995 ve 1999 yılları arasında bu araştırmalara katılan ülkelerin başarı düzeyleri de karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

TIMSS-1999'a çoğunluğu Avrupa Kıtası'ndan olmak üzere Asya'dan, Uzak Doğu'dan, Avustralya'dan ve Amerika'dan toplam 38 ülke katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda Uzak Doğu ülkelerinin genelde ilk beş sırada yer aldığı Türkiye'nin ise Makedonya, Ürdün ve İran ile son grupta yer aldığı görülmektedir. Birkaç ülke dışında (Tunus, İran, İsrail, Çek Cumhuriyeti) Türkiye'de dahil diğer bütün ülkelerde kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır<sup>10</sup>.

TIMSS-1999'daki sorular İngilizce olarak hazırlanmış ve daha sonra 33 dile çevrilerek her ülkeye kendi dilinde sorulmuştur. TIMSS'e katılan her ülkede araştırmalar için ulusal bir merkez kurulmuştur. Bu merkezler verileri ve ölçme araçlarını düzenlemiştir. Daha sonra bu testler genellikle Mayıs ve Haziran aylarında uygulanmıştır. Her sorunun doğru yanıtı bir puan olarak değerlendirilmiştir. Bunların sonucunda öğrencilerin başarı düzeyleri ev, sınıf, okul ve matematik öğrenilen ortamlarıyla birlikte belirlenmiştir.

**TIMSS’de Kullanılan Başarı Testlerinin Kapsamı<sup>11</sup>**

Daha önce de belirttiğimiz gibi, TIMSS başarı testleri genel olarak okul öğretim programlarında ele alınan temel beceriler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Matematik ve Fen Bilgisi için test kapsamı aşağıda verilmiştir.

**Matematik**

Matematik testinde konu ve zihinsel süreç boyutlarında testlerin kapsamı şu şekilde belirlenmiştir:

**Kesirler ve Sayıları Anlama:** Tam sayılar, kesirler ve ondalık sayılar, sayı basamakları, üstler, tahmini hesaplama ve çok yakın tahmin, oran-orantı hesaplarını içerir.

**Ölçme:** Standart olan ve olmayan birimler, ortak ölçüler, çevre, alan, hacim ve ölçülerin tahminini içerir.

**Veri Gösterimi, Analiz ve Olasılık:** Çizelgeleri, grafikleri ve tabloları gösterme ve yorumlama; temel istatistiksel hesaplamalar, olasılık, basit sayısal olasılığı içerir.

**Geometri:** Noktalar, çizgiler düzlemler, açılar, görselleştirme, üçgenler, çokgenler, daireler, dönüşümler, simetri, eşitlik, benzerlik ve bazı temel çizimler içerir.

**Cebir:** Sayı dizileri, sayısal durumların gösterilmesi, basit doğrusal denklemleri çözme, ifadelerle işlemler, ilişkiler ve fonksiyonların gösterilmesini içerir.

**Zihinsel Süreçler:** TIMSS testlerindeki sorular bilgi, alışlageldik matematiksel süreçleri kullanma, karmaşık matematiksel süreçleri kullanma, problemleri bulma ve çözebilme ve muhakeme becerilerini kapsamaktadır.

**Fen Bilgisi**

Fen Bilgisi testinde konu ve zihinsel süreç boyutlarında testlerin kapsamı şu şekilde belirlenmiştir:

**Yer Bilimleri:** Yerkürenin özelliklerini, oluşumunu ve evrende yerkürenin yerini içerir.

**Hayat Bilgisi:** Canlıların çeşitliliği, düzeni ve yapısı, yaşam işlevleri ve yaşam fonksiyonlarını mümkün kılan sistemleri, yaşam döngüsü, genetik devamlılık ve çeşitlilik, canlıların birbirleriyle ilişkileri, insan biyolojisi ve sağlık konularını içerir.

**Fizik:** Fiziksel özellikler ve dönüşüm, enerji ve fiziksel işlevleri, kuvvetler ve hareketi içerir.

**Kimya:** Maddelerin yapısı ve sınıflandırılmasını, kimyasal özellikleri, kimyasal dönüşümü içerir.

**Çevre ve Kaynak Sorunları:** Kirlilik, kara, su ve deniz kaynaklarının korunması, madde ve enerji kaynaklarının korunması, dünya nüfusu, besin kaynakları ve üretimi, doğal felaketlerin etkilerini içerir.

**Zihinsel Süreçler:** Temel basit bilgileri anlama, karmaşık bilgileri anlama, teori kurma, analiz etme ve problem çözme, araçlar, alışlageldik süreçleri, fenle ilgili süreç becerilerini kullanma, doğal hayatı keşfetme becerilerini kapsamaktadır.

**Hatay Eğitim Kalite Arttırma Projesi (HEKAP)****Ve Uygulamalarımız**

Bu çalışmada Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2012-2013 eğitim öğretim yılında ; “Eğitimin kalitesini arttırmakta neredeyiz? Nereye ulaşmak istiyoruz? Hedeflerimize nasıl ulaşırız? soruların cevap bulmak, meslektaşlarımızı bilgilendirmek, ulusal ve uluslararası düzeyde örnek olmak üzere Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU'nun bilgileri ışığında; Hatay Eğitim Kalite Arttırma Projesi (HEKAP) kapsamında okulumuzda yapılan KDS (Kazanım Değerlendirme Sınavı)'nın ve sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme sonuçları istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Frekans değerlerine göre öneriler geliştirilecektir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin varlık amacı; eğitim sistemimizin genel ve özel amaçları ile temel ilkelerini öğretim programları vasıtasıyla öğrencilere kazandırmaktır. Öğretim programlarının temelinde ise kazanımlar yer almaktadır. Başka bir deyişle, eğitim sistemimizin amaç ve ilkelerinin gerçekleştirilebilmesi kazanımların öğrenciler tarafından kazanılmasına bağlıdır. Yenilenen ilk ve ortaöğretim programları yapılandırıcı yaklaşım temelinde, öğrenci merkezli sarmal bir yapıya sahiptir.

Yapılandırmacılık, bilginin kişinin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlenmeleri sonucunda kendine özgü anlam yüklenerek şekillendirilmesi ve yapılandırılmasıdır. Temel dayanağı bilgiyi aktarmak değil, bilginin yeniden yapılandırılması olan üretici öğrenme, keşfederek öğrenme, duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin birleşmesi ile oluşan görüştür. Öğrenmenin gelişmesi tamamıyla öğrencinin konuyu nasıl algıladığıyla ilgilidir.

Sarmal yapıda konuların yıllara göre aşamalık göstermesi yerine konular aynı başlıkta süreklilik gösterir ve konuların tekrarı vardır. Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusudur. Önceki öğrenilenler tekrar edilirken konuların kapsamı genişletilir. Genişleyen kapsam bu tekrarın üstüne kurulur. Temelinde yeni öğrenilenlerin ön öğrenmeler üzerine inşa edilmesi düşüncesi vardır.

Yeni öğretim programlarının öğrenme anlayışı olan yapılandırmacılık yaklaşımında sarmal yapının da önemli bir özelliği olan; bilginin önceki bilgiler üzerine inşa edilmesi durumu ön plandadır. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşımda öğretim programları sarmal nitelikte düzenlenmiştir. Ancak programın bu yaklaşımına rağmen bu program yaklaşımı çeşitli nedenlerle bilinmemekte ya da uygulanamamaktadır. Başlıca program kopuklukları ise;

Okul yönetimleri ve öğretmenler öğretim programlarında yer alan kazanımların bazılarında eğitim öğretim sürecinde yer vermeyebilmektedir.

Çoğu zaman kazanımlar ders konularıyla ilişkilendirilmemektedir. Böylece kazanımların kazandırılmasından ziyade konuyu kazanımlardan bağımsız plansız ve amaçsız öğretilmesine ağırlık verilebilmektedir.

Bazı derslerde (Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar vb.) kazanımlardan kopuk plansız etkinliklere yer verilebilmektedir.

Bu kopuklukları gidermek için Milli Eğitim Müdürlüğümüz tarafından hazırlanan 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılından itibaren okullarımızda eğitimin niteliğini artırabilmek ve 17-21 Eylül 2012 tarihlerinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini ölçebilmek için okullarımızda yapılacak çalışmalarla ilgili açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

Eğitim öğretim etkinliklerine hazırlıkla ilgili olarak birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların birçoğunda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiş ve bu düzeylere etki eden faktörler ele alınmıştır. Bu etmenlerin yanı sıra bir önceki eğitim kademesinin öğrenciye sunmuş olduğu bilgi ve birikimler de öğrencilerin mevcut eğitim kademesindeki hazır bulunuşluk seviyeleriyle yakından ilişkilidir.

Hazır bulunuşluk öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkili bir unsurdur. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleriyle akademik başarıları arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki söz konusudur. Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrenciler derste işlenen konuları daha çabuk kavrar, konuyla ilgili yorumlar yapabilir, bir önceki konuyu iyi öğrendiği için diğer konuyu öğrenmeye daha hazır hale gelir.

Bu açıdan yeni öğretim programlarında hazır bulunuşluk seviyesi büyük önem taşımaktadır. Zira yeni öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımla birlikte içerik düzenleme yaklaşımlarından sarmal yapı temele alınmıştır. Temel ilkesi süreklilik olan sarmal yapıya göre konular aynı başlıkta süreklilik gösterir. (Öğretim programlarında öğrenme alanlarının farklı sınıf kademelerinde aynı olması durumu) ve konuların tekrarı vardır. Örneğin: sarmal yapıya göre “Geometrik şekiller” başlığı altında 4. sınıfta geometrik şekiller (kare, dikdörtgen, üçgen) tanıtılır. 5. sınıfta geometrik şekillerin özellikleri verilir. 6. sınıfta geometrik şekillerin çevresi ve 7. sınıfta geometrik şekillerin alanları bulunur. Örnekte de görüldüğü üzere öğretim programlarında öğrenme alanları bağlamında konular bir önceki kademede öğrenilen bilgi, beceri ve kazanımların üzerine inşa edilir. Dolayısıyla alt kademelerde farklı nedenlerle eğitim öğretim sürecinde gerçekleşecek öğrenme eksikliği o sınıf düzeyinde edinilmesi gereken kazanımları azaltacaktır. Bu durum bir üst seviyeye geçen öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini azaltacak ve kazanımların kazanılmasını zorlaştıracaktır. Zira bir üst seviyedeki kazanımlar alt seviyedeki kazanımlarla doğrudan ilişkili olup önceki bilgilerin üzerine inşa edilecektir. Sonuç olarak her eğitim öğretim kademesinde kazanımların öğrencilere tam ve eksiksiz olarak kazandırılması üst öğrenim kademelerine geçen öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini arttıracak, dolaylı olarak da öğrenci başarısı artacaktır.

Sonuç olarak öğrenme güçlüğü, hazır bulunuşluk ve motivasyon düzeyinin az olması ve öğrenci/öğretmen devamsızlığı gibi farklı nedenlerle öğrencilerde görülen kazanım eksikliği bir üst kademeye geçen öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu doğrultuda her sınıf



düzeyinde verilmesi gereken kazanımların öğrencilere eksiksiz olarak kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda okulumuzda (Harbiye Selman Nasır Eskiocak Ortaokulu) yapılan çalışmalar şu şekildedir:

- Okulların açıldığı hafta 17-21 Eylül 2012 tarihinde tüm sınıfların/şubelerin (öğrencilerin) hazırbulunuşluk düzeyi ölçülmüştür.
- Derslerin disiplinler arası etkileşim içerisinde olduğu da (her dersteki başarının başka bir dersteki başarıyı etkileyeceği) göz önünde bulundurularak tüm derslerdeki kazanımların etkili şekilde verilmesine ve derslerin planlı etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir.
- Tüm sınıflarda kazanımların öğrencilere tam ve eksiksiz olarak kazandırılması amaçlanmış, bu yönde zümreler gerekli çalışmaları planlı bir şekilde yapmıştır.
- Her ilçe MEM’de ve diğer okullarda olduğu gibi okulumuzda da ölçme ve değerlendirme birimi kurulmuştur. Kurulan bu birim ilgili ders programlarının kazanımlarına yönelik yılda 4 defa sınav yapmış ve sınav sonucunda elde edilen bulgular öğrenci, şube ve okul ölçeğinde değerlendirilmiştir.
- Öğretmenler kendi branşlarına ait öğretim programlarını analitik bakış açısıyla incelemiş ve branşlarına ait tüm kazanımlara yıllık planlarında yer vermişlerdir.
- Okulumuzda aylık “Eğitim Öğretimi Gözden Geçirme Toplantıları” düzenlenerek; sınıf, branş ve öğrenci ölçeğinde kazanım analizleri yapılarak okul ve şube ölçeğinde düzeltici ve geliştirici stratejiler belirlenerek uygulamaya konulmuştur.

#### **Okulumuz 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı 1.Yarıyıl HEKAP Çalışma Raporu**

- HEKAP konulu gelen tüm yazılar bir dosyada muhafaza edilmektedir.
- Öğrencilerin tüm derslerden öğretmenlerimiz tarafından hazırlanan sorularla hazır bulunuşluk düzeyleri ölçülmüştür.
- Okulumuzda ölçme değerlendirme birimi kurulmuştur.
- Sınav sonunda elde edilen bulgulara kazanım analizi yapılmış, öğrenci, şube ve okul ölçeğinde değerlendirilmiştir.
- HEKAP konulu toplantı yapılmış, öğrencilerin eksikliğini giderici stratejiler belirlenmiştir.
- Tüm derslerin öğretim programları DVD formatında temin edilmiştir.
- Tüm derslere öğretim programlarının birer yazılı çıktısı zümrelere verilmiştir.
- Okulda yapılan tüm yazılılar kazanım değerlendirme analiziyle sonuçlandırılıp öğretmenler tarafından rapor haline dönüştürülmektedir.
- Raporlar doğrultusunda sınıf ve şube düzeyinde kazanımları eksik olan öğrencilere okul saatlerinin dışında takviye ders verilmektedir. Ayrıca ders saatleri içinde eksik kazanımlar giderilmeye çalışılmaktadır.
- İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından gönderilen 2011-2012 SBS soruları öğretmenlere imza karşılığı verilmiştir.
- İmza karşılığı alınan SBS soruları işlenen konular dahilinde sınıflarda çözülmüş, eksiklikler giderilmiştir.
- Birinci yarıyılta yapılması gereken kazanım değerlendirme sınavları zamanına uygun yapılmış ve kazanım değerlendirme analizleri çıkarılmıştır.
- Analizler öğretmenler tarafından rapora dönüştürülmüş, rapor sonuçları incelenmiş ve öğretmenler kurul toplantısında değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır.
- Öğretmen iş ölçekleri kılavuza uygun olarak dağıtılmış, sonuçlar alınmış, değerlendirilmiş, okul iş ölçeği doldurularak eksikliklerin en kısa zamanda giderilmesi kararlaştırılmıştır.

#### **KDS Sonuçları ve Değerlendirilmesi**

Okulumuzda yapılan 1. ve 2. KDS sonuçları aşağıdaki tablo ve grafiklerde belirtilmiştir.

#### **Sınıflar Düzeyinde Tüm Derslerin 1. KDS Kazanım Sonuçları**

DERSLER SINIFLAR	MATEMATİK	SOSYAL BİLGİLER	TÜRKÇE	FEN VE TEKNOLOJİ	İNGİLİZCE	SINIF ORTALAMASI
5/A	49%	58%	59%	56%	48%	54%
5/B	30%	52%	56%	42%	47%	45%
5/C	38%	56%	57%	51%	43%	51%
5.Sınıf Ortalaması	39%	55%	61%	50%	46%	50%
6/A	27%	51%	65%	46%	42%	46%
6/B	26%	60%	57%	44%	49%	47%
6/C	21%	49%	52%	35%	36%	39%
6.Sınıf Ortalaması	25%	53%	58%	42%	42%	44%
7/A	40%	70%	55%	50%	51%	53%
7/B	42%	65%	51%	44%	44%	49%
7/C	36%	46%	42%	38%	36%	40%
7.Sınıf Ortalaması	39%	60%	49%	44%	44%	47%
8/A	33%	48%	51%	51%	41%	45%
8/B	32%	38%	41%	36%	32%	36%
8/C	34%	50%	51%	40%	33%	42%
8.Sınıf Ortalaması	33%	45%	48%	42%	35%	41%
GENEL ORTALAMA	34%	54%	54%	44%	42%	46%

## Sınıflar Düzeyinde Tüm Derslerin 2. KDS Kazanım Sonuçları

DERSLER SINIFLAR	MATEMATİK	SOSYAL BİLGİLER	TÜRKÇE	FEN VE TEKNOLOJİ	İNGİLİZCE	SINIF ORTALAMASI
5/A	70%	72%	76%	66%	62%	69%
5/B	57%	55%	69%	53%	56%	58%
5/C	64%	76%	76%	66%	54%	67%
5.Sınıf Ortalaması	64%	68%	74%	62%	57%	65%
6/A	58%	65%	68%	61%	57%	62%
6/B	53%	60%	64%	67%	58%	60%
6/C	51%	55%	51%	60%	55%	54%
6.Sınıf Ortalaması	54%	60%	61%	63%	57%	59%
7/A	73%	69%	64%	66%	51%	65%
7/B	74%	72%	67%	58%	55%	65%
7/C	55%	47%	53%	57%	41%	51%
7.Sınıf Ortalaması	67%	63%	61%	60%	49%	60%
8/A	73%	55%	52%	46%	45%	54%
8/B	52%	48%	35%	40%	44%	44%
8/C	47%	56%	39%	42%	49%	47%
8.Sınıf Ortalaması	57%	53%	42%	43%	46%	48%
GENEL ORTALAMA	61%	61%	59%	57%	52%	58%

Şekil 2: KDS 1 ve KDS 2 karşılaştırmalı sonuç grafiği.

Yukarıdaki grafik de görüldüğü gibi öğrencilerin 1. ve 2. KDS sonuçları arasında gözle görülür bir başarı artışı gözlenmektedir. 5. sınıflarda; %15, 6. sınıflarda; %15, 7. sınıflarda; %13, 8. sınıflarda; %7, genel ortalamada; %12'lik bir başarı artışı görülmektedir. Bunun nedeninin öğretmenlere verilen ölçme ve değerlendirme ve soru hazırlama tekniklerine yönelik eğitim olduğunu söylemek mümkündür. Bu eğitimlerin artırılması ve sürekli uygulanması sonucunda başarı yüzdesinin artmaya devam edeceğini söyleyebiliriz.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanının bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmelerinin sağlanması gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine uyararak not veren bir öğretmen daha az hatalı değer yargılarına ulaşarak kendi öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir. Çünkü iyi bir ölçme, ders programının ve öğrenme sürecinin ayrıntılara kadar analiziyle başlar. Bu analiz öğretmenin kendi öğretim etkinliklerini geliştirmesine yardım eder.

Ulusal ve uluslararası sınavlarda ve eğitimde ülkemizde eğitim düzeyinin ve eksikliklerinin tespit edilerek giderilebilmesi amacıyla ölçme değerlendirme öneminin kavratılması gerekmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme teknikleri tüm öğretmenler tarafından uygulanabilecek düzeyde

bilinmelidir. Aynı zamanda PISA ve TIMSS gibi uygulamaların ülkemizde gerçekleştirilmesine devam edilmelidir.

PISA ve TIMSS uygulamalarının sonuçları analiz edilerek raporlarının tüm öğretmenler tarafından incelenmesi sağlanmalıdır.

Uluslararası sınavlarda başarı sıralamasının ilk sıralarında yer alan ülkelerin eğitim sistemleri incelenerek ülkemiz koşullarına uygun bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır.

İlimizde (Hatay) uygulanmakta olan HEKAP projesi gibi, ülkemizdeki tüm eğitim fakülteleriyle İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nin birlikte yürütecekleri "Eğitimin Niteliğini Artırıcı Projeler" geliştirmeleri ve uygulamaları sağlanmalıdır.

#### Notlar:

- L.J.Cronbach, Educational Psychology, 2nd ed.,s.539.
- R.L.Thorndike and E.Hagen, Measurement and Evaluation in Psychology and Education, 2nd.ed., s.484-491.
- F.Oğuzkan, M.F.Turgut, S.Ç.Özoğlu, Ortaöğretimin İkinci Devresinde Ders Geçme ve Kredi Düzeni Üzerinde Bir Simülasyon Denemesi, s.9.
- Yıldız,S. <http://pisavetimsssinavları.wordpress.com>, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA, 08/08/2011
- [www.erg.sabanciuniv.edu](http://www.erg.sabanciuniv.edu), PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme
- Çelen.F.K.,Çelik.A., Seferoğlu.S.S.(2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları.
- Özenç.B. ve Arslanhan.S.(2010). PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı.
- Balım,A.G.,Evrekli,E., İnel,D. Ve Deniz,H.(2009). Türkiye'nin PISA 2006'daki durumu üzerine bir inceleme: Fen Bilimleri yeterlilik düzeyinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına göre değerlendirilmesi. E-Journal of New World Scines Academy,4(3),IC0079.
- TC MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, TIMSS 1999 3.Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor. Haziran-2003.
- Olkun,S.,Aydoğdu,T. [www.ilkogretim-online.org.tr](http://www.ilkogretim-online.org.tr),2(1),2003 Sf.28-35.
- TC MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, TIMSS 1999 3.Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor. Haziran-2003.

#### Kaynakça

- Baykul,Y.(2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Ertürk,S.(1979). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Kutlu,Ö.(2012). Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme Ve Değerlendirme Çalışması, Kazanımlara Dayalı Soru Yazma. Hatay MEM.
- Kutlu,Ö.(1996 Haziran). Okul Eğitiminde "Soru Sorma"nın İşlevi. Bilim ve Teknik Dergisi, Tübitak Yay., Sayı,343.
- Özçelik,D.A.(1981). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Sönmez,V.(1986). Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı. 2.Baskı. Ankara: Olgaç Mat.
- Tekin,H.(1979). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme:2. Baskı. Ankara: Mars Mat.
- Turgut,M.F.(1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. 8.Baskı. Ankara: Saydam Mat.

## Etkili Okul Müdürlerinin Yönetmel Davranışları Üzerine Nitel Bir Çalışma

Emek ÖZDELEN Kenan IŞIK

### Özet

Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanan etkililik, eğitim sisteminde, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği temel sistemler olan okulların etkililiğine bağlıdır. Okul etkililiğinde, okulun paydaşı olarak okul müdürlerinin katkısı söz konusudur. Bu çalışma, etkili olarak kabul edilen okul müdürlerinin eğitim-öğretim süreci içerisinde sergiledikleri yönetmel davranışlarını kendi ifadeleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamaktadır. Etkili okul müdürü olarak değerlendirilen müdürlerin görüşlerinin incelenmesiyle diğer okul müdürlerine yönelik rol-modeller ortaya çıkarılmak istenmiştir. Nitel çalışma esaslarına uygun olarak gerçekleştirilen çalışmada içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ve Bursa ilinde görev yapan 12 okul müdürü oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguların değerlendirilmesi aşamasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkililik, etkili okul, etkili okul müdürü.

### Giriş

Okullardaki eğitimin kalitesini artırabilmek için yapılan araştırmalar etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okulun etkililiğe ulaşması, aynı zamanda amacına ulaşması anlamına gelmektedir. Okulun amaçlarını gerçekleştirme rolü ise öncelikli olarak okul müdürlerinden beklenir (Bursalıoğlu, 2000). Etkili okul araştırmaları okulun etkililiği ile okul müdürlerinin özelliklerinin ve davranışlarının ilişkili olduğunu göstermektedir. Güçlü ve amaçlı bir liderliğin okulun etkililiğinde önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Reeves, Turner , Morris, ve Forde, 2003). Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul, özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür (Çelikten, 2001). 2000’li yıllarla okul müdürlerine yeni sorumluluklar ve roller yüklemiştir. Artık mevzuat bekçiliği ve rutin işler geride kalmıştır. Okul müdürü küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni rollerle karşı karşıyadır (Çelik, 1996, s. 114-115). Çelik’e (2000) göre; değişimi gerçekleştirme sürecinde okul müdürlerinin liderlik özellikleri büyük öneme sahiptir. Değişim karşısında okul müdürü, okulun etkililiğini arttırabilecek içsel bir bakış açısı ve okulu çevreleyen dışa yönelik bir bakış açısı geliştirmek zorundadır. Açıklan’a (1997) göre ise etkili okul müdürü, liderlik özellikleri güçlü; etkili iletişim becerisine sahip; dili doğru ve güzel kullanabilen; felsefe, matematik, tarih alanlarında kendisini yetiştirmiş; iletişim teknolojisine hâkim, yabancı dil bilen, bilgiyi yöneten; beden ve ruh yönünden sağlıklı; eğitime inanmış kişidir (s. 6). Okul müdürü öğrenci için güdüleyici olmak, pedagojik teknikleri bilmek, veri toplamak, analiz etmek ve kullanmak durumundadır. Ayrıca öğretmenleri de okulun tüm uygulamalarına katmak yükümlülüğüne sahiptir (Korkmaz, 2005, s.246–247).

Açıkgöz (1994: 10) çalışmasında yönetim becerilerini teknik, insancıl ve kavramsal olarak sınıflandırmakta ve okul müdürünün önemli sorumluluklarını; amaçlara ulaşma, örgütsel sistemi yaşatma, örgütün dış çevresine uyumunu sağlama ve kültürel örüntüleri yaşatma olarak ifade etmektedir. Duranay’ın (2005) yaptığı çalışmada öğretmenler, okul müdürlerini değişimi başlatan bir lider olarak görmek istemektedirler. Koçak ve Helvacı’nın (2010) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin en etkili olduğu alanın bütçe ve destek işleri daha sonra insan kaynakları yönetimi; okul çevresi ve aile en son olarak da öğretim liderliği olduğu belirlenmiştir.

Okul örgütünde değişim denildiğinde şüphesiz en önemli unsurlardan önde geleni okul müdürleridir. Fullan (2002: 16-21) etkili okul müdürlerini, geniş ölçekli ve sürdürülebilir eğitim reformunun anahtarları olarak ele almaktadır. İhtiyacımız olan, eğitimsel değişimle ilgili yeni bir kafa

yapısına sahip olmaktır. Clarke (2000: 61), okulda reformdan bahsederken okul müdürünün özellikleri olarak “fırsatçı, girişimci, araştırmacı, öğrenen, güven veren, iletişimci, bilgi sağlayan, cevap veren ve yük taşıyan” sıfatlarını kullanmıştır. Ayrıca, okulda etkili yöneticilikte bu tüm özellikleri ortak şekilde kullanmak olduğunun altını çizmektedir.

Okullarda etkili bir yönetim oluşturmak, iletişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Etkili iletişim iki nedenle müdürler için önemlidir. İlki; yönetim fonksiyonunun planlanması, organize edilmesi, kılavuzluk edilmesi ve kontrolün başarılması açısından önemli bir süreçtir. İkincisi; müdürlerin zamanının büyük bir bölümünü iletişim etkinliklerine ayırmakta olmasıdır (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010).

Okul müdürleriyle ilgili yapılan çalışmalara bakılarak, başarılı bir okul müdürünün hangi özelliklere sahip olması gerektiği hakkında fikir sahibi olunabilir. Örneğin, Pashiardis (1998) çalışmasında etkili müdürlerin meslek hevesine sahip olduğu, derin düşünen ve sürekli öğrenen durumunda oldukları ve risk aldıkları belirlenmiştir. Brown (2004) çalışmasında ise etkili okul müdürlerinin özellikleri olarak, vizyon sahibi olmak, iletişimde iyi olmak, güven ve etik gibi konularda hassas davranmak; risk almak, yetki verme; kararlı ve, adanmışlık olduğunu belirlemiştir. Çelikten (2004) etkili okul müdürünün öğretim lideri, arabulucu, öğretmen ve problem çözücü gibi roller üstlendiğini gözlemlemiştir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) çalışmasında okul müdürünün başarılı olabilmesi için mizahı kullanması, çalışanlarının iş doyumuna sahip olmasını sağlaması, özverili ve idealist olması, etkili iletişimlerin kurulacağı ortamlar sağlaması, yetkilerini ölçülü bir şekilde kullanması, okul kültürünün oluşmasını sağlaması ve uygun fiziki şartları sağlaması gerektiğini göstermiştir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, ilkökul ve ortaokullardaki etkili okul müdürlerinin özelliklerini belirlemektir.

### **Yöntem**

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, tekniğin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algılarının ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikler arasındadır (Yıldırım ve Simsek, 2011). Veriler yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmanın katılımcılarını 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ve Bursa ilinde görev yapan 12 okul müdürü oluşturmaktadır. Etkili olarak kabul edilen okul müdürlerinin belirlenmesinde; çalıştıkları okulların Seviye Belirleme Sınavı'nda başarı göstermiş olmaları, bu okullara velilerin yoğun taleplerinin olması ve il milli eğitim müdür yardımcıları, öğretmenler ve eğitim müfettişlerinin görüşleri katılımcıların seçilmesinde yardımcı olmuştur. Bu okul müdürlerinin kimliklerini gizli tutmak için K1'den K12'ye kadar kodlar kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Etkili okul müdürlerinin yönetsel davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce ilgili literatür incelenmiştir. İlgili incelemeler yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan formlar uzman görüşüne de başvurulmuş ve tamamlanmıştır. Çalışmada katılımcılara “Başarılı bir okul müdürü olarak sizce okul müdürlerinin etkili yönetsel davranışları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş. Katılımcılarla görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Görüşme formundaki sorular literatür taraması sonucunda, bu çalışmanın amacına uygun olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ön uygulama yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiş ve geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Verilerin analizi**

Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanırken,

içerik analizinde ise yorumlanan veriler daha detaylı bir şekilde incelenir ve betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, araştırmanın verileri farklı araştırmacılar tarafından derinlemesine incelenerek, elde edilen kategoriler karşılaştırılmış ve üzerinde uzlaşılan beş kategoriye ulaşılmıştır. Ayrıca, nitel değerlendirmelerde doğrudan alıntıların bireylerin düşüncelerini olduğu gibi yansıtmada etkili olacağına inanıldığı (Yin, 1994) için elde edilen bazı veriler herhangi bir yorum yapılmadan aktarılmıştır.

### **Bulgular**

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, “Okul İçerisindeki İletişimin Okul Başarısına Etkisi”, “Liderlik Özelliklerini Sergileyebilme”, “Yeniliklere ve Değişime Açık Olma”, “Katılımcı Yönetim Anlayışı”, “Fiziki Şartların Etkisi” kategorilerine ulaşılmıştır.

### **Okul İçerisindeki İletişimin Okul Başarısına Etkisi**

Yapılan görüşmelerden, okul müdürlerinin etkili iletişim yollarını kullanmalarının okul başarısına olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Okul müdürlerinin bu yöndeki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K1 “Okul müdürü olarak çevre (veli, muhtarlık, esnaf, siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları vb.) ile iyi ilişkiler ve etkili iletişim kurarak mesleğimde çok şey kazandım. Okul dışında birliktelikler (yemek, piknik, tiyatro, sinema, maç, vb.) sağlayabilme pek çok öğretmenimizi okul başarısında özverili davranmalarına katkı sağlamıştır.”

K2 “İlk sırada güven gelir. Müdür güven vermelidir. Eğer güven yoksa diğer bütün özellikleri önemsiz hale gelir. . Müdür personelini etkilemeli, emrinde çalışanlar sıkıntıya düştüğünde onun yardımına ihtiyaç hissetmeli ve bu yardımı çekinmeden isteyebilmelidir. Bu ise iyi bir iletişimle olur. Eğer çalışanlar bana fikirlerini söyleyip okulun işleyişine katılıyorsa işlerin iyi gittiğini düşünürüm. Demek ki derdimi elemanlarıma iyi anlatmışım, benimle aynı duyguları paylaşıyorlar diye hissederim.”

K3 “Başarılı okul yönetiminde etkili iletişimin önemine inanırım. İletişim kurarken; babacan, koruyucu bir idareci, aynı zamanda gerektiğinde uyarıcı olmalı.”

K5 “Çalıştığım kişiyle özellikle öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmak onların okul başarısına katılmasını sağlar. Personelimle iletişim engellerini ortadan kaldırmak ve onları daha iyi tanıyarak problemleriyle ilgilenmek hem personelimi okula bağlar hem de başarı artar.”

K 6 “Okul müdürü okuldaki en son noktadır. Bu nedenle şefkat, merhamet, yumuşaklık, anlayış ve dostça yaklaşım bunun yanında insanları kırmadan sıkı takip..Bu özellikler iyi müdürün hedefe ulaşmasında önemli etkenler olduğunu düşünüyorum. Okul müdürü yapılan bir hatadan dolayı öğretmen ile görüşmesinde yaptığı hatalı bir davranış olduğunu ama her halükarda senin yanındayım gerekli yardımı yapmak üzere senin yanındayım ifadeleri önemli bir yaklaşım...”

K7 “Bir okulda başarı istiyorsanız önce o okulda iletişimi güçlü kılmalısınız. Öğretmen, öğrenci, veli ya da hizmetliyle eğer iyi ilişkiler kurmuşsanız kişilerin okula bağlılığı, özverisi artar bu da başarıyı getirir...”

### **Liderlik Özelliklerini Sergileyebilme**

Okul müdürünün sergilediği örnek davranışlarla lider konumunda olmasının okulun başarısında önemli bir role sahip olduğu üzerinde hem fikir olunmuştur. Okul müdürleri bu bağlamda aşağıdaki gibi görüş bildirmişlerdir:

K 1 “Adil olma, başarılıyı takdir edebilme, grup çalışmasını yürütebilme, fikir alma, sorunları ertelemeyen çözebilme, başarıya ulaşmada yardımcı olabilme, rehberlik yapabilme gibi önemli liderlik özelliklerini sergileyebilme ve böyle bir kültür oluşturmak okul başarısında önemlidir.”

K 3 “Okulu yöneten bir lider olarak yönlendirici olmak. Okul müdürünün gerek yardımcılarını, gerek öğretmenler gerekse de öğrencilere rehberlik ederek onları yönlendirmesi onun en önemli görevlerindedir.”

K 4 “Liderlik yaptığı arkadaşlarından her konuda bir adım önde, konusuna hakim, açık, adil olmalı ve olduğuna da inandırmalıdır. Planlı ve ekip çalışmasına önem vermeli. Süreç boyunca geri dönüşüm yaparak gerektiği hallerde yönlendirme yapmalı. Ancak kararlı olmalı. Yönlendireceği işi için en iyi kişi(leri)yi seçmeli”

K 5 “İşbirlikçi yaklaşım, tabanın sesini dinleme ve sorunlarıyla ilgilenme. Meseleler bütüncül bakış açısıyla yaklaşma ve uzun vadeli düşünme...”

K 8 “Prensipli davranışlar ve kararlı tutumlarla bir model teşkil etmesi etkili okul müdürünün özelliklerindedir.”

### **Yeniliklere ve Değişimlere açık olmak**

Okul müdürlerinin çağın getirdiği değişim ve yeniliklere açık olmak okula başarıyı getiren bir diğer olumlu faktör olarak ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin bu yöndeki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K 1 “Yenilikleri (teorik, teknolojik vb.) takip edebilmek önemli bir unsurdur. Yönetici olarak herkesin fikirlerine açıktır. Değişimin sürekli olduğuna ve değişimin gücüne inanan bir olarak değişimden korkmam.”

K 2 “Yenilikçilik başarı getirir diye düşünüyorum. Sürekli kendini geliştirmek ve yenilenmenin okul ortamına, öğretmenlere, öğrencilere yansıdığını düşünüyorum. Değişen eğitim uygulamalarını okuluma taşıyarak etkili bir yönetim davranışı sergilediğimi düşünüyorum.”

K 3 “Müdür kurumda farklılık meydana getirmelidir. Yaptığı planları uygulayarak diğer müdürleri taklit etmediğini ispatlamalıdır. Değişimi başlatabilme başarıyı getirir.”

K 7 “Çağdaş olmak ve yenilikleri takip edebilmek önemlidir. Sürekli değişen ve gelişen bir toplumda yaşıyoruz, bu da eğitime, okula yansımadağı takdirde çağın gerisinde kalınacağını düşünüyorum.”

### **Katılımcı Yönetim Anlayışı**

K 8 “Etkili müdür davranışlarının en önemlisi katılımcı yönetim anlayışının yerleşmesi. Birden çok insanın eğitim ve öğretim için bir araya gelmesi onların bu işin yönetimi belli ölçüde konusunda söz sahibi olmasını gerektirir. Ben bazı kararları alırken öğretmenlerimin, öğrencilerimin fikrini alırım. Bu kitle desteğini sağlar. Öğretmen ve öğrenci önemsendiğini hisseder ve özveri artar.”

K 9 “Okul müdürü, öğretmene sorumluluk vermeli, kararları ve sonuçlarını onunla paylaşmalı; “arkadaşım sen bu işi yaparsın” diyerek yönetime onu da ortak etmeli, kendi okulunu sahiplenmesi için öğretmene fırsat vermeli.”

### **Fiziki Şartların Başarıya Etkisi**

Okulun başarılı olabilmesi için okul müdürünün alt yapı ve binaların durumu gibi fiziki şartları iyileştirmesi gerektiği ifade edilmiştir. okulun başarısı için öğrencilerin ve tüm personelin verimli olmalarını sağlayacak fiziki şartların sağlanması gerektiği anlaşılmıştır. Bu yöndeki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K 9 “Okulun fiziki yapısı başarı için önemli bir etkidir. Okulun fiziki imkanlarının (yeterli derslik sayısı, yeterli öğretmen ve hizmetli vs) yeterli olduğu durumlarda okul müdürü bu gibi eksiklikler üzerinde zaman harcamayacak ve eğitim- öğretime gerekli zamanı ayırabilecektir.”

K 10 “Okulun fiziki şartlarının başarıya etkisi büyüktür. Hala bazı okullarda birleştirilmiş sınıflarda çocuklar okutulmaktadır. Bu durumun öğrenci ve öğretmene büyük oranda olumsuz etkisi vardır. Bazı okullarda hala kışın soba kullanılmakta, öğretmen derse başlamadan sobayı yakmaktadır. Hizmetli sayısının az olduğu okullarda bir çok işi öğretmen yapmakta bu da öğretmenlerin yıpranmışlık düzeylerini arttırmakta ve başarıyı etkilemektedir.”



## Sonuç

Bu araştırmanın amacı, etkili okul müdürlerinin ortak ortak yönetsel davranışlarını belirleyip, bu özellikleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla yapılan görüşme verilerinin analizi sonucunda etkili okul müdürlerinin bazı ortak özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu özelliklerden ilki, okul müdürlerinin etkili iletişim becerileridir. Okul müdürlerinin sahip oldukları iletişim becerilerinin yönetim sürecinin amacına ulaşmasında anahtar role sahip olduğu görülmektedir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) çalışmalarında okul müdürlerinin etkili iletişimlerin kurulacağı ortamlar sağlamanın gerekliliğini vurgulamıştır.

Karakoç'un (1990) da belirttiği gibi müdürlerin, gerek iletişim araçlarından yeterince yararlanmaması, gerek iletişim araçlarını örgüte özgü biçimde kullanmaması; örgütte iletişim zayıflığına yol açmakta ve örgütü amaçlarından uzaklaştıracak sorunlar yaratmaktadır. Bununla birlikte, Celep'e (2000) göre, okulda demokratik bir ortam oluşturulması ve amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi etkili iletişime bağlıdır.

Başarılı bir okul müdürünün sahip olması gereken ikinci özellik liderlik özelliklerine sahip olmalarıdır. Etkili bir okul müdürü, sadece idari işler yöneticisi değil, liderlik becerilerine sahip bir kişidir. Okul müdürlerinden artık klasik yöneticiler olmak yerine lider olmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin görevi, öğretimsel bir lider olarak, eğitim öğretimin kalitesini yükseltecek biçimde bu öğeleri yönetmektir (Chell, 1995). Demirtaş ve Yıldırım (2010) çalışmalarında etkili okul müdürlerinin adil olma, kontrol, kararlılık gibi liderlik özellikleri sergilemesi çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermiştir.

Başarılı bir okul müdüründe bulunması gereken üçüncü özellik, yeniliklere ve değişimlere açık olmaktır. Okul müdürlerinin kendilerini ve örgütlerini geliştirmeleri açısından gelişmelere, yeniliklere ve değişimlere açık olması beklendiğini belirten Demirtaş ve Yıldırım (2010) çalışmalarında katılımcıların bir kısmı okulu başarıya taşımada değişim ve gelişmeleri takip etmenin büyük etkisi olduğunu vurgulamışlardır.

Başarılı bir okul müdüründe bulunması gereken dördüncü özellik, katılımcı yönetim anlayışı olarak ortaya çıkmıştır. Sashkin katılımcı yönetim anlayışının bir "etik emir" olduğunu ve aksi durumda işgören yabancılaşmasının düşük moral ve verime neden olacağını belirtmektedir (Wheelan ve Conway, 1991: 64). Çelikten'e (2001) göre kararlar alınırken örgütte çalışanların görüşlerinin alınması etkili okullarda gözlemlenen en önemli etmenlerden biridir.

Başarılı bir okul müdüründe bulunması gereken son özellik ise okulun fiziki şartlarının uygunluğudur. Nitekim Arı (2003) ve Canbazoglu vd. (2010) yaptıkları çalışmada, yetersiz fiziki imkânların eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Fiziki şartların yeterli düzeyde sağlandığı okullarda şüphe yok ki eğitim-öğretim faaliyetleri daha iyi bir şekilde gerçekleştirilecektir. Ancak çalışmaya katılan okul müdürlerinin de belirttiği gibi, yetersiz fiziki şartların iyileştirilmesi beklenmeyip, mevcut şartlarda çalışmaların en iyi şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) çalışmalarında fiziki şartların okul başarısındaki önemi vurgulanmıştır. okulun başarılı olabilmesi için okul müdürünün öncelikle fiziki şartları iyileştirmesi gerektiğini

## Öneriler

Bu çalışmayla bir etkili okul müdürlerinin yönetsel davranışları olarak okul içerisindeki iletişimin okul başarısına etkisi, liderlik özelliklerini sergileyebilme, yeniliklere ve değişime açık olma, katılımcı yönetim anlayışı, fiziki şartların etkisi için mizahı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

35. Okulların fiziki şartlarına bakanlıkça gereken özenin gösterilmesi okul müdürlerinin eğitim-öğretim konusundaki etkinliğini arttırabilir.
36. Etkili yönetsel davranışları konusunda başarıyı yakalamış okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik konularında bilgilerini diğer okul yöneticileriyle paylaşabileceği çalıştaylar düzenlenerek, katılımları sağlanmalıdır.
37. Okul müdürlerinin atamaları yapılırken iletişimin okul başarısına etkisi, liderlik özelliklerini sergileyebilme, yeniliklere ve değişime açık olma, katılımcı yönetim anlayışı gibi özellikleri dikkate alınabilir.

**Kaynakça**

- Açıkalm, A. (1997). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul müdürlüğü* (3. Baskı). Ankara:Pegem.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Müdür Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerilerinin müdür ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-16.
- Brown, T. A. (2004). Characteristics of effective elementary school principals as perceived by stakeholders. Unpublished doctoral dissertation. Georgia Southern University.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.
- Clarke, S. P. (2000). The principal at the center of the reform. *International Journal of Leadership in Education*, 3(1), 57-73.
- Çelik, V. (1996). Eğitimsel reform için yeni bir okul kültürü. İçinde İ. Fındıkçı (Ed.), *Eğitimimize bakışlar* (ss. 103-194). Ankara: Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik* (2. basım). Ankara: PegemA.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 256-268.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Duranay, Y. P. (2005). *Ortaöğretim durumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational Reform*. London: The Falmer.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, E. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Helvacı, M., A ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60
- Karakoç, N. (1990). Örgütteki iletişim zayıflığının belirtileri. *Kurgu Dergisi*, 8, 181-201.
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul Müdürlerinin Etkililiği (Uşak İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Korkmaz, M., 2005. Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Pashardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), 117-130.
- Reeves J., Turner E., Morris, B., & Forde, C. (2003). Culture and concepts of school leadership and management: Exploring the expacts of CPD on insparing headteachers. *School leadership and management*, 23(1), 5-24
- Wheelan, S. A. ve Conway, C. (1991). Group development as a framework to understand and promote school readiness to engage in an organizational development project. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2 (1), 59-71.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

## İlk Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Etik Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sinop ili örneği)

Ayşe Ottekin Demirbolat<sup>4</sup> Hüseyin Aslan<sup>5</sup>

### Özet

*Etik problemlerin anlaşılma ve çözümlenmesi sürecinde, öğretmenlerin etik duyarlılık becerilerinin önemine olan inanç bu çalışmanın nedenini oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı ilk ve orta öğretim kademelerinde görev alan öğretmenlerin etik duyarlılık düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Değişkenler öğretmenlerin kıdem, görev kademesi, cinsiyet, görev aldıkları eğitim kademesi, anne ve baba eğitim düzeyleri, üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim merkezi ve en son mezun oldukları öğretim kurumudur. Araştırmanın evrenini Sinop il merkez ve ilçelerinin resmi ilk ve ortaokullarında görev yapmakta olan 1101 öğretmen oluşturmaktadır. Bu ilköğretim okullarında görevli olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 451 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin etik duyarlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. En yüksek etik duyarlılık becerisi, “başka insanlarla ilişki kurmaya özen gösterme”, “eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi” boyutlarında bulunurken, en düşük etik duyarlılık becerisi “sosyal önyargıları engelleme” boyutunda bulunmuştur. Ayrıca etik duyarlılık becerisi ile ilgili bazı boyutlarda cinsiyet, branş, kıdem, baba eğitim düzeyi ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerine göre bazı anlamlı farklılıklar saptanmıştır.*

**Anahtar sözcükler:** Etik duyarlılık, ilk ve ortaokul öğretmenleri

## An Analysis Of Ethical Sensitivity Of Primary And Secondary Schools In The Relations With Students Based On Some Variables (Case Of Sinop Province)

### Abstract

*Ethical sensitivity of teachers is significant in understanding and overcoming ethical problems in education and this study deals with teachers' ethical sensitivity. The study aims at identifying the level of ethical sensitivity of primary and secondary teachers based on some variables, including experience, level of teaching, gender and parental educational background. The participants of the study are a total of 451 teachers. The findings of the study indicates that the level of ethical sensitivity of the participants is high. The ethical skills of the participants are found to be high in regard to “relationship with others” and “identifying action and options”. However it was found to be lower in regard to “avoiding social bias”. It is also found that the variables of gender, subject, experience, parental educational background and alma mater are significantly related to ethical sensitivity.*

**Key terms:** ethical sensitivity, primary and secondary teachers

### Giriş

<sup>4</sup> Prof. Dr. Ayşe Ottekin Demirbolat, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Öğretim Üyesi

<sup>5</sup> Dr. Hüseyin Aslan, Sinop Milli Eğitim Müdürlüğü

Öğretmenler mesleki anlamda tarafsız bir konumun temsilcisi olsalar da eylemleri açısından mesleki değerlerle bağlıdırlar. Mesleki değerler, mesleğin etik boyutunun bir ifadesidir. Öğretmenlik mesleği sadece bilgi aktarmayı değil etik boyutun vurgulanmasını da önemsemek durumundadır. Öğretmenler çoğu kez rol ve ilişkilerine yönelik değerleri, etik kodları bilmelerine rağmen, uygulamada pek çok etik sorunla karşılaşır ve ikilemde kalırlar. Genelde ikilemi yaratan neden korumacı geçmişle, değişimi gerektiren gelecek arasında aracılık görevi yapan eğitimin işlevleri arasındaki karşıtlıktır (Caetano&Silva,2009). Bu anlamda çelişkili bir konumun temsilcisi olan öğretmenlerin etik sorunları fark etme, çözümlenme ve ikilemden kurtulma becerileri bir duyarlılık sorunu olarak irdelenmeye değer.

Duyarlılık, bireyin kendisine ve başkalarına ait davranışları, güdülerini anlama becerisini; çevreyi etkileme ve çevreden etkilenme konusundaki hassasiyetlerini ifade eder (Eren, 1993). Doğuştan gelen bir yetenek olmaktan çok gelişimsel bir beceri olan duyarlılık, bireyin araştırmacı, kendisine karşı sorgulayıcı; kişiler arası ilişkilerde dürüst ve içten, işbirliğine, yardımlaşmaya ve problem çözmeye açık olmasını ifade eder (Aranson, 1972: 239).

Bu çalışmada duyarlılık kavramı yerine etik duyarlılık kavramı kullanılmıştır. Çünkü günümüz örgüt ortamlarının en önemli sorunu doğru ve yanlış davranışların ne olduğu konusundaki ikilemleri minimum düzeye indirmek ve etik ortamlar oluşturmaktır (Robbins, Judge, 2003). Bu bağlamda etik duyarlılığın sadece etik konulara odaklanmış bir duyarlılık olduğu ifade edilebilir.

Tuana (2007) etik duyarlılığı, kişinin etik bir ikilemi farketme, bunun yoğunluğunu değerlendirebilme ve duruma göre bir karşılık oluşturma yeteneği olarak ifade eder. Branson (2007), etik duyarlılığı ‘öğretmenlerin ahlaki okuryazarlığı’ ile ilgili üç ana süreçten birisi olarak ele alır. Etik akıl yürütme becerileri ve etik hayal gücü yanında etik duyarlılık ahlaki okuryazarlığın temel unsuru olarak sunulur (Aktaran: Hollimon, Basinger, Smith, Leonard, 2009). Rest (1983) ahlak gelişimi ile ilgili olarak oluşturduğu Yeni Kohlberg modelinde, dört ana bölümden söz eder. Etik yerine ahlak kavramını kullanan Rest (1983), dört aşamayı ahlaki duyarlılık, ahlaki değerlendirme, ahlaki motivasyon ve ahlaki eylem olarak sıralar ve ahlaki duyarlılığı, ahlaki eylemin temel basamağı olarak ele alır. Benzer şekilde Narvaez de (2006), etik eylem sürecini, etik duyarlılık, etik güdülenmişlik, yargılama etiğine özen ve etik eylem olarak dört aşamada ele alır ve etik eylemin ortaya çıkmasında başat konumu etik duyarlılığa verir. Kısaca etik duyarlılık etik problemlerin ve ipuçlarının anlaşılması, sezilenmesi ve çözümlenmesine yönelik bir ilk adım, bir empati geliştirilme süreci olarak ele alınabilir. Narvaez (2001) etik duyarlılığı yedi beceriyle açıklar. Bunlar, (1) duyguları anlamak ve ifade etmek, (2) diğer insanların görüşlerini almak, (3) başkalarıyla ilişki kurmada özenli olmak, (4) farklı kişi ve gruplarla çalışmak, (5) sosyal önyargılardan uzak durmak, (6) yorumlar ve seçenekler geliştirmek, (7) eylem ve seçenek sonuçlarını değerlendirmektir. Narvaez’ in kuramsal yaklaşımı aynı zamanda çalışmada kullanılan ölçme aracının boyutlarını oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretimde görev alan öğretmenlerin, etik duyarlılık düzeylerini belirlemek ve etik eylemin oluşumunda temel basamak olarak ele alınan “etik duyarlılığı” çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır?

- İlköğretimde görev alan öğretmenlerin etik duyarlılık düzeyleri nasıldır?
- İlköğretimde görev alan öğretmenlerin etik duyarlılık düzeyleri, cinsiyet, sınıf ya da branş öğretmeni olma, mesleki kıdem, üniversite öncesi yaşanan öğretim merkezi, anne ve baba eğitim düzeyleri, mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Araştırmada tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelinde yapılan araştırmalarda, var olan durumun var olduğu şekilde betimlenmesi amaçlanmakta ve araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2004).

### Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2012–2013 öğretim yılında Sinop merkez ve ilçelerinin resmi ilk ve ortaokullarında görevli 1101 öğretmen, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 451 öğretmen oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo1’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin dağılım verilmiştir.

Tablo 1.

#### *İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin dağılım*

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Erkek	212	47,0
	Kadın	239	53,0
Branş	Sınıf öğretmeni	166	36,8
	Branş öğretmeni	285	63,1
Mesleki kıdem	5 yıl ve daha az	109	24,2
	6-10 yıl	128	28,4
	11-15 yıl	100	22,2
	16 yıl ve üzeri	114	25,3
Üniversite öncesi yaşanılan yerleşim merkezi	İl	194	43,0
	İlçe	185	41,0
	Kasaba	21	4,7
	Köy	51	11,3
Anne eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmez	76	16,9
	İlkokul	282	62,5
	Ortaokul	26	5,8
	Lise	48	10,6
	Üniversite	19	4,2
Baba eğitim düzeyi	Okuma yazma bilmez	24	5,3
	İlkokul	213	47,2
	Ortaokul	60	13,3
	Lise	82	16,2
	Üniversite	72	16,0
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim fakültesi	324	71,8
	Fen Edebiyat fakültesi	64	14,2
	Diğer	63	14,0

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 47,0’si erkek, % 53,0’ ü kadındır. Öğretmenlerin % 36,8’i sınıf, % 63,1’i branş öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından dağılım oranları birbirine yakın olup en yüksek oran % 28,4 ile 6-10 yıl kıdem grubuna en düşük oran ise % 22,2 ile 11-15 yıl kıdem grubuna aittir. Öğretmenlerin üniversite öncesi yaşanılan yerleşim merkezlerine göre dağılımlarında en yüksek oran% 43,0 ile ilde yaşayanlara; en düşük oran ise % 4,7 ile kasabada yaşayanlara aittir. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi açısından en yüksek oran ilkokul mezunu olan gruba aittir. Annelerin yarısından fazlası babaların ise yarıya yakını ilkokul mezunudur. Anne eğitim düzeyi açısından

en düşük oran üniversite eğitimi almış gruba ait olup % 4.2, baba eğitim düzeyi açısından en düşük oran okuma yazma bilmez grubuna ait olup %5.3' dür. Öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre dağılımları ise eğitim fakültesi % 71.8, fen edebiyat fakültesi % 14.2, diğer fakülte mezunları %14 oranındadır.

### Veri Toplama Aracı

#### *Etik Duyarlılık Ölçeği*

Bu çalışma için Türkçe uyarlaması yapılan "Etik duyarlılık ölçeği", Tirri ve Nokelainen (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, etik duyarlılığı ölçmek amacıyla Narvaez' in etik duyarlılık kavramında yer alan 7 boyutun temel alınması ile oluşturulmuştur. 28 maddeden oluşan ölçme aracında etik duyarlılık genel olarak ele alınmış olup tüm bağlamlarda kullanılabilir bir niteliktedir. Ölçekte öğretmenin etik duyarlılığı ile herhangi bir kişinin etik duyarlılığı arasında fark yaratmayı gözetken, mesleki anlamda bir madde ifadesi yer almamaktadır.

Ölçek, ilk olarak Helsinki ve Jyväskylä'da 7. ve 8. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 249 ortaokul öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geçerlilik çalışması yapılmamakla birlikte güvenilirlik çalışmasına ilişkin bilgiler şu şekildedir: (1) duyguların okunması ve ifade edilmesi  $\alpha = .54$ , (2) başka insanların fikirlerini almak  $\alpha = .71$ , (3) başka insanlarla ilişki kurmaya özen göstermek  $\alpha = .78$ , (4) kişi ve grup farklılıklarıyla çalışmak  $\alpha = .75$ , (5) sosyal önyargıları engellemek  $\alpha = .50$ , (6) yorum ve görüşler geliştirmek  $\alpha = .69$ , (7) eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi  $\alpha = .65$  olarak hesaplanmıştır. Ölçek daha sonra 2012 yılında ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde 556 İranlı Kürt öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri şu şekilde tespit edilmiştir:  $\chi^2 = 1248.57$  [df = 329;  $P < 0.00$ ], SRMR = 0.064, RMSEA = 0.071, CFI = 0.86, GFI = 0.93, IFI = 0.93, NFI = 0.90. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasına ilişkin bilgiler ise şu şekildedir: (1) duyguların okunması ve ifade edilmesi  $\alpha = .46$ , (2) başka insanların fikirlerini almak  $\alpha = .60$ , (3) başka insanlarla ilişki kurmaya özen göstermek  $\alpha = .66$ , (4) kişi ve grup farklılıklarıyla çalışmak  $\alpha = .64$ , (5) sosyal önyargıları engellemek  $\alpha = .45$ , (6) yorum ve görüşler geliştirmek  $\alpha = .69$ , (7) eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi  $\alpha = .53$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi yüksek bir güvenilirlikle ( $\alpha=0.84$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçek en son olarak aynı yıl içerisinde Kuusisto, Tirri, Rissanen (2012) tarafından Finli öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmada ölçeğin yapısı açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkarılmıştır. Ölçek yapısı diğer iki çalışmada olduğu gibi 7 boyuttan oluşmaktadır. Ancak açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten 5 madde çıkartılmıştır. Bu haliyle ölçeğin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: (1) duyguların okunması ve ifade edilmesi  $\alpha = .56$ , (2) başka insanların fikirlerini almak  $\alpha = .80$ , (3) başka insanlarla ilişki kurmaya özen göstermek  $\alpha = .67$ , (4) farklı kişi ve gruplarla çalışmak  $\alpha = .63$ , (5) sosyal önyargıları engellemek  $\alpha = .72$ , (6) yorum ve görüşler geliştirmek  $\alpha = .74$ , (7) eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi  $\alpha = .66$ .

#### *Dilsel eşdeğerlik çalışması*

Bu çalışmada, dilsel eşdeğerlik çalışmalarından çeviri-geri çeviri tekniği temel alınmıştır. Bu yöntem hedef dile çeviri, ardından hedef dile yapılan çevirinin değerlendirilmesi, kaynak dile tekrar çeviri kaynak dile yapılan tekrar çevirinin değerlendirilmesi ve uzmanlarla son değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Basım ve Şeşen, 2006).

#### *Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*

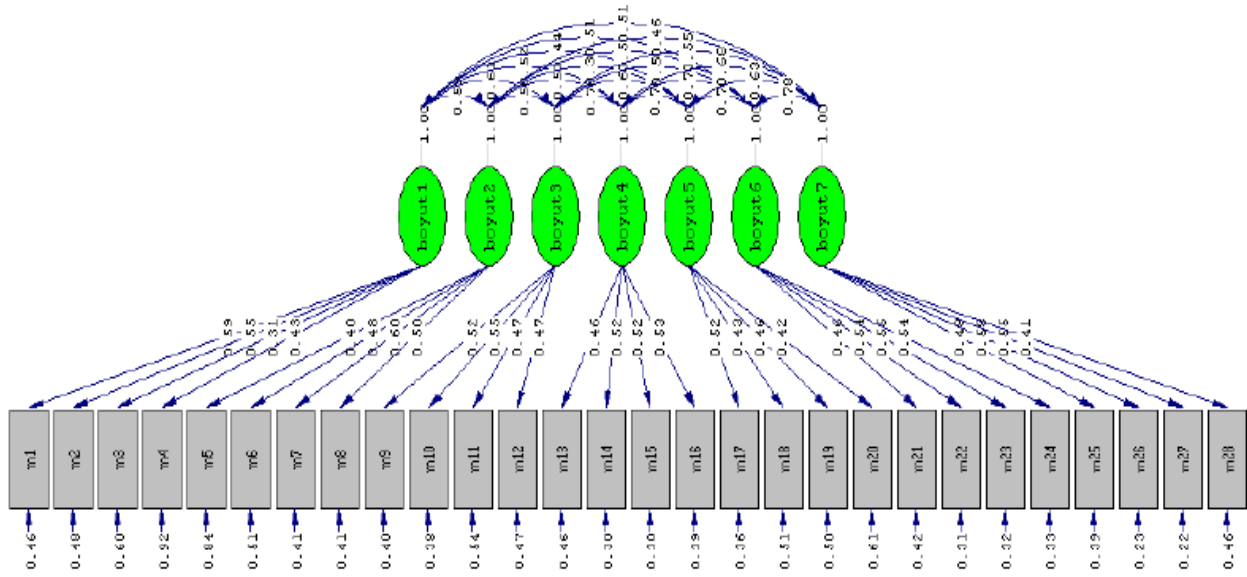
Bu çalışmada pilot uygulama yapılmadan ölçek uygulamasına geçilmiş ve uygulama sonrası aynı istatistiksel aşamalardan geçirilerek 7 boyutlu ve 28 maddeden oluşan orjinal ölçme aracının istatistiksel bulguları ile bir karşılaştırma yapılmak istenmiştir. Ölçeğin geçerliği için ise 451 öğretmenden elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi yapılmasındaki neden, uluslararası kültürel ölçek uyarlama çalışmalarında aracın hedef kültürdeki faktör deseni için doğrudan doğrulayıcı faktör analizi ile başlanmasının önerilmesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda etik duyarlılık ölçeğine ilişkin değerler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda etik duyarlılık ölçeğine ilişkin değerler

$\chi^2$	sd	p	$\chi^2$ /sd	RMSEA	CFI	NFI	NNFI	GFI	IFI	SRMR
737.21	329	.00	2.259	.053	.96	.93	.96	.90	.96	.049

Tablo 2 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tüm indekslerin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. Ayrıca gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri incelemesi yapılmış tüm değerlerin 2.56'yı geçtiği dolayısıyla da.01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Modelin kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmektedir. Şekil 1'de etik duyarlılık ölçeğine ilişkin path analizi verilmiştir.



Şekil 1.

Etik Duyarlılık Ölçeğine İlişkin Path Analizi

Etik duyarlılık güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3.

Etik duyarlılık güvenilirlik analizi sonuçları

Boyutlar	Cronbach Alfa Güvenirliği	Madde Sayısı
38. Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	.594	4
39. Başka İnsanların Fikirlerini Almak	.632	4
40. Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	.688	4
41. Farklı kişi ve gruplarla çalışmak	.737	4
42. Sosyal Önyargıları Engellemek	.630	4
43. Yorum ve Görüşler Geliştirmek	.753	4
44. Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi	.745	4
<b>Ölçeğin tamamı</b>	<b>.925</b>	<b>28</b>

Veri toplama aracı ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 28 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı yüksek bir güvenilirlikle ( $\alpha=.925$ ) olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Ölçek puanlarının bağımsız değişkenlere göre ortalama, standart sapma istatistikleri hesaplanmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin yüzde frekans istatistikleri hesaplanmıştır. Verilerin istatistiksel karşılaştırmalarında bağımsız örneklem için t testi, Kruskal wallis testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplardaki kişi sayısının 30'dan az olması durumunda Kruskal Wallis testinin sonuçları yorumlanırken grup sayısı 30'dan fazla olması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Öğretmenlerin etik duyarlılık düzeylerine ilişkin ölçek puanlarının ortalaması Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo 4.

*Öğretmenlerin etik duyarlılık beceri düzeylerine ilişkin ölçek puanlarının ortalaması*

	Ortalama	Std. Sapma	Duyarlılık düzeyi
Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	3.84	.617	Yüksek
Başka İnsanların Fikirlerini Almak	3.93	.616	Yüksek
Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	4.08	.601	Yüksek
Farklı kişi ve gruplarla çalışmak	3.97	.590	Yüksek
Sosyal Önyargıları Engellemek	3.83	.579	Yüksek
Yorum ve Görüşler Geliştirmek	4.00	.579	Yüksek
Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi	4.08	.575	Yüksek

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik duyarlılıklarına ilişkin ölçek puanlarının ortalaması hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama 1.0 -1.8 arasında ise çok düşük; 1.81-2.60 ise düşük; 2.61-3.40 arasında ise orta; 3.41-4.20 arasında ise yüksek ve 4.21-5.00 arasında ise çok yüksek olarak değerlendirilmektedir. En yüksek duyarlılık becerisi “Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Gösterme” ( $\bar{X}=4.08$ ) ve “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi” ( $\bar{X}=4.08$ ), “Yorum ve Görüşler Geliştirmek” ( $\bar{X}=4.00$ ) boyutlarında yüksek bulunurken; en düşük duyarlılık becerisi “Sosyal Önyargıları Engellemek” ( $\bar{X}=3.83$ ) boyutunda bulunmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etik duyarlılık becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.



*Öğretmenlerin etik duyarlılık beceri boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem için t testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	Erkek	212	3.81	.60	-.945	.345
	Kadın	239	3.86	.63		
Başka İnsanların Fikirlerini Almak	Erkek	212	3.89	.61	-1.290	.198
	Kadın	239	3.97	.62		
Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	Erkek	212	4.10	.63	.471	.638
	Kadın	239	4.07	.58		
Farklı Kişi ya da Gruplarla Çalışmak	Erkek	212	3.95	.61	-.763	.446
	Kadın	239	3.99	.57		
Sosyal Önyargıları Engellemek	Erkek	212	3.81	.60	-.864	.388
	Kadın	239	3.86	.56		
Yorum ve Görüşler Geliştirmek	Erkek	212	3.93	.65	-2.489	.013*
	Kadın	239	4.07	.54		
Eylem ve Seçenek Sonuçların Belirlenmesi	Erkek	212	4.08	.58	.205	.838
	Kadın	239	4.07	.57		

\*p<0.05

Sonuçlara göre etik duyarlılık becerilerinden sadece “Yorum ve Görüşler Geliştirme” boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşler arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Öğretmenlerin sınıf ve branş öğretmeni olmalarına göre etik duyarlılık becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

*Öğretmenlerin etik duyarlılık beceri boyutlarının sınıf ve branş öğretmeni olma değişkenine göre bağımsız örneklem için t testi sonuçları*

	Branş	N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	Sınıf öğretmeni	191	3.86	.64	.488	.626
	Branş öğretmeni	260	3.83	.60		
Başka İnsanların Fikirlerini Almak	Sınıf öğretmeni	191	3.90	.65	-1.097	.273
	Branş öğretmeni	260	3.96	.59		
Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	Sınıf öğretmeni	191	4.08	.67	-.117	.907
	Branş öğretmeni	260	4.09	.55		
Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışmak	Sınıf öğretmeni	191	4.00	.62	.745	.457
	Branş öğretmeni	260	3.95	.56		
Sosyal Önyargıları Engellemek	Sınıf öğretmeni	191	3.96	.61	4.070	.000*
	Branş öğretmeni	260	3.74	.54		

Yorum ve Görüşler Geliştirmek	Sınıf öğretmeni	191	4.04	.61	1.059	.290
	Branş öğretmeni	260	3.98	.589		
Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi	Sınıf öğretmeni	191	4.14	.60	2.087	.037*
	Branş öğretmeni	260	4.03	.55		

\*p<0.05

Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf ve branş öğretmeni olmalarına göre etik duyarlılık becerilerinden “Sosyal Önyargıları Engelleme” ve “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi” boyutlarında görüşler arası branş öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (p<0.05).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre etik duyarlılık becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmenlerin etik duyarlılık beceri düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	Ortalama	Std. sapma	F	p	Anlamlı Fark
Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	5 yıl ve daha az	109	3.88	.56	.684	.562	Yok
	6-10 yıl	128	3.80	.60			
	11-15 yıl	100	3.79	.65			
	16 yıl ve üzeri	114	3.88	.66			
Başka İnsanların Fikirlerini Almak	5 yıl ve daha az	109	3.95	.58	1.774	.151	Yok
	6-10 yıl	128	3.83	.69			
	11-15 yıl	100	4.01	.59			
	16 yıl ve üzeri	114	3.96	.58			
Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	5 yıl ve daha az	109	4.12	.48	5.183	.002	*6-10 yıl ile 16+
	6-10 yıl	128	3.94	.71			
	11-15 yıl	100	4.06	.66			
	16 yıl ve üzeri	114	4.24	.49			
Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışmak	5 yıl ve daha az	109	3.96	.62	6.182	.000	*6-10 yıl ile 5 yıl ve daha az
	6-10 yıl	128	3.80	.64			*6-10 yıl ile 11-15 yıl
	11-15 yıl	100	4.03	.51			*6-10 yıl ile 16+
	16 yıl ve üzeri	114	4.11	.51			
Sosyal Önyargıları Engellemek	5 yıl ve daha az	109	3.78	.59	6.706	.000	*6-10 yıl ile 11-15 yıl
	6-10 yıl	128	3.69	.63			*6-10 yıl ile 16+
	11-15 yıl	100	3.90	.57			
	16 yıl ve üzeri	114	4.00	.46			
Yorum ve Görüşler Geliştirmek	5 yıl ve daha az	109	4.02	.54	2.110	.098	Yok
	6-10 yıl	128	3.91	.66			
	11-15 yıl	100	4.00	.64			
	16 yıl ve üzeri	114	4.10	.52			
Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi	5 yıl ve daha az	109	4.03	.56	4.946	.002	*6-10 yıl ile 11-15 yıl
	6-10 yıl	128	3.94	.65			*6-10 yıl ile 16+
	11-15 yıl	100	4.14	.56			
	16 yıl ve üzeri	114	4.20	.49			

\*p&lt;0.05

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre etik duyarlılık becerilerinden “Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Gösterme” boyutunda 5 yıl ve daha az kıdem sahip grup ile diğer kıdem grupları arasında 5 yıl ve daha az kıdem grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.05). Bu konudaki özen mesleğin ilk yıllarındaki her türlü özenle yorumlanabilir. “Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışma” boyutunda 6-10 yıl kıdem grubu lehine diğer bütün kıdem grupları arasında anlamlı bir fark vardır (p<0.05).

Öğretmenlerin üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim yerinin büyüklüğüne göre etik duyarlılık becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskall Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*Öğretmenlerin etik duyarlılık beceri düzeylerinin üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim merkezine göre Kruskall Wallis testi sonuçları*

Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	İl	194	227.61	3	2.869	0.412	Yok
	İlçe	185	225.95				
	Kasaba	21	182.33				
	Köy	51	238.05				
Başka İnsanların Fikirlerini Almak	İl	194	220.97	3	1.871	0.600	Yok
	İlçe	185	225.08				
	Kasaba	21	258.26				
	Köy	51	235.19				
Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	İl	194	222.50	3	2.743	0.433	Yok
	İlçe	185	223.26				
	Kasaba	21	269.93				
	Köy	51	231.15				
Kişi ve Grup Farklılıklarıyla Çalışmak	İl	194	218.20	3	3.057	0.383	Yok
	İlçe	185	227.16				
	Kasaba	21	221.21				
	Köy	51	253.42				
Sosyal Önyargıları Engellemek	İl	194	219.38	3	2.044	0.563	Yok
	İlçe	185	226.83				
	Kasaba	21	225.90				
	Köy	51	248.23				
Yorum ve Görüşler Geliştirmek	İl	194	226.88	3	3.499	0.321	Yok
	İlçe	185	216.37				
	Kasaba	21	235.50				
	Köy	51	253.66				
Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi	İl	194	233.16	3	2.480	0.479	
	İlçe	185	214.69				
	Kasaba	21	230.79				
	Köy	51	237.80				

Öğretmenlerin üniversite öncesi yaşadıkları yerleşim yerine göre etik duyarlılık beceri boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerin annelerinin eğitim durumlarına göre etik duyarlılık beceri boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin etik duyarlılık beceri düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	Okuma yazma bilmez	76	253.14	4	5.663	0.226
	İlkokul	282	217.10			
	Ortaokul	26	250.19			
	Lise	48	225.17			
	Üniversite	19	218.55			
Başka İnsanların Fikirlerini Almak	Okuma yazma bilmez	76	245.66	4	9.844	0.053
	İlkokul	282	225.57			
	Ortaokul	26	155.37			
	Lise	48	236.27			
	Üniversite	19	224.42			
Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	Okuma yazma bilmez	76	240.97	4	1.564	0.815
	İlkokul	282	225.08			
	Ortaokul	26	215.85			
	Lise	48	218.43			
	Üniversite	19	212.82			
Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışmak	Okuma yazma bilmez	76	253.74	4	6.257	0.181
	İlkokul	282	224.36			
	Ortaokul	26	188.00			
	Lise	48	218.50			
	Üniversite	19	210.39			
Sosyal Önyargıları Engellemek	Okuma yazma bilmez	76	257.18	4	6.406	0.168
	İlkokul	282	218.58			
	Ortaokul	26	220.08			
	Lise	48	214.43			
	Üniversite	19	248.79			
Yorum ve Görüşler Geliştirmek	Okuma yazma bilmez	76	254.45	4	7.961	0.093
	İlkokul	282	216.93			
	Ortaokul	26	201.81			
	Lise	48	231.26			
	Üniversite	19	266.61			
Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi	Okuma yazma bilmez	76	244.90	4	2.565	0.633
	İlkokul	282	221.47			
	Ortaokul	26	212.46			
	Lise	48	223.82			
	Üniversite	19	241.68			

Öğretmenlerin annelerinin eğitim durumlarına göre etik duyarlılık beceri boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Öğretmenlerin babalarının eğitim durumlarına göre etik duyarlılık becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin etik duyarlılık beceri düzeyinin baba eğitim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	Sıran Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	Okuma yazma bilmez	24	269.52	4	5.496	.240	Yok
	İlkokul	213	228.23				
	Ortaokul	60	213.84				
	Lise	82	207.27				
	Üniversite	72	236.36				
Başka İnsanların Fikirlerini Almak	Okuma yazma bilmez	24	253.94	4	6.369	.173	Yok
	İlkokul	213	227.59				
	Ortaokul	60	221.27				
	Lise	82	199.63				
	Üniversite	72	245.95				
Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	Okuma yazma bilmez	24	238.31	4	8.919	.063	Yok
	İlkokul	213	240.04				
	Ortaokul	60	201.60				
	Lise	82	198.07				
	Üniversite	72	232.51				
Kişi ve grup farklılıklarıyla Çalışmak	Okuma yazma bilmez	24	278.31	4	11.764	.019*	*Ortaokul-Okuma yazma bilmez
	İlkokul	213	238.00				*Ortaokul – ilkokul
	Ortaokul	60	204.51				*Lise -Okuma yazma bilmez
	Lise	82	196.47				*Lise - ilkokul
	Üniversite	72	224.60				
Sosyal Önyargıları Engellemek	Okuma yazma bilmez	24	202.96	4	3.316	.506	Yok
	İlkokul	213	224.29				
	Ortaokul	60	233.05				
	Lise	82	215.36				
	Üniversite	72	244.98				
Yorum ve Görüşler Geliştirmek	Okuma yazma bilmez	24	256.21	4	6.836	.145	Yok
	İlkokul	213	223.49				
	Ortaokul	60	201.05				
	Lise	82	218.99				
	Üniversite	72	252.13				
Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi	Okuma yazma bilmez	24	226.08	4	10.635	.031*	*Üniversite – ilkokul
	İlkokul	213	213.78				*Üniversite - Ortaokul
	Ortaokul	60	203.27				
	Lise	82	243.54				
	Üniversite	72	261.09				

\*p&lt;0.05

Öğretmenlerin baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak “Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışma” boyutunda baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan gruplar lehine, baba eğitim düzeyi okuma-yazma bilmez ve ilkokul olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi” boyutunda da babası üniversite mezunu olan grup lehine, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ).

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteleere göre etik duyarlılık becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

*Öğretmenlerin etik duyarlılık düzeyinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Std. sapma	F	p	Anlamlı Fark
Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi	Eğitim fakültesi	324	3.83	.60	0.213	.808	Yok
	Fen Edebiyat fakültesi	64	3.82	.62			
	Diğer Fakülteler	63	3.88	.71			
Başka İnsanların Fikirlerini Almak	Eğitim fakültesi	324	3.95	.61	2.332	.098	Yok
	Fen Edebiyat fakültesi	64	3.79	.63			
	Diğer Fakülteler	63	4.00	.61			
Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Göstermek	Eğitim fakültesi	324	4.05	.63	4.712	.009*	*Diğer - Eğitim fakültesi
	Fen Edebiyat fakültesi	64	4.05	.50			
	Diğer Fakülteler	63	4.30	.52			
Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışmak	Eğitim fakültesi	324	2.63	.41	4.478	.012*	*Diğer - Eğitim fakültesi
	Fen Edebiyat fakültesi	64	2.61	.33			
	Diğer Fakülteler	63	2.78	.33			
Sosyal Önyargıları Engellemek	Eğitim fakültesi	324	3.82	.60	1.693	.185	Yok
	Fen Edebiyat fakültesi	64	3.78	.58			
	Diğer Fakülteler	63	3.96	.46			
Yorum ve Görüşler Geliştirmek	Eğitim fakültesi	324	3.99	.60	.289	.749	Yok
	Fen Edebiyat fakültesi	64	4.00	.64			
	Diğer	63	4.06	.59			

		Fakülteler				
Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi	Eğitim fakültesi	324	4.03	.59	2.962	.053
	Fen Edebiyat fakültesi	64	4.18	.52		Yok
	Diğer Fakülteler	63	4.17	.54		

\*p<0.05

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre “Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışma” ve “Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Gösterme” boyutlarına anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

### Tartışma

Araştırma bulgularına göre ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin genel etik duyarlılık düzeyi yüksektir. Bu sonuç, Finli öğretmenlerle (Kuusisto, Tirri ve Rissannen, 2012) ve İranlı Kürt öğretmenlerle (Gholami ve Tirri, 2012) yapılan çalışma sonuçları ile benzer düzeydedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin en düşük beceri düzeyi “Sosyal Önyargıları Engelleme” ( $\bar{X}$  =3.83) boyutuna aittir. Sonuç, Topçu (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanlarına Yönelik Algı Düzeyleri” konusundaki doktora tez çalışmasının bulgusunu destekler niteliktedir. Topçu’ya ait çalışmada sınıf öğretmenin “önyargı oluşturmama” konusundaki yeterlik algısı “orta düzey” in altında bulunmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin en yüksek beceri düzeyi “Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Gösterme” ( $\bar{X}$ =4.08) ve “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi” ( $\bar{X}$ =4.08) boyutlarında bulunmuştur. Bu boyutlardan “Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Gösterme” boyutu Finli öğretmenlerle yapılan çalışmada de en yüksek beceri ( $\bar{X}$ =4.02) olarak saptanmıştır. Ancak Türk öğretmenlerde ikinci en yüksek beceri olarak bulunan “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi” boyutu Finli öğretmenlerde en düşük beceri düzeyi ( $\bar{X}$ =3.60) olarak saptanmıştır (Kuusisto, Tirri ve Rissannen, 2012). Bu sonuç Türk öğretmenlerin “eylem ve seçenek sonuçlarını belirleme” yönünde; Finli öğretmenlerin ise “eylem ve seçenek sonuçlarını buldurma” yönünde bir anlayış farklılığı gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. İranlı Kürt öğretmenlerle yapılan çalışmada en yüksek beceri düzeyi “Başka Kişilerin Görüşüne Başvurma” ( $\bar{X}$ =4.38) ve “Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışma” ( $\bar{X}$  =4.00) boyutlarında bulunurken, en düşük beceri düzeyi “Duyguları Okuma ve İfade Etme” ( $\bar{X}$ =3.26), “Başkalarıyla İlişki Kurmaya Özen Gösterme” ( $\bar{X}$ =3.67) ve “Sosyal Önyargıları Engelleme” ( $\bar{X}$  =3.71) boyutlarında bulunmuştur (Gholami ve Tirri, 2012). “Sosyal Önyargıları Engelleme” boyutunun Türk ve Kürt öğretmenler grubunda en düşük duyarlık becerileri arasında yer alıyor olması dikkat çekici bir benzerlik olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin sınıf ve branş öğretmeni olmalarına göre “Sosyal Önyargıları Engelleme” ve “Eylem ve Seçenek Sonuçlarını Belirleme” boyutlarında branş öğretmenleri lehine bulunan anlamlı fark, branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine oranla genel, siyasal, kültürel, toplumsal konulara yönelik tartışma ve sorularla daha çok karşılaşma olasılığı ile yorumlanabilir. Bu saptama aynı zamanda Berkowitz (1999) tarafından öne sürülen, edebiyat ve sosyal bilimlerin değerler eğitimi için uygun fırsatlar sunduğu şeklindeki yorumunu kısmen desteklemektedir.

“Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışma” “Sosyal Önyargıları Engelleme” ve “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi” boyutlarında 6-10 yıl kıdem grubu lehine diğer bütün kıdem grupları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark 6-10 yıl kıdem grubunun hem genç hem de deneyimli bir grup olması ile yorumlanabilirken, 10 yıl sonrası kıdem gruplarının özellikle bu boyutlarda 6-10 yıl kıdem grubuna benzememesi, küresel değerler tarihinin yeniliğine (McGrory, 1996) bağlı olası bir eğitim eksikliği ile yorumlanabilir.

Öğretmenlerin etik duyarlık becerilerinden “Farklı Kişi ve Gruplarla Çalışma” boyutunda baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise mezunu olan gruplar lehine baba eğitim düzeyi okuma-yazma bilmez ve ilkokul olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babanın ev dışında başkalarıyla çalışma olasılığının yüksekliği, özellikle bireyin bu beceri boyutunu etkiliyor olabilir. “Eylem ve Seçenek Sonuçların Belirlenmesi” boyutunda da babası üniversite mezunu olan grup lehine, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının” belirlenmesi daha derin düşünmeyi gerektiren bir duyarlık boyutu olarak değerlendirildiğinde bu anlamlı farkın bulunması doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir. Baba eğitim düzeyi ile ilgili sonuçlar, Caetano ve Silva’nın (2009) mesleki etiğin daha çok aile ve sosyal deneyimlerle edinilebileceği yönündeki görüşlerini de düşündürür niteliktedir.

### Öneri

Öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitim programlarında etik duyarlılık konusunda işlevsel nitelikte uygulamalı programlara yer verilmesi, programlarda özellikle öğretmenlerin en düşük duyarlık becerisi olarak saptanan sosyal önyargıları engelleme, farklı kişi ve gruplarla çalışma konularına ağırlık verilmesi; bireyin etik duyarlılık gelişiminde önemli olan anne ve baba rolüne işlevsellik katan kamuya yönelik etik duyarlık programlarının oluşturulması önerilebilir

### Kaynaklar:

- Aranson, E. (1972). *The social animal*. San Francisco:W.H. Freeman.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 61(4), 83-102.
- Berkowitz, M.W., (1999). Obstacles to teacher training in character education. *Action in Teacher Education*, 20: 4, 1-10.
- Caetano, A.P., Silva M. L. (2009). Professional ethics and teacher education. *Educational Sciences Journal*. 8, Jan/Apr.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Eren, Erol. (1993). *Yönetim psikolojisi*. (4. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Gholami, K. and Tirri, K. Cultural dependence of Ethical Sensitivity Scale Questionnaire: the case of Iranian Kurdish teachers. *Education Research International*. Volume 2012, Article ID 387027, 9 pages doi:10.1155/2012/387027
- Hollimon, D., Basinger, D., Smith R.G., Leonard P. (2009). Promoting moral literacy teaching competency. *Values and ethics in educational administration*, 7 (2), 1-7.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kuusisto, E., Tirri, K., Rissanen, I. (2012). Finnish teachers’ ethical sensitivity. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*, 10 pages.
- McGrory, K. (1996). Teaching and values: what values will we take into the 21st century? *Essays on Teachin Excellence Toward the Best in the Academi* 8 (5).
- Narváez, D. (2001). ‘Ethical sensitivity’ Activity Booklet 1, 2001, <http://www.nd.edu/~dnarvaez/>.
- Narváez, D. (2006). “Integrative ethical education” in *Handbook of Moral Development*, M. Killen and J.G. Smetana, Eds., pp. 703-732, Lawrence Erlbaum Associates.
- Narváez, D.& Endicott, L.G. (2009). *Ethical sensitivity, nurturing character in the classroom, ethex series book 1*, Alliance for Catholic Education Press.



- Rest, J. (1983). Morality. In J. Flavell and E. Markman (Eds), *Handbook of child psychology: Cognitive Development* (4 th. Ed., pp 556-629) New York: Wiley.
- Robbins, S.P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış*. Çev. Edt. İnci Erdem. Ankara: Nobel
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and teacher education*, 27, 648-656.
- Tirri, K., Nokelainen, P. and Holm, K. (2008). Ethical sensitivity of Finnish Lutheran 7th-9th graders in *Getting Involved: Citizenship Development and Sources of Moral Values*, F. K. Oser and W. Veuglers, Eds., pp. 327–341, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.
- Tirri, K. & Nokelainen P. (2007) Comparison of Academically Average and Gifted Students' Self-Rated Ethical Sensitivity. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13:6, 587-601, DOI: [10.1080/13803610701786053](https://doi.org/10.1080/13803610701786053)
- Topçu, Z.N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlilik alanlarına yönelik algı düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Ankara). Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Tuana, N.(2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*, 45 (4), 364-378.

## İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Algularının İncelenmesi<sup>6</sup>

Tülay ÖZDEN<sup>7</sup>, Sıdika GİZİR<sup>8</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algularının branş ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Mersin ili merkez ilçelerdeki 16 kamu ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 409 öğretmenden oluşmaktadır. Costigan ve Schmeidler (2001) tarafından geliştirilen ve bu çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan "İletişim İklimi Envanteri" aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde, araştırma problemi, alt problemler ve değişkenlerin özellikleri göz önünde bulundurularak MANOVA kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet ve branşlarına göre okullarındaki savunmacı ve destekleyici iletişim iklimine yönelik alguları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, cinsiyet ve branş etkileşiminin de öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik alguları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmen algularına göre okullarında var olan destekleyici ve savunmacı iletişim ikliminin nötr düzeyde olduğu belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Örgütsel İletişim İklimi, Savunmacı İletişim İklimi, Destekleyici İletişim İklimi

## An Investigation On Primary School Teachers' Perceptions On Communication Climate In Their Schools

### Abstract

The aim of this study is to investigate the primary school teachers' perceptions on communication climate in their schools in terms of their gender and subject matter. The sample of this study consisted of 409 primary school teachers employed in 16 primary schools in Mersin province. By adapting 'The Communication Climate Inventory' developed by Costigan and Schmeidler (2001) into Turkish, the data were gathered from the sample and analyzed with MANOVA considering research questions of the study. The results of the study revealed that there were no significant differences among the primary school teachers' perceptions on defensive and supportive communication climate in their schools regarding their gender and subject matter. It was also found that there is no significant effect of gender and subject matter interaction on the primary school teachers' perceptions on communication climate in their schools. Moreover, the results of the study indicated that teachers perceived both defensive and supportive communication climates as neutral for their schools.

*Key Words:* Organizational Communication Climate, Defensive Communication Climate, Supportive Communication Climate

<sup>6</sup> Bu makale, Yrd. Doç. Dr. Sıdika Gizir danışmanlığında Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Tülay Özden tarafından hazırlanan, İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Alguları ' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca çalışma, 3-5 Ekim 2013 tarihleri arasında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'nce düzenlenen IV. Eğitim Yönetimi Forumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>7</sup> Rehber Öğretmen - Milli Eğitim Bakanlığı.

<sup>8</sup> Yrd. Doç. Dr.- Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - sgizir@mersin.edu.tr.

## Giriş

Örgüt ve yönetim alan yazınında 1966 yılından itibaren sıklıkla yer alan örgüt iklimi kavramını netleştirmeye yönelik yapılan tanımlamalar üzerinde uzlaşa sağlanmamasına rağmen, bu kavramı araştırmaya yönelik bir çok ampirik çalışma yapıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmalar sonucunda bu kavramın, örgüt ve birey arasındaki bağlantıyı ortaya koyması açısından açıklayıcı bir güce sahip olduğu ve bireylerin örgütlerine yönelik tutumları ile örgütsel davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Falcoline, Sussman & Herden, 1987; Field & Abelson, 1982; Hellriegel & Slocum, 1974; Muchinsky, 1977; Reicher & Schneider, 1990; Rogers, 1987; Schneider, 2000; Siehl & Martin, 1990; Schulte, Ostroff & Knicki, 2006). Aynı zamanda, bu çalışmalar sonucunda örgüt iklimi üzerine ileride yapılacak çalışmalarda, çalışanların örgütsel yaşantılarını doğrudan etkileyen değişkenler üzerine odaklanılması gerektiği ve bu değişkenler arasında örgütlerdeki iletişim örüntülerinin oldukça önemli ve vazgeçilmez bir değişken olduğu belirtilmektedir.

İletişim, örgütsel değişkenler arasında en dinamik olgulardan birisi olarak görülmekte ve her örgütün kendine özgü farklı iklim ve kültüre sahip olması, çalışanların kendi örgütlerindeki iletişime yönelik algılarının da birbirinden farklı olması sonucunu doğurmaktadır (Gizir, 2005; Kowalski, 2000; Ott, 1989). Dennis (aktaran Guzley, 1992) bu farklılığın, bir örgütün içsel çevresinin öznel olarak deneyimlenmesi, mesajların ve mesajlarla ilgili olarak ortaya çıkan olaylarla ilgili kişisel algıların anlamlı bir biçimde tanımlanması olarak ifade edilen iletişim iklimi ile yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. İletişim iklimi, çalışma ortamında ve çalışanların konuşmaları ile yönetsel süreçlerin her birinde kendisini gösteren ve örgütü meydana getiren bir çeşit iletişim atmosferi olarak tanımlanmaktadır. Bu atmosferin ise çalışanların iş ortamında ne hissettikleri, örgüt içinde birbirleri ile etkileşimlerinin nasıl olduğu, iletişim davranışları, yöneticilerin çalışanları ile konuşma tarzı, takım çalışmalarının nasıl gerçekleştiği gibi pek çok örgütsel öge ve süreçle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Robertson, 2003). Bunun yanı sıra, yöneticilerin çalışanları ile iletişim kurma biçimlerinin, örgütsel iklimi ve dolayısıyla örgütsel çıktıyı doğrudan etkilediği (Wheless & Reichel, 1990) ve dolayısıyla iletişim ikliminin, çalışanlarının performanslarını arttırmaları için örgütlerde nasıl bir iletişim sisteminin var olmasının gerektiği konusunda liderlere yol gösterici bir işlevinin olduğu belirtilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde iletişim ikliminin iş doyumu, verimlilik, örgütsel bağlılık, örgütsel çatışma, örgüt iklimi, işe devam/devamsızlık, güven, yaratıcılık, performans ve motivasyon gibi örgütsel bir çok değişkenle ilişkilendirildiği görülmektedir (Gibb 1961; Gibson & Gibbs, 2005; Guzley, 1992; Hill & Northouse, 1978; Houghton, 2000; Kellerman, 1996; Krivanos, 1978; Mays, 1984; Pascoe & More, 2005; Rogers, 1987; Smidts, Pruyn & Van Reill, 2001; Trobetta, 1981; Welsch & LaVan, 1981). Örgütsel birçok süreç üzerinde etkili olan iletişim ikliminin örgütün başarısı ve devamlılığındaki önemli rolü göz önünde bulundurulduğunda, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de amaçlarına ulaşabilmesinde iletişim ikliminin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Eğitim örgütü çalışanları olarak öğretmenler ile yöneticiler arasında var olan iletişim ve etkileşim örüntülerinin, okulun etkililiği ve okuldaki diğer bütün ilişkiler ağı üzerinde oldukça büyük etkisi olduğu ileri sürülmektedir (Johnson & Johnson, 1989). Ancak, bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde Türkiye’de eğitim örgütlerinde iletişim iklimine yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Eğitim örgütlerinde iletişim ikliminin önemi dikkate alındığında, kamu ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarının belirlenmesinin, ilgili alanyazın ve eğitim yönetimi alanındaki uygulamacılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarının cinsiyet ve branş değişkenleri dikkate alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, bu çalışma kapsamında örgütlerdeki iletişim ikliminin niteliğinin belirlenmesine olanak sağlayan bir ölçme aracı olarak Costigan ve Schmeidler (2001) tarafından geliştirilen İletişim İklimi Envanteri (Communication Climate Inventory) Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir.

### İletişim İklimi

İlgili alan yazın incelendiğinde iletişim ikliminin, genel olarak örgüt iklimi ile yakından ilişkili bir kavram olarak ele alındığı gözlenmekle birlikte bu kavramı farklı ele alan yaklaşımlara da rastlanmaktadır. Pace iletişim ikliminin, örgüt üyelerinin örgütsel yaşamın boyutlarına ilişkin algılarından oluştuğunu ve örgüt ikliminin bir alt boyutu olduğunu belirtmektedir (aktaran Guzley, 1992). Bu yaklaşımın aksine diğer bir yaklaşım ise iletişim ikliminin, örgüt ikliminden farklı bir kavram olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Welsh & LaVan, 1981). Buna göre iletişim iklimi, örgütsel pratiklerden farklı olarak tek başına motivasyon iklimi, başarı iklimi gibi ayrı bir iklimdir (Guzley, 1992). Bu iki yaklaşımdan farklı olarak etkileşimci yaklaşım ise iletişim iklimi, hem sosyal hem de psikolojik içeriğe sahip bir kavram olarak değerlendirmektedir (Rosenfeld, 1983; Smidts, Pruyn & Van Riel, 2001).

Field ve Abelson (1982), dışsal (ya da çevresel), örgütsel ve bireysel faktörlerin karşılıklı olarak etkileşimde bulunarak bir örgütün iletişim iklimini belirlediklerini vurgulamaktadır. Dışsal faktörler, örgütün dışında var olan ve örgütün içsel süreçlerini etkileyen ekonomik ve politik eğilimler, teknolojik büyüme ve gelişim, sosyo-kültürel normlardan oluşmaktadır. Örgütün içsel süreçleri ile ilgili olan içsel faktörler ise görev, yapı ve teknoloji öğelerinden oluşmakta ve iletişim iklimini önemli oranda etkilemektedirler. İletişim iklimini belirleyen bir diğer etkileşim faktörü olan bireysel etkiler ise iletişim ikliminin oluşturulmasında ve algılanmasında önemli bir etki alanına sahiptir. Özellikle bilgiler, beceriler, yetenekler, değerler ve demografik özellikler, kişiler arası iletişim iklimini belirleyen en önemli faktörler olarak görülmekte ve bu faktörler aynı zamanda kişilerin iletişim algılarını da etkilemektedir.

İletişim iklimine yönelik çalışmalarda, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren lidere vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin Gibb (1961), iletişim ikliminin liderin sorumluluğunda olduğunu belirtmekte ve lidere, örgütte güvenilir ve açık bir iletişim ikliminin oluşturulması konusunda önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Benzer şekilde, Wheelless ve Reichel (1990), bir örgütte başarıyı, verimliliği ve etkililiği sağlayacak bir iletişim ikliminin oluşturulmasında liderlere önemli görevler düştüğünü belirtmekte ve bu kapsamda liderlerin örgütlerindeki iletişim iklimi konusunda bilgi sahibi olmalarının önemi üzerinde durmaktadır. Bu kapsamda iletişim iklimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, astlar ve üstler arasındaki iletişimin açık ve ya kapalı olması, mesaj gönderme ve alma gibi konuların yanı sıra destekleyicilik, katılımcı karar alma, güvenilirlik, açıklık, ast-üst iletişimi, aşağı ve yukarı doğru iletişimin niteliği, güvenilir bilgi akışı, bilginin yeterliliği gibi çeşitli boyutlar ile ele alınan iletişim ikliminin, yönetici ile çalışanlar arasındaki iletişimin niteliğine odaklanılarak açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Robertson, 2003).

Bunun yanı sıra Gibb (1961), iletişim iklimini, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki etkileşimi temel alarak destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi sınıflamasını oluşturarak lider ile çalışan arasındaki iletişim davranışlarına odaklanmaktadır. Gibb'in sözünü ettiği "*destekleyici*" ve "*savunmacı*" iletişim iklimi tipleri, belirli iletişim davranışlarını içermektedir. *Destekleyici iletişim iklimi*, tanımlayıcı, problem odaklı, kendiliğindenlik, empatik, eşitlik ve esnekliği içeren davranışlarından oluşmakta; *savunmacı iletişim iklimi* ise değerlendirme, kontrol, strateji, tarafsızlık, üstünlük ve kesinliği içeren davranışlarından oluşmaktadır. Gibb destekleyici iletişim ikliminin, mesajın etkili ve verimli bir biçimde aktarımını kolaylaştırıcı bir iklim olduğunu belirtirken, savunmacı iletişim ikliminin ise mesajın başarılı bir biçimde iletilmesini engelleyici unsurlar içerdiğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Costigan ve Schmeidler (2001), Gibb'in sınıflandırmasını temel alarak iletişim iklimini, destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi olarak iki boyutta ele almış ve bu kavramı ölçmeye yönelik olarak 'İletişim İklimi Envanteri'ni geliştirmişlerdir. Destekleyici iletişim iklimi, çalışanların katılımını cesaretlendiren, özgürce ve açık bilgi alışverişine, çatışmaların çözümüne olanak tanıyan bir iklim olarak değerlendirilirken; savunmacı iletişim iklimi, çalışanların bilgilerini kendilerine sakladığı, motivasyon ve moralin düşük olduğu, çalışanların kendini korumaya odaklandığı bir iklimi işaret etmektedir.

Costigan ve Schmeidler (2001) destekleyici ve savunmacı iletişim ikliminin birbirine karşıt anlamlar içerdiğini ileri sürerek, bir örgütteki iletişim ikliminin ya destekleyici, ya savunmacı ya da nötr olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bir örgütte destekleyici iletişim ikliminin baskın olması durumunda savunmacı iletişim iklimini niteleyen unsurlar azalmaktadır. İletişim ikliminin sözü edilen bu iki boyutu detaylı olarak incelendiğinde destekleyici iletişimde tanımlayıcı bir dilin yer aldığı ve

mesajların açık ve net olduğu görülmektedir. Bu iklimde bireylerin başarılı olması için karşılıklı yardım ön planda yer almakta, eleştiriler başarıları arttırmak için daha tanımlayıcı tarzda çalışanlara aktarılmakta, olumsuz anlamlar içeren kelimelerden kaçınılmaktadır. Savunmacı iletişim ikliminde ise mesajlar değerlendirme içermekte ve yargılamaya dayalı olarak verilmekte, eleştiriler kaba bir yaklaşımla çalışanlara aktarılmaktadır. Çalışanları kıyaslayıcı bir tutum yer almaktadır. Kısaca çalışanların sürekli olarak yargıladığı ve değerlendirildiği bir atmosfer gözlenmektedir.

Ayrıca destekleyici iletişim ikliminde, çalışanlar problemlerin çözümünde birlikte hareket etmeye teşvik edilmekte, örgütsel sorunların çözümünde alternatif çözüm önerileri geliştirebilmektedirler. Grup üyeleri bir arada çalışmaları ve işbirliği yapmaları yönünde desteklenmektedirler. Savunmacı iletişim ikliminde ise çalışanlara kontrol edildiklerini içeren mesajlar verilmektedir. Bunun yanı sıra, çalışanlar karar alma süreçlerine katılamamakta, olaylar yöneticiler tarafından kontrol edilmekte ve yöneticiler kendi görüşlerini dayatmaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla bu tür bir iklimde çalışanların manipüle edilmesi söz konusudur.

Bununla birlikte, destekleyici iletişim ikliminde mesajlar açık ve dürüst bir biçimde aktarılmakta ve iletişim davranışları kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışanlar arasında güvenilir ve istendik biçimde bir mesaj aktarımı söz konusudur. Savunmacı iletişim ikliminde ise stratejik olarak mesajlar önceden belirlenmekte, iletişim belli bir stratejinin parçası olarak görülmektedir. Diğer yandan destekleyici iletişim ikliminde çalışanlar arasında empatik iletişim davranışları söz konusuysen, savunmacı iletişim ikliminde çalışanlar birbirlerinin bakış açılarıyla, duygu ve düşünceleri ile pek ilgilenmemektedirler. Ayrıca destekleyici iletişim ikliminde ast-üst arasında karşılıklı eşitlik, güven ve saygı yer almakta ve örgütteki herkesin katkısının alınmasına ayrı bir önem verilmektedir. Buna karşın savunmacı iletişim ikliminde karşılıklı saygı ve güven ihtiyacı hissedilmemekte, örgütün amaçları öncelikli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Mersin ili merkez ilçelerdeki kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarının branş ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki destekleyici iletişim iklimine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki savunmacı iletişim iklimine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Branş ve sınıf öğretmenlerinin okullarındaki destekleyici iletişim iklimine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Branş ve sınıf öğretmenlerinin okullarındaki savunmacı iletişim iklimine yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin okullarındaki destekleyici iletişim iklimine yönelik algılarında cinsiyetleri ve branşları arasında anlamlı bir etkileşim var mıdır?
6. Öğretmenlerin okullarındaki savunmacı iletişim iklimine yönelik algılarında cinsiyetleri ve branşları arasında anlamlı bir etkileşim var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Yöntemi**

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999). Bu kapsamda değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmeksizin, Mersin ili merkez ilçelerdeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarını cinsiyet ve branş değişkenleri açısından inceleyerek var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

### Örneklem

Araştırmanın problemi, değişkenlerin özellikleri ve evrenin büyüklüğü göz önünde bulundurularak evrenden katmanlı seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen örneklem, Mersin ili merkez ilçelerdeki 16 kamu ilköğretim okulunda görev yapan 208'i kadın (%50.9) ve 201'i (%49.1) erkek olmak üzere toplam 409 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme dahil edilen 409 öğretmenin 197'si (%48.2) sınıf öğretmeni, 212'si (%51.8) branş öğretmenidir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerinin ortalaması ise 3.76 olup (Ss=1.17), bu süre 1 ile 5 yıl arasında değişmektedir.

### Veri Toplama Aracı

İlgili alanyazın incelendiğinde farklı sektörlerdeki örgütlerde var olan iletişim ikliminin incelenmesine yönelik farklı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir (Dennis, 1974; Krivanos, 1978). Costigan ve Schmeidler (2001) tarafından geliştirilen ve bu çalışma kapsamında Türkçeye uyarlaması yapılan "İletişim İklimi Envanteri"nde de (İİE) diğer ölçme araçlarına benzer şekilde yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişimin nasıl olduğuna (niteliğine) odaklanılmakta ancak diğer ölçme araçlarından farklı olarak bu envanterde iletişim iklimi, birbirine karşıt davranış kalıplarını içeren destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi olmak üzere iki boyutta ve her bir boyutun özellikleri ise toplam 12 alt boyutta ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır. Bununla birlikte, İİE'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak konu ile ilgili birçok çalışmada kullanıldığı görülmektedir (Harding, 1990; Keenan, 1988; Larsen & Folegro, 1993; Smalls, 2004). Bu çalışmalarda Cronbach alfa değerinin savunmacı iletişim iklimi için .90 ile .93; destekleyici iletişim iklimi için ise .92 ile .94 arasında değiştiği görülmektedir.

Costigan ve Schmeidler (1987) iletişim ikliminin teorik olarak sözü edilen iki boyutunu, geliştirdikleri envanterde iki alt ölçek ve her iki alt ölçeği ise kendi içinde altı alt boyutta ele almaktadır. Buna göre *destekleyici iletişim iklimi* tanımlayıcı, problem odaklı, kendiliğindenlik, empati, eşitlik ve esneklik boyutlarından oluşurken, *savunmacı iletişim iklimi* ise değerlendirme, kontrol, strateji, tarafsızlık, üstünlük ve kesinlik boyutlarından oluşmaktadır. Toplam 36 maddeden oluşan İİE'de 5'li Likert tipi (1=Kesinlikle katılıyorum, 5=Kesinlikle katılmıyorum) derecelendirme kullanılmıştır.

Destekleyici ve savunmacı iletişim iklimine ait toplam 12 alt boyutun her birine ilişkin puanlar ayrı ayrı ele alınmakta ve her alt boyuta ilişkin puanlar toplanarak savunmacı ve destekleyici iletişim iklimi alt-ölçeklerine yönelik toplam puanlar elde edilmektedir. Costigan ve Schmeidler (1987) tarafından savunmacı ve destekleyici iletişim iklimini değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçüm çizelgesine göre bu ölçme aracıyla örgütlerde var olan iletişim ikliminin niteliği belirlenebilmektedir. Buna göre alt ölçeklerden elde edilen puanlar ölçüm çizelgesine göre değerlendirilip iklimin destekleyici mi yoksa savunmacı mı olduğuna karar verilmektedir. *Savunmacı alt-ölçeğe göre* puanların 18-40 arasında olması öğretmenlerin algısına göre iletişim ikliminin savunmacı olduğunu; 41-55 arasında olması savunmacı iletişim ikliminin nötr olduğunu; 56-69 arasında olması destekleyici iletişim ikliminin nötr olduğunu; 70'in üstünde olması ise destekleyici bir iletişim ikliminin var olduğunu göstermektedir. *Destekleyici ölçüm çizelgesine göre* ise, 18-40 arası olan puan yine öğretmenlerin algısına göre iletişim ikliminin destekleyici olduğunu; 41-55 arasındaki puan destekleyici iletişim ikliminin nötr olduğunu; 56-69 arasındaki puan savunmacı iletişim ikliminin nötr olduğunu; 70'in üstündeki puan ise iletişim ikliminin savunmacı olduğunu göstermektedir.

### İletişim İklimi Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması

İİE'nin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak bu ölçme aracının özgün formundaki her bir madde, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli bir doçent, iki yardımcı doçent ve bir ilköğretim okulunda görevli üç İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen altı ayrı çeviri, madde düzeyinde birbirleriyle karşılaştırılarak, her bir maddeyi en uygun şekilde açıklayan ifadelerle ulaşılmaya çalışılmıştır. Ölçme aracının çevirisinde dilbilimsel farklılıklardan kaynaklanabilecek sorunların önlenmesi amacıyla, yapılan çeviri metinleri biri ilköğretim kademesinde, diğeri lisede görevli iki Türkçe öğretmeni tarafından yeniden

değerlendirilmiştir. Bu öğretmenler tarafından söz dizini ve anlam yapısı açısından değerlendirilen maddeler, öneriler doğrultusunda düzenlenerek ölçme aracının Türkçe çeviri formuna ulaşılmıştır.

Daha sonraki aşamada ise Türkçe'ye çevrilen maddeler Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli bir doçent, iki yardımcı doçent ve bir ilköğretim okulunda görevli üç İngilizce öğretmeni tarafından tekrar Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan maddeler orijinal envanterdeki maddeler ile karşılaştırılmış ve her iki formdaki ifadelerin anlamsal ve dilbilimsel olarak birbirleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Örneklem grubunun özellikleri göz önünde bulundurularak, ilköğretimde farklı branşlarda çalışan on öğretmenden her bir maddeyi anlaşılabilirlik düzeyinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda zor anlaşıldığı belirtilen her bir madde yeniden değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçme aracına son şekli verilmiştir.

İİE'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Öncelikle, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi envanterin hem destekleyici hem de savunmacı iletişim iklimi alt ölçekleri için ayrı ayrı yapılmıştır. Destekleyici iletişim iklimi alt ölçeği için KMO değeri 0,951; Bartlett Küresellik Testi sonucu ise anlamlı olarak bulunmuştur ( $\chi^2=7618,672$ ;  $p<.01$ ). Savunmacı iletişim iklimi alt ölçeği için ise KMO değeri 0,942; Bartlett Küresellik Testi sonucu ise anlamlı  $\chi^2= 6774,395$ ;  $p<.01$ ) olarak saptanmıştır. Sonuç olarak, her iki alt ölçek için, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğu, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

İİE'nin uyarlanan formunun faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler yöntemi ve varimaks eksen döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilerek envanteri oluşturan destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi alt ölçeklerine ait faktör yapıları belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda destekleyici iletişim iklimi alt ölçeğinin, özdeğeri 1'den büyük olan, % 11,75'lik özdeğer ile toplam varyansın % 65,31'ini açıklayan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda destekleyici iletişim iklimi alt ölçeği için faktör analizi çizgi grafiği incelenmiştir. Faktör analizi çizgi grafiğinde, grafiğin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktörler, elde edilecek maksimum faktör sayısı olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2008). Dolayısıyla, destekleyici iletişim iklimi alt ölçeğine ait çizgi grafiğinde görülen tek eğim, envanterin bu alt ölçeğinin tek faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir.

Envanterin savunmacı iletişim iklimi alt ölçeği üzerinde de temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Savunmacı iletişim iklimi alt ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda, bu ölçeğin özdeğeri 1'den büyük olan, % 10,82'lik özdeğer ile toplam varyansın % 60,14'ünü açıklayan tek faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, savunmacı iletişim iklimi ölçeği için faktör analizi çizgi grafiği incelendiğinde tek bir eğitim olduğu görülmektedir. Bu, savunmacı iletişim iklimi alt ölçeğinin de tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda İİE'nin destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi alt ölçeklerinden oluştuğu; her bir alt ölçeğin ise tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Her iki alt ölçek için yapılan faktör analizi sonucunda, kuramsal olarak bu alt ölçeklerin kapsadığı belirtilen altışar alt boyutun ortaya çıkmadığı görülmüştür. Farklı örgütlerde çalışanların iletişim iklimine yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu envanterin daha önce Keenan (1988) ve Larsen ve Folegro (1993) tarafından da kullanıldığı ve benzer şekilde bu çalışmalarda da İİE'nin sadece savunmacı ve destekleyici iletişim iklimi boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir.

Ayrıca, daha önce de söz edildiği gibi, Costigan ve Schmeidler (2001) bu envanterin birbirine karşıt ifadeleri içeren iki alt ölçekten oluştuğunu ve alt ölçeklerden birine ait toplam puanın yüksek olması durumunda, diğer alt-ölçeğe ilişkin toplam puanın düşük olacağını belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, bu iki alt ölçek arasında var olan ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayısı -0.95 olarak bulunmuştur. Bu değer iki alt ölçek arasında yüksek derecede negatif korelasyon olduğunu göstermektedir. Kuramsal olarak da bir örgütte, aynı anda hem savunmacı hem de destekleyici iletişim ikliminin aynı düzeyde olması beklenmemektedir.

Geçerlilik çalışmalarının yanı sıra envanterin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar sonucunda savunmacı iletişim iklimi alt ölçeği için Cronbach Alfa değeri .96; destekleyici iletişim iklimi alt ölçeği için ise Cronbach Alfa değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Bu ise envanterin her iki alt ölçeğinin de oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerin kendi okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarının cinsiyet ve branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, araştırma problemi, alt problemler ve değişkenlerin özellikleri göz önünde bulundurularak MANOVA yapılmıştır.

### Bulgular

Öğretmenlerin iletişim iklimi algılarında cinsiyet ve branşa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan MANOVA'nın temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için öncelikle Kovaryans Eşitliği Testi (Box's M) ve Levene Testi yapılmıştır. Box's M sonuçlarına göre Kovaryans matrislerinin eşitliği sayıtlısının karşılandığı görülmüştür (Box's M= 11.53;  $F=1,269$ ,  $p>.05$ ). Destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi için yapılan Levene Testi sonucunda ise gruplar arasında varyans eşitliğinin sağlandığı görülmektedir ( $F_{(3, 405)}=1.073$ ;  $p>.05$ ;  $F_{(3, 405)}=0.809$ ;  $p>.05$ ). Ardından, araştırma probleminin test edilmesi amacı ile ilgili veriler MANOVA kullanılarak analiz edilmiştir.

Analiz sonuçları kadın ve erkek öğretmenlerin İEE'nin iki alt ölçeğinden (destekleyici ve savunmacı) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [Wilks' Lambda ( $\lambda=0,998$ ,  $F_{(3, 405)}=.349$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= 0,002$ ]. Benzer şekilde, sınıf ve branş öğretmenlerinin İEE'nin iki alt ölçeğinden aldıkları puanlar da anlamlı bir farklılık göstermemiştir [Wilks' Lambda  $\lambda=0,996$ ,  $F_{(3, 405)}=.726$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= 0,004$ ]. Ayrıca, cinsiyet ve branşın birlikte İEE'nin iki alt ölçeğinden alınan puanlar üzerindeki etkisi de anlamlı bulunmamıştır [Wilks' Lambda  $\lambda=0,998$ ,  $F_{(3, 405)}=.425$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= 0,002$ ]. Bu bulgular, öğretmenlerin İEE'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların branş ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu bulguların yanı sıra genel olarak öğretmenlerin okullardaki iletişim iklimine yönelik algılarını belirlemek amacı ile envanterin destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi alt-ölçeklerine ait madde ortalamalarının toplamı incelendiğinde destekleyici iletişim iklimi ölçeğinde yer alan madde ortalamalarının toplamı 51.41; savunmacı iletişim iklimi ölçeğinde yer alan madde ortalamalarının toplamı ise 53.90 olarak saptanmıştır. Bu bulgular ise öğretmen algılarına göre okullarında var olan iletişim ikliminin hem destekleyici hem de savunmacı boyut için nötr düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu duruma özgü olarak Costigan ve Schmeidler (2001), iletişim ikliminin nötr düzeyde olmasının iklime yönelik algılarda netlik olmaması olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedirler.

### Tartışma Ve Sonuç

Öğretmenlerin kendi okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarının cinsiyet ve branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda her iki değişken açısından da öğretmenlerin iletişim iklimi algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, genelde iletişim özelde örgütsel iletişim üzerine yapılan çalışmalarda sıklıkla cinsiyet üzerine vurgu yapıldığı gözlenmektedir. Kadın ve erkeklerin çocukluklarından itibaren tarihsel süreç içerisinde farklı sosyalleşme süreçlerinden geçtikleri ve toplumsal beklentiler doğrultusunda çeşitli davranış kalıplarını edindikleri ileri sürülmektedir (Kanpp & Daly, 2002). Farklı toplumsal beklentiler ve cinsiyet kalıp yargılarıyla sosyalleşen bireylerin iletişim tarzları ile sözel ve sözel olmayan mesajları yorumlamaları da farklılaştığı, kısacası cinsiyetin iletişimde belirleyici bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Edward & Bellos, 2001; Gray, 2004; Mulvaney, 1994). Bu doğrultuda iletişim tarzı (McCalister, 1983), iletişim doyumu (Akkirman & Harris, 2005), yöneticilerin iletişim etkililiği ve iletişim becerileri (Aksoy, 2005; Halawah, 2005) ve öğretmenlerin iletişim becerileri (Aylor, 2003) gibi değişkenler üzerine yapılan çeşitli çalışmalarda kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Buna karşın, eğitim örgütlerinde iletişimle ilgili çeşitli değişkenleri cinsiyet açısından ele alan çalışma bulguları incelendiğinde, bu çalışmanın bulgusuna benzer şekilde kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılıkların gözlenmediği dikkati çekmektedir. Örneğin, Smalls'un (2004) ortaokul ve lise öğretmenlerinin okullarındaki iletişim iklimi algılarını belirlemek üzere yapmış olduğu çalışmada kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer şekilde, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişimin etkililiği ve öğretmenlerin iş doyumu algıları (Whaley & Hegstrom, 1992), iletişim doyumu,



iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Gülner, 2007; Kongchan, 1985), örgüt iklimi ile iletişim iklimi arasındaki ilişki (Bough, 1978), çalışanların iletişim yetkinlikleri ve kişisel iletişim tarzları (Tozluyurt, 2008), örgütsel iletişim ve örgütsel kültüre yönelik bakış açıları (Yıldız, 2006), örgütsel iletişim ile çalışanların verimliliği arasındaki ilişki (Kavak & Vatansever, 2007) gibi konulara odaklanan birçok çalışmada da cinsiyet değişkeninin ele alındığı ve bu çalışmalarda kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar gözlenmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra, son yıllarda eğitim örgütlerinde kültür, iklim, güven, çatışma, sosyalleşme, karara katılma gibi pek çok örgütsel değişken ve süreçle ilgili çalışmalarda, cinsiyet değişkeninin yanı sıra branş değişkeni, öğretmen algı ve görüşlerinde farklılık yaratacağı öngörülerek önemli bir demografik değişken olarak ele alınmaktadır (Çelik, 2004). Bu çalışmaların bazılarında sınıf ve branş öğretmenleri arasında ele alınan değişkenler (örneğin motivasyon, bağlılık) açısından farklılık gözlenirken (Kartal, 2005); bu çalışmanın bulgusuna benzer şekilde, örgütsel güven (Ercan, 2006), öğretimsel ve yönetsel kararlara katılma (Aksay & Ural, 2008), iş doyumu (Kartal, 2005), çatışma yönetim biçimleri (Günbayı ve Karahan, 2003) gibi değişkenlerin ele alındığı çalışmalarda iki görev alanındaki öğretmenlerin görüş ve/ya algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Ayrıca, bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, iletişim ikliminin branş değişkenine göre ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, çeşitli çalışmalarda genel olarak iletişimle ilgili çeşitli değişkenlerin, branş değişkeni dikkate alınarak incelendiği gözlenmektedir. Örneğin, Çubukçu ve Dündar (2003) tarafından, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının branşa, cinsiyete, kıdeme, hizmet süresine, öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Aksoy'un (2005) ilköğretim öğretmenlerinin, okullarında değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında branşa göre anlamlı bir fark bulunamamış, sınıf ve branş öğretmenlerinin yöneticilerinin örgütsel iletişim rolüne ilişkin algılarının benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet ve branş değişkenlerinin öğretmenlerin iletişim iklimi algılarında anlamlı bir farklılık yaratmaması, örgüt kültürü, örgüt iklimi ile örgütsel iletişim arasındaki kuramsal bağ doğrultusunda açıklanabilir. Bireylerin sosyalleşmesini sağlayan kültür, iletişim aracılığıyla bireylere iletilmekte ve bireyler tarafından paylaşılan iletişim yolları ve tarzları da zamanla kültürü değiştirme, dolayısıyla kültür ve iletişim karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedirler (Gudykunst, 1997). Kültür iletişimi etkilemekte, aynı zamanda iletişim de kültürü inşa etmede ve değiştirmede merkezi bir rol üstlenmektedir (Kowalski, 2000). Eğitim örgütleri de, diğer örgütler gibi kendilerine özgü paylaşılan değer, norm ve inançlardan oluşan bir okul kültürüne sahiptirler (Çelik, 2000). Bu kültür öğretmenlerin bireysel olarak etkinlikte bulunmalarından ziyade, bir bütün olarak hareket etmelerini sağlamaktadır. İletişim sürecinin içeriğini ve biçimini oluşturan bu ortak kültür, örgüte ait ortak bir iletişim anlayışının ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, bireysel özelliklerinden çok, ortak kültürün etkisiyle iletişimde buldukları ve okullarındaki iletişime yönelik ortak bir algı çerçevesi oluşturdukları ileri sürülebilir. Bununla bağlantılı olarak, ortak bir örgütsel kimliği paylaşan öğretmenlerin her birinin cinsiyet, yaş, branş gibi bireysel ve mesleki özelliklerinin etkisi ötesinde, kendi okullarındaki iletişim iklimini, ortak bir örgütsel algı çerçevesinde değerlendirmiş olabilecekleri ileri sürülebilir. Bu bulgu ayrıca Schulte, Ostroff ve Kinicki'nin de (2006) belirttiği gibi bir örgütte sürekli iletişim ve sosyal etkileşim halinde olan bireylerin ortak algı ve tutumlar geliştirerek örgütün içsel çevresini benzer şekilde algılamalarıyla ilişkilendirilebilir.

Bunların yanı sıra analiz sonuçları öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algılarının hem destekleyici hem de savunmacı iletişim iklimi boyutları açısından nötr olduğunu göstermiştir. Bir örgütteki iletişim ortamı ve yapısının incelenmesinin o örgütteki kritik problem alanlarının belirlenmesindeki önemli rolü (Hill & Northouse, 1978) dikkate alındığında, öğretmenlerin iletişim iklimine yönelik algılarının nötr olması dikkate çekmektedir. İletişim ikliminin nötr olmasının aynı zamanda iklime yönelik algılarda netlik olmaması olarak değerlendirilebileceği (Costigan & Schmeidler, 2001) göz önünde bulundurulduğunda, bu bulguya göre öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik net bir algının oluşmadığı ileri sürülebilir. Diğer yandan, öğretmenlerin algılarına göre okullardaki iletişim ikliminin ne tam olarak çalışanların katılımını cesaretlendiren,

özgürce ve açık bilgi alışverişine, çatışmaların çözümüne olanak tanıyan bir iklimi işaret eden destekleyici iletişim iklimi olduğu, ne de çalışanların bilgilerini kendilerine sakladığı, motivasyon ve morallerinin düşük olduğu ve kendilerini korumaya odaklandığı bir iklimi yansıtan savunmacı bir iletişim ikliminin hakim olduğu ileri sürülebilir. Costigan ve Schmeidler (2001) bir örgütteki iletişim ikliminin destekleyici olması durumunda, bu iklimin korunmasını gerektiğini belirtmekte, ancak savunmacı olması durumunda o örgütteki iletişim ortamı ve süreçlerinin incelenerek sorun alanlarının tespit edilmesi ve gerekli önlemler alınmasının gerektiğini üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda ilgili alanyazın dikkate alındığında, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişimlerinde yargılama ve değerlendirme içeren bir dil yerine daha çok tanımlayıcı bir dil kullanmaları, mesajlarını açık ve net bir şekilde iletmeleri, çözüm yolları üretmek ve öğretmenleri kendileriyle hemfikir olmaya yönlendirmekten çok onların çözüm üretmelerini ve kararlara katılmalarını sağlamaları, onların duygu ve düşüncelerine saygı göstermeleri ve problem odaklı davranışlar sergilemeleri sonucunda okullarında destekleyici iletişim ortamı sağlamalarının mümkün olabileceği, dolayısıyla öğretmenlerin okullarına yönelik kimlik geliştirmelerine, işlerinden doyum sağlamalarına, motivasyon, performans, yaratıcılık ve verimliliklerinin artmasına katkı sağlayarak okulların hedeflerine daha sağlıklı bir şekilde ulaşabilecekleri ve başarı sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Bununla birlikte, daha önce de belirtildiği gibi, örgütsel bağlılık, iş doyumu, verimlilik, performans, motivasyon, örgüt iklimi vb. pek çok örgütsel süreç ve değişkenle ilişkili olduğu belirtilen iletişim iklimi üzerine Türkiye’de oldukça sınırlı sayıda çalışma yapıldığı gözlenmektedir. Dolayısıyla, iletişim ikliminin sözü edilen örgütsel değişkenler ile birlikte ele alınıp, karşılıklı ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların Türkiye’de konu üzerine oluşacak kuramsal alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İletişim iklimini konu alan benzer çalışmalarda nitel araştırma yönteminin kullanılması, iletişim iklimine yönelik olayların ve olguların daha yakından izlenmesi, karmaşık ve iç içe geçmiş değişkenlerin belirlenmesi ve derinlemesine betimlenmesine olanak sağlayacaktır. Bireyler çeşitli işaretler ve semboller kullanarak birbirleriyle iletişimde bulunmakta ve çeşitli eylemleri gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla, bireyler kültürel yapı tarafından oluşturulmuş işaret ve sembollerin anlamını bilmek zorundadırlar. İletişim davranışı ise belirli olaylar hakkındaki tutumlar, dokümanlar ve sayısız artifaklardan oluşan ifade ve jestleri içermektedir. İletişim davranışının, pratik ve performans olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Pratik, ortak olarak belirlenmiş olan şeylerin yapılma yolu olarak tanımlanmaktadır. Pratikler, iletişimin sosyal, rutinleşmiş, sosyal kontrol ve zorlamalarla oluşan yönünü belirlemektedir. Performans ise iletişimin bireye ait, tek ve biricik olan yönüne işaret etmektedir. Bu doğrultuda, nitel araştırma yaklaşımı iletişimin, hem bireye ait, tek ve biricik olan yönünün hem de sosyal, kültürel olarak performans yönünün çalışılmasına olanak tanıyacaktır. Diğer yandan, bu yaklaşım iletişimin sürecinin temelinde yatan davranış örüntülerinin anlaşılmasını da sağlamaktadır (Lindlof, aktaran Gizir, 1999).

Ayrıca, bu araştırma ilköğretim kademesi ile sınırlandırılmış, diğer öğretim kademeleri olan ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları araştırmaya dahil edilmemiştir. İletişim iklimine yönelik yapılacak çalışmalarda farklı yapı, amaç ve örgütsel kültüre sahip olduğu varsayılan diğer öğretim kademelerinin dikkate alınması, iletişim iklimine yönelik daha bütünsel bir değerlendirmeyi olanaklı kılacaktır. Bununla birlikte, daha sonraki çalışmalarda, kamu ilköğretim okullarının yanı sıra, özel ilköğretim okulları da dikkate alınarak yapılacak çalışmalarla bu okullarda çalışan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin iletişim iklimi algılamalarında farklılık olup olmadığının belirlenebileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Akkirman, A.D. & Haris, L.D. (2005). Organizational communication satisfaction in the virtual workplace. *The Journal of Management Development*, 24 (5), 397-409.
- Aksay, O. & Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 433-460.
- Aksoy, İ. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları (Ankara ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Aylor, B. (2003). The impact of sex, gender and cognitive complexity on the perceived importance of teacher communication skills. *Communication Studies*, 54 (4), 496-509.
- Bough, C.S. (1978). Organizational climate and communication climate in school: a relationship study conducted in selected high schools in the state of Utah during the spring of 1978. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Brigham Young University Department Educational Administration, Utah.
- Costigan, I. J. & Schmeidler, M. (2001). Communication climate inventory. <http://www.cps.usfca.edu/ob/studenthandbooks/321handbook/climate.htm>, 03.03. İndirme Tarihi: 03.03.2007.
- Costigan, I. J. & Schmeidler, M. (1987). Exploring supportive and defensive communication climates. *The 1984 Annual Developing Human Resources*. (Edt: J.E. Jones & Pfeiffer). San Diego: University Associates. pp. 112-119.
- Çelik, V. (2004). *Örgütsel hikayeler ve okul kültürünün analizi*. [www.pegema.net/dosya/dokuman/332.pdf](http://www.pegema.net/dosya/dokuman/332.pdf). İndirme Tarihi: 6.05.2009.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. & Dündar, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/cubukcu.htm>. İndirme Tarihi: 04.04.2007.
- Dennis, H.S. (1974). A theoretical and empirical study of managerial communication climate in complex organizations. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Edward, R. & Bellos, R. (2001). Interpretations of messages: The influence of equivocation, face concerns, and ego-involvement. *Human Communication Research*, 27 (4), 597-631.
- Ercan, Y. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [www.sosyalbil.selcuk.edu.tr](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr). İndirme Tarihi: 06.04.2009.
- Falcione, R. L., Susman, L. & Herden, P.R. (1989). Communication climate in organization. *Handbook of organizational communication a interdisciplinary perspective*. (Edt: M.F, Jablin, L. Puntham, H. K. Roberts, & L. Porter). London: Sage Publication. pp. 195-227.
- Field, R. & Abelson, M. (1982). Climate: A reconceptualization and proposed model. *Human Relations*, 3, 181-201.
- Gibb, J.R. (1961). Defensive communication. *Journal of Communication*, 11, 141-148.
- Gibson, C. & Gibbs, J.L. (2005). Unpacking the concept of virtuality: the role of supportive communication climate in facilitating team innovation. *Communication: Questioning the Dialogue*, May, 26-30.
- Gizir, S. (1999). Communication in an academic context: the case of the five largest departments in the Middle East Technical University. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Gizir, S. (2005). Communication in an academic context. *Higher Education*, 50, 197-221.
- Gray, R. (2004). Internal communication can add real value to your organization. *Communication World*, 1, 26-32.
- Gundykunts, W.B. (1997). Cultural variability in communication. *Communication Research*, 24, 327-342.
- Guzley, R. M. (1992). Organizational climate and communication climate: predictors of commitment to the organization. *Management Communication Quarterly*, 5, 379-402.

- Gülner, B. (2007). Araştırma görevlilerinin iş doyumunu sağlama aracı olarak örgütsel iletişim ve iletişim doyumunu: kamu ve özel üniversite karşılaştırması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı, Konya.
- Günbayı, İ. & Karahan, İ. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 209-230. [www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VIII1/igunbayi.pdf](http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VIII1/igunbayi.pdf). İndirme Tarihi: 20.04.2009.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principals and school climate. *Education*, 126, 334-344.
- Harding, B. (1990). Principals' and teachers' perception of the supportive and defensive communication climates in selected elementary schools in North Carolina. *Unpublished Doctoral Dissertation*. South Carolina State University, ABD.
- Hellriegel, D. & Slocum J.W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17(2), 255-280.
- Hill, S. K. & Nourthouse, P.G. (1978). A research design for studying communication climate within an organization. *Journal of Business Communication*, 15, 37-44.
- Houghton, T.J. (2000). A study of communication among supervisors: the influence of supervisor/supervisor verbal aggressiveness on communication climate and organizational commitment. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Wayne State University, ABD.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Leading the cooperative school*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, S. (2005). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri (Ankara ili örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (2), 99-112.
- Kavak, B. & Vatanserver, N. (2007). Hizmet sektöründe örgüt içi iletişim bileşenleri ve işgören verimliliği üzerindeki etkileri: Ankara'daki beş yıldızlı otel işgörenlerinin düşünceleri. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 120-140.
- Keenan, J. P. (1988). Communication climate, whistle-blowing and the first level manager: a preliminary study. *Academy of Management Proceedings*, 5, 247-251.
- Kellerman, E. A. (1996). The relationship between communication climate and job satisfaction as reported by Florida's community college department chairs. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Florida, ABD.
- Knapp, L.M & Daly, J. (2002). *A handbook of interpersonal communication*. Newbury Park: Sage Publication
- Kongchan, A. (1985). Communication satisfaction, job satisfaction, and organizational commitment of business college faculty. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Arizona State University Business Administration, Arizona.
- Kowalski, T. J. (2000). Cultural change paradigms and administrator communication. *Contemporary Education*, 71(2), 4-12.
- Krivanos, P.D. (1978). The relationship of intrinsic-extrinsic motivation and communication climate in organizations. *Journal of Business Communication*, 15, 53-65.
- Larsen, S. & Folgero, S.I. (1993). Supportive and defensive communication. *International Journal of Contemporary Hospital Management*, 5 (3), 22-25.
- Mays, A. F. (1984). A demographic and structural approach to communication climate and performance feedback within the secretary/supervisor dyad. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Michigan, Michigan.
- McCallister, L. (1983). Predicted employee compliance to downward communication styles. *The Journal of Business Communication*, 20, 67-79.
- Muchinsky, P. M. (1977). Organizational communication: relationships to organizational climate and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 20, 592-607.
- Mulvaney, M.B. (1994). Gender differences in communication: an intercultural experience. <http://feminism.eserver.org/gender-differences.txt>. İndirme Tarihi: 06.06.2009.
- Ott, J. S. (1989). *The organizational culture perspective*. Chicago: Dorsey Press.

- Pascoe, C. & More, E. (2005). Communication climate and organizational knowledge sharing. *Journal of Information & Knowledge Management*, 4, 247-255. <http://www.worldscinet.com/jikm/jikm.html>. İndirme Tarihi: 15.05.2009.
- Reicher, A. & Schneider, B. (1990). Climate and culture: an evolution of constructs. *Organizational climate and culture*. (Edt: B. Schneider). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp. 5-40.
- Robertson, E. (2003). How to use a communication climate model. *Stratejic Communication Management*, 7, 24-27.
- Rogers, D. P. (1987). Relationships between communication climate variables and organizational commitment: the case of a food processing plant. *Academy of Management Proceedings*, 5, 230-234.
- Rosenfeld, L. B. (1983). Communication climate and coping mechanisms in the college classroom. *Communication Education*, 32, 167-174.
- Schneider, B. (1990). The psychological life of organizations. *Hanbook of culture and climate*. (Edt: N. M. Ashkanay, C. P. M. Wilderon & M. F. Peterson). [San Francisco: Jossey-Bass](#). ss. xvii-xxii.
- Schulte, M., Ostroff, C. & Kinicki, A. J. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: a cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 645-671.
- Siehl, C. & Martin, J. (1990). Organizational culture: A key to financial performance. *Organizational climate and culture*. (Edt: B. Schneider). San Francisco: Jossey Bass. ss. 241-281.
- Smalls, R.D.W. (2004). Middle and high school teachers' perceptions of the communication climate in their school. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Sout Coralina, Columbia.
- Smidts, A., Pruyn, H. & VanRiel, M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 49, 1051-1062.
- Trobbetta, J. (1981). A study of the effect of communication climate variables on the satisfaction and commitment of hospital nurses. *Unpublished Doctoral Dissertation*. **State University of New York at Buffalo**, New York.
- Tozluyurt, E. (2008). Bir üretim işletmesinde iletişim yetkinliğinin değerlendirilmesi. [www.temyonetim.com/pdf/erkan\\_tozluyurt\\_makale.pdf](http://www.temyonetim.com/pdf/erkan_tozluyurt_makale.pdf). İndirme Tarihi: 05.05.2009.
- Whaley, K.W. & Hegstrom, T. G. (1992). Perceptions of school principal communication effectiveness and teacher satisfaction on the job. *Journal of Research and Developmant in Education*, 25, 224-231.
- Welsch, H.P. & LaVan, H. (1981). Inter-relationships between organizational commitment and job characteristics, job satisfaction, professional behaviour and organizational climate. *Human Relations*, 34, 1079-1089.
- Wheless, L. R. & Reichel, L. S. (1990). A reinforcement model of the relations of supervisor's general communication styles and conflict management styles to task attraction. *Communication Quarterly*, 38, 372-387.
- Yıldız, Y. (2006). Örgüt kültürü oluşumunda örgütsel iletişimin rolü: Gaziantep Büyükşehir Belediyesinde bir uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

## Kentleşme ve Eğitim Sürecinde Okul Binaları

Sabri ÇELİK

Gülşah GÜLEÇ

### Özet

Kentleşme sürecinde en başta fiziksel ve kültürel uyumsuzluk sorunları yaşanmaktadır. Bu uyumsuzluk, güvensizlik ortamının oluşmasına yol açmış; kent merkezlerine uzak, kendi içine kapalı yeni yaşam alanları ortaya çıkmıştır. Lüks site tipi bu alanlar, ‘soylulaştırma projeleri’ olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu projelerin kontrollü bir yaşam alanı ve seçkin bir yaşam kültürü oluşturma kaygısı, eğitim yapılarının mimari kriterlerini de yeniden belirlemiştir. Bugün okul binaları, kent merkezlerine uzak yer seçimlerinden Selçuklu, Osmanlı motifleri taşıyan cephe düzenlerine dek her yönüyle gündemdeki tartışma konularından biridir.

Bu nedenle çalışmada rekreasyon alanları, spor ve alışveriş merkezleri ile kendi içinde kent olan kampüs okullar ve cepheleri güzelleştirilen kent içindeki okullar değerlendirilmektedir. Bugün anaokullarından üniversitelere farklı kademelerdeki okullar, eğitim sistemlerinin yanı sıra bina tasarımlarıyla da öncelikli tercih olabilmenin peşindedir. Dolayısıyla toplumsal değerlerin ve beğenilerin değişmesi, yalnızca eğitim sistemlerini değil eğitim yapılarını da değiştirmiştir. Bu bağlamda bu çalışmadaki değerlendirmenin eğitim bilimleri, şehircilik ve mimarlık gibi farklı alanlarda yapılacak disiplinlerarası eleştirel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yapıları, eğitim sistemleri, kentleşme, mimarlık

## School Buildings in the Urbanization and Education Process

### Abstract

In the urbanization process, physical and cultural incompatibility issues are mainly experienced. These incompatibility issues have created the climate of insecurity; so new living environments, which are away from the urban centres and self-enclosed, have emerged. These luxury site type environments have been criticized on the grounds that they are ‘gentrification projects’. The concerns of creating a controlled living space and an exclusive living culture of these projects have re-determined the architectural criteria of the school buildings. Today the school buildings are one of the discussion topics of the agenda because of their every aspect from their places which are away from the urban centres to their facade designs with Seljuk and Ottoman motifs.

For this reason, the campus schools which are like cities with their recreation areas, sports and shopping centres and the schools which are in the cities with their beautified facades are evaluated in this study. Today the schools at different levels from kindergarten to university want to be the primary choice with their educational systems as well as with their building designs. Therefore changes of social values and tastes change not only the educational systems but also the school buildings. In this context, the evaluation in this study is expected to contribute to interdisciplinary critical studies in the educational sciences, urban planning and architecture.

**Keywords:** Educational buildings, educational systems, urbanization, architecture

## Kentleşme Ve Eğitim Sürecinde Okul Binaları

### 1. Giriş

2000li yılların başından bu yana Türkiye'nin eğitim, kentleşme ve mimarlık politikalarının birbiriyle daha önce hiç olmadığı kadar ilişkili olduğu görülmektedir. 21. yüzyılın Türkiye'sindeki bu disiplinlerarası ilişkiler, en başta eğitim bilimleri, şehircilik ve mimarlığı ilgilendirmektedir. Bir yaşam kültürü inşa eden bu disiplinler, yüzyılın eğitimsel, kentsel ve mimari kuramları ile yönlendirilmektedir. Böylece çağa uygun yaklaşımlar geliştirilmekte, çağdaş eğitim sistemleri, kentler ve binalar ortaya çıkmaktadır. Ancak, gelişen bilgi-iletişim teknolojisinin de etkisiyle, toplumsal değerler ve beğeniler sürekli olarak değişmektedir. Bu nedenle *çağdaş (contemporary)* olanın *geçici (temporary)* olma hali gündeme gelmiştir (Sağlam, Uludağ, Güleç, 2012).

21. yüzyılın yaşam kültürünü oluşturan rant ve tüketim gibi olgular, kent merkezlerinin ve çevrelerinin görüntülerini değiştirmektedir. Kentler, üretim mekânlarından tüketim mekânlarına dönüşmüş, lüks yapı inşaatları artmıştır (Topal, 2011). Ancak barınma ve eğitim gibi işlevlere sahip lüks yapıların kent merkezlerine uzak alanlarda site tipinde inşa edilmeleri, kendi içlerinde bir kent gibi düzenlenmeleri eleştirilmektedir. Bu yapılanma biçimi, özellikle *eğitim kampüsleri* olarak adlandırılan yeni okul binalarını gündemdeki tartışma konularından biri haline getirmiştir.

Yüzyılın kentleşme ve mimarlık politikalarının bir sonucu olarak görülebilecek eğitim kampüsü modeli, disiplinlerarası bir tartışma konusudur. Nitelikli okul binalarının eğitimin niteliği üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre, eğitim yapıları ve eğitim sistemleri birbirini etkileyip dönüştürmektedir. Bu çalışmada söz konusu disiplinlerarası ilişkiler, kampüs modeli üzerinden değerlendirilmiştir.

### 2. 21. Yüzyılda Kentleşme ve Eğitim Yapıları

Kentleşme, kırsal (doğal) bir yerleşimin kentsel (yapılı) yerleşime dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Kentleşmekte olan yerleşimin göçlerle birlikte nüfusu artar. Ancak yalnızca kente göç eden nüfus değil kentteki mevcut nüfus da kentleşme sürecinde yaşanan fiziksel ve kültürel değişimlerden etkilenmektedir. Dolayısıyla bu süreçte toplumsal bir değişim söz konusudur.

1950li yıllarda tarımda makineleşmenin ardından büyük kentlere göçler olmuş ve kentleşme süreci hızlanmıştır. Buna bağlı olarak konut ihtiyacı ortaya çıkmış, ancak bu ihtiyacın genellikle yasal olmayan yöntemlerle karşılanması engellenememiştir. Bu nedenle büyük kentlerin çevrelerinde gecekondu alanları oluşmuştur. 20. yüzyılda başlayan gecekondulaşma, 21. yüzyılın kentleşme sürecinde yaşanan uyum sorunlarının başlıca nedenlerinden biri haline gelmiştir.

21. yüzyılda düşük ve yüksek gelir grupları arasında oluşan gerilim nedeniyle güvensizlik ortamı doğmuştur. Bu ortam, kendi içine kapalı yeni yaşam alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Lüks site tipi bu alanlarda kontrollü ve seçkin bir yaşam oluşturmak amaçlanır. Yüksek duvarların, güvenlik kulübelerinin ve kameralarının ardında mevcut kentsel çevreden bağımsız olan yaşam alanları kurulmaktadır. Diğer taraftan lüks siteler, genellikle kent merkezlerine uzak olan gecekondu alanlarında inşa edilmektedir; çünkü bu alanlar, arsa bedellerinin kent merkezine oranla ucuz olması nedeniyle yeni yatırım alanları olarak görülmektedir.

Ancak aynı alanda bulunmalarına rağmen kamusal alanları ayrı olduğu için düşük ve yüksek gelir grupları arasında sosyal ilişkiler gelişmemektedir. Nüfusun ayrıştırılmasına yol açan bu kentsel uygulamalar, *kamusal alan* kavramının içeriğini değiştirmiştir. Kamusal alan, artık kentsel çevre ile bütünleşmiş ve tüm kentlileri kapsayan bir mekan olmaktan çıkmıştır. Bu fiziksel çevre değişimleri, kent ve mekan kadar insanı da etkilemekte; kentlileşememeye yol açarak kentleşme sürecinde yaşanan uyum sorunlarını artırmaktadır. Ayrıca gelişmiş ve gelişmekte olan kentsel çevreden soyutlanan düşük gelir grupları, genellikle kentsel dönüşüm uygulamaları kapsamında yıkılan konutlarından Toplu Konut İdaresi'nin (TOKİ) kent merkezlerine daha uzak alanlarda inşa ettiği konutlara taşınmaktadır.

Böylece 21. yüzyılın kentleşme süreci, *soylulaştırma* sürecine dönüşmüştür. Bu dönüşümden barınma kültürü kadar eğitim kültürü de etkilenmiştir. Dolayısıyla kontrollü bir yaşam alanı ve seçkin bir yaşam kültürü oluşturma kaygısı, yalnızca konutların değil okul binalarının kriterlerinin de yeniden belirlenmesine neden olmuştur. Buna göre eğitim mekanlarının yanı sıra kültür, sanat, spor ve alışveriş mekanlarıyla da dikkat çeken yeni bir okul tipi geliştirilmiştir. Kent merkezlerine uzak alanlarda konumlanan ve lüks site tipi konutlara benzer bir tipolojiye sahip olan *kampüs okullar*, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) farklı eğitim programları uygulayan liseleri (lise, anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi gibi) bir araya getireceği yeni projesidir.

MEB, göçler ve 4+4+4 olarak tanımlanan yeni eğitim sistemi nedeniyle büyük kentlerde ortaya çıkan derslik ihtiyacını karşılamak için kampüs modelini geliştirmiştir. Ancak bu model, yer seçimi, ölçek büyüklüğü, ihtiyaç programı ve işletme-yönetim biçimi gibi birbiriyle bağlantılı birçok açıdan eleştiri konusu olmuştur. *Eğitim modeli olarak kent, kent modeli olarak eğitim yapısı ya da şehir-makro okul, okul-mikro şehir* gibi söylemlerle geliştirilmiş olan eğitim kampüsleri, eğitim bilimleri, şehircilik ve mimarlık gibi farklı disiplinleri ortak bir kuramsal tartışmada buluşturmaktadır.

### 3. 21. Yüzyılda Eğitim Yaklaşımları ve Eğitim Yapıları; Finlandiya ve Türkiye Örneği

21. yüzyılın yeni eğitim yaklaşımlarında bilginin öğretilmesinden çok öğrenme yollarının öğretilmesi benimsenmektedir. Gelişen bilgi-iletişim teknolojilerinin etkisiyle bilgi, artık araştırarak, karşılaştırarak, analiz ederek, deneyimleyerek ve uygulayarak edinilmektedir. Ayrıca okul binalarının da öğretimin önemli bir parçası olduğu görülmüştür. Yapılan disiplinlerarası araştırmalarda iyi tasarlanmış binaların ve dersliklerin öğrenme performansını %25 oranında arttırdığı tespit edilmiştir.<sup>9</sup>

#### 3.1. Finlandiya Örneği

II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa ülkeleri kentlerini yenilerken yeni okul binaları inşa etmek için birçok mimari proje yarışması açmıştır (Karabey, Dündaralp, Gökmen, Erginoğlu, 2013). Bu ülkelerden biri olan Finlandiya'nın dünyanın en başarılı, özgürlükçü ve üretken eğitim yaklaşımlarına sahip olduğu savunulmaktadır (Tanyeli, 2005). Çünkü Finlandiya, *sürdürülebilirlik, esneklik, çok amaçlılık* gibi kriterlere sahip eğitim yapıları ile standartların ötesine geçebilmiş; bu yapılarla *topluluk duygusunu* inşa etmek istemiştir (Kasvio, 2011) (Resim 1).

Finlandiya'da öğrenme, kentsel mekan bağlamında gerçekleşen bir egzersiz olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitimin yalnızca okul binasının kalitesine değil kentteki yapıli çevreye de bağlı olduğu düşünülmektedir (Kasvio, 2011). Eğitimin kentle bütünleşik olduğu anlayışı, okul binalarının kentten ve günlük yaşam ritminden kopuk olmamasını sağlamıştır. Böylece Finlandiya, hem pedagojik hem de mimari açıdan diğer ülkelerin referans aldığı okullara sahip olmuştur.

#### 3.2. Türkiye Örneği

Türkiye'de de birçok eğitim yapısı, Finlandiya'da olduğu gibi, mimarlık yarışmaları ile elde edilmekte, benzer kriterlerle tasarlanmaktadır. Hatta eğitim kampüslerinin<sup>10</sup> kentlerdeki çarpık yapılaşmış ve/veya yapılaşmamış alanlara yaşam kalitesi kazandıracağı beklenmektedir (<http://www.tasarimyarismalari.com>, 2013). Ancak kampüs projelerinin eğitim yapıları elde etmekten çok hedeflenen kentleşme ve eğitim politikalarına aracılık ettiği savunulmuştur (Karabey, Dündaralp, Gökmen, Erginoğlu, 2013). Bu nedenle yapıların pedagojik yaklaşımlara uygunluğu tartışılmakta; yapılar, kent merkezlerine uzak konumları, işlev yoğunlukları, ticari işletmeye dönüşme riskleri ve tarihi referanslar taşıyan cephelerle donatılmaları gibi birçok açıdan eleştirilmektedir.

## 4. Eğitim Kampüslerine Eleştirel Bakış

### 4.1. Yer Seçimi Eleştirisi

Eğitim kampüslerinin inşası için büyük kent merkezlerinde alan bulunmaması ve kamulaştırma maliyetlerinin çok yüksek olması nedeniyle kent merkezlerine uzak yerler seçilmiştir (<http://iegb.meb.gov.tr>, 2013). Yer seçimi nedeniyle uzayacak olan günlük okul yolculuklarının lise öğrencileri için zor olmayacağı düşünülmüştür. Diğer taraftan dünyada ulaşımın daha az motorlu

<sup>9</sup> Salford Üniversitesi ve Nightingale Mimarlık Bürosu'nun birlikte yaptığı araştırmanın detayları için Bkz. Dezeen magazine, well-designed schools improve learning by 25 percent says new study, <http://www.dezeen.com/2013/01/02/poor-school-design-can-affect-learning-says-new-study/>, 10.07.2013.

<sup>10</sup> MEB tarafından 30.11.2012 tarihinde açılan 1. grup eğitim kampüsleri ulusal mimari proje yarışmasında jüri üyeleri, Hasan Özbay, Erdal Sorgucu, Dürrin Süer, Deniz Güner, Kaan Özer ve Atilla Eser'dir. Yarışmanın 1. grubunda Adana, Kocaeli, Aydın, Şanlıurfa, Erzurum, Muğla, İstanbul ve İzmir eğitim kampüsleri yer almıştır. 24.06.2013 tarihinde sonuçlanan 2. grubunda ise Afyon, Ağrı, Balıkesir, Bursa, Elazığ, Hatay, Kastamonu, Kayseri, Malatya, Iğdır, Kahramanmaraş ve Mardin eğitim kampüsleri vardır. Bu çalışmada yalnızca 1. grup projeler değerlendirilmiştir.



araçla gerçekleştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılmakta, bisikletli ve yaya ulaşımı desteklenmektedir. Türkiye’de ise eğitim kampüslerine her gün binlerce öğrencinin servislerle taşınacak olması, trafik ve kirlilik açısından eleştiri konusu olmuştur (Karabey, Dünderalp, Gökmen, Erginoğlu, 2013).

Ayrıca dünyada eğitim yapılarının hem kent yaşamına hem de doğaya daha çok entegre edilebilmesi için çalışmalar da bulunmaktadır (Karabey, Dünderalp, Gökmen, Erginoğlu, 2013). Çünkü eğitimin bağlama bağlı (*context dependent*)<sup>11</sup> olduğunun farkına varılmıştır. Bu nedenle Türkiye’deki kampüs okulların kentsel bağlama uzak olmaları, pedagojik açıdan da eleştiri konusudur.

Kent yaşamından bağımsız, kendi içinde bir kent olarak düzenlenen bu kampüslerin meydan ve sokak gibi kentsel bileşenleri bulunmaktadır. Hatta Kocaeli ve Aydın Eğitim Kampüsü, mimarları tarafından *kentin simülasyonu* olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama, kampüslerin Alışveriş Merkezleri’nin (AVM) yapılanmasıyla benzerlik taşıdığını ortaya koymaktadır; çünkü AVM’ler de iç mekanlarında kentsel bileşenleri (meydan, sokak vs.) yeniden üreterek kenti simüle etmektedir.

Ayrıca kampüsler, yine mimarları tarafından *çekim merkezi* olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla kampüslerin bugün *çekim merkezi* ya da *yaşam merkezi* gibi farklı tanımları olan AVM’lere gösterilen ilgiyi görmesi beklenmiştir. Bu nedenle liselerin ortak kullanacağı rekreasyon alanları, kültür, sanat, spor ve alışveriş merkezlerinin okul saatleri dışında kentlilerin kullanımına açılması planlanmaktadır.

#### 4.2. Ölçek Büyüklüğü Eleştirisi

Eğitim kampüsleri, 100.000 metrekairelik yapılaşmamış alanlarda inşa edilecek ve her bir kampüs 13-17 yaş arası 10.000 öğrenciyi barındıracaktır. Dünyada anaokulundan liselere farklı kademelerdeki okulları bir araya getiren eğitim kampüsü modelleri bulunmaktadır. Ancak bu kampüslerin öğrenci kapasiteleri, çok daha azdır (Karabey, Dünderalp, Gökmen, Erginoğlu, 2013). Yarışma jürisi de öğrenci sayısının fazla olduğunu, yurttaki kalacak 1000 öğrenci dışında diğer öğrencilerin okullara servislerle geleceğini, servislerin yaratacağı trafik ve benzeri sorunları gündeme getirmiştir (<http://www.arkitera.com>, 2013). Bu nedenle eğitim yapılarının metrekairelerine odaklanmanın eğitimin niteliğini artırmayacağı yorumları yapılmıştır (Karabey, Dünderalp, Gökmen, Erginoğlu, 2013).

Ayrıca eğitim kampüsleri, dünyada genellikle aynı bölgede yaşayan, benzer nitelikli çocuklar için kurgulanmaktadır. Türkiye’de ise farklı bölgelerde yaşayan, farklı lise programlarında okuyan öğrencilerin bir araya getirilmesi söz konusudur. Bu kampüslerin yemekhane, konferans salonu gibi kapalı mekanların yanı sıra meydan, sokak gibi açık mekanları da ortak kullanacak olan öğrencilerin üzerlerinde farklı bir etki yaratacağı düşünülmektedir (Karabey, Dünderalp, Gökmen, Erginoğlu, 2013). Bu nedenle jüri, projelerde öğrencilerin kontrol edilmesi sorununun nasıl çözüldüğüne özellikle dikkat etmiş; öğrencilerin alandaki dağılımı ve bu dağılımın mekansal niteliği açısından projeleri değerlendirmiştir (<http://www.arkitera.com>, 2013).

#### 4.3. İhtiyaç Programı Eleştirisi

Eğitim kampüslerinde farklı lise programlarında okuyan öğrencilerin kamusal mekanları ortak kullanması, okul saatleri dışında bu mekanların kentlilere açılması planlanmaktadır. Dolayısıyla Finlandiya’nın okul binalarında önemseydiği *topluluk duygusunun* bir bakıma bu kampüslerde de inşa edilmesi istenmiştir. Hatta Adana Eğitim Kampüsü, mimarları tarafından *toplum okulu* olarak tanımlanmıştır. Yine de kentlilere açılacak olan bu mekanların güvenliği ve işletmesi eleştiri konusu olmuştur.

İhtiyaç programında yer alan dini mekanların yoğunluğu da eleştirilmiş, kampüsler *ultra modern medreseler* olarak tanımlanmıştır. Buna göre, öğrencilerin mahalle ölçeğinde oluşturulacak kampüslerin 'mahalle baskısı' ortamında yetişeceği savunulmuştur (<http://kolokyum.com>, 2013). Ayrıca farklı kentler için farklı ihtiyaç programlarının düşünülmemiş olması, kampüslerin *tip projeler* olarak değerlendirilmesine yol açmıştır (Karabey, Dünderalp, Gökmen, Erginoğlu, 2013).

<sup>11</sup> Bkz. Kasvio, 2011.

#### 4.4. İşletme-Yönetim Biçimi Eleştirisi

Eğitim kampüslerinde Kamu-Özel Ortaklığı finansman modelinin uygulanması planlanmaktadır. Buna göre okul saatleri dışında kamusal mekanlar, yatırımcılar tarafından işletilebilecektir. Bugün okulların tören alanlarını ve oyun bahçelerini otopark olarak işletmeleri eleştirilirken kampüslerin bütünüyle ticari işletmelere dönüşme riski olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitimin şirketleşeceği konusunda endişeler artmaktadır.

Ayrıca liselerin kampüslere taşınmasıyla birlikte boşalacak olan kent içindeki okul binalarının ilköğretim ve ortaöğretime devredileceği belirtilmiştir. Ancak bu binaların ve alanlarının kentsel rant karşısında korunarak eğitim dışında başka bir işlevi olmayacağı söylemlerine de endişeyle yaklaşmaktadır.

#### 5. Eğitim Kampüsleri Projelerine Genel Bakış

MEB tarafından açılan kampüs projeleri yarışmalarının amacı, “..ekonomik, yerel, kültürel geleneğin modernize edilerek günümüze aktarılabilirliği eğitim yapıları ile günümüz mimarisine de ışık tutabilecek işlevsel ve yenilikçi çözümlerin seçilmesi, geçmişten günümüz mimarisine de ışık tutabilecek eğitim yapısı kimliği oluşturacak ve gelişmekte olan ülkelere model olabilecek bir mimari anlayışın ortaya çıkması...” olarak açıklanmıştır (<http://iegb.meb.gov.tr/>, 2013). Bu açıklama ile kampüs projelerinde geleneksel modellerin 21. yüzyıla uyarlanarak sürdürülmesinin başlıca kaygılardan biri olduğu anlaşılmaktadır.

Projelerde *tarihsel sürdürülebilirliğin* yanı sıra 21. yüzyılın öne çıkan yaklaşımlarından olan, Finlandiya okullarında da benimsenen *ekolojik sürdürülebilirlik* de aranmıştır. Buna göre yeşil çatı, güneş paneli gibi çözümlerle kampüs okullar kendi enerjisini üretebilecektir. Ayrıca dersliklerde sabit sıcaklık, nem ve oksijen oranı sağlanarak öğrencinin derse aktif katılımının kolaylaştırılmasına çalışılacaktır (<http://www.trthaber.com>, 2013).

Kampüs projelerinin gelecek odaklı tasarlanması, değişen ihtiyaçlara göre genişleme ve rezerv alanlarının düşünülmesi istenmiştir. Yine Finlandiya okullarının tasarımında da başlıca kriterlerden biri olan *esneklik*, kampüs projelerinde de benimsenmiş; aynı mekanların farklı kullanımlara elverişli olabilmesi için modüler bir yapıya sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle projelerde özellikle derslikler ve koridorların birleştirilip ayrılabilme olanakları çalışılmış, böylece koridorlar yalnızca geçiş değil aynı zamanda eğitim mekanı olarak ele alınmıştır.

Projeler, MEB’in ortaya koyduğu bu kriterler doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu çalışmada her kent için tasarlanan eğitim kampüsleri arasından birinci olan projeler hakkında genel bir değerlendirme sunulmaktadır. *Toplum okulu* teması ile tasarlanan Adana Eğitim Kampüsü projesinde<sup>12</sup> kampüs, içe dönük bir merkez olarak yorumlanmamış; bunun yerine formel eğitim programlarının yanı sıra kültür, sanat, spor, sosyal sorumluluk programlarının gerçekleştirildiği mekanları barındıran bir kampüs tasarlanmıştır (Resim 2, 3) (<http://kolokyum.com>, 2013).

Aydın Eğitim Kampüsü projesinde<sup>13</sup> ise kent simüle edilerek sosyal ilişkilerin kurulup geliştirilebileceği sokak ve meydan gibi kentsel bileşenlere önem verilmiştir (Resim 4, 5) (<http://kolokyum.com>, 2013).

Erzurum Eğitim Kampüsü projesinde<sup>14</sup> de konferans salonu, amfi tiyatro, gözlem evi, planatarium gibi mekanları barındıran meydan ön plana çıkarılmış ve *kültür meydanı* olarak tanımlanmıştır (Resim 6, 7) (<http://www.arkitera.com>, 2013).

Yalın bir mimari dilin kullanıldığı İstanbul Eğitim Kampüsü projesinde<sup>15</sup> peyzaj-yapı entegrasyonunun sağlanması önemsenmiştir (Resim 8, 9) (<http://kolokyum.com>, 2013).

<sup>12</sup> Projenin mimarları, Ayhan Usta, Gülay Usta, Ali Kemal Şeremet; danışmanları Mehmet Şener Küçükdoğu; yardımcıları Ömer Talha Yağcı, Dilan Çelik’tir.

<sup>13</sup> Projenin mimarları, Nihat Eyce, Aslı Özbek, Kadir Uyanık, Orkan Zeynel Güzelci, Ali Kemal Terlemez’dir.

<sup>14</sup> Projenin mimarları, Seda Dedeoğlu, Pınar Gülpınar, Eda Dedeoğlu, Ferda Dedeoğlu’dur.

<sup>15</sup> Projenin mimarları, Sıddık Güvendi, Oya Eskin Güvendi, Barış Demir, Tuna Han Koç’tur.

İzmir Eğitim Kampüsü projesinde<sup>16</sup> teraslardaki açık spor alanları ve teras aralarındaki yeşil sokaklar dikkat çekmektedir (Resim 10, 11) (<http://kolokyum.com>, 2013).

*Şehir-makro okul/okul-mikro şehir* temasıyla tasarlanan Kocaeli Eğitim Kampüsü projesi<sup>17</sup>, Aydın projesine benzer bir *kent simülasyonu* söylemi ile geliştirilmiş; kampüs, meydanları, sokakları ve iç mekanları ile bir kent olarak yorumlanmıştır (Resim 12, 13) (<http://www.tsmd.org.tr>, 2013).

Muğla Eğitim Kampüsü projesi<sup>18</sup>, beyaz Akdeniz mimarisinin izlerini taşımaktadır. Kampüsün topografyanın imkanlarıyla alana yayılması ve az katlı olması tercih edilmiştir (Resim 14, 15) (<http://www.arkiv.com.tr>, 2013).

Şanlıurfa Eğitim Kampüsü projesinde<sup>19</sup> ise avlu, su, doğal taş gibi kentin geleneksel mimarlık dilini oluşturan bileşenler yeniden yorumlanmıştır (Resim 16, 17) (<http://www.arkitera.com>, 2013).

İlk kampüs projelerinin 2016 yılına kadar inşa edilip kullanıma açılması hedeflenmektedir.

### 6. Yenilenmiş/Yenilecek Olan Okul Binalarına Genel Bakış

Türkiye genelinde 48 eğitim kampüsünün inşa edilmesi planlanmaktadır. Buna göre lise öğrencilerinin yaklaşık %10'u bu kampüslere taşınabilecek, %90'ı ise kent içindeki okullarında kalacaktır (Karabey, Dündaralp, Gökmen, Erginoğlu, 2013). Bu nedenle kent içindeki okulların cepheleri ve iç mekanları dönüştürülerek yerinde yenilenmesi gündeme gelmiştir. Ancak okul binalarının yeni (?) cephelerinde tarihsel ve yerel motiflere başvurulması tartışma yaratmıştır.

Peki Osmanlı, Selçuklu, Hitit motifleri kullanılarak cepheleri “*güzelleştirilen*”, Kütahya’da Kütahya çinisi, Mardin’de Mardin taşı kullanılan okul binalarında mekansal ve/veya eğitimsel kalitede iyileşme sağlanabilmiş midir? Kültürün geleceğe aktarılması için bu uygulamalar gerekli midir? (Tanyeli, 2005). Bugün *cephe uygulamalarına indirgenmiş olan tarihsel sürdürülebilirlik*, aslında yalnızca okul değil konut mimarisinde de etkili olmakta, kentleşme süreci bu uygulamalarla yönlendirilmektedir.

Kentlere uyumsuz tek tip projeler üretmekle eleştirilen TOKİ, yeni projelerinde geleneksel motifler kullanmaya başlamıştır (Resim 18). Bununla birlikte gelenekçi bu uygulamalar da tek tipleşmeyi ortadan kaldırmamaktadır. Hatta bugün bina ölçeğinden kent ölçeğine yayılan *gelenekçi tek tipleşme* yaklaşımı, okullar ve konutların yanı sıra birçok binanın cephelerinin dönüştürülmesini gündeme getirmiştir (Resim 19).

### 7. Sonuç Yerine

Eğitim ve mimarlık, *yaşam kültürü* inşa etmekte; bu kültür, kentsel çevre ile birlikte gelişmekte ve yerleşmektedir. Ancak yaşamımızı biçimlendiren bu disiplinlerin geçmiş odaklı gelenekçi yaklaşımlarla yönlendirilmesi, kültürün yalnızca geçmiş dönemlerde var olduğunun düşünülmesi, 21. yüzyılın dinamiklerine uygun değildir. Bu yüzyılın kentlerinin sürekli dönüşen özgün bağlamları, bugünün yaşam kültürünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla *çağdaş eğitim sistemleri* ve *eğitim yapıları*, bugünün kültürel yapısına göre biçimlendirilmelidir.

Bunun için öncelikle rantın çağdaş kentleşme sürecinin gerçeklerinden biri olduğunu kabul etmek gerekir. Rant nedeniyle kent merkezleri ve çevreleri sürekli değişmekte; özellikle arsa bedeli ucuz olan kent çevreleri barınmadan eğitime yeni yapılarla dolmaktadır. Bu yapılaşma, *merkez* ve *çevre* kavramlarını oldukça göreceli ve zamana özgü hale getirmiştir (Davis, 2007). Çünkü daha önce kent merkezinin dışında kalan çevre alanlar, yapılaşmanın ardından yeni bir kent merkezi oluşturmaya başlamıştır. Bu nedenle 21. yüzyılda çağdaş kentleşme, “*sınırları olmayan kentleşme*” olarak tanımlanmaktadır (Keleş, 2005).

Eğitim kampüsleri de bu çağdaş kentleşme sürecinin modelleri olarak değerlendirilebilir; çünkü kentlerin çevrelerinde inşa edilecek ve site tipolojisine benzer yapılanmalar olacaktırlar. Ancak

<sup>16</sup> Projenin mimarları, Ahmet Mucip Ürger, Ali Özer, Necip Coşkun, Doğan Onur Araz, Gökçe Ejder; yardımcıları, Özlem Tavas, Ercan Koca, Mustafa Tekin, Erhan Koca’dır.

<sup>17</sup> Projenin mimarları, Özcan Uygur, İnanç Eray ve Semra Uygur’dur.

<sup>18</sup> Projenin mimarı, Bünyamin Derman’dır.

<sup>19</sup> Projenin mimarları, Cem İlhan, Tülin Hadi, Sedef Zorbozan, Sezin Beldağ, Fabio Ribeiro, Aydoğan Özsoy, İbrahim Turan, Emir Zengin’dir.

kampüslerin yurtdışındaki örnekleri, genellikle kent merkezlerinde ve daha küçük ölçeklerde tasarlanmaktadır. Bu nedenle Türkiye'deki kampüsler, izlenen eğitim, kentleşme ve mimarlık politikalarını yeniden tartışmaya açmıştır.

Derslik açığının bu kampüslerle karşılanacağı belirtilse de bugün bu açığın büyük oranlara ulaşmasının başlıca nedenleri olan göçler ve yeni eğitim sistemi tartışılmadan önce kampüs projelerinin tasarlanması gündeme gelmiştir. Bu nedenle en başta eğitim bilimleri, şehircilik ve mimarlık disiplinlerini ilgilendiren bu tip projelerin kapsamlı bir disiplinlerarası tartışma ortamında oluşturulması gerekmektedir.

### Resimler

**Resim 1.** Kirkkojärvi Okulu, Finlandiya,

(<http://www.edweek.org/ew/articles/2012/07/06/36finland.h31.html>, 2013).

**Resim 2.** Adana Eğitim Kampüsünün Kent Ölçeği İle İlişkisi,

([http://kolokyum.com/yazi/1765/1\\_odul\\_adana\\_seyhan\\_egitim\\_kampusleri\\_mimari\\_proje\\_yarismasi](http://kolokyum.com/yazi/1765/1_odul_adana_seyhan_egitim_kampusleri_mimari_proje_yarismasi), 2013).

**Resim 3.** Adana Eğitim Kampüsü Projesi 1. Ödül,

([http://kolokyum.com/yazi/1765/1\\_odul\\_adana\\_seyhan\\_egitim\\_kampusleri\\_mimari\\_proje\\_yarismasi](http://kolokyum.com/yazi/1765/1_odul_adana_seyhan_egitim_kampusleri_mimari_proje_yarismasi), 2013).

**Resim 4, 5.** Aydın Eğitim Kampüsü Projesi 1. Ödül,

(<http://www.arkitera.com/proje/index/detay/1-odul-aydin-merkez-egitim-kampusu-proje-yarismasi/1904>, 2013).

**Resim 6, 7.** Erzurum Eğitim Kampüsü Projesi 1. Ödül,

(<http://www.arkitera.com/galeri/detay/75810/2/Proje/1897>, 2013).

**Resim 8, 9.** İstanbul Eğitim Kampüsü 1. Ödül,

([http://kolokyum.com/galeri/4979/14/1\\_odul\\_istanbul\\_kucukcekmece\\_egitim\\_kampusleri\\_mimari\\_proje\\_yarismasi](http://kolokyum.com/galeri/4979/14/1_odul_istanbul_kucukcekmece_egitim_kampusleri_mimari_proje_yarismasi), 2013).

**Resim 10, 11.** İzmir Eğitim Kampüsü 1. Ödül, (<http://kolokyum.com/yazi/4985>, 2013).

**Resim 12, 13.** Kocaeli Eğitim Kampüsü 1. Ödül, (<http://www.tsmd.org.tr/proje/1-odul-kocaeli-cephanelik-egitim-kampusu-proje-yarismasi/1886>, 2013).

**Resim 14, 15.** Muğla Eğitim Kampüsü 1. Ödül, (<http://www.arkiv.com.tr/proje/1-odul-mugla-milas-egitim-kampusu-proje-yarismasi/1914>, 2013).

**Resim 16, 17.** Şanlıurfa Eğitim Kampüsü 1. Ödül, (<http://www.arkitera.com/proje/index/detay/1-odul-sanliurfa-merkez-egitim-kampusu-proje-yarismasi/1899>, 2013).

**Resim 18.** TOKİ uygulamaları, (<http://www.yapi.com.tr/Haberler/toki-konutlari-osmanli-ve-selcuklu-mimariyiyle-yapilacak-108681.html>, 2013).

**Resim 19.** Ankara'da Kızılay'dan Kuğulu Park'a kadar olan alanda 100lerce binada yapılacak cephe dönüşümü uygulamalarından biri; Milli Piyango binasının cephe dönüşümü, (Güleç, 2013).

### Kaynaklar

Davis, M. (2007). *Gecekondu gezegeni*. İstanbul: Metis Yayınları.

Karabey, H., Dündaralp, B., Gökmen, H., Erginoğlu, K. (2013). Eğitim kampüsleri, entegre eğitim tesisleri. Hazırlayan: Hülya Ertaş, XXI, Depo Yayıncılık, İstanbul.

- Kasvio, M. (Edt.) (2011). *The best school in the world: seven Finnish examples from the 21st century*. Museum of Finnish Architecture, Helsinki.
- Keleş, R. (2005). Sınırları olmayan kentleşme hakkında notlar: toprağın sahibi kimdir? kentin sahibi kimdir? *Dosya: Kentleri Paylaşmak, Mimarlık*, Ankara, Sayı: 326.
- Sağlam, H., Uludağ, Z., Güleç, G. (2012). Çağdaş kentte yeni bir bağlam tartışması; Kızılay üzerine alternatif bir gelecek sunmak, *Mimarlık*, Ankara, Sayı: 365.
- Tanyeli, U. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni okulları neden bu kadar eski?, *Arredamento Mimarlık*, Boyut Yayıncılık, İstanbul, 7.
- Topal, H. (2011). Genel seçimlere doğru, Türkiye'deki güncel kentleşme ve mimarlık politika ve uygulamaları üzerine görüşler. *Mimarlar Odası Kentleşme, Mimarlık ve Planlama Komitesi Raporları, Mimarlık*, Ankara, Sayı: 359.

### Online Kaynaklar

- Adana Seyhan eğitim kampüsü proje yarışması, 1. ödül, [http://kolokyum.com/yazi/1765/1\\_odul\\_adana\\_seyhan\\_egitim\\_kampusleri\\_mimari\\_proje\\_yarismasi](http://kolokyum.com/yazi/1765/1_odul_adana_seyhan_egitim_kampusleri_mimari_proje_yarismasi), **10.07.2013**.
- Aydın Merkez eğitim kampüsü proje yarışması, 1. ödül, [http://kolokyum.com/galeri/4234/15/1\\_odul\\_aydin\\_merkez\\_egitim\\_kampusleri\\_mimari\\_proje\\_yarismasi](http://kolokyum.com/galeri/4234/15/1_odul_aydin_merkez_egitim_kampusleri_mimari_proje_yarismasi), **10.07.2013**.
- Büyük illere "eğitim kampüsleri" geliyor, <http://www.trthaber.com/haber/egitim/buyuk-illere-egitim-kampusleri-geliyor-87877.html>, **10.07.2013**.
- Can Şimşek, MEB eğitim kampüsleri 2. grup, siyah pafta, [http://kolokyum.com/yazi/5046/siyah\\_pafta\\_2\\_grup\\_egitim\\_kampusleri](http://kolokyum.com/yazi/5046/siyah_pafta_2_grup_egitim_kampusleri), **10.07.2013**.
- Dezeen magazine, well-designed schools improve learning by 25 percent says new study, <http://www.dezeen.com/2013/01/02/poor-school-design-can-affect-learning-says-new-study/>, **10.07.2013**.
- Erzurum Yakutiye eğitim kampüsü proje yarışması, 1. ödül, <http://www.arkitera.com/galeri/detay/75810/17/Proje/1897>, <http://www.arkitera.com/proje/index/detay/1-odul-erzurum-yakutiye-egitim-kampusu-proje-yarismasi/1897>, **10.07.2013**.
- İstanbul Küçükçekmece eğitim kampüsü proje yarışması, 1. ödül, [http://kolokyum.com/galeri/4979/11/1\\_odul\\_istanbul\\_kucukcekmece\\_egitim\\_kampusleri\\_mimari\\_proje\\_yarismasi](http://kolokyum.com/galeri/4979/11/1_odul_istanbul_kucukcekmece_egitim_kampusleri_mimari_proje_yarismasi), **10.07.2013**.
- İzmir Bornova eğitim kampüsü proje yarışması, 1. ödül, <http://kolokyum.com/yazi/4985>, **10.07.2013**.
- Kocaeli Cephanelik eğitim kampüsü proje yarışması, 1. ödül, <http://www.tsmd.org.tr/proje/1-odul-kocaeli-cephanelik-egitim-kampusu-proje-yarismasi/1886>, **10.07.2013**.
- MEB eğitim kampüsleri 1. grup ön seçimli ulusal mimari proje yarışması sonuçları, <http://www.tasarimyarismalari.com/meb-egitim-kampusleri-1-grup-on-secimli-ulusal-mimari-proje-yarismasi-sonuclari/>, **01.07.2013**.
- MEB eğitim kampüsleri proje yarışması ön seçim ilanı, <http://iegb.meb.gov.tr/www/egitim-kampusleri-proje-yarismasi-on-secim-ilani/icerik/53>, **01.07.2013**.
- MEB eğitim kampüsleri, <http://iegb.meb.gov.tr/www/egitim-kampusleri/icerik/10>, **01.07.2013**.
- MEB ödül alan projelere ait görseller, <http://iegb.meb.gov.tr/www/odul-alan-projelere-ait-gorseller/icerik/89>, **01.07.2013**.
- MEB eğitim kampüsleri proje yarışması kolokiyumu, <http://www.arkitera.com/haber/index/detay/juri-secimiyle-tasarima-katki-koyar/14670>, **09.07.2013**.
- Muğla Milas eğitim kampüsü proje yarışması, 1. ödül, <http://www.arkiv.com.tr/proje/1-odul-mugla-milas-egitim-kampusu-proje-yarismasi/1914>, **10.07.2013**.

Şanlıurfa Merkez eğitim kampüsü proje yarışması, 1. ödül,  
<http://www.arkitera.com/proje/index/detay/1-odul-sanliurfa-merkez-egitim-kampusu-proje-yarismasi/1899>, 10.07.2013.

## Meslek Lisesinde Okuyan Öğrencilerin Kültür Dersleri Hakkındaki Görüşleri (Güvercinlik Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği)

Ümmügülsüm CANDEĞER<sup>20</sup>, Esra DEMİR VAN<sup>21</sup>, Vesile GÜLLÜ<sup>22</sup>, Dilek ELDİROĞLU<sup>23</sup>

### Özet

Araştırmanın amacı, Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilerin aldıkları kültür dersleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile öğrencilerle (n=80) yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarda; genel olarak sorunlara, beklentilere ve gerekliliklere ilişkin veriler tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra meslek lisesinde okuyan öğrencilerin bu okulu kendilerinin tercih etmediği ve aile ya da akrabaların iş sahibi olursun söylemleri üzerine bu okula geldikleri tespit edilmiştir. Atölyede aldıkları uygulamalı dersleri haricinde alınan derslerden verim alamadıkları için devamsızlıklarının genellikle bu derslerde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yüksek öğrenim ile ilgili düşünceleri ve bunun için ne gibi çalışmalar yaptıkları sorgulanmıştır. Sonuç olarak meslek lisesinde okuyan öğrencilerin kültür derslerinde ihtiyaçları ve dersler ile ilgili görüşlerinin ne olduğu araştırılmaya çalışılmıştır.

### Giriş

Meslek eğitimi eskiden beri önemli bir meseledir. Ülkemizde meslek eğitimi farklı şekillerde yapılmaktadır. Meslek eğitimi ile ilgili örgün eğitim kurumları yanı sıra yaygın eğitim kurumları da bulunmaktadır. Meslek eğitiminin verildiği kurumlar çeşitlilik göstermektedir. Bunlardan örgün eğitim kurumu olarak meslek liseleri, yarı örgün eğitim kurumu olarak açık meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezlerini görüyoruz. Yaygın eğitim kurumu olarak ise halk eğitim merkezlerinin meslek edindirme kursları vasıtasıyla insanlar meslek edinebilmektedirler. Bunların dışında özel kurslarla da mesleki eğitimler verilmektedir. Ayrıca üniversitelerde meslek yüksek okulları ve fakültelerdeki eğitimler sayesinde de insanlar meslek edinmektedirler.

Türkiye'de Cumhuriyet dönemi öncesinde de mesleki eğitimin var olduğunu ancak örgün öğretim kurumları yerine farklı teşkilatların bu işi yerine getirdiğini görüyoruz. Selçuklular döneminde Ahi teşkilatı, Osmanlılar döneminde ise Lonca teşkilatı meslek öğretiminin yapıla geldiği kurumlar olmuştur (Turan, 1992). Osmanlı İmparatorluğu döneminde meslek ve sanat okulları ilk önce ordunun ihtiyacını karşılamak amacıyla açılmıştır. Mühendishane-i Bahri-i Hümayun 1773'te ve Mühendishane-i Berri-i Hümayun ise 1793'te açılmış olan mesleki ve teknik eğitim veren ilk örgün eğitim kurumlarıdır (Koçer, 1987).

Meslek öğretiminde usta-çırak ilişkisi gereklidir. Meslek dersleri için atölyeler bilgilerin işe dönüştüğü yerler olması bakımından önemlidir. Teorik olarak öğretilen bilgiler atölyelerde uygulama öğretimi ile desteklenmektedir. Atölyeler öğrencilerin mesleği uyguladıkları alanlar oldukları için sınıf ortamından oldukça farklıdır. Meslek liselerinin derslikleri ve atölyeleri olmak üzere iki farklı eğitim sahası bulunmaktadır.

<sup>20</sup> Tarih Öğretmeni (Ankara Üniversitesi, Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi, Tarih Bölümü Doktora Öğrencisi), Ankara Çankaya Cumhuriyet Ticaret Meslek Lisesi, gcandeger@gmail.com

<sup>21</sup> Biyoloji Öğretmeni (Gazi Üniversitesi Biyoloji Bölümü Doktora Öğrencisi), Ankara Etimesgut Güvercinlik Endüstri Meslek Lisesi, esrdmr@gmail.com

<sup>22</sup> Kimya Öğretmeni (Müdür Yardımcısı), Ankara Etimesgut Güvercinlik Endüstri Meslek Lisesi,

<sup>23</sup> Müzik Öğretmeni, Ankara Etimesgut Güvercinlik Endüstri Meslek Lisesi,

Teknik ve meslek liseleri mesleki eğitim müfredatlarıyla birlikte, genel liselerin fen bölümlerindeki eğitim programlarına benzer bir program uygulamaktadırlar. Mesleki ortaöğretim kurumlarında; 2.269.651 öğrenci eğitim görmekte, 135.502 öğretmen görev yapmakta ve 6.204 okul bulunmaktadır (TÜİK, 2013). Son yıllarda bazı bölümler öğrenciler tercih etmediği için kapanmıştır. Bununla birlikte bazı yeni bölümlerin de eklendiği görülmektedir

Güvercinlik Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (Güvercinlik EML) 2001 yılından beri eğitim veren bir okuldur. Okul, Ankara ili Etimesgut ilçesi, Şaşmaz Oto Sanayi Sitesi içinde bulunan Çıraklık Eğitim Merkezinin Teknik ve Endüstri Meslek Lisesine dönüştürülmesi sonucu kurulmuştur. 2001 yılından 2011 yılına kadar Çıraklık Eğitim Merkezi ile Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi aynı çatı altında eğitim vermiştir. 2011 yılından beri sadece Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi olarak eğitim vermektedir. Okulda Bilişim Teknolojileri Bölümü (Bilişim B.), Motorlu Araçlar Teknolojisi Bölümü (Motor B.) ve Elektrik-Elektronik Bölümü (Elektrik B.) olmak üzere üç farklı meslek alanında eğitim verilmektedir.

Bu araştırmada Güvercinlik EML lisesinde 2012-2013 yılında eğitim gören 10. sınıf öğrencilerinin kültür dersleri hakkındaki görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili araştırmaya başlamadan önce yapılan alan taramasında meslek liseleri ile ilgili çalışmaların genellikle meslek dersleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. (Gömleksiz, Cüro 2012), (Ülger, 2000). Meslek lisesi öğrencilerinin kültür dersleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönü ile de araştırmamız konuyla ilgili boşluğu doldurma açısından ilk olma özelliği göstermektedir.

## Yöntem

### 1.1. Araştırma Modeli

Teknik ve Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin kültür dersleri ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Güvercinlik EML'nin eğitim verdiği üç bölümün öğrencileri ile görüşülmüştür.

### 1.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya Güvercinlik EML 10. sınıf öğrencilerinden 80 kişi katılmıştır. Bu öğrencilerin 20'si Bilişim B., 30'u Motor B. ve diğer 30'u Elektrik B. öğrencisidir. Okulun yerleşim yerlerine uzaklığı ve sanayi bölgesi içinde bulunmasından dolayı öğrencilerimizin hepsi erkektir. Katılımcıların kimlik bilgileri etik açıdan gizli tutulup kodlama yöntemi uygulanmıştır.

### 1.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla açık uçlu 5 tane soru bulunmaktadır. Bu sorular;

- 1- Bu Okulu tercih etme nedenleriniz nelerdir?
- 2-Kültür derslerinden verim alabiliyor musunuz? Kültür dersleri nasıl olmalı?
- 3-Seçme şansınız olsa kültür derslerini mi seçersiniz, meslek derslerini mi? Neden?
- 4-Kültür derslerine devamsızlığımızın sebebi nedir?
- 5-Üniversite eğitimi düşünüyor musunuz? Kültür dersleri bu kaygınıza cevap olabilir mi?

### 1.4. Verilerin Çözümlemesi

Gerçekleştirilen çalışmada verilerin çözümlemesinde nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler kodlandıktan sonra kodların tutarlığı farklı bir araştırmacıyla incelenmiştir.

Daha sonra üçüncü ve dördüncü araştırmacı hakem olacak şekilde kodlar üzerinde tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde kullanılmıştır. Sayısallaştırılma yöntemlerinden biri olan sözcük sıklık hesapları yapılmıştır. Ayrıca, betimsel analiz çerçevesinde katılımcıların ilgili konuya yönelik görüşleri değiştirilmeden aktarılmıştır.



## Bulgular

### 2.1. Görüşmeye katılan 80 öğrencinin öğrenim gördüğü bölümlere göre dağılımı

Güvercinlik EML’de araştırmamıza katılan öğrencilerin bölümlere göre dağılımı Bilişim B. 20, Motor B. 30 ve Elektrik B. 30 öğrencidir. Katılımcılar bölüm seçimi yapmış henüz dal seçimi yapmamış 10. sınıf öğrencileridir. 9. sınıfta diğer liselerle aynı programı almışlar ve 10. sınıfta akademik başarılarına göre bölüm seçimi yapmış, meslek öğreniminin henüz ilk yılını tamamlamış öğrencilerdir.

### 2.2. Güvercinlik EML’ni seçme nedenleri

Katılımcılara sorulan ilk soru “*Bu okulu seçme nedeniniz nedir?*” şeklindedir. Bu soruya verilen cevapların frekans ve dağılımı Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Güvercinlik EML seçme nedenleri

Görüşler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Ailemin ve akrabalarımın seçimi	30	37,5
Meslek sahibi olmak	15	18,75
Puanım bu okula yetti	20	25
Arkadaşlarım bu okulda okuyor	35	43,75

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerden 30(%37,5) kişinin bu okulu sadece aile ve akrabalarının seçimiyle tercih ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan Ö11 “*Ben okumayı düşünmüyordum ailemin zoruyla geliyorum*” şeklinde bir cevap vermiştir.

Katılımcılardan 15(%18,75)’i okulun hedef ve amacının farkında olarak bu okulda bulunuyor. Meslek sahibi olmayı hedefliyor. Bu okulda öğrendiklerinin kendisine daha rahat bir hayat sunacağını düşünüyor. Ö12 “*Bu okuldan alacağım diploma ile araba servislerinde usta olarak çalışabilirim, Bunun için okulun Fiat bölümünde okuyorum. İşim garanti olsun diye*” diyor. Katılımcılardan 20(%25) kişi sınav sonuçlarına göre yaptıkları tercihlerden puanları bu okula yettiği için geldiklerini bildiriyorlar. Ö20 “*Aslında bu okulu çok da istemiyordum, tercih listesini doldurmak için yazdım ve puanım bu okula yetti*” diyor.

Katılımcılardan azımsanmayacak bir grup 35 (%43,75) kişi arkadaşları ile aynı okulda olmak istedikleri için bu okulu tercih ettiklerini bildiriyorlar. Ö21 “*Teyzemin oğlu burada okuyor, ben de o yüzden geldim*” diyor. Ö35 ise “*İlkokul arkadaşım burada olduğu için geldim*” şeklinde cevap veriyor.

### 2.3. Okulda gördükleri kültür dersleri ile ilgili görüşleri

Katılımcılara “*Kültür derslerinden verim alabiliyor musunuz? Kültür dersleri nasıl olmalı?*” şeklinde yöneltilen soruya verdikleri cevapları ve frekans dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kültür dersleri ile ilgili görüşler

Görüşler	f	%
Dersler çok zor anlayamıyorum	39	48,75
Atölyeler sınıftan daha eğlenceli	30	37,5
Kültür derslerine ihtiyacım yok	15	18,75
Kültür derslerinde laboratuvar kullanılmalı	10	12,5
Dersler çok sıkıcı	10	12,5
Teknik eksiklik	9	11,25

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 39 (%48,75) kişinin dersleri çok zor bulduğu ve dersleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ö21 “*Matematik dersini anlamıyorum. Bu yüzden derste vakit geçmiyorum*” şeklinde cevaplamıştır.

Katılımcılardan 30 (%37,5) kişinin atölye derslerini daha çok sevdiği ve atölyeleri sınıftan daha eğlenceli buldukları görülmüştür. Katılımcılardan Ö43 “*Atölye’de zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum*” diyor. Ö46 ise “*Atölye’de daha çok şey öğrenebiliyorum*” şeklinde cevaplıyor.

Katılımcılardan 15 (%18,75) kişi kültür derslerini günlük yaşamında kullanmayacağını bu yüzden öğrenmenin çok da anlamlı olmadığını savunuyor. Ö52 “*Sanayide çalışırken bana sabunun kimyasal yapısını sormayacaklar*” diyor. Ö56 ise “*Osmanlı padişahının sefere çıkması elektrik prizi değiştirirken işime yaramayacak*” diyor.

Katılımcılardan 10 (%12,5) kişi ise laboratuvar kullanılan dersleri daha eğlenceli bulduklarını söylüyorlar. Ö48 “*Laboratuvar’da ders işlendiği zaman aklıma daha çok giriyor. Yazılı da soru çıkınca cevaplayabiliyorum*” şeklinde cevaplıyor. Ö80 “*Laboratuvar atölye gibi daha eğlenceli oluyor. Ne anlatılıyorsa onu görebiliyorum*” diyor.

Katılımcılardan 9 (%11,25) kişi derslerde sıkıldığını bu yüzden derslerden verim alamadığını ifade ediyor. Ö12 “*Dersler sadece hocaların konuyu anlatması şeklinde geçiyor. 8 saat boyunca bir hocaların gelip konuşmasını dinlemek çok sıkıcı bu yüzden dersleri dinlemiyorum*” şeklinde cevaplamıştır.

#### 2.4. Katılımcıların seçme şansları olsa hangi tür dersleri seçecekleri ile ilgili görüşleri

Katılımcılara yöneltilen “*Seçme şansınız olsa kültür derslerini mi seçersiniz, meslek derslerini mi? Neden?*” sorusuna verdikleri cevapları ve frekans dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Seçme şansları olsa hangi tür dersleri seçecekleri ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Müzik –Beden Eğitimi-Resim	60	75
Meslek dersleri	30	37,5
Coğrafya-Tarih- Edebiyat	20	25
Kültür Dersleri	17	21,25
Fizik-Kimya-Matematik	8	10
Boş ders	60	75

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Birden fazla ders seçebilecekleri söylendiği için farklı bir dağılımın olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 60 (%75) kişinin okulda haftada bir saat ya da en fazla iki saat olarak aldıkları dersler olan Müzik, Beden Eğitimi ve Resim derslerini tercih etmek istedikleri görülmüştür. Ö57 “*Beden Eğitimi dersinde salonda maç yapıyoruz ve öğretmenimiz derste bizi sıkılmıyor bu yüzden bu dersi seçerdim*” diyor. Ö68 ise “*Keşke okulda resim dersi olsaydı*” diyor.

Katılımcılardan 30 (%37,5) kişinin meslek derslerini seçtiği görülmüştür. Ö28 “*Bu okula meslek öğrenmeye geldim bu yüzden derslerin daha çok meslek dersi olması gerekir*” demiştir. Ö67 ise “*İyi bir usta olabilmem için atölye dersinin daha fazla olması gerekiyor*” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcılardan 20 (%25) kişi Tarih, Coğrafya ve Edebiyat derslerini seçmek istediklerini bildirmişlerdir. Bu dersleri diğer dersleri anlamadıkları için seçtiklerini bildirmişlerdir. Ö30 “*Matematik dersi yerine Tarih ve Coğrafya dersi almak isterdim*” demiştir. Ö41 “*Fizik-Kimya ve Biyoloji dersleri çok zor, anlayamıyorum, bu yüzden bunların yerine Tarih-Coğrafya ve Edebiyat derslerini seçerdim*” diyor.

Katılımcılardan 17 (%21,25) kişi kültür derslerini seçeceğini bildiriyor. Ö42 “*Üniversite sınavında kültür derslerine ihtiyacım olacak bu yüzden daha çok kültür dersi görmek isterdim*” şeklinde cevaplamıştır.

Katılımcılardan 8 (%10) kişi ise Fizik, Kimya, Matematik derslerini seçeceğini bildiriyor. Ö35 “*Üniversite sınavında bizim sorumlu olduğumuz bölüm sayısal dersler olduğu için Fizik, Kimya, Matematik gibi dersleri seçerdim*” diyor.

Katılımcılardan 60 (%75) kişi ise dersin boş geçmesini istemektedir. Ö15 “*Okulda en sevdiğim ders boş ders bu yüzden seçme şansın olsa boş dersi seçerdim. Boş derslerde arkadaşlarımla daha çok eğlenebiliyorum*” şeklinde cevap vermiştir. Ö67 ise “*Keşke hocalar hasta olsa da dersler boş geçse*” şeklinde dileğini yazmıştır.

#### 2.5. Kültür derslerindeki devamsızlıklar ile ilgili görüşleri

Katılımcılara yöneltilen “*Kültür derslerine devamsızlığınızın sebebi nedir?*” sorusuna verilen cevapların frekans dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kültür derslerine devamsızlıklar ile ilgili görüşler

Görüşler	f	%
Dersler çok sıkıcı ve zor	20	25
Atölye ders saati fazla devamsızlıktan kalmam	20	25
Ders kitapları çok ağır	9	11,25
Okul eve çok uzak	8	10
Derslerde uygulama yok	7	8,75
Ailevi nedenler	3	3,75
Diğer	6	7,5

Tablo 4 incelendiğinde 20 (%25) kişinin kültür derslerini sıkıcı ve zor bulduğu için bu derslere devam etmek istemediği görülmüştür. Ö55 “Kültür dersleri olduğu günler okula gelmek istemiyorum. Çünkü dersler çok sıkıcı ve zor” demiştir. Ö28 ise “8 saat kültür dersi arka arkaya uyutuyor bu yüzden kültür derslerimin olduğu Salı günleri okula gelmekten hoşlanmıyorum” demiştir.

Katılımcılardan 20 (%25) kişi atölyedeki ders saatinin fazla olmasını bu yüzden kültür derslerine gelmesinin çok gerekli olmadığını bildirmiştir. Ö25 “12. sınıfta haftada sadece 2 gün kültür dersi var diğer günler uygulama ve atölye oluyor o zaman kültür derslerine hiç gelmeden de okulu bitirebilirim” demiştir. Ö32 “Atölyelerde dersler daha zevkli ve ders saati de fazla olduğu için kültür derslerinin olduğu sabahları okula gelmek istemiyorum. Zaten atölye dersi ile haftalık zorunlu devam etmem gerektiği kadar okula geliyorum” demiştir.

Katılımcılardan 9 (%11,25) kişi kültür derslerinde kullanılan kitapların çok ağır olduğunu anlayamadığını ve bu yüzden derslere devam etmek istemediğini bildirmiştir. Ö75 “Okulda gördüğümüz dersler çok ağır anlayamıyorum, bu yüzden de derse gelmiyorum” demiştir.

Katılımcılardan 8 (%10) kişi okulun uzak olmasını devamsızlık nedeni olarak göstermiştir. Ö11 “ Okula gelirken çift vasıta ile geliyorum. Sabah ilk dolmuşu kaçırdığım zaman diğer dolmuşlarda yer bulamıyorum bu yüzden durakta 45 dakika bekliyorum. Geç kaldığım için de zaten yarım gün devamsızlık yazılacağı için eve geri dönüyorum” şeklinde cevaplamıştır. Ö20 ise “Okula gelirken İstanbul yolu kavşağından okula kadar yürümek zorundayım, havanın kötü olduğu günlerde bu yolu yürümek için okula gelmiyorum” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcılardan 7 (%8,75) kişi derslerde uygulama olmadığı için kültür dersi olan günlerde okula gelmek istemediğini bildirmiştir. Ö31 “ Derslerde sadece oturuyoruz ve hiçbir şey yapmıyoruz” şeklinde bildirmiştir.

Katılımcılardan 3 (%3,75) devamsızlık nedenlerini ailevi nedenlerle olduğunu bildirmiştir. Ö45 “Annem hasta evde anneme bakmak zorunda olduğum için gelmiyorum. Atölye dersini kaçırsam daha sonra öğrenemiyorum o yüzden kültür derslerine gelmemeyi tercih ediyorum” şeklinde cevaplamıştır.

Katılımcılardan 6 (%7,5) kişi ise devamsızlık nedeni ile ilgili açıklama yapmak istememiş sadece okula gelmek istemediği için gelmediğini bildirmiştir.

## 2.6. Üniversite eğitimi ve kültür derslerinin üniversite sınavında gerekliliği ile ilgili görüşler

Katılımcılara yöneltilen “Üniversite eğitimi düşünüyor musunuz? Kültür dersleri bu kaygınıza cevap olabilir mi?” sorusuna verdikleri cevapların frekans dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite eğitimi ile ilgili görüşler

Görüşler	f	%
Evet, düşünüyorum	55	68,75
Dikey geçiş düşünüyorum	15	18,75
Düşünmüyorum	20	25
Babamın/Akrabalarımın dükkânında çalışacağım	5	6,25
Açık öğretim düşünüyorum	10	12,5

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılardan 55 (%68,75) kişinin üniversite eğitimi düşündüğü görülmektedir. Bunlardan 15 (%18,75) kişi dikey geçiş yoluyla meslek yüksekokuluna yerleşmeyi düşünmektedir. 10 (%12,5) kişi ise açık öğretim düşünmektedir.

Katılımcılardan 20 (%25) kişi üniversite eğitimi düşünmemektedir. 5 (%6,75) kişi ise lise eğitimi sonunda akrabaları ya da babanın yanında çalışmaya başlamayı düşünmektedir, bu yüzden üniversite eğitimi planlamamaktadır.

Tablo 6. Kültür derslerinin üniversiteye hazırlık konusunda yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşler

Görüşler	f	%
Okuldaki dersler sınava hazırlanmak için yetersiz	40	50
Dershaneye gitmeyi düşünüyorum	35	43,75
Okul bittikten sonra dershaneye gideceğim	20	25
Özel ders alacağım	6	7,5

Tablo 6 incelendiğinde kültür derslerinin üniversiteye hazırlık için yeterli görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan 40 (%50) kişi okuldaki derslerin üniversite sınavı için yetersiz kaldığını düşünmektedir. Ö63 “Okulda zaten bir şey görmüyoruz ki sınavda işimize yaramaz” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcılardan 35 (%43,75) kişi üniversite için dershaneye gitmeyi düşünmektedir. Dershane ile ilgili olarak katılımcıların 20 (%25) kişi de okul bittikten sonra dershane planladıklarını bildirmişlerdir.

Katılımcılardan 6 (%7,5) kişi ise üniversite hazırlığı olarak özel ders almayı planlamaktadır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada, Güvercinlik EML’de 2012-2013 eğitim- öğretim yılında 10. sınıfta okuyan öğrencilerin kültür dersleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Öğrencilere beş tane soru yöneltilmiş ve verilen cevaplardaki sözcük sıklık hesabı yapılarak sayısallaştırılmaya gidilmiş ve alınan sonuçlar tablolara yerleştirilmiştir.

Katılımcıların ilk soru ile ilgili verdikleri cevaplardan çıkarılan sonuç, Meslek lisesi tercihinin kendileri tarafından yapılmadığı, aile, akraba ya da arkadaşları sebebiyle bu okula geldiği saptanmıştır. Sadece 15 (%18,75) kişi meslek sahibi olabilmek amacıyla bu okulu seçmiştir. Ortaöğretime geçiş sınavı olan SBS sınavı sonucunda düşük puan almış oldukları için yaptıkları rastgele tercih ile bu okula yerleşen öğrenci sayısı da (%25) azımsanmayacak kadar fazladır.

İkinci soruya verilen cevaplardan çıkarılan sonuç, öğrencilerin atölye derslerini daha çok sevdiğini, kültür derslerini ise sevmedikleridir. Kültür derslerinde laboratuvar kullanımının öğrencilerin derse ilgisini artırdığını söylemek de mümkündür. Öğrencilerin %48,75 ise kültür derslerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu arada %12,5’luk bir bölüm ise kültür dersine ihtiyacı olmadığını düşünmektedir. Kültür derslerinde monoton ders anlatımından memnun olmadığını bildiren bu konuyla ilgili teknik eksikliklerin giderilmesi gerektiğini düşünen öğrencilerin oranı ise %12,5’tur.

Üçüncü soru ile ilgili cevaplardan çıkarılan sonuçlar ise şöyledir. Öğrencilerin %75’lik bir bölümü boş dersleri daha çok sevmektedir. Derslerin boş geçtiği zamanlarda okulu daha çok sevdiğini bildirmektedirler. Yine %75’lik bir bölüm ise Müzik-Beden Eğitimi ve Resim gibi dersleri seçmek istediklerini bildirmişlerdir. Bu derslerde teorik bilgilerin aktarılmasından çok öğrencilerin derse katılımları olduğu için tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler derste aktif olabildikleri dersleri daha çok tercih etmektedirler. Dersler hakkında detay bilgi vermeden Kültür derslerini seçerdim diyen %21,5 öğrenciye karşılık Meslek derslerine ihtiyacı olduğunu düşünen %37,5’luk bir grup da bulunmaktadır. Bunların yanı sıra aynı soruya verilen cevaplardan sözel dersleri seçmek isteyen %25’lik bir grup bulunurken %10’luk bir grubun sayısal derslere ağırlık verilmesi gerektiğini savunduğu görülmüştür. Sayısal dersleri tercih eden öğrencilerin bunu isteme nedeni ise daha çok üniversite sınav kaygısı olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarındaki büyük sorunlardan biri ise devamsızlıktır. Güvercinlik EML’de öğrenci devamsızlık belgeleri incelendiğinde öğrencilerin daha çok kültür derslerine devamsızlık yaptıkları saptandığı için özellikle bu alanda bir soru yöneltilerek öğrencilerin devamsızlık nedenleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu soruya verilen cevaplardan ortaya çıkan sonuç ise şöyledir. %25’lik bir grup öğrenci dersleri sıkıcı ve zor buldukları için devamsızlıklarını kültür derslerinde yaptıklarını

bildirmişlerdir. %25'lik bir diğer grup öğrenci ise atölye ders saatinin fazla olmasından dolayı devamsızlıktan kalmayacaklarını düşündükleri için devamsızlıklarını kültür derslerinde yaptıklarını bildirmiştir. Kültür derslerindeki devamsızlık nedenlerinin diğerleri ise derslerin çok ağır olması ve derslerde uygulama olmaması şeklindedir. Okulun ulaşımının rahat olmaması ise bir diğer neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte ailevi nedenler ve herhangi bir sebep açıklamak istemeyen bir grup da bulunmaktadır.

Katılımcılara sorulan son soru ise üniversite eğitimi ile ilgili görüşlerinin neler olduğu ve bunun için okuldaki derslerin etkisinin ne olduğudur. Bu soruya verilen cevaplara göre öğrencilerin %68,75'i üniversite eğitimi düşünürken, %18,75 dikey geçiş hakkını kullanmayı düşünmektedir. Ayrıca çalışma hayatına başlayıp açık öğretim düşünen öğrenci oranı ise %12,5'tur. Öğrencilerin %25'lik bölümü üniversite eğitimi düşünmediklerini bildirmişlerdir. Bununla birlikte akrabaları ya da babasının yanında işe başlamayı düşünen %12,5'luk bir grup öğrenci de bulunmaktadır.

Öğrencilerin %50'si okulda gördükleri derslerinin üniversite sınavı için yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu sebeple bir bölüm öğrencinin dershaneye gitmeyi planladığı görülmektedir. %43,75'lik bir grup okulla birlikte dershaneye gideceğini bildirirken, %25'lik bir grup öğrenci okul bitiminde dershaneye gitmeyi planlamaktadır. Bunların dışında %7,5'luk bir grup öğrenci ise eksik olduğu derslerinden özel ders almasının üniversite sınavında daha etkili olacağını düşünmektedir.

Sonuç olarak çoğunluğu kendi tercihleri ile bu okulu seçmemiş olan bu öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri ve el becerilerini de kullanabildikleri atölye derslerinden daha çok keyif aldıkları saptanmıştır. Ayrıca kültür dersleri ile ilgili görüşlerine bakıldığı zaman ise diğer liseler ile aynı müfredat programının uygulandığı kültür derslerinin meslek lisesi öğrencilerine ağır geldiği, öğrencilerin derslerde sıkıldığı ve başarısız oldukları derslere devam etmemeyi tercih ettikleri görülmektedir.

### Kaynakça

- GÖMLEKSİZ, M.N; E. CÜRO: (2012) “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutum ve Görüşleri”, Turkish Studies, Vol. 7/3, s.1229-1257, Ankara.
- KOÇER H. A., (1987) Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu 1773–1923. Ankara, Uzman Yayınları, No:1.
- TURAN, K., (1992) Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel, İstanbul: MEB.
- TÜİK (2013) [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018)
- ÜLGER N.: (2000) “Sağlık Meslek Liseleri Öğretmen ve Öğrencilerinin Meslek Derslerinin Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)”, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, C. 53, S. 3, s,181-191.

## Meslek Seçiminde Bilinçli Yaklaşım

Hidayet TEREÇİ<sup>a</sup>, Cihangir ÖZTÜRK<sup>a</sup>, Murat AYDIN<sup>a</sup>

### Özet

Meslek “Bir kişinin geçimini sağlayıp rahat bir hayat sürmek için yaptığı iş” olarak tanımlansa da, sadece para kazanmak için yapılan devamlı bir iş değildir. Meslek, “Belli bir formasyonu gerektiren bilgi, beceri, ustalık, sevgi ve ilgi isteyen hayat boyu yapılacak bir iştir.” şeklinde tanımlanır. Meslek seçimi insan yaşamında çok büyük bir yer tutmaktadır. Birey meslek seçerken, kendine belli bir çalışma ortamı ve yaşam biçimi seçmiş olur. Seçtiği meslek dalında en üst kademeye ulaşmak için çalışır. Bireyler, kişisel ilgi ve becerileri doğrultusunda seçtiği alanlarda daha verimli çalıştıkları ve başarılı oldukları gözlenmiştir. Bununla beraber yetenek ve ilgilerine ters düşen meslek seçen bireylerin çalışmaya karşı isteksizlik, mutsuzluk ve sürekli meslek değiştirme eğilimi içinde oldukları gözlenmiştir.

Meslek seçiminde öğrencilerin bilinçlenmeleri için yatay ve dikey zenginleştirme faaliyetleri yapılabilir. Dikey zenginleştirmede, meslek uzmanları ile birebir görüşmeler sayesinde meslekler hakkında merak ettikleri sorulara derinlemesine cevap alırlar. Mesleklerin eğitim süreci irdelenir. Alan gezileri ile mesleklerin çalışma şartları ve uygulamaları yerinde gözlemlenir. Yatay zenginleştirmede; mesleklerin diğer mesleklerle ilişkisi, toplumsal karşılığı, toplumdaki yeri ve önemi konusunda çalışmalar yapılır. Meslek eğilim anketleri ile bireyin ilgi ve yeteneklerine göre meslek dallarına uygunluk analizleri yapılır. Bu kapsamda Amasya il içerisinde farklı okullardan 20 ortaöğretim öğrencisi ile 6 ay süreli meslek seçiminde bilinçlenme faaliyetleri yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, Meslek seçimi, Mesleki bilinç, Alan gezileri

### Giriş

Meslek “Bir kişinin hayatını kazanmak, geçimini sağlayıp rahat bir hayat sürmek için yaptığı iş” olarak tanımlanıyorsa da, sadece para kazanmak için yapılan devamlı bir iş değildir. Meslek, “Belli bir formasyonu gerektiren bilgi, beceri, ustalık, sevgi ve ilgi isteyen sürekli (hayat boyu) bir iştir.” (Kapulu ve ark., 2001). İnsan, yaşamı boyunca çeşitli seçimler yapar. Mesleğini, yiyeceğini, giyeceğini, evini, eşini, arkadaşlarını vb. seçer. Meslek seçimi, insanın yaptığı bu seçimler arasında belki de en önemlisidir. Çünkü insan mesleğini seçerken bir bakıma gelecekteki yaşamını da belirlemektedir. Hatta meslek seçimi, bir kişinin kiminle evleneceğini, dünya görüşünü, günlük yaşam biçimini ve alışkanlıklarını belli bir biçime sokan etkilere de sahiptir. İnsan yaşamında böylesine çok yönlü etkileri olan bir uğraşı alanının seçimi günümüzde güçleşen bir olgu haline gelmiştir. Çünkü çağımızda teknoloji ve endüstri alanındaki değişme ve gelişmeler toplumlarda yeni iş gruplarının ve mesleklerin ortaya çıkmasına, bunlar ise iş ve meslek yaşamında seçeneklerin artmasına, karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. (Kuzgun, 2000). Lise yılları boyunca, mesleki karar verme becerilerini geliştirmek, onlara götürülecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin en önemlileri arasında yer almaktadır. Okullarda yürütülecek mesleki rehberlik hizmetlerinde de, öğrencilere mesleki karar verme bilgi ve becerilerini kazandırmaya ağırlık verilmelidir. Çünkü öğrenciler lise eğitimlerinden sonra devam etmek istedikleri yüksek öğretim ya da iş alanlarında da bu becerilere gereksinim duymaktadırlar. Ekonomik değişiklikler, iş bulmadaki zorluklar ve üniversiteye girme zorluğu, mesleki karar verme becerilerinin önemini daha da artırmaktadır. Verilen mesleki kararlar kişinin yaşam biçimini, iş ve meslek alanını da önemli ölçüde etkilemektedir (Çakır, 2004: 2). Mesleki rehberlik çalışmalarının genel amacı, öğrencinin ilgi, yetenek, değer, tutum, beklenti ve kişilik özelliklerine göre meslek seçmelerine yardımcı olmaktır. Bu amaçla yapılan mesleki rehberlik çalışmalarında öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin ve mesleki olgunlukla ilişkili olduğu düşünülen çeşitli değişkenlerin göz önünde bulundurularak

programlar hazırlanması ve uygulanması, meslek seçiminin daha etkili yapılmasına yardımcı olmaktadır. (Çoban, 2005: 41).

Gerek örgün eğitimin gerekse yaygın eğitimin amacı yeni teknolojiler kullanılarak toplumca benimsenmiş bir mesleği bireylere kazandırmaktır. Eğitim ortamlarında kullanılan yeni teknolojiler içerisinde en yaygın olanı bilgi teknolojileridir. Yeni bilgi teknolojilerinin eğitim ortamlarında iki önemli özelliği vardır. Bunlar; Bilgisayarın gelişmesi ile ortaya çıkan elektronik veri işleme teknolojileri ve elde edilen bilgilerin elektronik ortamda sunulmasıdır (Alkan ve ark., 1985: 84). Örgün eğitim kurumlarına devam eden her birey belli bir dönemde ileride yapacağı mesleğini okul yıllarında belirler (Deniz, 2001: 3)

Birey zorunlu öğretim dönemini tamamladıktan sonra ya daha üst öğrenime devam eder ya da iş hayatına atılır. Belirli bir eğitim-öğretim sürecini geçen birey, mesleğini ve işini seçer. Ancak birey eğitim yaşantısı sonucunda genellikle meslek seçimi sorunu ile karşı karşıya kalır. Bireyin meslek seçimi onun hayatı boyunca yapacağı en önemli seçimlerden birini oluşturur. Bu seçim onun tüm yaşamını etkiler. Birey için yaşamsal önemi olan meslek kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Genel olarak meslek bir insanın hayatını kazanmak, geçimini sağlamak için yaptığı iş olarak tanımlansa da, meslek sadece para kazanma, geçim sağlama yolu değildir. Çünkü meslek daha kapsamlı olan, yeni bir yaşam şekli, belli bir çalışma ortamı, farklı bir yeteneğin kullanılması ve geliştirilmesi demektir (Kuzgun, 1986: 217).

Mesleki Bilgi Sistemi, yaşam boyu sürecek öğrenme ve gelişim yolculuğunda bireylere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu sistemin amacı, kendinizi tanıma, yapmaktan hoşlandığınız şeyleri, yeteneklerinizi fark etme, meslek seçimi, iş değiştirme gibi konularda sizlere destek olmaktır (MBS, 2013). İnternet tabanlı mesleki bilgi sistemi, öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerini fark etmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca ilgi, yetenek ve değerleri ile örtüşen mesleklerin gelecekte iş bulma imkânları konusunda önbilgiye sahip olurlar. Öğrenciler bu mesleki bilgi sistemi sayesinde eğitim fırsatları (örgün eğitim, yaygın eğitim, burslar, ödüller vb.), eğitim sürecini değerlendirme ve planlama yaparken nelere dikkat etmeleri hususlarında fikir sahibi olur. Bu sayede öğrenciler ilgilerine uygun, yetenekli olduğu alanlarda ve değerleri ile örtüşen mesleklerde daha başarılı, verimli ve mutlu olabilirler.

## Yöntem

Meslek seçimi, birey için yaşamındaki en önemli seçimlerinden birisi olup geleceğini önemli ölçüde etkilemektedir. Literatürde, meslek seçiminde yeterince bilince sahip olmayan lise düzeyindeki gençlerin gerçekçi karar vermelerinin zor olduğu belirtilmektedir. Ayrıca ülkemizde örgün eğitim içerisinde meslek bilinçlendirme faaliyetlerinin yeterince yapılmadığı bilinmektedir. Bu sebeple lise düzeyindeki bir grup öğrencinin meslek seçiminde daha fazla bilinç kazanabilmesi amacıyla proje uygulaması gerçekleştirildi. Amasya il merkezindeki farklı türdeki liselerden ilgi ve istekli öğrencilerin projeye katılımını sağlamak için İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile duyuru yapıldı. Farklı branşlardaki proje öğretmenleri başvuruları değerlendirerek, 20 öğrencinin projeye katılımını sağladı. Bu öğrencilerin meslek seçiminde daha bilinçli olabilmeleri için ilin imkânları ölçüsünde farklı faaliyetler yapıldı. Öğrenciler birçok farklı meslek sahibi ile birebir görüşme, merak ettikleri soruları sorma, meslek uzmanlarının tecrübe ve önerilerini dinleme imkânına sahip oldular. Proje uygulaması kapsamında yapılan faaliyetler; aşağıda sıralandığı şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Meslek Bilinçlendirme Eğitimleri:** Proje uygulama süresince belirli aralıklarla öğretmenler tarafından ülkemizdeki meslekler ve özellikleri, ihtiyaç duyulan meslekler, yeni teknolojik gelişmeler, iş bulma olanakları gibi konularda öğrenci grubuna mesleki bilinçlendirme sunumları yapıldı.

**Meslek Odası Ziyaretleri:** Öğrenciler ziyaretler öncesinde bilgilendirilerek hazırlık yapmaları sağlandı. Barolar, Mimar ve Mühendisler, Veteriner Hekimler, Serbest Muhasebeciler gibi farklı meslek odaları ile toplantılar düzenlendi. Meslek uzmanları alanları hakkında bilgi, deneyim ve tavsiyelerini aktardılar. Öğrenciler toplantılarda merak ettikleri soruları, fikir ve düşüncelerini, gelecekteki planlarını ifade ettiler.

**Fabrika (Maya, mermer, şeker, aspiratör vb.) Gezileri:** Sanayi kuruluşlarındaki üretim faaliyetlerinin yerinde görülmesi, işletmelerdeki çalışan farklı mesleklerin tanınması, mesleklerin özellik ve çalışma koşullarının yerinde gözlenmesi sağlandı. Kuruluşların iş imkânları, ekonomik gücü, standartları, aradıkları nitelikler konusunda yetkili kişilerle bilgi alış-verişi yapıldı.

**Üniversite Ziyareti:** Amasya Üniversitedeki bölümler, meslek alanları, iş imkânları, eğitim olanakları, laboratuvarları konusunda akademisyenler ile birlikte bilgi alış-verişinde bulunuldu.

**Gökevi ve Gözlemevi Ziyareti:** Astronomi bilimi, uzay teknolojileri, teleskop kullanımı konularında bilgi alındı. Bu alanlardaki meslek alanları hakkında soru-cevap yöntemi ile fikir sahibi olundu. Gökevinde uzay teknolojileri ile ilgili film izlendi.

**Gıda Kontrol Laboratuvarı Ziyareti:** Laboratuvarlarda hangi meslek dallarına ihtiyaç olduğu, yapılan faaliyetler, eğitim aşamaları, olumlu veya olumsuz yönleri hakkında meslek uzmanlarından bilgi edinildi.

**Basın ve Medya Ziyareti:** Basın ve medya sektöründeki iş potansiyeli, hangi eğitim aşamalarından geçmek gerektiği, zorlukları ve incelikleri hakkında soru-cevap şeklinde bilgi alındı. Bir gazetenin nasıl çıktığı, televizyonculuğun bölümleri, muhabirlik, spikerlik ve yazarlık gibi farklı meslek kolları hakkında ayrıntılı bilgi aldılar.

**MBS (Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi):** Öğrenciler ulusal mesleki bilgi sistemine giriş yaparak, değer, yetenek ve ilgi ölçeklerinde 5'li likert tarzında hazırlanmış maddeleri kendilerine uygun seçenekleri işaretleyerek, sistem tarafından profillerinin meslek alanlarına uygunluk oranları belirlendi. Bu oranlar öğrenciler tarafından incelenerek, istedikleri ve ileride seçmeyi düşündükleri meslek dallarına yatkınlıkları hakkında fikir sahibi oldular.

**Mülakat Uygulaması:** Öğrencilere alan gezi ve ziyaretleri sonrasında mülakat soruları yöneltildi. Öğrenciler gezi ve ziyaretler sonunda edindikleri gözlem ve düşüncelerini mülakat kâğıdına yazılı olarak ifade ettiler. Öğrencilerin geri dönütleri incelenerek sonuçlar elde edildi.

Alan gezi ve ziyaretleri sonunda katılan grup öğrencilerine mülakat kâğıdı verilerek gözlem ve düşünceleri yazılı olarak alındı.

### Sonuç ve Tartışma

Öğrencilere proje uygulaması kapsamında; meslek bilinçlendirme eğitimi, meslek uzmanları ile görüşme, alan gezi ve ziyaretleri, meslek oda ziyaretleri ve mesleki yönelim anket uygulamaları sonucunda;

- Mesleklerin eğitim aşama ve süreçleri
- Mesleklerin iş bulma olanakları
- Mesleklerin toplum içindeki yeri ve önemi
- Mesleklerin olumlu ve olumsuz yönleri
- Meslek seçerken dikkat edilmesi gereken hususlar
- Meslek sahiplerinin tecrübe ve tavsiyeleri
- Mesleklerin çalışma hayatındaki zorlukları
- İl içindeki iş sahaları
- Mesleklerin çalışma koşulları
- Mesleklerin geleceği
- İl içindeki iş imkânı olan meslekler



- Bireysel meslek eğilimleri ve meslek yatkınlıkları konularında kazanımlar sağlandı. Meslek uzmanlarının, meslekleri hakkında bilgi, deneyim ve önerilerini aktarması, öğrencilerin gelecekte seçebilecekleri meslekler ve özellikleri hakkında bilinçlenmesine önemli katkı sağladı. Öğrencilerle yapılan alan gezi ve ziyaretleri, fikir alış-verişleri, toplantılar, bilinçlendirme sunumları gibi etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler sağladığı ve duyuşsal düzeylerini artırdığı geri dönütlerden anlaşıldı. Özellikle alanında tecrübeli ve sahada aktif olarak çalışan meslek çalışanlarından doğrudan bilgi almaları, merak ettikleri tüm soruları sorabilmeleri bilinçlenmeleri hususunda faydalı olduğu görüldü. İl içindeki iş imkânları ve ülke içindeki gelişen iş kolları hakkında bilgi sahibi olmaları, gelecekteki tercihleri konusunda isabetli karar vermelerinde yardımcı olacağı anlaşıldı.

Meslek seçimi bireylerin geleceği açısından çok önemli bir süreçtir. Meslek seçerken bir birey, kendine belli bir çalışma ortamı ve yaşam biçimi seçmiş olur. Seçtiği meslekte en üst kademeye ulaşmak için çalışır. Kişisel ilgi, beceri ve değerleri doğrultusunda uygun seçim yapan bireylerin seçtiği alanda verimli çalıştıkları ve başarılı oldukları gözlenmiştir. Meslek yaşamında çalışan insanların mutluluğu önemli oranda iş ortamındaki ilgi, değer ve yetenekleri ile ilişkilidir. Meslek seçim döneminden önce bilinçlendirilmiş kişilerin yapacakları doğru seçimleri onları gelecekte mutlu ve kendine saygılı bireyler olmasını sağlayacaktır. Kişisel özelliklerine göre uygun meslek seçmeyen insanların mutsuz olması bilinen bir durumdur. Meslek seçimini doğru yapmayan bireylerde çalışmaya karşı isteksizlik ve meslek değiştirme eğilimi içinde oldukları gözlenmiştir. Bu durum maddi ve manevi olarak bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yüzden bireylerin ilgi, yetenek ve değerlerine göre Lise düzeyinde meslek bilinçlenme faaliyetlerinin yapılması önem taşımaktadır. Meslek hayatı bireyin yaşamında uzun bir dönemi oluşturması meslek seçiminde bilinç kazanmanın ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar.

Ülkemizde genel lise öğrenimine devam eden öğrenciler Lise I. Sınıftan sonra ilgi, yetenek, istek, mesleki değerleri ve gereksinimleri doğrultusunda ileride yönelecekleri meslek alanını, bu alan ile ilgili seçimlik dersleri seçmek ve gelecekteki mesleklerinin ne olacağına karar vermek zorundadırlar. Öğrenciler ilgi, yetenek ve meslek değerlerinin yanı sıra Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi başka etmenlerin de etkisinde kalarak bu alanlardan birini seçmektedirler. Bu seçimler aynı zamanda ileride gireceği yüksek öğretim programlarını ve mesleklerini de büyük ölçüde belirlemektedir. Lise öğreniminde seçilen alana uygun yükseköğretim programlarını seçme işlemleri ise lise III. sınıfta yapılmaktadır. Seçilen alan dışında farklı yüksek öğretim programlarına girmek hemen hemen olanaksız gibidir. Bu nedenle öğrencilerden mesleki tercihlerini genel lise I. sınıfta, yaklaşık 14-15 yaşlarında billurlaştırmaları istenmektedir. Bu dönemdeki öğrencilerden gerçekçi birtakım kararlar vermelerini beklemek oldukça zordur. Yine de bazı öğrenciler gerçekçi birtakım mesleki kararlar vererek tercihlerini yapıp eğitim-öğretim hayatına devam ederlerken, birçoğu mesleki kararsızlık içinde bocalamaktadırlar. Kişinin henüz hazır değilken bir alan seçimi yapması, o kişinin ileride daha olumsuz yaşantılarla karşılaşmasına neden olabilecektir (Çakır, 2004: 3). Alan gezileri sonunda öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucunda Lise düzeyindeki öğrencilerin gelecekte seçebilecekleri meslekleri yeterince ve derinlemesine tanımadıkları görüldü. Bunun başlıca sebebi olarak okullarda yeterince mesleki tanıtım ve rehberlik faaliyetlerinin yapılmadığı ifade edildi. Öğrenciler genellikle aile ve çevrenin yönlendirmesi, yüzeysel bilgiler, ekonomik öncelikler, kolay iş bulmak, yüksek ücret, toplumsal değerler gibi etkenler sonucunda meslek tercihi yaptıklarını ifade ettiler.

Eğitim süreci içinde rehberlik hizmetlerinden beklenen en önemli işlev, öğrencilerin, ilgi, eğilim ve yetenekleri doğrultusunda, aynı zamanda ülkenin ihtiyaç ve koşulları da dikkate alınarak, üst öğrenime ve iş alanlarına yönlendirilmelerine yardımcı olmaktır (Bozgeyikli, 2004: 221). Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre bir meslek seçmesi veya bir üst öğretim kurumuna yönlendirilmesinde Liselerdeki rehberlik birimlerine büyük görev düşmektedir. Rehberlik birimi ulusal meslek bilgi sistemi hakkında öğrencileri bilgilendirmesi, ilgi, yetenek ve değer anketlerinin uygulaması, profil meslek yönelim verilerini analiz etmeleri sonucunda öğrencileri yönlendirerek daha doğru karar vermesinde yardımcı olmalıdır.

Günümüzde telekomünikasyon, medya, bio- teknoloji gibi alanlarda ki gelişmeler bir yandan okulların kendilerini yenilemelerini kaçınılmaz hale getirirken, diğer yandan da bilgi teknolojilerinin meslek seçiminde etkili bir araç olarak kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle geleceğin eğitim kurumları, bireylerin yeteneklerini ortaya çıkarabilmelerine ve onları en iyi biçimde geliştirebilmelerine olanak sağlayacak biçimde kurulmalı ve işletilmelidir. Ayrıca bireyin meslek seçiminde, hedeflerine ulaşmasına yardım edecek eğitim ortamlarını hazırlamalı ve bilgi teknolojisinin gerektirdiği insan gücünü en iyi şekilde yaşama hazırlamalıdır. (Deniz, 2001: 8). Bu sebeple internet kaynaklarından meslek seçiminde azami derecede yararlanılmalı ve bu alanda uzman insan kaynaklarının yetiştirilmesine gayret gösterilmelidir.

### Kaynaklar

- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1985). *Eğitim Teknolojisine Giriş*, Önder Matbaacılık, s. 84, Ankara.
- Bozeyikli, H. (2004). “Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 221-234.
- Çakır, M. A. (2004). “Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı. 2, s. 2-3.
- Çoban, A. E. (2005). “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Yordayıcı Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 10, s. 39-54.
- Deniz, S. (2001). “Bireyin Meslek Seçimini Etkileyen Kaynaklar: Yeni Teknolojilerden İnternet”, Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Güz, Sayı. 6, s. 8.
- Kapulu, A., Kapulu, S. ve Tekin A. (2001). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi İlköğretim 8. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara: Koza Yay.
- Kuzgun, Y. (1986). “Meslek Seçiminde Kararsızlık”, Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 217.
- Kuzgun, Y. (1992). “Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu”. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği. s. 161-170.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- MBS (Ulusal Mesleki Bilgi Sistemi), <http://mbs.meb.gov.tr> (16.07.2013).

## Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Meta-Analizi

Ali KIŞ Necdet KONAN

### Özet

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre algılarını belirlemeye dönük bir meta-analiz çalışması yapmaktır. Standartlaştırılmış ortalamalar arası etki büyüklüğü analiz yöntemini kullanarak, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre etki büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan alan yazın taramasında konu ile ilgili doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve bildiri türünde 126 araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin ve kodlama protokolüne uygun verileri içeren 38 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 7236 erkek ve 8044 kadın olmak üzere 15280 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğretmenler lehine 0,048'lik [0,001 - 0,094] pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Meta-analiz, öğretimsel liderlik, müdür, öğretmen, cinsiyet

### Giriş

Örgütsel yaşamda birçok liderlik tipi tanımlamaları yapılmasına rağmen, öğretimsel liderliği tüm diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran şey, onun eğitim kurumlarına özgü oluşudur. Alanyazında öğretimsel liderlik ile ilgili nitel ve nicel yöntemle birçok çalışma yapılmıştır. Örgütsel yaşama ait birçok konu öğretimsel liderlik bağlamında araştırma konusu yapılmıştır. Türkiye’de öğretimsel liderlikle ilişkili olarak yapılmış araştırma konularından bazıları şunlardır: Karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri (Arın, 2006; G.Kaya, 2008), örgütsel vatandaşlık (Çelik, 2010), öğretmenlerin öz yeterlikleri (Derbedek, 2008), öğretmenlerin motivasyonları (Ergen, 2009), iş tatmini (Gezici, 2007), iletişim tarzları (Gürsun, 2007), durumsal liderlik biçimleri (Sönmez, 2010), örgüt iklimi (Tahaoğlu, 2007), etkili okul (Yılmaz, 2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Yüce, 2010), öğretmenlerin mesleki tükenmişliği (Arslan, 2007), öğretmenlerin mesleki gelişimi (İnceler, 2005), duygusal zekâ (Tıkrır, 2005). Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını, yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemeye dönük olarak yapılan çok sayıda araştırma sonucunda da tam olarak bir sonuç birlikteliği gözükmemektedir. Bazı araştırmalar okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını “yüksek düzeyde” bazıları ise “orta” ya da “az düzeyde” gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hatta araştırmalarda öğretimsel liderliğin boyutları açısından daha çelişkili bulgulara da rastlanmaktadır. Bununla birlikte, araştırmaların görev ünvanı, cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, okul büyüklüğü ve yaş vb. gibi bağımsız değişkenler açısından da farklı bulguları vardır. Bir araştırma bir değişken açısından anlamlı farklılık bulamazken diğer araştırmada anlamlı farklılık bulunmuştur (Akdağ, 2009; Aksoy, 2006; Argon ve Mercan, 2009; Arın, 2006; Arslan, 2009; Çelik, 2010; Demiral, 2007; Derbedek, 2008; Dönmez, 2008; Ergen, 2009; Gökyer, 2004; Gülbahar, 2010; Gürsun, 2007; İnandı ve Özkan, 2006; İnceler, 2005; Karatay, 2011, Kaya, G., 2008; Kaya, Ö., 2008; Önder, 2010; Sağır, 2011; Sönmez, 2010; Sözüeroğlu, 2006; Tahaoğlu, 2007; Yılmaz, 2010; Yüce, 2010). Tüm bu sonuçlar sistematik sentezleme ile bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretimsel liderliğin daha çok anlaşılmasına olanak sağlayacağı umulmaktadır.

Bu temel gerekçeler ışığında bu çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre etki büyüklüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılmaktadır. Meta-analizin amacı gerçekleri ortaya çıkarabilmek için aynı konuda, farklı yer ve zamanlarda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek, örneklem sayısını artırmak yoluyla niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012: 6; Ellis, 2012: 5; Petticrew ve Roberts, 2006: 194).

### Verilerin Toplanması

Türkiye’de öğretimsel liderliği konu edinen doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, makale ve bildiriler, bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

#### *Taramada Kullanılan “Anahtar Sözcükler”*

İlgili araştırmalara ulaşmak için tarama yapılan yerlerde kullanılan anahtar sözcükler şunlardır: “öğretim/sel lider/lik/liği”, “eğitim/sel lider/lik/liği”, “instruction/al leader/ship”, “education/al leader/ship”, “curriculum leader/ship”, “learning-centered leader/ship”, “pedagogic/al leader/ship”, educative leadership.

#### *Tarama Yapılan Kaynaklar ve Veritabanları*

Tezler için yapılan tarama yerler YÖK Tez Tarama, To-KAT, Google Scholar; makaleler için Ulakbim, İnönü Üniversitesi kütüphane kataloğu ve abone olunan veri tabanları, DOAJ, Mendeley, PegemA Search, Google Scholar, ASOS; bildiriler için yayınlanmış bildiri kitapçıkları, PegemA Search, Google Scholar’dır. Ayrıca ülkemizdeki tüm üniversitelerin Eğitim Fakülteleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü dergileri de tarama yapılan yerler arasındadır.

#### *Dahil Edilme Ölçütleri*

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler şunlardır:

*Ölçüt 1: Meta-analize dahil edilen çalışmaların zaman aralığı:* 1993-2013 yılları arasında yapılmış olma.

*Ölçüt 2: Yayınlanmış veya yayınlanmamış çalışma kaynakları:* Yüksek lisans ve doktora tezleri, hakemli ve hakemsiz akademik dergiler, elektronik akademik dergiler, kongre ve sempozyumlarda sunulmuş bildiriler.

*Ölçüt 3: Çalışmalardaki araştırma yönteminin uygun olması:* Meta-analiz çalışmalarında standartlaştırılmış etki büyüklüğüne ulaşabilmek için, dahil edilen çalışmaların empirik çalışmalar olması, kadın ve erkek öğretmen gruplarına sahip olmaları öngörülmüştür.

*Ölçüt 4: Yeterli sayısal veri içermesi:* Meta-analiz çalışması için gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için, çalışmaya dahil edilen araştırmaların cinsiyet grupları için betimleyici sayısal verilere ihtiyaç duyulur. Bu amaçla cinsiyet gruplarında örneklem büyüklüğü, ort. puan, std. sapma, F, t, X<sup>2</sup>, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U değerleri araştırmaya dahil edilmiştir:

#### *Kodlama Yöntemi*

Öğretimsel liderlik ile ilgili nicel yöntemle yapılmış araştırmalar toplandıktan sonra, dahil edilme kriterlerine uyan çalışmalardan, karşılaştırma yapılabilmesini sağlayacak verileri oluşturabilmek için kategorik değişkenlere dönüştürecek bir kodlama yöntemi geliştirilmiştir. Meta-analize dahil edilen çalışmalar ile ilgili mümkün olduğunca açık ve detaylı bir kodlama sisteminin geliştirilmesi öngörülmektedir (Card, 2012: 7; Cooper ve diğerleri, 2009: 127; Cumming, 2012:6; Ellis, 2012:98; Petticrew ve Roberts, 2006: 194). Araştırmada kullanılan kodlama sistemi üç bölümden oluşmaktadır: a) Birinci bölüm “*çalışma kimliği*”dir. Araştırmanın kimliğini tespit etmek amacıyla araştırmanın kimlik numarası, araştırmanın başlığı, yazar veya yazarların adı, araştırmanın yapıldığı yıl ve il, çalışmanın türü bu bölümde yer almaktadır. b) İkinci bölüm “*çalışma içeriği*”dir. Sorularda örneklem içeriği, uygulama bölgesi, uygulama düzeyi, uygulanan ölçek ve ölçeğin ön uygulamasının yapıp yapılmadığına ilişkin bilgiler bu bölümde toplanmıştır. c) Üçüncü bölüm

“çalışma verileri”dir. Bu bölümde çalışmalarda cinsiyet değişkenine ait öğretmenlerin algılarını içeren ölçek ortalama puanları, standart sapmaları, örneklem sayıları, t testi F testi, X<sup>2</sup> testi, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Bu veriler her bir çalışmaya ait bir adet etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için kullanılmaktadır.

#### *Kodlama Protokolü Güvenirliği*

Meta analiz çalışmalarında kodlama protokolünün güvenilirliğinin sağlanması da önerilmektedir (Card, 2012: 132; Petitti, 2000: 69). Kodlayıcılar arası güvenirliliğin (interrater reliability – IRR) sağlanması için Kodlama Protokolünün 2. Bölümü olan “Çalışmanın İçeriği” bölümü, neler yapılması gerektiği konusunda bilgilendirilen EYD Anabilim Dalında doktora tez aşamasındaki bir araştırma görevlisi tarafından kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi formu kullanılarak kodlanmıştır. İkinci Kodlayıcı ise araştırmacılardan biridir. Kodlama formunun 1. ve 3. bölümlerinin kodlayıcı güvenirliliğine ise, verilerin nesnel olması nedeniyle gerek duyulmamıştır.

Kodlayıcı-1 ve Kodlayıcı-2 arasında sağlanan uyum (agreement) % 90,4 olarak bulunmuştur. Bazı kaynaklarda (Card, 2012: 131) kodlayıcılar arası frekans verilerinden yararlanarak, belirlenen bu uyuma oranında seçenek azlığından dolayı şans faktörünün de olabileceği göz önüne alınarak Cohen’s Kappa istatistiğinin daha güvenilir bir sonuç verebileceği belirtilmektedir. Cohen’s Kappa testine göre kodlayıcılar arası güvenirlilik 0.83 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kodlayıcılar arasında neredeyse mükemmel (almost perfect) bir uyumu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977; Cohen, 1960; Viera ve Garrett, 2005).

#### *Geçerlik*

Bir meta-analizde, yazılı kaynaklardan alınan veriler, ancak veri toplama araçları ölçmeye çalıştığı şeyi ölçebiliyorsa geçerlidir. Meta-analizde birleştirilmiş etki büyüklüğüne ilişkin bilgi, analize dahil edilen çalışmalarının geçerliliği derecesinde geçerlidir (Petitti, 2000: 72). Analize dahil edilen tüm çalışmalardaki veri toplama araçlarının geçerliliğinin olması meta analizde de geçerliliği sağlayacaktır. Bu çalışmada meta analize dahil edilen 38 çalışmanın tamamında veri toplama araçlarının geçerliliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

#### *Çalışma Moderatörleri*

Çalışma moderatörleri, araştırmacıya göre, çalışma sonuçlarına etki ettiği düşünülen ve bu etkinin boyutunu belirlemek amacıyla meta-analiz çözümlerinde kullanılan bağımsız değişkenlerdir. Çalışma moderatörleri etkinin büyüklüğü ile ilgili olan faktörlerdir (Card, 2012: 64). Bu değişkenler meta-analizde, etki büyüklükleri arasındaki ilişkileri değerlendirirken açıklayıcı özelliklere sahip olabilecekleri için kodlama protokolü ile kaydedilmiştir.

#### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, verilerin analizinde, grup karşılaştırma meta-analizi türlerinden *Grup Farklılığı* yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki bağımsız değişkenlere ait aritmetik ortalama değerleri aynı ölçeklerden alınmadığı durumlarda standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü yöntemi kullanılır. “Cohen d” istatistiği standardize edilmiş ortalamalar arası farkları tanımlayan etki büyüklüğüdür. Ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını gösterir (Card, 2012: 85; Borenstein, 2009: 25). Bu çalışmada, her araştırmaya ait etki büyüklükleri ile varyansları ve grupların karşılaştırmaları Meta-Analiz için İstatistiksel Paket Programı CMA Ver. 2.0 [Comprehensive Meta Analysis] (Borenstein ve diğerleri, 2005) kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenirliliği testi için SPSS ver.17.0’den yararlanılmıştır. Dahil edilen çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 alındığı için bu araştırmada da istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi olarak 0.05 belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmenlerin algılarını içeren ve çalışılan konuya ait etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli veriye sahip 38 adet çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmalar için en yüksek değerlerin 2010 yılına ait, merkez ilçelerde, yüksek lisans tezi olarak,

öğretmen örnekleminde, ilköğretim düzeyinde uygulanan, araştırmacı tarafından geliştirilen ve ölçeğin ön uygulaması yapılmış olanlarda olduğu belirlenmiştir.

15.280 kişilik bir örnekleme oluşturan 38 çalışmaya ait 191 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. 10 çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken 28 çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yayın yanlılığının olup olmadığının belirlenmesi için oluşturulan huni saçılım grafiği araştırmaya dahil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığını göstermektedir. Yayın yanlılığının belirlenmesinde ikinci bir test olan Orwin's Fail Safe N sonucunda da yayın yanlılığının olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sabit Etkiler Modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğretmenler lehine 0,042'lik [0,010 - 0,075] pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç Cohen (1988), Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009) ve Thalheimer ve Cook(2002)'un sınıflandırmasına göre düşük ve önemsiz düzeyde bir sonuçtur. Yapılan homojenlik testleri (Q ve I<sup>2</sup>) sonucunda çalışmalar arasında orta düzeye çok yakın (%45) heterojenlik bulunduğundan birleştirme işlemi için model rastgele modele çevrilmiştir. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu erkek öğretmenler lehine 0,048'lik [0,001 - 0,094] pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Bu sonuç da Cohen (1988) ve Lipsey (akt. Cooper ve diğerleri, 2009)'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyde bir sonuçtur. Thalheimer ve Cook(2002)'un sınıflandırmasına göre ise önemsiz düzeyde bir etkiyi göstermektedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları açısından erkek ve kadın öğretmenler arasında, önemli sayılmayabilecek, bir farkın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bundan sonraki çalışmalarda cinsiyetin bir değişken olarak kullanılmaması gündeme gelebilir.

Ortaya çıkan bu farkı açıklayabilecek moderatör değişkenler için de analizler yapılmıştır. 38 çalışmanın uygulama bölgesi (Q<sub>B</sub>=1,962, p>0,05), yayın türü (Q<sub>B</sub>=0,153, p>0,05), örneklem içeriği (Q<sub>B</sub>=0,474, p>0,05), uygulama düzeyi (Q<sub>B</sub>=1,870, p>0,05) ve ölçek hazırlama (Q<sub>B</sub>=4,702, p>0,05) moderatörleri açısından ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul yöneticilerin öğretimsel liderliğine ilişkin erkek ve kadın öğretmen algılarını konu edinen, yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış herhangi bir meta-analiz çalışması olmadığından, bu ilk sonuçların karşılaştırılması olanağı bulunmamıştır. Alanyazında sistematik sentezlemede meta-analiz öncesinde kullanılan bir yöntem olan açıklayıcı sentezleme yöntemi ile 38 çalışma değerlendirildiğinde, büyük çoğunluğu (%74, 28 çalışma) istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı için değerlendirmeye katılmazken, kalan 10 çalışmanın (%26) 8'i, yani (% 80'i) erkek öğretmenler lehine ve istatistiksel olarak da anlamlı bir sonuca ulaşılmaktadır. İstatistiksel olarak anlamlı ancak kadın öğretmenler lehine bir sonuca ulaşan çalışma sayısı ise 2 (% 20) de kalmıştır. Açıklayıcı sentezleme yöntemine göre, bu çalışmada ulaşılan farkın yönü ve büyüklüğünü destekleyen ve istatistiksel olarak da anlamlı olan bir sonuca ulaşılmıştır. Sistematik sentezlemenin bir diğer çeşidi olarak kullanılan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde ise çalışmaların çoğunluğu % 74 (28 çalışma) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşmadığından cinsiyet değişkeni açısından öğretmen algıları arasında bir farkın olmadığı sonucuna varılacaktır.

Araştırmada cinsiyet değişkenlerine ait veri setinde bir adet çalışma aykırı değer olarak bulunmuş ve bu çalışma çıkarıldıktan sonra rastgele etkiler modelinde etki büyüklükleri yeniden hesaplanmış ancak elde edilen sonucun aykırı değerler çıkarılmadan yapılan sonuca yakın olduğu görülmüştür. Aykırı değerler çıkarıldıktan sonra yapılan homojenlik testi de benzer sonuçlar vermiştir. Aykırı değerler analizi sonucunda, çalışmada belirlenen aykırı değerlerin sonuca etki etmediği belirlenmiştir.

Bundan sonraki araştırmacılar, aykırı değerde olduğu belirlen bu araştırmanın olası nedenlerini araştırılabilirler. Bunun dışında, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin diğer kişisel özellikleri (brans, kıdem, yaş, vb.) açısından meta-analize konu edilebilir. Benzer bir çalışma ile aynı konunun dünyadaki veya değişik ülkelerdeki durumuna bakılabilir ve karşılaştırma fırsatı sağlanabilir.

### Kaynakça

- Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Argon, T., & Mercan, M. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri, *Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar*. Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği. <http://www.eab.org.tr/eab/index.php> Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2013.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). *Comprehensive Meta-Analysis Version 2*. Englewood, NJ: Biostat.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 nd. edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [http://books.google.com.tr/books?id=TI0N2IRA09oC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=TI0N2IRA09oC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Erişim tarihi: 20 Temmuz 2013.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Dönmez, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulları müdürleri ile özel ilköğretim okulları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes* (5th edition). Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Gökcyer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler (Bingöl ili örneği)*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülbahar, B. (2010). *Öğretmenlerin ilköğretim programlarının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinden beledikleri rollere ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsun, Y. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile iletişim tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnandı, Y., & Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir ? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderliği davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Ö. (2008). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) pilot meslek lisesi yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977) The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. Cilt. 33, say. 159-174
- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunu sınırlayan etkenler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis, and cost-effectiveness analysis* (2nd edition). New York: Oxford University Press.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.



- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sözüeroğlu, M. A. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tahaoglu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*. [http://work-learning.com/effect\\_sizes.htm](http://work-learning.com/effect_sizes.htm) erişim tarihi: 20 Temmuz 2013.
- Tıkır, N. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Viera & Garrett (2005). Understanding interobserver agreement: The Kappa statistic. *Family Medicine*, 360-363.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## Okul ve Dershane İkileminde Çözüm Ne?

Adil Gülmez

Konumuza Mümtaz Soysal hocamızın “Geciken Gençlik” isimli makalesinden alıntıyla başlıyorum.

“Yetenekli çocuklara ve gençlere yüzme öğretmenliği yapan deneyimli bir Alman çalıştırıcı,“**Türkiye’de 10-14 yaşları arası harika yüzücüler çıkıyor, Amerika’da bile ilk 10’a girebilecek ölçüde; ama o yaşlardan sonra ilgi ve dereceler birdenbire düşüyor; anlayamadım gitti!**” demektedirmiş.

Anlamayacak ne var? On beş yaşında çocuklar liseye başlıyor. Lise demek, üniversiteye giriş sendromuna girmek demektir: “**Nereyi nasıl tutturacağım?**” endişesi, yemeden içmeden kesilme, moral bozukluğu, okulla dershane arasında gidip gelme ve bocalamalar, gezip tozmayı, eğlenceyi, sporu unutuş...

**Herkesin** üniversiteye girmesi elbet şart değil ve tabii ki bir seçme gerekli. Türkiye, sınırlı olanaklarıyla, Fransa gibi isteyen istediği yere girmesini serbest bırakıp ilk sınıfta acımasız bir eleme de uygulayamaz. Bir ara, üniversitelerin çoğalması ve iki aşamalı giriş sınavıyla, bu sorun çözüldü gibiydi ve okul başarı ölçüsünün de eklenmesiyle sistemin sakıncaları törpülenmeye başlamıştı. Ama aday sayısındaki artış ve tek aşamalı sınav, genç öğrencilerde liseye girişten üçüncü yılın haziran ortalarına kadar kesintisiz süren bir gerilim yaratıyor.

Belli ki, seçme sistemi üzerinde biraz daha derinliğine düşünmek, okul başarısının hesaba katılmasıyla başlayan iyileştirmeyi sürdürmek, gerilimi yıllara yayan ve okulu hep devrede tutan bir eleme usulü geliştirmek gerek.

Hazırlığa başlamadan önce kişilerin kendilerini motive etmeleri ve amaçlarını belirlemeleri önemlidir. Uzun bir maraton **sabır ve disiplinli çalışma ile başarıyı beraberinde getirecektir**. Lise son sınıf öğrencilerinin dikkat etmeleri gereken en önemli nokta son sınıfta bulunmaları nedeniyle **okul-dershane ikileminde kalmamalarıdır**. Bu ikilem sebebiyle genelde yazılı sınav dönemlerinde öss sınav çalışmaları sekteye uğramakta ve çalışma disiplininden kopmalar görülmektedir. Sene içerisindeki tatiller de öğrencilerin çalışmalarından kopmalarında rol oynamaktadır. Sınav zamanlarında öğrencilerin yazılı sınavları bir güne sıkıştırmak yerine günlük belirli bir miktar okul derslerine çalışarak yazılı geceleri **ÖSS** çalışmalarını bırakmamaları doğru olanıdır. Önemli olan bir gün son limite kadar çalışıp diğer günler çalışmamak değildir. **Önemli olan her gün belirlenen miktarda disiplinli çalışmaktır.**”

(<http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/printnews.aspx?DocID=-160590>)

### Öğrenciler Niçin Dershanelere Gider?

Bir dershane kurucusu olan Mustafa Koç, 31 Mart 2013 tarihinde Posta gazetesinde yayınlanan makalesinde bu soruyu şöyle cevaplıyor:

Üç yıldır giderek artan dershane tartışmaları kısmen azalsa da kafalardaki bazı soru işaretleri duruyor. Üniversiteye ve liselere giriş sınavlarıyla artan seçme ve yerleştirme sorunları dershane sayısını son 10 yılda iki kat artırdı. Ancak nedense eğitimle ilgili tartışmaların odağına dershaneler yerleştirildi. Sanki dershaneler eğitimdeki bozuklukların nedeni gibi gösterildi. Adeta eğitimdeki eksiklerin bedelini dershaneler ödeyecekti.

Oysa dershaneler, mevcut eğitim yapımızın içinden doğmuştu ve tamamen bir ihtiyacı karşılamaktaydı. Dershanelerin kapatılacağı konusu ilk zamanlar birçok kişinin kulağına hoş gelse de kamuoyunda tartışıldıkça konu daha iyi anlaşılmaya başlandı. Zamanla toplumun dershaneler konusundaki algısı değişti. Anlaşıyor ki önce dershaneleri değiştirme yerine eğitimde yapısal bir değişikliğe ihtiyaç var.

Bu tartışmaları bir yana bırakarak dershanelerin günlük hayatımızdaki ve eğitimdeki yeri ve önemi üzerinde biraz fikir yürütmek istiyorum. Öğrenciler niçin dershanelere gider? Biraz düşünelim:

### **İlk Hedef: Okul Başarısı**

Bir kere her çocuğun her zaman bir desteğe ihtiyacı olabilir. Okul başarısının sürdürülebilir olması için buna ihtiyaç da var. İşte bu desteğin en iyi, en kolay ve en ucuz verildiği yer dershaneler. Herkesin öğrenme gücü eşit değil. Her okulun öğretim ortamı aynı olamıyor. Her ailenin imkânları da farklı. Öğrenciler, okul başarısına destek almak için dershanelere gider. Kısaca dershaneler öğrencilerin okul başarısındaki en yaygın destekçisidir.

### **Daha İyi Öğrenme İsteği**

Bazı öğrenciler okuldan aldıklarıyla yetinmeyebilir. Akademik düzeyini yükseltmek ve kendini geliştirmek için dersane desteği alanlar hiç de az değil. Diğer taraftan dershanedeki öğrenme ve yarışma ortamı öğrencilerde yeni bir öğrenme motivasyonu da yaratıyor. Bu isteklendirme ise öğrenmeyi artırıyor.

### **Kendini Tanımak, Eksiklerini Görmek**

Okullardan farklı olarak dershanelerin, yaygın bir ölçme değerlendirme sistemleri var. Her öğrenci kendi öğrenme çizgisini testler ve deneme sınavları yardımıyla daha kolay görebilir. Böylece dersane çalışmalarını öğrencilere kendilerini tanıma ve eksiklerini görme fırsatı verir.

### **Boş Zamanları Değerlendirmek**

Öğrencilerin okul dışı zamanlarını değerlendirme sorunu her zaman vardır. Ancak şehirlerimizde yeteri kadar oyun ve spor alanları, sosyal kulüpler, kütüphaneler, sanat ve kültür merkezleri bulunduğunu söyleyemeyiz. Bu nedenle dershaneler hiç değilse belli bir öğrenci kitlesinin boş zamanlarını bir eğitim ortamında geçirmelerini sağlayan kurumlardır.

### **Zararlı Alışkanlıklardan Uzak Kalmak**

Günümüz gençlerini ve çocuklarını bekleyen sosyal tehlikeleri bilmeyen yok. Okul dışı zamanlarını denetimsiz ortamlarda geçirerek her türlü zararlı etkilere açık olan gençler, dershanelere giderek bu tehlikelerden kısmen uzaklaşmış oluyor. Her türlü suç ve terör örgütlerinin, uyuşturucu mafyasının, çetelerin bu çocukların yolunu gözlediğini unutmamak gerekir. Uyuşturucu kullanmanın ilköğretim yaşlarına kadar inmekte olduğu görülmüyor mu?

### **Sosyalleşme ve Özgüven**

Dershaneler, okullardan daha demokratik ortamlar yarattığı için öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaparak kendi başlarına yeni arkadaşlık ilişkileri kurabildikleri mekanlardır. Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri dershaneler, sosyalleşme ve özgüven kazanmalarına da katkı yapıyor.

### **Çalışma ve Başarma Motivasyonu**

Her öğrencinin çalışma alışkanlıkları farklıdır. Ancak dershanelerdeki değerlendirme ortamları öğrencileri daha çok çalışmaya teşvik edicidir. Öğrenciler dersane ortamında daha başarılı olmayı hedefleyerek daha çok çalışma ihtiyacı duyuyor. Yaratıcı bir rekabet, her zaman çalışma motivasyonu getirir ki bu çok önemli bir kazanım sayılmalıdır.

### **Sınav Hazırlığı İçin**

Pek çok kişi dershanelerin sadece sınava hazırlayan ve test tekniği öğreten yerler olduğunu düşünebilir. Oysa farkındaysanız şu ana kadar sınav hazırlığından söz etmedik. Yukarıdakilere bakarsak sınav hazırlığı da dershanelere olan taleplerden sadece biridir.

Elbette dershaneler öğrencileri sınavlara da hazırlıyor; belki de sınava hazırlanmanın en iyi yollarından biridir. Çünkü dershanelerde birçok şey sınav formatına göre ayarlanmıştır. Uygun testler

ve deneme sınavları vardır. Soru Bankaları, Yaprak Testler, Ödev Testleri, Etütler ve Rehberlik Hizmetleri verilmektedir.

Ancak yukarıda görüldüğü gibi dershaneler sadece sınav hazırlığı yapılan yerler de değildir. Bilinmelidir ki bütün dershanelerde okul derslerine paralel ders anlatılmaktadır. Bütün dershaneler, öğrencilerine Konu Anlatımlı Ders Kitapları verir, yıllık planlarını okullara ve bakanlık müfredatına göre yapar.(\*). Bütün bu çalışmalar dolaylı olarak okul başarısı için öğrenciye destek anlamına gelir.

Öyleyse devlet denetiminde çalışan; vergi veren, on binlerce kişiye iş olanağı sağlayan dershanelerin eğitim öğretimdeki yerinin yeniden ve doğru olarak tanımlanması gerekiyor. Çünkü Türk eğitim sistemine damgasını vuran dershane deneyimini kaldırıp çöpe atmak yerine; bu birikimden yararlanmak gerekiyor. Bakanlık, dershanelere kilit vurmamak yerine bu kurumlardan hizmet satın almayı bile düşünebilir.

### **Dershaneleri kapatmak çözüm mü?**

Başbakan Recep Tayyip Erdoğan, genişletilmiş il başkanları toplantısında yaptığı bir konuşmada "Dershaneçilik olayını kaldıracamız" açıklamasında bulundu ve sistemin 2014'te devreye gireceğini ifade etti. Milli Eğitim eski Bakanı Ömer Dinçer ise dershaneçilik sektöründe daralma yaşandığını ifade ettikten sonra Twitter'da #dershanemolmasaydı başlığı altında başlatılan dershanelere destek kampanyasına yönelik olarak; internette yürütülen kampanyalara rağmen, dershanelerin önümüzdeki yıl kapatılması için hukuki ve diğer boyutlarının araştırılmasının yılbaşında tamamlanacağını söyledi. Türkiye'de ekonomi, eğitim ve sosyal eksenli yürütülen dershane tartışmalarının başlangıcı 1970'li yıllara kadar uzanır. Benzer tartışmaların 12 Eylül döneminde de yapıldığını görüyoruz.

### **Dershane tartışmaları eskiye dayanıyor;**

İhtilal hükümetinin programında; dershanelerin özellikle şehirlerde kurulmasından ötürü kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının bu dershanelerden istifade edemediği dolayısıyla erişimde fırsat eşitsizliği doğurduğu yer almaktaydı. Bir başka hususta sayıları giderek artan dershanelerin denetiminde zorluk yaşandığı ifade edilmekteydi. Dolayısıyla hükümet 1983 yılında dershaneleri kapatılmasına yönelik bir yasa tasarısı hazırlamıştır. Mecliste yapılan uzun tartışmalar sürecinde dershanelerin kapatılmasını öngören yasa tasarısı reddedilmiş ancak Milli Güvenlik Konseyi tarafından veto yemişti. Neticede konsey kapatılma ile ilgili önergeyi kabul etmiş ve 2843 sayılı yasayla dershaneler yasaklanmıştı. Bir süre sonra dershane yöneticilerinin ortak yürüttükleri çabalar sonucunda bazı maddelerde değişikliğe gidilmiş ve kapatma kararı ancak iptal edilebilmiştir.

SETA'nın 2011 yılında sunduğu bir raporda da ifade edildiği gibi ilginçtir aynı tarihlerde Güney Kore'de de dershanelerin ihtilal hükümeti tarafından yasaklandığını görmekteyiz. Güney Kore düşük ücretli özel ders veren ulusal bir eğitim kanalı kurarak bir dizi reform gerçekleştirmesine rağmen yasaklama sonuç vermemiş bilakis dershaneçilik merdiven altına inerek bu sefer daha yüklü ücretlerle ve yoğunlukla yürütülmeye başlanmıştır. Sonuçta Kore'de dershanelerin önü bir süre sonra açılmıştır. Bugün özel dershaneçiliğin en yaygın kullanıldığı ülkelerin başında gelen Güney Kore, özellikle Matematik ve Fen bilimleri alanında uluslararası düzeyde ölçme yapan TIMSS ve OECD tarafından yapılan PISA raporlarında en iyi performansı sergileyen ülkelerin başında gelmektedir.

### **Dershanelerin yoksul aileleri mağdur ettiği bir yanılsamadır**

Türkiye'de dershanelerin özellikle geliri yüksek aileler tarafından daha kolay erişilebilir olduğu gerçeğinden yola çıkılarak yoksul aile çocuklarının bundan mahrum olduğu dolayısıyla bu durumun gittikçe bir mağduriyete dönüştüğü algısı hâkimdir. Oysa yapılan araştırmalar dershanelerin yoksul ailelerin lehine bir avantaj oluşturduğunu göstermektedir. Dolayısıyla dar gelirli ailelerin çocukları dershanelerin kapatılmasını doğru bulmuyorlar. Örneğin veri analiz ve araştırma kuruluşu İKSara'nın

Mayıs 2012 yılı itibarıyla üniversiteye hazırlanan öğrenciler üzerinde yaptığı bir ankette her 3 adaydan 2'si sınavda başarılı olmak için dershanelerin gerekli olduğuna inanıyor. Dershaneye gitmeyen adayların yarısından fazlası başarılı olabilmek için dershanenin gerekli olduğunu düşünüyor. Bu oran dershaneye gidenlerde yüzde 78. Özellikle dar gelirli ailelerden gelen adayların yüzde 60'ı dershaneleri gerekli buluyor. Dar gelirli adaylar da dâhil tüm gelir gruplarında adayların ezici bir çoğunluğu dershaneyi okuldan daha kaliteli buluyor. Keza SETA'nın Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek adlı sunduğu raporda verilen rakamlarda bundan farklı değildir. Raporda 2005 yılında yapılan bir akademik araştırmaya yer verilmiştir. Buna göre 2002 yılında sınav giren 1,5 milyon öğrenci arasından rastgele seçilen 120 bin öğrenciden 53 bin 240 kişinin dershaneye katıldığı ve gelir düzeyi 750 TL ve altında olan ailelerin çocukları dershanelere katılan öğrencilerin yaklaşık %85'ni oluşturduğu gözlenmiştir.

En yeni istatistik ise daha yakın bir zamanda twitterde başlatılan #dershanemolmasaydı etkinliğidir. Kısa sürede yüz binlerce insan twittere girerek dershanelerin kapatılmaması yolunda birbirinden farklı twitler attı. Buda bize her yıl kolejlere milyarlarca para ödeyemeyen dar gelirli ailelerin çocuklarının istikbali için fedakârlık yaptıklarını göstermektedir. Buna mecburlar çünkü aileler dershaneleri kamu okullarının eğitimin gerek yapısal ve gerekse yerleşik finansman sorunlarından kaynaklı problemlerin doğurduğu kalitesizliğin birer telafisi olarak görmektedirler. Haklıdırlar çünkü bugün devlet tekelinde faaliyet yürüten kamu okulları ne finansman olarak artık bu yükü kaldıracılmaktadır nede dünyayla rekabet edebilecek bir kalite standardına sahiptirler.

### **Dershaneleri kapatmak yerine farklı çözümlere odaklanmalı;**

Dershanelerin kapatılma fikrinin bir nedeni; kamu okullarının yükünün gittikçe ağırlaşması dolayısıyla bu yükün daha çok yoksullar yararına hafifletilmesi olabilir. Neticede bugün karşımızda 25 milyon öğrencisi, 1 milyona yakın personeli ve 60 bine yakın devlet okuluyla tek merkezden kumanda edilen dev bir sektör var. Ve bu yapı vergilerle finanse edildiğinden ekonomik olarak ülkeyi zorlamaktadır. Bilindiği gibi ülkemizde eğitim, devlet tarafından ücretsiz bir hizmetmiş gibi sunulmakta ve denetlenmektedir. Diğer taraftan eğitim mevcut finansman modeli marifetiyle de daha çok üst gelirli ailelere dönük ayrıcalıklı bir duruma da dönüşmektedir. Bu bakımdan devlet okullarının kötü performansının dershaneler aracılığıyla kapatılmak istenmesi birazda bu yüzdendir. Bu durumda yapılacak en doğru şey dershaneleri kaldırmak değil bilakis gündeme eğitimin büyük ölçüde özelleştirilmesi alınmalıdır. Yada dershanelerden arzu edenlere bir örneği ABD'de uygulanan "kiralık okul" sistemi teklif edilebilir. Bu sayede rekabetçi ve birbiriyle yarışan okul ortamları yaratarak kamu okul sistemini geliştirmek amaçlanabilir. Ancak özelleştirme fikri bundan farklı olarak ailelerin seçenek imkânlarını arttıracığı, rekabeti tetikleyeceği bununda maliyeti düşürüp kaliteyi yükselteceği gerçeğinden bakıldığında daha yerinde bir fikir gibi durmaktadır.

Diğer taraftan hür teşebbüs anayasal bir haktır. Bugün nasıl lastik üreticisinin ya da otomobil sektörünün önünü kesmek doğru değilse eğitim sektörünün de önünü kesmek aynı şekilde doğru bir yaklaşım değildir. Bunun yerine "serbest eğitim piyasası" teşvik edilmeli. Ve bu piyasada dershanelerde olmalıdır. Neticede talep bulan dershane ya da okul yoluna devam eder bulamayan ise kapatır. Devlet, 'serbest eğitim piyasasında' oluşacak olan eğitim türlerinden birini seçen ailelere sırf burada harcanması şartıyla mali destek imkânı sunabilir. Özel teşebbüsün gittikçe büyümeye başladığı ülkemizde eğitimin hâlâ devlet tekelinde standart bir hizmet olarak sunuluyor olması birçok kalite sorununu da beraberinde getirmektedir. İleride kalite sorununun çözüldüğünü, sınavların ortadan kaldırıldığını ve tüm kamu okullarında belirli bir standarda erişildiğini varsaysak bile aynı okulda bireyler arasındaki rekabetin devam edecek olması kaçınılmazdır. Oysa devlet eğitimi büyük oranda özelleştirdiğinde dolayısıyla topluma serbest eğitim piyasası sunulduğunda çeşitli okul ve dershane modellerinden istediklerini seçen aileler büyük oranda kaliteli eğitim satın alabilecek düzeye geleceklerdir.

Kaldı ki dersaneler kamu okullarına göre çocuklara daha sivil ortamlar sunmaktadır. Örneğin dersaneler öğrencilerine belirli bir kıyafet dayatması yapmadıkları gibi, öğretmen öğrenci ilişkisi de otoriter bir ilişki türü değildir. Bu bakımdan kamu okullarında disipline dayalı birtakım uygulamaların çocukların beceri kazanmasında olumsuz rol oynadığı bir gerçektir. Kısacası dersanelere duyulan bir başka talebinde dersanelerin sivil ve özgür ortamlarda öğretim metotları geliştirdikleri gözden kaçırılmamalıdır. Devlet öncelikle kendi eğitim kurumları üzerinde derli toplu bir revizyona gitmelidir. Şu halde dersaneleri kapatmak bir çare olarak gözüküyor. Bilakis teşvik edilmeyi hak ediyorlar.

### **Çözüm İçin İki Öneri**

Okul ve dersane ikilemi arasında bocalayan veli ve öğrenci bu sorunu iki yöntemle aşabilir.

1-Milli Eğitim’de birçok soruna çözüm aradığımızda en sonunda mecburi eğitim duvarına tosluyorsunuz. Dolayısıyla eğitimde icbariliği kaldırırsak bu sorun bir nebze ortadan kalkar.

2-Milli Eğitim’de merkezi sınav sistemiyle diploma verilirse bu uygulama da dershanenin etkisini kıracaktır.

Önerilerimin dikkate alınacağını umar tüm katılımcılara ve organizasyonu gerçekleştiren arkadaşlara şükranlarımı arz ederim.

## Okul Web Siteleri ve Bilgiye Erişim

Ali İhsan ÇUHADAR

### Özet

İnternet ve web teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte kurumların dışarı açılan pencereleri olarak nitelendirilebilecek web sitelerinin tasarımı son derece önemli bir hal almıştır. Hitap ettiği kitleleri doğru, tam ve zamanında bilgilendirmek bir web sitesinin yüklediği önemli görevlerdendir.

Bu araştırma, çalışma evreninden tesadüfi örnekleme ile seçilen 120 okul web sitesinin, kullanıcıları için bilgiye erişimi kolaylaştırma düzeyini ölçmeye yönelik yapılmıştır. Ölçülecek bilgilerin tespiti için 20 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Oluşturulan bu anket 29 resmi/özel ilköğretim ve lisede 3 öğrenci, 3 öğretmen ve 3 veliye uygulanmıştır. Kullanıcı gruplarının bir okul web sitesinde bulunmasını beklediği en önemli 5 madde tespit edilerek kontrol listesi oluşturulmuştur. Toplam 15 maddeden oluşan kontrol listesi 120 örneklem okulunda çalıştırılarak okul web sitelerinin bilgilendirme düzeyleri tespit edilmiştir. Kontrol listesi ile elde edilen veriler bir istatistik programında derlenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzdelik tabloları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okul web sitelerinin öğrenciler için bilgilendirme düzeyi “yetersiz”, veliler için bilgilendirme düzeyi “oldukça yetersiz”, öğretmenler için bilgilendirme düzeyi “oldukça yetersiz” olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgi, Bilgiye Erişim, Web Sitesi, İnternet

## School Web Sites and Access to Information

Ali İhsan ÇUHADAR<sup>24</sup>

### Abstract

With the recent developments in internet and web technologies, the design of the web sites that represents the visions of the institutions, has become extremely important. To inform the masses that they appeal accurately and in time is among the duties that the websites carry out.

This research was made to measure the level of facilitation of access to the information for users among randomly selected 120 school web sites. A 20-item questionnaire was developed for the detection of the measured data. This questionnaire was conducted to three students, three teachers and three parents in each of the 29 official / private elementary and high schools. A check list of 15 items was formed which included the main 5 fetures that a school web site is expected own. Thanks to that check list, the informational levels of the web sites of the mentioned 120 schools were determined. The data obtained by this questionnaire was compiled with a statistical analysis programme and the results were interpreted. Frequencies and percentage tables were used to analyze the obtained data and according to the result of the study, the informational level of the school web sites were “insufficient” for the students and “quite insufficient” for the parents and teachers.

**Keywords:** Information, Information To Access, Web Site, İnternet.

24

Public Administration Specialist, Pursaklar Girls' Technical and Vocational High School, School Manager.

## Giriş

Bilgi toplumunun itici gücü Bilgi İletişim Teknolojileri sürekli yenilenen yapıları ile insanların bireysel, sosyal ve iş hayatında değişimler yaratmıştır. Bu değişimler kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz sonuçlar doğurmuştur. İnsanların bilgisayar ve internet bağımlısı olarak sosyal hayattan uzaklaşması, sanal âlemde çocukların suç örgütleri ile daha erken yaşlarda tanışması, vb. sonuçlar Bilgi İletişim Teknolojisinin doğurduğu olumsuz sonuçlardır. Olumsuz sonuçları yanında insanların bilgiye daha hızlı, kolay ve ucuz erişmesi, iş yapma biçimlerinin değişmesi, iletişimi güçlendirmesi, makinaşlama sayesinde daha hassas üretimlerin yapılması, kalitenin BİT katkısı ile artması vb. onlarca olumlu sonuçlar da doğurmuştur.

İnternet ve ağ teknolojilerinde yaşanan olumlu gelişmelerle web siteleri örgütlerin olmazsa olmazları arasına girmiştir. Türk Ticaret Kanunu'nda 2011 yılında yapılan değişiklikle ticari işletmeler için web sitesi bir zorunluluk haline getirilmiştir.<sup>1</sup> Kamu ve özel sektör örgütleri için web siteleri 7 gün 24 saat müşterilere bilgi ve hizmet sunma aracı olarak müşterilere büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

Resmi ve özel eğitim öğretim hizmetleri sunan okullar için web siteleri müşterilerine bilgi ve hizmeti en kolay, en hızlı ve en ucuz sunma imkânı sağlar. İyi bir okul web sayfası harika bir halkla ilişkiler aracı ve çok önemli eğitimsel bir araçtır (İEOK, 2009:9). İyi bir okul web sayfası okulla ilgili en son bilgilere öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin her zaman ve her yerden erişebilmelerine olanak sağlar (İEOK, 2009:9).

Türkiye'deki okul web sitelerinin bilgiye erişimi sağlama düzeyini ölçmeye yönelik yapılan bu araştırma Ankara'da faaliyette bulunan 120 okul web sitesi üzerinde 2011 yılında ocak ve haziran ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma alan araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veli, öğrenci ve öğretmenlerin okul web sitelerinden bilgi bağlamında beklentileri ölçülerek oluşturulan 15 maddelik kontrol listesi 120 örneklem okulunda çalışılmış ve elde edilen veriler frekans ve yüzdelik tablolara çevrilerek sonuçlar yorumlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde web siteleri ve kullanılabilirlik (Ate ve Karacan, 2009:33-38), web siteleri ve etkililik (Çuhadar ve Erdoğan, 2011:169-190), web sitelerinde sunulan bilgilerin doğruluğu (Vaizoğlu, Temel, Alpan, Bal, Bajin, Bitik, Büke, Güler, 2005:71-91) web sitelerinin içerik analizi (Bayram ve Yaylı, 2009:347-379), web siteleri ve kalite (Yüksel, 2007:519-536), web siteleri ve güvenlik (Gülnaz,2010), web siteleri ve grafik tasarımı (Korkut,2012), web enformasyonu ve bilgi iletimi (Köksal,2007), web sitelerinin performans analizi (Aydilek, 2006), web siteleri ve standart uygunluğu (Yalçınkaya, 2012), web sitesi inceleme (Erginer,2003) üzerine çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışma; alanda yapılan bu çalışmaların yanında, okul web sitelerinin bilgiye erişimi düzeyini tespit etmeye yönelik olması nedeniyle ayrı bir öneme haizdir.

## Bilgi ve Çeşitleri

Bilgi; “İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, bili, malumat. Öğrenme, araştırma veya gözlem yoluyla elde edilen gerçek, malumat, vukuf” (TDK, 2011). Kelime olarak bilgi; öğrenme, gözlem ve araştırma yoluyla elde edilen gerçek ve insan zekasının çalışması sonucu ortaya çıkan zihni ürün olarak tarif edilmektedir.(Ütük,1999:28) Bilgi;“Verilerin karar alma sürecine destek sunacak şekilde anlamlı bir biçime getirilmek üzere, analiz edilerek işlenmesiyle ulaşılan sonuçlardır”(Kaya Besngir,1996:14). Bilgi, “Belli bir süreçten geçmiş veriler olarak tanımlanabilir”<sup>ii</sup>(Bayram,2010:231). Organizasyonlar için bilgi; “ Müşteriler, ürünler, süreçler, hatalar ve başarılar hakkında sahip olunan enformasyondur” (Bayram,2010:231). Bilgi, büyük ölçüde bilmeye, kavramaya ilişkin ileri düzeyde kişisel bir kavramdır(Barutçugil,2002:55).

Latince “informatio” kökünden gelen bu kavram sözcük anlamı itibarıyla “biçim ve haber verme” anlamına gelir(Tutar,2006:74). Bilgi, Barnatt tanımıyla, işlenmiş, derlenmiş, organize edilmiş, yorumlanmış, karar alabilmede kullanabilmek için bir işlem sürecinden geçirilerek, anlamlı ve değerli hale dönüştürülmüş, kararları ve davranışları etkileyen değerdir(Tutar,2006:74). Bilgi, insanların etrafındaki dünyayı şekillendirme, onu sınıflandırma ve belirli biçimlerde bu dünyayı yorumlama gereksinimidir. Temel olarak insanların yaşamlarındaki belirsizliği azaltma gereksinimidir(Celep ve



Çetin,2003:9). Bilginin organize edilmiş bir fikirler, kurallar, prosedürler ve enformasyon kombinasyonu olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir (Akgün ve Keskin,2003:176).

D.Bell'e göre; Bilgi (knowledge), sistemli bir şekilde herhangi bir iletişim aracıyla başkalarına aktarılan, makul bir hükmü veya tecrübi sonucu gösteren, olgu veya fikirlerle ilgili düzenli ve sistemli ifadeler bütünüdür(Dura,1990:100).

Bilgi yalın anlamıyla bir olay ya da nesne hakkında sahip olduğumuz malumdur (Tutar,2006:65). Bilgi, belli bir süreçten geçmiş ve işlenmiş veri olarak tanımlanabilir(Tutar,2006:65). Bilgi, düzenli ve kullanışlı duruma getirilmiş veridir(Tutar,2006:73). Bilgi, verilerin bilgi işlem yardımıyla anlamlı ve faydalı bir şekilde sokulmuş sonuçlarıdır(Tutar,2006:73). Bilgi, verinin sonucu etkileme yeteneğine kavuşmuş şeklidir(Tutar,2006:73). Bilgiye işlenmiş veri demek mümkündür. (Tutar,2006:73). Bilgi kullanıcının kolayca ulaşabildiği hazır enformasyondur (Tutar,2006:73).

Bilgi; üzerinde kesin bir yargı olan, anlam kazanmış her türlü sembol, harf, rakam, resim, gözlemdir. (Sakarya.edu.tr,2013) Bilgi, haberin değer taşıyanıdır (Bayram,2010:287).

Alanyazında bilginin birden fazla disiplinde terimsel olarak onlarca farklı tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir. Bilginin üretiminde, dağıtımında, yeniden üretiminde BİT'in yoğun olarak kullanılmasıyla birlikte, bu çalışmada D.Bell'in "Sistemli bir şekilde herhangi bir iletişim aracıyla başkalarına aktarılan, makul bir hükmü veya tecrübî sonucu gösteren, olgu veya fikirlerle ilgili düzenli ve sistemli ifadeler bütünüdür." Tanımını kullanmak anlamlı olacaktır.

Barutçugil bilgiyi düzenleme ve kullanma tarzına göre idealist bilgi, sistematik bilgi, pragmatik bilgi, otomatik bilgi olarak dörde; kaynağına göre örtülü bilgi ve açık bilgi olarak ikiye; niteliğine göre; insan kapitali, yapısal kapital ve müşteri kapitali olmak üzere üçe ayırarak sınıflandırmıştır(Barutçugil,2002:61-65).

Bilgi (knowledge) genel olarak; gerçeğe ilişkin veya gerçeğin bilgisi (know- what), bilimsel yöntemler kullanılarak üretilen bilimsel bilgi (know-why), yapabilme bilgisi anlamında teknik bilgi (know-how), ve kimin neyi nasıl bildiğini ifade eden (know-who) olarak dördü bir sınıflandırılma yapılıdır(Tutar,2006:78). Bunun yanında bilgi; işaretsel bilgi, deneyimsel bilgi, girişimsel bilgi, kurumsal bilgi olarak ta sınıflandırılabilir(Tutar,2006:78-80). Bilginin yönetsel bilgi, bilişimsel bilgi ve dışsal bilgi olmak üzere türleri vardır (Sakarya.edu.tr,2013). Bilgi disiplinlerine göre; düzensiz bilgi, teolojik bilgi, sanatsal bilgi, teknik bilgi, bilimsel bilgi, felsefi bilgi, dışsal bilgi, bilişimsel bilgi şeklinde sınıflandırılabilir(Tutar,2006:78-80).

Dura, Bilgi'yi sıradan bilgi, ilmi bilgi, kazanılmış bilgi, aranan bilgi olarak sınıflandırmıştır. M.Scheler, bilgiyi eyleme yönelik bilgi, gayri maddi kültüre yönelik bilgi, manevi huzura yönelik bilgi şeklinde sınıflandırırken, F.Machlupp pratik bilgi, zihni (entelektüel) bilgi, oyun (eğlence) bilgisi, manevi bilgi ve istenmeyen bilgi şeklinde sınıflandırmaktadır(Dura,1990:102-103).

Çoğu organizasyon için açık(explicit) bilgi ve örtülü(tacit) bilgi olmak üzere iki tür bilgiden söz edilebilir. Örtülü bilginin de teknik (know-how) ve bilişsel bilgi olmak üzere 2 çeşidi vardır (Bayram,2010:231-232). Bayram bilgiyi bürokratik bilgi, genel destek için bilgi, yönetim için bilgi ve stratejik kaynak olarak bilgi olmak üzere dört ana başlığa ayırarak incelemiştir(Bayram,2010:288-292).

### Bilgiye Erişim

Bilgi medeniyetin en önemli unsurudur. Medeniyetin gelişimi, bilginin sürekli yeniden üretilmesiyle mümkün olduğundan gelişmenin, ilerlemenin, kalkınmanın olmazsa olmaz şartı bilgiye erişim ve bilginin etkin ve doğru kullanımıdır (DPT,2006:i). Toffler üçüncü dalga uygarlığı için en temel hammadenin bilgi ve hayal gücü olacağını belirtmiştir(Toffler,2008:437).

Bilgiye erişim: Kaydedilmiş bilgiye seçici bir biçimde ulaşarak bir bilgi merkezindeki veya elektronik ortamdaki belgelerin içerisindeki bilgiyi bulma eylemidir. Bilgiye erişim süreci, bilgi arama davranışını kapsamaktadır. Bilgi arama davranışı ise arzu edilen bilgiye bilgisayarlar veya basılı bilgi kayıt ortamları aracılığıyla ulaşma ve erişme işidir(baskent.edu.tr,2013).

Geçmişte bilgiye; ayaklı kütüphane, bilge kişi vb. diye adlandırılan kişilere başvurularak ulaşıyordu. Sonra kitaplara başvurulmaya başlandı. Bugün kitap, gazete, dergi, fotoğraf, saydam,

film, mikrofilm, radyo, TV, video, VCD, DVD, internet... hepsi bilgiye erişim araçlarıdır(Tutar,2006:74). 1860'larda Washington'dan Londra'ya Lincoln'ün öldürülmesi (1865) haberinin 12 günde gittiği bir dünyada, insanlık ailesi arasındaki-içindeki etkileşimin, henüz 150 yıl önce bile ne kadar düşük olduğunun göstergesiydi(Bursalı, 2009:20). Yıllar geçtikçe, bilgiyi üreten, BİT'i etkin şekilde kullanan ülkeler, sağladıkları verimlilik artışıyla uluslar arası rekabet avantajı kazanmış, BİT'ten etkin olarak yararlanmayan ülkeler yarışın dışında kalma tehdidi ile karşılaşmıştır(DPT,2005:2).

Bilgi toplumu gençliği bilgiyi hafızasında depolayan değil, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, öğrenmeyi öğrenmiş genç olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>iii</sup> Bilgi toplumuna geçişin olmazsa olmazı bilgi teknolojileri araçları değil, bilgi teknolojilerini kullanacak olan insandır(Aktaş,2005:29). Bilgi toplumu ile birlikte üretim faktörlerinden biri olan bilgi hem bir ham madde hem de çıktı haline gelmiş bulunmaktadır(Al,2002:69).

Çağımızın en önemli özelliği toplumun bilgi üretme kabiliyetidir. Bilgi çağının en büyük özelliği yeni bilgilerin çok hızlı bir şekilde üretilmesidir. Üretilen her yeni bilgi bir sonraki bilginin üretilmesinin hazırlayıcısı olmaktadır(Yücel,1997:27).Gelişmekte olan ülkelerde bilginin bir değer olduğu anlaşılmıştır, fakat bilginin nasıl kullanılacağı ve yönetileceğinin bilinmemesi sorunlara yol açmaktadır (Öktem,2004:143). Bacon'un yüzyıllar öncesinde "bilgi güçtür" cümlesini günümüzde "bilgi potansiyel bir güçtür" şeklinde yorumlamak daha doğru olacaktır. Çünkü edilgen (pasif) bilgi, salt bilgi kaynakları üzerinde var olan bilgi güç değildir. Bilgi ancak bu bilgiye ihtiyacı olan kişilere sunulduğu, o kişilerin işlerini görmelerinde, karar almalarında kullanıldığı zaman bir güç haline gelir(Tonta,99). Bilgi, bilgiye ihtiyacı olan tüketicilerin kullanımına hazır hale getirildikten sonra BİT aracılığıyla kolay ve ucuz şekilde tüketicilere ulaştırılmalıdır(Ütük,1999:99).

### Okul Web Siteleri ve Bilgiye Erişim

Web kelime anlamı olarak örümcek ağı, dokuma (Web (İnternet Üzerindeki En Çekici Servis)) anlamındadır. Dünyanın dört bir tarafını elektronik ağlarla kuşatan web'in kelime anlamını mecazi bir şekilde temsil ettiği söylenebilir."WWW, Web, ya da W3 (World Wide Web), yazı, resim, ses, film, animasyon gibi pek çok farklı yapıdaki verilere kompakt ve etkileşimli bir şekilde ulaşmamızı sağlayan bir çoklu hiper ortam sistemidir." (World Wibe Web Nedir?,2012)

WEB sayfaları özel bir programlama dili olan HTML(Hyper Text Markup Language) ile yazılır. HTML programlama dili ile yazı yanında, resim, ses, video dosyaları da işlenebilmektedir. Günümüzde HTML ile web sitesi programlamak yerine, daha görsel ve kullanımı kolay olan Macromedia Dreamweaver, Microsoft Frontpage, Joomla vb. yazılımlar tercih edilmektedir. Güncel bir web sitesi oluşturmak için HTML programlama dili yanında, resim işlemek için bir resim işleme yazılımına (Örneğin Photosop, Firefox vb.), hareketli görüntüler için Flash vb. bir animasyon yazılımına, dinamik web siteleri oluşturmak için kullanıcıdan geri dönüt alan ASP, PHP gibi sunucu tabanlı çalışan yazılım bilgisine sahip olmak gerekir.

Oluşturulan web siteleri internet üzerinde web sitesi dosyalarının muhafaza edildiği bilgisayarın bir sunucu gibi çalıştırılarak 24 saat açık tutulması şeklinde veya internet üzerinde sunucu hizmeti veren şirketlerden hosting satın alınarak yayınlanabilir.

Web dokümanlarını internet üzerinde programlanma şekline uygun olarak görüntülenmesini sağlayan yazılımlara browser denilmektedir. İnternet Explorer, Netscape, Firefox, Opera, Google Chrome yaygın kullanılan browserlardandır.

İnternet'in icat edilmesinin ardındaki orijinal fikir, bilgiye kolay ulaşım ve dağıtım amaçlı bir kütüphane oluşturmayı (İEOK,2009:34). Günümüzde modern devletler, şekilci ve bürokratik imajlarından sıyrılıp, yurttaşlarına kaliteli hizmet üreten bir hizmet kurumu olmaya yönelmişlerdir (Ütük,1999:99). Bu kaliteli hizmetin sunumunda internet ve web sitelerinin olumlu katkıları çoktur. Gelişmiş ülkelerde e-devlet uygulamaları bürokratik işlem sayısını azaltmış, hizmetler daha basit ve

anlaşılır hale getirilerek vatandaş memnuniyeti arttırılmıştır (Balcı,2005:28). 7 gün 24 saat hizmet sunabilme özelliği ile web siteleri kamu kurum ve kuruluşlarında mesai kavramını ortadan kaldırmıştır. Devletin web siteleri üzerinden sunduğu bilgilerin kalitesi; doğru, ilgili ve güncel olmasına bağlıdır.(Yıldırım,2011:113)

Okullarda bilgi yönetiminin gelişmesinde en büyük rolü okulun internet ağı ve web sitesinin olması etkilemektedir(Celep ve Çetin,2003:217). İyi bir okul web sayfası toplumun tüm kesimlerinin kolaylıkla bilgiye erişebilmelerine olanak sağlayan değerli bir iletişim aracıdır (İEOK,2009). “İyi bir okul web sayfası, ders planlarının yayımlanması, okulla ilgili bilgilerin tanıtılması gibi çok çeşitli şekillerde kullanılabilen harika bir halkla ilişkiler aracıdır. Aynı zamanda, şüphesiz ki, çok önemli bir eğitimsel araçtır”(İEOK,2009:9). Okul web siteleri müşterilere sunulan bilginin niteliği ve niceliği ile okul hakkındaki belirsizliği azaltmaya da katkı sağlayacaktır. MEB’in merkez ve taşra teşkilatı kuruluşları ile okullara yönelik web sitelerinin düzenlenmesi ile ilgili çeşitli çalışmaları bulunmaktadır.<sup>iv</sup> Bu çalışmalarda okul web sitelerinin tasarımında dikkat edilecek hususlar (reklam alınmaması, tercih edilecek renkler vb), web sitelerinin tasarımında görev alacak personel (okul web yayın ekibi), web sitelerinin ana sayfa yüklenme süreleri vb. kriterlerle tasarımcılara yöne verilmiştir. Aynı zamanda tasarımcılara kolaylık sağlamak amacıyla çeşitli şablonlar (template) geliştirilerek MEB web sitesi üzerinden ücretsiz kullanıma sunulmuştur. Özellikle şablonlar tasarımcılara büyük kolaylıklar sağlamıştır. Yeterli veriler toplandığında bu şablonlar kullanılarak bir okul web sitesi maksimum bir günde hazırlanabilmektedir.

Bir okul web sitesinin tasarımında son derece dikkat çekici bir intro, göze hitap eden sanatsal grafiksel tasarım, flash animasyonlar kullanılmış olabilir. Ancak içerisinde web sitesi kullanıcılarının ihtiyacı olan bilgi tam, doğru ve zamanında verilmemişse o sitenin kullanılabilirliği azalır. Müşteri için değerli olan ne? Sorusu herhangi bir şirket için olduğu kadar kar amacı gütmeyen kurumlar için de önemlidir.(Drucker,1998:70-71). İnternet sitelerinde temel nokta internet kullanıcılarının temel gereksinimlerinin ve beklentilerinin belirlenmesidir(Kybele,2007). Web sitesinde sunulan içeriğin kullanıcı hedef kitlesinin gerçekten ihtiyaç duyduğu bilgilerden oluşması sağlanmalıdır(KİSÖR;2009). Buradan hareketle web sitelerinin öncelikli olarak neleri ziyaretçilerine sunacağını tespit edilmesi ve ona göre tasarım sürecinin gerçekleştirilmesi gerekir.

Diğer taraftan tasarımın içerikten daha önemli olduğunu savunanlar da vardır. New York Times blog uzmanı Jeremy Zilar bir blogun başarılı olabilmesi için tasarımın içerikten daha önemli olduğunu belirtmektedir (Kaplan, 2011). Web sitesi tasarımı kullanıcıların istedikleri bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşmalarını destekleyecek şekilde olmalıdır. Aradığı bilginin ziyaret ettiği web sitesinde olacağını düşünen ve saatlerce o bilgiyi bulmak için zaman harcayan bir kullanıcı belirli bir süre sonra o siteyi terk eder.

Web siteleri aracılığıyla kullanıcıları sunulan bilginin tüketilmesi gerekir. Muhatab kitlenin bilgisayar ve bilişim sistemleri okuryazarlığının oldukça yetersiz olduğu bir toplulukta web sitesi kanalı ile bilgilendirme verimsiz olur. Bilgi iletişim teknolojileri kullanmaya alışık olmayan bir hedefe bu araçları kanal olarak kullanarak mesaj iletme doğru bir yaklaşım olmayacaktır(Çakır,2011:39).

### **Araştırma Yöntemi**

Araştırma yöntemi olarak alan araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamada kullanılmak ve alt problemleri çözmek amacıyla kontrol listesi geliştirilmiştir.

Kontrol listesini oluşturmak için Pursaklar İlçesinde bulunan 29 resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda 3 öğrenci, 3 öğretmen/yönetici, 3 veliye 20 maddeden oluşan anket uygulanmıştır. Anket formunda okul web sitesinde bulunması önemli görülen 5 özelliğin işaretlenmesi istenmiştir. Anketler yoluyla elde edilen veriler tablolastırılmış ve en çok işaretlenen 5 özellik öğrenci, öğretmen ve veli için kontrol listesine dâhil edilmiştir.

### **Tablo – 1: Kontrol Listesi Maddelerinin Seçimi**

Okul web sitelerinde bulunmasını istediğiniz en önemli 5 özelliği işaretleyiniz	Öğretmen			Öğrenci			Veli		
	N	f	%	N	f	%	N	f	%
Çalışan personel özgeçmiş bilgileri		30	44,1		17	25,0		18	26,5
Herşeyden önemlisi görsellik olmalıdır (renklendirme, hareketli görüntüler, seslendirme vb.)		13	19,1		14	20,6		9	13,2
Okul aile birliği bilgileri (görevliler, gelir ve giderler, banka hesap no vb.)		5	7,4		6	8,8		21	30,9
Okulun yaptığı faaliyetler ve fotoğrafları		38	55,9		45	66,2		25	36,8
Okula ulaşım bilgileri		25	36,8		12	17,6		15	22,1
Okul başarıları		17	25,0		17	25,0		16	23,5
Ders programı		20	29,4		9	13,2		13	19,1
Eğitim Öğretim Çalışma Takvimi		35	51,5		3	4,4		3	4,4
Sınav tarihleri (OYS ve sorumluluk)		27	39,7		22	32,4		15	22,1
Okul öğrenci meclisi görevlileri ve faaliyetleri	68	5	7,4	68	6	8,8	68	3	4,4
Okulun tarihçesi		13	19,1		12	17,6		27	39,7
Okulun sınav başarıları (YGS, LYS vb)		33	48,5		37	54,4		31	45,6
Döviz, hava durumu, saat, takvim vb. bilgiler		0	0,0		2	2,9		2	2,9
Okula kayıt tarihleri		5	7,4		2	2,9		29	42,6
Okul öğrenci kıyafeti		10	14,7		12	17,6		32	47,1
Okula giriş çıkış saatleri		10	14,7		3	4,4		40	58,8
Okulun bölümleri ile ilgili detaylı bilgiler		12	17,6		9	13,2		11	16,2
Okul iletişim bilgileri		10	14,7		25	36,8		7	10,3
Eğitimle ilgili faydalı bağlantılar (linkler)		30	44,1		42	61,8		20	29,4
Diğer (lütfen belirtiniz)		2	2,9		5	7,35		3	4,4

Tablo – 1 de görülebileceği gibi ankete cevap veren kişi sayısı 68’dir. Ankete geri dönüş cevap oranı %78’dir. <sup>v</sup> Anket yoluyla elde edilen veriler tablolaştırılmış ve en çok işaretlenen web sitesi özelliklerinin sıklık oranı (f) ve yüzde oranı (%) bulunmuştur. Her 3 grup tarafından ilk 5 içerisinde gösterilen maddelerden en yüksek yüzdeyi alan grubun kontrol listesine ilgili madde dâhil edilmiştir. Örneğin okulun yaptığı faaliyetlerin ve bu faaliyetlere ait fotoğrafların web sitesinde yayınlanması öğretmenler için %55.90, öğrenciler için %66.20, veliler için %36.80 oranında önemli görülmüştür. Bu maddede en yüksek puan öğrenci grubunda elde edildiği için öğrencilerin kontrol listesine eklenmiş, diğer grupların kontrol listesinden çıkarılmıştır. Tablo -1 verileri kullanılarak elde edilen kontrol listesi aşağıdaki gibi oluşmuştur.

Tablo 2: Kontrol Listesi

Öğrenci	%	Veli	%	Öğretmen	%
23 Nisan/19 Mayıs etkinlikleri ile ilgili bilgi	66.2 0	Okul giriş çıkış saatleri ile ilgili bilgi	58.8 0	Yıllık çalışma takvimi	51.5 0
Eğitim içerikli faydalı sitelere bağlantı	61.8 0	Okul öğrenci kıyafetleri ile ilgili bilgi	47.1 0	Personel özgeçmiş bilgisi	44.1 0
Okul başarıları (YGS, LYS, SBS vb.) ile ilgili bilgi	54.4 0	Kayıt tarihleri ile ilgili bilgi	42.6 0	Sınav tarihleri (OYS / Sorumluluk vb)	39.7 0
Okul öğrenci meclisi ile ilgili bilgi	38.2 0	Okulun tarihçe bilgisi	39.7 0	Ulaşım bilgileri	36.8 0
Okul iletişim bilgileri	36.8 0	Okul aile birliği hesap numarası	30.9 0	Ders programı	29.4 0

Araştırmada örnekleme dâhil olan web sitelerinde aranılan bilginin bulunup bulunmadığı tüm alt sayfalarda dâhil olarak incelenmiş ve oluşturulan elektronik tabloda (Tablo 3) bulunan bilgiler 1, bulunmayan bilgiler 0 koduyla kodlanmıştır.

Tablo 3: Verileri Toplamak İçin Kullanılan Elektronik Tablo

Kontrol Listesi		Var=1, Yok=0
Ö Ğ R E N C İ	23 Nisan/19 Mayıs etkinlikleri ile ilgili bilgi	
	Okul öğrenci meclisi ile ilgili bilgi	
	Okul başarıları (ÖSS/SBS vb) ile ilgili bilgi	
	Okul iletişim bilgileri	
	Eğitim içerikli faydalı sitelere bağlantı	
V E L İ	Okul aile birliği hesap numarası	
	Okulun tarihçe bilgisi	
	Okul öğrenci kıyafetleri ile ilgili bilgi	
	Okul giriş çıkış saatleri ile ilgili bilgi	
	Kayıt tarihleri ile ilgili bilgi	
Ö Ğ R E T M E N	Personel özgeçmiş bilgisi	
	Ulaşım bilgileri	
	Yıllık çalışma takvimi	
	Ders programı	
	Sınav tarihleri (OYS/Sorumluluk vb)	

### Problem ve alt problemler

Toplumun neredeyse her kesiminin muhatabı olan okulların hitap ettiği kitleyi sağlıklı, doğru ve tam bilgilendirme aracı okul web siteleridir. Okul web siteleri tasarlanırken ziyaretçilerin bir web sitesinden beklentilerinin dikkate alınması son derece önemlidir. Bilgi iletişim teknolojilerinde özellikle 21.yüzyılda yaşanan hızlı gelişmeler web sitelerinin vatandaş tarafından kullanılabilirliğini artırmıştır. Bir web sitesinin tasarımında görsellik, içerik, renk uyumu, kolay kullanım, hızlı açılma, doğru ve tam bilgi verme gibi kriterler dikkate alınır. İnternet bir bilgi ambarı olarak tanımlandığına göre bir web sitesinin en temel görevinin kullanıcı kitlesini kuruluş amaçları doğrultusunda bilgilendirmek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Türkiye’de okul web sitelerinin ziyaretçilerini bilgilendirme derecesi ölçülmeye çalışılmıştır.

Okul web siteleri bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır? Sorusu araştırmanın problemidir. Okul web siteleri kullanıcılarının öğrenciler, öğretmenler ve veliler olduğu göz önünde bulundurularak araştırma alt problemleri;

- Okul web siteleri öğrenciler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?
- Okul web siteleri öğretmenler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?
- Okul web siteleri veliler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?

Olarak belirlenmiştir.

### Evren, Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışmanın evreni ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okulları ve resmi ortaöğretim okullarıdır. Araştırmada çalışma evreni olarak; Ankara’daki resmi ilköğretim okulları ve liseler seçilmiştir. Çalışma evreninden örneklem tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklemin seçiminde olasılıklı örnekleme yönteminden tabaka örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma evreni; Ankara’nın 9 merkez ilçesinde ve 16 taşra ilçesinde olmak üzere toplam 25 ilçesinde faaliyette olan resmi ilköğretim okulları ve resmi liselerdir. Ankara’da resmi eğitim öğretim kurumlarının listesini elde etmek için öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığının web sitesi olan [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) internet adresi ziyaret edilmiştir. Buradaki veri tabanından Ankara’da resmi lise sayısının 319 resmi ilköğretim sayısının 885 olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra bulunan bu bilgi teyit edilmek amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün resmi web sitesi olan <http://ankara.meb.gov.tr> adresi ziyaret edilmiştir. Bu veri tabanından Ankara’da resmi lise sayısının 317, resmi ilköğretim sayısının 873 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu iki bilginin tutarlı olmaması üzerine İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin resmi web siteleri ziyaret edilerek buradaki veri tabanlarından okullar sayılmış resmi liselerin toplam sayısının 322, resmi ilköğretim sayısının 820 olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4: Ankara’daki Resmi Eğitim Kurumları**

	İlköğretim Okulu Sayısı	Lise Sayısı	Toplam
İlçe MEM web Sitelerinden Tespit Edilen Okul Sayısı	820	322	1144
İl MEM web Sitesinden Tespit Edilen Okul Sayısı	873	317	1190
Bakanlık web Sitesinden Tespit Edilen Okul Sayısı	885	319	1204

Tablo-4’te MEB’e bağlı okul sayılarındaki farklılıklar bakanlık, il ve ilçe teşkilatının okul bilgilerini farklı veri tabanlarında tutmalarından, güncelleme eksikliklerinden, açılan, kapatılan veya dönüştürülen okulların her üç veritabanına işlenmemesinden, veri tabanları arasında senkronizasyon eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışma evreninden örneklem seçiminde her ilçe ayrı değerlendirilmiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri web sitelerinden elde edilen okul isimleri öncelikli olarak ayrı ayrı bir tabloda alfabetik

sıraya göre listelenmiştir. Hazırlanan listelerde okul isimleri kesilerek katlanmış ve bir torba içerisine konulmuştur. Örneklem, Olasılık temelli örnekleme (probabilistic sampling) yöntemi seçkisiz örnekleme tekniği ile tabaka örnekleme çeşidi kullanılarak tespit edilmiştir. Merkez ilçelerden 5 ilköğretim 3 lise, taşra ilçelerinden 2 ilköğretim 1 lise rastgele çekilerek örneklem oluşturulmuştur. Torba içerisinden çekilen isimler tekrar torba içerisine atılarak her okulun seçilme ihtimali eşitlenmiştir. Bu yöntemle oluşturulan örneklem okulları aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5: Ankara Merkez İlçeleri Örneklem Okulları<sup>vi</sup>**

Sno	İlköğretim Okulları						Liseler		
	1	Altındağ	Milli Müdafaa	Çalışkanlar	Peyamitepe	Solfasol	Gültepe	Ankara	Uluğbey
2	Çankaya	İmrahor	Dedeman	Çankaya	Şahinbey	Mehmet Ö.T.	Ömer Seyfettin	Dikmen EML	Milli Piyango AL
3	Etimesgut	Bağlıca	Güneş evler	Şeyh Şamil	Yapraklı	Nasreddin H.	Elvanköy İMKB EML	Bilgi AL	Ufuk Aslan
4	Gölbaşı	A. Özbağı	Balbudak	Sevgi çiçeği	İ.Köksal	Taşpınar	Gölbaşı EML	İmam Hatip	E.Beyazıt
5	Keçiören	Aşık Veyysel	Çizmece	H.Sabancı	Kamil Ocak	Talip Yener	A.Özünenek AL	İMKB EML	Kalaba AL
6	Mamak	75.Yıl	Ali Kuşçu	Tuzluçayır	Piri Reis	Mamak	Başkent	Battalgazi EML	Y. Sultan Selim AL
7	Pursaklar	Turgut Özal	Saray	Ayyıldız	Hakan Akbıyık	Altınova	Dede Korkut AL	İMKB EML	Pursaklar
8	Sincan	Andiçen	Plevne	Yenikent	H.Bektaş Veli	Melikşah	Fatih EML	Fatih AL	İbni Sina
9	Yenimahalle	Abay	A.Akyol	Çayyolu	Gazi	Orhan Gazi	Celal Yardımcı	Gazi EML	Mobil AL

Başkent Ankara'nın 2012 yılı itibarı ile 9 merkez, 16 taşra olmak üzere toplam 25 ilçesi bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre Ankara'da bulunan toplam resmi ilköğretim sayısı 885, resmi lise sayısı 319'dur.<sup>vii</sup>

Tablo 6: Ankara Taşra İlçeleri Örneklem Okulları<sup>viii</sup>

Sn o	İlçeler	İlköğretim Okulları		Liseler
1	Akyurt	Akyurt	Saracalar	N.Fişek SML
2	Ayaş	Ilıca	Gazi	N.A.Karataş ÇPL
3	Bala	Tınaztepe	Duatepe	Atatürk EML
4	Beypazarı	K.Milaslı	Beypazarı	T.Özaka SML
5	Çamlıdere	Merkez	Peçenek	İHL
6	Çubuk	Barbaros	Çubuk	Yunus Emre
7	Elmadağ	Hasanoğlan	Namık Kemal	Elmadağ
8	Evren	Evren	Eti	Evren
9	Güdül	Çağ	Güneyce	AÖL
10	Haymana	Alahacılı	M.H.Doğan	İHL
11	Kalecik	Cumhuriyet	Gökdere	AÖL
12	Kazan	Kayı	H.Eriş	Efes EML
13	Kızılcahamam	Cumhuriyet	Orhan Gazi	A. Bezci TOML
14	Nallıhan	Tuğrul Bey	Şehit A.Ören	Şehit V.Arıcı AL
15	Polatlı	13 Eylül	Genç Osman	Polatlı TML
16	Şereflikoçhisar	Fatih	Şeyhkuyusu	Şeref.KTML

### Bulgular ve Yorumlar

Anket uygulama sonucunda elde edilen veriler kodlandıktan sonra Microsoft Excel tablolaştırma programında derlenmiştir. Araştırma alt problemlerinin değerlendirilmesinde betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar tablolara işlenerek yüzdeler ve frekans tabloları ile yorumlamalar yapılmıştır.

### Okul Web Sitesine Arama Motoru Üzerinden Erişim

İnternet kullanıcılarının web üzerinde bilgiye erişimde en sık kullandıkları yöntem arama motoruna anahtar kelime yazarak ulaşmaktır. (Aktel Mehmet, 2009). İnternette bilgi arayanların büyük çoğunluğu bir arama motoru kullanmaktadır (İEOK;2009:9). Kontrol listesine dahil olan 120 okuldan google arama motorunda okul web sitelerinin %61,67'sinin 1. Sırada, %5'inin 2.sırada, %1,67'sinin 3.sırada, %0,83'ünün 5.sırada, %8,33'ünün 5.sıradan sonra görüntülediği görülmüştür. Kontrol listesine dahil 120 okuldan %22,5'ine google arama motorundan ulaşılabilmiştir.



**Okul Web Sitelerinde Ana Sayfa Yüklenme Süresi****Tablo 7: Ana Sayfa Yüklenme Süresi**

Okul WEB Sitelerinin Ana Sayfalarının Yüklenme Süresi	Deneme Sayısı	sn	ort
	1.Deneme	20,79	15,1 2
	2.Deneme	10,66	
	3.Deneme	11,58	
	4.Deneme	18,90	
	5.Deneme	13,66	

Okul Web sitelerinin ana sayfa yüklenme süreleri kronometre ile ölçülmüştür. Tarayıcı olarak İnternet Explorer 8 kullanılmıştır. 1. kontrol 16.03.2011 tarihinde saat 11:30'da, 2. kontrol 18.03.2011 tarihinde saat 23.30'da, 3. Kontrol 19.03.2011 tarihinde saat 09:30'da, 4. Kontrol 27.03.2011 tarihinde saat 13:30'da, 5. Kontrol 28.03.2011 tarihinde saat 15:30'da çalıştırılmıştır. En hızlı ana sayfa yüklenmesi 2. Kontrol zamanı olan 18.03.2011 tarihli saat 23.30 kontrolüdür. En yavaş ana sayfa yüklenmesi 16.03.2011 tarihli saat 11.30 kontrolüdür. 5 Kontrol ortalamasının 15,12 saniye olarak gerçekleştiği Tablo-1 incelendiğinde görülmektedir. MEB'in internet web sitesi genel kurallarında sayfa yüklenme süresini maksimum 40 sn. olarak sınırlaması ile karşılaştırıldığında 15,12 saniyelik ortalama sürenin normal olduğu söylenebilir.

Yüklenme süresi (Page Download Time): Web sayfalarının yüklenmesinde gecikmeler olduğu zaman site ziyaretçisinin dikkati dağılmakta ve siteyi terk etmektedir. (Mustafa ERGÜN, 2008). Web sayfalarının açılış yüklenme sürelerinde gecikmeler olması kimi zaman programcı tercihinden kimi zaman da internet teknolojilerinden kaynaklanmaktadır. Web programcısının ana sayfada resim, hareketli görüntü, uzun intro, çerçeve(frames), tabaka(layers), CSS kodları tercih etmesi açılış süresini uzatmaktadır. Diğer yandan internet bağlantı hızı, hosting hizmet hızı, veri trafik hızı, aynı anda siteyi ziyaret eden kişi yoğunluğu veya çeşitli yazılımsal ve donanımsal aksaklıklarda web sitesinin görüntülenme hızını yavaşlatmaktadır.

**Alt Problemlerin Çözümlemesi**

Alt problemlerin çözümlemesinde betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. SPSS programında derlenen veriler tablolara aktarılmış sonuçlar, yüzdeler ve frekans tabloları ile yorumlanmıştır. Sonuçlar çözümlenirken % 0-20 Aralığı oldukça yetersiz, % 21-40 Aralığı yetersiz, % 41-60 Aralığı orta düzeyde yeterli<sup>ix</sup>, % 61-80 Aralığı yeterli, % 81-100 Aralığı oldukça yeterli olarak değerlendirilmiştir.

**Birinci Alt Problemin Çözümlemesi:** Araştırmanın 1. Alt problemini oluşturan “Okul web siteleri öğrenciler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?” sorusunu çözümlmek üzere 5 maddelik kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi, araştırma örneklemini oluşturan 120 okulda test edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 8: Okul Web Sitelerinin Öğrenciler İçin Bilgiye Erişimi Kolaylaştırma Oranları**

Okul web siteleri öğrenciler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?	Web sitesi olan okul sayısı	Web sitesi olmayan okul sayısı	N	f	%
1.Etkinliklerle ilgili bilgiler	93	27	120	27	22,50
2.Okul öğrenci meclisi bilgileri				8	6,67
3.Okul başarıları ile ilgili bilgi				28	23,33
4.Okul iletişim bilgileri				71	59,17
5.Eğitim İçerikli bağlantılar				34	28,33

Kontrol listesine dâhil 120 okulun 27'sinin web sitesinin bulunmadığı Tablo-1 incelendiğinde görülmektedir. Tablo 8 incelendiğinde kontrol listesinde bulunan 120 okulun 27'sinde okulun resmi bayram etkinlikleri ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Resmi bayram etkinlikleri ile ilgili bilgilere, kontrol listesi okul web sitelerinin %22,50'sin de ulaşılmıştır; etkinliklerle ilgili bilgilendirmenin **yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Kontrol Listesinde bulunan 120 okulun 8'inde Okul Öğrenci Meclisi ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul öğrenci meclisi ile ilgili bilgilere, kontrol listesi okul web sitelerinin %6,67'sinde ulaşılmıştır; okul öğrenci meclisine ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Kontrol Listesinde bulunan 120 okulun 28'inde okul başarıları ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul başarıları ile ilgili bilgilere, kontrol listesi okul web sitelerinin % 23,33'ünde ulaşılmıştır; okul başarılarına ilişkin bilgilendirmenin **yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Kontrol listesinde bulunan 120 okulun 71'inde okul iletişim bilgileri ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul iletişim bilgileri ile ilgili bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların %59,17'sinde ulaşılmıştır; okul iletişim bilgilerine ilişkin bilgilendirmenin **orta düzeyde yeterli** olduğunu göstermektedir. Bir web sitesinde bulunması gereken en temel bilgi; okula ait telefon numarası, fax numarası, dâhili telefon numaraları, okul elektronik posta adresi, okul adresi gibi iletişim bilgileridir. İletişim bilgileri bilgisinin % 59,17 seviyesinde görülmesi orta düzeyde yeterli olmasına rağmen standartlaşma sağlanmış kurumlarda bu bilginin %100 seviyesinde sunulması beklenirdi. Kontrol Listesinde bulunan 120 okulun 34'ünde eğitim içerikli yararlı bağlantıların bulunduğu görülmüştür. Eğitim içerikli yararlı bağlantılara, çalışma evrenini temsil eden okulların %28,33'ünde ulaşılmıştır; eğitim içerikli yararlı bağlantı bilgilendirmesinin **yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler için okul web sitelerinin bilgilendirme düzeyini ölçmek üzere test edilen kontrol listesine dâhil 5 maddenin ortalaması %23,33 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değere göre okul web sitelerinin öğrenciler için bilgilendirme düzeyinin **yetersiz düzeyde** olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**İkinci Alt Problemin Çözülmesi:** Araştırmanın 2. Alt problemini oluşturan “Okul web siteleri veliler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?” sorusunu çözümlmek üzere 5 maddelik kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi, araştırma örneklemini oluşturan 120 okulda test edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 9: Okul Web Sitelerinin Veliler İçin Bilgiye Erişimi Kolaylaştırma Oranları**

Okul web siteleri veliler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?	Web sitesi olan okul sayısı	Web sitesi olmayan okul sayısı	N	f	%
1.Okul aile birliği hesap num.	93	27	120	3	2,50
2.Okul tarihçesi				61	50,83
3.Okul öğrenci kıyafeti				10	8,33
4.Okul giriş çıkış saatleri				13	10,83
5.Okul kayıt tarihleri				8	6,67

Kontrol listesine dâhil 120 okulun 27'sinin web sitesinin bulunmadığı Tablo-2 incelendiğinde görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde kontrol listesinde bulunan 120 okulun 3'ünde okul aile birliği ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul aile birliği ile ilgili bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların %2,5'inde ulaşılması; okul aile birliği bilgilerine ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Kontrol listesinde bulunan 120 okulun 61'inde okul tarihçesi ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul tarihçesi ile ilgili bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların % 50,83'ünde ulaşılması; okul tarihçesine ilişkin bilgilendirmenin **orta düzeyde yeterli** olduğunu göstermektedir. Kontrol listesinde bulunan 120 okulun 10'unda okul öğrenci kıyafetleri ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul öğrenci kıyafetleri ile ilgili bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların % 8,33'ünde ulaşılması; okul öğrenci kıyafetlerine ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Kontrol listesinde bulunan 120 okulun 13'ünde okul giriş çıkış saatleri ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul giriş çıkış saatlerine ilişkin bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların %10,83'ünde ulaşılması; okul giriş çıkış saatlerine ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Kontrol listesinde bulunan 120 okulun 8'inde okul kayıt tarihleri ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul kayıt tarihlerine ilişkin bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların % 6,66'sında ulaşılması; okul kayıt tarihlerine ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının kayıt tarihleri yönetmeliklerle belirlendiğinden web sitelerinde bu kayıt tarihlerinin bulunması velilerin ve öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştıracaktır.

Veliler için okul web sitelerinin bilgilendirme düzeyini ölçmek üzere test edilen kontrol listesine dâhil 5 maddenin ortalaması % 15,83 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değere göre okul web sitelerinin veliler için bilgilendirme düzeyinin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Üçüncü Alt Problemin Çözülmesi:** Araştırmanın 3. Alt problemini oluşturan “Okul web siteleri öğretmenler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?” sorusunu çözmek üzere 5 maddelik kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi, araştırma örneklemini oluşturan 120 okulda test edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılmıştır.

**Tablo 10: Okul Web Sitelerinin Öğretmenler İçin Bilgiye Erişimi Kolaylaştırma Oranları**

Okul web siteleri öğretmenler için bilgiye erişimi kolaylaştırmış mıdır?	Web sitesi olan okul sayısı	Web sitesi olmayan okul sayısı	N	f	%
1. Personel özgeçmiş bilgisi	93	27	120	13	10,83
2. Okula ulaşım bilgileri				9	7,50
3. Eğitim öğretim çalışma takvimi				6	5,00
4. Ders programı				8	6,67
5. Sınav tarihleri				13	10,83

Kontrol listesine dâhil 120 okulun 27'sinin web sitesinin bulunmadığı Tablo 3 incelendiğinde görülmektedir. Tablo 10 incelendiğinde kontrol listesinde bulunan 120 okulun 13'ünde okul personeli özgeçmiş bilgilerinin bulunduğu görülmüştür. Okul personeli özgeçmişine ilişkin bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların 10,83'ünde ulaşılması; okul personeli özgeçmişine ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Kontrol listesinde bulunan 120 okulun 9'unda okul ulaşımı ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Okul ulaşımına ilişkin bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların % 7,50'sinde ulaşılması; okul ulaşımına ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Okulun il merkezine, ilçe merkezine kaç km uzaklıkta olduğu, okula hangi araçlarla (Otobüs, minübüs, tren, metro vb.) ortalama kaç dakika içerisinde ulaşılabilceği, okul servis imkanının bulunup bulunmadığı web sitesi üzerinden sunulması beklenen bilgilendirmelerden biridir. Çalışma evrenine ait 120 okulun 6'sında yıllık çalışma takvimi ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Yıllık çalışma takvimine ilişkin bilgilere çalışma evrenini

temsil eden okulların %5'inde ulaşılması; yıllık çalışma takvimine ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Okulların açılış, kapanış ve ara tatil tarihleri MEB tarafından belirlenmektedir. Okulları ilgilendiren diğer konular (Kurul toplantıları, zümre toplantıları, önemli gün ve haftalar, sınav tarihleri, bayramlar, öğrenci kayıtları vb.) yıllık çalışma takviminde detaylı olarak valilikler tarafından belirlendiğinden okul idarecileri ve öğretmenler için önemlidir. Yıllık çalışma takvimlerinin okul web sitelerinde bulunması öğretmenin bilgiye erişimini kolaylaştırır. Çalışma evrenine ait 120 okulun 8'inde ders programı bilgilerinin bulunduğu görülmüştür. Ders programına ilişkin bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların %6,67'sinde ulaşılması; okul ders programına ilişkin bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir. Kontrol listesini oluşturan 120 okulun 13'ünde sınav tarihleri ile ilgili bilgilerin bulunduğu görülmüştür. Sınav tarihlerine ilişkin bilgilere, çalışma evrenini temsil eden okulların % 10,83'ünde ulaşılması; sınav tarihleri ile ilgili bilgilendirmenin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler için okul web sitelerinin bilgilendirme düzeyini ölçmek üzere test edilen kontrol listesine dâhil 5 maddenin ortalaması % 8,17 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değere göre okul web sitelerinin öğretmenler için bilgilendirme düzeyinin **oldukça yetersiz düzeyde** olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda dizüstü bilgisayarlar, netbooklar, tabletler ve akıllı telefonların kullanımlarının artması ile masaüstü bilgisayarlara bağımlılık azalmıştır. Taşınabilir aygıtların kullanımının artması ile birlikte internet kullanım ve web sitesi ziyaret sıklık sayıları da doğru orantılı artmıştır. Kullanım ve ziyaret sıklıkları artan ve her yerden her zaman ulaşılabilir hale gelen web sitelerinde sunulan bilgilerin zamanında, tam, doğru, hızlı ve kolay erişime açılması web siteleri için hayati öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde web sitesi ziyaretçilerinin birinci önceliklerinin web sitesinde aradığı bilgiye ulaşmak olduğu görülmektedir. Aranılan bilgiyi daha kolay, daha hızlı, tam ve doğru olarak sunan web sitelerinin kullanılabilirliğinin arttığı gözlenen bir durumdur.

Kamu hizmeti veren okullar için okul web siteleri kullanıcılara yönelik bilgilendirmenin daha hızlı, daha kolay, daha kaliteli, daha nitelikli, daha ucuz yapıldığı araçlardan biridir. Muhataplarının bilgi ihtiyaçlarını doğru ve zamanında analiz eden ve bu ihtiyaçları doğru, tam, zamanında, nitelikli şekilde web sitesi üzerinden sunan okullar fark yaratma şansı elde etmiş olurlar.

Bu çalışma MEB'e bağlı 120 adet resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulları web siteleri üzerinde Ocak 2011-Haziran 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı okul web sitelerinin muhatapları olan veliler, öğrenciler ve öğretmenler için bilgiye erişim düzeyini tespit etmeye yöneliktir.

Araştırma sonunda google arama motoru üzerinden 120 okulun web sitesinin %61,67'sinin 1. Sırada, %5'inin 2.sırada, %1,67'sinin 3.sırada, %0,83'ünün 5.sırada, %8,33'ünün 5.sıradan sonra görüntülediği görülmüştür. Kontrol listesine dahil 120 okuldan %22,5'ine google arama motorundan ulaşamamıştır. Günümüzde kullanıcıların %92'sinin aradığı bilgilere arama motorları üzerinden ulaştığı(SEORİC,2013) ve bu arama motorları arasında en çok tercih edileni google olduğundan okul web sitelerinin google arama motorunda ilk sıralarda yer bulması ulaşılabilirliği yükseltecektir. İkinci olarak okul web sitelerinin ana sayfa yüklenme süreleri(The main page download time) bir kronometre ile ölçülmüş ve bulunan değerler bir tabloda kaydedilmiştir. 5 farklı zaman diliminde 120 okul web sitesi için ölçülen ana sayfa yüklenme sürelerinin ortalamaları alınmıştır. Yapılan ölçümlerde en hızlı yüklenmenin 10,66 saniye ile 18.03.2011 tarihinde saat 23:30'da, en yavaş yüklenmenin 20,79 saniye ile 16.03.2011 tarihinde saat 11:30'da elde edildiği görülmüştür. Yapılan 5 ölçümün ortalaması 15,12 saniye olarak hesaplanmıştır. MEB'in okul web siteleri genel kurallarında ana sayfa yüklenme süresini maksimum 40 saniye ile sınırlaması ile karşılaştırıldığında 15,12 saniyenin normal olduğu söylenebilir. Ancak bilişim sistemlerinde gerçekleşen hız artışları ile birlikte bu sürenin yıllara göre aşağı düşürülmesi gerekir. Günümüz kullanıcıları 40 saniyede ana sayfası yüklenen bir web sitesinin

yüklenmesini beklemeden web sitesini terkedecektir. Yapılan araştırmalarda kullanıcıların genellikle 10-20 saniye arasında ziyaret ettiği web sitesini terkettiği(HLDUS,2011) düşünüldüğünde 40 saniyelik referans değerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Örneklem okulları tespit edilirken İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Milli Eğitim Bakanlığının aynı tip bilgiler için ayrı veri tabanları kullandıkları görülmüştür. Bilişim sistemleri planlanmasında bu istenmeyen bir durumdur. Yineleme olarak adlandırılan bu durum aynı bilgiler için ayrı ayrı grupların çalışmasına neden olduğundan lüzumsuz yere kaynak israfına neden olmaktadır.

Okul web sitelerinin muhatapları için bilgiye erişim düzeyini tespit etmek üzere 15 maddelik kontrol listesi oluşturulmuştur. Bu kontrol listesi örnekleme dahil 120 okul web sitesinde çalıştırılmıştır. Elde edilen veriler bir tabloda derlenerek ortalama istatistikleri ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Verilerin derlemesinde ve çözümlenmesinde Microsoft Excel tablolama programından faydalanılmıştır.

Yapılan analizlerde okul web sitelerinin öğrenciler için bilgiye erişimi sağlama düzeyi % 23,33 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre okul web sitelerinin öğrenciler için bilgiye erişimi sağlama düzeyi yetersiz olarak tespit edilmiştir.

Okul web sitelerinin veliler için bilgiye erişimi sağlama düzeyi % 15,83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre okul web sitelerinin veliler için bilgiye erişimi sağlama düzeyi oldukça yetersiz düzeyde olarak tespit edilmiştir.

Okul web sitelerinin öğretmenler için bilgiye erişimi sağlama düzeyi % 8,17 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre okul web sitelerinin öğretmenler için bilgiye erişimi sağlama düzeyi oldukça yetersiz düzeyde olarak tespit edilmiştir.

### Kaynakça

Akgün A. E.- Keskin H. (2003/1), “Sosyal Bir Etkileşim Süreci Olarak Bilgi Yönetimi ve Bilgi Yönetim Süreci”, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, s.175-188,<http://iibfdergisi.gazi.edu.tr/index.php/iibfdergisi/article/view/327/317>

Aktaş, Z.(2005), Türkiye'de Bilgi Toplumuna Nasıl Erişiriz, Reform Matbaacılık, Ankara.

Akyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar,

[http://akyurt.meb.gov.tr/index.php?option=com\\_zoo&view=category&Itemid=536](http://akyurt.meb.gov.tr/index.php?option=com_zoo&view=category&Itemid=536), (10.03.2011).

Al, H. (2002), Bilgi Toplumu ve Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi, Bilim Adamı Yay., Ankara.

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar,

[http://altindag.meb.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=3](http://altindag.meb.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=3), (10.03.2011).

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://ankara.meb.gov.tr/sistem/okullarimiz.aspx>, (09/03/2011).

Ayaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://ayas.meb.gov.tr/index.php/kurumlarimiz/>, (10/03/2011).

Aydilek, İ. B. (2006), Web Uygulama ve Sunucularının Performans Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Bala İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://bala.meb.gov.tr/?sayfa=okullar>, (10.03.2011).
- Balcı, A.(2005) "Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Kamu Hizmet Sunumuna Etkileri." Coşkun CA ve Saran U.(der.), Kamu Yönetiminde ve Kamu Hizmetlerinde Kalite, Hizmet-İş Sendikası Yayınları, Ankara. s. 19-38.
- Barutçugil,İ.(2002),Bilgi Yönetimi,Kariyer Yayıncılık,İstanbul.
- BAŞAR,H. Araştırmalarda Likert Yanılgıları, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/Likert.doc> (27.07.2012)
- Bayram, H. (2010),Bilgi Toplumu ve Bilgi Yönetimi, Etap Yayınevi, İstanbul.
- Bayram, M., Yaylı, A.(2009) “Otel Web Sitelerinin İçerik Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Kış 2009, C.8, s.347-379.
- Beypazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://beypazari.meb.gov.tr/> , (10/03/2011).
- Bilgi Kaynaklarında Erişim*, [www.baskent.edu.tr/~msagsan/downloads/Oturum-7.ppt](http://www.baskent.edu.tr/~msagsan/downloads/Oturum-7.ppt) (30.07.2013)
- Birant Kökten, U. “Web Sitelerinde Kullanılabilirlik Araştırmaları”, XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniv. Cilt 1, s.183-187.
- Bursalı, O.(2009), Bilgi Toplumu Sınıfı Dünya ve İktidar Sorunu, Yeni Reform Matbaacılık, Ankara.
- Celep, C. - Çetin, B. (2003), Bilgi Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çamlıdere İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://camlidere.meb.gov.tr/>, (10.03.2011).
- Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://cankaya.meb.gov.tr/index.asp?id=okullar>, (10/03/2011).
- Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://cubuk.meb.gov.tr/index.php?menu=4>, (10.03.2011).
- Çuhadar, A.İ.- Erdoğan, N. (2011), “E-Devlet ve Etkililik: MEB Taşınır Mal Yönetmeliği Modülü Örneği”, Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl 40, Sayı 191,Ankara, s.169-190.
- DPT,(2005) e-dönüşüm Türkiye Projesi 2003-2004 KDEP Uygulama Sonuçları ve 2005 Eylem Planı, DPT Yayınları, Ankara.
- Drucker, P. F.(1998), Fırtınalı Dönemlerde Yönetim, İnkılap Yayıncılık, İstanbul.
- Dura,C. (1990),Bilgi Toplumu, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara,1990.
- Elmadağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://elmadağ.meb.gov.tr/>, (10.03.2011).
- ERGUN, M. (1994), Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara.
- Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar,<http://etimesgut.meb.gov.tr/#>, (10.03.2011).
- Evren İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://evren.meb.gov.tr/okullar.html> , (10.03.2011).
- Genelge (2006/91), Milli Eğitim Bakanlığı.

Gölbasi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://golbasi06.meb.gov.tr/?p=153>, (10.03.2011).

Güdül İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://gudul.meb.gov.tr/>, (10.03.2011).

Gülnaz, M.(2010), Kamusal Web Güvenliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Haymana İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://haymana.meb.gov.tr/>, (10.03.2011).

HLDUS “How Long Do Users Stay On Web Pages”, <http://www.nngroup.com/articles/how-long-do-users-stay-on-web-pages/> (17.07.2012)

İnternet Okuryazarlığı El Kitabı

[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2009/AvrupaKonseyi/hbk\\_tu.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2009/AvrupaKonseyi/hbk_tu.pdf), (11.02.2012)

Kalecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://kalecik.meb.gov.tr/egitimkurumlari.html>, (10.03.2011).

Kaya Benschir, T.(1996),Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim,TODAİE Yayını,Ankara.

Kazan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://kazan.meb.gov.tr/okullar/okullar.html>, (10.03.2011).

Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://kecioren.meb.gov.tr/ksistem/okullar.aspx>, (10.03.2011).

Kemal,Ö.(2004)"Bilgi Teknolojileri ve Kamu Yönetimi", (Ed.) Kemal Öktem, Uğur Ömürgönülşen, Kamu Yönetimi Gelişimi ve Güncel Sorunları, İmaj Yayınevi, Ankara.

Kızılcahamam İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://kizilcahamam.meb.gov.tr/okulbilgi1.html>, (10.03.2011).

KİSÖR “Kamu Kurumları İnternet Siteleri Standartları ve Önerileri Rehberi”,

<http://www.kakis.gov.tr/rehberi-indir> (15.05.2012)

Korkut, O.(2012), Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlköğretim Okullarına Ait Web Sitelerinin Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köksal, A. T. (2007) Web Enformasyonunun Web Mekân Olarak Sunulma Yöntemleri ve Bilgi İletimine Katkısı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuloğlu, A. (2009), “Bilgi Çığı İçin Kartopu Etkisi”, [http://bilisimsurasi.org.tr/listeler/tbs-e-devlet/Mar/att-0030/01-tetkleyici\\_projeler.doc](http://bilisimsurasi.org.tr/listeler/tbs-e-devlet/Mar/att-0030/01-tetkleyici_projeler.doc)

KYBELE, [http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/sb2007\\_7\\_1/448300.pdf](http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/sb2007_7_1/448300.pdf), Hilmi Yüksel, “İnternet Sitelerinin Kalite Boyutlarının Değerlendirilmesi”, 519-536, 17.05.2012

Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://mamak.meb.gov.tr/okullar.asp>, (10.03.2011).

Milli Eğitim Bakanlığı Okullar, <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx>, (09/03/2011)

Nallıhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://nallihan.meb.gov.tr/>, (10.03.2011).

Polatlı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://polatli.meb.gov.tr/listebilgi.asp?id=22> , (10.03.2011).

Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://pursaklar.meb.gov.tr/dosyalar/okullar.htm>, (10.03.2011).

Sarı, Yaşar, “Turizm Alanında Lisans Öğrenimi Gören Öğrencilerin Fakülte/Yükseköğretim Tercihlerinde Üniversite Web Sitelerinin Etkiliği Üzerine Bir Araştırma, XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Ün. Cilt 1, s.21-27.

Senge,P. M. (2004),Beşinci Disiplin,Yapı Kredi Yayıncılık,İstanbul.

SEORİC, <http://tr.seoric.com/kategoriler/google/page/2/> (13.05.2013)

Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, [http://sincan.meb.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=260&Itemid=55](http://sincan.meb.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=55), (10.03.2011).

Şereflikoçhisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://sereflikochisar.meb.gov.tr/okullar.html>,(10/03/2011)

Toffler,A.(2008), Üçüncü Dalga, Koridor Yayıncılık, İstanbul.

Tonta,Y.”Bilgi Toplumu ve Bilgi Teknolojisi”  
<http://yunus.hun.edu.tr/~tonta/yayinlar/biltop99a.htm>

Tutar,H.(2006),Yönetim Bilgi Sistemi,Seçkin Yayıncılık,Ankara.

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, <http://tdkterim.gov.tr/bts/> (14.08.2011)

Türk Ticaret Kanunu (2011). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 14 Şubat 2011. Sayısı:27846.Numarası: 6102.

Ütük, K.(1999), Bilgi Toplumu ve Türkiye, Biltek Yayınevi, Ankara.

Vaizoğlu, Songül Acar, Vd.,”İnternetteki Sağlık Sitelerinde Karşılaşılan Bilgilerin Doğruluğu ve Niteliği İle İlgili Kriterler, Toplum ve Sosyal Hizmet, C.16, S.2, Ekim 2005, sh.71-91.

Veygel Çakır,S.(2011), Web Siteleri ve İkna, Tablet Kitabevi, Konya.

Yalçınkaya, S.(2012), Türkiye’deki Kamu Kurumu İnternet Sitelerinin Standart Uygunluğunun Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü, Ankara.

Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Okullar, <http://yenimahalle.meb.gov.tr/tr/resmiokul.asp>, (10.03.2011).

Yıldırım, M.(2011), e-Devlet ve Yurttaş Odaklı Kamu Yönetimi, Nobel Akademik Yayın, Ankara.

Yılmaz A.- Görmüş A.Ş.-Çetin B., Bilgi Toplumu Geçiş Sürecinde Bilginin Artan Ekonomik Değeri ve İşletmeler Üzerine Etkileri,  
[http://bilisim2023.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62:blg-toplumuna-gec-suerecnde-blgnn-artan-ekonomk-deer-ve-letmeler-uezernde-etkiler&catid=6:blg-toplumu&Itemid=19](http://bilisim2023.org/index.php?option=com_content&view=article&id=62:blg-toplumuna-gec-suerecnde-blgnn-artan-ekonomk-deer-ve-letmeler-uezernde-etkiler&catid=6:blg-toplumu&Itemid=19)

Yücel, İ.H. (1997), Bilim-Teknoloji Politikaları ve 21.Yüzyılın Toplumu, DPT Yayınları, Ankara.



## Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sapma Ve Stratejik Liderlik Arasındaki İlişki Üzerine Algıları: İzmir İli Örneği

Sevil GİRĞİN KÖSE

Ali AKSU

### Özet

Araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sapma davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek, bu kavram ile yöneticilerin stratejik liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi tespit ederek bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirmektir. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında İzmir İli sınırları içinde yer alan 26 ortaokulda görev yapmakta olan 481 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için Okullarda Örgütsel Sapma ve Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri isimli iki ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okullarında yaşanan sapma davranışlarına ilişkin algılarının “Nadiren”, okul müdürlerinin stratejik liderliğine ilişkin algılarının ise “Başarılı fakat geliştirilmesi gereken” şeklinde değerlendirildiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ile stratejik liderliğe ilişkin algıları arasında yüksek, negatif, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları arttıkça okullardaki örgütsel sapma davranışları azalmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel sapma, stratejik liderlik

### Giriş

Çelik'e göre yaşanan gelişmeler, örgütlerin yapısında ve iş görenlerin görev ve rollerinde önemli değişimlere sebep olmuştur. Sosyal değişimin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişimden payını almıştır (Ülker, 2009: 4). Türkiye'de günden güne çeşitli gelişmeler ve değişimlerle karşılaşıldığı göz önünde bulundurulduğunda okulların da bu değişikliklere tepki vermesi, ayak uydurmak için çaba göstermesinin kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir. Veliler, okulda çocuklarına ne olduğu hakkında daha fazla bilgi edinmeyi ve politikacılar, okulu bitirenlerin ülkenin gelişime katkı sağlayacak gerekli becerilerle donatılmış olmalarını güvence altına almayı istemektedir (MEB, 2007).

Tüm örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de iletişim ve etkileşimden kaynaklanan ve strese neden olan etkenler bulunduğu düşünülmektedir. Dunham'a göre, eğitim sektöründe çalışanlar arasında meydana gelen olumsuz etkileşim ve iletişim strese neden olmaktadır. Bireyler arası iletişim ve etkileşim, örgüt için ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için hayati bir önem taşır. Öğretmenlerin birbirleriyle ve idarecilerle iletişimleri ve etkileşimleri, okulların amaçlarına ulaşması yolunda en önemli araçlardandır. Bu ilişkilerin olumlu yönde gitmesi için gereken çaba harcanmadığında birtakım sorunlar ortaya çıkar. Taraflar arasındaki sosyal ilişkilerin kötüye gitmesi okulun genel başarısında da düşüşe yol açar. Örneğin okulda bir öğretmenin aleyhinde bir dedikodu çıkarılırsa, bu öğretmen stres altına girer. Bu durum, önce ilgili kişiyi, daha sonra da bu kişinin etkileşimde olduğu diğer öğretmenleri etkiler. Okulun genel atmosferinde gergin ve olumsuz bir hava sezilir, bu da hem bireylerin, hem de örgüt olarak okulun verimliliğinde düşüşe sebep olur (Çomak, 2011: 1).

Günümüzde okullar yeni eğitim-öğretim teknikleri, rekabetin artması, iş tatminsizliği, ekonomik olarak yetersizlik gibi birçok faktör nedeniyle önemli ölçüde değişime uğramış ve bunun sonucu olarak daha karmaşık hale gelmiştir. Bu karmaşıklık örgüte yönelik ve bireylerarası örgütsel sapma davranışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örgütsel sapma kavramı çok önemsenmese de örgüte ve de örgüt üyelerine finansal, psikolojik ve sosyal pek çok zarar vermektedir. Her okulda birbirine benzer ya da birbirinden farklı pek çok sapma davranışıyla karşılaşıldığı söylenebilir.

Örgütsel sapma davranışı, çalışanın örgütün değerlerine ve beklentilerine uygun olmayan, örgütün normlarını ihlal eden, örgütün fonksiyonlarına, yapısına, varlıklarına, ilişkilerine ve diğer çalışanların faydasına zarar veren istemli, yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirdiği davranışlar olarak tanımlanmaktadır (İyigün, 2012: 46).

Sapma davranışlarının farklı göstergeleri vardır. İlk grup mülkiyet sapması olarak adlandırılmaktadır ve örgütün malına zarar veren davranışları içermektedir. Ekipmana zarar verme, işyerinden hırsızlık gibi davranışlardır. İkinci grup ise örgütün malına değil, yapılan işin niteliğine zarar veren davranışları içerir. Bunlar ise işe geç gelme, yavaş çalışma, iş yerinde alkol ve madde kullanımı gibi davranışlardır (Hollinger ve Clark, 1982: 98).

Sapma davranışlarının nedenlerine baktığımızda ise algılanan haksızlık, memnuniyetsizlik, model alma ve heyecan arama faktörlerini görmekteyiz. Ayrıca bireysel ve durumsal faktörler de sapma davranışlarına neden olmaktadır. Kişilik özellikleri algılanan duruma gösterilen sapma davranışında önemli bir etkiye sahiptir (Zhang, Chen ve Chen, 2008: 2).

Bir ülkenin kalkınmasında en büyük sorumluluğa sahip olan okullarımızda da bu tür sapma davranışlarıyla karşılaşmaktadır. Okul çalışanları tarafından okula sürekli olarak geç gelme, okulun malına zarar verme, çalışma arkadaşları hakkında dedikodu yapma, bilgiyi kötü amaçlı kullanma ve amirinin emirlerine karşı gelme gibi sapma davranışları sergilenebilmektedir. Bu davranışlar eğitimin kalitesi açısından büyük bir problem arz etmektedir. Çünkü yaşanan sapma davranışları sonucunda okullardaki birlik, beraberlik ve düzen bozulacak bu da eğitim düzeyini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu davranışlardan en az zararla çıkılabilmesi için davranışın nedenlerinin ve etkilerinin iyi analiz edilmesi, gerekli önlemlerin yerinde, zamanında ve uygulanabilir biçimde alınması gerektiği söylenebilir.

Aynı ortamda farklı özellikteki insanların farklı amaçlarla bir arada bulunmalarının yaratmış olduğu sorunların yönetilmesi oldukça zordur. Sorunların zamanında giderilememesi, farklı boyutlara ulaşması, olumsuz düşüncelerin tepkilere, tepkilerin de sapmaya dönüşmesi okullarda başarının düşmesine ve hatta telafisi güç sonuçlara neden olabilmektedir (Demir ve Tütüncü, 2010: 64).

Örgütler varlıklarını sürdürebilmek ve gelişebilmek için değişen koşullara uyum sağlayabilmeli ve sapma davranışlarını önceden tahmin ederek en aza indirebilmek amacıyla gerekli önlemleri almalıdırlar. Değişen çevre koşullarına uyum sağlayarak sapma davranışlarıyla baş edebilmek örgütlerin dinamik yönünü meydana getiren yönetime düşen bir görevdir. Bu görevi ise, ancak teknik bilgi ve becerilerle donatılmış, dinamik, değişimlere direnmek yerine onlara uyum sağlayabilen, insanlar arası ilişkileri iyi bilen, bilgi ve karizması ile iş görenleri etkileyip değişim de dahil karşılaşılan güçlüklerin üstesinden ekip ruhu ile gelebilen ve nihayet örgütü bir bütün olarak görüp onunla ilgili geleceğe yönelik stratejik kararlar alabilen fikri yeteneğe sahip yöneticiler ve yönetimler yerine getirebilir. Uygun strateji belirleyen liderler, örgütlerinin gelişmelerine çalışırken, izleyicilerinin de orada bulunmaktan veya kendisi ile birlikte iş görmekten onur duymasına yol açabilirler (Sütçü, 2008: 1).

Örgütlerde karşılaştığımız sapma davranışlarının yönetimde stratejik liderliğin önemini eğitimde de ön plana çıkardığı söylenebilir. Ilgar'a göre yönetimde yer alan kişiler kurumda etkili olabilmek için iyi bir lider olmalıdır. Yönetimde sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılan lider ve yönetici farklı anlamlar taşımaktadır. Lider, grubu bir araya getiren ve amaçlara doğru güdüleyen insan etmenidir. Yani liderlik belirli amaçları gerçekleştirmek için diğer kişileri etkileme sürecidir olarak tanımlanmaktadır (Taş, 2009: 1).

Okullarımızda sapma davranışlarının en aza indirilip yok edilmesi sürecindeki en önemli kişi ise okul müdürleridir. Bu süreçte okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Stratejik liderlik uygulamaları işletmelerin sürekli değişen rekabet şartlarında varlıklarını sürdürebilmeleri ve rekabet edebilmeleri için üst düzey yöneticilerin yerine getirmesi gereken uygulamalardır (Besler, 2001:38).

Ireland ve Hitt (2005:63) stratejik liderliği, örgüt için yaşanabilecek bir gelecek yaratacak değişiklikleri başlatmak için geleceği görme, vizyon oluşturma, esnekliği sağlama, stratejik olarak düşünme ve diğerleri ile çalışabilme olarak tanımlamaktadırlar.

Değişen Türkiye şartlarında okul müdürlerinin de görevleri değişmektedir. Sadece günlük işleri sürdüren iyi bir yönetici olmak yeterli olmayacaktır. Stratejik düşünebilme yeteneğine sahip ve stratejik kararlar alabilen, geleceğe odaklanabilen okul müdürlerinin yönetici olması gerekir. Bu stratejik liderlik özelliklerinin bileşiminin, çok farklı koşullarda ve belirsizliğin hâkim olduğu durumlarda yöneticilere başarılı olma imkânı vereceği söylenebilir.

Yönetici olarak gücünü yasal yetkilerden alan okul müdürü, okul lideri olarak etkilemeyi, okuldaki güçleri birleştirmeyi, kaynakları etkili olarak kullanmayı ve örgütsel bir kimlik geliştirmeyi sağlayabilir. Diğer tüm liderlik türlerindeki vasıflara sahip olan stratejik liderlerin dönüşümcü, yönetsel, etik ve politik olmak üzere dört önemli stratejik liderlik özelliğini kullanması gerektiğine inanılmaktadır. (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009: 124). Etkili bir stratejik lider, etkin bir katılımı özendirerek, çalışma grubunda yüksek düzeyde gruba bağlılığı, arkadaşlığı ve işbirliğini sağlar. (Yavaşgel, 2002: 385).

Literatürde okul müdürlerinin stratejik liderliğine ilişkin birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Fakat eğitim alanında örgütsel sapma kavramıyla ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Halbuki okulların başarısının okul yönetiminin başarısına bağlı olduğu gözlenmektedir.

Okul müdürlerinin stratejik liderlik becerileri örgüt içinde yaşanan sapma davranışı düzeyini etkilemektedir. Müdürlerin sahip oldukları stratejik liderlik becerisi düzeyi, okullarda yaşanan sapma davranışlarının azalmasında büyük bir öneme sahiptir. Müdürlerin stratejik liderlik becerilerini kullanabilme düzeylerine göre okullarda sapma davranışlarının azalacağı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sapma davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek, bu kavram ile yöneticilerin stratejik liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi tespit ederek bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirmeye yöneliktir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sapma düzeyi nedir?
- 2- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma düzeyi algıları onların;
  - a) Cinsiyet
  - b) Eğitim Düzeyi
  - c) Kıdem
  - d) Branş
  - e) Medeni duruma

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyi nedir?

- 4- Ortaokul öğretmenlerinin stratejik liderliğe ilişkin algıları onların;
  - a) Cinsiyet
  - b) Eğitim Düzeyi
  - c) Kıdem
  - d) Branş
  - e) Medeni duruma

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapmaya ilişkin algılarıyla stratejik liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişki nedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel (ilişkisel) bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009:77-81).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde bulunan 474 resmi ortaokulda görev yapmakta olan 10089 öğretmen oluşturmaktadır.

Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmada örnekleme oluşturmak için her ilçe sosyal, ekonomik ve kültürel değerleri doğrultusunda DPT'nin 2004 yılında yaptığı, İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmasından yararlanılarak “üst, orta ve alt” olarak üç düzeye ayrılmıştır. Araştırma sonucuna göre Buca, Konak, Gazemir, Bornova, Karşıyaka, Çiğli, Balçova, Narlıdere ve Güzelbahçe üst düzeyde, Dikili, Aliağa, Foça Menemen, Karaburun, Çeşme, Urla, Menderes, Seferihisar, Torbalı, Kemalpaşa, Selçuk orta düzeyde, Kınık, Beydağ, Bergama, Ödemiş, Kiraz, Tire ve Bayındır ise alt düzeyde yer almıştır. Bu gruplamadan sonra İzmir iline bağlı 28 ilçeden “üst” düzeyde bulunan Buca-Konak, “orta” düzeyde bulunan Torbalı-Aliaga ve “alt” düzeyde bulunan Ödemiş-Kiraz tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Her gruptan ilçelerdeki okul sayıları dikkate alınarak evreni oluşturan rakamlar doğrultusunda okullardan en az %10'u tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Buca'dan 6, Konak'tan 8, Torbalı'dan 3, Aliaga'dan 3, Ödemiş'ten 3 ve Kiraz'dan 3 olmak üzere toplam 26 ortaokulunda 1113 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma verileri, 26 ortaokulda dağıtılan toplam 600 ölçekten geri dönen ve değerlendirilen 481 ölçekten elde edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki farklı ölçek kullanılmıştır. Birinci ölçek Aksu ve Girgin (2012)'nin geliştirdiği “Okullarda Örgütsel Sapma” ölçeği ve Altinkurt (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” ölçeğidir. Araştırma uygulaması üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve medeni durumuna ilişkin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde Okullarda Örgütsel Sapma ölçeği ve üçüncü bölümde ise Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ölçeği yer almıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır;

**Okullarda Örgütsel Sapma Ölçeği:** Ölçme aracı, Aksu ve Girgin (2012) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin, okullardaki örgütsel sapma davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı için öncelikli olarak alanda bu konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Demir (2009) ile Robinson ve Bennett (2000)'in geliştirmiş oldukları ölçeklerden de yararlanılarak 65 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Oluşturulmuş olan 65 maddelik ölçme aracı 5 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim elemanına verilmiştir. Yapılan eleştiriler doğrultusunda ifadeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra Eğitim Yönetimi alanında uzman öğretim elemanlarının görüşleri alınmış ve uzman görüşleri sonucunda ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliği, ölçme aracında bulunan soruların veya maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, “uzman görüşü” ne göre saptanır (Karasar, 2009: 151). 21 okulda 270 öğretmene uygulanan ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır. Toplanan ölçeklerde SPSS 15.0 Programı kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda madde sayısı 39'a indirilmiş ve üç boyutlu bir ölçek oluşturulmuştur. Faktör yükü .65 ve üzeri olan maddeler seçilmiş ve 27 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ardından DFA için LISREL 8.51 programı kullanılmıştır. DFA daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012:275). Analiz sonucunda  $df= 163$ ,  $\bar{x}= 473,35$ ,  $RMSA= 0.06$ ,  $GFI= 0.90$ ,  $CFI= 0.93$ ,  $RMR= 0.05$  ve  $NNFI= 0.92$  değerinde bulunmuştur. 20 maddeden oluşan “Okullarda Örgütsel Sapma” ölçeği son halini almıştır. Sonuç itibarıyla 1. alt boyut bireysel boyuttur ve 3 maddeden oluşmaktadır, 2. alt boyut örgütsel boyuttur ve 9 maddeden oluşmaktadır. 3. alt boyut ise etik boyuttur ve 8 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için SPSS 15.0 programında analizler yapılmıştır ve Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Cronbach Alpha Katsayısı 1. boyutta .79, 2. boyutta .92 ve 3. boyutta .92 bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği ise .93’tür.

Ölçekte yer alan örgütsel sapma davranışlarının ortaokul çalışanları tarafından hangi sıklıkla yapıldığını belirleyebilmek için “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde sıralanan beşli likert tipi ölçek oluşturulmuştur.

**Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Anketi:** Ölçek, Yahya Altınkurt (2007) tarafından “Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve “Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları” isimli kendi doktora tezinde kullanılmak üzere Eskişehir’de yapılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına, bu uygulamaları etkileyen etmenlere ve liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yönelik olan ölçek için ilk olarak 85 maddelik bir soru havuzu geliştirilmiştir. Daha sonra bu maddeler azaltılarak 58 maddeye indirilmiştir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik bir veri toplama aracı olan ölçek, özde; alandaki çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Soru havuzundan yararlanarak, tez danışmanının da katkılarıyla taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin içerik, uygulama ve yapı geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Oluşturulan taslak ölçek çoğaltılarak konu ile ilgili uzmanların görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Soru maddeleri ve anlatımların anlaşılır olup olmadığı, ölçekte yer alan maddelerin okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını ve bu uygulamaları etkileyen etmenleri belirlemede yeterli olup olmadığı ve genel olarak ölçeğin araştırmanın amacına uygun olup olmadığına odaklaştırılan uzman görüşlerine dayalı olarak, 61 maddeden oluşan ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özelliklerine, ikinci bölümde ise okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına, bu uygulamaları sınırlandıran etmenlere ve liderlik özelliklerine ilişkin soru maddeleri yer almaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde üç soru maddesi yer almıştır. Bu çalışmada ölçme aracının Teknik (Örgütsel Yapıya İlişkin) Stratejik Liderlik Uygulamaları ile İnsan ile İlgili (Örgütsel Yapıyı Destekleyici) Stratejik Liderlik Uygulamaları boyutlarına yer verilecektir. Bu 2 boyutta toplam 37 soru yer almaktadır.

Bu çalışmada 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Likert ölçeği 1’den 5’e kadar olan derecelendirme ölçeği olup, anket 5 eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Verilen önermeye katılma oranına göre tamamen katılıyorum 5 ve hiç katılmıyorum 1 olarak derecelendirme yapılmıştır.

Ölçek, çalışma evreninde uygulanmadan önce, çalışma evreninde yer almayan bir okuldaki 25 öğretmene, 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Test-tekrar test olarak da adlandırılan bu yöntemle anketin güvenilirliği test edilmiştir. Korelasyon katsayısı -1,00 ile +1,00 arasında değer alır. Bir veri toplama aracının güvenilirliğini test etmek için hesaplanan korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek bir değerde olması istenir. Bu sınır en az 0,70’tir. Ölçeğin birinci uygulama sonuçları ile ikinci uygulama sonuçları arasındaki tutarlılığın  $r = 0,96$  olduğu saptanmıştır. Saptanan bu tutarlılıkla anketin oldukça güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Altınkurt, 2007).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sapma düzeyine ve müdürlerinin stratejik liderlik düzeyine ilişkin algılarını belirlemede aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İki ilişkisiz örneklemin ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için t testi; ikiden daha çok ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Gruplar arasında

anlamli farklılık çıkması durumunda hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapmaya ilişkin algılarıyla stratejik liderliğe ilişkin algıları arasında ilişkinin bulunup bulunmadığının belirlenmesinde basit doğrusal korelasyon tekniklerinden sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan Pearson Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişkenin de sürekli olmasını ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesini gerektirmektedir. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında genel olarak: Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak 1,00 - 0,70 arasında olması yüksek; 0,70 - 0,30 arasında olması orta; 0,30 - 0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki vardır olarak sınırları belirlenmiştir (Büyükoztürk, 2011: 32).

### Bulgular ve Tartışma

Bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda alt başlıklar altında sırasıyla verilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birinci alt problem “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarındaki örgütsel sapma düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel sapma düzeyine ilişkin algıları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarındaki Örgütsel Sapma Düzeyine İlişkin Algılarının Dağılımı**

Alt Boyut	n	x	Ss
Bireysel	481	2.15	.82
Örgütsel	481	2.12	.77
Etik	481	1.18	.51
Toplam	481	1.83	.57

Tablo 1’de görüldüğü gibi okullardaki örgütsel sapma düzeyi ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre bireysel ve örgütsel alt boyut ile anket genelinde “Nadiren”, etik alt boyutunda ise “Hiçbir zaman” düzeyinde algılanmıştır. Bireysel alt boyut  $x = 2.15$  ile en yüksek değerlendirmeye, etik alt boyutu ise  $x = 1.18$  ile en düşük değerlendirmeye sahiptir.

Okullardaki örgütsel sapma davranışlarıyla bireysel ve örgütsel boyuta ilişkin çok az karşılaştığı, etik boyuta ilişkin sapma davranışlarıyla asla karşılaşmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bulguya göre okul çalışanları çalışma arkadaşlarına ve amirlerine karşı olumlu tutumlara, okul müdürleri ise stratejik liderlik becerilerine sahiptir denebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular Avcı (2008)’in Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme, İş Tutumları ve Örgütsel Sapma Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye yönelik araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çünkü bu araştırma sonucunda genel ortalama değer  $x = 1.58$ ’dir ve iş görenlerin sapma davranışlarının “asla” ile “nadiren” arasında oluştuğu görülmektedir.

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

İkinci alt problem “Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma düzeyi algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen algılarında cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Örgütsel Sapma Düzeyine ilişkin algılarının medeni duruma göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t- Testi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

**Tablo 2. Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Örgütsel Sapma Düzeyine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Medeni Durum	n	x	Ss	Sd	t	p
Bireysel						
Evli	413	6.53	2.50	479	1.89	.05*
Bekar	68	5.92	2.20			
Örgütsel						
Evli	413	19.34	6.95	479	1.87	.06*
Bekar	68	17.64	6.67			
Etik						
Evli	413	11.22	4.19	479	1.84	.06*
Bekar	68	10.23	3.49			
Toplam						
Evli	413	37.10	11.50	479	2.21	.02*
Bekar	68	33.80	10.70			

\*p&lt;.06

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel sapma düzeyine ilişkin algıları anketin örgütsel ve etik alt boyutlarında (p= .06) değerinde, bireysel alt boyut ve anket genelinde ise (p<.06) değerinde olduğundan gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Ortalamalara baktığımızda evli öğretmenlerin ortalamaları bekar öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Bu duruma göre evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre okullarında yaşanan sapma davranışlarına ilişkin daha olumsuz görüşlere sahiptir denebilir.

Evli öğretmenlerin bekar olanlara göre hayata karşı daha fazla sorumluluk sahibi olmaları, evli öğretmenlerin sapma davranışlarını daha olumsuz algılamalarına neden olmuş olabilir.

Elde edilen bulgular İyigün (2012)’nin Psikolojik Kontratın Örgütsel Sapma Üzerindeki Etkisi ve Kişilik Özelliklerinin Rolü: İlaç Sektöründe Bir Araştırma konulu çalışmasındaki araştırma bulguları ile çelişmektedir. İyigün (2012)’nin araştırma bulgularına göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre iş yerinde yaşanan örgütsel sapma algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Üçüncü alt problem “Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyi nedir? olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin değerler Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Ortaokul Öğretmenlerine Göre Müdürlerin Stratejik Liderlik Düzeyine İlişkin Algılarının Dağılımı**

Alt Boyut	n	x	Ss
Teknik (Örgütsel Yapıya İlişkin) Stratejik Liderlik Uygulamaları	481	3.94	.77
İnsan ile İlgili (Örgütsel Yapıyı Destekleyici) Stratejik Liderlik Uygulamaları	481	3.87	.96
Toplam	481	3.92	.76

Tablo 3’de görüldüğü gibi müdürlerin stratejik liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada birinci sırada x = 3.94 ile “Teknik Stratejik Liderlik Uygulamaları” alt boyutu, ikinci sırada ise x = 3.87 ile “İnsan İle İlgili Stratejik Liderlik Uygulamaları” alt boyutu yer almıştır. Ölçek geneli olan “Stratejik Liderlik” düzeyi ise x= 3.92’dir. Her iki alt boyut ve de ölçek geneli “Başarılı fakat geliştirilmesi gerek” düzeyde algılanmıştır.

Veriler göre öğretmenler sahip olunması gereken stratejik liderlik becerileri için müdürlerini başarılı bulmaktadırlar fakat tatmin edici derecede yeterli bulmamaktadırlar. Buna neden olarak okul müdürlerinin çalışanlarıyla yeterli diyalog içinde bulunmaması ve bunun sonucu olarak da çalışanlarını yeterince tanımaması ya da müdürlerin kendilerine olan güven eksikliği verilebilir.

Elde edilen bu bulgu Altinkurt (2007)'un Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları konulu araştırması ile Paksoy (2008)'un Kamu ve Özel Bankalarda Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin yaptığı araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Dördüncü alt problem “Ortaokul öğretmenlerinin stratejik liderliğe ilişkin algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen algılarında cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Örgütsel Sapma Düzeyine ilişkin algılarında branş ve medeni duruma göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin algılarının branşa göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 4’de verilmektedir.

**Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

<b>Branşlar</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Teknik Stratejik</b>						
<b>Liderlik Uygulamaları</b>						
Gruplar Arası	3016.28	6	502.71	2.16	.04	*
Gruplar İçi	109944.80	474	231.95			
Toplam	112961.10	480				
<b>İnsan İle İlgili Stratejik</b>						
<b>Liderlik Uygulamaları</b>						
Gruplar Arası	1764.72	6	294.12	1.48	.18	-
Gruplar İçi	93962.87	477	198.23			
Toplam	95727.59	480				
<b>Genel</b>						
Gruplar Arası	8906.79	6	1484.46	1.90	.07	-
Gruplar İçi	368615.90	477	777.67			
Toplam	377522.70	480				

\*p<.05

Tablo 4’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin okullarda stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin branşa göre tek yönlü varyans analizi sonucunda “İnsan İle İlgili Stratejik Liderlik Uygulamaları” alt boyutu ile ölçek geneli (p>.05) olduğundan öğretmenlerin algılarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak “Teknik Stratejik Liderlik Uygulamaları” alt boyutu (p<.05) olduğundan öğretmenlerin algılarında anlamlı farklılık görülmektedir.



**Tablo 5. Teknik Stratejik Liderlik Uygulamaları Boyutunda Anlamlı Farklılığın Hangi Branş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Branş (i)	Branş (j)	Ort Arası Fark (i-j)	SHx	P
<b>Teknik Stratejik Liderlik Uygulamaları</b>	Türkçe	Matematik	1.86	2.86	.51
		İngilizce	3.42	2.69	.20
		Fen ve Teknoloji	* 6.51	2.83	.02
		Sosyal Bilgiler	4.17	3.01	.16
		Görsel sanatlar / Müzik	4.93	3.34	.14
		Diğer	-.51	2.17	.81
	Matematik	Türkçe	-1.86	2.86	.51
		İngilizce	1.55	2.92	.59
		Fen ve Teknoloji	4.65	3.04	.12
		Sosyal Bilgiler	2.30	3.22	.47
		Görsel sanatlar / Müzik	3.07	3.53	.38
		Diğer	2.38	2.45	.33
	İngilizce	Türkçe	-3.42	2.69	.20
		Matematik	-1.55	2.92	.59
		Fen ve Teknoloji	3.09	2.88	.28
		Sosyal Bilgiler	.74	3.07	.80
		Görsel sanatlar / Müzik	1.51	3.39	.65
		Diğer	-3.94	2.25	.08
	Fen ve Teknoloji	Türkçe	* -6.51	2.83	.02
		Matematik	-4.65	3.04	.12
		İngilizce	-3.09	2.88	.28
		Sosyal Bilgiler	-2.34	3.19	.46
		Görsel sanatlar / Müzik	-1.58	3.50	.65
		Diğer	* -7.03	2.41	.00
	Sosyal Bilgiler	Türkçe	-4.17	3.01	.16
		Matematik	-2.30	3.22	.47
		İngilizce	-.74	3.07	.80
		Fen ve Teknoloji	2.34	3.19	.46
		Görsel sanatlar / Müzik	.76	3.65	.83
		Diğer	-4.68	2.63	.07
Görsel sanatlar / Müzik	Türkçe	-4.93	3.34	.14	

	Matematik	-3.07	3.53	.38
	İngilizce	-1.51	3.39	.65
	Fen ve Teknoloji	1.58	3.50	.65
	Sosyal Bilgiler	-.76	3.65	.83
	Diğer	-5.45	3.00	.07
Diğer	Türkçe	.51	2.17	.81
	Matematik	2.38	2.45	.33
	İngilizce	3.94	2.25	.08
	Fen ve Teknoloji	* 7.03	2.41	.00
	Sosyal Bilgiler	4.68	2.63	.07
	Görsel sanatlar / Müzik	5.45	3.00	.07

\*p<.05

Tablo 5’de farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucu görülmektedir. Teknik stratejik liderlik uygulamaları alt boyutunda Türkçe branşındaki öğretmenlerle Fen ve Teknoloji branşındaki öğretmenler arasında ( $p=.02<.05$ ) değerine göre branşı Türkçe olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca yine aynı alt boyutta tabloda gösterilmiş olan branşların dışındaki diğer branş grubunda bulunan öğretmenlerle branşı Fen ve Teknoloji olan öğretmenler arasında ( $p=.00<.05$ ) değerine göre diğer branş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tablodaki değerler incelendiğinde Türkçe ve diğer branş grubunda bulunan öğretmenlerin Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ile Görsel Sanatlar/Müzik branşlarındaki öğretmenlere göre yöneticilerini “teknik stratejik liderlik uygulamaları” alt boyutunda daha yeterli ve etkili buldukları söylenebilir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, müdürlerinin stratejik liderlik düzeyini en düşük algılayan grup olduğu görülmüştür. Çoğu okulda Fen ve Teknoloji derslerinin daha verimli işlenmesini sağlayacak gerekli donanımların olmaması, ayrı bir laboratuvar sınıfının bulunmaması Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerini daha düşük algılamalarına neden olarak gösterilebilir.

Altınkurt (2007)’un Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları adlı çalışmasına baktığımızda branş değişkenine göre öğretmenlerin stratejik liderlik uygulamalarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında, yasal-bürokratik ve zaman ile ilgili etmenler boyutlarında düşük düzeyde farklılık bulunmuş, mali kaynaklar ile ilgili etmenler boyutunda ise farklılık bulunamamıştır. Bu durum, meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin, okulun yapısı nedeniyle okul yönetiminden beklentilerinin farklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca elde edilen bulgular Eryılmaz (2006)’ın Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Ankara İli Örneği) araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Stratejik Liderlik Uygulamalarına ilişkin algılarının medeni duruma göre farklılığını belirleyebilmek için t- Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

**Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarda Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları**

Medeni Durum	n	x	Ss	Sd	t	p
Teknik Stratejik						
Liderlik Uygulamaları						
Evli	413	78.33	15.43	.479	-1.49	.13
Bekar	68	81.32	14.60			
İnsan İle İlgili Stratejik						
Liderlik Uygulamaları						
Evli	413	65.81	14.23	.479	-1.90	.05*
Bekar	68	69.32	13.09			
Toplam						
Evli	413	144.15	28.26	.479	-1.77	.07
Bekar	68	150.64	26.16			

\*p&lt;.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin okullarda stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin medeni duruma göre t-Testi sonucunda “Teknik Stratejik Liderlik Uygulamaları” alt boyutu ile ölçek geneli ( $p>.05$ ) olduğundan öğretmenlerin algılarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak “İnsan İle İlgili Stratejik Liderlik Uygulamaları” alt boyutu ( $p<.05$ ) olduğundan öğretmenlerin algılarında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılık İnsan İle İlgili Stratejik Liderlik Uygulamaları alt boyutunda evli öğretmenlerin  $x = 65.81$  ortalama ile bekar öğretmenlerin  $x = 69.32$  ortalamasından daha düşük bir ortalamaya sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Elde edilen ortalamalara göre İnsan İle İlgili Stratejik Liderlik Uygulamaları alt boyutuna ilişkin bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, evli öğretmenlerin bu boyuta ilişkin daha fazla beklentiye sahip olduklarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.

Cemaloğlu (2007) tarafından “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları medeni duruma göre incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, istisnalarla yönetim, ekstra çaba, etkililik ve doyum boyutlarına ilişkin algıları arasında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık görülürken, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderlik boyutlarında medeni duruma göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları**

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapmaya ilişkin algılarıyla stratejik liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişki nedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Ortaokullardaki örgütsel sapma düzeyi ile okul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

**Tablo 7. Ortaokullardaki Örgütsel Sapma Düzeyi İle Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

		Teknik Alt Boyut	İnsan Alt Boyutu	Genel Strateji k Liderlik	Bireysel Alt Boyut	Örgütse l Alt Boyut	Etik Alt Boyut u	Genel Örgütsel Sapma
Teknik Alt Boyut	Pearson Correlation	1	* ,73	* ,95	*-,42	*-,42	*-,14	*-,40
	Sig. (2- tailed)		,00	,00	,00	,00	,00	,00
	N	481	481	481	481	481	481	481
İnsan Alt Boyutu	Pearson Correlation	* ,73	1	* ,89	*-,38	*-,35	*-,11	*-,34
	Sig. (2- tailed)	,00		,00	,00	,00	,00	,00
	N	481	481	481	481	481	481	481
Genel Strateji k Liderlik	Pearson Correlation	* ,95	* ,89	1	*-,46	*-,45	*-,16	*-,43
	Sig. (2- tailed)	,00	,00		,00	,00	,00	,00
	N	481	481	481	481	481	481	481
Bireyse l Alt Boyut	Pearson Correlation	*-,42	*-,38	*-,46	1	* ,75	* ,37	* ,80
	Sig. (2- tailed)	,00	,00	,00		,00	,00	,00
	N	481	481	481	481	481	481	481
Örgütse l Alt Boyut	Pearson Correlation	*-,42	*-,35	*-,45	* ,75	1	* ,45	* ,93
	Sig. (2- tailed)	,00	,00	,00	,00		,00	,00
	N	481	481	481	481	481	481	481
Etik Alt Boyutu	Pearson Correlation	*-,14	*-,11	*-,16	* ,37	* ,45	1	* ,72
	Sig. (2- tailed)	,00	,00	,00	,00	,00		,00
	N	481	481	481	481	481	481	481
Genel Örgütse	Pearson Correlation	*-,40	*-,34	*-,43	* ,80	* ,93	* ,72	1

1 Sapma							
Sig. (2-tailed)	,00	,00	,00	,00	,00	,00	
N	481	481	481	481	481	481	481

\*p<.01

Tablo 7’de görüldüğü gibi örgütsel sapmaya ilişkin puanlarla stratejik liderliğe ilişkin puanlar arasında yüksek, negatif, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = -.43, p < .01$ ). Örgütsel sapma düzeyi ile stratejik liderlik düzeyi arasında  $-.43$  düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları arttıkça okullardaki örgütsel sapma davranışlarının azaldığı söylenebilir. Okullarda örgütsel sapma davranışlarının azalmasında okul müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerinin oldukça etkili olduğu düşünülmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullarda yaşanan örgütsel sapma ile okul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyine ilişkin algıları; bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve örgütsel sapma davranışları ile stratejik liderlik puanları arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışan bu çalışmada sonuçlar ve öneriler bölümü araştırmanın problemlerine ve alt problemlerine uygun olarak verilmiştir.

#### Sonuçlar:

1- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullardaki örgütsel sapma düzeyine ilişkin görüşlerinin bireysel ve örgütsel boyut ile anket genelinde “Nadiren”, etik boyutunda ise “Hiçbir zaman” düzeyinde algılandığı görülmüştür. Okullardaki sapma davranışlarının bu derece az olmasının nedeni olarak eğitim fakültelerinin nitelikli mezunlar vermesi, çalışanların yaptıkları işten ve çalışma ortamından hoşnut olması verilebilir.

2- Okullardaki örgütsel sapma davranışları 3 alt boyutta ve anket genelinde incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani bayan öğretmenlerin de erkek öğretmenlerinde okullarındaki sapma davranışlarını aynı derecede değerlendirdikleri söylenebilir.

3- Okullardaki örgütsel sapma davranışları 3 alt boyutta ve anket genelinde incelendiğinde eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre öğretmen algılamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir.

4- Okullardaki örgütsel sapma davranışları 3 alt boyutta ve anket genelinde incelendiğinde medeni durum değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve anket genelinde öğretmen algılarında anlamlı farklılık görülmektedir ve evli öğretmenlerin ortalaması bekar öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Yani tüm alt boyutlarda ve anket genelinde evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre okullarında daha fazla sapma davranışlarının olduğunu düşünmektedirler.

Evli öğretmenlerin bekarlara oranla yaş ortalamasının daha büyük olduğu göz önüne alındığında bu meslekte daha uzun süre çalıştıkları sonucuna varabiliriz. Sonuç itibarıyla de bu yıllar içinde daha fazla sapma davranışlarıyla karşılaştıkları, bu nedenle olumsuz yargılara sahip oldukları düşünülebilir.

5- Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik düzeylerinin öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak olumlu yönde olduğu ve “Başarılı fakat geliştirilmesi gerek” düzeyinde algılandığı görülmüştür. Verilere göre öğretmenler sahip olunması gereken stratejik liderlik becerileri için müdürlerini başarılı bulmaktadırlar, fakat tatmin edici derecede yeterli bulmamaktadırlar. Bu duruma neden olarak yöneticilerin yeterli derecede etkili stratejik kararlar alamaması, çalışanlarıyla etkili iletişim kuramaması düşünülebilir. İzmir ili Konak, Buca, Torbalı, Aliağa, Ödemiş ve Kiraz ilçelerinde bulunan ortaokul müdürlerinin, stratejik liderlik özelliklerini tüm alt boyutlarda başarılı bir şekilde gösterdikleri, fakat bu özelliklerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilebilir.

6- Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyleri 2 alt boyutta ve anket genelinde incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Müdürlerin, bayan ve erkek öğretmenlere karşı ayırım gözetmeden aynı derecede liderlik davranışlarını gösterdikleri sonucuna varılabilir.

7- Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyleri 2 alt boyutta ve anket genelinde incelendiğinde eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmen algılamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir. Müdürlerinin liderlik davranışlarını değerlendirmede öğretmenlerin sahip olduğu eğitim seviyesinin belirleyici bir etken olmadığı görülmüştür.

8- Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyleri 2 alt boyutta ve anket genelinde incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen algılamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mesleğine yeni başlayan bir öğretmen ile 20 yıllık tecrübeye sahip bir öğretmenin, yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarını aynı derecede değerlendirdikleri görülmektedir.

9- Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyleri 2 alt boyutta ve anket genelinde incelendiğinde branş değişkenine göre “İnsan İle İlgili Stratejik Liderlik Uygulamaları” boyutu ile anket genelinde öğretmenlerin algılamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak “Teknik Stratejik Liderlik Uygulamaları” boyutunda öğretmenlerin algılarında anlamlı farklılık görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, müdürlerinin stratejik liderlik düzeyini en düşük algılayan grup olduğu görülmüştür. Çoğu okulda Fen ve Teknoloji derslerinin daha verimli işlenmesini sağlayacak gerekli donanımların olmaması, ayrı bir laboratuvar sınıfının bulunmaması Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerini daha düşük algılamalarına neden olarak gösterilebilir.

10- Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik düzeyleri 2 alt boyutta ve anket genelinde incelendiğinde medeni durum değişkenine göre “İnsan İle İlgili Stratejik Liderlik Uygulamaları” boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Elde edilen ortalamalara göre İnsan İle İlgili Stratejik Liderlik Uygulamaları boyutuna ilişkin bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, evli öğretmenlerin bu boyuta ilişkin daha fazla beklentiye sahip olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabılır.

11- Okullarda örgütsel sapmaya ilişkin puanlarla okul müdürlerinin stratejik liderliğine ilişkin puanlar arasında yüksek, negatif, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = -.43, p < .01$ ). Örgütsel sapma düzeyi ile stratejik liderlik düzeyi arasında  $-.43$  düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları arttıkça okullardaki örgütsel sapma davranışlarının azaldığı söylenebilir.

#### **Öneriler:**

1- Örgütsel sapmanın daha çok sosyal psikoloji ve yönetim alanında başarılı uygulamaları vardır. Eğitim alanında ilk olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalar genişletilip farklı kurumlarda gerçekleştirilebilir, farklı açılardan değerlendirilebilir. Böyle bir çalışma değişik bakış açılarının ortaya çıkmasını ve konunun daha fazla irdelenmesini sağlayabilir.

2- Örgütsel sapma ve stratejik liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma özel ortaokullarda uygulanıp iki eğitim kurumu arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konabilir.

3- Ankette örgütsel sapma soruları sadece çalışma arkadaşları düşünülerek cevaplanmıştır. Farklı bir bölüm daha oluşturularak anketi dolduran kişiden aynı soruları kendisi için cevaplaması istenebilir.

4- Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlik becerileri ile okullardaki örgütsel sapma arasındaki ilişki öğretmen algılarına göre belirlenmiştir. Aynı araştırma okul yöneticilerinin görüşlerine göre de yapıp öğretmen ve yönetici algıları karşılaştırılabilir.

5- Öğretmenlerin hem okullarındaki örgütsel sapma düzeyi, hem de stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin algılarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Her iki anket için bu farkın neden kaynaklandığı ile ilgili yeni bir araştırma yapılabilir.

### Kaynakça

- Aksu, A. ve Girgin, S. (2013), “Okullarda Örgütsel Sapma Ölçeği”, *Araştırma Raporu*. İzmir.
- Altınkurt, Y. (2007), Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, N. (2008), Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Öğrenme, İş Tutumları ve Örgütsel Sapma Arasındaki İlişkinin Analizi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bennett, R.J ve Robinson, S.L. (2000), “Development of a Measure of Workplace Deviance”, *Journal of Applied Psychology*, 85(3), s. 349-360.
- Besler, S. (2001), İşletmelerde Stratejik Liderlik Süreci ve Türkiye’deki Özel Sektör İşletmelerinde Üst Düzey Yöneticilerin Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007), “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), s. 73-112.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012), *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çomak, E. (2011), İlköğretim Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Yaşadıkları Yıldırma Durumları. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, M. (2009), Konaklama İşletmelerinde Duygusal Zeka, Örgütsel Sapma, Çalışma Yaşamı Kalitesi ve İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişkinin Analizi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, D.E.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Demir, M. ve Tütüncü, Ö. (2010). “Ağırlama İşletmelerinde Örgütsel Sapma ile İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişki”, *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, s. 64-74.**
- Eryılmaz, F. (2006), Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hollinger, R. ve Clark, j. (1982), “Employee Deviance: A Response to the Perceived Quality of the Work Experience”. *Work and Occupations*, Vol.9. s. 97-114.
- Ireland, R.D. ve Hitt, M.A. (2005), “Achieving and Maintaining Strategic Competitiveness in the 21st. Century: The Role of Strategic Leadership”, *Academy of Management Executive*, 19(4) s. 63-74.
- İyigün, Ö. (2012), *Psikolojik Kontratın Örgütsel Sapma Üzerindeki Etkisi ve Kişilik Özelliklerinin Rolü: İlaç Sektöründe Bir Araştırma*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Karasar, N. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007), “Etkili liderlik. Temel Eğitime Destek Programı”, <http://tedp.meb.gov.tr> (13.03.2013).
- Paksoy, A. (2008), Kamu ve Özel Bankalarda Stratejik Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sütçü, O. (2008), Stratejik Liderlik. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Projesi*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, Y. F. (2009), Toplam Kalite Yönetimi Ve Stratejik Liderlik. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurluoğlu, Ö. ve Çelik, Y. (2009). “Örgütlerde Stratejik Liderlik ve Özellikleri”, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*. Cilt:12, Sayı:2, s.121-156.

- Ülker, M. (2009), Okul yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavaşgel, E. (2002), “Çağdaş Yönetimlerde Stratejik Vizyona Sahip Lider Olmanın İlk Koşulu; Gelecekle Uyumlu Olmak / Değişimi Yönetebilmek”, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*,. Cilt: 15 Sayı:1 s.377-392.
- Zhang, S., Chen, X.P., Chen,G. (2008), “Interpersonal and Collective Group Identities: Differential Contribution to Business Security”, *Research Paper Sponsored by CIBER 2008 Summer Grant*, s. 1-14.



## Ortaokullar 5. Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Ders Seçimini Etkileyen Faktörler Ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar

İbrahim KALYONCU, Mehmet AKTİN

### Özet

30/03/2012 tarih ve 6287 sayılı Kanun gereği 2012-2013 eğitim öğretim yılından geçerli olmak üzere ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına son verilmiş ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir.

Bu düzenleme birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Çok kısa bir süreç içinde yaşanan değişiklikler yeni sorunların da ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 2012/37 sayılı genelgesi uyarınca ortaokul ve liselerin haftalık ders programlarına seçmeli dersler eklenmiştir. 2012-2013 öğretim yılından itibaren 5. ve 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Bu araştırmada ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine haftada 8 ders saati okutulan seçmeli derslerin seçiminde öğrencileri etkileyen faktörlerin ne olduğu ve uygulamada yaşanan sorunların tespitine çalışılmıştır. Araştırma Trabzon ve Edirne illerinde gerçekleştirilmiştir. Böylece ülkemizin farklı kültürel özelliklerine sahip yerleşim yerlerinde öğrenci üzerindeki etkin faktörler ve yaşanan sorunlar hakkında bilgi elde etmeye çalışılmıştır.

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ilgili mevzuat hükümleri ve uygulamalar sonucu elde edilen verilere dayalı olarak hazırlanan anket ve açık uçlu görüşme soruları kullanılmıştır. Uygulamalar rehber öğretmenlerin gözetiminde demokratik bir ortamda yapılmıştır. Anket Trabzon ilinden 212 öğrenci, Edirne ilinden 204 öğrenci olmak üzere toplam 416 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler random yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma sonuçları frekan (f) ve yüzde (%) ile ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ders seçimlerinde ailelerinden etkilendikleri, seçtikleri derslerden memnuniyetsizliklerin olduğu, yaklaşık %40'nın yararına inanmadıkları görülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularında Trabzon ve Edirne illeri arasındaki önemli farklılıklar göze çarpmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Ortaokullarda Seçmeli Dersler,

## The Factors Affecting 5th Grade Students' Elective Course Selection In Middle Schools And The Problems In Practice

İbrahim KALYONCU<sup>1</sup> Mehmet AKTİN<sup>2</sup>

### Abstract

According to Law No. 6287 dated 03.30.2012, being valid from 2012-2013 academic year, the application of the eight-year uninterrupted education was terminated and 12 years compulsory education known as 4 +4 +4 was implemented across the country.

This arrangement has brought about many changes. The changes made in a very short process has led to the emergence of the new problems.

1

<sup>1</sup> Trabzon Beşirili İMKB MiddleSchool e-posta: ibrahimkalyoncu@hotmail.com

2

<sup>2</sup> Edirne Uzunköprü Ergene PrimarySchool e-posta: mehmetaktin@hotmail.com

In accordance with the Circular No 2012/37 issued by General Directorate of Basic Education, elective courses were added to the middle schools and high schools' weekly programs. From the 2012-2013 academic year, this amendment started to be implemented in stages starting from the 5th and 9th grades.

This study aims to determine the factors affecting the students in choosing elective courses taught 8 lessons per week to the 5th Grade students and find out the problems encountered in the application process. The research was carried out in the provinces of Trabzon and Edirne. Thus, it is aimed to get information about the problems and the influential factors affecting students in different regions of our country with their different cultural characteristics.

The research was based on the screening model. The data was gathered by using open-ended interview questions and a questionnaire based on the data obtained from the practices and the provisions of the relevant legislation. The applications were made in a democratic environment under the supervision of counselors. The survey was applied to a total of 416 students; 212 students from Trabzon and 204 students from Edirne. Students are selected randomly. The results of the survey were shown as frequency (f) and percentage (%).

According to the results of the research, the students are affected by their families in selecting courses, they are discontent with their choices and about 40% of them do not believe in the benefit of these courses. Furthermore, the research results show that there are significant differences between the provinces of Edirne and Trabzon.

**Key Words:** Elective Courses in Middle Schools

## Giriş

Ülkemizde eğitim alanındaki her yeni uygulama beraberinde birçok belirsizlik ve kaosu da getirmiştir. 2012 yılının Mart ayında da aniden eğitim hayatımıza düşen yeni eğitim düzenlemesi ile ilgili ilk yasa teklifi yeterince tartışılmadan ve sahadan yeterince veri toplanmadan yasalaştı. Artık 31 Mayıs günü kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen zorunlu ve kesintili 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiş oldu.

Yeni düzenlemelerle ilgili olarak ne altyapı, ne program, ne de bir yol haritası vardı. Türk eğitim sisteminin saha çalışanları ve uygulamalardan etkilenen paydaşlar her geçen gün yeni bir uygulamanın beklentisi içinde kaotik bir süreç yaşamaya başladılar. Yasanın çıktığı ilk zamanlar sürekli politik eğitim konuşmalarında dillendirilen ancak ne olduğu tam olarak bilinmeyen seçmeli derslerin durumunun belirsizliği Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin yayımlanmasıyla bir ölçüde aydınlandı.

Yaklaşık yirmi yıldır ülkemizde yaşanan her kritik durumda eğitimin gerekliliğine değinilmiş ve pek çok defa okulların haftalık ders çizelgelerine ya yeni dersler eklenmiş ya da mevcut derslerin içeriklerinde değişikliklere gidilmiştir. Bu süreçte seçmeli dersler bazen değerlendirme kapsamına alınmış bazense alınmamıştır. Hatta 17. Milli Eğitim Şurasına konu olmuş Şura kararlarının ilköğretim başlığı altındaki 52. karar maddesine göre "İlköğretimde seçmeli ders sayısı artırılmalıdır. Seçmeli beceri dersleri dışındaki dersler notla değerlendirilmelidir." (MEB, 2006) ifadesine yer verilmiştir. Aslında yaşanan bu kadar deneyime karşın halen seçmeli dersler hakkında net bir anlayışa varılamamıştır.

Yukarıda adı geçen kararda artık seçmeli derslerin adları, okutulacakları saat sayısı, modül sayısı ve haftalık ders çizelgesindeki ağırlığı belirlenmişti. Ancak seçmeli derslerinin içerik ve uygulamaları ile ilgili belirsizlikler devam ediyordu.

Kademeli olarak uygulanması öngörülen seçmeli derslerin 2012-2013 eğitim öğretim yılından başlamak üzere sadece 5. sınıflarda okutulması kararlaştırıldı.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 31/08/2013 tarihinde yayımlayarak ilgili tüm birimlere gönderdiği 2012/37 sayılı genelge ile öğrencilerin seçmeli ders seçimi usul ve esasları ile ilgili açıklamalarda bulunuldu. Ancak bu genelgede belirsizlikleri gidermekten yoksundu.

Seçmeli derslerle ilgili ilk olarak Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim derslerine ait kitap ve materyallerin hazırlanması kararı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 28/08/2012 tarihlerinde resmileştirildi. Diğer derslerle ilgili kararlarda bu kararı izledi. Ancak hazırlanan ilk yazılı

materyalin okullara ulaşması öğretim yılının ortasının buldu. Bu materyallerde Hz. Muhammed'in Hayatı, Kur'an-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler, Bilim Uygulamalar ve Matematik Uygulamaları ile sınırlı kaldı.

Uygulamanın yapıldığı ilk öğretim yılı henüz bitmeden MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28/05/2013 tarih ve 22 sayılı kararı ile ilköğretim kurumlarının orta kısmının ders dağıtım çizelgesi yeniden düzenlenmiştir. Bir önceki ders dağıtım çizelgesinde 5. sınıflarda haftalık 37 saat olan ders yükü 35 saate indirilmiş ve seçmeli derslerin haftalık programdaki yükü 8 saatten 6 saate indirilmiş oldu. Bu düzenlemenin asıl nedeninin bir önceki haftalık çizelgedeki ders yükünün iş günlerine dengesiz dağılımından kaynaklandığı açıkça görülmektedir. Böylece her gününe ders saatlerinin dağılımı eşit olarak sağlanmış oldu.

Milli Eğitim Bakanının imzasıyla 11/06/2013 tarihimde çıkan ve MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından tüm birimlere ulaştırılan yazı ile de 2013-2014 öğretim yılı için ders seçimiyle ilgili esaslar belirlenmiştir. Yazıda "*Okul yönetimleri hangi seçmeli derslerin okutulacağına dair herhangi bir belirleme yapmayacaklar, özellikle ilgili alanda öğretmen yokluğu gerekçesi ile öğrencileri ve velilerini kesinlikle belirli derslere yönlendirmeyeceklerdir.*"(MEB, 2013) denilmektedir. Ayrıca aynı yazıda 2013-2014 öğretim yılında ders seçimlerinin "e-okul Veli Bilgilendirme Sistemi" üzerinden yapılması gerektiği belirtilmiştir. Yaklaşık bir yıllık süre içerisinde 4+4+4 kademeli ve zorunlu eğitim uygulamasının sürecinde sadece seçmeli derslerle ilgili yaşanan belirsizlik ve uygulama yetersizliklerinin yarattığı kaos şüphesiz ki okul örgütünün varlık nedeni öğrencileri birinci derecede etkilemiştir.

Uygulamanın kısa tarihi içerisinde seçmeli derslerin geleceğine ışık tutması açısından etkilenen paydaşlarının en önemli aktörlerinin görüşleri önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda uygulamanın ilk denekleri olan 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri ayrı bir önem kazanmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin seçmeli ders seçimini etkileyen faktörler ve uygulamada yaşanan sorunları ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Seçmeli derslerin seçiminde öğrencileri etkileyen faktörler nelerdir?
- 2- 2012-2013 öğretim yılında takip ettiğiniz seçmeli derslerden değiştirmeyi düşündüğünüz ders ya da dersler var mıdır?
- 3- Seçmeli derslerin yararına inanıyor musunuz?
- 4- Trabzon ve Edirne illerinde öğrenim gören öğrencilerin seçmeli derslerle ilgili görüşleri arasında farklılık var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda 2012-2013 öğretim yılında uygulamaya konan seçmeli derslerin seçimini etkileyen faktörler ve uygulamada yaşanan sorunlar belirtilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Trabzon ve Edirne illerinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri arasındaki farklılıkların ortaya konulmasına çalışılmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Trabzon ve Edirne illerinde 5. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu Trabzon ilinden 212 öğrenci, Edirne ilinden 204 öğrenci olmak üzere toplan 416 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler random yöntemiyle araştırma kapsamına alınan okullardan dengeli olarak seçilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Veri toplama aracı olarak ilgili mevzuat hükümleri ve uygulamalar sonucu elde edilen verilere dayalı olarak hazırlanan anket ve açık uçlu görüşme soruları kullanılmıştır. Uygulamalar rehber öğretmenlerin gözetiminde demokratik bir ortamda yapılmıştır. Anket maddeleri araştırma kapsamına alınan yaş grubunun anlayabileceği düzeyde öz ve kısa olarak hazırlanmıştır. Görüşme soruları ile anket maddeleri desteklenmiş ve böylece çalışmanın güvenilirliğinin artırılmasına çalışılmıştır. Araştırma sonuçları frekans (f) ve yüzde (%) ile ifade edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin istatistik çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır. Araştırma kapsamına alınan dördüncü alt problemin yorum ve tartışması aynı tabloların tekrar edilmemesi açısından diğer alt problemler içerisinde yapılmıştır.

#### Seçmeli derslerin seçiminde öğrencileri etkileyen faktörler

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin seçmeli derslerin seçimini etkileyen faktörlerle ilgili görüşleri Tablo 1'de verilmiştir. Öğrencilerin seçmeli derslerini belirlemede önemli ölçüde ailelerinin etkisinde kaldıkları görülmektedir. Kendi kararlarını veren öğrencilerin oranı toplam öğrenci içerisinde ancak 1/5'ini oluşturmaktadır. Özellikle okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin ders seçimindeki etkilerinin düşüklüğü dikkat çekicidir.

Bunun nedeni olarak MEB ve ilgili birimlerinin sürekli olarak öğrencilerin ve okul yöneticilerinin ders seçiminde etkili olmamaları gerektiği yönündeki uyarılarının etkisinin olduğu söylenebilir. Özellikle giriş bölümünde de atıfta bulunulan 11/06/2013 tarihinde Bakan imzasıyla çıkan yazıdaki uyarıların bundan sonraki yıllarda da etkili olabilecektir. Ancak bu durum ders seçiminde rehberliğe gereksinim duyan öğrencilere yapılacak rehberlik boyutunu da olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü gerek okul yönetimleri ve gerekse öğretmenler yönetsel yönden olumsuzluk yaşayabilecekleri endişesine kapılabilirler. Bakanlığın duyduğu endişenin nedeni ise saha ile ilgili karşılıklı bir güvensizlik yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 1'deki veriler ışığında Trabzon ve Edirne illerindeki öğrencilerin ders seçimlerini etkileyen faktörler karşılaştırıldığında Trabzon'daki öğrenciler üzerinde aile etkisinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Trabzon'daki öğrencilerin 1/4'ünün derslerini kendi seçtiğini söylemesi dikkate değer bir durumdur. Edirne'de ise hemen hemen tüm faktörlerin yakın oranlarda etkili olduğu görülmektedir. Trabzon'un aksine Edirne'deki öğrencilerin kendi kararları doğrultusunda ders seçimlerinin düşük olduğu görülmektedir. Edirne'deki ailelerin Trabzon'daki ailelere oranla ders seçimi konusunda çocuklar üzerindeki etkileri oldukça düşüktür. İller arasındaki bu farklılıkların temel nedeni olarak sosyal ve kültürel özelliklerin olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Seçmeli derslerin seçiminde öğrencileri etkileyen faktörler

Faktörler	Trabzon		Edirne		TOPLAM	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Okul yönetimi	16	7,5	40	19,6	56	13,5
Öğretmenler	8	3,8	39	19,1	47	11,3
Aile	105	49,5	44	21,6	149	35,8
Arkadaşlar	10	4,7	54	26,5	64	15,4
Hiç kimse	58	27,4	27	13,2	85	20,4
Diğer	15	7,1	0	0	15	3,6
<b>TOPLAM</b>	<b>212</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>416</b>	<b>100</b>

#### Değiştirmeyi düşündüğünüz seçmeli dersler

Dönemin Milli Eğitim Bakanının bir televizyon programındaki açıklamalarında - açıklamaları yazılı basına da yansımıştır- Türkiye genelinde öğrencilerin ders seçimleri ile ilgili tercihleri hakkında: "Matematik Uygulamaları dersi en çok tercih edilen derslerimiz arasında. Takriben 593 bin öğrencimiz bu dersi seçti. Yabancı dil dersi 2. sırada yer alıyor. 495 bin öğrencimiz de bu dersi seçti. Üçüncü sırada yaklaşık 480 bin öğrencinin seçtiği Kuran-ı Kerim dersi var. Hazreti Muhammed'in hayatı dersini yaklaşık 305 bin, Spor ve Fiziki Etkinlikler dersini yaklaşık 300 bin öğrenci tercih etti. Okuma Becerileri 259 bin, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi 221 bin, Temel Dini Bilgiler 180 bin, Bilim Uygulamaları 161 bin, Zeka oyunları 138 bin, Görsel Sanatlar 101 bin, Müzik 72 bin, Yazarlık ve Yazma Becerileri 68 bin, Drama 57 bin ve Yabancı Diller ve Lehçeler 25 bin öğrenci tarafından seçildi." (Öztürk, 2012) şeklinde belirtmiştir. Bu bağlamda okul merkezli tercihlerinde yakın oranlarda gerçekleştiği varsayılmıştır.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde de görüleceği gibi öğrencilerin ders seçiminde gösterdikleri dağılım ders değiştirme eğilimine de yakın oranlarda yansıdığı söylenebilir. Ancak Kur'an-ı Kerim dersinin ülke genelinde de en çok seçilen dersler arasında üçüncü sırada olmasına rağmen değiştirilmek istenen derslere arasında birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durumun özellikle Trabzon ilindeki öğrencilerin Edirne ilindeki öğrencilere oranla daha yoğun olarak görüldüğü verilerden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin her yıl seçmeli ders değişimi gerçekleştirebilecekleri gerçeği düşünülürken bu derslerin uygulanmasındaki modüler sistemin amaçlandığı şekilde uygulanamayacağını göstermektedir. Bunun sonucu olarak sürekli değişiklik alan seçimi yapmak isteyen öğrencileri kararsızlığa itebilecektir.

Trabzon ve Edirne illeri karşılaştırıldığında ise Edirne ilindeki dağılımın Trabzon iline göre Türkiye geneli ile daha yakın örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca Trabzon'daki öğrenciler Edirne'deki öğrencilere göre derslerin hepsini ya da hiç birini değiştirme oranlarının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılıkların nedeni olarak Trabzon'da ailelerin öğrenci seçimleri üzerindeki etkilerinin ağırlığı gösterilebilir.

Tablo 2. 2012-2013 yılında seçilen ve değiştirilmesi düşünülen seçmeli dersler

Seçmeli Dersler	Trabzon		Edirne		TOPLAM	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Kur'an-ı Kerim	54	25,4	15	7,3	69	16,6
Matematik Uygulamaları	34	16,0	24	11,8	58	13,9
Yabancı Dil	33	15,5	23	11,3	56	13,5
Okuma Becerileri	29	12,3	19	9,3	48	11,5
Hz. Muhammed'in Hayatı	19	8,9	13	6,4	32	7,7
Zeka Oyunları	16	7,5	16	7,8	32	7,7
Drama	13	6,1	17	8,3	30	7,2
Temel Dini Bilgiler	10	4,7	19	9,3	29	7,0
Bilim Uygulamaları	15	7,1	11	5,4	26	6,3
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	11	5,2	11	5,4	22	5,3
Spor ve Fiziki Etkinlikler	8	3,8	9	4,4	17	4,1
Müzik	3	1,4	13	6,4	16	3,8
Görsel Sanatlar	3	1,4	11	5,4	14	3,4
Yazarlık ve Yazma Becerileri	3	1,4	8	3,9	11	2,6
Yaşayan Diller ve Lehçeler	0	0,0	7	3,4	7	1,7
Hiçbiri	24	11,3	4	2,0	28	6,7
Hepsi	20	9,4	5	2,5	25	6,0

### Öğrencilere göre seçmeli dersler yararlı mıdır?

Tablo 3'deki verilere göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin 3/5'ünün seçmeli derslerden memnun olduğu görülmektedir. Ancak memnun olmayan öğrencilerin oranları da dikkate değer ağırlıktadır. Seçmeli derslerin yararına inanmayan öğrencilerin nedenlerinin araştırılması gerekmektedir. Veriler bu haliyle bile gelecek için önemli uyarılar vermektedir. Aksi takdir de oranın artması derslerin geleceği açısından kaygı vericidir.

Yine Tablo 3'deki bulgular Trabzon ve Edirne illeri arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Trabzon'daki öğrencilerin memnuniyetlerinin Edirne'deki öğrencilere oranla iki kat daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun en belirgin nedeni olarak iller arası sosyokültürel ve ekonomik farklılıkların olduğu gösterilebilir.

Tablo 3. Öğrencilere göre seçmeli derslerin yararlılığı

Seçmeli dersler sizce yararlı mı?	Trabzon	Edirne	TOPLAM		Trabzon	Edirne	TOPLAM
			(f)	(%)			
Evet		170	80,2	82	40,2	252	60,6
Hayır		42	19,8	12	59,8	164	39,4
<b>TOPLAM</b>		<b>212</b>	<b>100,0</b>	<b>204</b>	<b>100,0</b>	<b>416</b>	<b>100,0</b>

Genel olarak bakıldığında seçmeli derslerin seçiminde ve uygulamalarında sorunlar yaşandığı, ailelerin ders seçiminde daha çok etkili olduğu söylenebilir. Seçmeli derslerle ilgili olarak Trabzon ve Edirne illeri arasındaki sosyokültürel özellikler ve aileden kaynaklanan önemli farklılıkların olduğu görülmektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin seçmeli derslerin bir kısmını (özellikle Matematik Uygulamaları ve Yabancı Dil) ana derslere ve sınavlara yardım aracı olarak gördükleri saptanmıştır. Trabzon'da özellikle Din, Ahlak ve Değerler alanındaki derslerin seçiminde ailelerin önemli rolünün olduğu görülmüştür. Spor ve Fiziki Etkinlikler, Zeka Oyunları, Drama gibi derslerin seçiminde ise akranların etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin seçmeli derslerin fazlalığından ve haftalık ders planlamasındaki yoğunluğundan şikayetçi oldukları görülmüştür.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

45. Öğrencilerin ders seçiminde ailelerinin etkili olduğu görülmektedir.
46. Okul yönetimleri fazla etki etmeyerek MEB'nin ders seçimi konusundaki uyarılarından etkilendiğini göstermiştir.
47. Trabzon ilindeki ailelerin Edirne ilindeki ailelere göre ders seçimi konusunda çocuklarına daha çok etki etmiştir.
48. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ders seçiminde gösterdikleri dağılım Türkiye geneli ile örtüşmektedir.
49. Derslerin seçilme oranları ile değiştirilme oranları paralellik göstermektedir.
50. Trabzon ilindeki öğrencilerden özellikle Kur'an-ı Kerim dersini değiştirmek isteyenlerin oranı (%25,4) dikkat çekicidir.
51. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %60,6'sı seçmeli derslerin yararına inanmakta; %39,4'nün ise inanmamaktadır. Genelde oran böyle iken iller arasında önemli farklılıklar vardır. Trabzon ilinde yararına inananların oranı Edirne ilinde inananların iki katı iken; yararına inanmayanların oranı bunun tam tersidir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilmiştir.

- Öğrenciler seçmeli dersler konusunda yeterince bilinçlendirilmelidir.
- Seçmeli dersler modüler bir sistemden ziyade etkinlik ağırlıklı ve yerel farklılıkları dikkate alan daha esnek bir anlayışa kavuşturulmalıdır.
- Aileler seçmeli derslerin içeriği, seçimi ve uygulamaları hakkında bilgilendirilmelidir.
- Seçmeli derslerin etkileri MEB'nca sürekli araştırılarak ilgili kesimlerin görüş ve istemleri dikkate alınmalıdır.

### Kaynakça

- MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şurası Kararları. Ankara: MEB Yayınları
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (Genelge No.: 2012/37). Yayın Tarihi: 31.08.2012. Sayısı:12668.
- Öztürk, K. (2012). Milli Eğitim Bakanı Duyurular Bölümü. Anadolu Ajansı Editör Masası'na Programı.<http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9757> Erişim tarihi: 26.07.2013.
- MEB Talim Terbiye Kurulu BaşkanlığıKararı (Karar No.: 69). Tebliğler Dergisi. Yayın Tarihi: Temmuz 2012. Cilt:75. Sayısı:2658.
- MEB Talim Terbiye Kurulu BaşkanlığıKararı (Karar No.: 22). Tebliğler Dergisi. Yayın Tarihi: Haziran 2013. Cilt:76. Sayısı:2669.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Yayın Tarihi: 11.06.2013. Sayısı:1322531.

## Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Mesleki Yeterlik İnançları

Dr. Gülçin Eroğlu Dr. Özden Demirken

### Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet ve bölümlere göre inceleyerek uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile karşılaştırılmasıdır. Araştırma grubu, Mesleki Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 74'ü erkek (%15.3), 409'u ise bayan (%84.7) olmak üzere toplam 483 öğretmen adayından ve 74 uygulama öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKIYAÖ)" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları ile uygulama öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırıldığında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yeterlilikleri, Öğretmen adayı, Öğretmen Yetiştirme

## An Investigation Of Pre-Service Teachers' Beliefs About Professional Competency In Teaching

### Abstract

This study aims to investigate pre-service teachers' beliefs about professional competence in teaching, by gender and programs, and to compare them with mentors' views. The sample of this study consists of 483 senior students - 74 males (%15.3) and 409 females (%84.7)-, who are to graduate from the Faculty of Vocational Education, and 74 mentors. 'Self-efficacy Perception Scale of Pre-service Teachers' was used in this study. The findings revealed that gender and program variables had no significant effects on the self-efficacy beliefs of the pre-service teachers. However, significant differences were found when pre-service teachers' beliefs about professional competence and mentors' views were compared. The findings were discussed within the scope of literature.

**Key words:** Teacher Competencies, Pre-service teacher, Teacher training

### Giriş

Geleceğin dünyasını iyi yetiştirmiş insanlar şekillendirecektir. İyi yetiştirmiş insan gücü bir ülkenin en büyük zenginlik kaynağıdır. Öğretmenlik bunu sağlayacak en önemli mesleklerden biridir. Bunun için öğretmenlerin iyi yetiştirmiş olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri öğrencilerin davranışlarını ve bilgilerini etkilemektedir (Karagözoğlu ve diğerleri, 1995, 209-222). Bir öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde yürütebilmesi onun, üç alanda belirli düzeyde yeterlik sahibi olmasını gerektirir. Bunlar; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Öğretmenlik mesleği herkes tarafından gelişigüzel yürütülecek bir meslek değildir.

Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir (Baskan, 2001: 93). Şahin (2004: 58) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yeterlik duygusunun yüksek olması ile öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarısı arasında doğrudan bir bağlantı olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler, öğretmen yeterliğini arttırmak ve öğrencilerin eğitimi için etkili olabilecek şekilde davranabileceklerine inanmalıydılar. Sünbül ve Arslan (2007: 3), öğretmenlerin öğrencilere sundukları ve gösterdikleri rollerinde etkili olabilmeleri



için kararlarını ve kapasitelerini tanımları gerektiğini söylemektedirler. Bu karar ve kapasiteleri öğretmenlerin yeterlik duygularının ortaya çıkmasını ve var olan yeterlik duygularının ise artmasını sağlamak için neler yapabilecekleri üzerine odaklanmalarını sağlar.

Yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına denir. Yeterlik duygusu bilişsel mekanizmalar tarafından düzenlenen ve oluşturulan bir davranıştır (Bandura, 1994: 191-215). Yeterlikler öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Eğitimin hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin sahip olması ve değişik eğitim durumlarında kullanması gereken özellikler vardır. Bu özellikler öğretmenliğin yeterlik çerçevesini oluşturur. İfade oldukça basit görünse de açıklamak uzun ve karmaşık yöntemlerin kullanılmasını gerektirir (Şahin, 2004: 59).

Gibson ve Dembo (1984:569), öğretmen yeterliliklerini, kişisel öğretmen yeterliliği ve genel öğretmen yeterliliği olarak ikiye ayırmıştır. Kişisel öğretmen yeterliliği Bandura'nın kişisel yeterlilik teorisine dayanır ve bir öğretmenin becerileri hakkındaki inançları ile ilgilidir. Genel öğretmen yeterliliği ise; Bandura'nın bir dereceye kadar bireyin eğitim, zekâ, aileden aldığı eğitimde öğrendiği çevreyi kontrol edebilme düzeyleri ve bireysel inançları ile ilgili olan sonuçsal beklenti kavramı ile ilişkilidir. Böylece öğretmenlerin yeterlilik inançları sınıf dışındaki faktörlerin ve kişisel etkilerin algılanmasının toplamından oluşur. (Akt. Milson ve Mehlig, 2002: 47). Kişisel yeterlik duygusunun temelinde öğretmenin mesleki yeterliliğini kişisel anlayışa dayandırması ve kendisini olumlu olarak algılaması yatarken, genel öğretmen yeterliğinin temelinde öğretmenin mesleki yeterliğini bilgi ve becerisine dayandırması, yetersizliğin nedenini de çevresel koşullara dayandırması yatmaktadır (Schunk,1990: 5).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yönetici, uzman ve öğretmenleri ile öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının temsilcilerinden oluşturulan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”, 1999 yılında başlattığı çalışmalarını 2002 yılında tamamlayarak, öğretmenlerin “eğitme-öğretme yeterliklerini” 14 ana yeterlik altında 206 alt yeterlik olarak ayrıntılı biçimde belirlemiştir. Bu yeterlikler: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca da uygun görülerek Bakanlık tarafından yürürlüğe konulmuştur. Belirlenen yeterlikler ile hizmet öncesinde öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının ilgili bölümlerinin programlarını değiştirmesi, mesleğe girişi şekillendirmesi ve öğretmenlerin değerlendirilmesi süreçlerini farklılaştırması beklenmiştir. Ancak bu beklentilerin gerçekleşmediği yapılan araştırmalarla(YÖK 1998, Baskan, A. G. 2001, Üstüner, M. 2004, Yeşil 2009 vb.) belirlenmiştir. Bunun üzerine yine MEB, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Taslağı” hazırlamıştır. Bu taslağın hazırlanmasında da yine akademisyenler, öğretmenler ve MEB'in ilgili diğer personeli yer almaktadır. Hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlik taslağı; 6 ana yeterlik, bu yeterliklere ilişkin 38 alt yeterlik ve 251 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu çalışmanın genel yeterliklerin de ötesinde her bir alan öğretmenliği için de yürütüleceği ifade edilmektedir.

Bu yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullara gönderilerek, öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi istenmiştir (Mahiroğlu, 2006: 38). Öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yapabilmek için gereken öğretmen nitelikleri, alan yazında da çok geniş biçimde tartışılmakta ve belirlenmeye çalışılmaktadır.

Gibson ve Dembo'nun (1984:569-582) yaptığı araştırmada, yüksek eğitimsel yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin akademik öğrenmeyi artırmak için daha fazla zaman harcayarak öğrencilerinin başarılı olmasına yardım ettikleri ve öğrencilerin becerilerini överek öğrencilerini daha fazla destekledikleri, düşük akademik yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlerin ise; öğrencileri hatalarından dolayı tenkit etme ve yapılan bir eğitimsel faaliyette çabuk sonuçlar alamazlarsa, öğrencilerden çabucak vazgeçme davranışını gösterdikleri belirlenmiştir. Thomas ve Kay (1974: 155-171), öğretmenlerin yeterlik ölçütlerini, öğretmen öğrencilerin öğrenme problemlerini değerlendirmesi, öğrencilerle ilgili planlamaların öğrencileri kapsamı, sınıfı etkili bir biçimde

organize etmesi ve yönetmesi, başarılı bir şekilde soru sorması ve öğretim için kaliteli materyalleri değerlendirmesi olarak belirtmişlerdir.

Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda da (Gözütok, 1995: 27; Gürkan, 1993: 2; Taş, 2004: 28-54) öğretmenlerin yeterliklerinin arttıkça daha nitelikli öğrenciler yetiştirebilecekleri ortaya konmuştur. Öğretmen nitelikleri konusunda Demirel (1999: 193), tarafından yapılan çalışmada “etkili öğretmenin nitelikleri” üzerinde odaklanılmış ve öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin temelinde meslekî ve kişisel nitelikler olduğu belirtilmiştir. Erden (1998: 99-105) ise, etkili bir öğretilerde bulunması gereken nitelikleri kişisel ve meslekî olarak sınıflandırmıştır. Öğretmenin hoşgörölü, sabırlı, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı, sevecen, anlayışlı, esprili, yüksek başarı beklentisi olan, cesaretlendirici ve destekleyici olma alt başlıkları kişisel niteliklerle ilgili görölmektedir. Sünböl (2006: 359), meslekî yeterlikleri kişisel yeterlik, alan yeterliği ve eğitimsel yeterlik olarak üç ögede açıklamaktadır.

### Çalışmanın Önemi

Son yıllarda Türk eğitim sistemi ile ilgili en önemli sorunlardan birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin oluşturduğu gözlenmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları önemli bir yer tutmaktadır (Çapri, Çelikkaleli, 2008, 34).

Yapılan araştırmalara bakıldığında, çoğunlukla öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik düzeylerinin ne olduğu ve bunların çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Büyükkaragöz ve Sünböl 1996, Erişen 2001, Kesgin 2006, Erden 2007, Bağcı 2007, Sünböl ve Arslan 2007), bazı araştırmalarda öğretmenlerin yeterlik inançlarının incelendiği (Eroğlu, 1999; Çoban ve Sanalan, 2002; Dönmez, 2002; Erişen ve Çeliköz, 2003; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Özen, 2005; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Çapri ve Kan, 2007), bazılarında ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların incelendiği (Şahin, 1992; Erden, 1995; Gürbüzürk ve Genç, 1997; Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000; Oral, 2004; Üstün, Erkan ve Akman, 2004; Akpınar, 2004; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005) görölmektedir. Ayrıca aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara da (Çapri, Çelikkaleli, 2008) rastlanmaktadır. Fakat aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin mesleki yeterlikleri hakkındaki görüşleri ile onlara son sınıftaki öğretmenlik uygulaması dersinde eşlik eden uygulama öğretmenlerinin, bu aday öğretmenlerin yeterlikleri hakkındaki görüşleri arasında bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Bu araştırma ile Mesleki Eğitim Fakültesinde yer alan aday öğretmenlerin öğretmenliğe ilişkin mesleki yeterlikleri hakkındaki görüşleri ile onlara son sınıftaki öğretmenlik uygulaması dersinde eşlik eden uygulama öğretmenlerinin, bu aday öğretmenlerin yeterlikleri hakkındaki görüşleri arasında bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır.

### Amaç

Bu araştırmanın amacı, Mesleki Eğitim Fakültesinde yer alan son sınıf öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet ve bölümlerine göre inceleyerek, uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

52. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
53. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?
54. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları ile uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında fark var mıdır?

### Yöntem

Bu bölümde, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

#### Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Mesleki Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 74'ü erkek (%15.3), 409'u ise bayan (%84.7) olmak üzere toplam 483 öğretmen adayından ve 74 uygulamaya öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma grubuna ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel Bilgiler**

Bölüm	Öğrenci Sayısı	
	f	%
Giyim	81	6.8
Moda Tasarımı	60	12.4
Kuaförlük	34	7.0
Dekoratif Sanatlar	28	5.8
Tekstil Dokuma Örgü	52	10.8
Nakış	44	9.1
Okul Öncesi	62	12.8
Çocuk Gelişimi	39	8.1
Uygulamalı Sanatlar	39	8.1
Aile Ekonomisi	44	9.1
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	409	84.7
Erkek	74	15.3
<b>Toplam</b>	<b>483</b>	<b>100</b>

**Tablo 2. Araştırma Grubunda Yer Alan Uygulama Öğretmenlerine İlişkin Betimsel Bilgiler**

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Bayan	73	98.6
	Bay	1	1.4
Hizmet Yılı	1 - 5	2	2.7
	6 - 10	7	9.5
	11 - 15	18	24.3
	16 - 20	23	31.1
	21 - +	24	32.4
Mezuniyet	Gazi Üni. M. E. F.	60	81.1
	Gazi Üni. Kız San. M. Y. O.	2	2.7
	Hacettepe Üni. Eği. Fak.	5	6.8
	Gazi Üni. Yay. Eği. Fak.	1	1.4
	Kız Teknik Y. Ö. O.	5	6.8
	Selçuk Üni. M. E. F.	1	1.4
Ders Saati	1 - 2	6	8.1
	3 - 4	13	17.6
	5 - 6	34	47.3
	7 - 8	17	23.0
	9 - 10	4	4.0
<b>Toplam</b>		<b>74</b>	<b>100</b>

#### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) tarafından geliştirilen “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ)” kullanılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacı ile ifadeler düzenlenerek aynı ölçekten yararlanılmıştır.

**Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ):** Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) tarafından aday öğretmenlerin kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen AÖKİYAÖ 30 maddeden oluşmaktadır. Aday öğretmen, bu ölçekteki her bir ifadeye (0) “bana hiç uygun değil” ile (4) “bana çok uygun” arasında 5 kategoride tepki vermektedir. Yapılan madde-toplam test korelasyonlarının tümünün seçici olduğu saptanmıştır. Temel Bileşenler Faktör Analizi sonucunda özdeğeri 1.0’den büyük 6 faktör bulunmasına rağmen, ölçeğin tek faktörde toplanma eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2000, ).

**Kişisel Bilgi Formu:** Öğretmen adaylarına yönelik ölçek üzerinde cinsiyet ve bölümler yer almıştır. Uygulama öğretmenlerine de cinsiyet, hizmet yılı, mezun olduğu okul ve haftalık ders saatine yönelik bilgi formu oluşturulmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2009–2010 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonunda toplanmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik kişisel bilgi formu ve yeterlik algısı ölçeği sınıflarda toplu olarak uygulanmıştır. Uygulamanın başında öğretmen adaylarına araştırmanın amacına ilişkin açıklama yapılmıştır. Uygulama öğretmenlerine ise, bilgi formu ve ölçek dönem başında verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmış ve her bir öğretmen adayı ile ilgili ölçeği gözlem sırasında doldurmaları istenmiştir. Dönem sonunda ise ölçekler araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 12 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının, “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile İlişkisiz Örneklem için t-testi; bölümlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları ile uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yine t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık için  $p < .01$  düzeyi yeterli kabul edilmiştir.

## Bulgular ve Tartışmalar

Bu bölümde, giriş bölümünde verilen araştırma sorularına ilişkin bulgular araştırma sorularının sırasına uygun ele alınarak tartışılmıştır.

### 1. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere İlişkisiz Örneklem için t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik İnanç Puanlarının Cinsiyetlere Göre t-Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	409	100.81	12.71	481	.639	.523
Erkek	74	99.81	10.5			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $t(481)=.639, p>.01$ ]. Kız öğretmen adayların mesleki yeterlik inançları ( $\bar{X}=100.81$ ), erkek öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları ( $\bar{X}=99.81$ )dir. Bu bulgu, mesleki yeterlik inançları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir. Alan yazındaki araştırmalara cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında bazı araştırmalarda (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005; Çapri, Çelikkaleli 2008) kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu, bazılarında ise (Savran ve Çakıroğlu,

2001; Zengin, 2003; Erişen ve Çeliköz, 2003; Çakır, 2005; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006) herhangi bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen bu bulgu Mesleki Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarında cinsiyet açısından bir farklılığın bulunmadığı, kız ve erkek öğretmen adaylarının aynı düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

## 2.Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik İnançlarının Bölümlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere Tek Yönlü ANOVA uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik İnançlarının Puanlarının Bölümlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1243.569	9	138.174	.893	.531	-
Gruplariçi	73194.746	473	154.746			
Toplam	74438.315	482				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inanç düzeyleri arasında bölümlere göre anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir [ $F(9-473)=.893, p>.01$ ]. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları, bölümlere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu durumun, öğretmenlik meslek bilgisi dersine giren öğretim elemanlarının ortak olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani aynı öğretim elemanı hem Çocuk Gelişimi Bölümü hem de Uygulamalı Sanatlar Bölümü'nde öğretmenlik meslek bilgisi derslerini verebilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının fakültede aldıkları dersler bütün bölümlerde benzer olanakları olan öğretim-öğrenme ortamlarında yürütülmektedir. Bütün bölümlerin öğretmenlik uygulaması yaptıkları okulların fiziksel koşullarının da benzer olduğu söylenebilir. Bu nedenlerle öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlilik algısında anlamlı fark çıkmamış olabilir.

## 3. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik İnançları ile Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular:

Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları ile uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için verilere t-Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik İnançları ile Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları**

Mesleki Yeterlik Görüşü	N	Max.Puan	Min.Puan	$\bar{X}$	S	sd	t	p	n <sup>2</sup>
Öğretmen Adayları	483	14.31	7.60	100.66	12.42	555	6.41	.000	.984
Öğretmenler	74	15.74	6.17	89.70	20.11				

Tablo 5, öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları ile uygulama öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $t(482)=6.41 p<.01$ ]. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançları ( $\bar{X}=100.66$ ) iken uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=89.70$ ) tir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki alanda kendilerinin yeterli olduklarına inanırken, uygulama öğretmenleri onları aynı düzeyde yeterli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

## Sonuç ve Öneriler

Mesleki Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarını cinsiyet ve bölümlerine göre inceleyerek, uygulama öğretmenlerinin görüşleri ile karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yine araştırmada, Mesleki Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının bölümlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Mesleki Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarında bölümler açısından bir farklılığın bulunmadığı, tüm bölümlerde yer alan öğretmen adaylarının aynı düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada Mesleki Eğitim Fakültesi öğretmen adayları mesleki alanda kendilerinin yeterli olduklarına inanırken, uygulama öğretmenleri onları aynı düzeyde yeterli görmedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak Mesleki Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının, uygulama öğretmenlerinin görüşlerinden daha yüksek olduğu, fakat öğretmenlik uygulamasında yer alan öğretmenlerin, öğretmen adaylarını bu yeterliklerle ilgili olarak onlar kadar yeterli bulmadığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bu konuda yeni araştırma planlayan araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırmada Mesleki Eğitim Fakültesinde yer alan öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının cinsiyet ve bölümlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bundan sonraki yapılan araştırmalarda Ticaret Turizm Eğitimi Fakültesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi gibi yine mesleki ve teknik eğitim kapsamında olan fakülteler arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığına bakılarak alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Mesleki Eğitim Fakültesinde yapılan bu araştırma diğer fakültelerde de yapılarak uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin diğer fakültelerdeki öğretmen adaylarının yeterlilik algılarıyla ilgili karşılaştırmalar yapılabilir.

Ayrıca Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008: 53) de belirttiği gibi mesleki yeterlik algıları üzerinde etkisinin olma olasılığı yüksek olan ve daha önce literatürde bu değişken ile ilişkisi bulunan farklı değişkenlerin de etkilerinin araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının daha gerçekçi yeterlik algısı oluşturmaları için yapılacak etkinliklere zemin oluşturabilir. Araştırmanın yapıldığı bölümlerde uygulanan eğitim programlarının öğretmenlik yeterliğini ne düzeyde kazandırdığı konusunda fikir vererek programı değerlendirmede dikkate alınabilir.

## Kaynaklar

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,(1), 98–110.
- Akpınar, Y. (2004). Eğitim teknolojisiyle ilgili öğrenmeyi etkileyebilecek bazı etmenlere karşı öğretmen yaklaşımları. *The turkish online journal of educational technology*, 3, (3), 124–135.

- Bağcı, B. (2007). Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki yeterlilik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi.
- Bandura, A. (1994), Self-efficacy, in V. S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of human behavior*. (4) New York: Academic press. 71-81.
- Baskan, G.A. (2001), *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*, Ankara: Denge Mat. L.
- Büyükkaragöz. S.S., Sümbül, M. ve Kesici, Ş. (1996). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yetenek ve ilgi düzeyleri ile üniversite tercih sıralaması arasındaki ilişki. *Sempozyum'96*. Ankara: Mesleki ve teknik açık öğretim okulu matbaası. 50-58.
- Celep, C. (1998) Öğretmen yeterlik duygusu, öğretmenlerin yönetim, çalışma grubu ve öğrenci hakkındaki inancı ve öğrenci kontrol yönelimi. *7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*, Konya.
- Çakır, Ö., Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2000). Mersin üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Mersin üniversitesi araştırma fonu saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 *Nolu Araştırma Projesi*.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6 (9), 27-42.
- Çakır, Ö. Kan, A. ve Sümbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (1), 36-47.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008) Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9 Sayı:15 Bahar (33–53).
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 63-83.
- Çoban, T. A. ve Sanalan, V. A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz-yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, (2),1-10.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Pegema yayıncılık.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8, 29, 27-45.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-105.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Erden, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir. Ege Üniversitesi.
- Erişen, Y. (2001). Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara. Ankara Üniversitesi.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, (4), 427-439.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25, 116, 27-34.
- Eroğlu, G. (1999). Gazi üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin öğretmenlik davranışları ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76,569-582.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z. (1997). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fakülteye ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki: Atatürk üniversitesi örneği. 4. Ulusal eğitim

- bilimleri kongresi bildirileri I: Program geliştirme, öğretmen yetiştirme, yaygın eğitim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 51, 473-485.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül, S. ve Çoker, N.(1995) *Türkiye’de öğretmen eğitim politikaları ve modelleri*. Avrupa konseyi ülkeleri öğretmen yetiştirme politikaları ve modelleri toplantısı. Yayın No: 3 Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Denizli. Pamukkale Üniversitesi.
- Leyser, Y. & Wetheim, C. (2002) Efficacy beliefs, background variables and differentiated instruction of israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*. 96 (1), 54.
- Mahiroğlu, A. (2006). Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Sorunları ve Çözüm Önerileri.. *Eğitime Bakış / Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 2(37-42).
- Milson A.J. & Mehlig L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*. 96. (1). 47.
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, S. A. (2004). Kimya öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, (1), 62-72.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-98.
- Özen, R. (2005). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında görevli öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30, 136, 68-76.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Educational Psychology*, 82, 3-6.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim; kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbacılık.
- Savran, A., ve Çakıroğlu, J. (2001). Preservice biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Sünbül, A.M. ve Arslan C.** (2007). Öğretmenlerin yeterlilikleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 3.
- Sünbül, A. M. (2001). “Bir meslek olarak öğretmenlik” *Öğretmenlik mesleğine giriş* ( Ed. Demirel, Ö ve Kaya, Z.) PEGEMA yayıncılık. 223-254.
- Şahin, N. (1992). Arifiye anadolu öğretmen lisesi 3. sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, H. (1999). Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Bilim Dergisi*, 58, 1.
- Şeker, H., Deniz, S., ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253. Taş, A.
- Mentiş (2004). “Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1): 28-54.
- Thomas, A. K. & Kay, P. M. (1974). Determining priorities among competencies: Judgments of classroom teachers and supervisors. In W. R. Houston (ed.), *Exploring Competency Based Education* (Berkeley, CA: McCutchan), 155-171.
- Üstün, E., Erkan, S., ve Akman, B. (2004). Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, (2), 129-136.
- Üstüner, Mehmet. (2004). “Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:5, Sayı:7, Bahar
- İnternet Adresi: <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/> Ustuner.htm.
- Valı, L. & Rannert-Ariev, P. (2002). New standards and assessments? *Curriculum Transformation in Teacher Education*. Curriculum Studies, 2002, vol. 34, no. 2, 201-225.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç



- düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, (3), 355-364.
- Yeşil, R. (2009) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlilikleri (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2009, 7(2), 327-352.
- YÖK. (1998).Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara. İnternet Adresi: [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_yetistirme\\_lisans/rapor.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc)
- Zengin, U. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

## Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet İle Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Şenay Sezgin Nartgün<sup>25</sup> Kevser İşleyici<sup>26</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine yönelik görüşlerini tespit ederek, iki değişkene yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı belirlemektir. Bu bağlamda veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin sessizlik düzeylerini tespit etmek amacıyla “Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği”; Gökhan Kahveci ve Zülfü Demirtaş tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına yönelik algılarını ölçmek amacıyla “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeği Danovan, Drasgow, Munsan(1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması Wasti tarafından yapılmıştır.

Araştırma 2012–2013 eğitim öğretim yılında Boluili Merkez Anadolu liselerinde görev yapan 120 öğretmenden gönüllü olarak katılan 94 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasında yaş, cinsiyet, kıdem, yöneticiyle çalışma yılı ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Örgütsel Adalet, Örgütsel Sessizlik, Anadolu Liseleri

### Giriş

Toplumlar ihtiyaçlarını karşılamak, gelişmek, ve ilerlemek, bünyesinde bulunan sorunları çözmek ve refah düzeyini arttırmak için kurumlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçların ve problemlerin durumlarına göre oluşan bu toplumsal kurumların, kuruluş amaçlarını gerçekleştiren birimler örgüt olarak tanımlanmaktadır(Ayık,2007). Okullar toplumun en önemli sosyal örgütlerindedir. Öğretmenlerin gelecek nesilleri yetiştirdikleri gerçeği bu önemi daha da arttırmaktadır. Gelecek kuşakları yetiştirmek gibi önemli bir görevi yerine getiren öğretmenlerin okulda, okulun amaç ve işlevleri ile ilgili görüşlerini demokratik bir şekilde dile getirmesi beklenir. Öğretmenlerin görüşlerini açıkça dile getirebilmesi, sessiz kalmaması için yöneticilerine güven duymaları ve kurumda örgütsel adaletin yüksek olması beklenir.

Adalet kavramı oldukça eski bir konu olup (Cevizci, 2010), insanlık tarihi boyunca bilim adamlarının ilgisini çekmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar Aristo ve Platon’a kadar dayanmaktadır. İlkçağda Aristo adalet üzerine yaptığı çalışmalarda bireyler arasında kaynakların dağıtımı ve adaletin oluşumunu incelemiştir (Colquitt ve diğerleri, 2001; Colquitt, Greenberg ve Zapata-Phelan, 2005) daha duyarlı kavramsal modeller geliştirilmiştir (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Yılmaz, 2010) tüm bunların sonucunda “örgütsel adalet” olarak adlandırılan yeni bir kavram kullanılmaya başlanmıştır (Greenberg, 1990). Örgütlerde adalet,

<sup>25</sup>Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, szbn@yahoo.com

<sup>26</sup> Seben Ortaokulu Müdür Yardımcısı, kevser\_1442@hotmail.com

ortaya çıkan ödül ve cezaların nasıl yönetileceğine ve dağıtılacağına dair kurallar ve sosyal normlar olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve KaramanKepenekçi, 2008; Sezgin, 2009). Bu kurallar ve sosyal normlar ödül ve cezaların nasıl dağıtılacağını, bazı dağıtım kararlarının nasıl alındığını gösteren işleme ve kişilerarası uygulamalara ilişkin kurallar ve normlardır (Folger ve Cronpanzano, 1998). Örgütsel adalet kavramı temelde, Adams'ın (1965) "Eşitlik Teorisi"ne (EquityTheory) dayanmaktadır (İşbaşı, 2000; Özdevecioğlu, 2003; Dilek, 2005; Dinç ve Ceylan, 2008; Yürür, 2008; Titrek, 2009; Yeniçeri ve diğerleri, 2009). Adams'ın ortaya koyduğu eşitlik teorisi sonucu ortaya çıkan örgütsel adalet kavramında, kişinin çalıştığı ortamla ilgili olarak hissettiği eşitlik veya eşitsizlik algısı ile görevlerindeki başarıları ve tatmin olma derecesinin doğrudan ilgili olduğu vurgulanmaktadır (Colquitt, v.d.,2001; Özyurt, 2010). Adams (1965), çalışmalarında bireylerin örgüte kattıkları değerler karşılığında kendilerine ve diğer çalışanlara verilen ödüller arasında kıyaslama yapma isteğini ortaya koymuştur (Greenberg, 1990). Bu kıyaslama sonucunda durumun aleyhinde olduğuna inanan birey, örgüte verdiği girdileri azaltma yoluna gidecek veya örgütten ayrılmayı seçecek, örgütten ayrılmadığı takdirde ise örgüt içindeki sosyal ilişkileri olumsuz şekilde etkilenecek ve bireyi olası bir yalnızlığa itilecektir (Eren, 2007) eşitliğin sağlandığına inandığında ise huzurlu bir şekilde çalışacaktır. Örgütsel adaletle ilişkin yapılan ilk çalışmalar, örgütsel uygulamaların çalışanlar tarafından ne denli adil bir şekilde algılandığını incelerken (Eker, 2006; Greenberg, 1990), son zamanlarda ise örgüt içerisindeki bireylerarası ilişkilerde adalet algısı araştırılmaya başlanmıştır (Greenberg, 1990). Literatürde örgütsel adaletle ilişkin pek çok boyuttan söz edilmekte ve kavramsallaştırılmaktadır. Örgütsel adalet kavramı önceleri dağıtımsal adalet (Lind ve Tyler, 1988), daha sonraları ise dağıtımsal adalet ve süreç adaleti (Greenberg, 1996), sonraki çalışmalarda ise etkileşimsel adalet (Bies ve Moag, 1986) olarak değerlendirilmiştir. Literatürde örgütsel adaleti bir bütün olarak görme eğiliminde olanlar da (Yılmaz, 2010) bulunmaktadır.

Adalet insanların topluluk halinde yaşayabilmelerinin ve belirli amaçlar doğrultusunda örgütlenmelerinin temelidir. Rawls (1971) adalet olgusunu sosyal örgütlerin temel ögesi olarak tanımlamış ve iki ilke üzerinde durmuştur. Bunlardan birincisi herkesin eşit haklara sahip olması gerektiği, diğeri ise herkesin fırsat eşitliğine sahip olabilmesidir (Akt: Eker, 2006: 2).

Sessizlik, çevrede gürültünün olmaması şeklinde tanımlanırken sesin olmama durumu, huzurlu ve herkesin ihtiyaç duyduğu bir olgu olarak algılanır (Eroğlu,2011). Dyne vd. (2003;1364) sessizliği, "konuşmanın olmaması veya açık bir şekilde anlaşılabilir bir davranışın olmayışı" olarak tanımlamışlardır. Hirschman(1970) çalışmasında da sessiz kalma hali pasif bağlılık olarak ifadelendirmiştir. Oysa ki günümüzde en değerli sermaye düşüncedir. Fakat sessizliğin pozisyonu konusu, günden güne akademik çevreler tarafından tartışılmaya devam etmektedir.

Örgütsel sessizlik; örgütsel davranış araştırmalarına son dönemde konu olmaya başlamış bir olgudur. İşgörenlerin iş yerleri, sorumlu oldukları işleri veya örgütün diğer faaliyetleri ile ilgili düşünce, fikir, kaygı ve önerilerini dile getirmemeleri biçiminde sergilenen bu davranış hali, örgütlerde sıklıkla yaşanmaktadır (Vakola ve Bouradas, 2005: 440, Milliken, Morrisonve Hewlin, 2003: 1560, Morrison ve Milliken, 2000: 708). Çalışanların kolektif olarak sergiledikleri bir davranış olarak düşünüldüğü için sessizlik bir örgüt iklimine dönüşebilmektedir (Morrison ve Milliken, 2000: 708, Maria, 2006: 219). Bireysel sessizlik ise, herhangi bir durumu değiştirebilecek ve iyileştirebilecek kapasiteye sahip olan insanların örgütsel şartların gelişimine ilişkin davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak gerçek ve samimi ifadelerin saklanması ve paylaşılmaması olarak tanımlanabilir (Pinder ve Harlos, 2001: 334). Sessizlik kavramsal olarak pasif bir davranış olarak algılanabilir. Ancak sessizlik tamamen pasif bir davranış ifade etmemektedir (Scott, 1993: 3)

aksine sessizlik amaçlı, kasıtlı, aktif ve bilinçli bir şekilde de oluşabilmektedir (Pinder ve Harlos, 2001: 334). ,iğer yandan sessizliğin, tevazu, diğerlerine saygı, sağduyu ve nezaket gibi iyi ahlak ve erdem unsurları, örgütüne bağlılığı ile de yakından ilgili olduğu düşünülebilmektedir (Nakane 2006: 1812). “Söz gümüşse sukut altındır” sözü bunu desteklemektedir. Bunun yanında, örgüt yapısının iklimi ile insanlar birbirleri ile karşı karşıya gelmekten, dışlanmaktan, şikayetçi biri olarak bilinmekten, arkadaşları ve yönetimi ile ilişkilerini bozmaktan korktuğu için sessiz kalabilmektedir. Tabii mevcut işlerini kaybetme korkusu da çalışanın kasıtlı veya kasıtlı olmadan, kabullenici ve uysal bir tavır içinde olmasına sebep olmaktadır (Perlow ve Williams, 2003:3; Blackman ve Sadler-Smith, 2009: 571-572). Sessizliğin yönü aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya veya aynı düzlemdeki çalışanlar arasında olabilir. İlgili literatürde aşağıdan yukarıya doğru sessiz kalma halinin incelendiği görülmektedir. Araştırmaların sonuçlarına göre, çalışanların sessiz kalmasında daha fazla etkisi olan, en üst yönetimden daha çok bir üst yönetimdir. Bu anlamda lider ve üst yönetim, bütün hiyerarşik düzeydeki yöneticilerini ve çalışanlar ile kurdukları iletişimden haberdar olması gerekmektedir (Brinsfield, 2009:70-71). Örgütsel düzeyde düşünüldüğünde, sessizlik; örgütte bir kültür, bir iklim veya bir davranış düzlemi haline geldikçe, işgörenler algıladıkları bu iklimden dolayı fikirlerini ifade edemez, doğruyu söyleyemez duruma gelirler. Fikirlerinin değersiz olduğunu veya önemsenmeyeceğini düşünebilirler. Örgüt üyeleri arasında müşterek olarak oluşan sessizlik iklimi, doğruları bilen ama bunları dile getiremeyen insanların meydana gelmesine sebebiyet verir (Vakola ve Bouradas, 2005: 446). Çalışanlar, böyle bir iklimin hakim olduğu örgütte kendilerinin etkisiz olacağını veya konuşurlarsa tehlikeli durumlar ile karşı karşıya kalılabileceğini düşünerek, düşük güven ve destek algılaması sonucu sessiz kalırlar (Bowen ve Blackmon, 2003: 1400, Gephart ve Diğerleri, 2009: 6). Bu iklim zamanla normlaşarak, bireylerin korkusu ve sessiz kalması doğal bir eğilim haline dönüşebilir (Gephart ve Diğerleri, 2009: 5). Örgütsel sessizlik ikliminin, çalışanlar tarafından algılanmasını önemli derecede etkileyen üç boyut mevcuttur. Bunlar; üst yönetimin tutum ve davranışları, bölüm/birim yöneticisinin (şefin) tutum ve davranışları ve örgüt içerisindeki iletişim fırsatlarıdır (Mayhew ve Diğerleri, 2006: 65–67). Geleneksel anlamda yöneticiler, çalışanların sadece kendilerini düşündüklerini, örgütün amacı ve yararı adına herhangi bir yaptırım veya çıkar olmadığı müddetçe insiyatif almayacaklarını ve güvenilmez olduklarını düşünebilirler. Yöneticinin, fikir birliğinin sürdürülmesine verdiği önem ve çatışmanın ve farklılaşmanın örgütsel verimliliğe zarar vereceği yönündeki inancı, çalışanların da aynı fikir birliği içerisinde olmaları isteğini doğurmaktadır (Breen ve Diğerleri, 2005: 216). Geleneksel yönetici, kendisinden farklı düşüncelere sahip insanlar karşısında rahatsızlığını bir şekilde gösterecektir. Bu davranış astın üstü ile karşı karşıya gelme korkusunu doğuracaktır. Bunun sonucunda ast sessiz kalmayı, üstü ile aynı meyilde fikir beyan etmeyi tercih edecektir (Perlow ve Williams, 2003: 5). Yönetici kendi zayıflıklarını ön plana çıkartacak sorgulamalardan da kaçacaktır. Bu yüzden astlarının aktif olmasını ve ön plana çıkmasını istemeyecek, gerekirse baskı yolu ile bunun önünde engel olabilecektir. Bunun sebebi yöneticinin bireysel kariyerine ilişkin duyduğu kaygı olabildiği gibi (Grant ve Diğerleri, 2009: 32-33) farklı kaygıları da barındırabilir.

Bu kaygıların sonucunda o örgütlerde adaletten her zaman söz etmek mümkün olmayabilir. Örgütsel adaletin tam olarak var olduğu örgütlerde çalışanların kendi duygu, düşüncelerini kolayca ifade edebilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda örgütlerin sağlıklı çalışabilmesi iyi, doğru, kullanışlı, amaçlara hizmet eden v.b. çıktılar üretebilmesine, örgütün gelişmesine ve büyümesine imkan tanıyabilir. Örgütlerin sağlıklı çalışması içinde adalete ve çalışanların kendini ifade edebilmesine bağlı olabileceği düşünülmektedir. Sosyal bir örgüt olan okullarda da örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik kavramları önemle öne çıkmaktadır. Çünkü sorunlarını rahatlıkla ifade edemeyen öğretmenlerden yüksek düzeyde performans göstermesi ya da örgütü için emek harcaması beklenemez. Aynı zamanda çalışanların örgütte

sessiz kalmaması için örgütteki adalet algısının yüksek olması beklenir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasında çeşitli değişkenlere(kıdem, mezun olunan okul, yaş ve yönetici ile çalışma süresine) göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar'a (2009) göre tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

### **Çalışma evreni**

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2012–2013 eğitim öğretim yılında Bolu ili Merkez Anadolu liselerinde görev yapan 127 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya 94 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Bu sebeple örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştıkları okuldaki görev sürelerine ilişkin demografik bilgiler şöyledir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,8'i kadın(44), %53,2'si erkek (50), %1,1 öğretmen okulu mezunu(1), %6,4 eğitim enstitüsü mezunu(6), %2,1'i eğitim yüksekokulu mezunu(2), %40,4'ü eğitim fakültesi mezunu (38), %37,2'si fen-edebiyat fakültesi (35), %12,8'i diğer okul mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine ve yaşlarına baktığımızda %8,5'i (8) 1-5 yıl arası, %17'si (16) 6-10 yıl arası, %34'ü (32) 11-15 yıl arası, %40,4'ü (38) 16 yıl ve üstü hizmet yılında; %13,8'i (13) 21-30 yaş arası, %43,6'sı (41) 31-40 yaş arası, %28,7'si (27) 41-50 yaş arası, %13,8'i (13) 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin şu anki yöneticileriyle çalışma yıllarına baktığımızda %80,9'u (76) 1-3 yıl, %10,6'sı (10) 4-6 yıl, %3,2'si (3) 7-9 yıl, %5,3'ü (5) 10 yıl ve üstü olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği; Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından

geliştirilen örgütsel sessizlik ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel sessizlik ölçeği; yönetici, duygu, izolasyon, okul ortamı ve sessizliğin kaynağı olmak üzere beş boyuttan oluşmuştur. 18 maddeden oluşan örgütsel sessizlik ölçeğinin yönetici boyutu güvenilirlik katsayıları .79, duygu boyutu için .81, izolasyon boyutu için .81, okul ortamı için .74, sessizliğin kaynağı için .80 olarak belirlenmiştir(Kahveci ve Demirtaş 2013).Bu araştırmada ise ölçeğin CronbachAlpha katsayısı toplam ölçekte .85 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin okul ortamı boyutu için CronbachAlpha katsayısı .50 , duygu boyutu için CronbachAlpha katsayısı .76 , sessizliğin kaynağı alt boyutu için .73 , yönetici boyutu için CronbachAlpha katsayısı .53 ve izolasyon boyutu için CronbachAlpha katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına yönelik davranışlarını ölçmek amacıyla Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeği Danovan, Drasgow, Munsan tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenilirlik çalışması Wasti(2001) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach alfa değeri .93 olup bir hayli yüksektir. 14 maddeden oluşan Amirlerle İlişkiler alt ölçeğinin alfa değeri .93 ve 4 maddeden oluşan Çalışanlarla İlişkiler alt ölçeğinin alfa değeri .81 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı toplam ölçekte .87 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin amirlerle ilişkiler alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .86, çalışanlarla ilişkiler alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .62 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizde yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, kruskalwallis, korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanmasında kullanılan aralıklar şu şekildedir:

- 1,00 – 1,79 Kesinlikle katılmıyorum
- 1,80 – 2,59 Katılmıyorum
- 2,60 – 3,39 Kısmen Katılıyorum
- 3,40 – 4,19 Katılıyorum
- 4,20 – 5,00 Kesinlikle Katılıyorum

### Verilerin Analizi

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Daha sonra ortaya çıkan bu görüşlerin cinsiyete, mezun olunan okul türüne, mesleki kıdeme, yaşa ve yöneticiyle çalışma süresi değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Son olarak da öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup-olmadığına bakılmıştır.

### 3. BULGULAR

Öğretmelerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin yapılan betimsel istatistikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler**

Ölçek	Alt boyutlar	N	Ortalama	S.S
Örgütsel Adalet Ölçeği	Amirlerle ilişkiler	94	2,0859	,24633
	Çalışanlarla ilişkiler	94	2,0000	,23187
	Toplam	94	2,0657	,19781

<b>Örgütsel Sessizlik Ölçeği</b>	Okul Ortamı	94	2,9468	,59101
	Duygu	94	3,3333	,86205
	Sessizliğin kaynağı	94	2,7000	,72305
	Yönetici	94	3,3227	1,10873
	İzolasyon	94	2,9858	1,02992
	Toplam	94	3,0118	,66327

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeğinin amirlerle ilişkiler alt boyutunda (X=2,08) katılmıyorum düzeyinde, çalışanlarla ilişkiler alt boyutunda (X=2,00) katılmıyorum düzeyinde, toplamda (X=2,06) katılmıyorum düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin okul ortamı alt boyutunda (X=2,94) kısmen katılıyorum düzeyinde, duygu alt boyutunda (X=3,33) kısmen katılıyorum düzeyinde, sessizliğin kaynağı alt boyutunda (X=2,70) kısmen katılıyorum düzeyinde, yönetici alt boyutunda (X=3,32) kısmen katılıyorum düzeyinde, izolasyon boyutunda (X=2,98) kısmen katılıyorum düzeyinde ve toplamda (X=3,01) kısmen katılıyorum düzeyindedir.

Öğretmenlerinin cinsiyetlerinin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 2’te gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerinin cinsiyetlerinin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin t testi tablosu**

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	sd	t	p	
<b>Örgütsel Sessizlik Ölçeği</b>	Okul Ortamı	Kadın	44	2,8182	,55605	92	-2,0116	,047	
		Erkek	50	3,0600	,60305				
	Duygu	Kadın	44	3,2273	,84991	92	-1,121	,265	
		Erkek	50	3,4267	,87037				
	Sessizliğin Kaynağı	Kadın	44	2,5364	,68441	92	-2,096	,039	
		Erkek	50	2,8440	,73211				
	Yönetici	Kadın	44	3,2652	1,34218	92	-,470	,639	
		Erkek	50	3,3733	,86410				
	İzolasyon	Kadın	44	2,8409	1,10083	92	-1,284	,202	
		Erkek	50	3,1133	,95621				
	Toplam	Kadın	44	2,8864	,65350	92	-1,739	,08539	
		Erkek	50	3,1222	,65849				
	<b>Örgütsel Adalet Ölçeği</b>	Amirlerle İlişkiler	Kadın	44	2,1346	,14850	92	-1,783	,078
			Erkek	50	2,1908	,15559			
Çalışanlarla İlişkiler		Kadın	44	1,9659	,16697	92	-1,384	,170	
		Erkek	50	2,0300	,27498				

Toplam	Kadın	44	2,0495	,22153	92	-,745	,458
	Erkek	50	2,0800	,17537			

\* p<.05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adalet ölçeği amirlerle ilişkiler ve toplam alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcılar örgütsel sessizlik ölçeğinin okul ortamı, izolasyon boyutundaki maddelere kısmen katılırken yönetici boyutundaki maddelere katılmamaktadır. Duygu boyutundaki maddelere kadınlar kısmen katılırken erkekler katılmaktadır. Sessizliğin kaynağı boyutundaki maddelere ise kadın katılımcılar katılmazken erkek katılımcılar kısmen katılmaktadır. Örgütsel adalet ölçeğinin her iki boyutuna da verilen cevaplar katılmıyorum ile kesinlikle katılmıyorum boyutunda yoğunlaşmıştır. Katılımcıların kurumlarındaki yöneticilerin ve ilişkilerin adaletli olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenleri kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik konularında benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Örgütsel Adalet Ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu**

Ölçek	Boyut	Mesleki Kıdem	N	Sıra ortalama	sd	Kaykare	p	Anlamlı fark
Örgütsel Adalet Ölçeği	Amirlerle ilişkiler	1–5 yıl	8	53,88	3	,777	,855	-
		6–10 yıl	16	45,75				
		11–15 yıl	32	48,89				
		16 yıl ve üstü	38	45,72				
	Çalışanlarla ilişkiler	1–5 yıl	8	39,75	3	2,313	0,51	-
		6–10 yıl	16	46,00				
		11–15 yıl	32	52,19				
		16 yıl üstü	38	45,82				
	Toplam adalet	1–5 yıl	8	46,88	3	1,385	,709	-
		6–10 yıl	16	44,63				
		11–15 yıl	32	52,00				
		16 yıl ve üstü	38	45,05				
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Okul Ortamı	1–5 yıl	8	45,94	3	,347	,951	-
		6–10 yıl	16	50,97				
		11–15 yıl	32	46,41				
		16 yıl ve üstü	38	47,29				



Duygu	1–5 yıl	8	39,25	3	3,580	,311	-
	6–10 yıl	16	45,94				
	11–15 yıl	32	54,52				
	16 yıl ve üstü	38	43,99				
Sessizliğin kaynağı	1–5 yıl	8	31,00	3	3,868	,276	-
	6–10 yıl	16	49,88				
	11–15 yıl	32	51,61				
	16 yıl ve üstü	38	46,51				
Yönetici	1–5 yıl	8	47,81	3	1,609	,657	-
	6–10 yıl	16	43,75				
	11–15 yıl	32	52,25				
	16 yıl ve üstü	38	45,01				
İzolasyon	1–5 yıl	8	50,69	3	,561	,905	-
	6–10 yıl	16	48,75				
	11–15 yıl	32	49,02				
	16 yıl ve üstü	38	45,03				
Toplam Sessizlik	1–5 yıl	8	44,44	3	,743	,863	-
	6–10 yıl	16	48,16				
	11–15 yıl	32	50,52				
	16 yıl ve üstü	38	45,33				

Tablo 3 incelendiğinde Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik ölçeklerinin alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenini anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkeninin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Yöneticiyle Çalışma Sürelerinin Örgütsel Adalet Ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu**

Ölçek	Boyut	Yön.ileÇlşm. Süresi	N	Sıra ortalama	sd	kaykare	p	Anlamlı fark
Örgütsel Adalet Ölçeği	Amirlerle ilişkiler	1–3 yıl	76	46,07	3	1,790	,617	-
		4–6 yıl	10	54,40	3			
		7–9 yıl	3	62,17	3			
		10 yıl ve üstü	5	46,70	3			

<b>Örgütsel Sessizlik Ölçeği</b>	Çalışanlarla ilişkiler	1–3 yıl	76	76	3	1,603	,659	-
		4–6 yıl	10	10	3			
		7–9 yıl	3	3	3			
		10 yıl ve üstü	5	5	3			
	Toplam adalet	1–3 yıl	76	45,95	3	3,278	,351	-
		4–6 yıl	10	60,05	3			
		7–9 yıl	3	58,00	3			
		10 yıl ve üstü	5	39,70	3			
	Okul Ortamı	1–3 yıl	76	49,88	3	3,415	,332	-
		4–6 yıl	10	34,25	3			
		7–9 yıl	3	43,00	3			
		10 yıl üstü	5	40,60	3			
	Duygu	1–3 yıl	76	49,27	3	1,722	,632	-
		4–6 yıl	10	40,95	3			
		7–9 yıl	3	39,50	3			
		10 yıl ve üstü	5	38,50	3			
Sessizliğin kaynağı	1–3 yıl	76	46,95	3	1,493	,684	-	
	4–6 yıl	10	44,80	3				
	7–9 yıl	3	65,33	3				
	10 yıl ve üstü	5	50,60	3				
Yönetici	1–3 yıl	76	48,24	3	1,167	,761	-	
	4–6 yıl	10	40,95	3				
	7–9 yıl	3	39,83	3				
	10 yıl ve üstü	5	54,00	3				
İzolasyon	1–3 yıl	76	48,99	3	5,075	,166	-	
	4–6 yıl	10	32,05	3-				
	7–9 yıl	3	66,83	3				
	10 yıl üstü	5	44,20	3				
Toplam Sessizlik	1–3 yıl	76	49,18	3	2,339	,505	-	
	4–6 yıl	10	35,45	3				
	7–9 yıl	3	50,33	3				
	10 yıl ve üstü	5	44,40	3				

Tablo 4 incelendiğinde Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik ölçeklerinin alt boyutlarında yöneticiyle çalışma yılı değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkeninin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkeninin Örgütsel Adalet Ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu**

Ölçek	Boyut	Mez. Ol. Okl. Tür.	N	Sıra ortalama	sd	kaykare	p	Anlamlı fark
Örgütsel Adalet Ölçeği	Amirlerle ilişkiler	öğretmen okulu	1	66,00	5	2,347	0,79934	-
		eğitim enstitüsü	6	50,17	5			
		eğitim yüksek okulu	2	70,75	5			
		eğitim fakültesi	38	47,45	5			
		fen-edebiyat fakültesi	35	46,59	5			
		diğer	12	43,58	5			
	Çalışanlarla ilişkiler	öğretmen okulu	1	49,00	5	,134	0,99967	-
		eğitim enstitüsü	6	47,00	5			
		eğitim yüksek okulu	2	49,00	5			
		eğitim fakültesi	38	47,39	5			
		fen-edebiyat fakültesi	35	48,26	5			
		diğer	12	45,50	5			
	Toplam adada	öğretmen okulu	1	52,00	5	2,230	0,8165	-
		eğitim enstitüsü	6	56,25	5			
		eğitim yüksek okulu	2	61,25	5			
		eğitim fakültesi	38	47,72	5			
		fen-edebiyat fakültesi	35	47,59	5			
		diğer	12	39,50	5			
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Okul Ortamı	öğretmen okulu	1	21,00	5	1,377	,927	-
		eğitim enstitüsü	6	44,08	5			
		eğitim yüksek okulu	2	45,75	5			
		eğitim fakültesi	38	49,59	5			
		fen-edebiyat fakültesi	35	47,41	5			
		diğer	12	45,33	5			
	Du ygu	öğretmen okulu	1	46,50	5	1,853	,869	-

	eğitim enstitüsü	6	43,25	5			
	eğitim yüksek okulu	2	26,50	5			
	eğitim fakültesi	38	47,95	5			
	fen-edebiyat fakültesi	35	50,09	5			
	diğer	12	44,25	5			
Sessizliğin kaynağı	öğretmen okulu	1	24,00	5			
	eğitim enstitüsü	6	54,42	5			
	eğitim yüksek okulu	2	59,00	5	1,609	,900	-
	eğitim fakültesi	38	47,68	5			
	fen-edebiyat fakültesi	35	46,01	5			
	diğer	12	47,83	5			
Yönetici	öğretmen okulu	1	82,50	5			
	eğitim enstitüsü	6	46,75	5			
	eğitim yüksek okulu	2	47,00	5	2,702	,746	-
	eğitim fakültesi	38	50,45	5			
	fen-edebiyat fakültesi	35	44,61	5			
	diğer	12	44,13	5			
İzolasyon	öğretmen okulu	1	15,50	5			
	eğitim enstitüsü	6	50,92	5			
	eğitim yüksek okulu	2	60,75	5	2,265	,811	-
	eğitim fakültesi	38	48,93	5			
	fen-edebiyat fakültesi	35	46,56	5			
	diğer	12	44,46	5			
Toplam Sessizlik	öğretmen okulu	1	32,50	5			
	eğitim enstitüsü	6	48,67	5			
	eğitim yüksek okulu	2	46,50	5	,436	,994	-
	eğitim fakültesi	38	48,67	5			
	fen-edebiyat fakültesi	35	47,06	5			
	diğer	12	45,92	5			

Tablo 5 incelendiğinde Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik ölçeklerinin alt boyutlarında mezun olunan okul türü değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin yaş değişkeninin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 6'de gösterilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkeninin Örgütsel Adalet Ve Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu**

Ölçek	Boyut	Yaş	N	Sıra ortalama	sd	kaykare	p	Anlamlı fark
Örgütsel Adalet Ölçeği	Amirlerle ilişkiler	21-30	13	49,54	3	1,644	,649	-
		31-40	41	44,20	3			
		41-50	27	48,09	3			
		51 ve üstü	13	54,65	3			
	Çalışanlarla ilişkiler	21-30	13	43,31	3	5,783	,123	-
		31-40	41	45,89	3			
		41-50	27	56,13	3			
		51 ve üstü	13	38,85	3			
	Toplam adalet	21-30	13	50,23	3	,203	,977	-
		31-40	41	46,78	3			
		41-50	27	47,94	3			
		51 ve üstü	13	46,12	3			
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Okul Ortamı	21-30	13	46,50	3	,701	,873	-
		31-40	41	47,66	3			
		41-50	27	45,22	3			
		51 ve üstü	13	52,73	3			
	Duygu	21-30	13	46,04	3	,612	,894	-
		31-40	41	49,46	3			
		41-50	27	47,39	3			
		51 ve üstü	13	43,00	3			
	Sessizliğin kaynağı	21-30	13	41,92	3	2,228	,526	-
		31-40	41	47,87	3			
		41-50	27	45,22	3			
		51 ve üstü	13	56,65	3			

Yönetici	21-30	13	49,15	3	,424	,935	-
	31-40	41	48,00	3			
	41-50	27	44,81	3			
	51 ve üstü	13	49,85	3			
İzolasyon	21-30	13	45,00	3	,322	,956	-
	31-40	41	48,45	3			
	41-50	27	46,15	3			
	51 ve üstü	13	49,81	3			
Toplam Sessizlik	21-30	13	47,50	3	,595	,898	-
	31-40	41	48,27	3			
	41-50	27	44,54	3			
	51 ve üstü	13	51,23	3			

Tablo 6 incelendiğinde Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik ölçeklerinin alt boyutlarında yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair Korelasyon analizi tablosu \* p< 0,05**

		Okul ortamı	Duydu	Sessizliğin kaynağı	Yönetici	İzolasyon	Toplam
Amirlerle ilişkiler	r	,220*	,195	,142	,077	,114	,179
	p	,033	,060	,173	,464	,274	,083
	N	94	94	94	94	94	94
Çalışanlarla ilişkiler	r	,113	,063	,090	-,014	,041	,070
	p	,279	,548	,389	,894	,693	,503
	N	94	94	94	94	94	94
Toplam	R	,224*	,274**	,260*	,208*	,284**	,314**
	P	,030	,007	,012	,044	,006	,002
	N	94	94	94	94	94	94

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin amirlerle ilişkiler ve okul ortamı alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Amirlerle olan ilişkiler olumlu olduğunda okul ortamında bundan olumlu etkilenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adaletin toplamı ile örgütsel sessizlik ölçeğinin okul ortamı, sessizliğin kaynağı, yönetici alt boyutları asında orta düzeyde

bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinde adalet algıları okul ortamının sessizliği, yöneticilerin tavrı arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, yaş ve yöneticiyle çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya katılan 94 öğretmenin ölçeklere verdikleri cevaplar üzerinde yapılan SPSS analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46,8'i kadın, %53,2'si erkektir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adalet ölçeği amirlerle ilişkiler ve toplam alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durumda, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlerine ilişkin adalet algıları “kısmen”, örgütsel sessizlik düzeyleri “orta” bulunmuştur. Polat (2007) çalışmasında ortaöğretim de görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algıları “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Uğurlu (2009) İlköğretim Okulu öğretmenlerine yönelik çalışmasında, katılımcıların okullarına ilişkin örgütsel adalet algıları “oldukça yüksek” saptanmıştır. Titrek (2009) 'in araştırmasında da, okul çalışanlarının örgütsel adalet algısının genellikle olumlu olmasına karşın, bazı davranışlarda eksiklik algısının var olduğu belirlenmiştir. Taş, (2010) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kısmen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütsel adalet ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda ise Açıkgoz (2009) çalışmalarında öğretmenlerinin örgütsel adalet düzeyinin çoğunlukla olduğunu belirlemiştir. Atalay (2005), Polat (2007), Cömert ve diğerleri (2008) ve Baş ve Şentürk (2011) ise çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet ile ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Benzer araştırmalarda da (Ünal, 2003; Aykut, 2007; Polat ve Celep, 2008; Aydın ve Karaman-Kepenekçi (2008); Yılmaz ve Taşdan, 2009) öğretmenlerin örgütsel adalet algısının genellikle olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin çalıştıkları örgütlerinde adalet algısının kısmenden yüksek düzeye kadar değiştiği söylenebilir. Bunun sebebi yöneticiler olduğu gibi diğer çalışanlar, okulun konumu gibi etkenlerden etkili olabilir.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik ölçeklerinin alt boyutlarında mesleki kıdem, yaş, yöneticiyle çalışma süresi, mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin amirlerle ilişkiler ve okul ortamı alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul ortamının iyi olması çalışanların amirleriyle olan ilişkilerine bağlı olarak değişebilmektedir. Bu durumda olumlu okul ikliminin oluşabilmesi için amirlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adaletin toplamı ile örgütsel sessizlik ölçeğinin okul ortamı, sessizliğin kaynağı, yönetici alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticileri olan ilişkilerinin kurumda daha sessiz kalmalarına ya da tam tersi duruma yol açabileceğini söyleyebiliriz. Adalet algısının yüksek olduğu okul ortamlarında öğretmenler kendilerini ifade etmekte sakınca görmeden iletişime geçerler. Etkin iletişim kişisel tatmin ve başarı için de önemlidir. İletişim ile örgüt üyeleri zihinlerindeki kavram ve fikirleri açıklığa kavuşturur, başkalarını anlar, çalışabilir ve etkilerler (Munter, 1987, *Akt.* Halis, M. 2010). Özellikle hiyerarşinin olduğu örgütlerde bu durum daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar örgütsel hiyerarşi içerisinde negatif bir tepki ya da bir tehditle karşılaşmamak için genellikle bilgilerini, önerilerini paylaşmakta isteksiz olmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000).

Bunun dışında araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilerek alana katkı sağlanması hedeflenmiştir:

- 1- Okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerini ifade edebilecekleri demokratik bir okul iklimi oluşturarak örgütsel sessizliğin oluşmasını engellemelidir. Okulda alınacak önemli kararlarda öğretmenlerde sürece dahil edilmelidir.
- 2- Örgütsel adalet algılarının yüksek olması için yöneticiler uygulamalarda adaletli davranmalıdır. Öğretmenlere ve öğrencilere karşı tutarlı ve adaletli tavırlar sergilemelidir.

### KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (2009). *Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 64, 463-485.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aydın, İ. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals' opinions of organizational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*. 46 (4), 497-513.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki* (Erzurum İli Örneği), (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aykut, S. (2007). *Örgütsel Adalet, Birey Örgüt Uyumu İle Çalışanların İşle İlgili Tutumları (Pendik İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baş, G., Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17: 29-62
- Bies, R.J. ve Moag, J.S. (1986). Interactional Justice: Communication Criteria For Fairness. *Research On Negotiation In Organization*, 1, 43-55.
- Blackman, D., ve Sadler-Smith, E. (2009). The Silent and the Silenced in Organizational Knowing and Learning. *Management Learning*, 40( 5), 569-585.
- Bowen, F., K. Blackmon, (2003). Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice, *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.
- Breen, V., R. Fetzer, L., Howard ve R. Preziosi, (2005). Consensus Problem-Solving Increases Perceived Communication Openness in Organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 17( 4), 215-229.
- Brinsfield, C. T., (2009). *Employee Silence: Investigation Of Dimensionality, Development Of Measures, And Examination Of Related Factors*, (Yayınlanmış Doktora Tezi), The Ohio State Üniversitesi, Amerika.



- Cevizci, A. (2010). *Etiğe Giriş*. Paradigma Yayınları, İstanbul
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. ve Ng, K.Y. (2001). Justice At The Millennium. Ameta-Analytic Review Of 25 Years Of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425- 445.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. & Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (13), 3-22.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145- 162.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik Tarzlarının Ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinç, A., Ceylan A., (2008). Kaçak elektrik kullanımıyla ilgili idare çalışanı tutumunun örgütsel adalet ve iş memnuniyeti ile ilişkisi, çalışma gruplarına göre farklılıklar. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9( 2), 13-29.
- Dyne, L.V., Ang, S. ve Botero, I.C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies* 40(6), 1359-1392.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı Boyutları Ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eren, E. (2007) *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 8. Baskı , İstanbul : Beta Yayın
- Eroğlu, A.H., Adıgüzel, O. ve Öztürk, U.C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: işgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.
- Folger, R., Cropanzano, R. (1998). *Organizational Justice and Human Resource Management*, London: Sage Publications
- Gephart, J. J. K., Detert, J. R., Trevin, L. K. E. ve Amy, C. (2009). Silenced by fear: The nature, sources, and consequences of fear at work. *Research in Organizational Behavior*, 29, 1-31.
- Grant, A. M., Parker, S. ve Collins, C. (2009) "Getting credit for proactive behavior: supervisor reactions depend on what you value and how you feel", *Personnel Psychology*, 31-55.
- Greenberg, J. (1990), Looking Fair versus Being Fair: Managing Impressions of Organizational Justice, *Research in Organizational Behavior*, 12 (1) 11-157.
- Greenberg, J. (1996). *The quest for justice on the job, Essays and Experiments*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Halis, M. (2010). Örgütsel iletişim ve iletişim tatminine ilişkin bir araştırma, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi/journal of economics and administrative sciences*, 14(1).
- HIRSCHMAN, A. O. (1970). *Exit, Voice And Loyalty: Responses To Declines In Firms, Organizations And States*. Cambridge: Harvard University Press, Amerika Birleşik Devletleri.

- İşbaşı, J.Ö. (2000). *Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin Ve Örgütsel Adalete İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karasar, N., (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lind, E.A., Tyler, T.R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum.
- Maria, W. D., (2006). Brother Secret, Sister Silence: Sibling Conspiracies Against Managerial Integrity, *Journal of Business Ethics*, 65(3), 219–234.
- Mayhew, M. J., Grunwald, H. E. ve Dey, E. L. (2006). Breaking The Silence: Achieving a Positive Campus Climate for Diversity from the Staff Perspective. *Research in Higher Education*, 47(1), 63-88.
- Milliken, F. J., E. W. Morrison ve P. F. Hewlin, (2003). An Exploratory Study of Employee Silence: Issues that Employees Don't Communicate Upward and Why, *Journal of Management Studies*, 40(3), 1453-1476.
- Morrison, E. W., F. J. Milliken, (2000). Organisational silence: a barrier to change and development in pluralistic world, *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Nakane, I., (2006). Silence and politeness in intercultural communication in university seminars, *Journal of Pragmatics*, 38(11), 1811-1835.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21.77-96.
- Özyurt, E. D. (2010). *The Effect of Working Place on the Relation Between Perception of Organizational Justice, Organizational Support and Organizational Citizenship Behavior* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perlow, L. A., S. Williams, (2003). Is Silence Killing Your Company. *Harvard Business Review*, (May), 3-8.
- Pinder C. C., K. P. Harlos, (2001). Employee Silence: Quiescence And Acquiescence As Responses To Perceived Injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331- 369.
- Polat, S. (2007). *Orta öğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat S. ve Celep C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 307-331
- Sezgin, O. (2009). *Exploring The Relationship Between The Concepts of Organizational Culture, Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Scott, R. L. (1993). Dialectical tensions of speaking and silence, *Quarterly Journal of Speech*, 79(1), 1-18.

- Taş, A. (2010). Öğretmenlerin İş Değerlerinin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 211-222.
- Titrek, O. (2009). Employees' organizational justice perceptions in Turkish schools. *Social Behavior and Personality*, 37 (5), 605-620.
- Uğurlu, C.T.(2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi.*(Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya .
- Ünal, Z. (2003). *Öğretmenlerde İş Doyumu ve Örgütsel Vatandaşlık.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Vakola, M., D. Bouradas, (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: an empirical investigation, *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Wasti, S. A. (2001). Örgütsel adalet kavramı ve tercüme bir ölçeğin Türkçe de güvenilirlik ve geçerlik analiz. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 33-50.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin Z., (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: imalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *KMU İİBF Dergisi*, 11(16), 83-99.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47 (1), 108-126.
- Yürür, Ş. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.

<sup>i</sup> Türk Ticaret Kanunu'nda 14 Şubat 2011 tarihinde yapılan değişiklikle tüm ticari işletmeler için web sitesi zorunlu hale getirilmiştir. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110214-1-1.htm>

<sup>ii</sup> Aynı kaynakta 287. sayfa da bilgi, belli bir süreçten geçirilmiş, işlenmiş veri olarak tanımlanmıştır.

<sup>iii</sup> “Gelecek için, bilgi vermekten çok bilginin kullanılmasını öğretmek önemlidir. Artık insan hafızası bilgi depolama merkezi olmaktan çıkacak, elinin altında bilgiyi depolanmış bulacaktır. Geleceğin aydın insanı çok bilen değil, bilgileri en iyi kullananıdır. Yarının cahili, okuma yazma bilmeyen değil, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenemeyen kişi olacaktır.” Mustafa ERGUN, Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara 1994, 4. Baskı, s.249.

<sup>iv</sup> 09.02.2012 Tarih ve 232 Sayılı “İnternet Sayfaları” konulu yazı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 13822 sayılı yazısı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 8846 sayılı yazısı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 10055 sayılı yazısı, Milli Eğitim Bakanlığı İnternet Sitesi Genel Kuralları, MEB'in 2006/91 Sayılı Genelgesi.

<sup>v</sup> Anket 29 okula 3 öğrenci, 3 öğretmen, 3 veli tarafından gönüllü olanlar arasından doldurulması için bırakılmıştır. Dağıtılan 261 anketten 204'ü geri dönmüştür. Anket geri dönüş oranı %78,16'

<sup>vi</sup> İÖ: İlköğretim, L: Lise, KTML: Kız Teknik ve Meslek Lisesi, EML: Endüstri Meslek Lisesi, AL: Anadolu Lisesi,

<sup>vii</sup> Akyurt: İÖ:15, L:4, Altındağ: İÖ:67, L:29, Ayaş: İÖ:14, L:2, Bala: İÖ:27, L:7, Beypazarı: İÖ: 18, L: 8, Çamlıdere: İÖ:3, L:2, Çankaya: İÖ:104, L:50, Çubuk: İÖ:26, L:9, Elmadağ: İÖ:18, L:9, Etimesgut: İÖ: 42, L: 13, Evren: İÖ: 2, L:1, Gölbaşı: İÖ:34, L:11, Gündül: İÖ: 6, L:2, Haymana: İÖ:45, L:6, Kalecik: İÖ:22, L:5, Kazan: İÖ:14, L:6, Keçiören: İÖ:78, L:28, Kızılcahamam: İÖ:8, L:7, Mamak: İÖ: 99, L:27, Nallıhan: 11, L:7, Polatlı: İÖ:47, L: 10, Pursaklar: İÖ: 17, L: 9, Sincan: İÖ: 56, L: 21, Şereflikoçhisar: İÖ:24, L: 9, Yenimahalle : İÖ: 88, L:37(Veriler 2011 Yılı Ocak-Haziran ayları arasında toplanmıştır.)

<sup>viii</sup> SML: Sağlık Meslek Lisesi, ÇPL: Çok Programlı Lise, EML: Endüstri Meslek Lisesi, İHL: İmam Hatip Lisesi, AÖL: Anadolu Öğretmen Lisesi, TOML: Turizm Otelcilik Meslek Lisesi, AL: Anadolu Lisesi, TML: Ticaret Meslek Lisesi, KTML: Kız Teknik ve Meslek Lisesi.

<sup>ix</sup> “Likert tipi ölçeklerde yapılan, birikimli değerlendirme olduğundan ortada yer alan durum kararsızlığı değil, birikimin orta yeri olan yarı yarıya birikimi anlatır.” Daha detaylı bilgi için bakınız. Hüseyin BAŞAR, Araştırmalarda Likert Yanılgıları, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/Likert.doc> erişim: 27.07.2012

## Uzaktan Eğitim Yönünden Eğitim Liderliği

Yüksel GÜNDÜZ, Kıvanç BOZKUŞ

### Özet

Yirmi birinci yüzyılda giderek önemi artan uzaktan eğitimin sahip olduğu kendisine has özellikleri nedeniyle eğitim liderlerinin benimsemesi gereken yeni davranış ve roller ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim vasıtasıyla eğitimin fiziksel ortam ve materyalleri, etkileşimli ve zamandan bağımsız olan sanal ortama taşınmış, milyonlarca öğrenciye sahip devasa eğitim kurumları ortaya çıkmış, öğrenciler ve öğretmenler belli bir vakitte ve sınıfta toplanma zorunluluğundan kurtulmuş, her bireye kendi öğrenme hızıyla öğrenme imkanı sunulmuş, para ve zamandan tasarruf edilmiş, ücra yerlerdeki öğrencilere dahi ulaşıp eğitimde fırsat eşitliği kolaylaştırılmıştır. Bu faydalarının yanında uzaktan eğitim, sosyal etkileşimi kısıtlaması, herkesin öğrenme tarzına uygun olmaması, teknoloji okuryazarlığı gerektirmesi gibi engellere sahiptir. Bu çalışmada eğitim liderlerinin uzaktan eğitimde benimsemesi gereken roller ve davranışlar alan yazın incelemesi ile araştırılmıştır. Bulgulara göre uzaktan eğitimde liderler, yenilikçi değişimlere izin veren, yaratıcı fikirlere sahip, belirli hedeflere ulaşmak için net rotalar izleyen girişimciler olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitimde mentorluk, dönüşümcü liderlik, girişimcilik, marka ve imaj yönetimi, ölçekleyebilme, kalite yönetimi gibi yeterlilik ve roller liderler ile ilişkilendirildiğinden her biri kısaca ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: **Eğitim liderliği, liderlik rolleri, uzaktan eğitim**

## Educational Leadership With Respect To Distance Education

### Abstract

New behaviors and roles that education leaders should embrace have emerged due to special characteristics of distance education whose importance has risen gradually in the 21st century. Thanks to distance education, physical settings and materials of education have moved to interactive virtual settings independent of time, mega education institutions having millions of students have emerged, students and teachers have been freed from the burden of gathering in a given time and classroom, individuals began to learn at their own pace, lots of time and money were saved, and access to remote students paved the way for equal opportunity. Beside its advantages, distance education has some constraints like limited social interaction among learners, discordance with some individuals' learning styles, and the requirement of technological literacy. In the study, behaviors and roles that education leaders should embrace in distance education are researched through a literature review. Findings suggest that leaders in distance education are entrepreneurs who allow innovative changes, have creative ideas, and navigate clear routes through specific goals. Competencies and roles that are associated with leaders in distance education like mentorship, transformational leadership, entrepreneurship, brand and image management, scalability, and quality management are briefly elaborated.

**Key words: education leadership, leadership roles, distance education**

### Giriş

Etkili liderlik, kişileri ve kurumları başarıya ulaştıran başlıca anahtar etkenlerden biridir. Eğitim gibi insan hayatında önemli bir rol oynayan süreçlerde ise liderliğin önemi artmaktadır. Eğitim liderliği, kurumun ilerlemesinde anahtar rol oynama, daha iyiye doğru değişim için vizyon, yön ve destek verme faaliyetlerini içerir ve liderler değişim meydana getiren kimselerdir (Harris & Muijs, 2005). Araştırmalar, liderlik faaliyetlerinin sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlayarak dolaylı ya da dolaysız yoldan öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilediğini göstermiştir (Bossert vd., 1982; Leithwood & Montgomery, 1982; Hallinger & Murphy, 1985; Andrews & Soder, 1987; Rosenholtz, 1989; Louis, Marks, & Kruse, 1996; Quinn, 2002; Burch & Spillane, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006; Leithwood & Jantzi, 2008; Spillane & Zuberi, 2009). Eğitim liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran bir meta analiz çalışmasında da 37 araştırma incelenmiş ve liderliğin öğrenci başarısını önemli ölçüde desteklediği ortaya konmuştur (Witziers, Bosker & Krüger, 2003).

Geleneksel eğitimden farklı özelliklere sahip olan uzaktan eğitimde, liderlerin benimseyeceği roller de farklı olabilmektedir. Giderek artan program ve öğrenci sayıları uzaktan eğitimin hayatımızdaki önemini artırmaktadır. Bu noktada eğitim liderlerinin yeni eğitimsel ve teknolojik sorunlarla başa çıkabilmeleri ve uzaktan eğitimin gereklerine uyum sağlayabilmeleri önem arz etmektedir. Uzaktan eğitimin farklı özelliklerine rağmen bu alandaki liderlik rollerinin yeterince araştırılmaması (Beaudoin, 2007) şaşırtıcıdır. Çünkü öğrencilerin kendi istedikleri yer, vakit ve hızda öğrendikleri, etkileşimin fiziksel ortamdan sanal ortama taşındığı uzaktan eğitimde, liderlerin yeni roller edinmeleri de kaçınılmazdır. Ayrıca bu liderlerin kısıtlı sosyalleşme, öğrencinin kişisel öğrenme tarzıyla ve teknoloji kullanım becerisiyle uyumsuzluk gibi uzaktan eğitimin sorunlarıyla başa çıkabilmeleri de gerekmektedir. Bu çalışmada alan yazında geçen uzaktan eğitimde liderlerin benimseyebileceği roller ve davranışlar incelenmiştir.

### Uzaktan Eğitimde Liderlik

Uzaktan eğitim liderliği “yenilikçi değişim için koşullar yaratan, kişilerin ve kurumların bir vizyonu paylaşarak onun doğrultusunda hareket etmelerini sağlayan ve uzaktan eğitim girişimlerini ileriye götüren fikirlerin işlerlik bulmasına katkı sağlayan tutum ve davranışlar dizisi” olarak tanımlanmaktadır (Beaudoin, 2007, s. 391). Ayrıca uzaktan eğitim lideri “kurumla birlikte içindeki kişileri, kurumun geleceğini, vizyonunu, misyonunu, hedeflerini ve amaçlarını yönlendirir, kurumun değeri, paylaşılan vizyonu ve hedefleri hakkında net bir anlayışa ve kabullenmeye sahip olup **bilmek, tasarlamak, idare etmek, liderlik etmek, vizyon oluşturmak konularında yeteneklidir**” (Simonson, 2004, s. 48). **Bu tanımdan hareketle uzaktan eğitim liderlerinin sahip olmaları gereken yeterlilikler en az önemliden en önemliye ve en kolaydan en zora doğru bilmek, tasarlamak, idare etmek, liderlik etmek, vizyon oluşturmak şeklinde hiyerarşik olarak sıralanabilir (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2009). Örneğin liderin idare edebilmesi için tasarlayabilmesi ve uzaktan eğitimin temel kavramlarını bilmesi gerekir. Benzer şekilde uzaktan eğitim liderinin vizyon oluşturabilmesi için ondan önceki tüm yeterliklere sahip olması gerekir.**

### Yeni Liderlik Roller

Uzaktan eğitimdeki yeni eğitimciler, karşılaştıkları sorunların çözümünde ve ihtiyaç duydukları yetenekleri edinmelerinde yardımcı olacak mentorların liderler tarafından

atanması hem eğitimcilerin hem de mentorların üretkenliğini önemli ölçüde artırmaktadır (McKenzie, Özkan & Layton, 2006). Ayrıca eğitimcilerin uzaktan eğitimde ihtiyaç duydukları teknoloji bilgi ve becerileri arttığından kendilerine olan güvenleri ve buna bağlı olarak da derslerindeki teknoloji kullanımı artmıştır. Bu sonuçlar mentorluk sağlamanın uzaktan eğitim liderlerinin yerine getirmeleri gereken davranışlardan biri olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimin teknoloji ağırlıklı olması ve eğitimcilerin teknoloji yeterliklerinin uzun ve pahalı eğitimler ile artırılabilmesi, bu eğitimlere olan ihtiyacı azaltarak hem zaman ve para tasarrufu sağladığı hem de eğitimler arası sosyal etkileşimi artırdığı için mentorluğun önemini artırmaktadır.

Uzaktan eğitim, teknolojideki gelişmelere paralel olarak sürekli hızlı değişimlere uğramaktadır. Böyle bir ortamda liderlerin yenilikleri takip edip değişimlere yanıt verebilmeleri için geçişsel (transitional) (Portugal, 2006), durumsal ve dönüşümcü (transformational) liderlik (Tipple, 2010) sergilemeleri önerilmektedir. Uzaktan eğitim liderleri “kendi yeteneklerini geliştirme, değiştirme, adapte etme ve tekrar yaratma yeteneğine sahip olup daha da önemlisi bu yetenekleri diğerlerinde de ortaya çıkarıp ilerici bir uzaktan eğitim gündemini oluştururlar” (Portugal, 2006).

Birçok uzaktan eğitim programında geleneksel eğitim personelinden farklı olarak geçici ve yarı zamanlı çalıştığından kendini dışlanmış hisseden ek personel çalıştırılmaktadır (Tipple, 2010). Bu personelin farklı ihtiyaçları sebebiyle etrafındakilere ilham veren, onları destekleyen, motive eden ve yükselten dönüşümcü liderlik ile durumsal liderliğe ihtiyaç vardır (Tipple, 2010).

Liderlerin uzaktan eğitimde benimsemeleri gereken diğer bir rol de girişimciliktir. Uzaktan eğitimin giderek artan rekabetçi ortamında rekabet edebilmek için, “fırsatları tanıyıp onlardan yararlanan, yenilik getiren, hesaplanmış riskleri göze alabilen, ani değişimlere ayak uyduran ve hedeflere ulaşma yolunda kaynakları organize eden” girişimci liderler gerekmektedir (Reimers-Hild&King, 2009). Girişimcilik, “hedeflere uygun bir vizyonun oluşturulmasıyla, kişilerin motive edilip yetkilendirilmeleriyle, beşeri ve sosyal sermayenin iyileştirilmeleriyle, değişimi benimseyip çeşitliliğe değer veren tutumların geliştirilmesiyle desteklenebilir” (Reimers-Hild&King, 2009).

Eğitim kurumlarının yeni uzaktan eğitim programlarına öğrenci çekebilmeleri için güçlü bir marka imajına sahip olmaları gerekmektedir. Marka imajını korumak ve geliştirmek için liderlerin çok dikkatli davranması, yeni programlar açarken programın başarısız olması durumunda imajın zedelenebileceğini unutmamaları gerekir (Paden&Stell, 2006).

Uzaktan eğitim programlarının ve eğitim kurumunun büyüklüğünün ne ölçüde olması gerektiği bir liderlik yeteneği olarak ölçülebilir gereksinimini doğurmaktadır. Bu doğrultuda iki yaklaşım önerilmektedir: ölçeğin *büyütülmesi* ve *sürdürülebilir kılınması* (Diamond, 2008). Programların genişletilmesi yoluyla ölçeği büyütmek için liderlerin mali, beşeri ve entelektüel kaynakları örgütleyerek altyapı oluşturması, hedeflere ulaşmada kararlılık sergilemesi, muntazam plan ve usuller belirleyerek performansı ve başarıyı koruması, kuralları uygulayarak başarı için örgütsel öncelik ve standartları vurgulaması gerekirken yeniliklerin katılımcılar tarafından benimsenip devam ettirilmesi yoluyla ölçeğin sürdürülebilir kılınması için ise liderlerin uzaktan eğitim girişimine bağlılık sergileyip girişimi kanıtlarla desteklemesi, örgütün başarısının önündeki dahili ve harici engelleri azaltması, kurum üyelerinin zihnindeki kalıpları yıkarak bir değişim ve örnek düzen meydana getirmesi, doğru ve gerekli olan işlere odaklanarak en iyi uygulama bilgisini eylemlerinde temel alması, ilerleme yolundaki düzenlemenin seyrinden sapmaması, sürekli profesyonel gelişim fırsatları ile kişisel ve kurumsal öğrenmeye öncelik vermesi, karşı konulamayan ortak değerler,

öncelikler ve bir vizyon oluşturması, kurumu rekabetçi ortamına stratejik şekilde yerleştiren bir süreç oluşturması, ödül ve cezalar ile kişileri çalışmaya motive etmesi gerekir (Diamond, 2008, s. 37).

Kalite yönetiminin uzaktan eğitimde liderlerin geleneksel eğitim ile uzaktan eğitim arasında süregelen çekişme nedeniyle sık sık karşılaştıkları sorunlardan biri olduğunu McFarlane (2011) bildirmektedir. Ona göre liderler, doğru eğitim elemanlarına sahip olarak ve öğretmenler ile öğrencilerin performansını etkileyen kalite standartlarını belirleyerek anahtar rolü oynarlar. Üç ana sorun alanı saptamıştır: *Eğitimin kalitesi, teknolojinin yanlış kullanımı ve maliyetin etkinliği*. Liderler kaliteli bir eğitim için kalite güvence yönergeleri oluşturmalı, kurumsal etkililiği artırmak için araştırma ve planlama faaliyetlerinde bulunmalı, benchmarking yoluyla güncel müfredat ve programlar geliştirmeli, akreditasyon ve kalite güvence kuruluşlarından onay almalı, alandaki profesyonel örgütlere üye olmalı, çalışanları teknoloji kullanımı konusunda eğitmeli, kurumunun en iyi yaptığı işe odaklanarak onu rekabet avantajına dönüştürmeli (McFarlane, 2011). Teknolojinin yanlış kullanımıyla başa çıkmak için liderler, çalışanlara ve öğrencilere teknoloji kullanım yönergesi oluşturmalı ve uygulamalı, önceki deneyimlerine bakmaksızın öğretmenlerin uzaktan eğitim teknolojileri alanında eğitim almalarını sağlamalı, teknolojiyi etkin şekilde kullanabilen yaratıcı ve bilgili öğretmenlerle çalışmalı, teknolojiyi suiistimal edenleri cezalandırmalı, etkin bir iletişimi sağlamak için öğretmenleri teknoloji sosyalleşmesi alanında eğitmelidirler (McFarlane, 2011). Maliyetin etkinliğini sağlamak için ise liderler, beşeri sermaye ve teknolojinin arzulan maliyetinden önce gerçek maliyetini dikkate almalı, maliyet-etkin yazılımları kullanmalı, elektronik kaynak ve materyallerin etkili kullanımını sağlamalı, öğretmen ve teknisyenlerin eğitim giderlerini azaltmaya çalışmalıdırlar (McFarlane, 2011).

Son yıllarda internetin ve teknolojinin öğrenciler arasındaki yaygın kullanımının artması teknoloji liderliği konusunu gündeme getirmiştir. Yükseköğretimde okuyan 36,950 öğrencinin katıldığı bir araştırmada, öğrencilerin %99'unun bir kişisel bilgisayara, %63'ünün de internete girebilen bir telefona ya da tablete sahip olduğu ve haftada ortalama 21.2 saat internete girdikleri saptanmıştır (Smith & Caruso, 2010). Aynı araştırmada öğrencilerin %52'sinin interneti derslerle ilgili konular hakkında sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullandığı, %36'sinin teknolojinin kullanıldığı derslerde daha aktif oldukları ve yarıya yakınının da böylece daha iyi öğrendikleri bulunmuştur. Kumar (2010) da araştırmasında, öğrencilerin %60'undan fazlasının eğitimsel amaçlarla online video ve podcastlerden yararlandığını saptamıştır. Bu sonuçlardan hareketle liderlerin medya okur-yazarlıklarını artırmaları, enformasyon teknolojileri alanındaki yeterliklerini geliştirmeleri ve internet üzerindeki sosyal ağlarda gruplar oluşturarak öğrencilerle iletişime geçmeleri önerilmektedir (Johnson, 2012). Teknoloji liderleri en iyi uygulamaları örnek almalı, personeli geliştirmeli, teknolojiyi etkili bir şekilde okullarla bütünleştirmeli, teknoloji yatırımlarında, teknoloji kullanımının planlanmasında ve değerlendirilmesinde yetkin olmalı, vizyon oluşturabilmeli ve işbirliğini teşvik etmelidir (Sugar & Holloman, 2009).

### Sonuç

Bu çalışmada liderlerin uzaktan eğitimde benimsemesi gereken roller ve önemleri kısaca belirtilmiş ve alandaki çalışmalara duyulan ihtiyaca vurgu yapılmıştır. Hiç kuşkusuz uzaktan eğitim, getirdiği yeniliklerin yanında eğitim liderlerine yeni roller yüklemektedir. Bu yüzden uzaktan eğitimde liderlerin sadece geleneksel yöntemlerle başarılı olamayacağı ve hem eğitim programının hem de kurumun etkinlik ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyeceği çıkarımında bulunulabilir. Liderler kurumlarının ve öğrencilerinin başarıları için

yeni yaklaşımları sürekli takip etmeli ve önce kendilerinden başlayarak tüm öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamalıdır. Çünkü araştırmalar, eğitim liderlerinin öğrenci başarısında ne denli etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ne yazık ki alan yazında bu konuda yapılan çalışmalara çok az rastlanılmaktadır. Uzaktan eğitim olgunlaşıp yaygınlaştıkça hakkındaki araştırmalarda artmaktadır. Fakat bu araştırmaların liderliği de dikkate almaları sayılan nedenlerden ötürü gerekli görülebilir. Dolayısıyla eğitim liderliğinin uzaktan eğitim ortamlarında da araştırılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Beaudoin, M. F. (2007). Institutional leadership. M. Moore (Ed.), *Handbook of distance education içinde* (s. 391-402). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.
- Burch, P., & Spillane, J. P. (2003). Elementary school leadership strategies and subject matter: Reforming mathematics and literacy instruction. *The Elementary school journal*, 103(5), 519-535.
- Diamond, D. (2008). Leadership attributes bringing distance learning programs to scale. *Distance Learning*, 5(2), 33-38.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Johnson, M. L. (2012). Integrating technology into peer leader responsibilities. *New Directions For Higher Education*, 157, 59-71.
- Kumar, S. (2010). The net generation's informal and educational use of new technologies. *In Education*, 16(1), 19-32.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *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, 757-798.
- McFarlane, D. A. (2011). The leadership roles of distance learning administrators (dlas) in increasing educational value and quality perceptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(1).
- McKenzie, B. K., Özkan, B. C., & Layton, K. (2006). Tips for administrators in promoting distance programs using peer mentoring. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(2).
- McLaughlin, M., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based TLCs: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.



- 
- Paden, N., & Stell, R. (2006). Branding options for distance learning programs: managing the effect on university image. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3(8).
- Portugal, L. M. (2006). Emerging leadership roles in distance education: current state of affairs and forecasting future trends. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(3).
- Quinn, D. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 447-467.
- Reimers-Hild, C., & King, J. W. (2009). Six questions for entrepreneurial leadership and innovation in distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(4).
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Simonson, M. (2004). Distance learning leaders-who are they? *Distance Learning*, 1(3), 48.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Smith, S., & Caruso, J. (2010). *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. Erişim 28 Aralık 2013: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERS1006/RS/ERS1006W.pdf>.
- Spillane, J. P., & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423.
- Sugar, W., & Holloman, H. (2009). Technology leaders wanted: Acknowledging the leadership role of a technology coordinator. *TechTrends*, 53(6), 66-75.
- Tipple, R. (2010). Effective leadership of online adjunct faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(1).
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

## 12 Yıllık Zorunlu Eğitimi Uygulamasının Değişim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi: Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Sefa KIZMAZ, Ercüment DEMİR

### ÖZET

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerle birlikte bilgiler daha hızlı çoğalmakta ve dünyaya yayılmaktadır. Bu durum toplumların yapısını da etkilemektedir. Bu etkileşim toplumun eğitim sistemine de yansımakta ve eğitim sistemini bu değişime uyumlu hale getirebilmek için yeni politikalar geliştirilmektedir. Bu politikalar doğrultusunda farklı ülkelerde eğitim sistemi yeniden ele alınmaktadır. Zorunlu eğitim, eğitimin bu yeniden ele alınışının önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır. Değişim yönetimi açısından 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik yönetici görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında yönetici olarak çalışan okul yöneticileri, örneklemini ise seçkisiz yolla belirlenmiş ve buldukları kurumlarda yönetici olarak çalışan 30 okul yöneticisi oluşturmuştur. Tarama yöntemi ile yapılacak olan çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Okul yöneticileri, uygulamaya geçişte acele edildiğini, ciddi bir planlamanın yapılmadığı, uygulamanın altyapısının hazır olmadığı, fiziki ortam yetersizliğinin ve materyal eksikliğinin kendilerini olumsuz yönde etkilediği, okul değişimlerinin sağlıklı bir şekilde yapılmadığı, okula erken başlayan çocukların sınıf ortamına ayak uydurmada zorlandıkları, okulun ortak kullanım noktalarından yeterince faydalanamadıkları, öğretmen ve derslik sayısının yetersiz olmasından dolayı seçmeli derslerden istenilen verimi alamadıkları sonuçlarına ulaşılmış; uygulamacıların katılımları sağlanarak ve görüşleri alınarak değişim girişimleri şekillenmeli, değişim girişimlerinden önce madde ve insan kaynakları ihtiyacı tespit edilerek, gerekli altyapı hazırlanmalı, basın yayın kuruluşları yardımıyla düzenlemeleri taraflara (öğretmen, veli, STK vb.) açık ve net bir şekilde anlatılmalı önerilerine yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Değişim Yönetimi, Okul Yöneticisi, Zorunlu Eğitim

### GİRİŞ

Değişim ilk çağlardan beri tüm toplumları ilgilendiren ve toplumsal yaşamda önemli rol oynayan bir kavramdır. Ekonomik, sosyal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler, teknolojik ve bilimsel gelişmeler toplumları etkilemekte değişmeye zorlamaktadır (Özdemir & Cemaloğlu, 1999). Özellikle 20. yüzyıl istisnasız her alanda değişim ve farklılaşmanın insanlık tarihinde alışılmadık boyutlarda gözlemlendiği bir dönemdir. Bu yüzyılın ilk çeyreğinde sanayi devriminin ivmesi değişim sürecini hızlandırmıştır. Son çeyreğinde ise teknolojik gelişmelere bağlı olarak, bireylerin din, dil, cinsiyet, sosyal statü, kültürel ve etnik farklılıkları gözetmeksizin diğerleriyle etkileşime geçmesine sebep olmuştur. Dünyanın fiziksel ve siyasal coğrafyasının değişmesi, sanayileşme ve kentleşme, ekonomi kuramlarını değiştirmiş ve yeni sistemler oluşmaya başlamıştır (Yahyağıl, 2001).

21. yüzyıla gelindiğinde değişim yaşamın tüm alanlarını etkisi altına almıştır. Artık değişim makro ve mikro ölçekte bütün ekonomik ve sosyal sistemleri etkilediği gibi

yönetimin kullandığı yöntemleri ve örgütleri de etkilemektedir (Saylı & Tüfekci, 2008). Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelebilmek, amaçlarına daha etkili biçimde ulaşabilmek ve rekabet gücüne sahip olabilmek için sürekli değişmek ve yenilenmek zorundadır (Çalık, 2003).

Son yıllarda ise örgütsel başarının sürdürülebilmesi açısından değişimi başarmanın giderek artan bir öneminin olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar rekabette avantaj sağlamanın önemli değişkenlerinden birinin başarılı bir şekilde değişimi gerçekleştirmek olduğunu ortaya koymuştur (Gilley & McMillan, 2009). Nitekim kültürler, toplumlar ve ülkeler arasında sınırlar kalkmakta, eskiye nazaran daha yoğun ve daha hızlı bir etkileşim yaşanmaktadır. Değişimin hızı ve biçimi karşısında hiç bir kurumun durağan kalması ve eski yapısını koruması mümkün değildir. Son yirmi yıl içinde birçok devletin ekonomisi, siyasal yapısı hatta bazılarının sınırları bile değişmiştir. Aynı şekilde örgütler de yeni durumlara göre büyüyerek, küçülerek ya da hedeflerini değiştirerek değişime ayak uydurmaya ve varlığını korumaya çalışmaktadır (Erdoğan, 2012).

Yaşanan bu gelişmelere bağlı olarak bilgi daha hızlı bir şekilde çoğalmakta ve yayılmaktadır. Bu durum toplumların yapısını da etkilemektedir. Bu etkileşim toplumun eğitim sistemine de yansımakta ve eğitim sistemini bu değişime uyumlu hale getirebilmek için yeni politikalar geliştirilmektedir. Bu politikalar doğrultusunda farklı ülkelerde eğitim sistemi yeniden ele alınmaktadır. Eğitimin birey, toplum ve devlet açısından önemi göz önüne alındığında ise eğitimde değişim girişimlerinin tesadüfler havale edilmesi ciddi riskler içeren bir durumdur.

### Değişim

Değişim konusundaki literatür incelendiğinde, literatürde değişim kavramına farklı anlamlar yüklenerek tanımlandığı görülecektir. Bu tanımların bazıları aşağıda aktarılmıştır.

Değişim en genel anlamıyla bir zaman dilimi içerisindeki değişikliklerin tamamıdır. Bu değişiklikler nicel olabileceği gibi, nitel de olabilir (TDK Güncel Türkçe Sözlük,2012). Bir başka tanıma göre ise değişim zamanın ve koşulların gereği olarak düşünce ve eylem düzeyinde bir ayarlama yapmak ve ayak uydurmadır (Aydın, 2011). Başaran'a göre ise değişim, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelik olarak gözlenebilen bir farklılaşmanın oluşmasıdır (Başaran, 1992). Özdemir ise planlı olsun ya da olmasın değişimi, herhangi bir sistemin, kişi ya da örgütün, bir süreç ya da ortamın belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi olarak tanımlar ve değişime tek başına olumlu ya da olumsuz bir anlam yüklemenin zor olduğunu ifade eder (Özdemir, 2000). Robbins ise değişimi "fark yaratmak" olarak tanımlar (Robbins & Judge, 2012). Bu tanımda ise planlı bir değişim sürecine vurgu yapılmaktadır. Sullivan ve Harper değişimi hem bir koşul olarak hem de bir süreç olarak tanımlar. Bir koşul olarak değişim, güneşin doğması gibidir ve etrafımızda olup bitenleri tasvir eder. Kabul etmemiz gereken gerçeğin bir parçasıdır ve dışımızda gerçekleşir ama bizi derinden etkiler. Bir süreç olarak değişim ise örgütlerimizi dönüştürmek için yaptığımız liderlik ve yöneticilik eylemlerini ifade eder. İçimizde büyüttüğümüz ve bizim etkilediğimiz bir şeydir (Sullivan & Gordon, 1997).

### Örgütsel Değişim

Örgütsel değişim, örgütsel yaşamın ayrılmaz bir unsurudur ve bugünkü büyük ve karmaşık örgüt yapılarının özünü oluşturur. Örgütsel değişim planlanabilir, örgütlenebilir, yönetilebilir, düzenlenebilir ve denetlenebilir, fakat hiçbir zaman durdurulamaz. Örgütsel değişim örgütlerin verimliliği, etkililiği, büyümesi ve yaşaması için kaçınılmazdır (Tokat, 2012).

Örgütsel değişim dünyadaki gelişmelere paralel olarak gelişen bir süreç olarak kabul edilebilir. Aykaç örgütsel değişimi örgütün elamanlarında, alt sistemlerinde, bunlar arasındaki

ilişkilerde ve örgütle çevre arasındaki etkileşimde meydana gelen her türlü değişme olarak tanımlar (Aykaç, 1991). Parlak ise örgütsel değişimi tüm örgütün yapı, teknoloji, iş ve görevlerini etkileyen herhangi bir durumun planlı yada plansız bir biçimde değişmesi olarak tanımlar. Örgütsel değişme olumlu ya da olumsuz yönde olabilir. Örgütsel değişme olumlu yönde olduğunda nitel açıdan her zaman, nicel açıdan ise çoğunlukla örgütsel gelişmeyi içine alır (Parlak, 2011).

Örgütsel değişimin amacı ise, örgütlerin varoluş nedeni olan amaçları etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra verimliliği artırmak, örgütsel yenileşmeyi sağlamak, güdülenme ve doyum düzeyini artırmak ve gelişen çevre koşullarına örgütün adaptasyonunu sağlamakta örgütsel değişimin amaçlarındandır (Tokat, 2012).

Gilley ve McMillan'a göre örgütsel değişim sürekli değişim ve dönüşümsel radikal değişim olarak iki türde karşımıza çıkar. Sürekli değişim sonu olmayan bir süreçtir ve aciliyet gerektirmeyen durumlara uygun bir yöntemdir. Sürekli değişim evrimsel niteliktedir. Küçük ama sürekli adımlarla değişim sağlanırken aktif ve sürekli gelişen bir örgütsel yapıya ulaşılmaya çalışılır. Bu tür değişim çabalarının hedefi örgütü daha iyi bir noktaya taşımaktır. Bu nitelikteki değişim örgütün bir bölümünde olabileceği gibi tamamını da kapsayabilir. Dönümsel değişiklikler ise radikal ve aciliyet gerektiren durumlara uygun değişimlerdir. Bunlara seyrek rastlanır. Dönümsel radikal değişim çabalarının temelinde mevcut paradigmanın reddi vardır. Çünkü temel sorun paradigmanın kendisidir. Bu paradigmadan kurtulmadıkça sorunlardan kurtulmak da mümkün değildir (Gilley & McMillan, 2009).

### Değişim Yönetimi

Değişim yönetimi, kesin ve açıkça sınırları tanımlanan bir disiplin değildir. Değişim yönetiminin kuram ve pratiği sosyal bilimlerin disiplinleriyle ilişkilidir (Helvacı, 2010). Örneğin, değişim yönetiminin doğruca uygulanabilmesi için uygulayıcıların yetişkin ve gurup psikolojisinden yaralanması gerekir. Ayrıca değişim uygulamaların sosyal boyutlarının doğruca uygulanabilmesi için sosyolojik açıdan gurup davranışlarının niteliğinin de bilinmesi gerekir. Değişim yönetimine bir eğitim süreci olarak bakılması da gerekir ki bu durumda değişim yönetimi sürecinde öğretim ilke ve tekniklerinden de yararlanmak gerekir.

Değişim gibi, değişim yönetimi de bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bu durumda değişim yönetimini, değişimi oluşturan süreçlerin yönetilmesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu süreç birbirini takip eden beş aşamadan oluşur. Bu aşamaları şunlardır (Erdoğan, 2012):

*Değişimi gerektiren etmenlerin incelenmesi:* Örgütler, bir çevre içinde faaliyet gösteren ve çok sayıda alt sistemden oluşan bir yapıdır. Çevre koşulları sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Özellikle, bilim ve teknolojideki gelişmeler sonucu, bilgi birikimi önemli boyutlara ulaşmıştır. Bu durum örgütleri, gerek alt sistemlerindeki değişim ihtiyacından gerekse çevreden kaynaklanan çeşitli etmenlerde dolayı sürekli değişmeye ve yenileşmeye zorlamaktadır (Çalık, 2003). Robbins günümüz dünyasında hiç bir örgütün istikrarlı bir ortamda olmadığını, bugün itibari ile çok iyi durumda olan örgütlerin bile kökten değişmesini gerektirecek etki unsurların olduğunu ifade eder ve değişimi gerektiren etmenleri altı başlık altında toplar. Bunlar (Robbins & Judge, 2012):

1. İşgücünün Doğası: Günümüz dünyasında iş gücünün doğası değişmiştir. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim ve ulaşım kolaylaşmıştır. Artık insanlar farklı ülkelerde iş bulabilmektedir. Dolayısı ile farklı ülkelerde iş bulmaya dayalı göç hareketleri ve örgütlerde kültürel çeşitlilik artmıştır.

2. Teknoloji: Günümüz dünyasında teknoloji daha ucuz, daha hızlı ve daha ulaşılabilir. Sosyal ağ siteleri ortaya çıkmış ve büyümüştür. Bilim ve teknoloji harikası olarak nitelendirilebilecek akıllı robotlar ve ileri düzeyde bilgisayar teknolojileri örgütlerde insanın yerini almaya başlamıştır. Bu durum iş gücünün doğasını değiştirmiştir.
3. Ekonomik Koşullar: Günümüz dünyasında ekonomi küresel nitelik kazanmıştır. Avrupa Birliği, Kuzey Amerika Serbest Ticaret Bölgesi, Asya Pasifik Ekonomik İşbirliği vb. kuruluşlar ekonomideki sınırları ortadan kaldırmıştır.
4. Rekabet: Geçmişte örgütlerin bölgesel rakipleri vardı. Ancak teknolojik gelişmelere ve ekonomik koşullardaki değişmelere bağlı olarak günümüz dünyasının örgütlerinde küresel rakipler var.
5. Toplumsal Eğilimler: Çevre sorunları karşısında daha hassas ve çevre bilinci artmış bir toplum oluşmuştur. Demokratik ve özgürlükçü yaklaşımlar ağırlık kazanmıştır.
6. Dünya Siyaseti: Sovyetler Birliğinin çökmesinin ardından dünya siyaseti yeniden şekillenmiştir. Toplumsal eğilimler demokrasi ve özgürlükten yanadır. Diktatör ve darbeci rejimler yıkılmaktadır.

*Değişim tanısının konması:* Değişimin gerekliliğinin belirlenmesi doğrultusunda değişim tanısının konması gerekir. Değişim tanısının konması ile bir anlamda nelerin yapılmasının gerekli olduğu belirlenmiş olur. Bu arada değişimin amaçları da açık bir şekilde saptanır. Değişimin amaçları saptanırken amaçların açık ve anlaşılır olması gereklidir (Balcı, 1993). Ayrıca değişime tanı koyarken örgütün insan ve madde kaynaklarının değişim için yeterli olup olmadığı da göz önünde tutulması gereken oldukça önemli bir faktördür. Değişimin başarısı ile tanının isabetlilik derecesi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Tanı becerisi, doğru soruların sorulması, örgütün çevresini sezinlemeyi, etkili gözlem gurupları, veri toplama, verilerin değerlendirilmesi ve en uygun yolların bulunmasını içerir. Tanı sürecinin üç aşaması vardır (Özdemir, 2000):

1. Görüş Noktası: Örgütte tanılamaya başlamadan önce, durumun tam olarak gözlenmesi gerekir. Örgütün genel durumu hakkında tam olarak bir görüntü elde etmek için mümkün olduğu kadar çok çalışanın görüş açısından bakmak gerekir.
2. Problemin Tanımı: Her değişim süreci problemin tanımlanmasıyla başlar. Gerçekte var olanla olması gereken arasındaki farklılık düzeninde bir problem oluşur.
3. Analiz: Problemi tanımlama aşamasından sonra problemin kaynağını tespit etmek için yapılan çözümlenmeleri içerir.

*Değişimin planlanması:* Değişim tanısı ortaya konduktan sonra uygulamaya geçiş için değişim planı yapılır. Bu aşamada değişimin niteliği, nasıl olacağı, değişim sürecinde kimlerin hangi görevleri üstleneceği, sürecin ne zaman başlayıp ne zaman biteceği, sürecin maliyetinin ne olacağı, hangi kaynakların kullanılacağı, değişimi gerçekleştirmek ve değerlendirmek için hangi yöntemlerin kullanılacağı planlanır (Erdoğan, 2012).

*Değişimin uygulanması:* Bu aşamada, daha önce yapılan planlar uygulamaya konur. Değişim için yapılacak çalışmaların nasıl ve ne zaman olacağı, bu süreçte kimlerin hangi işleri yapacağı ayrıntılı bir şekilde eylem planları ile belirlenir (Erdoğan, 2012). Değişim sürecinin bu kısmı, tanı sürecinde elde edilen verilerin değişim hedefleri stratejileri ve prosedürlerine aktarılmasıdır. Uygulama süreci şunları içerir: Çözüm seçeneklerini tanımlama, mevcut olanla olması gereken arasındaki zıtlığı azaltmak için uygun uygulama stratejileri kullanmaya teşebbüs, kullanılan her alternatif stratejinin doğuracağı muhtemel

sorunları tahmin ve spesifik stratejiyi seçerek uygulamak (Özdemir, 2000). Uygulama sürecinde kullanılabilecek bazı modeller ise şunlardır:

*Lewin'in Üç Aşamalı Değişim Uygulama Modeli:* Kurt Lewin tarafından ortaya konulan modelde, değişim sürecinde dikkate alınması gereken genel aşamalar ve sonrasında izlenecek süreç belirlenmiştir (Kozak & Güçlü 2003). Kurt Lewin, örgütlerde başarılı değişimin gerçekleştirilebilmesi için üç aşamanın takip edilmesi gerektiğini savunur. Bunlar: Mevcut durumdan çözülme, arzulanan hedefe hareket etme ve değişiklikleri kalıcı kılabilmek için yeniden donmadır (Robbins & Judge, 2012). Bu aşamaları şu şekilde açıklanabilir:

1. Mevcut Durumdan Çözülme: Statükoyu koruyucu güçlerin zayıflatılması demektir. Bu aşamada yeni bilgiyi mevcut değerlerin gücünde tutum ve davranışlarda azalmaya yol açar. Başarılması en güç olan aşamadır. Değişime direncin en yoğun olarak yaşandığı aşamadır (Balci, 2000). Bu aşama yeni bilgilerden, yeni tutumlardan, yeni alışkanlıklardan haberdar olduğu aşamadır. Bu aşamada değiştirilmek istenen değişkenle ilgili olarak, değişimin gerekli olduğu konusuna ilgililerin inandırılmasına, değişim zorunluluğuna ikna edilmesine, en azından değişim halinde ulaşılabilecek mevcut durumdan daha iyi olacağını gösterilmesine yönelik çalışmalar yapılır. Çözülme aşamasında, değişime karşı katı ve olumsuz tutum içinde olabilecek kişilerin değişimin gerekliliği konusunda ikna edilme çalışmaları da yapılır (Tokat, 2012).
2. Hedefe Hareket: Örgüt ya da onun bir alt sistemi yeni düzeye hareket eder. Bu aşama yeni değer, tutum ve davranışların geliştirilmesini içerir (Balci, 2000). Bu süreç, çoğu kez bir veya iki mekanizma ile oluşur: Bunlar; “benzeme” ve “benimsemedir”. Benzemenin oluşması için çevreden bir veya birkaç modelin sağlanması gerekir. Birey, bu model veya modellerle kendini bir tutarak ve onlara benzemeğe çalışarak yeni davranış kalıplarını öğrenebilir (Cenker, 2008).
3. Yeniden Donma: Yeni kararlı denge durumunda değişimin sabitleştirilmesidir. Bu örgüt kültüründe değişim, grup normlarında değişim ve örgüt yapısında değişim gibi bazı destek mekanizmalarıyla yardımıyla başarılabılır (Balci, 2000).

*Planlı Örgütsel Değişim Modeli:* Lippitt, Watson ve Westey tarafından geliştirilen model değişim için sistemli ve kapsamlı bir planlama sunar. Davranış bilimleri bilgisinin uygulamasına dayanan bu model sürekli değişim üretmeyi amaçlar (Balci, 2000). Lippitt planlı örgütsel değişimi, örgütün bireysel, sosyal ve kültürel süreçlerini geçerli bilgilerden yararlanarak geliştirmek için oluşturulan bilinçli bir çaba olarak tanımlar (akt. Helvacı, 2010). Özdemir ise planlı örgütsel değişimi, tüm örgütsel değişkenlerin amaçlar yönünde daha etkili, hale getirilmesini amacıyla örgüt tarafından sürdürülen geleneksel etkinliklerin, bireylerin, grupların, örgütsel yapı ve süreçlerin değişim için hazırlanması süreci olarak tanımlamaktadır. Planlı örgütsel değişim; işleri yoluna koymak için personelin, yöneticilerin, bölümlerin ya da bazı önemli noktadaki örgüt çalışanlarının amaçlı olarak problemler ve örgütün geleceği üzerinde düşünmesini hedeflemektedir. Bu yüzden planlı örgütsel değişim fazla üretim, yeni teknolojiyi çalışanların kabul etmesi, personelin daha fazla güdülenmesi, daha fazla yenileşen personel davranışı, piyasa payının artması vb. özel amaçları olan etkinlikleri içerir (Özdemir, 2000).

Lewin'in üç aşamalı “Güç Alanı” modeli ile birleştirebilecek “Planlı Örgütsel Gelişim Modeli” yedi aşamalı dinamik bir süreçtir. Bu sürecin aşamaları şunlardır (Balci, 2000):

1. Keşfetme: Değişim ajanı ve müşteri sistemi birlikte araştırırlar.
2. Giriş: Karşılıklı kontrat ve beklentilerin geliştirilmesi.
3. Tanılama: Spesifik gelişim araçlarının tanımlanması.
4. Planlama: Eylem aşamalarının tanınması ve değişmeye olası dirençlerin tespiti.
5. Eylem: Eylem aşamalarının uygulanması.

6. Kararlılık Sağlama ve Değerlendirme: Değişimin başarısının değerlendirilmesi ve daha ileri eylem ya da sonuçlandırma ihtiyacının ortaya konması.
7. Sonuçlandırma: Sistemi terk etme ya da bir projeyi durdurma ve bir başkasını başlatmak.

*Eylem Araştırması Modeli:* Eylem araştırması, verilerin sistematik olarak toplanmasına ve analiz edilen verilerin sonuçlarına göre değişim eyleminin seçimine dayalı bir süreçtir. Sorun odaklı ve aktif katılımı sağlamayı hedefleyen bir yöntemdir. Bu sürecin en önemli özelliği değişimi yönetmek için bilimsel bir yöntem sağlamasıdır. Eylem araştırması beş aşamadan oluşur. Bunlar (Robbins & Judge, 2012):

1. Tanı: Örgüt çalışanları ile görüşülerek sorunun ne olduğuna dair bilgiler toplanır.
2. Analiz: Toplanan bilgiler analiz edilerek soruna ne olduğuna ve nereden kaynaklandığına dair sentezler yapılır.
3. Geribildirim: Bu aşamada ilk iki aşamada nelerin bulunduğu çalışanlarla paylaşılır. Çalışanlar uzmanların yardımı ile sorunun nasıl çözüleceğine dair planlar hazırlarlar.
4. Eylem: Yapılan planlar uygulamaya konur ve sorunlar çözülmeye çalışılır.
5. Değerlendirme: Bu aşamada, ilk aşamada toplanan veriler kullanılarak yürütülen eylemlerin etkililiği değerlendirilir.

*Örgüt Geliştirme Modeli:* Örgüt geliştirme, davranış bilimlerinin bilgisini kullanarak örgütsel sorunların çözümünde ve değişim uygulamalarını daha etkin kılmak için uygulanan bir disiplindir (Balci, 2000). Robbins örgüt geliştirmeyi, örgütsel etkinliği ve çalışanların refahını geliştirmeye çalışan bir dizi değişim metodu olarak tanımlar. Örgütsel gelişimin odak noktası bireyin iş çevresini nasıl anlamlandırdığıdır. Örgütsel geliştirme çabalarının altında yatan temel değerler ise şunlardır (Robbins & Judge, 2012):

1. İnsanlara Saygı: Bireyler sorumluluk sahibidir, dürüsttür ve duyarlıdır. Onlara saygılı davranılmalıdır.
2. Güven ve Destek: Etkin ve sağlıklı bir örgütte güven, doğruluk, açıklık ve destekleyici bir iklim vardır.
3. Güç Eşitliği: Etkin örgütler hiyerarşi, otorite ve kontrole daha az önem verirler.
4. Yüzleşme: Sorunlarla açıkça yüzleşilmelidir. Sorunla örtbas edilmemelidir.
5. Katılım: Bireyler kararlara ne kadar çok katılırsa, kendilerini değişimin uygulamasına daha çok adayacaklardır.

*Kotter'in Sekiz Aşamalı Değişim Uygulama Modeli:* Kotter, Lewin'in üç aşamalı değişim uygulama modeline daha ayrıntılı bir yaklaşım getirerek sekiz aşamalı bir model geliştirmiştir. Kotter'in modelinde ilk dört aşama Lewin'in modelindeki "çözülme" aşamasına; beş, altı ve yedinci aşamalar Lewin'in modelindeki "hareket etme" aşamasına; sekizinci ve son aşama ise Lewin'in modelindeki "yeniden donma" aşamasına denk düşer. Kotter bu modellerle uygulamacılara ve değişim ajanlarına değişimi başarıyla uygulayabilmeleri için ayrıntılı bir rehber sunmaktadır (Robbins & Judge, 2012). Kotter'in sekiz aşamalı değişim uygulama planı şu aşamalardan oluşmaktadır (Kotter, 2007):

1. Değişimin gerekliliğini vurgulayacak bir neden yaratarak aciliyet hissini uyandırma.
2. Değişimi yönlendirmek için gerekli güçlerle koalisyon oluşturma.
3. Değişimi yönlendirmek için yeni bir vizyon yarat ve vizyon yaratmak için stratejiler belirleme.
4. Vizyonu örgüte yayma.

5. Diğerlerini, değişimin önündeki engelleri kaldırmak için vizyonu eyleme geçirmeleri, risk almaları ve sorun çözümü için cesaretlendirme.
6. Örgütü yeni vizyona doğru harekete geçirecek kısa dönemli kazanımlar planla ve ödüllendirme.
7. Gelişmeleri pekiştir, değişimleri tekrar değerlendir ve programda gerekli düzenlemeleri yapma.
8. Yeni davranışlar ve örgüt başarısı arasındaki bağlantıyı gözler önüne sererek değişimi güçlendirme.

*Değişimin değerlendirilmesi:* Bu aşamada hedeflenen değişimin başarılıp başarılmadığı değerlendirilir. Değişimin sürecinin nasıl değerlendirileceğine dair ortak bir görüş olmamakla birlikte değerlendirme aşamasında iki yöntem kullanılabilir. Bunlardan ilki süreç boyunca değerlendirmenin yapılmasıdır. Bu yöntemde amaç değişim sürecinin plana uygun olarak yürüyüp yürümediğinin tespit edilmesi ve uygulamadan sapmaların giderilmesidir. İkinci yöntem ise belirli aralıklarla yapılacak olan değerlendirmedir (Erdoğan, 2012).

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin değişim yönetimi açısından 12 yıllık zorunlu eğitime bakış açılarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Nitel araştırmada genellikle üç çeşit veri toplanır. “Çevreyle ilgili veri”, “Süreçle ilgili veri”, “Algılara ilişkin veri”. Bu araştırmada kullanılan algılara ilişki veri ise, araştırma grubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir. Bu üç tür veriyi toplamak için araştırmacının bazı nitel veri toplama yöntemleri kullanması gerekir. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç çeşit veri toplama yöntemi vardır. Bunlar görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokul ve ortaokul kurumlarında çalışan yöneticiler, örneklemine seçkisiz yolla belirlenmiş ve Keçiören ilçesinde çalışan 30 kurum yöneticisi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Tarama yöntemi ile yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, 12 yıllık zorunlu eğitimin okul yöneticileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticiler ile iletişim yüz yüze sağlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde örneklemin demografik bilgileri yer alırken ikinci bölümde görüşme formunda kullanılan sorular yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırma, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokul ve ortaokul kurumlarında çalışan yöneticilerin 12 yıllık zorunlu eğitime bakış açılarını belirlemek amacıyla yapılan betimsel bir araştırmadır.

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen verilen, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Yapılan bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

## BULGULAR VE YORUMLAR



Araştırmaya toplam 30 okul yöneticisi katılmıştır. Yöneticilere 10 soru sorulmuş ve yöneticiler ile iletişim yüz yüze sağlanmıştır. Görüşülecek olan yöneticiler ile irtibat kurularak uygun oldukları zaman belirlenmiştir. Yöneticiler ile yöneticilik yaptıkları okullarda görüşme yapılmıştır. Görüşmeler birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiş, her iki yazar tarafından çözümlendirilerek değerlendirilmiştir. Görüşme formları numaralandırılmış (Örn:GF13, GF25) ve bulguları yorumlarken bu numaralar kullanılmıştır. Örneklem kapsamına giren okul yöneticilerinin dağılımları Tablo1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Görüşülen okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler**

Değişkenler	Gruplar	Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	4	13,3
	Erkek	26	86,7
	5 – 10 Yıl	4	13,3
	10 – 15 Yıl	9	30
	15 +	17	56,6
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	4	13,3
	Lisans	19	63,3
	Yüksek Lisans	7	23,3
Görevi	Müdür	7	23,3
	Müdür Yardımcısı	23	76,6
Görevdeki Kıdemi	1-5 Yıl	10	33,3
	5 – 10 Yıl	5	16,6
	10 – 15 Yıl	5	16,6
	15 +	10	33,3

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN 12 YILLIK ZORUNLU EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Görüşme yapılan 30 okul yöneticisi uygulamaya geçişte acele edildiğini, ciddi bir planlama yapılmadığını altyapının hazır olmadığını belirtmişler, fiziki ortam eksikliğinin, materyal eksikliğinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. GF24 bu konuda şunları dile getirmektedir. “ *Kesinlikle hazırlıklı olunmadığını düşünüyorum. Şu an okulumla ilgili 3 ay sonra ne olacağını ön göremiyorum. Bu durum bizim planlamamızı olumsuz etkiliyor.* ”

GF21 bu süreçte okul dönüşümlerinin sağlıklı bir biçimde objektif ölçülere göre yapılmadığını, kişilere göre ayarlandığını belirtmiştir.

Okula başlama yaşının değiştirilmesi konusunda görüşme yapılan okul yöneticilerinden çeşitli yanıtlar alınmıştır. Bir kısmı herhangi bir sorunla karşılaşmadığının ya da sorunun büyütülecek bir konumda olmadığını belirtmişlerdir. Sadece okulun fiziki ortamından kaynaklanan yetersizliğin bir sorun oluşturduğu(GF10) belirtilmiştir. Okula başlama yaşının değiştirilmesinin idari açıdan bir takım sorunları da beraberinde getirdiğini söyleyen okul yöneticileri de vardır. Bu yöneticiler genel olarak bu öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını (GF7), (GF18) ortak kullanım alanlarında sıkıntılar

olduğunu- merdiven, wc gibi- ve bu öğrencilerin bir kısmının kasım ayında rapor alarak okulu bıraktıklarını (GF6), el becerilerinin tam gelişmediğinden dolayı ve öz bakım becerileri eksik olanların sorun yaşadığını (GF28) belirtmiştir. Öğretmenlerin, yaşı küçük olan çocukları okutmakta isteksiz olduklarını (GF17), hazır bulunuşluk düzeylerinin düştüğünü (GF9), evrak takibinde bir takım sorunlar yaşadıklarını (GF2) belirtmişlerdir.

Öğrencilerden ziyade velilerin sorun oluşturduğunu ve bu süreçte velilerin ikna edilmesi gerektiğini (GF21), (GF12), (GF16) söylemişlerdir. GF14 bu konu hakkında şunları belirtmektedir.

*“ Bir hevesle 1. Sınıfa başlayan küçük çocuklarda bir süre sonra bıkkınlık ve ödev yapmama gibi davranışlar gözlendi. Çocukların ödev yaparken uyuyakaldıklarını ve zorlandıklarını velileri gelip söyledi. ”*

GF1, *“ Öğretmen hazır bulunuşluk düzeyi, yaş seviyesine uygun değil, Bu anlamda öğretmenlere yaş grubu özelliklerini tanuması için ciddi bir eğitim verilmeliydi. ”* demektedir.

Ortaokulların seçmeli derslerinin planlamasını yaparken bir takım sorunlarla karşılaştıklarını öğrenci dağılımlarının dengeli yapılmadığını (GF4), öğretmen ve derslik sayılarının yetersiz olmasından dolayı bir takım sorunlarla karşılaştıklarını (GF27), ilk 1-2 ay ders programını sağlıklı bir şekilde yürütemediklerini (GF7), seçmeli ders sayısının fazla olması (GF6), veli bilgisizliği (GF15), okulun çift devre olduğundan giriş çıkış saatlerinde sıkıntılarla karşılaştığını, daha erken derse girip daha geç çıktığını (GF17), bazı derslerde yığılma olduğunu bunun da takibi ve ders verimliliğini zorlaştırdığını (GF13), bazı seçmeli derslerde donanım eksikliği yaşandığını (GF2) belirtmişlerdir.

GF26 bu konuda şunları söylemektedir. *“ Seçmeli derslerle ilgili ders programının yetersizliği, kaynak kitapların olmaması, belli derslerde öğretmen sıkıntısının yaşanması, seçmeli dersi öğrenci yerine velinin seçmesi ve öğrencinin istemeyerek derse girmesi ve derste devamsızlık yapması ”* karşılaştığımız genel sorunlardandır.

Veliler ve öğretmenler okulun en önemli paydaşlarıdır. Okul içerisinde nitelikli bir eğitim yapılabilmesi için veli ve öğretmenin görüşlerine değer verilmeli ve görüşleri dikkate alınmalıdır. Süreçle ilgili velilerin ve öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediği düşünülmektedir. Çok aceleyle geldiği için gerek velinin gerekse öğretmenin yeterince bilgilendirilmediklerini (GF6), Velilerin basından duydukları kulaktan dolma bilgilerle hareket ettiklerini (GF28), ve okul idaresi olarak yapılan gerekli yönlendirmeleri anlamakta zorluk çektiklerini (GF21) belirtmişlerdir. Öğretmenlere verilen seminerlerin yetersiz kaldığını ve bu belirsizlik durumun öğretmende yılgınlığa yol açtığını (GF2), bütün bilgilendirmeleri okul idaresinden beklediklerini ( GF3) söylemişlerdir. GF26 bu konuda şunları dile getirmektedir. *“...kanunun ilk çıktığı zamanlarda uzaktan eğitim yoluyla ekranlardan bu sistemi anlatmaya çalışan bakanlık görevlileri ve bazı akademisyenlerin, eğitim öğretim yılının sonuna geldiğimiz şu günlerde yaşananları hatırladıkça ne kadar başarısız oldukları ortaya çıkmaktadır. ”*

Yapılan görüşmelerde okul yöneticileri bu uygulamanın iş yüklerini arttırdığını, resmi yazışmaları etkilediğini, çalışma saatlerinde bir değişiklik olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle seçmeli ders uygulamasının zamanla gerek öğrencide gerekse öğretmende ders bilincini bozduğunu (GF1), resmi yazışmalarda yüklerinin arttığını- iki farklı kurum olduğu için- (GF24), seçmeli derslerin olduğu gün okulun geç kapandığını ve bu durumun velilerde huzursuzluğa yol açtığını, seçmeli derslerin olduğu gün okulun daha geç kapandığını -19:00- (GF4), iki farklı kurum olduğu için aynı yazıya iki cevap verildiğini, daha erken gelip daha geç çıktığını (GF21) özellikle müdür yardımcılarının iş yüklerinin daha da arttığını (GF26) belirtmişlerdir.

Uygulama okul yöneticilerinin motivasyonları olumsuz yönde etkilemiştir. Mesai saatlerindeki artış nedeniyle kendisini bir maden işçisi gibi hissettiğini (GF27), iş yükü

nedeniyle okula ve sisteme motive olamadığı (GF26), daha fazla emek ve zaman harcadığını ve kimseye kendilerini gösteremediklerini (GF21) dile getirmişlerdir.

Maddi hiçbir katkısının olmaması (GF4), umutsuzluğa düşüp bu işi bırakmayı düşündüğünü (GF24), daha fazla iş yükünden dolayı olumsuz etkilendiği (GF5), bir bocalama süreci geçirdiğini (GF16), belirtmişlerdir.

Buna karşın ücretlerinde bir artışın olmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin, bir çok okulda ders 07:50’de başlayıp 18:10’da bitmektedir. Bu okul yönetiminin 10 saat çalışması demektir.

Planlama, takip ve denetleme işlemlerinde bir yoğunlukla karşılaştığı belirtilmektedir. GF2, “ *Planlamalarda daha geniş açıdan düşünmek-yaş grupları, seçmeli dersler, ve uygulamanın diğer getirileri- gerektiğini* belirtmiş, iş yüklerindeki artış nedeniyle PTD işlemlerinde de uzamaların olduğu ve istenilen sonuçları elde edemediklerini (GF7), personel ve öğrenci takip ve denetleme işlemlerinde sorunlarla karşılaştıklarını (GF26) belirtmişlerdir. GF27 bu konuda şunları dile getirmektedir;

“ *Hem ilkokul hem de ortaokul oluşumuzdan kaynaklanan bir takım iş yoğunluğu oldu bu durum PTD’yi etkiledi. Denetmenler bu yıl çok fazla veri istemek durumunda kaldı. Yukarıdan istenen bir takım bilgiler kurumların PTD’sini olumsuz etkiledi.* ”

GF5 bu konuda şunları söylemektedir;

“ *Planlama yanlışlarından dolayı bu sistemle ulaşılmak istenen hedefleri gerçekleştirmenin zor olduğunu düşünüyorum.* ”

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Okul yöneticileri, uygulamaya geçişte acele edildiğini, ciddi bir planlamanın yapılmadığını; uygulamanın altyapısının hazır olmadığını belirtmişlerdir.
2. Fiziki ortam yetersizliğinin ve materyal eksikliğinin kendilerini olumsuz yönde etkilediğini, okul değişimlerinin sağlıklı bir şekilde yapılmadığını belirtilmiştir.
3. Okula erken başlayan çocukların sınıf ortamına ayak uydurmada zorlandıkları, okulun ortak kullanım noktalarından yeterince faydalanamadıkları belirtilmiştir.
4. Öğretmen ve derslik sayısının yetersiz olmasından dolayı seçmeli derslerden istenilen verimi alamadıklarını belirtmişlerdir.
5. Velilerin yeterince bilgilendirilmemesinden dolayı idare olarak zorlandıklarını ve yoğun iş yükü temposunun yanında, velilere de rehberlik yaptıklarını belirtmişlerdir.
6. İş yüklerini arttırdığını, resmi yazışmaları etkilediğini, çalışma saatlerinde bir artış olduklarını belirtmişlerdir.
7. Planlama, takip ve denetleme amacıyla gelen denetmenlerin kendilerine yeterince yardımcı olmadıklarını belirtmişlerdir.

## ÖNERİLER

1. Değişim girişimlerine yaklaşım profesyonelce olmalıdır. Bu konuda uzman yardımı alınmalıdır.
2. Basın yayın kuruluşları yardımıyla düzenlemeleri taraflara (öğretmen, veli, STK vb.) açık ve net bir şekilde anlatılmalıdır.
3. Değişim girişimleri veriye ve araştırma sonuçlarına dayandırılmalıdır.
4. Değişim girişimleri pilot uygulamalarla test edildikten sonra genele yayılmalıdır.
5. Değişim girişimlerinden önce madde ve insan kaynakları ihtiyacı tespit edilerek, gerekli altyapı hazırlanmalıdır.

6. Uygulamacıların katılımları sağlanarak ve görüşleri alınarak değişim girişimleri şekillenmelidir.

### KAYNAKÇA

- Ann Gilley, J. W. (2009). Organizational Change: Motivation, Communication, and Leadership Effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 21 (4), 75-94.
- Aydın, A. H. (2011). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Aykaç, B. (1991). Yönetimin İyileştirilmesi ve Örgütsel Değişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 81-122.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: PEGEM A Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri* (Birinci Baskı b.). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Cenker, B. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi.
- Çalık, T. (2003, Güz). Eğitimde Değişim Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (36), s. 536-557.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi* (3. Baskı b.). Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kotter, J. P. (2007, January). Leading Change: Why Transforming Efforts. *Harvard Business Review*.
- Meryem Akoğlan Kozak, H. G. (2003). Turizm İşletmelerinde Değişim Yönetimi Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. 5 (1).
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Özdemir, S., & Cemaloğlu, N. (1999). Eğitimde Değişimi Uygulama Modelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s. 91-103.
- Parlak, B. (2011). *Yönetim Bilimi ve Çağdaş Yönetim Teknikleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.
- Robbins, J. S. (2012). Örgütsel Değişim ve Stres Yönetimi. T. A. Stephen P. Robbins içinde, *Örgütsel Davranış* (B. Aydın, Çev., 14. Baskı b., s. 588-520). Ankara: Nobel Yayınları.
- Saylı ve Tüfekçi, H. v. (2008, Ocak-Haziran). Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Dönüştürücü Liderliğin Yolu. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, s. 193-210.
- Sullivan, H., & Gordon J., M. V. (1997). *Umut Bir Yöntem Olamaz*. (A. B. Dicleli, Çev.) İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- TDK. (tarih yok). *Güncel Türkçe Sözlük*. 12 12, 2012 tarihinde www.tdk.gov.tr. adresinden alındı
- Tokat, B. (2012). *Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi*. Kütahya: Seçkin Yayınları.
- Yahyagil, M. Y. (2001, Ocak). Örgütsel Yaratıcılık ve Yenilikçilik. *Yönetim Dergisi*, s. 7-16.

## Dershanelerin Kapatılması Hakkında Öğrenci Görüşlerinin İrdelenmesi

Hülya ASLAN

### ÖZET/ ABSTRACT

Ülkemizde üniversite sınavlarının merkezi yapılmasından bu yana, adına “dershane” denilen kurumların varlığı sıkça konuşulur ve tartışılır olmuştur. Özellikle de üniversite giriş sınavlarının iki aşamalı şekle dönüşmesinden bu yana dershane sayılarının daha da arttığı ve yaşamımızda daha çok yer almaya başladığı görülmektedir. Çünkü veli ve öğrenci açısından, üniversite giriş sınavları gibi merkezi sınavlarda başarılı olabilmek için gidilmesi gerekli eğitim kurumları olarak algılanmalarını sürdürmektedirler. Bu bağlamda, dershanelerin kaldırılması durumundan en fazla etkileneceği düşünülen öğrencilerin konuya yaklaşımları nasıl olacaktır sorusu merak uyandırıp çalışmanın temelini atmıştır.

Dershanelerin kaldırılması hakkında öğrenci görüşlerinin irdelendiği bu çalışma Mersin ili, Yenişehir ilçesinde bulunan dershanelerden örneklem seçilerek yapılmıştır. Nitel özellikte bir çalışma olup tarama modelinde yapılmıştır. Anket-survey yöntemi ile dershanelere devam eden lise son sınıf ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Anketler araştırmacı tarafından Yenişehir ilçesindeki 10 dershaneye devam eden öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Bu bağlamda hedeflenen örneklem grubuna ulaşılmıştır.

Dershanelerin varlığı ya da yokluğu durumundan bir çok etkenleri ile en fazla etkileneceğini düşündüğümüz öğrencilerin konuya bakışlarını irdelemek çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bunun yanında bu araştırmanın, yapılacak çalışmalara ve de alınacak kararlara ışık tutabilme noktasında olabilme durumunu varsayarak, son derece titiz ve analitik olunmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın bulguları ve araştırmacının bu bulgular doğrultusunda ki önerileri sonuç ve öneriler bölümünde verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler;**Özel dershane ,üniversite giriş sınavı,Üniversite,YGS,LYS öğrenci,eğitim

## GİRİŞ

İnsanoğlu yeryüzünde var olduğundan bu yana daima öğrenme ve daha fazla öğrenme ihtiyacını hep duyumsamış bu şekilde yaşamına değişik anlamlar katmaya çalışmıştır. Bu öğrenme ihtiyacını kimi zaman zorunlu kimi zaman keyfi olarak yerine getirip varlığını ve farkındalığını üst noktalara taşımıştır. Ülkelerde, yurttaşlarının bu öğrenme-akranlarından farklı ve önde olma isteği evrimini analiz ettikçe insana ,bilime ve teknolojiye yatırımını da bu doğrultuda artırma eğiliminde olmuştur.

Sibernasyon çağına henüz girdiğimiz bilgi teknolojilerinin, gen ve nano teknolojilerinin, uzay teknolojisinin neredeyse hızına erişemediğimiz dünyamızda insana yapılan yatırımların her geçen gün artırılmaya çalışılması gelişmiş ülkelerin üzerinde en çok durduğu konuyu oluşturmaktadır. Bu bağlamda beşeri sermayenin önemini uzun yıllardır kavramış ülkeler eğitim ve araştırmaya milli gelirlerinden büyük paylar ayırmayı, kaynakların artırılmasını ve teknoloji doğrultusunda geleceği planlamayı da ihmal etmemişlerdir. TED 2005 çalışmasında belirtildiği gibi küresel ekonomide kıtlığı çekilen en kritik kaynak “beşeri sermaye” kaynakları olarak ifade edilmektedir. Beşeri sermaye kaynaklarını en iyi şekilde istihdam etmiş ülkeler çağın gereklerini yerine getirmenin yanında var olan rekabet ortamını da en verimli şekilde değerlendirenler olacaklardır. Bu kaynağın değerlendirilmesinin temel ve geçer şartı, eğitim ve öğretimin geleceğe dönük, gündelik söylem ve politiklardan uzak, bilimsel veriler ışığında, ulusal olduğu kadar evrensel programlar hazırlanıp uygulamaya konması ile gerçekleşebilmektedir. Bu bağlamda ülkeler var olan sistemleri doğrultusunda insanların öğrenme ihtiyaçlarını ve çabalarını değişik uygulama ve yöntemlerle karşılamaktadırlar.

İnsanlarda ki eğitim ve öğrenme isteği ülkelerin kendi bünyesi içerisinde çeşitli arayışlara girmesine sebep olmaktadır. Bu arayışlar ve eleme sistemine dayalı eğitim geçişleri dünyanın birçok gelişmiş ülkelerinde de örneklerini görebildiğimiz ve uluslararası literatürdeki karşılığı “cram school” denilen dershaneler olgusunu doğurmuştur. Genel olarak sosyal-psikolojik-kültürel amaçlı gidilen(fotoğrafçılık,gitar,resim,tiyatro kursları v.b) eğitim kurumları kurs niteliğinde ele alınırken, herhangi bir sınavda başarılı olabilmek amacıyla gidilen eğitim kurumları “dershane” olgusu içerisinde yer almaktadır.Ocak’ın(1999) belirttiği gibi bugün her yerde kendini gösteren bu olguda öbür sorunlar gibi küreselleşmenin Türk Milli Eğitimine yansıyan bir başka yönüdür.

Küreselleşme sosyal, kültürel, ekonomik değerlerin uluslararası alanda yayılması ve kabul görmesidir; ulusal alanda üretilmiş değerlerin ulusal sınırları aşmasıdır. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve ekonomik, kültürel ve siyasal düzeyde dünya toplumlarının iç içe girmesidir.(Tezcan,2002,35)Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi de eğitimdeki küreselleşmeden doğal olarak etkilenmektedir. Ancak dersane olgusu Ocak’ın belirttiği gibi küreselleşmenin doğurduğu bir sonuç gibi görünse de uygulama anlamında küresel nitelik taşımamaktadır. Bununla beraber eğitimin küreselleşmeden etkilenmeyeceğini belirtmek gerçekten uzaklaşma olacaktır. Bu durumun olumlu olumsuz yanları başka bir çalışma konusu olarak ele alınıp irdelenebilir önemde sahiptir.

Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı’nın (OECD) 41 ülkede yaptığı bir araştırmaya göre, devlete bağlı okullar arasında eğitim-öğretim açısından farklılığın en fazla olduğu ülke olarak saptanmıştır. Okullar arasında eğitimsel yönden derin farkların görüldüğü Türkiye’de, zamanla öğrencilerin öğrenim eksikliğini/yetersizliğini dolduracak yeni kurumlar ortaya çıkmıştır. Bu kurumlar bugün özel dersane adıyla işlevlerini sürdürmektedir. Bu kurumlar öğrencileri önce Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonra da Yüksek Öğrenime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı(LYS) diye içinde bulunduğumuz dönemde adlandırılan, lise ve üniversite eleme sınavları yarışında başarılı olabilmeleri ve özellikle lisans düzeyinde bir üniversiteye geçebilmeleri için öğrencileri hazırlayan ve okulda ki derslerine de yardımcı olduğunu açıklayan yerlerdir. Kimileri Türk Eğitim Sisteminin iki başlı olmasına , sosyo-ekonomik ve eğitim sorunlarına yol açmasına ve ailelere son derece maliyet getirdiğine dikkat çekerek kapatılması gerektiğini savunmaktadır.Kimileri de dünyada olduğu gibi ülkemizde de küreselleşmenin getirdiği kaçınılmaz bir rekabetin olması nedeniyle gerekli olduklarını ve bunu engellemenin eğitim-öğretim hakkını engelleme anlamına geleceğinden yasal sorunlarda doğuracağını belirtmektedirler.Tüm bu tartışmalar içerisinde geçen zamanda bugün artık sayıları binlerle ifade edilen ve sınava hazırlanma denilince, akla ilk gelen özel

dershaneler geçmişteki kapatılma gerekçelerinin önemli bir kısmı ile birlikte, başka argümanlar da kullanılarak tekrar kapatılmanın eşiğine gelmiştir. Başbakan sayın R.T. Erdoğan'ın sınavlara ve özel dershanelere yönelik 25 Mart 2012 de verdiği demeç ve 09.09.2012 de yaptığı açıklama ile konu yeniden tartışmaların odağına oturdu. (Habertürk,11 Eylül 2012 ) Sayın Başbakanın son açıklamalarının ardından özel dershane dernekleri 17 Eylül 2012 de bir araya gelerek görüş alış-verişinde bulundular. Konuyla ilgili ortak açıklama yaptılar. Bu açıklamalar içerisinde son derece önemli sorularda yer alıyordu. Şöyle ki; dershanelerin yaygınlaşmasının nedenleri nelerdir? Dershaneler sorundur, kapatılmalıdır. Bütün dershanelerin özel okul yapılacağı varsayılırsa sorun çözülecek midir? Nitelikli eğitim nedir? Güney Kore örneği gibi birde Türk örneği mi oluşturulmak isteniyor? Velilere getirdiği yük nedir? gibi üzerinde çokça düşünülüp tartışılması gereken sorunları da kapsıyordu.(ÖZ-DE-BİR, 2012) Bu soruların yanına konunun birinci derece muhatabı olan öğretmen-öğrenci-velilerin kaygısını, belirsizlik duygusunu eklemektedir. Çünkü bu kurumlardan, öğretmen-öğrenci-veli-dershane sahipleri üzere toplumun büyük bir kesimi, sınav ortak paydasından hareketle farklı beklentiler içerisinde bulunmaktadır. Ancak bu beklentilerin ne oranlarda karşılandığının belirsizliği yanında,özel dershanelerin varlığının sosyal, ekonomik ve hatta psikolojik boyutlarının yeterince araştırılmış olmaması önemli eksiklik olarak görülmelidir. Eğitim sistemimiz içerisinde eklenmiş dershanelerin neden var olduğunu yada hangi şartların dershaneleri doğurduğunu netleştirmeden, bu kurumları destekleyen ya da karşı duran sözler ifade edilmesi ülke gündemindeki yeri ile araştırma sayıları arasında paralellik göstermemektedir.

Bu araştırma özel dershanelerin kapatılması ile kendilerinin doğrudan etkilenecek olduğunu düşündüğüm ve konunun en önemli paydaşlarından olan öğrenci görüşlerini öğrenmemizi sağlamaya çalışacak. Bu bağlamda çalışmamın problem ve alt problemlerini oluşturdum.

### 1.1.Problem

Özel dershane kavramı, özellikle son otuz yılımıza damga vurmuş olup bu alanda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda da ifade edildiği gibi eğitim sistemimiz içerisinde etkili bir konuma yerleşmiştir. Bunun yanında son derece büyük bir sektör olarak da eğitim sistemimizin bünyesinde yer almaktadır. Eğitim sistemimizin her çağına yerleşmiş olan özel dershaneler Sayın Başbakan'ın "dershaneleri en geç "2013-2014" de kapatacağız" açıklaması(İnternet haber, Habertürk,9,11 Eylül 2012) ile dershaneler konusunu yeniden ülke gündemine "kapatılacağı" noktasında oturttu.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel dershanelerin durumlarına yönelik veriler elde etme amacıyla çalışmalarına hız vermesi, bu kurumlara e-bilgi formu göndermesi, bu formula dershane yöneticilerine çeşitli soruların yanı sıra yasal olarak özel okula dönüşmelerine imkân sağlanması durumunda bunu isteyip istemeyecekleriyle, bu konuda hangi teşviklerin etkili olacağı soruları soruldu. Bu çalışmayla elde edilecek bilgilerin "dershanelerle ilgili yapılacak çalışmalarda değerlendirileceği" de bildirildi. Bu çalışmalar neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı 2013-2014'te SBS dershanelerini kapatmayı hedeflemektedir. Üniversiteye hazırlık yapan dershanelerin ise sınav sisteminin kaldırılmasına kadar faaliyette bulunacağı tahmin edilmektedir. Dershanelerin özel okula dönüştürülme kapsamında ise 4.083 dershanenin 263'ü okula çevrilebilecek, geri kalan dershanelerin ise arsa tahsisi, vergi muafiyeti gibi teşvikleri verilerek özel okula dönüştürüleceği birçok basın-yayın organlarında haber olarak yer bulmuştur.(Eğitim haber,internet haber,Sabah,Hürriyet.9,10,11 Eylül 2012)

Özel dershaneler, ailelerin binlerce lira harcayarak çocuklarını içinde buldukları bu zorlu yarışın "galibi" gelsin diye gönderdikleri kurumlardır. Aynı zamanda öğretmen, öğrenci ve veliler açısından da beklentilerin yüksek kapasitede yaşam bulduğu yerlerdir. Yıllarca resmi okullarla kıyaslandığı, varlığının sorgulanıp çözümler üretilmeye çalışıldığı yaklaşık yarım yüzyıllık geçmişe sahip eğitim noktalarıdır. (Cenk,2005.Dağlı,2006 ) Bugün içinde bulunduğumuz atmosferde bu kurumlardan kimlerin ne beklediğinin yanında, bu kurumların problemlerinin ne olduğu sorgulamaları tamda netlik kazanmadan yakın bir tarihte kapatılacağına yetkili ağızlardan dillendiriliyor olması çalışmamın problemini oluşturmaktadır. Bu araştırma, özel dershanelerin kapatılması hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurulması şeklinde ortaya koyulacaktır.

### 1.1.1Alt Problemler

1. Öğrencilerin özel dershanelere gitme nedenleri nelerdir?
2. Öğrencilerin dershaneler hangi ihtiyaçlarını karşılamaktadır?
3. Öğrencilerin dershanelerden beklentileri nelerdir?
- 4) Dershaneye gitmek öğrencilerde ne tür sorunlar doğurmaktadır?
  - a)Eğitim-öğretim açısından
  - b)Sosyal-aile ilişkileri açısından
  - c)Ekonomik açıdan
- 5) Dershanelerin kapatılmasının öğrencilerde doğuracağı değişimler konusunda öğrenci görüşleri nelerdir?
  - a) Eğitim- öğretim
  - b)Sosyal-aile ilişkileri
  - c)Ekonomik açıdan

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel dershanelerin kapatılmasına yönelik dershaneye giden öğrencilerin görüşlerini ortaya koyarak bu bağlamda öneriler getirmektir. Bunun yanında bu araştırma bulguları ile mevcut dershane varlığına yönelik alt problemlerde oluşturulan sorular doğrultusundaki sorgulamanın yanında, olmaması durumunda öğrencilere değişik boyutlarda nasıl etki edebileceği araştırılıp görüş alınmaya çalışılacaktır.

### 1.3.Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğrencilerin özel dershanelere gitme nedenleri ile buralarda almış oldukları eğitim, ailelerin ve öğrencilerin dershanelere yükledikleri anlamlar ve merkezi sınavların varlığı, özel dershanelerin eğitim sistemimiz içerisinden kısa sürede silinemeyeceği sonucunu doğurmaktadır. Özel dershanelerin birkaç yıl içerisinde kaldırılabilceği düşünülse bile bunların yerine getirilmesi planlanan özel okulların nitelik sorunu yaşayabileceği, gerek lise giriş sınavlarının gerekse üniversite giriş sınavlarının yerini neyin alabileceğinin belirsizlik taşıması araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır. Bunun yanında araştırmada ulaşılabilecek olan bulgu ve sonuçlar öğrencilerin dershanelerden ne belediklerinin yanında okullardaki hangi eksiklikler yada okullarından beklentilerinin ne olduğu ile ilgili bazı bilgilerin ortaya çıkmasına da aracılık edebilecektir. Ayrıca kısa süre önce ortaya atılan “dershanelerin kapatılacağı” ifadesinin herhangi bir çalışmayla henüz getirecekleri ve götürecekleri irdelenmemiştir. Yapılan bu çalışma, bu doğrultuda alan yazına bir katkı sağlayabilir. Ve de benzeri türde yapılacak araştırmalar için de katkı sağlayacak veriler ortaya koyabilir.

### 1.4.Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma 2012-2013 öğretim yılı ile sınırlıdır. Araştırma bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve katılımcıların bu veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Araştırmada uygulanacak yöntemlerin özel dershanelere ve orta öğretim kurumlarına devam eden YGS ve LYS ye hazırlanan öğrenciler ile sınırlıdır.. Araştırma Mersin ili ,Yenişehir ilçesindeki 10 dershane örneğiyle sınırlıdır.

## 2.1. Yöntem

Bu araştırma nitel özellikte bir araştırma olup tarama modelinde yapılmıştır. Bu araştırma da anket- survey(betimleme) yöntemi belirlenmiştir. Betimleme(survey) yöntemi;Kaptan (1998)betimleme yöntemine dayandırılan araştırmalarda,mevcut durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? nereye hangi yöne ve nasıl gitmeliyiz? Gibi soruların araştırıldığına dikkat çekmektedir.



### 2.1.1.Evren

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Mersin İli Yenişehir, ilçesinde bulunan dersanelere devam eden lise son sınıf ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Mersin ilinde 122 dersane bulunmaktadır. Bu dersanelerin 115 i, YGS-LYS sınavları için öğrenci hazırlamaktadır. Dersanelerin ilçelere dağılımı ilçelerin konum ve öğrenci nüfusları ile bağlantılı olarak farklılık göstermektedir. Evrenin büyüklüğü dikkate alınarak örneklem olarak seçilen Yenişehir ilçesinin, dersane sayısı en yoğun olan ilçe olduğu bilgisinden hareket edilmiştir. Bu ilçenin toplam dersane sayısına internet bilgilerinden 24 olarak ulaşılmış bunlarında 23'nün üniversite sınavına hazırlık dersaneleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından bu ilçedeki dersanelere devam eden toplam öğrenci sayılarına net olarak ulaşılamamıştır

### 2.1.2. Örneklem

Örneklem olarak Mersin ilinde bulunan YGS-LYS sınavlarına hazırlayan 115 dershanenin Yenişehir ilçesinde 23'ünün üniversite hazırlık dersaneleri olarak hizmet verdiği bilgisinden hareket edilmiştir. Diğer ilçelere dersanelerin dağılımı dikkate alındığında bu ilçede dersanelerin yerleşim yoğunluğunun en fazla olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Örneklem seçilirken dersanelerin öğrenci sayıları dikkate alınmış olup tabakalı örneklem yolu ile Mersin ili Yenişehir ilçesinde bulunan 23 dershaneden, 10 dersane örneklem grubu olarak seçilmiştir.

### 2.1.3. Veri Toplama Aracı

Özel dershaneye giden lise son sınıf öğrencileri ile, 11. sınıf öğrencilerin özel dersanelerin kapatılması hakkındaki düşüncelerini tespit amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Anket hazırlama aşamasında alan araştırması yapılarak YÖK'ten bu konuda yapılmış sınırlı sayıda da olsa yüksek lisans çalışmalarına ulaşılmıştır. Bunun yanında diğer sivil toplum örgütlerinin yapmış oldukları alan çalışmaları ve teorik çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar tezin kuramsal temelini oluşturmasında son derece geniş bir kaynak oluşturmuştur. Benzer anket çalışmaları incelenerek taslak bir anket oluşturulmuştur. Taslak ankette 30 soru sorulmuştur. Bu taslak anket çalışmasının 45 öğrenci ile ön denemesi yapıp, deneme uygulaması ve anketin analizi sonucunda çalışma kapsamında anlamlı dönütler vermediği görülen 7 soru çıkarılmıştır. Bu dönütlerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi ardından ölçme değerlendirme uzman görüşlerine baş vurularak yeniden yapılandırılması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda 5 soru daha çıkarılmış ve bazı sorulara da açık uçlu eklemeler yapılarak anket son şekline ulaşılmıştır. 18 sorudan oluşan anket çalışmasında kişisel gizlilik arz eden sorular veya isim sorulmamıştır. Toplanan verilerin sadece istatistiksel değerlendirmeye alınacağı ve verilen bilgilerin resmi veya resmi olmayan amaçlarla kullanılmayacağı konusunda güven sağlanmıştır. Anket kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşup son şeklini, bu şekilde Mersin üniversitesinden de uzman görüşleri alınarak kazanmıştır. Hazır hale gelen anket örneklem alanını oluşturan Yenişehir ilçesinde bulunan toplam 23 dershanenin, araştırmanın örneklem grubu olan 10 dershanede uygulamaya konmuştur. Araştırmacı tarafından anket uygulaması 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 290 öğrenciye yüz yüze, gerekli izinler alınarak ve araştırmacı tarafından sınıflara girilerek uygulanmıştır. Bu çalışmada bilgilerine başvuru öğrencilerin, güven verici ilişki temelinde samimi ve dürüst cevap verecekleri varsayılan doğal ortamlarında herhangi bir değişiklik yapma yoluna gidilmeden anket uygulaması gerçekleştirilmiştir.

### 2.1.4. Araştırmanın Deseni

Araştırmada sorgulanacak değişkenler belirlenirken araştırmanın betimleyici –durum saptayıcı karakteri dikkate alınmıştır. Değişkenler arası nedensel bir desenleme söz konusu değildir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan anket çalışması, öğrencilerin doğal ortamlarında herhangi bir değişiklik yapmadan araştırmacı tarafından dersanedeki sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın anket soruları, çalışmanın problemi ve bu doğrultuda oluşmuş alt problemleri sorularının cevaplanmasına karşılık bulacak biçimde düzenlenmiştir. Bu araştırma deseni, dersanelerin kapatılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini çoklu karşılaştırmalar yoluna gitmeden ankete verilen cevaplardan elde edilen çıkarımları, tablolar yolu ile

ifade etmeye çalışacaktır. Ayrıca araştırmada her bir değişken gözlenmiş olup bu gözlemler uygun tablolar aracılığı ile verilmiştir. Bunun yanında her bir tablonun verileri doğrultusunda bulgular yorumlanmıştır.

### 2.1.5. Verilerin Analizi

Araştırmada 290 öğrenciye uygulanan anketin verileri, SPSS(Statistical Package for Social Science) programına aktarılmış ve çizelgeler alınmıştır. Çizelgeler, önce düz frekanslar halinde bölümlere ayrılıp düzenlenmiştir. Düzenleme yapılırken tablolar anket çalışmasının soru formundaki sırasına göre değerlendirilmiştir.

Gerekli yerlerde çapraz tablolar yapılarak veya farklı gruplamalar için ayrı frekanslar alınma yoluna gidilerek raporlar oluşturulmuştur. Tabloların altına kısa açıklamalar ve yorumlar yapılmış olup bu açıklamalar bulguların yorumlanması sonunda kapsamlı bir özet şekline dönüştürülmüştür.

Anketlerde öğrencilere ait değişkenler araştırmanın amacı ve araştırma problem ve alt problemlerine göre çoklu olmayan karşılaştırmalı tablolara çevrilmiştir. Bu tablolar son derece titizlikle yorumlanarak var olan durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

## 3- Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde özel dersanelere giden 11.sınıf ve 12. Sınıf öğrencilerinin dersanelerin kapatılması hakkındaki görüşlerinin irdelenmesi amacıyla geliştirilmiş olan anket çalışması aracılığı ile toplanan verilerin analizleri neticesinde ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır. 290 öğrenciye uygulanan anketlerden elde edilen verilerin SPSS Programına yüklenmesi ile frekans ve yüzdeler alınarak tablolar oluşturulmuş ve bu tablolardaki veriler doğrultusunda istatistiksel çözümlenmeler yapılmıştır. Gerekli görülen yerlerde çapraz tablolara başvurulmuş çalışmanın problem ve alt problemlere karşılık bulması sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan anket ile elde edilen veriler 27 tablo başlığında tek tek analiz edilmiş olup çapraz tablolara da yer verilmiştir. Aşağıda bu araştırmanın amacını ortaya koymuş olan temel tablo başlıkları şu şekilde özetlenebilir;

- 1- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dershaneye Gitme Nedenlerine Göre Durumu
- 2- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dershanelerden Beklentilerine Göre Durumu
- 3- Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gitme durumundan nasıl etkilendikleri
- 4- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yeterli Olanaklara Sahip Olma Durumunda Özel Okula Gitme İsteği Durumu
- 5- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Okuldaki Eğitimin Niteliğinin Artması ve Sınavlara Yönelik Eğitim Verilmesi Durumunda Dershaneye Gitme İsteğini Gösteren Durum
- 5- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bulunduğu Dershanenin Okula Dönüşmesi Durumunda Eğitimine Aynı Dershanede Devam Etme İsteği Durumu
- 6- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İyi Bir Lise Eğitimi ile İyi Bir Dershane Eğitimi Arası Tercih Durumu
- 7- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarda Hangi Hizmetler Verilirse Dershanelere İhtiyaçları Kalmayacağı Durumu
- 8- Öğrencilerin İyi bir dersane ya da iyi bir okul eğitimi tercihi ile okul eğitiminin niteliği arttırılırsa dershaneye gitme isteği ilişkisi
- 9- Öğrencilerin okul türü ile dersane okula dönüşürse öğrencilerin burada okumaya devam etme durumu ilişkisi
- 10- Öğrencilerin olanaklarının el vermesi durumunda özel okula gitme isteği ile dershanenin okula dönüşmesi durumunda eğitimlerine burada devam etme isteği ilişkisi
- 11- Öğrencilerin okulda verilen eğitimin niteliğinin artması ve sınavlara hazırlık için yeterli eğitim verilmesi durumunda dershaneye gitme isteği ile dershanenin okula dönüşmesi durumunda eğitimlerine burada devam etme isteği ilişkisi
- 12- Öğrencilerin olanaklarının el vermesi durumunda bir özel okula gitme isteği ile okulda verilen eğitimin niteliğinin artması ve sınavlara hazırlık için yeterli eğitimin verilmesinde dershaneye gitmeyi tercih etme ilişkisi

#### 4- Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde dershaneye devam eden 11. ve 12.sınıf öğrencilerinin özel dershanelerin kapatılmasına yönelik görüşleri elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmanın bulgularından hareketle varılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

##### 4-1- Sonuçlar

Yapılan araştırmanın alt problemleri ile ilişkili olan ve çalışmada bu bağlamda elde edilen bulgular yardımı ile sonuçlar şunlardır:

##### Öğrencilerin özel dershaneye gitme nedenlerine ilişkin sonuçlar

- 1-Öğrenciler,okullarda işlenen konuların yeterli düzeyde anlatılmadığını düşünmektedirler.
- 2- Öğrenciler okullarda üniversite sınavına yönelik ek kaynak verilmediğini ve de bu yönde çalışma yapılmadığını düşünmektedirler.
- 3- Öğrenciler okullarda üniversite sınavına yönelik seviye tesbit sınavı yapılmadığını düşünmektedirler.
- 4- Öğrenciler dershanelerin kendilerine konu tekrarı yapmaya imkan sağladıklarını düşünmektedirler.
- 5- Öğrenciler, önceki çalışmalarda elde edilen bulgular kadar yüksek oranda olmasa da hala dershaneye gitmeden sınavlarda başarılı olacağına inanmadıklarını düşünmektedirler.
- 6- Okul kaynaklarının ve ders kitaplarının üniversite sınavlarına yönelik yeterlikte olmadığını düşünmektedirler.

##### Öğrencilerinin Dershanelerde hangi ihtiyaçlarının karşılandığına ilişkin sonuçlar

- 1-Öğrenciler okullardaki öğretmen niteliğinin yeterli olmadığını, konuları yeterli anlatmadıklarını ifade etmişlerdir. Dershaneler, öğrencilerin yeterli düzeyde verilemeyen bu konuları tamamlayabilme ihtiyaçlarını karşıladıklarını düşünmektedirler
- 2-Öğrenciler dershanelerde sıkça etüd yapıldığını , soru çözüm saatleri yapıldığını ve test kaynaklarıyla da sınava yönelik çalışmaların yapıldığını düşünmektedirler.
- 3-Öğrenciler dershanelerin kişilik gelişimlerine, meslek seçimlerine ve sınav kaygılarını ortadan kaldırmaya yönelik ihtiyaçları doğrultusunda etkili rehberlik hizmeti aldıklarını düşünmektedirler.
- 4-Öğrenciler dershanedeki ders saatleri ve çeşitliliğinin sınavlara yönelik düzenlenmesinden dolayı daha sistemli çalıştıklarını belirtmişlerdir.
- 5-Öğrenciler dershanelerdeki sınıf mevcutlarının az olması nedeniyle daha aktif ders işleyip, derse katılımın ve ilgini daha üst seviyelerde olduğunu belirtmişlerdir.
- 6-Öğrencilerin dershanelerde yapılan deneme sınavları ve verilen testlerle üniversite sınavlarına hazırlanma ihtiyaçlarının karşılandığını düşünmektedirler.
- 7- Öğrenciler dershanelerde öğretilen konuların daha teknik ve etkili öğretildiğini düşündüklerinden dolayı sınavlarda başarılı olma ihtiyaçlarının karşılandığını düşünmektedirler.
- 8- Öğrenciler okul ders kitaplarının üniversite sınavlarına yönelik donanımda olmadığını ifade ettiklerinden, dershane kaynaklarının ihtiyaçlarını karşıladıklarını düşünmektedirler.

##### Öğrencilerin Dershanelerden beklentilerine ilişkin sonuçlar

- 1-Öğrenciler dershanelerde yapılan deneme sınavlarının üniversite sınavına eşdeğerde yapılması beklentisinde olduklarını
- 2-Öğrenciler dershanelerin üniversite sınavını kazandırması beklentisi içerisinde olduklarını
- 3-Öğrenciler dershanelerin kendilerinde verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırması beklentisi içerisinde olduklarını
- 4-Öğrencilerin dershanelerin okuldaki derslerine yardımcı olması beklentisi içinde olduklarını
- 5-Öğrenciler dershanelerin kendilerine planlı ve programlı ders çalışma alışkanlığı kazandırması beklentisinde olduklarını,
- 6-Öğrenciler dershanelerin kendilerine iyi bir rehberlik hizmeti sunması beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir.

**Dershaneye gitmenin öğrencilerde ne tür sorunlar doğurduğuna ilişkin sonuçlar****a)Eğitim öğretim açısından**

1-Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin kendilerinde okul derslerinin gereksizliğini düşünme yönünde etki ettiğini

2-Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin sürekli deneme sınavları yapılması ile kaygı düzeylerini arttırdığını

3-Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin konu eksilerini kapatma , çalışma isteğini artırma yönünde etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

**b)Sosyal- aile ilişkileri açısından**

1-Öğrenciler dershaneye gitmelerinin kendilerinde zaman kaybına neden olduğunu

2- Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin Sinema-Tiyatro gibi etkinliklere katılamamalarına neden olduğunu

3- Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin ilgi alanlarıyla uğraşmalarına engel olduğunu

4- Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin kendilerinde arkadaşlarını sürekli rakip olarak görmelerine ve dolayısı ile arkadaşları ile dayanışmaya dönük sağlıklı ilişki kuramamalarına neden olduğunu

5- Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin aile ilişkilerinin bozulmasına neden olduğunu

6- Öğrencilerin dershaneye gitmelerinin kitap okuyamamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

**c)Ekonomik açıdan**

1- Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin kendilerini ekonomik açıdan ailelerine yük olduklarını düşünmeye sevk ettiğini

2- Öğrenciler, dershaneye gitmelerinin ailenin aylık giderlerinde büyük bir yere sahip olduğunu ve diğer aile bireylerinin bazı ihtiyaçlarından feragat etme zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

**Dershanelerin kapatılmasının öğrencilerde doğuracağı değişimler konusunda öğrenci görüşlerine ilişkin sonuçlar**

Öğrencilerin dershanelerin kapatılması durumundan nasıl etkileneceklerine ilişkin yapılan bu araştırmanın anket uygulamasında doğrudan soru olmasa da pek çok sorusu bu alt probleme yanıt aramaya ilişkin kurgulanmaya çalışılmıştır.

Dershanelerin kapatılmasının öğrencilerde doğuracağı değişimleri

**a)Eğitim öğretim açısından**

1-Okul derslerini daha dikkate alacaklarını, ancak okullarda öğretmen niteliğinin artırılmaması durumunda konuları yeterli düzeyde öğrenme sorunu yaşayabilecekleri,

2-Dershanelerde sıkça yapılan deneme sınavlarının kaygı düzeylerini arttırdığını önemli oranda belirten öğrencilerin kaygı düzeyinde azalma yaşayabilecekleri

3-Okullarda rehberlik hizmetleri etkin , öğrenci kişilik ve mesleki gelişimine dönük uygulamalarla yeterli ve donanımlı hale getirilmezse öğrencilerin, kişilik gelişimlerine yönelik ve özellikle de mesleki rehberlik hizmetleri ve yönlendirme hizmetleri alma anlamında sorunlarla karşılaşabilecekleri

4-Okullarda üniversite sınavlarına yönelik dershanelerin sunduğu hizmetler düzeyinde öğretim planlama ve programlaması yapılmazsa sınavlarda başarılı olamama kaygısını yaşayabilecekleri

5- Okul ders kitaplarının müfredat programı genişletilmezse,dershane kaynakları gibi üniversite sınavlarına yönelik hazırlanmazsa üniversite sınavlarında başarılı olamayacakları ve bu durumda daha büyük mutsuzluk ve tedirginliklere sebep olacağını

6-Okullar ve buralarda görev yapan öğretmenler üniversite sınavına yönelik donanımlı hale getirilmezlerse öğrencilerin özel derslere kayacağı, bunun hem eğitimleri hem de ekonomileri açısından daha büyük sorunlara sebebiyet vereceği

7-Özel okullara istek ve yönelmelerinin olmayacağı,yine okullarında öğretimlerine devam edeceklerini ancak ekonomik sorun yaşayanlarla yaşamayanlar arasında öğretim farklarının daha da artacağı dolayısı ile bu durumun üniversite sınavlarında ki başarılarını etkileyeceği ve bunun öğrencide güvensizlik, adaletsizlik ve başarısızlık duygularını yaşatacağı şeklinde sonuçlar maddeleşebilir

**b)Sosyal ve aile ilişkileri**

- 1-Aile ilişkilerinin daha olumlu olacağını
- 2-Arkadaşları ile ilişkilerinin sürekli bir rekabet durumundan çıkacağını
- 3-Kitap okuyabilme, Sinema-Tiyatro gibi etkinliklere katılabilme olanaklarına sahip olacaklarını
- 4-İlgi alanlarıyla uğraşabilmek için zamanlarının olacağı

**c)Ekonomik açıdan**

- 1-Ailelerine yük olma sıkıntısından kurtulacaklarını,ancak okullarda belirtildiği üzere üniversite sınavlarına yönelik çalışmalar yapılmazsa bu kez daha çok yük olma sorunu doğurabileceği
- 2-İlgi alanları için zaman ayırıp harcama yapabileceklerini,
- 3- Öğrencilerin ortalama en fazla ödedikleri 250 lira aylık dersane ücreti eğer okullarda üniversite sınavına yönelik ek çalışmalar,etütler yapılmazsa,fazlasıyla özel derslere gidebilmek için ödeneceği,bu durumun ise aile ekonomilerini olumsuz yönde etkileyeceğini
- 4-Üniversite sınavlarına hazırlanmanın önemli ölçüde ekonomik durumla bağlantılı olma sonucunu ortaya çıkaracağını ve bununda ekonomik eşitsizlikten kaynaklanan sınav kazanma adaletsizliği şeklinde öğrenciler ve aileleri tarafından okunmasına sebep olacağı şeklinde ekonomik açıdan sonuçlar maddeleşebilir,

**4-2-Öneriler**

Öğrenciler temel eğitim-öğretim kurumları olarak okullarını görmekte sınava hazırlanma, kişiliklerini geliştirme, mesleki hayatlarını seçme ve hazırlanma olarak okullarından hizmet almak istemektedirler. Bu beklentilerinin okullar tarafından karşılanması durumunda herhangi bir kurum ya da kişilere ihtiyaç duymayacaklardır. Öğrencilerin yapılan bu çalışma sonuçlarına göre okullardan ve öğretmenlerden beklenti ve isteklerinin karşılanması sonucunda dersanelere ihtiyaçlarının kalmayacağı ve de dersanelere gitmeyi istemedikleri ,bu durumda kapanmalarının kendilerinde her hangi bir olumsuzluğa neden olmayacağı ortaya konmuştur.

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacı tarafından bazı öneriler maddeler halinde sunulacaktır. Bunlar; Öğretmen ve Okulların yeniden yapılandırılması ile kazandırılacak,planlı ve programlı çalışmalarla Türk Eğitim Sisteminin bünyesinde kolayca anlam bulacak öneriler olarak görülebilir.

- 1-Okullarda üniversite sınavlarına yönelik hazırlık çalışmaları, etütler ve ek dersler yapılabilir.
- 2-Okulların sınavlara yönelik çalışma ortamı kazanması için geç saatlere kadar açık kalmaları ve buralarda sınavlara hazırlık çalışmaları yapılabilmesi için gerekli koşullar sağlanabilir.
- 3-Okullardaki öğretmenlerin ders işleme niteliklerinin ve öğrencilerle iletişim kurabilme becerilerinin en az dersane öğretmenleri seviyesine çıkarılabilmesi için dersanelerin bu anlamdaki tecrübelerinden yararlanılabilir.
- 4-Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin programlanması, uygulanması ve niteliklerinin sorgulanması çalışmaları neticesinde işlevselliği artırılabilir. Ayrıca Okullarda rehberlik hizmeti veren öğretmen sayısının artırılması ile rehberlik servisi daha etkili ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek çalışmalar içine sokulabilir
- 5-Öğretmenler özellikle alanları ile ilgili “Alan Öğretimi” konusunda Hizmet İçi Eğitim programlarına alınabilmeli,millî eğitim il- ilçe teşkilatlarında yalnızca bu konu ile ilgili şubeler oluşturulabilmelidir.Bununla beraber millî eğitim müdürlükleri ile buldukları illerdeki üniversiteler arasında bu bağlamda yapılacak çalışmalarla bu eğitimi almaları belli aralıklarla sağlanabilir.
- 6-Öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik gelişmelerinin yolu geciktirilmeden uygulamaya konulabilmelidir.Bir çok meslek dalında var olan meslek içi yükselmenin ve buna bağlı olarak sorumluluk ve yetkinin bu doğrultuda düzenlenebildiği uygulama öğretmenlik mesleği içinde ivedilikle ele alınıp,uygulamaya konabilmelidir.Buna paralel olarak da öğretmenlerin görev ve ücret dağılımları bu basamaklara göre yapılabilinmelidir
- 7-Öğretmenlerin akademik ilerlemelerinin yolunu açabilecek düzenlemeler yapılabilir.,Bu bağlamda öğretmenlerin buldukları illerdeki üniversitelerde misafir öğrenci ya da ikinci öğretim öğrencisi şeklinde alınmaları kolaylaştırılmalı ve de teşvik edilmelidirler. Bu durum öğretmenlerin

kendi eğitimlerini kapatmamalarını sağlamanın yanında,sadece öğrencilere öğretip-eğitecekleri düşüncesinden uzaklaşmalarını sağlayabilir ve yaşamlarına dinamizm ve donanım kazandırabilir.

8-Öğretmenlik mesleğinin üniversiteye hazırlanan öğrenciler tarafından ilk tercihleri arasında yer alabilmesi ve toplumsal saygınlığını kazanabilmesi için Bakanlık ve YÖK işbirliği ile hangi çalışmalar yapılabilir konulu araştırmalar yapılabilenmelidir

9-Öğretmenlerin ekonomik durumlarına yönelik iyileştirme yoluna gidilebilmeli ve verilen zamlar klasik 657'ye tabi devlet memuru mantığı ve uygulamasından çıkarılmalıdır.

10-Okullar,öğretmenlerin kendilerini sosyal ve mesleki yönden geliştirip yenileyebilecekleri ortam ve donanımlara sahip hale getirilebilmelidir.

11-Okulların, akşam geç saatlere kadar çeşitli etkinliklerin ve kursların verilebileceği sosyal ve toplumsal hizmetlerin sunulabileceği eğitim kurumları konumuna getirilmeleri sağlanmalıdır.

12- Artan nüfus ve paralelinde artamayan okullaşma oranı göz önünde bulundurularak lise eğitiminde de üniversitelerde olduğu gibi ikinci öğretim şeklinde ve akşam 4 ya da 5 de öğretim verebilme düzenlemesine geçilip örgün eğitimin daha da yaygınlaşması sağlanabilmelidir.

13-Özel okulların bu çalışmada öğrenciler tarafından tercih edilmedikleri bulgularından hareketle bu durumun ülke genelindeki özel okul algılamalarına dönük hangi nedenlerden kaynaklandığı çalışmaları yapılabilir.

#### KAYNAKÇA :

Büyükköse,F.(2010,Şubat). Dershane Seçiminde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul:2010.  
Erişim Tarihi: 25 Ekim 2012

Çakır,Çağatay.(Eylül,2007). Özel Dershane ve Kursların kuruluş ve işleyişinde karşılaştıkları hukuki yetersizlikler ve bu yetersizliklerin öğretim faaliyetlerine etkileri  
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri:2007

Dağlı,S. (2006,Şubat). Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş:2006.  
Erişim Tarihi: 22 Ekim 2012

Doğan,S. (2010,Mayıs). Özel Dershanelerde Verilen Matematik Öğretiminin Niteliğinin ve Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul:2010.  
Erişim Tarihi: 1 Kasım 2012

Ergün,Mustafa.(2012).Bilimsel Araştırma Yöntemleri [www.egitim.aku.edu .tr/nitel](http://www.egitim.aku.edu.tr/nitel) araştırma ppt

Hazar,Serkan.(2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri  
host.nigde.edu.tr/hazar/files/araştırmadesenleri 1ppt

Karasar,N. (2012,Ocak). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Yirmi Üçüncü Basım. Ankara: Nobel Yayınları,2012.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2011-2012. Ankara: MEB 2012.  
Erişim Tarihi: 3 Kasım 2012

---

Öner, Gürkan (2007). Özel Dershanelerin İlköğretim Matematik Öğretimindeki Yeri ve Önemi Yüksek Lisans Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü .Eskişehir:2007

Erişim Tarihi:7 Kasım 2012

ÖZ-DE-BİR (Özel Dershaneler Birliği). Özel Dershane Derneklerinden Ortak Rapor. Ankara:2012.

Erişim Tarihi :3 Kasım 2012.

[http://www.ozdebir.org.tr/fls/pdf/20121016225146\\_29e929dc048132e6ae16949ff661cca9.pdf](http://www.ozdebir.org.tr/fls/pdf/20121016225146_29e929dc048132e6ae16949ff661cca9.pdf)

Özoğlu,M. (2011,Mart). Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek . Ankara: *SETA, Sayı:36*, ss.5-16.

Erişim Tarihi: 20 Ekim 2012

TED (Türk Eğitim Derneği Vakfı). (2010 Mayıs). Orta Öğretime ve Yüksek Öğretime Geçiş Sistemi Ankara:2010. ss.19-20, 30-31, 232

Erişim Tarihi:21 Ekim 2012

<http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekokretimegecissistemi.pdf>

YÖK(Yüksek Öğretim Kurumu).2012.

Erişim Tarihi: 31 Ekim 2012

<http://www.yok.gov.tr/content/view/320/118/> -

-----<http://tez2.yok.gov.tr/>



**Eğitim Yöneticileri  
ve Uzmanları Derneği**

**EYÜDER GENEL MERKEZİ**  
Mebusevleri Mah. Doğöl Caddesi  
No: 41/13 Çankaya/ANKARA

Tel: 0507 215 80 99 Fax: 0312 213 09 34

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