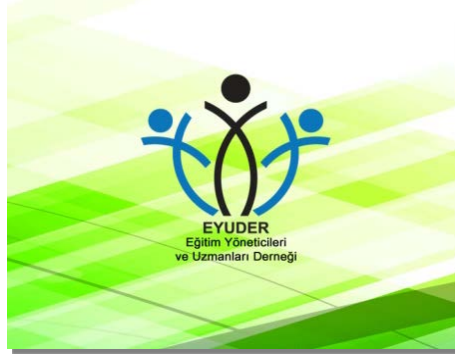


EYEFOR

V. EĞİTİM
YÖNETİMİ
FORUMU

TAM BİLDİRİ KİTABI



ISBN:

İmtiyaz Sahibi

Dr. Adem ÇİLEK
EYUDER Başkanı

Editör

Murat KOÇALI

Yayın Koordinatörü

Murat KOÇALI

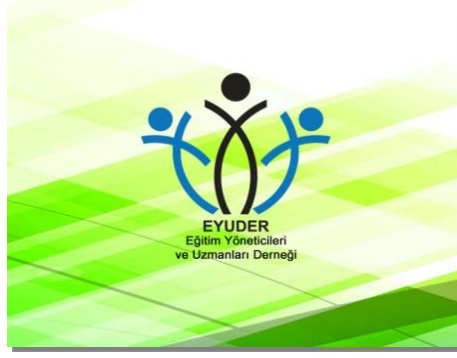
ANKARA-2016

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	2
POSTER BİLDİRİLER.....	4
SOSYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ (REYHANLI ÖRNEĞİ).....	5
ALİ ÜNSAL	5
SÖZLÜ BİLDİRİLER.....	8
İLKÖĞRETİMDE YETKİ DEVRİNİN MÜDÜR YARDIMCILARININ MOTİVASYONUNA ETKİLERİ	9
SEFA KIZMAZ , İBRAHİM GÜNEŞ	9
İLKÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN İLKÖĞRETİMDEN BEKLENTİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	19
FATMA KALKAN.....	19
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DAVRANIŞININ ÖRGÜTSEL VE BİREYSEL ETKİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?	27
ARZU ALTIN	27
OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ	37
YAKUP AKPINAR , FEYZİ ULUĞ	37
ÖĞRETMENLERİN ÖDÜLLENDİRME ÖNGÖRÜLERİ	48
NİZAMETTİN TEZCAN.....	48
OKULLARDA ÖRGÜTSEL GÜÇ KULLANIMI İLE ÖĞRETMENLERİN OTANTİK LİDERLİK ALGI DÜZEYİ	61
DENİZ SARICI , DOÇ.DR. ZEKERİYA NARTGÜN , DOÇ.DR.ŞENAY SEZGİN NARTGÜN	61
ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE NİTELİKLERİ	80
ALİ ÜNSAL	80
EĞİTİM DENETÇİLERİNİN YETERLİKLERİ VE YETİŞTİRİLMELERİ.....	82
ALİ ÜNAL , SELMAN ÜZÜM	82
OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ	92
YAKUP AKPINAR , FEYZİ ULUĞ	92
KÜRESELLEŞME KISKACINDA DEĞERLER EĞİTİMİ.....	103
ENGİN KÖSTEKÇİ , ABDULHAMİT KURUPINAR , İSA KIRAL	103
TÜRKÇE EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ALANINDA ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYEN YETİŞTİRME	113
ÖĞR. GÖR. AHMET YAŞAR ZENGİN	113
MESLEK LİSELERİNDE ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞININ NEDENLERİ VE OLASI ÇÖZÜM YOLLARINA İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	121
DOÇ. DR. AYCAN ÇİÇEK SAĞLAM , NAZLI DÖNMEZ	121
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNSAN HAKLARI ALGILARI.....	131
BARIŞ AKSOY , OZAN YILMAZ	131
EĞİTİM YÖNETİMİNDE MESLEKLEŞME.....	144
DOÇ. DR. ABDURRAHMAN BORAN	144

İLK VE ORTA OKULLARIMIZDA SINIF VE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERDE TEKNOLOJİYİ KULLANMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	155
ASST.PROF.DR.RASİM ÖZYÜREK	155
ÖĞRETMENLERE YÖNELİK OLARAK EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI BAŞINDA VE SONUNDA GERÇEKLEŞTİRİLEN SEMİNER ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	162
YRD. DOÇ. DR. TARIK SOYDAN	162
SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ VE ÖĞRETMEN	169
MUTLU YAŞAR	169
İLKÖĞRETİM OKULU SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR ÖLÇEK DENEMESİ	179
OZAN YILMAZ	179
ANADOLU LİSELERİ VE ANKARA ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ 2013-1014 GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	187
YASEMİN TÜMER , DOÇ. DR. MURAT GÜRKAN GÜLCAN	187
VARDİYALI ÇALIŞANLARIN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA	201
EROL KOYUNCU , ATILLA ELÇİ	201
İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM ALANINDA KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR	216
MEHMET FATİH MELEK, PINAR GENİM.....	216
EĞİTİM DENETMENLERİNİN DENETİM ETİĞİNE İLİŞKİN ALGILARI.....	226
ÖMER KARABAY , PROF. DR. FEYZİ ULUĞ	226
MESLEK LİSELERİNDE İŞLETMELERDE BECERİ EĞİTİMİ DERSİNDE İÇERİK VE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (MAMAK İLÇESİ ÖRNEĞİ)	243
MERAL POYRAZ , SERPİL BOZKUŞ , ZEKİ DAĞLI	243
ÖĞRENCİNİN ZİHİNSEL DEĞİŞİMİNDE ÖĞRETMENİN KİMLİĞİNİN / FONKSİYONLARININ ETKİSİ	259
ABDULLAH AYDIN	259
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA YÖNETİM VE DENETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	262
DERYA SÖNMEZ	262
ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN DENETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR.....	273
FATİH KAYA , FATMA ÖZMEN	273
ORTAÖĞRETİME DEVAM ETMEKTE OLAN YETİŞTİRME YURDU ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	289
DİLEK ÇAVUŞOĞLU , EMİNE BOZKURT	289
2013 KPSSP-10 PUANI KPSSP-121 TESTİ'NE KATILAN YABANCI DİL ALANLARINDAN MEZUN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINAV BAŞARI DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	306
OSMAN YILDIRIM	306
YÜKSEKÖĞRETİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARI	315
YALÇIN GÜDEN	315
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ İLE MOTİVASYONEL İNANÇLARININ PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK TUTUMLARINI YORDAMA GÜCÜ.....	321
DİLEK SEZGİN MEMNUN	321



POSTER BİLDİRİLER

SOSYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KAZANDIRMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ (REYHANLI ÖRNEĞİ)

ALİ ÜNSAL ¹

ÖZET

Tarama tipindeki bu araştırmanın amacı, Sosyoloji Dersi Öğretim programının eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmadaki etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma ile Reyhanlı İlçesinde yeni programın uygulandığı beş pilot ortaöğretim okulunda öğrenim gören 323 öğrencinin görüşü üçlü Likert tipi bir ölçekle alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Öğrenciler eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada Sosyoloji Dersi Öğretim programını etkili bulmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyoloji Dersi Öğretim Programı, Beceri, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme.

GİRİŞ

Eğitim, toplumsal bir kurumdur. Eğitimin niteliğinin belirleyicisi eğitim programlarıdır. Uygulanan programların eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe; yani geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir. Eğitim sistemi toplumsal gelişmeyi sağlayacak bireyler yetiştirirken, bu değişmelerden etkilenecek gerek toplumun gerekse çağın ihtiyaçlarına cevap vere-bilmelidir (Türkoğlu, 2004: 29). Dünyada yaşanan değişimi lehine çevirmek isteyen ülkeler eğitim sistemlerini de bu doğrultuda yenilemek ve bu yenileşmeyi eğitim faaliyetlerine yansıtmakla yükümlüdürler. Dünyadaki hızlı değişim bireysel ve toplum-sal anlamda beklentileri de yükseltmektedir. Artık bireylerin temel düşünme biçimlerine ve temel biliş-sel becerilere sahip olmaları; eğitimin ise bu özelliklere sahip bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması önemli bir gerekliliktir. Eğitim etkinliklerinin ve sonuçlarının belirleyicisi, eğitimin ana eksenini konumundaki öğretim programlarıdır. Ülke genelinde uygulanmaya başlanan yeni ortaöğretim programları ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı temel beceriler bulunmaktadır. Bütün derslerin omurgasında yer alan bu beceriler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri olarak sıralanmaktadır (MEB, 2009).

Eğitimde kalitenin hedeflendiği, ortaöğretim 11. ve 12. sınıflarda uygulanan yeni programın etkililiğinin belirlenmesi yapılacak program geliştirme çalışmaları için önem taşımaktadır. Bu sebeple öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerine gereksinim vardır. Bu çalışma ile eğitim sistemimizde ortaöğretimde yaşanan değişim sürecinin etkililiğinin öğrenciler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır; Sosyoloji Dersi Öğretim Programı ile kazandırılması öngörülen becerilerden eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri bu çalışmada ele alınmış ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeler yapılmıştır.

Düşünme, bazı sebepler karşısında iç dengesi bozulan bireyin kendisini rahatsız hissetmesi sonucu ve bu halden kurtulabilmek için gerçekleşen zihinsel süreçtir. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme genel-de birlikte anılmaktadır. Yaratıcı düşünme yeni bir fikri ya da tasarımı ortaya çıkarmak olarak kabul edilirken, eleştirel düşünme ise bütün bunların değerlendirilmesi ve sorgulanmasını karşılamaktadır. Farklı amaçları olan farklı düşünme biçimleri bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme

¹ Yahya Turan Anadolu Öğretmen Lisesi, Felsefe Grubu Öğretmeni

yenilik arayan, sorunlara farklı çözüm yolları getirebilen buluşçu ve bireyin kendisine özgü düşünme biçimidir. Buradan hareketle yaratıcı düşüncenin en önemli özelliğinin farklılık olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile Sosyoloji Öğretim Programında eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmadaki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Betimsel nitelikteki bu araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim öğretim programlarının uygulandığı Reyhanlı ilçesinde yer alan beş pilot okulda öğrenim gören 323, 11.ve 12.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak ölçeğin uygulandığı esnada çeşitli nedenlerle derse gelmeyen öğrencilere ulaşılamadığından bir kısım öğrenci araştırma kapsamı dışında kalmıştır ve 144 ölçek uygulanmıştır. Ulaşılan 144 öğrencinin işaretlemiş olduğu ölçeklerin uygun olmayanları değerlendirme dışında bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan ölçek sayısı 133 tür. Araştırma ölçeği hazırlanırken konuyla ilgili literatür incelenmiş ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda son şekli verilen ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Reyhanlı pilot uygulamanın yapıldığı beş okulun her birinden belirlenen sınıflara uygulanmıştır. Öğrenciler belirlenirken tek bir okuldan öğrenci seçimine gidilmemiştir. Ön analiz işlemlerinde 144 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Ölçekte bulunan seçenekler ‘etkili’, ‘az etkili’ ve ‘etkisiz’ biçiminde sıralanmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör yükü 30’ün altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır ve 29 maddenin işler durumda olduğu görülmüştür. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Öğretim Programının eleştirel düşünme becerisini kazandırmasına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalaması 2,52 olarak saptanmıştır. Eleştirel düşünme becerisine ilişkin bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde; öğrenciler programın kendilerine bu beceriye kazandırmada etkili buldukları söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının esas alındığı ve öğrenci merkezli öğretimin amaçlandığı yeni ortaöğretim programı ile öğrencilerde geliştirilmesi istenen bir diğer beceri de yaratıcı düşünmedir.

Öğrencilerin SÖP’ün yaratıcı düşünme becerisini kazandırmada etkililik düzeyine ilişkin toplam puan ortalaması 2,49’dur. Yaratıcı düşünme becerisine ilişkin bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin SÖP’ü kendilerine bu beceriyi kazandırmada etkili buldukları ifade edilebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmayla ulaşılan sonuçlara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- a) Araştırma ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması yönünde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bunu, çalışmanın yürütüldüğü okulların ilçe merkezinde bulunan pilot okulları oluşuna ve programın özenle uygulanışına bağlamak mümkündür. Bu nedenle benzer çalışmalar farklı yerleşim yerlerinde ve farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okullarda da yürütülmelidir. Böylece programın uygulanmasında yaşanan olası sorunlu durumlar daha belirgin biçimde ortaya konabilecektir.
- b) SÖP uygulaması yapılan okullarda hedeflenen becerilerin ne ölçüde kazandırıldığı ortaya konmalıdır.
- c) Sosyoloji dersi öğretim programının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin nitel ve deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

- d) Benzer becerilerin kazandırılmasında, Sosyoloji dersi dışında, diğer derslerin de etkisi üzerinde nicel, nitel ve deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Böylece yenilenen ortaöğretim programı ile hedeflenen becerilerin program genelinde ne ölçüde kazandırıldığı daha derinlemesine ve farklı boyutlarıyla ortaya konmuş olacaktır.
- e) Mevcut çalışma öğrenci görüşlerine dayalı olarak yürütülmüştür. Benzer çalışmaların öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılmasında yarar bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2003). Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme, Değerler Eğitimi Dergisi, (1) 3, 7-26.
- Cüceloğlu, D. (2001). İyi Düşün Doğru Karar Ver, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Komisyon.(2009).Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Programı,MEB,Ankara.





SÖZLÜ BİLDİRİLER

İLKÖĞRETİMDE YETKİ DEVRİNİN MÜDÜR YARDIMCILARININ MOTİVASYONUNA ETKİLERİ

Sefa KIZMAZ², İbrahim GÜNEŞ³

ÖZET

Yetki, yöneticinin belirlenen amaçlara ulaşmak için gerekenlerin yapılmasını başkalarından isteme hakkıdır. Yetki devri, bir yöneticinin sahip olduğu karar verme ve uygulama hakkını kendisi kullanmayıp, astlarına devretmesi ve karar verme hakkını onların kullanmasını sağlamasıdır. Eğitim alanında bir örgüt olan okulun yöneticisi, bulunduğu kurumun vizyonunu ve misyonunu uygulaması ve okulun hedeflerine ulaşabilmesi için astlarının (yardımcı-öğretmen-hizmetli) motivasyonlarını üst düzeyde tutabilmelidir.

Okul yöneticisi okulu demokratik, katılımcı bir biçimde yönetebilmelidir. Bunu yapabilmek yardımcılarının ve öğretmenlerinin yönetimde söz sahibi olmalarına bağlıdır. Söz sahibi olmak işlemi yetki devriyle birebir ilişkilidir. Bir yönetici görevinde başarılı olmak istiyorsa, zamanını ve enerjisini bölümündeki işler için planlamalıdır. Mevcut işgücü kaynaklarını, materyal ve araçları organize etmek, astlarının çalışma ve çabalarını koordine etmek, onları eğitmek, motivasyonunu sağlamak onların daha verimli bir şekilde çalışmalarda isteklendirmek yöneticinin görevidir. Bu amaçla iyi bir okul yöneticisi yetki devri yapabilmeli bu durumun kendi kurumu için olmazsa olmaz bir şart olduğunu bilmelidir.

Şu an okul yöneticiliği görevini yürüten yöneticilerin, yetki devri konusunda yeterince istekli olmamaları, yönetim anlamında bir takım sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada yetki devrinin müdür yardımcılarının motivasyonu üzerindeki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Tarama modelinde olan çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda yönetici olarak çalışan müdür yardımcılarını, örneklemi ise seçkisiz yolla belirlenmiş ve buldukları kurumlarda müdür yardımcısı olarak çalışan 30 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma ile ilkokul ve ortaokullarda yetki devrinin müdür yardımcılarının motivasyonunu olumlu etkilediği görülmektedir. Kendilerine olan güvenlerini arttırdığı, mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, mali konularda yetki devrine sıcak bakılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yetki Devri, Motivasyon, İlköğretim, Yönetici,

PROBLEM DURUMU

Genel amaçlarından biri öğrenciyi, toplum içinde görevini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, iyi ve mutlu bir vatandaş olarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğretime hazırlamak olan okulların bu sorumluluğunu yerine getirmede okul yöneticileri birinci derecede sorumludur.

Bir görevi, bir işi yasaların verdiği imkânlarla göre belli şartlarla yürütmeyi sağlayan hak, salahiyet, mezuniyet (TDK, 2013) yetki olarak tanımlanmıştır.

Yetki, yöneticinin belirlenen amaçlara ulaşmak için gerekenlerin yapılmasını başkalarından isteme hakkıdır (Ertürk, 1998).

² Ank. Keçiören Çağlar Ortaokulu Müdür Yrd. sefakizmaz@hotmail.com

³ İst. Bahçelievler Türk Telekom TEML Müdür Yrd. gunesibrahim@windowslive.com

Yetki devri, bir yöneticinin sahip olduğu karar verme ve uygulama hakkını kendisi kullanmayıp, astlarına devretmesi ve karar verme hakkını onların kullanmasını sağlamasıdır (Elma, 2000).

Okul yöneticisi okulun vizyonunu ve misyonunu uygulaması ve okulun hedeflerine ulaşabilmesi için yardımcılarının ve öğretmenlerinin motivasyonunu üst düzeyde tutabilmelidir. Okul yöneticisi okulu demokratik, katılımcı bir biçimde yönetebilmelidir. Bunu yapabilmek için yardımcılarının ve öğretmenlerinin yönetimde söz sahibi olmalarına bağlıdır. Söz sahibi olmak da yetki devriyle birebir ilişkilidir.

Bir yönetici görevinde başarılı olmak istiyorsa, zamanını ve enerjisini bölümündeki işler için planlamalıdır. Mevcut işgücü kaynaklarını, materyal ve araçları organize etmek, astların çalışma ve çabalarını koordine etmek, onları eğitmek ve motive etmek ve böylece onların daha verimli bir şekilde çalışmalarını sağlamak yöneticinin görevidir.

Okul yöneticisinin okulun bütün işleriyle birebir ilgilenmesi söz konusu olamaz. Okulu müdür yardımcıları ve öğretmenlerle birlikte yönetir fakat birçok okul müdürü bütün yetkileri elinde tutarak okulu yönetmeye çalışır. Yetkilerini devredince elindeki gücü kaybettiğini düşünür.

Bu çalışmada yetki devrinin müdür yardımcısı üzerinde etkileri üzerinde durulmuştur. Çünkü bir okuldaki müdür yardımcılarında bazıları yetki devrine sıcak bakmazlar, ne kadar yetki olursa o kadar sorumluluk olduğunu düşünürler. Yetki verilmemesi bir tür bahane mekanizması olarak kullanırlar. Buna karşılık yetki olmadan çalışmak istemeyen müdür yardımcıları da vardır.

Problem Cümlesi

İlköğretim (İlkokul – Ortaokul) kurumlarında müdür yardımcısı kadrosunda görev yapan yöneticilerin yetki devrine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim (ilkokul – ortaokul) kurumlarında müdür yardımcısı kadrosunda görev yapan yöneticilerin yetki devrine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

YETKİ DEVRİ ve MOTİVASYONUN KURAMSAL ÇÖZÜMLEMESİ

Yetki Devri Kuramsal Çözümlemesi

Yetki, farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Yetki, bir görevi, bir işi belli şartlarda yapmaya yarayan karar verme ve uygulama hakkıdır. Bu hak yasalardan, sözleşmelerden ya da fiili durumlardan doğar. Yetki, başkalarına komuta etme, bir işi yaptırma veya yaptırmama olanağı sağlar. Yetki sahibi olan kademe ya da kişi, belirli bir işin yapılıp yapılmaması, yapılması durumunda ne zaman, kim tarafından ve nasıl yapılması gerektiğine karar verir (Elma, 2000:182).

Yetki kavramını açıklamak amacıyla yapılan değişik tanımlar yetkinin hukuki bir güç, bir kumanda etme hakkı olduğu konusunda birleşirler. Bu güç sahibine hukuki bir görevi yerine getirme yeteneği ve işin istenen biçimde yerine getirilmesi amacıyla kumanda etme hakkını verir (Tümer, 1975:80).

En basit anlamda belli görevlerin yerine getirilmesi için, yetkinin bir yönetici veya örgütsel birimden diğerine verilmesini, aktarılmasını veyahut eriştirilmesini (Eren, 2003:263), kendi yerine karar alma, bir eylemde bulunma veya bir emir verme hakkını başkasına devretme ve elde edeceği sonuçlardan onu sorumlu kılmayı (Gerdaneri, 1973:9) ifade eder. Başka bir deyişle operasyonel ya da yönetsel karakterde bir ya da birkaç anlamlı görev ya da sorumluluğun bir ya da birkaç asta verilmesi (Wells, 1993:12) ve belirli şartlar altında verilen karar verme hakkının gerekli görüldüğünde de geri alınmasıdır (Koçel, 2003:415).

Yetki, karar verme, amaç belirleme, politika üretme, yöntem belirleme ve örgütlenme gibi pek çok yönetimle ilgili faaliyet konusunda çalışanları yönlendirme ve emir verme hakkıdır. Yetki üst kademelerde daha fazla olup alt kademelere inildikçe azalır.

Yetki Çeşitleri

Kaynaklarına Göre Yetki Türleri

1. Geleneksel Yetki
2. Rasyonel Yetki
3. Karizmatik Yetki

Örgüt İlişkilerine Göre Yetki Türleri

1. Komuta Yetkisi
2. Kurmay Yetkisi
3. Fonsiyonel Yetki

Yönetimde Yetki Devri

Yetki devri, bir yöneticinin sahip olduğu karar verme ve uygulama hakkını kendisi kullanmayıp, astlarına devretmesi ve karar verme hakkını onların kullanmasını sağlamasıdır. Yetki devri, varolan bir yetkinin (yapabilme gücünü) kısmen veya tamamen başkasına devredilmesidir. Yetki devri otokratik karar vermenin karşıtıdır, katılım ve danışma gibi diğer karar verme süreçlerinden iki biçimde farklılık gösterir. Birincisi, yetki devri tipik olarak bir grup astın ya da denetici-ast ikilisinin karara katılmasından çok, birey olarak astın karara katılımı söz konusudur. İkincisi ve en önemlisi, yetki devrinin karar vermede astların özerkliğini daha çok vurgulamasıdır.

Yetki devri planlı bir süreçtir, rastlantılara bırakılmayacak kadar önemlidir. Yetki devri, işgörenleri güdüleyen, işe ve örgüte bağlılıklarını artıran, karar verme özerkliği tanıyan ve ast üstlerin kendilerini yetiştirme ve geliştirme olanağı tanıyan bir yönetim uygulaması ve aracıdır.

Yetkinin ne zaman, kime, nasıl, hangi düzeylerde aktarılacağı ve devredileceğinin belirlenmesi oldukça önem taşımaktadır. Yöneticinin yeterliliği burada devreye girmektedir. Başarılı bir yetki devri uygulaması hem yönetsel etkililiğin hem de örgütsel etkililiğin anahtarıdır (Elma, 2000:182)

Ziya Bursalıoğlu (1997), yetki aktarımını insan vücudunun çalışmasına benzeterek şöyle açıklamaktadır; “Yönetim kavram ve ilkelerinin en önemlileri, en karışık ve değişik örgüt olan insan vücudunda görülmekte ve işlemektedir. Yani bunlar doğanın ilkeleridir. İnsan vücudunun çalışmasında geniş çapta yerinden görülür. Önemli organların çoğu, beyinin bilinçli yönetimi dışında çalışır. Böylece, bilinçli beyin ve bağımsız beyin tarafından olmak üzere, iki türlü karar alınır. Her organın belirli görev göstermesi ve belirli iş yapmakla sınırlanması, uzmanlaşmanın en güzel örneğidir. Organların, farklılaşma ve uzmanlaşması arttıkça, bunların eylemlerini koordine etme zorunluluğu da artar. Bunlar arasındaki ilişkiler işbirliğine dayalı çabalarla sonuçlanır. Bununla beraber, birçok durumlarda, bilinçli beyin, bağımsız beyinin yetkilerine karışmaz.

Yetki aktarımı yönetimde önemli bir konudur. Bir örgütte görevleri gruplandırılması ve yürütülmesi, yetkinin aktarılmasını öngörür. Yetkiyi, bir örgütü birleştiren çimento, yetki aktarımını da bu çimentonun biçimlendirilmesi olarak düşünebiliriz. Yetki aktarılmadan örgütlenmenin bir anlamı olmaz. Özellikle çağcıl karmaşık örgütler, tek adam anlayışını geçersiz kıldığından, yetki aktarılması yönetsel bir zorunluluk olmuştur (Aydın, 1994:158).

Yetki devri, yetkinin en üst makamdan en alt makama doğru dağıtılmasıdır. Yetke göçerimin amacı, örgütün bütün makamlarına yönetsel erki aktararak örgütü devrimine geçirmek, böylece örgütsel etkililiği en üst düzeye çıkarmaktır (Başaran, 1989,s.87).

Yetki Devri İle İlgili Kuramlar

(1) Biçimsel Yetki Kuramı, (2) Kabul Kuramı, (3) Yetenek Kuramı

Biçimsel Yetki Kuramı: Çoğulcu parlamenter rejimlerde, tüm yetkilerin kaynağı, halk iradesini simgeleyen anayasadır. Halk iradesine dayanan (anayasal) yetkiler, bürokratik örgütlerde tepeden tabana doğru konumlara aktarılır. Örgütlerdeki konumlar belli konularda emir verme hakkına sahip kılınır, yetkili kılınır. Yasal gücü belli sınırlar içinde kullanma hakkının örgütteki konumlara verilmesi, biçimsel yetki olarak tanımlanır.

Kabul kuramı: Bu kurama göre, yetkinin kaynağı, emir alanların o emri kabul edilebilir bulmaları, emri kabul etmeleridir. Astın, kendisine verilen bir emri kabul etmesi, o emri meşru kılmaktadır. Bu kuram, emir verme hakkına sahip olan görevlilerin, emir verirken çok dikkatli olmalarını, verdikleri emrin var olan yasa ve kurallara uyumlu olmasına özen göstermelerini öngörmektedir.

Yetenek Kuramı: Yetenek Kuramında yetkinin kaynağı, teknik bilgi ve beceridir. Bu da kişisel nitelikler ve yeteneklerle ilgilidir. Yönetici, kişisel yeteneği ve meslek bilgisi ile etkileme gücünü, emir verme hakkını daha etkili biçimde kullanabilmektedir. Üst düzeyde bir teknik bilgi ve becerisinden güç alan yöneticinin, etrafındakileri etkileyebileceği, kendisini kabul ettirebileceği ve bu yolla onlar üzerinde etkili olabileceği, emir verme hakkını, etkili olarak kullanabileceği varsayımı, yetki kuramının özünü oluşturmaktadır. Yetki kuramının temelinde kurumlaşmış bir hukuk anlayışı yatmaktadır. Sağlam bir temeli vardır. Yetenek ve kabul kuramları ise daha çok grup dinamiği ve liderlik kavramlarına dayanmaktadır (Aydın 1994:157)

Yetki Devrinin Yararları

Yetki devrinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, yönetici, ast ve örgüt açısından olumlu ve yararlı sonuçlar doğurur. Yetki devrinin olumlu sonuçlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

- Yöneticinin verimliliğini artırır,
- Yöneticiye zaman bırakır,
- Önemli işlerin elemine edilmesini sağlar,
- Yetki devri, yöneticinin yönetme biçimini etkiler,
- Yöneticinin yönetim becerilerini geliştirir,
- Örgütsel etkililiği artırır,
- Karar verme sürecini etkiler,
- Yerinden yönetimi ve kolaylaştırır,
- Sonuç yönelimli katılımı destekler,
- Yönetimin esnekliğini artırır,
- İşten doyumunu artırır,
- Değişimi ve yeniliği sağlar,
- Becerileri geliştirir,
- İnsanların kapasitelerinin değerini artırır.

Bu tür sonuçların elde edilmesi yöneticinin yetki devretme konusundaki tutumunu etkileyecek, bu tür uygulamaların süreklilik kazanmasına olumlu bir tepki gösterecektir. Yönetici daha çok öncelikli işlere ağırlık verecek, diğer işleri devretme eğiliminde olacaktır (Elma, 2000:197).

Yetki Devri Engelleri

Bir örgütte yetki devrinin gerçekleştirilmemesinin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bunlar; yöneticilerden ve astlardan kaynaklanan engeller ve yasal engeller olarak sıralanabilir. Ancak bunların başında yetkiyi elinde bulunduran yöneticinin tutumu gelmektedir. Belirtilen engellerin belki de en önemlisi ve en çok karşılaşılanı güvensizliktir. Yöneticinin astlarının yeterliğine, kişiliğine, deneyim eksikliğine vb. olan güvensizliği yetki devretmeye ilişkin tutumunu büyük ölçüde etkiler. Güven olmadan yetki devri başarıya ulaşamaz, ulaşılsa bile belli bir noktada tıkanıp kalır. (Elma, 2000:189)

Örgütlerin büyük çoğunluğunda yetki devrinin gerçekleşmediği gözlemlenmektedir. Yetki devrini engelleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu engelleyici faktörlerden bazıları şunlardır;

- Sorumluluğun Devredilemeyişi
 - Astlara Güvensizlik Duygusu
- Görev Tanımlarının Belirsizliği
- Denetimi Yitirme Endişesi
- İç İletişimde Yetersizlik ve Bozukluk

- Astlardan Kaynaklanan Nedenler

Yetki devri işinde genellikle üç özellik vardır:

- Asta belirli işlerin devredilmesi
- Asta karar verme hakkının devredilmesi
- Astın kendisine devredilen işi tamamlaması ile ilgili sorumluluğu alması (Şimşek, 2002:240).

Yetki devri hiçbir zaman takım ruhuyla çalışan organizasyonlarda bir yönetici için seçim hakkı olmadığı gibi bu bir gereksinimdir (Straub, 1997:10). Yetki devri çağdaş yönetim anlayışının gereklerinden biri olduğu kadar, yöneticiye öncelikli işlerle uğraşma olanağı tanıyan bir yönetim uygulamasıdır.

Örgütlerdeki değişim rüzgârlarının, çağdaş yönetim uygulamalarının ve yaklaşımlarının (öğrenen örgüt, TKY, yerel yönetim, yalın yönetim düşüncesi vb.) da etkisiyle, yetki devri konusundaki anlayış değişmeye başlamıştır. Çalışanlarca yönetilen çalımsa ortamı oluşturmak, yetki devrini gerçekleştirmek, örgütlerde sorun oluşturduğu halde son derece olumlu karşılanan birkaç değişiklikten biridir. Yöneticilerin, özellikle tepe yöneticilerin desteğini almayan bir yetki devri uygulaması başarıya ulaşamaz. Bu tür uygulamalarda ast-üst etkileşimi daha önem kazanmaya başlamaktadır (Elma, 2000:181).

Yetki devri çağdaş yönetimin temel işlevlerinden biridir. Zira yöneticilerin örgütlerini başarılı, etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmeleri için, astlarına yetki devretmeleri yönetsel bir zorunluluktur. Bu yüzden yetki devreden yöneticiler daima başarılı yöneticilerdir. Çünkü yönetimde yardımcıların ve astların varlıklarının nedeni, kendilerine yetki verilmesidir. Aksi takdirde, yönetimde yetki devri olmasaydı, yöneticilerin altında hiç kimseye gerek olmazdı.

Yönetim başkaları aracılığıyla is yapma sanatı; yönetici de, başkalarına iş yaptıran olduğuna göre, her yöneticinin astlarına yetki devretmesi kaçınılmazdır. Ayrıca günümüzde örgütlerde yürütülen işler ve işlemler o kadar artmış ve çalışanlar o kadar uzmanlaşmıştır ki, görev, yetki ve sorumluluk devretmeden, yöneticilerin tüm işleri tek başlarına yapmalarına olanak kalmamıştır.

Tüm yetkileri elinde toplayan bir yöneticinin başarılı olmasına ve hatta işlerin altından kalkmasına da olanak yoktur. Onun için ünlü yönetim bilimci Urwick, yönetimin temel ilkeleri arasında saydığı yetki devrini, yöneticilerin artan görev yükü altında kalıp, yönetimi yürütmeme durumunu önlemek için kullanılacak bir araç olarak tanımlamaktadır. Amerikalı yönetim bilimci Prof. Marshall E. Dimock da, yöneticilerin temel fonksiyonları arasında saydığı yetki devrinin amacının “ iş yükünü merkezden uzaklaştırıp, yöneticilerin yük altında ezilmesini önlemek ” olduğunu belirtir. Böylelikle yetki devri, örgüt içinde işbölümü sürecinin öngördüğü bir zorunluluk olmaktadır (Aytürk, 2000:79).

Yöneticilerin artan görev yükü altında kalarak yönetme işlevini yerine getirememeleri halinde başvurmaları gereken bir yöntem olan yetki devri/göçerimi, özellikle günümüzdeki örgütlerin karmaşık yapısı ve faaliyetleri çeşitliliği ile bir mecburiyet haline gelmektedir.

Kısaca üst kademedeki bulunan bir yöneticinin yetkilerinden bazılarını kendi adına kullanmaları için astlarına vermesi anlamına gelen yetki devri ilk anda çok doğal ve kolay bir iş gibi görünmesine rağmen birçok kuruluşta sağlıklı bir yetki devrinin uygulanmadığı gözlenmektedir. Yetki devri yöneticilerin aşırı iş yükünden kurtulmaları için bir gerekliliktir. Bu sebeple kurumlarda çeşitli engellere rağmen mutlaka yetki devrine imkân veren bir yapının oluşturulması sağlanmalıdır.

Motivasyon Kavramının Kuramsal Çözümlemesi

Motivasyon kavramı psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardan biridir. İnsanların davranışlarının temelinde motivler yatar. Motivler ya bugün bilinen ve rahatlıkla anlaşılabilen ya da henüz pek açık seçik anlaşılmayan türden olabilir. Nerede olunursa olunsun ve ne yapılsa yapılsın, her davranış altında bir motiv veya motivler zincirinin yattığı unutulmamalıdır (Cüceloğlu, 1999: 230).

Motivasyon kavramının dilimizde tam olarak karşılığını bulmak zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “ *motive* ” kelimesinden türetilmiştir. Motive teriminin Türkçe karşılığı “güdü, saik veya harekete geçirici” olarak belirlenebilir.

Kısaca motivasyon, “bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç” demektir. Şu halde motive, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici üç temel özelliğe sahip güçtür. Motive temel kavramlarından türetilen güdüleme ise bir veya birden fazla insanı belirli bir yöne (gayeye – amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren, 2008: 494).

İnsan motivasyonu, insanın ilişki kurduğu bütün nesnelere yakından ilgilidir İnsanın içinde bulunduğu kültürün, sosyal adalet ve toplumsal yapının, o insanın duygusal ve ruhsal yapısının etkisinde biçimlenir (Bingöl, 1997: 259).

Motivasyon kavramı, çeşitli şekillerde birçok kez açıklanmıştır. Bu tanımlamaların ortak yönü ise motivasyonun, bireyin davranışını etkileme ve bu etki doğrultusunda onu belirli hareketlere sevk etme anlamını taşımasıdır.

Motivasyon; yöneticilerin, örgüt öğelerini örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yolunda çeşitli güdülerle teşvik etmesi eylemi olarak tanımlanır (Şimşek, 1999: 168).

Motivasyon, istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli motivlere dürtü denir. İnsanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir (Cüceloğlu,1999:229).

Motivasyon, insanları bir amaç doğrultusunda arzu edilen başarıya isteklendirme sürecidir (Scoot ve Mitchell,1972: 76).

Motivasyon Türleri

İçsel Motivasyon

İnsanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen onların düşünceleri, umutları, inançları kısaca arzu, ihtiyaç ve korkulardır. Bu kelimeler ise aktif ve motive edici kuvvetlerdir.

Davranış bireylerin arzu, inanç, ihtiyaç ve hatta korkularına göre yönetilmektedir. Bu saydığımız güç ve kuvvetlerin bileşkesi kişinin psikolojik çabalarını bir amaca ulaşmak üzere organize eder, devamlılık ve dinamizm kazandırır (Eren, 2008: 494).

İçsel motivasyon, insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye kadar etkin kılan ve doyum sağlandığında durulama geçen doğal bir itici güçtür. İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir zorlayıcı durum olmadan bir işi yapmak istemesidir (Başaran, 2000: 119).

Yöneticiler içinde buldukları örgütün içsel motivasyonunu ölçmek durumundadırlar. Örgütün başında bulunduğu yönetici, işgörenlerin sağlıklı bir şekilde ve örgüte bağlılıklarının devamı konusunda bunu yapmalıdır. Yönetici bunu yaparken bazı kriterlere dikkat etmek durumundadır.

İşgörenleri içsel güdülenmeye yöneltmede kullanılacak dört faktör vardır. Bunlar;

1. İşgörene daha iyi yapacağı bir görevi seçme hakkı verilmelidir.
2. İşgörenin yeteneklerini kullanabilecekleri bir işe yönlendirmesi ya da yeteneklerine uygun bir görev verilmesi daha doğrusu bir karar olacaktır.
3. Birey, kendisi için anlamlı olan bir görev yapmalıdır.
4. Birey görevi tamamladığında kendisine sonuçla ilgili dönüt verilmelidir.

Dışsal Motivasyon

Motivler, biri diğerini tanımlamak veya gücünü azaltmak suretiyle birbirine etkide bulunurlar. İnsanlarda bazı arzular tatmin edildiği zaman yerlerine bazı arzu ve ihtiyaçlar ortaya çıkar (Eren, 2008: 497).

İçten denetimli bir işgören içten motive olayı ister ama dıştan denetimli bir işgören dışsal motive olmayı arar. Bu nedenle yöneticiler, dışsal güdülenmeyi arayan işgörenler için gerekli koşulları oluşturmalı ve gerekli motivasyon yöntemlerini uygulamalıdır. Dışsal motivasyonda, yöneticinin işgöreni ulaştırmaya çalıştığı üç hedef vardır (Başaran, 2000: 78).

Bu hedefler,

1. İşgörenin görevinde ölçümlenmiş düzeyde performans elde etmesini sağlamak,
2. İşgörenin işte doyumunu arttırmak,
3. İşgörenin üretim süresince örgütün güç yitimini en aza indirmesine yardım ederek, örgütün verimliliğine katkıda bulunmak.
4. Yönetici, işgöreni bu hedeflere ulaştırmak için, bireysel ve çevresel faktörleri inceleyip, uygun güdüleme yollarını kullanmalıdır.

Bireysel faktörler, görevindeki yeterliği; örgüte, işine ve görevine karşı tutumunu, ast – üst ve öteki işgörenlerle ilişkileri gibi örgütteki davranışlarıyla ilgili faktörlerdir (Başaran, 2000: 79).

Dışsal motivasyonda, birey, dış faktörlerin etkisiyle bir işi yapmaya yönelir. Bu yöneliş kendi kendine olur herhangi bir zorlama yoktur. Takdir edilmesi, terfi edilmesi, maddi yönden bir takım imkânların sağlanması ya da çeşitli ödüllerin verilmesi bu motivasyona örnektir.

Motivasyon Kuramları

Çağdaş yönetim anlayışı ile bilim adamları ve yöneticiler, işgörenlerin en etkili biçimde nasıl motive edileceğini araştırmış, bu araştırmalar sonucunda motivasyonun temel öğelerini içeren kuramlar doğmuş ve gelişmiştir (Özkalp ve Kırel, 2001: 316).

Motivasyon konusunda çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar incelendiğinde kaynaklarda farklı özelliklere göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Kişileri motive eden etmenlerin neler olduğunu belirten içerik kuramları, davranışların nasıl ortaya çıktığını ve uygulandığı konusunu inceleyen süreç kuramları olarak adlandırılmıştır.

İncelenen alanın niteliği bakımından motivasyon kuramları; içerik kuramları ve süreç kuramları olmak üzere iki bölümde incelenebilir. Bunlardan içerik kuramlarına göre, insanlar ihtiyaçlarını gidermek için çalışmaya yönelirler. Süreç kuramlarına göre de, insanın üretime neden nasıl yöneleceği, daha başarılı çalışmasında hangi faktörlerin etkili olacağı önem taşır. Bunlar çalışanın motivasyon yapısının işleyişini ortaya çıkarmaya çalışırlar (Balci,1992: 64).

İçerik Kuramları

İçerik kuramları, işgörenin niçin motive edildiğini anlamaya ve doyuracağı motivlerin, gereksinimlerinin neler olduğunu tanımaya çalışırlar. İçerik kuramlarında insanı davranışa geçiren güçler nelerdir sorusuna yanıt aranır. Araştırılacak konu ise işgöreni gücünü harcamaya yöneltecek nesnelere ne olduğudur (Başaran,2008: 96).

İçerik kuramlarının en tanınmışları; Abraham Maslow’un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı”, Frederick Herzberg’in “Çift Etmenli Güdüleme Kuramı”, D.C. McClelland’ın “Başarıya Güdülenme Kuramı” McGregor’un “X ve Y Kuramı”dır.

Süreç Kuramları

Motivasyonun bilişsel yönü ve motivasyon ile ilgilenen kuramlar süreç kuramlarıdır. Başlıca süreç kuramları, Beklenti ve Pekiştirme kuramlarıdır. Beklenti kuramları bireyin algıladığı ilişkiler üzerinde durur. Pekiştirme kuramları bireyin başarısı ile bu başarının pekiştirilmesinde kullanılan ödül arasındaki ilişkiler üzerinde durmaktadır (Yüksel, 1997: 129).

Süreç kuramları, motivasyonun bilimsel yönüyle ve motive ediciler arasındaki ilişkilerle ilgilenir. Süreç kuramları bireyleri motive eden etmenleri araştırırken kişisel farklılıkların önemini ele almışlardır (Eren, 2008: 532).

Motivasyonun oluşumu üzerinde odaklanan süreç kuramlarının en önemlileri ►V.H. Vroom’un “Beklenti Kuramı”, ►Çok Değişkenli Güdülenme Kuramı (Lawler-Porter Modeli), ►Adams’ın “Denklik Kuramı”, ►“Amaç Kuramı”, ►“Pekiştirme Kuramı”

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlköğretim kurumlarında müdür yardımcısı kadrosunda görev yapan yöneticilerin yetki devrine ilişkin görüşlerini belirlenmeye çalışıldığı 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 ilişkin veri ise, araştırma gurubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir. Bu üç tür veriyi toplamak için araştırmacının bazı nitel veri toplama yöntemlerini kullanması gerekir.

Nitel araştırmada en yaygın olarak en yaygın olarak kullanılan üç çeşit veri toplama yöntemi vardır. Bunlar; görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim kurumlarında yönetici olarak çalışan müdür yardımcıları, örneklemini ise seçkisiz yolla belirlenmiş ve buldukları kurumlarda yönetici olarak çalışan 30 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Tarama yöntemi ile yapılacak olan araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak müdür yardımcılarının yetki devrine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Yöneticiler ile iletişim yüz yüze sağlanmıştır. Görüşme formları numaralandırılmış (Örn: GF14, GF19) ve bulguları yorumlarken bu numaralar kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde örneklemin demografik bilgileri yer alırken ikinci bölümde görüşme formunda kullanılan sorular yer almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma, Ankara’daki Milli Eğitim Bakanlığı’nda ilköğretim kurumlarında müdür yardımcısı olarak çalışan okul yöneticilerinin, yetki devrine yönelik bakış açılarını belirleme amacını taşıyan betimsel bir araştırmadır.

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir daha sonra bu yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR ve YORUMLAR

Görüşme yapılan 30 okul yöneticisi yetki devrinin motivasyonlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Bu devrin, becerilerini geliştirdiği, güvenlerini arttırdığı, mesleki gelişimlerine katkı sağladığı konusunda çeşitli görüşler belirtmişlerdir. GF 24 bu konuda şunları belirtmektedir. *“Yetki devrinin kesinlikle becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Bilmediğim konuları araştırmak, öğrenmek hem daha heyecanlı hem daha kalıcı ”*

Katılımcıların büyük bir kısmı, yetki devrinin güvenlerini arttırdığını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumu üstlerinin kendilerine karşı olumlu bir bakışın göstergesi olarak görmektedir. GF 30 bu konuda *“ Yetki devrini kendime olan güvenimi ve inancımı arttırmada önemli bir etken olarak görüyorum. Eğer bir konuda okul müdürü görüşümü sormaz ve bir iş vermezse acaba bir sorun mu var? diye düşünürüm.”* GF13, *“Eğer bir kurumda mobbing yoksa yetki devri vardır. Bence ikisi birbiriyile ters orantılıdır.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Üstlerinin başarılarını takdir ettiklerini ve bu durumu belge ile ödüllendirdiklerini (GF15), kendilerine güvendiklerini (GF3), onlardan olumlu anlamda dönüt aldıklarını (GF6) belirtmişlerdir.

Bir kurumun, kurumsallaşması için yetki devrinin olmazsa olmaz bir şart olduğunu (GF2), bir kurumun ilerlemesinde yetki devrinin çok önemli olduğunu (GF5), yetkileri tek elde toplayan okul müdürlerinin güvenilmez bir kişi olarak görüldüğünü (GF1), yetki devrinin bir kurumda şeffaflığın en önemli göstergelerinde biri olduğunu (GF17) belirtmişlerdir. GF2, *“Bizim okulda kimse birbirinin*

işine karışmaz. Müdürümün verdiği yetkiyi sorunsuz kullanmak hem onu memnun eder hem de benim iş doyumumu artırır. Bu nedenle biz çevrede iyi bir okul olarak biliniz.”

Okulun paydaşlarıyla olan ilişkisini olumlu yönde etkilediğini, bu ilişkinin kontrollü bir ilişki olduğunu ve hangi süreçte hangi durumda olduğunu belirtmektedir.

Resmi yazışmalarda ve çalışma saatlerinde herhangi bir artışın olmadığını, planlı bir şekilde çalışarak (GF23) işlerini zamanında bitirdiğini, bu durumun müdürünü de memnun ettiğini, yazışmalarında herhangi bir yoğunluk yaşamadığını (GF24) belirtmişlerdir. GF16, *“Aslında yetki devriyle öğretmen de veli de hangi konuda kimden yardım alacağını gayet iyi biliyor. Bu durum işlerin daha rahat şekilde çözümlenmesini sağlıyor.”*

Katılımcıların yetki devri istemediği tek konu ise: Mali konulardır. Okul Aile Birliği, Satın Alma ve Muayene, Hizmet Alımı vs... Mali konular dışında diğer konuların bir şekilde üstesinden gelinebileceğini (GF17), ekonomik konuların bir nevi uzmanlık istediğini (GF3), parasal anlamda yaptığı bir hatada üstlerinin arkasında durmayacaklarını düşündüğünü (GF11), Okul Aile Birliği konusunun çevre tarafından iyi algılanmadığını (GF5) belirtmişlerdir.

Yetki devrinin otorite kullanmak için kalıcı bir durum olmadığı (GF19), bu devrin nasıl kullanılacağını öğretmene göre değiştiğini (GF17), herhangi bir yaptırımları olmadığı için bunu kullanmadığını (GF7), söylemişlerdir. GF17, *“İyi ve düzenli çalışan bir öğretmene asla kullanmak istemem ama işini düzgün yapmadığını, art niyetli olduğunu düşündüğüm öğretmene karşı otoriter olarak kullanmak isterim.”* GF3, *“Eğer siz de en başta bir plan belirleyip, öğretmene bir yıl boyunca ne yapacağını söyler ve takip ederseniz herhangi bir sorun olmaz.”* GF1 *“Mesai arkadaşlarımla bu durum nedeniyle aramı bozmak istemem.”*

Yetki devri hakkında katılımcıların olumsuz görüşleri de olmuştur. Maddi hiçbir katkısının olmaması (GF4), bazen müdürünün işi bilmez halinden dolayı umutsuzluğa düşüp işi bırakmayı düşündüğünü (GF24), daha fazla iş yükünden dolayı olumsuz etkilendiği (GF5), bir bocalama süreci geçirdiğini (GF16), için motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. GF11 *“İş bilmez bir adamın astı olmak çok kötü. Oturup bende internetten gazete başlıklarına bakmak isterim. Bir de onun beni değerlendirmek istemesi ve değerlendirmesi beni çileden çıkarır.”*

Sonuçlar ve Öneriler

- Yetki devrine astlar olumlu bir şekilde bakmaktadır. Bu durumun motivasyonlarını olumlu etkilediğini, Kendilerine olan güvenlerini arttırdığını belirtmişleridir.
- Mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.
- Mali konulardaki yetki devrine sıcak bakılmamaktadır.
- Üstlerinden olumlu dönüt aldıklarında kendilerine olan güvenlerinin artmaktadır.
- Konu ile ilgili hizmet içi seminerleri düzenlemelidir.
- Anlaşılamayan konuları açıklığa kavuşturmak için ilçede uzman bir birim oluşturulabilir. (Özellikle mali konularda)
- Yetki devri konusunda çalışanlar cesaretlendirilmelidir. (Korku Havası)
- MEB’de ortaöğretim kurumlarında ve diğer idari birimlerde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, K. (1987), “Yönetimde Yetki Devri ve Gima Uygulaması”, Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara,
- Aytürk, N. (2000), “Yönetimde Yetki Devri ve İmza Yetkileri”, Amme İdaresi Dergisi, cilt 1, sayı 33, Ankara
- Balcı, A. (2004) Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı.
- Başaran, İ.E. (1991) Örgütsel Davranış, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, No:8.

- Başaran, İ.E. (2000) Yönetim, Ankara: Feryal Matbaası
- Bingöl D. (1997) Personel Yönetimi, İstanbul: Beta Yayın, 3. Baskı.
- Bursalıoğlu, Z. (1997) : Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Ankara: Pegem Yayınları
- Cüceloğlu, D. (1999) İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları). İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Elma, C. (2000). Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar, Ankara: Anı Yayıncılık
- Eren, E. (1996) : Yönetim ve Organizasyon, İstanbul: Beta Basım ve Yayımları.
- Eren, E. (2008) Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul: Beta Yayınları, 11. Baskı
- Ertürk, M. (1998), İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, Beta Yayınevi, İstanbul.
- Gerdaneri, H.(1973) , İl Genel İdaresi ve İçişleri Bakanlığının Merkez Teşkilatında Yetki Devri, Ankara: İç Düzen Yayınları.
- Gürsel, M. (2007), Okul Yönetimi, Konya: Eğitim Kitabevi Yedinci Baskı.
- Koçel T. (2003) , İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Beta Yayınları.
- Özkalp, E., Kirel Ç. (2001) Örgütsel Davranış, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırmaları Vakfı Yayın No:149.
- Straub, J. T. (1999), Yetki Verme, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Scott, W.D. ve Mitchell R.T. (1972) Organization Teory A Structural and Behavioral Analysis, Georgetown: Richard İrwin İnc.
- Şimşek, Ş. (1995) Yönetim ve Organizasyon, Konya: Damla Ofset Matbaacılık.
- TDK (2013), Büyük Sözlük, Ankara
- Wells, R. G, (1993), Yetki Devri, İstanbul: Rota Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A., (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Ö (1997) İnsan Kaynakları Yönetimi, Ankara: Volkan Matbaacılık.

İLKÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN İLKÖĞRETİMDEN BEKLENTİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma KALKAN

PROBLEM DURUMU

Bilginin en önemli rekabet unsuru haline geldiği günümüz toplumlarında, daha yüksek eğitime dolayısıyla daha yüksek bilgi ve beceriye sahip bireylerin daha yüksek kazanç elde ettikleri bilinmektedir. Bireysel kazançlarla eğitim seviyesi arasındaki aynı yönlü ilişki, eğitimi yoksullukla mücadele ve sosyal mobilitenin en önemli aracı haline getirmiştir. Eğitim, bireye maddi kazanımlar yanında maddi olmayan kazanımlar da sağlamaktadır. Yüksek eğitim seviyesine sahip olmak, önemli bir toplumsal saygınlık ve itibar aracıdır (Çalışkan, 2007).

Yapılan birçok çalışma eğitimin, toplumun her alanıyla ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eğitimin anlamı daha iyi irdelenmeli, farklı değişkenler üzerinde etkisi ölçülmeli ve bu konuda kamuoyunda bir bilinç oluşturularak daha kaliteli bir eğitim sistemine ulaşma yolunda ilerlenmelidir. Eğitime yapılan yatırım, kişi başına düşen milli gelirin artışını olumlu yönde etkilemektedir. Alınan eğitimle birlikte yaşam standardı ve tahmin edilen yaşam süresi artmaktadır. Eğitimin ekonomik gelişme, demokrasi, insan haklarının genişlemesi ve daha kararlı bir politik ve ekonomik yapının sağlanmasına direkt katkıları bulunmaktadır (McMahon, 1999). Yıllarca süren araştırmalar, temel eğitimin yaygınlaşmasıyla ekonomik kalkınma arasındaki bağlantıyı ciddi kanıtlarıyla birlikte ortaya koymuştur (UNICEF). Türkiye’de eğitime erişim, eğitimin zorunlu olduğu ilköğretimde bile, özellikle kızlar için, çeşitli zorluklar içermektedir. Bunun nedenleri arasında geleneksel toplumsal ilişkilerin varlığını koruması, gelir düşüklüğü, eğitimin beceri/vasıf kazandıramaması ve kaliteli eğitime erişimin zorluğu sayılabilir (Bakış, Levent, İnel, Polat, 2009).

Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandırmak ya da istenmedik davranışları ortadan kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir (Akçay, 2006). Dewey (1996)’e göre okulun görevleri: basitleştirilmiş bir çevre sağlamak, çevrenin olumsuz, değersiz etkilerini olabildiğince azaltmak, toplumsal çevredeki farklı etmenleri dengelemek, geniş bir çevreyle etkileşime girecek olanakları yaratma; farklı mezhep, ırk, geleneklere sahip gençlerin birbirlerine karışmalarını sağlayarak yeni ve zengin bir hava yaratmak şeklindedir. Günümüzde ilköğretim okullarının birçok sorunu bulunmaktadır. Bu sorunları konu başlığı olarak değerlendirdiğimizde, şunları sayabiliriz: öğrencilerin hayata değil üst eğitim kurumlarına ya da sınavlara hazırlanması, sınıfların aşırı kalabalık olması, sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesiyle birlikte sistemde oluşan ciddi aksaklıklar gibi sorunlar ilköğretimin belli başlı sorunları arasında yer alır (Akyüz, 2008).

İlköğretimin amacı; milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğunun iyi bir vatandaş olabilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretimin hayati öneme sahip bu amaçları sebebiyle öğrencilerin velilerinin ilköğretimden beklentilerini incelemek bu araştırmanın yapılmasında belirleyici olmuştur.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim kademesindeki öğrenci velilerinin ilköğretimden beklentilerinin tespit edilmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

İlköğretim kademesindeki öğrenci velilerinin;

1. İlköğretimin zorunlu olmasının önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İlköğretimi tamamladıktan sonra çocuklarının geleceğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretimin çocuklarının ilerideki ekonomik durumlarına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Ekonomi gücün sağlamlasında eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Çocuklarının devam ettiği okuldaki eğitimden memnuniyetleri nasıldır?

YÖNTEM

Öğrenci velilerinin ilköğretimden beklentilerinin saptanması amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi Misket İlköğretim Okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen 60 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubunun demografik değişkenlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	44	
	Erkek	16	
	Toplam	60	
Ekonomik Gelir Durumu	0 – 500 TL Arası	5	
	501 – 1000 TL Arası	31	
	1001–1500 TL Arası	17	
	1501–2000 TL Arası	7	
	Toplam	60	
Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	1	
	Okur-yazar	2	
	İlkokul	23	
	Ortaokul	15	
	Lise	13	
	Yüksekokul/ Üniversite	6	
	Toplam	60	

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde katılımcı velilerin % 73 ‘ü kadın, % 27 ‘si erkek olduğu, aylık ortalama gelirinin % 8’nin 0-500 TL arası, % 52 ‘sinin 501-1000 TL arası, %28’nin 1001-1500 TL arası değiştiği görülmektedir. Eğitim durumları incelendiğinde velilerin %2’si Okur-yazar değil, %3’ü Okur-yazar, %38’i İlkokul, %25’i Ortaokul, %22’si Lise, %10’u Yüksekokul/Üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından konu ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra problem durumunu ifade edileceği düşünülen sorular hazırlanmış ve 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu haline dönüştürülmüştür.

Bulgular

Veliler, çocuklarını okula gönderme sebeplerini çeşitli görüşlerle dile getirmiştir. Bu görüşlere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2 “Çocuğunuzun zorunlu eğitime devam etmesinin başlıca sebebi nedir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımı

Görüşler	f
Bilgi ve beceri kazanması için	30
İyi bir geleceğe sahip olması için	22
Meslek sahibi olması için	19
Ülkesine faydalı bir insan olması için	14

Kendi ayaklarının üzerinde durması ve kimseye muhtaç olmaması için	13
Ahlaki davranışları kazanması için (terbiye, görgü, saygı)	10
İtibarlı, kendine güvenen, sağlam karakterli birey olması için	7
Kendisini yetiştirmesi için	7
Ekonomik olarak güçlü olması için	5
Kültürlü olması için	5
Hayat hakkında tecrübe sahibi olması için	3
Toplumsal yaşam kurallarını öğrenmesi için	3
Gelecekte iyi bir anne baba olması için	2
Yaşam zorlukları karşısında güçlü olduğunu bilmesi için	1
Yasal zorunluluk	1
Görüşler Toplamı	142

Tablo 2’de görüldüğü gibi; veliler, çocuklarının zorunlu eğitime devam etmelerinin sebepleri arasında çoğunlukla, okulda bilgi ve beceri kazanıp, iyi bir geleceğe sahip, meslek sahibi, ülkesine yararlı bir insan olup, kendi ayaklarının üzerinde duran, kimseye muhtaç olmayan ve ahlaki davranışları kazanmış ve kendisini yetiştirmiş bir insan olması için gönderdiklerini belirtmişleridir. Bunların yanı sıra veliler, ekonomik olarak güçlü, kültürlü, hayat hakkında tecrübe sahibi, toplumsal yaşam kurallarını bilen, gelecekte iyi bir anne-baba olması ve yaşam zorlukları karşısında güçlü olması için okula gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Bir velinin görüşü “Okul kültüründen faydalanması, iyi bir eğitim alarak görgülü, terbiyeli, ahlaklı ve bilgili bir insan olarak yetişmesi için, bilmediği konularda bilgi sahibi olması için, kendisine, ailesine ve vatanına, milletine hayırlı bir evlat olarak yetişmesi için okula gönderiyorum.” şeklindedir. Benzer biçimde başka bir veli “Hem temel eğitimi alması için, hem de daha bilinçli ve sağlıklı düşünen insan olması için okula gönderiyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuda başka bir velinin görüşü, “ Okuyup kendisine ve ülkesine faydalı bir kişi olması için gönderiyorum. Şimdi iş, aslanın ağzında diyorlar ya, nerede..?İş aslanın midesine oturmuş çıkmıyor.Ama güzel bir meslek edinirse kendisi ve ülkesi için çok güzel olur.” biçimindedir.

Farklı bir görüş bildiren veli ise, çocuğunu yasal zorunluluktan dolayı okula gönderdiğini ifade etmiştir. “ Okulun belli bir aşamaya kadar zorunlu olması bana makul geliyor. 4. sınıfa kadar çocuk için faydalı olacağı kanaatindeyim. 4.sınıftan sonra çocuğun yetenek ve kabiliyetini okulun sınırladığı görüşündeyim. 4. sınıftan sonra yasal zorunluluktan dolayı(gitmesinin zararı olduğu halde) gönderiyorum. Aslında toplumsal yaşamın gerekliliği olarak da bakmak lazım. Toplumsal yaşamı en güzel okulda öğrenir. Birde kendimle ve çocuğumla bu yaşam zorluklarını aşma gücüm olduğunu tam kabullenemediğimi düşünüyorum. Okul burada devreye giriyor... ” biçiminde dile getirmiştir.

Veliler, çocuklarının geleceğine dair çeşitli görüşler dile getirmiştir. Bu görüşlere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3 “Çocuğunuz bu okuldan mezun olduğu zaman gelecekte onu neler beklemektedir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Görüşler	f
Endişeliyim, bilmiyorum	25
İyi bir lise	18
Başarısız zor bir hayat	7
İyi bir çevre	7
İyi bir meslek	5
Ekonomik güç	4
Ülkesine yararlı bir insan	2
Değişen bir şey olmayacak	2
Pişmanlık	2
Cehalet	2

Güzel ahlak	2
Çırak olacak	1
Ekonomik sıkıntı yaşayacak	1
Görüşler Toplamı	78

Tablo 3'te görüldüğü gibi veliler, çoğunlukla çocuklarının geleceğine dair endişeli olduklarını ve tahmin edemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra veliler çocuklarının geleceğine dair, iyi bir lise, başarısız zor bir hayat, iyi bir çevre, iyi bir meslek ve ekonomik olarak güçlü bir gelecek düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra, ülkesine yararlı bir insan olabileceğini, değişen hiçbir şey olmayacağını, pişmanlık yaşayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca velilerden bir kısmı, çocuğunun geleceğinde güzel ahlaklı olabileceğini, çırak olarak işe başlayacağını, ekonomik sıkıntı yaşayacağını da belirtmişlerdir. Bu konuda bir veli “*Gönül ister ki iyi bir liseye gitsin ve garantili bir işi olsun. Ama maddi durumumuz iyi değil 750 TL maaşla geçinmeye çalışıyoruz. Çocuğum çalışkan, ama gelecekte neler olur bilmiyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir veli “*Maddi açıdan iyi durumda olmadığımız için çocuğumuz iyi bir eğitim alamayacak. Ekonomik güçlüklerle karşılaşacak.*” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer veli “*Çevresinde kötü arkadaşlar olacak ve iş hayatında başarısız olacak.*” biçiminde görüş bildirmiştir. Başka olumsuz düşünen bir veli ise “*Okulun çevresi kırsal alanda olduğu için verilen eğitimlerin yetersizliğinden dolayı iyi bir gelecek beklemiyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ekonomik sıkıntı yaşayacağını düşünen bir veli ise “*Ekonomik zorluklar yaşayıp, toplumsal olarak ayrımcılığa maruz kalıp yeterli eğitimi alamayacağından endişeliyim.*” şeklinde ifade etmiştir. Çocuğunun maddi sıkıntıya rağmen başaracağına inanan veli ise; “*İyi bir lise ve daha farklı bir sosyal çevrede olacak. Eğer bunu yapamazsa pişmanlıklar onu bekliyor. Maalesef maddi sıkıntıyı iyi bir meslek sahibi olana kadar yaşayacak.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir veli görüşü “*Eğer SBS’ de iyi bir puan alırsa güzel bir lise daha sonra iyi bir üniversite daha sonra da iyi bir mesleği olur. Bu söylediklerimin olması için temelin sağlam olması gerekmektedir. Bu da aile okulun sıkı diyaloguna bağlıdır. İyi bir mesleği olan kişi çevresinde daha saygın olur. Düzenli bir geliri ve sosyal yönden daha aktif bir hayatı olur. Tabii sadece iyi bir okul bitirmek yetmez. Aynı zamanda güzel ahlak sahibi de olmalıdır. Böyle insanlar hem ailesine, hem çevresine ve aynı zamanda ülkesine büyük yarar sağlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Veliler, çocuklarının aldığı eğitimin ekonomik katkısı ile ilgili çeşitli görüşler dile getirmiştir. Bu görüşlere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4 “*Çocuğunuzun devam etmekte olduğu ilköğretim daha sonraki yaşamına ekonomik bir katkı sağlayacak mıdır? ” Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımları*

Görüşler	f
a.Evet	47
Temel eğitimi aldığı için	42
İyi bir eğitim aldığı için	3
İyi bir mesleği olacağı için	2
b.Hayır	13
İyi bir eğitim almadığı için	13

Tablo 4’te görüldüğü gibi velilerin çoğunun görüşü, ilköğretimin temel eğitim olarak bile öğrencilere ekonomik bir katkı sağlayacağı şeklindedir. Velilerin bir kısmının görüşü, iyi bir eğitim almadığı için hiçbir ekonomik faydası olmayacağını düşünmektedirler. Bu görüşte olan bir veli, “*İlköğretim ekonomik hayatına hiçbir katkı sağlamayacak. Okullarda kaliteli bir eğitim verilmiyor. Ancak dershaneye gönderip iyi bir lise kazanmasını sağlarsak iyi bir mesleği olacak.*” şeklinde ifade etmiştir. Tam tersi bir görüş bildiren veli ise “*Tabii ki katkısı olacaktır. Çünkü çocuğum bu okulda*

temel eğitimi alıyor. Bu okulda okumayı, yazmayı, matematiği öğreniyor.. Bu okulda disiplini, sevgiyi, saygıyı ve en önemlisi hayatı öğreniyor.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir veli görüşü, “ Eğitim tabii ki şart ama sağlam karakterli, iş hayatında başarılı olan insanlarda var. Ama okuması lazım insanın ilk önce. Saygınlık ve zengin olmak genelde okumaktan geçiyor. En azından bir unvanın oluyor. Öğretmen, doktor, mühendis gibi... Bu insanlar arasında saygınlık kazandırıyor. İnsana hitap şeklini bile değiştiriyor. Doktor bey, öğretmen hanım gibi...” biçiminde dile getirmiştir. Benzer bir veli görüşü, “Okul ekonomik katkı sağlar mı? Ne kadar sağlar? Evet ekonomik katkı sağlar,. Ama ne kadar sağlar bir öngörüm yok. Ama bugünkü toplumsal yapıda okulun ekonomik katkı sağlamadaki rolü ön planda görülüyor. Bu toplumsal bakış açısı değişmediği sürece, yani bizlerin beklentisi değişmediği sürece ekonomik olarak tabii ki katkısı var. Mevlana, Yunus Emre, İbn-i Haldun gibi âlimlerin yaşadığı toplumda değilim ki? Bu toplumun bakış açısını aşacak gücüde kendimde bulamıyorum. Güçten kastım hayatımı mutlu devam ettirebilecek bilgi, yürek ve coşku birleşimi.” şeklindedir.

Veliler, çocuklarının gelecekte ekonomik olarak güçlü olmaları ile ilgili çeşitli görüşler dile getirmiştir. Bu görüşlere Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5 “Çocuğunuzun ileride ekonomik gücü olması için eğitim görmesi şart mı? Neden?” Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Görüşler	f
a.Şart	51
Meslek sahibi olmalı	30
Geleceğe hazırlanmada çok önemli	21
Diploma sahibi olmalı	3
b.Şart Değil	9
Tamamen çocuğa ve aileye bağlı	6
Temel eğitimi alsın yeter	3

Tablo 5’te görüldüğü gibi velilerin çoğunun görüşü, eğitimin vazgeçilmez oluşudur. Bu görüşte olan bir veli “Bu toplum şartlarında bu olasılık çok zor. Eğitim alması zorunluluktur. Yapacağı iş konusunda bilgisiz olması düşünülemez. Zengin kişiler bile eğitilmiş kişiler tarafında yönlendirilerek iş yapıyor. Mimar olmadan bir bina yapılamaz. Binanın planının yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu işi de en iyi eğitilmiş insanlar yapar.” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir veli “ Kişinin hayatının ilerleyen kısımlarında toplum içinde rahat yaşayabilmesi ve teknolojinin yeniliklerinden tam anlamıyla faydalanabilmesi için eğitim görmesi şarttır. Eğitim alan kişi maddi açıdan zenginleşecek diye bir kural yok ama manevi açıdan, kişisel açıdan, bilgi birikimi açısından zenginleşeceği kesindir. Okumadan ekonomik olarak zengin olmanın birçok yolu vardır ama onunda bir garantisi yoktur.” şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir veli “ Okumanın mutlaka gerekli olduğuna inanıyorum. Okumadan cahil, görgüsüz, kaba, bir hayat sürerken has bel kader işleri rast gidip zengin olanlar olabilir. Fakat okuyarak bilgi sahibi olarak yaşamının gayesini bilerek belirli bir mevkie gelinmesini düşünen insanlardanım.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Velilerin bir kısmı eğitimin saygınlık ve ekonomik güç konusunda şart olmadığını düşünmüşlerdir. Genel görüşten farklı görüş bildiren bir veli ise “Okumadan zengin olan, ünlü olan kişiler hakkında bir araştırma yaptım. Hepside çabalayarak bir yerlere gelmişler. Sanatçısı da siyasetçisi de kendini yetiştirmiş. Ama onların birazda şansı varmış. Eğer çocuğum şanslı ise şart değil. İlköğretimi bitirip hemen iş hayatına atılabilir. Ama kim bilebilir ki...” şeklinde ifade etmiştir.

Veliler, eğitim ile ilgili memnuniyetlerini çeşitli görüşler dile getirmiştir. Bu görüşlere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6 “Çocuğunuzun okulda aldığı eğitim ve öğretimden memnun musunuz? Nedeninin açıklar mısınız? ” Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Görüşler	f
a.Evet	23
Öğretmen başarılı	20
Çocuğum başarılı	5
Okul Yönetimi başarılı	4
Yardımcı Personel	2
b. Hayır	37
Sınıf mevcudunun fazla oluşu	19
Laboratuarlar ve serbest zamanlar için çalışma alanları yetersiz	10
Müfredatın eksik işlenmesi	7
Eğitim araç gereçleri yetersiz	7
Öğretmenin bilgi ve becerisi yetersiz	6
SBS’ ye hazırlamıyor	5
Okulun ikili eğitim yapması	5
Sosyal etkinlikler az	4
Disiplinsizlik	3
Öğrencilere gereksiz bilgiler yükleme	2
Müfredat yeterli değil	2
Okulun sosyal çevresi kötü	1
Çocuğumun gelişimine sınır koyuyor	1

Tablo 6 incelendiğinde, velilerin çoğunluğunun okulun eğitim ve öğretiminden memnun olmadıklarını görünüyor. Bunun nedenlerini: sınıf mevcutlarının fazla oluşu ve laboratuar ve serbest zamanlar için çalışma olanaklarının olmayışı, müfredatın eksik işlenmesi, eğitim araç gereçleri yetersiz oluşu, öğretmenin bilgi ve becerisi yetersiz oluşu, SBS’ ye hazırlamaması, okulun ikili eğitim yapması, sosyal etkinlikler az oluşu, disiplinsizlik, öğrencilere gereksiz bilgiler yüklenmesi, müfredat yeterli olmayışı, okulun sosyal çevresinin kötü oluşu ve çocukların gelişimine sınır koyuyor oluşu şeklinde sıralamışlardır.

Eğitim ve öğretimden memnun olmadığını ifade eden bir veli, “Öğretmenlerimizin hepsi birbirinden değerli insanlar. Ancak okulda yeterli kalitede eğitim aldığına inanmıyorum. Daha tecrübeli kadroların olmasını, sınıf mevcudunun daha az olmasını isterim. Daha çok sosyal aktivite olmasını, çocuklarla birebir ilgilenilmesini isterim.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Benzer görüşte olan bir veli ise, “Açıkçası memnun değilim. Gereksiz birçok bilgi yükleniyor. İleride işine yaramayacak bir sürü bilgi öğreniyorlar. Bence temel eğitimi alıp meslek seçimi yaparak; mesleği üzerine eğitilmelidir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer görüşte olan bir başka veli ise “ Çocuğumun aldığı eğitim yeterli değil. Benim çocuğumun dershaneye gitmesi, özel ders alması okulun eğitimine bağlıdır. Bu okulda fazla disiplin yok ve en sorunlu çocuklar benim çocuğumla aynı sınıfta. Sınıfta disiplin olmadığı için doğru düzgün ders işlenmiyor. Disiplin iyi olmalı ki diğer çocuklar dersin işlenmesini engellemesin. Okuldan uzaklaştırma cezası var diyorsunuz ama hiç göremiyoruz. Neden bu okul Mamak’ta en başarılı okul olmasın? Bence başarılı bir okul olmak için disiplin şart.” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka veli “ Öğretmenlerin sıkça değişmesinden, okulun sabahçı ve öğlenci olmasından, az ödev verilmesinden rahatsızım.” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Eğitim ve öğretimden memnun olan veliler ise, öğretmeni başarılı buldukları için, çocuğu başarılı olduğu için, okul yönetimi ve yardımcı personeli başarılı buldukları için memnun olduklarını

dile getirmişlerdir. Eğitim ve öğretimden memnun olan bir veli, “*Son derece memnunum. Okul demek sadece bina demek değildir. İçindeki eğitimcilerin iyi olması çok önemlidir. Eğitimci mükemmel olup, okulun teşkilatı da güzel olursa okul iyi ve kaliteli olur ve ardından başarı gelir.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer görüşte olan başka bir veli ise, “*Genel olarak memnunum. Öğretmenlerimiz çabalyor. Sadece verilen ödevlerin öğrencileri araştırmaya yönlendirmekten çok internete sevk ettiğini düşünüyorum. Ayrıca verilen bu ödevlerin öğrencileri değil de velileri çalıştırdığını düşünüyorum. İnternette ödev indirmek sadece zaman kaybı bana göre.*” şeklinde ifade etmiştir.

SONUÇ

İlköğretimde velilerin görüş ve beklentilerini tespit etmek amacıyla yapılmış bu araştırmada veliler, çocuklarının zorunlu eğitime devam etme sebepleri arasında çoğunlukla, okulda bilgi ve beceri kazanıp, iyi bir geleceğe sahip, meslek sahibi, ülkesine yararlı bir insan olup, kendi ayaklarının üzerinde duran, kimseye muhtaç olmayan ve ahlaki davranışları kazanmış ve kendisini yetiştirmiş bir insan olması için gönderdiklerini belirtmişleridir. Bunların yanı sıra veliler, ekonomik olarak güçlü, kültürlü, hayat hakkında tecrübe sahibi, toplumsal yaşam kurallarını bilen, gelecekte iyi bir anne-baba olması ve yaşam zorlukları karşısında güçlü olması için okula gönderdiklerini ifade etmişlerdir.

Velilerin çocuklarının geleceğine dair görüşleri; çoğunlukla çocuklarının geleceğine dair endişeli olduklarını ve tahmin edemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra veliler çocuklarının geleceğine dair, iyi bir lise, başarısız zor bir hayat, iyi bir çevre, iyi bir meslek ve ekonomik olarak güçlü bir gelecek düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra, ülkesine yararlı bir insan olabileceğini, değişen hiçbir şey olmayacağını, pişmanlık yaşayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca velilerden bir kısmı, çocuğunun geleceğinde güzel ahlaklı olabileceğini, çırak olarak işe başlayacağını, ekonomik sıkıntı yaşayacağını da belirtmişleridir.

Okulda aldığı eğitimin çocuğun ekonomik hayata katkısına dair velilerin çoğunun görüşü, ilköğretimin temel eğitim olarak bile öğrencilere ekonomik bir katkı sağlayacağı şeklindedir. Velilerin bir kısmının görüşü, iyi bir eğitim almadığı için hiçbir ekonomik faydası olmayacağını düşünmektedirler. Velilerin çoğu eğitim ve ekonomik hayat ilişkisinin güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim meslek sahibi olmayı sağlayıp, geleceğe hazırlayıp diploma sahibi olmayı sağladığı için; çocuğun gelecekte ekonomik yaşantısını kuvvetlendirici bir etkiye sahip olacaktır. Yani çocuklarının ekonomik olarak güçlü olması için eğitim almalarının şart olduğunu belirtmişlerdir.

Velilerin, büyük bir çoğunluğunun okulun verdiği eğitimden memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedenlerini: sınıf mevcutlarının fazla oluşu ve laboratuvar ve serbest zamanlar için çalışma olanaklarının olmayışı, müfredatın eksik işlenmesi, eğitim araç gereçleri yetersiz oluşu, öğretmenin bilgi ve becerisi yetersiz oluşu, SBS’ ye hazırlanmaması, okulun ikili eğitim yapması, sosyal etkinlikler az oluşu, disiplinsizlik, öğrencilere gereksiz bilgiler yüklenmesi, müfredat yeterli olmayışı, okulun sosyal çevresinin kötü oluşu ve çocukların gelişimine sınır koyuyor oluşu şeklinde sıralamışlardır. Okulun fiziki şartları düzeltilip, eğitim ve öğretim kalitesinin artırılması kuşkusuz eğitimin kalitesini arttıracaktır. Okullarda sağlıklı bir okul iklimi yaratarak, velileri de eğitim sürecinin içine aktif olarak katılmaları sağlayarak eğitim ve öğretimin niteliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, C. (2006). Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2008). Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000 – M.S. 2008). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakış O., Levent H., İnel A., Polat S. (2009). Türkiye’de Eğitime Erişimin Belirleyicileri, Eğitim Reformu Girişimi, <http://su-erg.advancity.net> 13.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Dewey, J. (1996). Demokrasi ve Eğitim (çev. T. Yılmaz). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Çalışkan, S. (2007). Eğitimin Getirisi (Uşak İli Örneği), Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, C.12, S.2 s.235-252. www.iibf.sdu.edu.tr/dergi/ 07.12.2010 tarihinde alınmıştır.

Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

McMahon, W. W.(1999). Education and Development Measuring The Social Benefits, Oxford University Press.

UNICEF. Eğitilmiş Kızlar. http://www.unicef.org/turkey/dcd04/_dcd04b2a.html 18.12.2010 tarihinde alınmıştır.

ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DAVRANIŞININ ÖRGÜTSEL VE BİREYSEL ETKİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Arzu ALTIN

GİRİŞ

Çalışma ortamlarında yaşanan örgütsel sessizlik kavramı literatüre yeni girmiş bir kavram olmasına rağmen her zaman etkileri hissedilmiştir. İlk bakışta gürültüsüzlük ve sakinlik olarak algılansa bile aslında önemli mesajlar veren bir iletişim tarzıdır. Kişiler arası iletişim davranışlarını düzenleyen dilbilim sistemi nezaket (politeness) araştırmalarında sessizlik kavramı kısmen yer almaktadır ve sosyal ilişkilerdeki sessizlik, sözlü anlatım kullanıldığında, kaçınılmaz olarak olabilecek zahmet, sıkıntı veya sorunla karşılaşmaktan kaçınma davranışı olarak tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2010:8). Aslında bireyler günlük yaşantılarında “sessiz kalarak” birçok konuda çevresindekilere çeşitli mesajlar vermektedirler (Özgen ve Sürgevil, 2009: 303) Sessizliğin doğasında her ne kadar sakin kalma, nezaket ve saygı duyma gibi iyi niyetli davranışlar sezilse bile örgütün bu durumdan her zaman fayda göreceği anlamına varamayız. Nitekim bu konudaki ilk alan yazınlardan olan Morrison ve Milliken’e göre örgütsel sessizlik; örgütsel değişimi ve gelişimi engelleyen ve çoğulcu bir örgüt geliştirmeye izin vermeyen kolektif bir olgudur (Çakıcı, 2010:1).

Bireylerin çalıştıkları örgütün performansını etkilediği, değişim, yaratıcılık ve ilerlemenin kaynağı olduğu kabul görmektedir. Son yıllardaki yönetsel teknikler, çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini devamlı geliştirme yönündedir. Modern organizasyonlarda çalışanlarını işyeri kararlarına katma, yetkilendirme ve güçlendirme gibi uygulamalar kullanılmaktadır. Fakat yapılan araştırmalar (Milliken ve Morrison, 2003; Morrison ve Millken, 2000; Premeaux, 2001), çalışanların açıkça konuşmayı riskli bir durum olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. İlgili alanyazında sessiz kalmayı etkileyen nedenler; örgütsel, yönetsel ve bireysel faktörlerle (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2001; Premeaux, 2001; Pinder ve Harlos, 2001; Akt:Çakıcı: 3) açıklanmaya çalışılmıştır. Bireylerin sessiz kalmasında şikayetçi biri olarak tanınma, işten atılma, terfi edememe, ilişkilere zarar verme korkularının yanında açıkça konuşmanın da bir fayda etmeyeceği düşüncesine sahip olması sebepleri temel rol oynamaktadır.

Sessizlik kavramına fazla ilgi gösterilmemesinin sebeplerinden biri sessizliğin konuşmanın yokluğu olarak görülmesi, diğeri konuşmamayı analiz etmenin açık davranışlardan daha zor olduğudur (Van Dyne, Ang ve Botero (2003), Akt: Çakıcı,2007: 146). Bu nedenle birey ve örgüt açısından incelenip sebeplerinin araştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin kararlara katılımı ve okul ortamındaki sorunlarına duyarlılıkları, idarecilerin istedikleri bir durum olsa da öğretmenler bazen kendilerine bir zarar gelebilir korkusuyla genelde sessiz kalmayı tercih edebilmektedir. Eğer öğretmenlerin görev kurumla, derslerle ve öğrencilerle ilgili konu ve sorunlarda sessizliğe bürünmesi okulda yaygın bir durum haline gelirse okulda bilgi ve görüşlerden yoksunluk yaşanabileceği gibi, hatalar görmezden gelinebilecek, bununla beraber idareciler önemli bilgilerden mahrum kalabileceklerdir. Dolayısıyla sessizliği, okulun performansını etkileyen bir durum olarak değerlendirmek, anlamak ve bu durumu ortadan kaldırmaya çalışmak gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, örgütsel sessizlik davranışının örgütsel ve bireysel etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmaktır. Bu kapsamda araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

- 1) Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda rahatça konuşabilecekleri ve fikir beyan edebilecekleri ortamlar var mıdır?
- 2) Öğretmenlerin sessiz kalma nedenleri nelerdir?

- 3) Genellikle hangi konu ve sorunlarla ilgili durumlarda sessiz kalmaktadırlar?
- 4) Okulda sessizliğin hakim olduğu durumlarda ne tür sorunların yaşanmaktadır?
- 5) Örgütsel sessizliğin ortadan kaldırılmasına yönelik ne tür önlemlerin alınabilir?

Araştırmanın Önemi

Okullarda öğretmenlerin fikirlerini açıklamakta tereddüt ettikleri, tartışmalara katılmamanın, görüşlerini açıklamalarının riskli olacağı düşüncesiyle konuşmamayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda okullarda görülen sessizlik olgusunun öğretmenler ve okul üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve incelenmesi önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Okullarda yaşanan örgütsel sessizliğin nedenleri, sonuçları hakkında, öğretmenlere, müdürlere kısaca eğitim ile ilgili bireylere öneriler sunmak için öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılarak yürütülmüştür.

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmakta, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydı ve notlar alınarak kaydedilmiştir.

Sıra No	Katılımcı	Yaş	Öğrenim Durumu	Okul Türü	İlçe
1	K1	46	Lisans	Ortaokul	Yenimahalle
2	K2	32	Y. Lisans	Ortaokul	Çubuk
3	K3	37	Y. Lisans	Anadolu Lisesi	Altındağ
4	K4	32	Y. Lisans	Anadolu Lisesi	Keçiören
5	K5	52	Y. Lisans	Anadolu Lisesi	Çankaya
6	K6	52	Lisans	Anadolu Lisesi	Etimesgut
7	K7	46	Lisans	Anadolu Lisesi	Etimesgut
8	K8	44	Lisans	Anadolu Lisesi	Etimesgut
9	K9	50	Lisans	Anadolu Lisesi	Etimesgut
10	K10	38	Lisans	Anadolu Lisesi	Etimesgut

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 5 açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüşme formu kullanılarak birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazın ayrıntılı olarak taranmış, yeniden düzenlenmiş, eksik bulunan maddeler eklenerek ve maddeler üzerinde düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilmiştir. Görüşme sorularının iç geçerliğini sağlamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket iki uzmana verilmiş ve uzmanların incelemeleri sonucu görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler sırasında uzun süreli etkileşim sağlanabilmiştir. Görüşme süresi ilerlediği için zamanla bir güven ortamı oluşmasıyla birlikte görüşülen kişilerin verdiği yanıtlar daha samimi olmaktadır(Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme sonunda görüşülen kişilerle teyid toplantıları

yapılarak katılımcı teyidi sağlanmıştır. Yapılan teyit toplantılarında araştırmacının test sonuçlarının tamlığı ve doğruluğunu teyit etme olanağı vardır(Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Elde edilen veriler, bir nitel araştırma veri analizi tekniği olan betimsel analiz yaklaşımı ile görüşme formunda kullanılan başlıklar dikkate alınarak hazırlanıp bulgular ve sonuç olarak sunulmaktadır. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2005).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarıyla sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmanın örneklemini, evreni temsil etmektedir.
2. Araştırma kapsamında soru yöneltilen öğretmenlerin, sorulara samimi ve doğru cevaplar verecekleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Sessizlik: Sözlük anlamı olarak “ortalıkta gürültü olmama durumu, “sükût” (TDK, 2014) anlamına gelmektedir. Morrison ve Milliken (2000) sessizliği çalışanların işlerini ve kurumunu iyileştirmeye ilgili durumlarda bilgi ve düşüncelerini kasten esirgemesi” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Örgütsel Sessizlik: İş ile ilgili fikir, bilgi ve görüşlerin beyan edilmesinden bilinçli olarak kaçınmaktır (Van Dyne vd. 2003:1361).

İlgili Araştırmalar

Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizlik konusuyla ilgilenen ilk alan yazarlardan olup, kavramsal bir çalışma yaparak 13 önerme geliştirmiş ve örgütsel sessizliğe neden olan bir model geliştirmişlerdir.

Pinder ve Harlos (2001) yılında yaptıkları kavramsal çalışmada örgütsel sessizliğin nedeni ve oluşumuna yönelik model geliştirmişlerdir.

Dyne, Ang ve Botero (2003) örgütsel sessizliği kavramsal boyutta ele alarak sessizlik ve ses çıkarma tutumları üzerinde model ve öneriler geliştirmişlerdir. Ayrıca farklı sessizlik türleri ortaya koyarak bunların bilimsel olarak ölçülmesine yönelik ölçek geliştirmişlerdir.

Pederit ve Ashford (2003) ise kadın yöneticilerin, örgüt içinde kadınlara nasıl davranıldığı ile ilgili sessiz kalıp kalınmadığına yönelik değerlendirmelerini araştırmışlardır.

Premeaux ve Bedeian (2003) tarafından yapılan araştırmada ise açıkça konuşma ile kavramsal faktörler ve bireysel faktörler arasındaki ilişkide kendini yansıtabilme değişkeninin moderatör etkisini araştırmışlardır.

Çakıcı'nın 2007 de yaptığı bir çalışmada sessiz kalma tercihini etkileyen, bireysel, örgütsel ve üstlerle ilgili bazı faktörlerden bahsedilmiştir.

ÖRGÜTSEL SESSİZLİK KAVRAMI

Örgütsel Sessizliğin Tanımı

Örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan bazı temel kavramsal çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan biri Morrison ve Milliken'in 2000 yılında diğeri de Pinder ve Harlos'un 2001 yılında yapmış olduğu çalışmalardır. Morrison ve Milliken örgütsel sessizliği, iş görenlerin örgütle ilgili konularla ve sorunlarla ilgili fikir ve görüşlerini esirgemeleri olarak tanımlamaktadır (Morrison ve Milliken, 2000: 706). Pinder ve Harlos ise örgütsel sessizlik kavramını örgütte çalışan bireylerin örgütsel konularla ilgili davranışsal, bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini örgütü değiştirmeye veya düzeltmeye yönelik yeteneği olduğu düşünülen kişilere kasten söylememesi olarak tanımlamışlardır (Pinder ve Harlos, 2001: 334). Çakıcı'nın yaptığı örgütsel sessizlik tanımı ise örgütte çalışanların iş ile ilgili

teknik ve davranışsal konularla ve sorunlarla ilgili bilgi, görüş ve fikirlerini kasten yönetici veya liderlerine iletmeyip suskun kalmaları şeklindedir (Çakıcı, 2010: 10).

Pinder ve Harlos'a göre sessizliğin beş tane ikilemlili fonksiyonu vardır (Pinder ve Harlos, 2001: 338):

1. Sessizlik insanları hem bir araya getirir hem de birbirinden uzaklaştırır
2. Sessizlik, insanlar için hem zararlı hem de yararlıdır
3. Sessizlik, hem bilgi sağlamakta hem de bilgiyi gizlemektedir
4. Sessizlik hem derin düşünmenin hem de düşüncesizliğin işareti olabilir
5. Sessizlik hem kabulün hem de hem de muhalefetin göstergesi olabilir.

Sessizlik İle İlgili Teoriler

İş görenlerin sessizliği ile ilgili Vroom tarafından geliştirilen Bekleyiş Teorisi ve Ajzen'in Planlı Davranış Teorisine göre eğer bir davranışın istenilen sonuçlara öncülük edeceği veya istenilmeyen sonuçları önleyeceği umuluyorsa ve bireyin tahmini, olumlu sonuçların yüksek olacağı yönündeyse, birey özel bir davranışa girişme yönünde olumlu bir tutuma sahip olacaktır. Diğer bir ifadeyle eğer bireyler açıkça konuşmanın olumlu sonuçlar yaratmayacağına inanırsa öyle davranmayı az önemli olarak değerlendirecek ve bu nedenle giderek sessizleşebilecektir (Premeaux, 2001, Akt: Çakıcı, 2007:152).

Bireylerin, sessizleşme veya konuşma kararı, fayda/maliyet analizine göre bireyler konuşarak elde edebilecekleri faydalara karşı, konuşmanın muhtemel bedelini hesap ederek fayda/maliyet analizi yaparlar. Direkt bedeller, enerji ve zaman kaybı olur. İndirekt bedeller ise, azalan imaj, itibar kaybı, görüşüne karşı çıkılanların misillemede bulunma olasılığı, büyüyen muhalif ilişkilerin yaratacağı risk ve çatışmalar ile görüşü yok sayıldığında veya hesaba alınmadığında duyulan psikolojik rahatsızlıklardır. Terfi edememe ve işini kaybetme de ödenen bedellerdendir. (Dutton, Ashford, O'Neil, Hayes ve Wierba (1997); Premeaux, 2001, Akt: Çakıcı, 2007:152).

Bireyler neyi söyleyip neyi söylemeyeceğine ve neyi yapıp, neyi yapmayacağına ilişkin karar vermeden önce çeşitli sıkıntıları hesaba katmakta ve çeşitli seçenekleri fayda/maliyet açısından tartmaktadırlar (Çakıcı, 2007:152).

Sessizliği tercih etmenin dayandırıldığı diğer bir teori de Noelle- Neumann'ın geliştirdiği "sessizlik sarmalı (spirals of silence)" teorisidir. Sessizlik sarmalı teorisine göre bireyler, uyum göstermeyle ilgili yüksek bir farkındalık düzeyi edinmek için kişisel olarak ve medya aracılığıyla sürekli olarak kamuoyundaki 'egemen görüşü' (climate of opinion) değerlendirirler. Eğer birey, kamu desteğinin zayıf olduğu düşünüyorsa, görüşlerini açıklamada isteksiz davranabilir. Sarmalın devamlılığı için zayıf kamu desteğinin anlaşılması, kişilerin izolasyon tehlikesini sezmesi ve izolasyondan korkması gerekir (Çakıcı, 2007:153)

Kendini uyarılama (self-monitoring) teorisine göre, bireyler ortamın gereklerine göre davranışlarını uyumlaştırmak için hassasiyetlerini ortama göre değiştirirler. Kendini uyarılama düzeyi yüksek olan bireyler, kamuda iyi bir izlenim verme hatırına, sosyal davranışlarını, bilerek değiştirme yeteneği olan ve ortamsal ipuçlarını kullanan kişilerdir. Kendini uyarılama düzeyi düşük olan bireyler ise duyguları, düşünceleri ve yargılarını yansıtma eğiliminde olurlar (Çakıcı, 2007:154).

Sessizliğe Neden Olan Faktörler

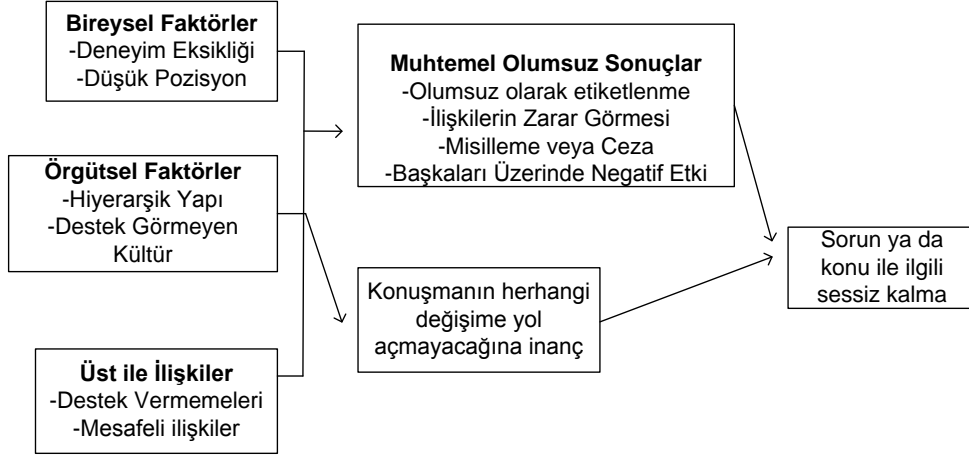
İlgili alan yazında iş görenlerin serbestçe konuşma kararını etkileyerek sessizliği tetikleyen bireysel ve bağlamsal faktörlerden (Premeaux ve Bedeian, 2003), örgütsel ve yönetsel destek (Van Dyne, Ang ve Botero, 2003), algılanan risk (Piderit ve Ashford, 2003), örgütsel normlar (Bowen ve Blackmon, 2003), kültürel güç mesafesi (Huang, Van de Vliert ve Van der Vegt, 2005), yönetimin açıklığı ve işgören katılımı (Huang, 2003), işyerindeki kişiler arası iklim (Edmondson veDetert, 2005), işyerindeki sessizlik iklimi (Morrison ve Milliken, 2000) gibi örgütsel düzeydeki faktörlerden söz edilir (Akt: Çakıcı, 2010: 19).

Perlow ve Repennig'e göre ; sessizliğin iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireylerin diğer kişilerle ve yöneticilerle ilişkilerini korunması gerektiği diğeri de işlerin olabildiğince hızlı yapılması gerekliliğidir (Perlow ve Repenning, 2009:204).

Milliken, Morrison ve Hewlin sessizliği etkileyen faktörleri korku ve inanç faktörü ile bağlamsal faktörler(bireysel, örgütsel ve yönetsel) şeklinde; Premeaux ise bireysel ve örgütsel faktörler olarak ; Pinder ve Harlos ise bireysel özelliklerle açıklamaya çalışmışlardır (Çakıcı, 2010: 19).

Tüm bu faktörler birleştirildiğinde örgütlerde sessizliği etkileyen faktörler Şekil 1 deki gibi model olarak gösterilebilir

Şekil 1: Sessizliği Tercih Etme Üzerine Bir Model



Kaynak: Frances J. Milliken, Elizabeth W. Morrison ve Patricia F. Hewlin, “An Exploratory Study of Employee Silence: Issues That Employees Don’t Communicate Upward and Why”, Journal of Management Studies, Vol 40:6, 2003:1467.

Sessizlik Türleri

Pinder ve Harlos’un sessizlik türlerine ilişkin çalışmalarından yararlanarak sessizlik türlerini geliştiren Van Dyne, Ang ve Botero (2003:1389), genel olarak sessizlik ve sesini çıkarmayı kendi içinde sınıflandırarak üç tür sessizlikten bahsetmektedirler. Bu sınıflandırmayı Tablo 1 deki gibi özetleyebiliriz.

Tablo 1: Sessizliğin ve Sesini Çıkarma Türlerine Örnekler

DAVRANIŞ TİPİ ÇALIŞANLARIN GÜDÜLERİ	SESSİZLİK Bilinçli olarak işle ilgili bilgi ve görüşlerin esirgenmesi	SESİNİ ÇIKARMA Bilinçli olarak işle ilgili bilgi ve görüşlerin açıklanması
İLGİSİZLİK -Çekilme/vazgeçme -Fark yaratamayacağı hissi	KABULLENİCİ SESSİZLİK -Çekilme amaçlı fikir esirgeme -Kendini yetersiz görme nedeniyle fikir bildirmeme	KABULLENİCİ KONUŞMA -Yetersizlik nedeniyle grupla hemfikir olma -uysal fikirler önerme
KENDİNE DÖNÜK -korkuya dayalı -kişisel olarak risk olacağı hissi	KORUNMA AMAÇLI SESSİZLİK -Korkudan dolayı bilgi esirgeme -Kendini korumak için gerçekleri göz ardı etme	KORUNMA AMAÇLI KONUŞMA -Korkuyla dikkati dağıtacak biçimde konuşma -korunma amaçlı başkalarına yönelik fikir önerme
BAŞKALARINA DÖNÜK -işbirliğine dayalı -özveride bulunma hissi	KORUNMA AMAÇLI SESSİZLİK -İşbirliğine dayalı gizli bilgi esirgeme -örgüt yararına bilgi vermeme	KORUNMA AMAÇLI KONUŞMA -Sorunların çözümüne uygun çözüm önerme -Örgüt yararına uygun çözüm önerme

Kaynak: Van Dyne, Ang ve Botero, 2003:1389

Kabullenici Sessizlik

Kabullenici sessizlik ülkemizde bir çok deyimle ve sözlerle ifade edilmektedir. Örneğin ‘Ne desek boş’, ‘Boşuna konuşmaya gerek yok, nasılsa böyle gelmiş böyle gider’, ‘Boşver ,beni dinleyen mi var?’ gibi sözlerle daha önceki tecrübelerle dayalı öğrenilmiş çaresizlik kavramına yakın durumlarda sessizlik görülmektedir. Yeteneğe ya da değerli düşüncelere sahip olmanın herhangi bir faydasının olmadığı kanısına varan bireyler zamanla sadece işin hızlıca yapılıp bitmesine odaklanırlar. Fikir beyan etmenin gereksiz olduğunu düşünerek kendilerini geri çekerek sessizlik davranışıyla tepkilerini ortaya koyarlar. Ayrıca örgüt için yapılacak anlamlı değişikliklerin gruptakilerin yeteneklerinin üzerinde olduğu kanısına varma da kabullenici sessizliğe yol açabilir (Çakıcı, 2010:33)

Korunma Amaçlı Sessizlik

Pinder ve Harlos(2001), bu durumu açıkça konuşmanın oluşturacağı olası sonuçlarından korku nedeniyle kasıtlı biçimde sessiz kalma olarak açıklanmaktadır (Çakıcı, 2010:33). Birey kendini ve kişisel çıkarlarını koruyabilme adına tedbir amaçlı ve kasıtlı fikir beyan etmekten kaçmaktadır.

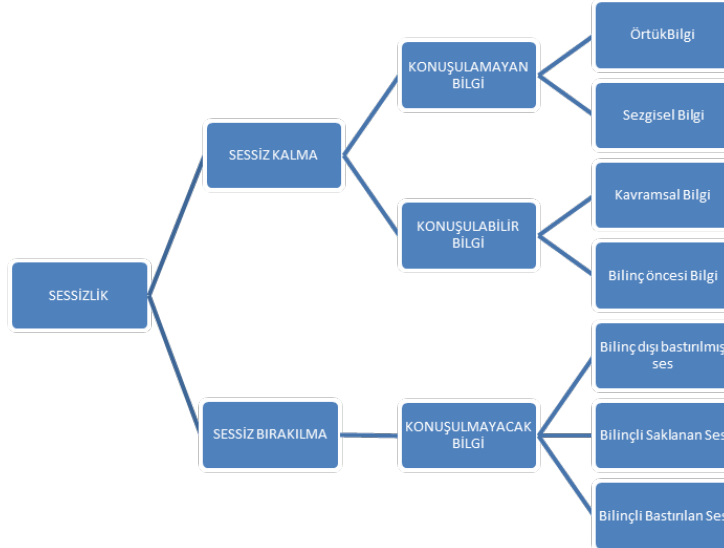
Koruma Amaçlı Sessizlik

Bu tür sessizlikte birey, fedakarlık ve işbirliği güdülerine dayalı olarak topluma, diğer işgörelere ve örgüte faydalı olmak amacıyla işle ilgili bilgileri esirgemektedir. Burada korunma amaçlı sessizlikten farklı olarak başkalarının menfaati için tedbirli davranmaktadır. Başkalarına zarar verebilecek bir bilgiyi açıkça beyan etmekten uzak durmayı tercih eder.

Sessizliğin Sınıflandırılması

Örgütsel sessizliği örgütsel düzeyde bilgi ve örgütsel öğrenme konuları açısından sınıflandıran çalışmalarda iki temel boyut ele alınmıştır. Birinci boyut çalışanların sessiz kalması (konuşamamak), ikinci boyut ise çalışanların sessiz bırakılması (konuşulabilmesi ancak bunun kısıtlanması) biçimindedir. (Blackman ve Sadler-Smith, 2009: 571-572). Sessizliğin sınıflandırılması aşağıdaki Şekil 2 deki modellenilebilir.

Şekil 2: Sessizliğin Sınıflandırılma Yapısı



Kaynak: (Blackman ve Sadler-Smith, 2009: 571-572).

Sessiz Kalma

Bireylerin sessiz olmasının tamamen kendilerinden kaynaklandığı, bilinçli ve kasıtlı olduğu durumlarda gerçekleşebilir. Bu gibi durumları oluşturan örtük bilgileri (ayrıntılı olarak ifade edilemeyen) ve sezgisel bilgileri ifşa etme noktasında da sessiz kalmaları olağandır. Konuşulabilen konularda sessiz kalma durumu ise kavramsal bilgiler (tecrübeye dayalı bilgi) ve bilinç öncesi bilgiler (uzun süreli tecrübeye dayalı) için geçerlidir (Blackman ve Sadler-Smith, 2009: 571-572).

Sessiz Bırakılma

Bireyler kendileri istedikleri için sessiz kalabildikleri gibi istemeden ve zorla da sessiz kalmak durumunda bırakılabilmektedirler. Bu gibi durumda bireyler bilinç dışı bastırılmış sesi (gerekçeli ve kontrollü bilginin bilinçli farkındalıktan ayrı tutulması), bilinçli saklanan sesi (içsel güç, prososyal veya uysal davranışa dayalı olarak bilinçli, olarak saklanan ses) ve bilinçli bastırılmış sesi (örgütsel etki ile irade dışı boyun eğmeye veya kendini korumaya bağlı ses çıkarmama) ortaya çıkaramayabilirler (Blackman ve Sadler-Smith, 2009: 571-572).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmeler alt başlıklar altında toplanarak ve doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda rahatça konuşabilecekleri ve fikir beyan edebilecekleri ortamlar var mıdır?

Katılımcılardan bu soruya K1, K2 vardır; K4 ve K7 yoktur derken K3, K5, K6, K9, K10 hem vardır hem yoktur yanıtını vermişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlardan bazıları:

- K2: "... Vardır. Çalıştığım okulda rahatça konuşabileceğimiz tek yer öğretmenler odasıdır. Ya da birebir görüşmelerimizde rahatça fikir beyan edebiliriz".
- K4: "...Yoktur maalesef. Örneğin sık yaşanan bir durum, zümre toplantılarında ya da ikili ilişkilerde bir takım sorunlar dile getirilir; hatta isimler bile zikredilir, ama herkesin bulunduğu toplantılarda idarecilere bu sorunlar hakkında tek kelime edilmez. Ben çok kez yaşadım böyle durumları".
- K5: "...Ben ikiye ayırabilirim. Hem var hem de yoktur. Hem öğretmenliğim hem de idareciliğim var. Öğretmenlerin böyle ortamları nerede var dersek değiştiremeyeceği konularda fikir beyan ediyor ama değiştirip düzeltereği konularda ise sessiz kalıyor".

Bazı koşullara ve ortamlara bağlı olduğunu açıklayarak yeteri kadar serbest olmadıklarını, serbestçe konuştuklarında ise çeşitli olumsuzluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu olumsuz olaylara örnek vererek ilerleyen zamanlarda ya hiç konuşmadıklarını ya da sadece kendi aralarında fikir alışverişinde bulduklarını söyleyerek bu tür ortamların kısıtlılığını ortaya koymaktadır.

2. Öğretmenlerin sessiz kalma nedenleri nelerdir?

Öğretmenlerin sessiz kalma nedenlerini kendini korumak adına (K1, K2, K3, K4, K6), sessiz kalmadıkları zamanlarda yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı (K5, K7, K10), fikir beyan ettiklerinde herhangi bir değişimin yaşanmaması (K2, K10) ve yanlış anlaşılma korkusu (K7, K8) şeklinde sınıflandırabiliriz.

- K4: "...Kendini korumak adına, aman bana dokunmasınlar diye. En büyük sebebi bu. Bir kere eğer sürekli sesinizi çıkarırsanız idareciler programınızı kötü yapar, nöbetle uğraşır, izin de sıkıntı yaşarsınız. Ama öteki arkadaşlara izini rahatlıkla verir".
- K3: "...Bir durum biraz önce anlattığım gibi, bir diğeri de beklentilerinin olması durumu. En genel hali bu. Aman benim boş günüme nöbet yazar, programımı kötü yapar düşüncesiyle. Özellikle de maalesef bayan öğretmenlerde gözüküyor. Yaşayarak, yaşadığım tecrübelerden bunu söyleyebilirim. Tamamen bu biraz beklenti, ya da yapısal, bir kısmı tepkisel, ama çok büyük bir oranda beklenti. "Ben şimdi bunu söylersem o bana böyle bir şey yapar" düşüncesi".
- K7: "...Biz bu kendini rahatça ifade edebilen arkadaşlara göre geri planda kalıyoruz(Sessiz kalanlar). Benim mesela yanlış anlaşılma korkum var. Ben burada bu söylediklerimi kurulda konuşamıyorum. Neden: bu beni yanlış anlar, bu böyle mi değerlendirilir, benim kişiliğimi yanlış anlar, benim gerçekten değerli bir insan olmadığımı düşünür diye bu kaygılarla konuşamıyorum".

3. Genellikle hangi konu ve sorunlarla ilgili durumlarda sessiz kalmaktadırlar?

Öğretmenler sessiz kalma durumlarını kendi çıkarlarında herhangi bir sorun olmadığında (K1, K3, K5, K10), okulla ilgili konularda (K2, K4) ve kendi kişilik hareketlerine bağlı (K7, K8, K10) olmak üzere sınıflandırmışlardır.

- K7: "...Okulla ilgili, kararlarla ilgili, nöbetlerle ilgili, okulun işleyişi, kurullar konusunda. Hiç görüş bildirmem ve benim gibi birçok insan var hocam. Mesela benim gibi bir arkadaş var o da hep sessiz kalıyor".
- K8: "...Şimdi bazı zamanlarda arkadaşlar kendi aralarında konuşuyorlar. Bu durumlar gibi çok fazla gruplaşmak istemiyorum. Kendi aralarında daha iyi anlaşıyorlardır; kendi aralarındaki espriler farklı olabilir. O yüzden ben kendi açımdan sessiz kalmayı tercih ediyorum".
- K2: "...Mesela kendi yaşadığım bir olayı örnek vereyim: Onur belgesi vermek için bile idare kendi karar veriyor. Bizim verdiğimiz listenin dışındakilere bile onur belgesi verilsin istiyor. Yani müdahale ediyor. Öğretmenlerle alakalı bir durum ama biz bu tür durumları görünce çok fazla ses çıkarmak istemiyoruz. En nihayetinde onların istediği oluyor ne de olsa..."

4. Okulda sessizliğin hakim olduğu durumlarda ne tür sorunların yaşanmaktadır?

Okulda yaşanan sessizlik ortamının yarattığı sorunları öğretmenlerin yetenek ve görüşlerinden faydalanamama, idarenin mütemadiyen tek başına karar vermesi yani tek seslilik (K5, K6, K10), konuşarak halledilmesi gereken durumlarda dedikodularla ortaya çıkan çatışma ortamının oluşması (K3, K4, K7, K8), okul kültürünün gelişmemesi ve motivasyonun dolayısıyla kalitenin düşmesi (K1, K2, K5, K7, K8) olarak özetleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- K1: "...Motivasyon düştüğü için başarı da düşüyor. Birebir söyleyemedikleri fikirleri arkalarından söylüyorlar. Bu da insan ilişkilerini zedeliyor, saygı ve hoşgörü olmuyor. İlişkiler yüzeyselleşiyor. Bir şeylere göz yumuluyor. Okulda birlik ve beraberlik olmadığı için sosyal ve akademik olarak her türlü etkileniyor. Huzursuzluk ortamı evdeki yaşamlarına bile yansıyor. Bazıları da bu durumu öğrencilere de yansıtıyor".
- K2: "...İsteksizlik oluyor, verimi düşürüyor. Eğitim etkileniyor. Genelde bayan öğretmenler bu tür sorunları yansıtıyor. Biraz daha duygusal bana göre; tabii daha çabuk etkileniyorlar. Daha fazla demoralize oluyor. O yüzden böyle bir ortamda eğitim-öğretim olumsuz etkileniyor".
- K7: "...Kararları hep belli kişilere ya da idareye bırakırız, idarenin aldığı kararlara katılmamış oluruz veya zorunlu olarak katılmış oluruz. Demokratik katılım deriz ya hep o olmaz işte".

5. Örgütsel sessizliğin ortadan kaldırılmasına yönelik ne tür önlemlerin alınabilir?

Okulda yaşanan sessizlik ortamının tamamen ortadan kaldırılması mümkün olmayabilir. Sessizlik öğretmenlerin karakterinden, idarenin tutumundan veya kurumdaki diğer çalışanlardan kaynaklı olabileceği gibi her bir durumda farklı bir sessizlik ortamı oluşacaktır. Bazen çatışma yaşanırken bazen de sakin ve hareketsiz bir okul ortamı ortaya çıkacaktır. Gürültüsüz bir ortam kimi zaman iyi bir görüntü olarak düşünülse bile okulda tek sesliliğin olması başlı başına bir sorundur aslında. Bu soruya katılımcıların verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Sessiz kalmayan insanlara saygı duyulmalı (K1, K8, K10), her şey öğretilmeye bitiyor (K5, K6), öğretmenler ders programı, nöbet gibi uygulamalarla tehdit edilmemeli (K1, K2, K3, K8), iletişimi iyi bilen idarecilerin olması (K1, K2, K3, K4, K7), öğretmenler tabularından, ön yargılarından kurtulmalı biçiminde gruplandırabiliriz. Örneğin

- K2: "...En baştan kanun ve yönetmeliklerle öğretmenin idareye katılımı, okul yönetimine katılımı sağlanabilir. Kararlarda yetkisi olması için düzenlemeler yapılabilir. Belki idarecilere, iletişime, yönetimle, idare etme ile alakalı seminerler verilebilir. Hizmet içi

eğitim kurslarıyla m¼d¼rler bilgilendirilebilir. Eğitimin kalitesinin artması için ¼rnek okullar, ¼đretmenlerin, iletişimi g¼zel, kendilerini ifade edebildikleri okulların başarısı ile ilgili g¼zlemler, araştırmalar yapılabilir”.

- K4: “...Yani bunda idarecinin ¼nemli rol¼ var. Adil olmalı, eleştiriyi kişiselleştirmemeli, ¼slupta ¼nemli, tartişılmalı, konuşulmalı, itirazlar kişiselleştirilmemeli, objektif olunmalıdır. Eğer kişiye sorunu ifade etme ortamı verilmezse k¼sebilir”.
- K5: “...Bir de kendimizi yetiştirmiyoruz. Bekliyoruz, hizmet içi eğitim varsa katılıyoruz. Yoksa bir Şey yapmıyoruz. ¼đretmen herkesten bir adım ¼nde olmak zorunda. Her Şey ¼đretmende bitiyor. Sıkıntılarla karşılaşsa da yoluna devam edebilir”.
- K10: “...Herkesine bir kere eşit davranılması gerekir. ¼đretmenlerin ders programı, n¼bet ya da bu tip Şeylerle tehdit edilmemesi gerekiyor. Herkesin fikrine saygı duyulması gerekiyor. Susturulmaması gerekiyor”.

¼đretmenlerin okulda idarecilerin baskısı ya da kurumdaki ¼đretmenlerin genelinin sergilediği tutum nedeniyle fikir ve g¼r¼řlerini her zaman dile getirmedikleri, bu durumun farkında olsalar da sadece kendi aralarında konuşmayı tercih ettikleri s¼ylenebilir. ¼zellikle ¼đretmenler odasında fikir alışverişinde bulunmayı tercih ettikleri g¼r¼lmektedir. Buna rağmen bazı ¼đretmenlerin toplantı ve kurullarda s¼z alarak konuşmayı tercih ettiklerinde ise tepki aldıklarını ya da bu durumun ¼đretmenlerin sessiz kalmalarını değiştirmedini belirlemektedirler.

¼đretmenlerin okulda sessiz kalma nedenlerini sorusuna verilen cevaplar çok genel bir bakış açısıyla değerlendirilirse; daha ¼nce idarecilik yapan ¼đretmenlerin bu sessizlik davranışından ¼đretmenleri sorumlu tuttukları, idarecilik yapmayan ¼đretmenlerin ise sessiz kalmalarına neden olan fakt¼rlerin başında idareyi ¼ne s¼rd¼kleri g¼r¼lmektedir.

Araştırmaya katılan ¼đretmenlerin ifadelerinden ¼đretmenlerin sessizliği tercih etmelerine sebep olarak izin, n¼bet ve program ile sıkıntı yaşamamak, fazladan iş y¼k¼ altına girmek, uyarıya maruz kalmamak, dikkat çekmemek Şeklinde sıralayabiliriz. ¼zellikle en ¼nemli sebepler olarak bunları belirtmeleri ¼đretmenlerin çoğunlukla kabullenici sessizlik ve korunma amaçlı sessizliği tercih ettikleri g¼r¼lmektedir. Okul ortamında herhangi bir konuda bile fikir beyan ederken idareci ¼đretmenlerin d¼ř¼nceleri doğrultusunda fikir beyan etmenin daha doğru olduğunu genel bir kanı olarak tasvir ettiklerini s¼yleyebiliriz. Aksi takdirde ¼zellikle n¼bet ve program ile tehdit altında olduklarını d¼ř¼nmeleri, bunun yanında sessiz kaldıklarında ise daha rahat bir çalışma ortamı sağlanacağına inandıklarını g¼rebiliriz.

Sessizliğe neden olan diğer bir fakt¼r de bir problem durumu ile ilgili fikir ve g¼r¼řlerini ortaya sunduklarında y¼netici veya arkadaşları tarafından dinlenseler bile d¼ř¼ncelerinin dikkate alınmadığını belirtmişlerdir.

¼zellikle okul başarısının bu sessizlikten dolayı ortaya çıkması kurum olarak yerleşen bir k¼lt¼r olduğu takdirde ¼đrencilerin de bundan etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır. Fikir ve g¼r¼řlerini yeterince dile getiremeyen ¼đretmenlerin olduğu okullarda ¼đrencilerin olay ve durumlar karşısında ¼đretmenlerinin kayıtsız kalmalarını g¼rmeleri elbette iyi bir ¼rnek teşkil etmeyecektir. Tek sosliliğin yerine geniş bir d¼ř¼nme yelpazesinin olduğu bir ¼đrenme ortamının oluşması, ¼đrenci ve ¼đretmenlerin motivasyonu ile doğrudan alakalıdır. Eğitim kurumlarında rahatça konuşulabilmesi disiplinsizlik değil aksine ¼zg¼r bir Şekilde ifade g¼l¼đ¼ çekmeyen bireylerin yetişmesine imk¼n verecektir.

KAYNAKÇA

Blackman, D., E. Sadler-Smith, , “The Silent and the Silenced in Organizational Knowing and Learning”, *Management Learning*, Cilt 40, Sayı 5, s. 569-585, 2009.

akıcı, A, (2007), “¼rg¼tlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri”, ukurova ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼ Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1, ss: 145- 162.

- Çakıcı, A. (2010). Örgütlerde İşgören Sessizliği, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Dutton, J.E., Ashford, S.J., O'Neil, R.M., Hayes, E. ve Wierba, E.E. (1997). "Reading the wind: How middle managers assess the context for selling issues to top managers", *Strategic management journal*, 18 (5): 407-425.
- Dyne, L.V., Ang, S. ve Botero, I.C. (2003). "Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs", *Journal of Management Studies*, 1359-1392.
- Edmondson, A.C. ve Detert, J.R. (2005). "The Role of Speaking Up in Worklife Balancing", *Work and Life Integration: Organizational, Cultural and Individual Perspectives* kitabı içinde, Editor: Ellen Ernst Kossek, Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, Mahwah, NJ, USA.
- Bowen, F. ve Blackmon, K. (2003). "Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice", *Journal of Management Studies*, 40 (6): 1393-1417.
- Huang, X., Vliert, E.V. ve Veght, G.V. (2003). "Break the Silence: Do Management Openness and Employee Involvement Raise Employee Voice Worldwide?", *Academy of Management Proceedings 2003*, IM: K1-K5.
- Huang, X., Vliert, E.V. ve Veght, G.V. (2005). "Breaking the Silence Culture: Stimulation of Participation and Employee Opinion Withholding Cross-nationally", *Management and Organization Review*, 1 (3): 459-482.
- Milliken F.J., Morrison E.W. ve Hewlin P.F. (2003). "An Exploratory Study of Employee Silence: Issues that Employees Don't Communicate Upward and Why", *Journal of Management Studies*, 40 (6): 1453-1476.
- Morrison E.W. ve Milliken F.J. (2000). "Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World", *The Academy of Management Review*, 25 (4): 706-725.
- Özgen, I. ve Sürgevil, O. (2009). Örgütsel Sessizlik Olgusu ve Turizm İşletmeleri Açısından Değerlendirilmesi. Bursa, MKM Yayıncılık.
- Perlow, L. A., N. P. Repenning, "The dynamics of silencing conflict", *Research in Organizational Behavior*, Sayı: 20, s 1-29, 2009.
- Premeaux, S.F. (2001). *Breaking The Silence: Toward an Understanding of Speaking up in the Workplace*, Basılmamış doktora tezi, Louisiana State University.
- Pinder C.C. ve Harlos K.P. (2001). "Employee Silence: Quiescence and Acquiescence As Responses to Perceived Injustice", *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20: 331-369.
- Pederit, S.K. ve Ashford, S.J. (2003). "Breaking silence: Tactical choices women managers make in speaking up about gender-equity issues", *Journal of Management Studies*, 40 (6): 1477-1502.
- Premeaux, S.F. ve Bedeian, A.G. (2003). "Breaking the Silence: The Moderating Effects of Self-Monitoring in Predicting Speaking Up in the Workplace", *Journal of Management Studies*, 40 (6): 1539-1562.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- TDK (2014). Türk Dil Kurumu.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5390d0882cf987.58647460

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Yakup AKPINAR ⁴, Feyzi ULUĞ ⁵

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin etik davranışlarına ilişkin alguları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın okul müdürlerinde etik liderliğin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisinin saptanması, etik liderliğin önemine dikkat çekme, konu ile ilgili yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma için, 1997 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesin öğretim üyesi Prof. Dr. İnyet AYDIN tarafından yapılmış olan “Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları” konulu bir araştırma için oluşturulan “etik davranışlar ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılığı ölçmek için ise Meyer ve Allen’in 18 maddelik “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin madde sayısı fazla olduğu için ölçeklerin asıllarından faydalanılarak soru sayısı 40 ‘a düşürülmüştür.

Araştırma, Ankara’nın Çankaya ilçesinde bulunan 32 Fen, Anadolu, Sosyal, Güzel Sanatlar ve Spor ile Genel liselerde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında çalışan 1749 öğretmenin 5/1’ ini oluşturan 348 kişiye ulaşılarak anket yolu ile yapılmıştır. Anketler SPSS istatistik programı ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ana problemini “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin alguları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi” ortaya koymaktır. Ana probleme bağlı olarak lise öğretmenlerinin, okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin alguları, örgütsel bağlılık düzeyi, demografik özellikleri ile etik alguları arasındaki fark, demografik özellikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki fark ve etik davranışların alt boyutları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ki ilişkinin cevapları aranmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin alguları pozitif yönde arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de artmakta veya lise öğretmenlerine göre okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin alguları negatif yönde azaldıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler; Okul Liderliği, Okul Kültürü, Etik İlkeler, Örgütsel Bağlılık

ABSTRACT

Purpose of this study is to reveal perception of teachers about ethical behavior of school administrators and the relationship between organizational commitment levels. It is thought that the study will be important for determination of the effect of ethic leadership of school principals on teacher commitment, and drawing attention to the significance of ethic leadership and establishing resources to investigations to be conducted about the matter.

In this research “ethical behaviors scale” formed in a research, titled “ethical behavior of educational administrators” and conducted in 1997 by Prof. Dr. İnyet AYDIN, who is a faculty member at Ankara University Faculty of Educational Sciences, was used. Moreover, to measure organizational commitment, an 18-article “organizational commitment scale” of Meyer and Allen was

⁴ MEB Coğrafya Öğretmeni. TODAİE Yüksek Lisans Programı

⁵ Prof. Dr.. TODAİE Öğretim Üyesi

used. Since the number of scales was excessive, the number of questions was dropped to 40 by making use of the original scales.

The study was conducted by surveying and reaching 348 persons, making up 1/5 of 1749 teachers who worked during 2013-2014 academic year in 32 Science, Anatolian, Social, Fine Arts and Sports and general high schools located in Çankaya county in Ankara. Surveys were evaluated by SPSS statistics program.

Major concern of the study is to manifest the “perception of teachers about ethical behavior of school principals and the relationship between organizational commitment levels”. Based on the main problem, answers were sought for the perception of high school teachers about ethical behavior of school principals, organizational commitment level, difference between demographic characteristics and ethical perceptions, difference between demographic characteristics and organizational commitment levels, and the relationship between sub dimensions of ethical behavior and organizational commitment levels.

Based on the research results, as the perception of high school teachers about ethical behavior of school principals improves positively, their organizational commitment levels increases or as the perception of high school teachers about ethical behavior of school principals decreases negatively, and their organizational commitment levels diminishes as well.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın hem bireysel hem de toplumsal yaşamını düzenlemeye yönelik temel değerlerin ve normların iyi – kötü temelinde belirlenmesini içeren “etik”, insan eylemlerini kendisine konu edinmiş olan bir felsefe disiplindir. Bu bağlamda etik ilkeler, bireysel ya da subjektif belirlemeler doğrultusunda tespit edilmekten ziyade, genel kabul görmüş kurallar doğrultusunda şekillendirilmektedir. Bu yönüyle etik ilkeler, bireylere birtakım sorumluluklar yüklemekte ve bu temelde hareket edilmesini gerekli kılmaktadır.

Eski Yunanca bir kavram olan “etik terimi, “karakter” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Bu kapsamda kavram; ahlaki eylem ve yargıları ilgilendiren bir alanı ifade etmesi bakımından, “iyi – kötü” ve “erdemli davranış – kusurlu davranış” temelindeki belirlemeleri ve değerlendirmeleri içermektedir (Aydın, 2010: 4 – 6). Bir başka tanımlama çerçevesinde de “etik”; tüm etkinlik ve amaçların doğruluk temelinde belirlenmesini ve bu kapsamda neyin yapılması ve/veya neyin yapılmaması, neyin istenebileceği ve/veya neyin istenemeyeceği, neye sahip olunabileceği ve/veya neye sahip olunamayacağına belirlenmesi durumunu ifade etmektedir. Böylesi bir tanımlama ise etiğin, öncelikli olarak “zorunluluk” ve “kabul edilebilir olma” anlamında iki temel kural üzerine oturtulmasını gerekliliğini gündeme getirmektedir (Aydoğan, 2011: 88).

“Ahlak” kavramı ise; toplumların istek ve çıkarları doğrultusunda alışkanlıklar, gelenekler ve ananeler şeklinde belirlenen ve toplumsal destek temelinde kendiliğinden gelişen, biçimlenen ve genel kabul gören kurallar olarak tanımlanmaktadır (Frolov, 1997: 5). Bir başka belirlemeler çerçevesinde de “ahlak” kavramı; genel olarak bireylerin kendilerine göre belirlemede buldukları bir ilkeler topluluğu ya da kurallar toplamı olarak ifade edilebilmektedir (Gül ve Gökçe, 2008: 379).

Bu belirlemeler doğrultusunda görülmektedir ki, etik ve ahlak kavramları kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılsalar da ya da birbirlerini karşılayan kavramlar olarak düşünülse de; etik, ahlakın felsefi boyutunu ifade etmektedir ve bu yönüyle de çok daha soyut bir temelde teorik bir anlam içermektedir. Zira ahlak, var olandan hareket eden somut belirlemelerle kendisini ortaya koyan bir alandır ve etik bu somutluklar üzerinden soyut belirlemelerde bulunmaktadır.

Ahlak; genellikle insanların kendilerine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu olarak değerlendirilebildiği için, bir meslek ahlakından, bir yönetim ahlakından ya da bir siyasal ahlaktan söz edilebilir. Etik ise; ahlaktan farklı olarak ve bilakis ahlaka konu olan davranışları felsefi temelde inceleyen ve açıklamaya çalışan bir felsefe disiplindir (Arslan, 1998: 119). Etik; toplumsal ve bireysel

çerçeve de ahlaki değerlerin incelenmesini ve sorgulanmasını kendisine amaç edinmiştir ve felsefenin içerisinde yer alan bir disiplin olması bakımından, bu sorgulamanın subjektif temelde yapılması adına hareket edilebilmektedir. Oysa ahlak ya da ahlaki normlar, genel toplum yapısına endeksli olarak şekillendirilmeleri nedeniyle, objektif temellerde belirlenmektedir (Nuttall, 2000: 39).

Sonuç olarak etik, “iyi – kötü davranışların teorik temellerini”; ahlak ise, onun pratiğe aktarılmış şeklini ifade etmektedir. Bu temelde de “ahlaki ilkeler” değil “etik ilkeler” tanımlamasında bulunmak ve “etik davranışlar” değil “ahlaki davranışlar” belirlemesini yapmak yerinde olacaktır. Zira belirtildiği üzere etik, bir kişinin durumda ifade etmek istediği değerleri; ahlak ise belirlemesi yapılmış olan bu değerlerin hayata geçirilmesini ya da yaşama aktarılmasını içermektedir (Sağnak, 2005: 35).

Çalışanların iş ve örgütlerine yönelik davranışları, araştırmacılar tarafından daima merak edilen bir konu olmuştur. Özellikle “örgütsel bağlılık” kavramı, örgütsel davranışları incelemede çok önemli bir rol oynamıştır. Çünkü örgütlerin verimliliklerinin artırılması, başarının sağlanması, daha düşük düzeyde iş bırakma, devamsızlık, stres ve işyeri ile ilgili diğer problemler adına, bu kavramın gerekliliği gitgide kendini kabul ettirmiştir.

“Örgütsel bağlılık” kavramının önemi, herkes tarafından kabul görmesine karşın, kavramın tanımı ve benzer kavramlarla olan ilişkileri net olarak ortaya konulamayan bir konudur denilebilir. Çünkü araştırmacıların her biri, örgütsel bağlılığın tanımını kendi araştırdıkları alana yönelik olarak yapmıştır. Bu alanlardan bazıları sosyoloji, psikoloji ve örgütsel davranış bilimleridir. Bu nedenle de, birbirinden çok farklı tanımlar ortaya çıkmıştır.

“Örgütsel bağlılık”; çalışanların, örgütün bütünlüğüne ve özelliklerine, hiçbir etki altında kalmadan ve doğrudan doğruya bağlı kalmaları olarak tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda “örgütsel bağlılık”; örgüte ve örgütsel hedeflere bağlı kalmayı, çalışanların örgütte karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla kendilerini ifade etmelerini, örgütsel hedef ve uygulamaları kabullenmelerini, örgütsel hedeflere gönüllü olarak bağlı olmayı, örgütsel hedeflerden davranışsal olarak etkilenmeyi ve örgüte uzun zaman bağlı kalmayı içermektedir (Demirel, 2009: 119).

Araştırmalar; örgütlerine yüksek düzeyde bağlılık duyan çalışanların, sadece kendilerinden istenen görevleri yapmakla kalmayıp, beklenenden daha fazlasını yapmak için çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur. Örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olan çalışanların aynı zamanda yüksek düzeyde sadakat, verimlilik ve sorumluluk duygusu taşıdıklarına da inanılmaktadır.

Örgütsel bağlılığın tarihçesine bakıldığında; pek çok araştırmacının, örgütsel bağlılığın farklı yönlerini inceleyen çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Bu çalışmalar gittikçe daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu durumun pek çok nedeni olmakla birlikte, örgütsel bağlılığın farklı yönlerinin incelenmesinin de (Tiryaki, 2005: 87); örgütsel bağlılığın, işten ayrılma nedeni olarak iş doyumundan daha önemli olduğunun araştırmalarla ortaya konulması ve örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri etkili olmuştur. Ayrıca örgütsel bağlılığın, kurumsal etkililiğin yararlı bir göstergesi olması ve örgütsel bağlılığın, istenen çalışma davranışı ile ilişkili olması diğer önemli nedenlerdendir.

Başka bir yaklaşıma göre de “örgütsel bağlılık”, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu nedenler aşağıdaki gibi özetlenebilir. “Örgütsel bağlılık” (Karcıoğlu, 2010: 270);

1. İş bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile ilgilidir
2. İş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla ilgilidir.
3. Özerklik, sorumluluk, katılım ve görev anlayışı gibi iş görenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle ilgilidir.
4. Yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi iş görenlerin kişisel özellikleriyle ilgilidir.
5. Bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeye yakından ilişkilidir.

Örgütsel bağlılık, örgütlerin yaşamlarını sürdürmesindeki en önemli temel etkenlerden biridir. Çünkü örgüte bağlı olan çalışanlar; daha uyumlu, daha üretken ve sorumlu bir şekilde çalışmaktadırlar. Bağlılık gösteren çalışanlar sadece maddi değil manevi olarak ta güdülenirler ve bunların manevi ödülleri, başkaları tarafından verilen ya da söylenen sözler değil daha çok yapılan işin başarılı olmasının getirdiği sonuçlardan gelmektedir. Bu üyeler, amaçların istedikleri yönde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyarlar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler (Balay, 2000: 176).

Çalışanların bağlılığını sağlayan faktörlerden de bahsedilebilir. Bu faktörler (Barutçugil, 2004: 466); etkili iletişim, olumlu ilişkiler, kariyer, saygınlık, iş zenginleştirme, bilgi, kaynaşma, rehberlik, fırsatlar, tutku, ödül ve değerlerdir.

Bu faktörlerin birçoğu, yüksek maliyetli değildir ve bu faktörler, etkili bir şekilde yerinde getirildiğinde, çalışanın örgüte bağlılığında olumlu etki yaratırlar.

Eğitim açısından da “örgütsel bağlılık” kavramı çok büyük önem taşımaktadır. Eğitim çalışanlarının okula bağlılığı ve iş doyumu oldukça önemli öğelerdir. Araştırmalar; öğretmen – öğrenci ve öğretmen – veli ilişkisinin, iş doyumu ve önemi açısından büyük değer taşıdığını göstermiştir. Bu nedenledir ki, her alanda olduğu gibi, okullarda da başarının artması için, örgüte olan bağlılıkların üst düzeyde olması gerekmektedir.

Araştırmalar; yöneticilerin, öğretmenleri karar alma sürecine katarak ve aynı zamanda eğitimsel reformlar üzerinde odaklanarak, örgütsel bağlılığı ve doyumu azaltan konular üzerinde durmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir. İşlerinde başarılı olan ve örgütlerine güçlü bir biçimde bağlılık duyan iş görenlerin, çekilme yerine işlerine bağlılıkla devam ettikleri görülmüştür.

Balay (2000: 178)’a göre; eğitim kurumları gibi, bireylerin yaşamını değiştiren ve üretken hale getiren örgütler de dikkate alındığında, öğretmenlerin performanslarını ölçmenin güçlüğü nedeniyle iyi bir öğretim, büyük ölçüde öğretmenlerin bağlılığına, bilgisine ve motivasyona dayanmaktadır.

Yapılan araştırmalar, “öğretmen bağlılığı” ile “öğrenci başarısı” arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. “Düşük öğretmen bağlılığı”, öğrenci başarısını azaltmaktadır. Araştırmalar; bu ilişkinin karşılıklı olduğunu, yani öğretmen bağlılığının yüksek olması hem öğrencinin başarısını ve buna bağlı olarak ta öğretmenin başarısını arttırmaktadır.

Heyecanı kalmayan öğretmenler; öğrencilere karşı daha az sevecen, daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve zafiyet göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, kendilerini geliştirme adına hiçbir şey yapmamakta ve bu nedenle de otoritenin katı kurallarına karşı çıkmamaktadır (Balay, 2000: 181).

Örgüte bağlılığın sonuçları, “bağlılığın derecesi” ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Eğer örgütsel amaçlar kabul edilebilir değilse, çalışanların yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken; amaçlar mantıklı ve kabul edilebilir olduğunda, yüksek düzeyde bir bağlılık örgütün daha çok gelişmesi ve ilerlemesine olanak sağlayacaktır.

Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, çalışanların davranışlarının bağlılıkla güçlü ilişkiler içinde olduğu söylenebilir. Bunlardan özellikle iş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılıkları olumlu, sık sık iş değiştiren ve devamsızlık yapan çalışanların ise örgütsel bağlılıkları olumsuz yönde gelişir.

Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, kavram üç bölümde değerlendirmiştir (Bayram, 2005: 135);

1.Düşük Bağlılık Düzeyi: Birey açısından olumlu sonuçları bireysel yaratıcılık ve özgünlük; olumsuz sonucu ise düşük performans olabilmektedir. Örgüt açısından olumsuz sonuçları ise devamsızlık, örgütten ayrılma isteği, düşük iş kalitesi, örgüte güvensizlik, örgüte karşı yasadışı faaliyetler içinde yer alma, sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, çalışan üzerinde sınırlı örgütsel kontrol olarak sıralanmıştır (Balay, 2000: 185).

2.İlimli Bağlılık Düzeyi: İlimli bağlılık düzeyinin birey açısından olumsuz sonucunun, mesleki gelişme ve ilerleme fırsatlarının sınırlı olmasıdır denilebilir. Öğretmenin örgütsel bağlılık düzeyi ilimli ise; mesleki birikim olarak yeterli, ancak örgütle bütünleşmesi veya bağlılığının tam olmadığı söylenebilir. Bu tip öğretmenler; örgütün tamamının değil, ancak bazı değerlerini kabul etme eğilimindedirler. Bu nedenle örgütle bütünleşme ile kendi kişisel değerlerini koruma arasında kalırlar ancak diğer yandan örgütün beklentilerini ise karşılamaya çalışırlar. Bu sonuçlar olumlu olarak görülebilir; ancak ilimli örgütsel bağlılığı olan öğretmenler, örgütlerine bağlılıkları ile topluma karşı sorumlulukları arasında çatışma yaşayabilirler (Nartgün ve Menep, 2010:294).

3.Yüksek Bağlılık Düzeyi: Yüksek örgütsel bağlılık çalışana, meslekte başarı ve yüksek bir ücret sağlayabileceği gibi; örgüt, iş görenin bağlılığına karşılık ona yetki devrederek veya onu daha üst kademelere getirerek bir şekilde ödüllendirmektedir. Bu çalışanların; işin kendisine, örgütteki geleceklerine, denetime ve iş arkadaşlarına yönelik doyumları yüksektir. Bu kişilerin örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, yaşam koşullarının değişmesi ve maddi getirinin azalması gibi şartların birden bire değiştiği durumlarda gerçekleşmektedir (Nartgün ve Menep, 2010:294).

Bir davranış değiştirme süreci olan eğitimin formal anlamda gerçekleştiği yer okuldur. Söz konusu sürecin amaca dönük kılınabilmesi, bir eğitim lideri olması gereken okul yöneticisinin temel görevidir. Onun varlık nedeni; başında olduğu okulu amacına ulaştırma yönünde çaba göstermektir (Uluğ, 1999:191). Bu anlamda yönetici sorumluluklarını bilmeli, hedeflerini tanımlamalı, kurumsal kaynakları etkinlikle harekete geçirebilmelidir. Yöneticinin okul iklimini çekici ve sürdürülebilir kılma yönünde belirleyici rolleri vardır. Bu rollerin etik ilkelerle uyumlu olması ise ayrı bir önemdedir (Bakan, 2011: 10).

Örgütsel bağlılık, en genel biçimiyle, işgörenin örgüte ve bu örgütün gerçekleştirmeye çalıştığı amaçlara bağlı kalma derecesini anlatır (Robbins ve Judge, 2011:77). Öğretmenlerin okula ve eğitimsel amaçlara bağlılıklarında yönetici anahtar konumdadır. Nitekim, kurumsal motivasyon ve yöneltme açısından alındığında da yönetici davranışlarının örgüt kültürü üzerinde yaşamsal değerde olduğu görülecektir (Hodgetts, 1999:495). Bu noktada, yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi araştırılması gereken bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

ÇALIŞMADA DA BU DOĞRULTUDA; ANKARA İLİ ÇANKAYA İLÇESİNDEKİ BİR GRUP ÖĞRETMENİN, OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI SERGİLEMELERİNE YÖNELİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ AMAÇLANMIŞTIR. BU KAPSAMDA ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE ALT AMAÇLARI İLE ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ ORTAYA KONULARAK, BİR KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE OLUŞTURULMAYA ÇALIŞILMIŞTIR.

Çalışmada anket uygulamasından elde edilen analizler neticesinde ulaşılan bulguların, ilgili literatür bağlamında ele alınması ve değerlendirilmesi üzerinde durulmuş, sonuç ve öneriler bölümünde ise ilgili alt problemler bağlamında sonuçlar verilmiştir.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı; lise müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmada; “lise müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmaktadır. Bu temel problemden hareketle aşağıdaki alt problemler üzerine odaklanılmıştır.

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları nedir?
2. Öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık algıları nedir?
3. Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin etik davranış algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında ilişki nedir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Veri toplamada işe koşulan iki araçtan birisi *Etik Davranışlar Ölçeği*'dir. Pehlivan (1997) tarafından geliştirilen ölçek araştırma için yeniden kurgulanmıştır. Örgütsel bağlılık düzeyini belirlemek için de Meyer ve Allen (1988) tarafından geliştirilen *Örgütsel Bağlılık Ölçeği*'nden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2013 yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki 32 genel, fen, Anadolu ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan toplam 1739 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem sayısı Tablo 1'de görüldüğü üzere kota örnekleme yöntemi ile her okuldaki evrenin 1/5'ini oluşturacak şekilde 348 olarak tespit edilmiştir. Her okuldaki örneklem sayısı kadar ölçek, ilgili okulda çalışan öğretmenlere basit tesadüfî yöntemle araştırmacı tarafından kapalı zarf içinde 1.10.2013-31.10.2013 tarihleri arasında dağıtılmış ve yine dağıtılan 348 anket araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Toplanan ölçekler incelenmiş ve 23 ölçek, boş olduğu ya da hatalı doldurulduğu için iptal edilmiştir. Geçerli olan 325 ölçek, evrendeki öğretmenlerin % 18,6 'sını oluşturmuş ve bu sayının da araştırma için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okul müdürlerinin etik davranışlar sergilemelerine yönelik öğretmen algılarının belirlenebilmesi amacıyla "Etik Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Aydın (1997) tarafından geliştirilmiş ve ilk olarak "Eğitim Yöneticilerinin "Etik Davranışları" başlıklı araştırmasında uygulanmış olan "Etik Davranışlar Ölçeği", 79 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ek - 4'de, Aydın (1997) tarafından geliştirilmiş "Etik Davranışlar Ölçeği"nin kullanımı için alınan izin belgesi yer almaktadır. Araştırmada ayrıca, katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik, açıklayıcı faktör analizi ve geçerlilik testleri yine Wasti (2000) tarafından yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) duygusal bağlılık için 0.79, devam bağlılığı için 0.58 ve normatif bağlılık için 0.75 olarak hesaplanmıştır (Wasti, 2000:401-410).

Etik davranışlar ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin toplam madde sayısı 97'dir. Madde sayısı, anketi doldurmada dikkat sorunu yaratabileceği ve öğretmenlerin zaman koşulları dikkate alınarak fazla bulunmuştur. Bu nedenle soru sayısı araştırmacı tarafından, tez danışmanı Prof.Dr. Feyzi ULUĞ'un oluru ve katkıları ile 40 maddeye düşürülmüştür. Bu sırada pek çok madde özü korunarak yeniden kurgulanmıştır. Ölçek geçerliği için tez danışmanı Prof.Dr. Feyzi ULUĞ'un olumlu görüşü yeterli kabul edilmiştir

Araştırma Anketi, aşağıda verilen belirlemeleri ve madde sayılarını içermektedir;

- 1. Kişisel Bilgiler Formu:** öğretmenlerin kişisel özelliklerinin belirlenmesine yönelik olarak tespit edilen beş değişken (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okulda çalışma süresi ve branş) kapsamında düzenlemiştir.
- 2. Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Ölçek Formu:** 25 maddeden oluşan ölçek, 79 maddelik Etik davranışlar ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır.
- 3. Okula Bağlılık Ölçek Formu:** 10 maddeden oluşan okula bağlılık anketi, 18 maddeden oluşan örgütsel bağlılık ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır.

Ölçek Formu'ndaki sorular Beşli Likert Ölçeği tarzında hazırlanmıştır ve öğretmenlerin bu maddelere katılma düzeylerini belirlemek amacıyla; "Tamamen Uygun", "Oldukça Uygun", "Bazen Uygun", "Çok Az Uygun" ve "Hiç Uygun Değil" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Veri toplama aracından elde edilen veriler geliş sırasına göre bilgisayara kaydedilmiş ve tüm verilerin girişi yapıldıktan sonra, verilerin çözümlenmesi için SPSS 19.0 İstatistik Programı kullanılmıştır. Ayrıca istatistikî analizler için t – testi, Kruskal Wallis Testi, tek yönlü varyans analizi, ANOVA ve istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada etik davranışlara yönelik algı düzeyi ve örgütsel bağlılık düzeyleri aşağıda verildiği şekilde değerlendirmeye tabi tutulmuştur;

- **1,00 – 1,80 Arası:** Algı Düzeyi Çok Düşük
- **1,81 – 2,60 Arası:** Algı Düzeyi Düşük
- **2,61 – 3,40 Arası:** Algı Düzeyi Orta
- **3,41 – 4,20 Arası:** Algı Düzeyi Yüksek
- **4,21 – 5,00 Arası:** Algı Düzeyi Çok Yüksek

Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan kişisel ifadeler frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Güvenilirliği

“Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Anket Formu” ile “Okula Bağlılık Ölçek Formu”nun güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla, Cronbach’s Alpha Güvenirlik Analizi yapılmıştır. 25 maddelik “Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Ölçek Formu” Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı 0,959, 10 maddelik “Okula Bağlılık Anket Formu” Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0,916 olarak belirlenmiştir.

Güvenirlilik katsayısı, (0) ile (+1) arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlilik katsayısının 1’e yakın değerler alması güvenirliliğin ve maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istenilen bir durumdur. “Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Ölçek Formu” maddelerinin, madde geçerlik katsayısı olarak da bilinen madde – toplam korelasyonları Tablo 1.4.’te gösterilmiştir.

Madde toplam korelasyonlarının 0,291 ile 0.853 arasında değiştiği ve 0,30 değerinden (bir madde hariç) yüksek olduğu gözlenmiştir.

“Okula Bağlılık Ölçek Formu” maddelerinin, madde – toplam korelasyonları Tablo 1.5.’de gösterilmiştir.

“Okula Bağlılık Ölçek Formu” ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyonlarının 0,372 ile 0.831 arasında değiştiği görülmektedir. (Bu değer -1 ile +1 arasında değişir. Ortalama değer ise 0.30’dur. 1’ e yakın olması tercih edilir (Büyüköztürk,2002:32)

BULGULAR VE SONUÇ

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları ($\bar{X} = 3,76$) oldukça yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına yönelik algılarının çok yüksek değilse bile, yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algı ortalaması da yine yüksek ($\bar{X} = 3,50$) düzeydedir. Türkiye’deki farklı araştırmalarda da öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olduğu yönünde kanıtlar vardır (Nayir, 2013). Araştırmadan elde edilen bu iki sonuçtan, yöneticilerin etik davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında paralel ve olumlu yönde bir korelasyon olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bu yöndeki korelasyon katsayısı 0.49 olarak bulunmuştur. Buradan giderek, ‘öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışları sergilemelerine yönelik algıları ne denli olumlu olursa, örgütsel bağlılık düzeyleri de o denli yüksek olmaktadır’ yargısı gerçeklik kazanmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik ortalama ($\bar{X} = 3,50$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olarak belirlenmesinin, aynı şekilde okul müdürlerinin etik davranışlarına yönelik algılarının da yüksek düzeyde belirlenmiş olması ile

orantılı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu açıdan iki değişken arasında pozitif bir korelasyon olduğu belirtilebilir. Yani, okul müdürlerinin etik davranışlar sergilemelerine yönelik algı düzeyinin artması, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin de artmasını sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları bu alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Boylu, Pelit ve Güçer (2007), Nartgün ve Menep (2010), Korkmaz (2011), Yörük ve Sağban (2012), Izgar (2008), Erdem (2010), Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008), Öksüz (2012), Nayir (2013), Buluç (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Özgan, Çetin ve Külekçi (2012), Uygur ve Yıldırım (2011), Akyol, Atan ve Gökmen (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları orta düzeydedir.

3. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,92$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,67$) daha yüksektir. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenler arasında okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

4. Araştırmaya katılan 36 – 45 yaş aralığında olan lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3,83$), farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5. Araştırmaya katılan ve mesleki kıdemi 8 – 15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,83$), farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

6. Araştırmaya katılan ve görev yapılan okulda dört yıl ve daha az sürede çalışan lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,82$), aynı okulda farklı hizmet sürelerine göre görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

7. Araştırmaya katılan ve branşı Güzel Sanatlar, Spor ve Uygulamalı Dersler olan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,80$), diğer branşlardaki öğretmenlerin aynı yöndeki algılarına yönelik ortalamalara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,60$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,45$) daha yüksek bulunmuştur. 25 ve altı yaş grubunda yer alan katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,64$) ise, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

9. Araştırmaya katılan mesleki kıdemi 1 – 7 yıl aralığında olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,84$), farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Görev yapılan okulda 15 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,71$) ise, aynı okulda farklı görev yapma süresine sahip öğretmenlere daha yüksektir.

10. Araştırmaya katılan ve branşı Güzel Sanatlar, Spor ve Uygulamalı Dersler olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,65$), diğer branşlara mensup öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

11. Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Bu yöndeki korelasyon katsayısı 0.490 olarak belirlenmiştir. Bu katsayı öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışları sergilemelerine yönelik algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$).

ÖNERİLER

Yürütülen çalışmada okul yöneticilerinin etik davranış algılarının rol modeli olmada belirleyici olduğu gözlenmiştir. Bunun anlamı okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin geliştirilmesi biçiminde özetlenebilir.

Gerçekten de etik liderlik ile işgören bağlılığı arasındaki doğrusal ilişki, yalnızca liderin değil, işgörenlerin de etik davranışlar sergilemesinde etik rol modelliğinin bağımsız bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, etik liderlik için, okul yöneticilerinin etik bilinç ve liderlik becerilerinin geliştirilmesinin önem kazandığı ortaya çıkmaktadır. Etik anlayış ve beceri geliştirmede bilinen en pratik yol ise, hizmet içi eğitim programları ile konuya ilişkin sağlanacak dokümantasyon araçlarıdır.

Öte yandan, yönetimde etik anlayış ve uygulamaların yerini güçlendirebilmek için, etik standartların eğitim ve eğitim yönetimi özelinde belirlenmesi, bunların izlenmesi ve değerlendirilmesinde yeni kurumsal yapılar oluşturulması gereği de belirtilmelidir.

Anılan kurumsal yapılar olarak; her okul düzeyinde Etik Kurul kurulması önerilebilir. Elbette saydam bir okul yönetimi de bu noktada belirleyici olacaktır. Okul sisteminin daha saydam ve hesap verebilir bir işleyişi düzenine kavuşturulması, etiğe olan bağlılığı destekleme yanında; bir açık sistem olan okulun demokratizasyonu amacına da hizmet etmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyol, P., Atan, T. ve Gökmen, B. (2013) “Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi”, Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, Sayı: 1, s. 38 – 45.
- Allen, N. ve Meyer, J. P. (1998) “Organizational Commitment: Evidence of Career Stage Effects”, Journal of Business Research, Number: 2, pp. 1 – 15.
- Arslan, A. (1998) Felsefeye Giriş, İstanbul: Vadi Yayınları
- Aydın, İ. (2010) Yönetimsel, Mesleki ve Örgütsel Etik, Ankara: PegemA Yayınevi
- Aydoğan, İ. (2011) “Öğretmenlerin Meslek, Etik İlkelere Uyuma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması”, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 2, s. 87 – 96.
- Balay, R. (2000) Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı Yayımlanmış Doktora Tezi.
- Bakan, İ. (2011) Örgütsel Bağlılık, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Barutçugil, İ. (2004) Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, İstanbul: Kariyer Yayınevi
- Bayram, L. (2005) “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”, Sayıştay Dergisi, Sayı: 59, s. 135.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007) “Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi, Sayı: 511, s. 55 – 74.
- Buluç, B. (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 57, s. 5 – 34.
- Büyüköztürk, Ş. (2002) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, Ankara: PegemA Yayınevi.

- Çetin, M. (2004) Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demirel, Y. (2009) “Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Arasındaki İlişkiye Kavramsal Yaklaşım”, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 15, s. 117 – 127.
- Erdem, M. (2010) “Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Sayı: 4, s. 511 – 536.
- Frolov, İ. (1997) Felsefe Sözlüğü, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Gül, H. (2010) “Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi”, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 1, s. 4 – 21.
- Gül, H. ve Gökçe, H. (2008) “Örgütsel Etik ve Bileşenleri”, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 1, s. 377 – 389.
- Hodgetts, M.R. (1999) Yönetim: Teori-Süreç ve Uygulama, Çev.: C. Çetin ve E. Mutlu, İstanbul: Beta Yayınları
- Izgar, H. (2008) “Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık”, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, s. 323 – 329.
- Karcıoğlu, F. (2001) Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1 – 2, s. 265 – 283.
- Korkmaz, M. (2011). “İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 1, s. 117 – 139.
- Meyer, J. P., Irwing, G. P. ve Allen, N. J. (1998) “Examination of Combined Effects of Work Values and Early Work Experiences on Organizational Commitment”, Journal of Organizational Behavior, Number: 19, pp. 32 – 36.
- Nartgün, Ş. ve Menep, İ. (2010) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Sayı: 1, s. 288 – 316.
- Nayir, F. (2013) “İlköğretim okulu Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi”, İlköğretim Online Dergisi, Sayı: 1.s.179-189
- Nuttall, J. (2000) Ahlak Üzerine Tartışmalar (Etiğe Giriş), Çeviren: Yılmaz, A. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Öksüz, Y. (2012) “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Ertelemecilik Davranışları Arasındaki İlişki”, The Journal of Academic Social Science Studies, Sayı: 4, s. 161 – 182.
- Özgan, H., Çetin, B. ve Külekçi, E. (2012) “İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, Sayı: 17, s. 69 – 84.
- Reichers, A. E. (1985) “A Review and Reconceptualization of Organization Commitment”, Administrative Science Quarterly, Volume: 10, Number: 3, pp. 465 – 478.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2011) Örgütsel Davranış, Çev.: İ. Erdem (ed), Ankara: Nobel Yayınları
- Pehlivan, İ. (1997) Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma: Ankara İli Örneği, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

- Porter, L., Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Boulian, R. T. (1974) “Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover Among Psychiatric Technicians”, *Journal of Applied Psychology*, Volume: 59, Number: 5, pp. 604.
- Sağnak, M. (2005) “Etik İklimlerin Örgütsel Temelleri”, *Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt: 30, Sayı: 319.
- Somuncu, F. (2008) *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Araçları: Özel Bir Hizmet İşletmesinde Araştırma*, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tiryaki, T. (2005) *Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri*, Kütahya:
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008) “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 4, s. 21 – 38. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uluğ, F. (1999) *Eğitimde Grup Süreçleri*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Uygur, M. ve Yıldırım, A. (2011) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, s. 72 – 81.
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012) “Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi”, *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı: 3, s. 2795 – 2813.
- Wasti, S. A. (2000), Meyer ve Allen’in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi, 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Nevşehir, 25-27 Mayıs 2000, s.401-410

ÖĞRETMENLERİN ÖDÜLLENDİRME ÖNGÖRÜLERİ

Nizamettin TEZCAN

ÖZET

Örgütlerin ne şekilde daha etkili ve verimli çalışabileceği günümüz yönetim anlayışının en önemli araştırma alanlarından bir tanesidir. İş görenlerin güdü yapılarının çözümlenerek, iş verimliliklerini artırmak mümkündür. Bireylerin hareketlerinin başlıca nedeni; gereksinimler, arzular, ilgiler, kuşklar ve duygulardır. Güdülenmede odak noktasını "gereksinme" kavramı oluşturmaktadır. Kişinin belirli olan bir tek davranışı bile birbirinden farklı birçok gereksinimlerini gidermeye yönelik bir süreç olmaktadır. Genel olarak insanlar gereksinimlerine ve içinde buldukları çevrenin özelliklerine uygun biçimde davranış göstermektedirler.

Örgütlerde çalışan insanları yönetme durumunda olanların işinin çok zor olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yöneticiler insan davranışının nedenini bulmaya çalışırlar. Onun için, davranışları analiz edebilmeleri ve bütün insanların farklı olduklarının bilincine varmaları gerekmektedir. Ayrıca her davranışın birçok nedeninin bulunduğunu da bilmelidirler. Bu durum sürekli araştırmayı ve yöneticilerin iş görenlerini çok iyi tanınmasını gerektirmektedir.

Çalışmamız iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ödüllendirme konusu hakkında yapılmış akademik çalışmalar ışığında da ödüllendirme sürecini anlamaya yönelik yapılan incelemeler bulunmakta. İkinci bölümde ise 324 öğretmenimize uygulanan anket sonuçlarının değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ödüllendirme

GİRİŞ

İnsanlar gördükleri işten ve iş çevresinden memnun oldukları sürece daha verimli çalışırlar işte ekonomik tatminin gerekli koşul olduğunu düşünebilsekte yeterli bir koşul olduğunu iddia edemeyiz. Bu yüzden insanı çalışmaya sevk etmenin yolları araştırılmış ve ortaya çok ilgi çelici sonuçlar çıkmıştır. Çağımızda özellikle ileri sanayi toplumlarında otomasyona kayılması kütle üretimine gidilmesi işçinin işinden elde edeceği tatmini daha da azaltıcı rol oynamıştır. (Eren, 2010)

Bireyin motive olmalarındaki başlangıç ise iç dünyalarında yaşayacakları güçlü istekler arzular, gereksinimler ve ilgililerdir. Birey bu istek arzu ve gereksinimleri ne kadar isterse veya bunları kendisine gerekli birer ihtiyaç olduğunu hissederse motivasyon başlar ancak istek, arzu ve gereksinim, dürtü ve ilgiler bireyden bireye farklılık gösterir. Motivasyonun başlaması ve sürdürülmesinde hiyerarşik bir yapı görülmektedir. Zira motivasyon süreklilik gösterir. İstek ve arzular bir defa doyuruldukları zaman ortadan kalkmazlar tekrar tekrar doyurulmalara gerekir. (Kesici, 2008)

Güdüleme örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını tatminle sonuçlandıracak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. (Can 1992) Güdüleme: Davranışı harekete geçiren, davranışa yön kazandıran ve davranışın devamını sağlayan iç ve dış güçlerin toplamıdır.

Güdüleme kavramının dilimizde tam karşılığını bulmak çok zordur. Motive teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir. Kısaca güdüleme, **bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç** demektir. Ayrıca güdüler biri diğerini tamamlamak veya gücünü azaltmak suretiyle birbirlerine etkide bulunurlar, dolayısı ile insan davranışını etkiler.(Eren 2010)

Motivasyonda kişilerin ödüllendirilmesi ve cezalandırılmasının önemi vardır. **Bazı yazarlara göre ise bu ödül ve cezalar organizasyon ile kişi arasındaki ilişki zincirinin bitiş noktasıdır.** Örgüt bakımından güdüleme bir üyeyi çalışmaya başlatan ve devam ettiren güçler topluluğunu açıklar, moral ise bu çalışma esnasında o kişinin harcadığı çaba derecesini gösterir.

İletişim gibi güdülemede çift yöllü düşünülmalıdır. Sadece yöneticinin yönetileni değil, ikincinin de birinciyi güdülemesi gerekir.(Gürsel 2012)

Klasik yönetim biliminde “havuç ve sopa” yaklaşımı diye adlandırılan ödül ve ceza sistemi benimsenmektedir. Bu görüşe göre; çalışanlar havucu elde etmek için çaba harcayacaklar ve yönetimin sopasına (kontrolüne) ses çıkarmayacaklardır (Can ve Kavuncubaşı, 2005).Bu yaklaşım modelinde işletme içersinde örgüt kurallarına aykırı davranan veya belirli bir düzeyde çalışmayan örgüt üyeleri cezalandırılmaktadır. Bu modelde örgütsel amaçların başarılabilmesi için insanların çoğunun çalışmaya zorlanması gerektiğine inanılmaktadır. Geçim düzeyinin oldukça düşük olduğu ve iş imkânlarının kısıtlı olduğu bir toplumda, bu tür bir havuç ve sopa yönetim anlayışı başarılı olmaya aday bir

Modern yönetim kuramında, “rasyo - ekonomik insan, sosyal insan ve kendini tamamlayan insan” kavramlarına yeni bir boyut getirilerek “karmaşık insan” anlayışı ortaya konulmuştur. Buna göre, birey karmaşık olduğu kadar aynı zamanda değişebilen bir varlıktır. Bu nedenle; insanların ihtiyaçları da son derece değişken özellikler göstermektedir. İnsanın, değişik koşullar altında, değişik ihtiyaç ve davranışlarının olması insan motivasyonunun tek yönlü olmadığını, çok boyutlu ve/veya çok yönlü olduğunu göstermektedir ki; insanın motive olabilmesi için ekonomik, sosyal ve daha üst düzeydeki ihtiyaçlarını değişik koşullarda algılayabilen ve değerlendirebilen bir yönetim ya da yöneticiye ihtiyacı vardır. (Şahin, 2004: 544). Bu doğrultuda işletmeler çalışanlarının özelliklerine ve durumlarına göre ödüllendirme ve ceza sistemlerini benimsemişlerdir. Çalışanların performanslarına göre ödüllendirildikleri, işletmenin belirlediği amaçların belirlendiği amaçlara ulaşıldığında çalışanlara verilecek ödüllerin ortaya konularak, amaçlara ulaşıldığında ödüllerin verildiği, çalışanların yönetime katılmaları, kariyer planlamaları, sosyal olanakların sağlanması gibi sistemler benimsenmiştir. Ayrıca işletmenin durumunun kötüye gitmesi durumunda ise ücretsiz izinler ceza kapsamında değerlendirilebilir.

Psikoloji uzmanları ödülü kendi bakış açılarına göre bireyin davranış sıklığını artıran herhangi bir şey olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanım ödülü, bireyin davranışını nasıl yönlendirdiği ile ilgili olarak tanımlamaktadır. En genel anlamıyla; “Ödül, işgörene görevini beklenenden iyi yaptığında verilen özendiriciler ve bu davranışın onda yerleşmesini sağlayan pekiştiricilerdir” (Yıldırım, 2008: 666). Ödül, işgörenin olağandışı başarı ve katkılarının karşılığı olarak ve düzenli olmayan şekilde sağlanan maddi olan ve olmayan yararları ifade etmektedir (Atay ve Acar, 2008: 409).

Çalışanları işe özendirmek ve kendisini örgütün bir parçası olarak görebilmelerini sağlamak amacıyla, başarı gösterenler ödüllendirilir. Ödül, karşılık olarak verilen yararların ve hazların tümünü anlatan bir kavramdır. Bunlar iktisadi değeri olan maddi ödüller olabileceği gibi, takdir edilme, teşekkür, övgü gibi manevi yönde ödüller de olabilir (Kuzu, 2011). Ödül verme, terfi ettirme, ekonomik yardım vb. arzu edilen davranışlar zamanında ve uygun şekilde takdir edilir, ödüllendirilirse işgörenleri motive eder. Ödülün, kişide etkili olabilmesi için zamanında, içten, konuya özgü ve performansla dayalı olması gerekmektedir. (Can, 2010: 47).

Cezalandırma, öğrenmede pek istenmeyen bir yol olmakla birlikte davranış değiştirmede etkilidir. Cezalandırmanın, muhakkak kişiye fiziksel acı veren bir şekilde olması şart değildir. Eleştirmek, ödül vermemek, öncelikleri kaldırmak, yetkileri kısıtlamak, rütbe tenzili, daha pasif görevlere atamak, işine son vermek, çeşitli uyarı cezaları uygulamak, kişiyi afişe etmek vs. gibi örgütsel uygulamaların hepsi birer cezalandırma unsuru olarak görülebilir (Yıldırım, 2007: 14).

Cezalandırıcı sistemin uygulandığı örgütlerde bir takım potansiyel rahatsızlık alanları görülmektedir. Cezalandırma sadece geçici bir süre davranışları etkilemektedir. Cezaya maruz kalma ve maruz kalınan cezanın düzenli olarak şiddetlenmesi düşüncesiyle bir süre istenmeyen davranıştan kaçınarak geri çekilme söz konusu olsa da, kin, düşmanlık duygularıyla sonradan bir boşluk ortaya çıktığından istenmeyen davranışlar tekrar ortaya çıkabilmektedir. Yani cezalandırma ile yapılan davranış azaltmada bir etkiye sahip olunacaktır. Fakat bu azalma sürekli hale gelmeyecektir. Bireyler

düşmanlık, nefret, geri çekilme, içine kapanma, katılma gibi davranışlar gösterebilirler. Engellenmenin bir sonucu olarak bireyler, cezaya maruz kalmaksızın ve kuralları bozacak yolları bularak, işin kalitesini artırmak için kullanmaları istenilen yaratıcı yeteneklerini boşa kullanabilirler. Aşırı düzeyde cezalandırma personel arasında güvensizlik yaratacağı, çalışanın verimini ve moralini düşüreceği görülür.

Sonuç olarak, işgörenlerin işletme ve yönetime karşı kin, nefret ve intikam hisleriyle dolduğu, bu duyguların yönlendirdiği bireyin diğer bireyleri de olumsuz yönde etkileyebileceği, elverişsiz bir çalışma ortamı ortaya çıkacaktır. Yöneticiler ise belli süre sonra aman benden bulmasın diyerek bu kişileri cezalandırıp kötü adam olma davranışından kaçınmaya çalışacaktır. Bu durumda ortaya ceza ve ödül standartları netleştirilememiş işletmeler çıkacaktır.(Akçit 2011)

Ödüllendirme sistemi, ödüllendirme yönetimi olarak da ele alınarak tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Karatepe'ye göre (2005: 22) ödüllendirme yönetimi; "bir örgütün ihtiyaç duyduğu kişileri hizmete alıp, kuruluşta kalmasını sağlayarak, aynı zamanda da bu kişilerin motivasyonunu ve çabasını artırarak, örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan stratejileri, politikaları ve sistemleri geliştirme ve uygulamaya koyma sürecidir". Ödüllendirme yönetimi, yalnızca para üzerine kurulu değildir. Bu yönetim, hem iç hem de dış motivasyonla ve hem parasal hem de parasal olmayan ödüllerle ilgilidir.

Ödüllendirme sisteminin planlanması ve uygulanması, yönetimin performans hakkındaki tutumunu göstermekte ve tüm örgütsel iklimi önemli derecede etkilemektedir. Ödüller, örgütte bir çaba sonucu alınan içsel ya da dışsal tüm ödül çeşitlerini içermektedir (Öğüt ve diğerleri, 2004: 286-287).

Ödülün ne sıklıkta verileceğini, zamanlamasını, ne tür bir ödül olacağını ve çalışanlara ne şekilde sunulacağını belirlemek de hazırlık aşamasındaki diğer konuları ve kararları oluşturmaktadır. Koşullar değiştiğinde ödül programını değiştirmeye hazır olmak esneklik sağlamak da gereklidir.

Çalışanları kurum yararına hareket etmek için motive etmek ve onların uzun vadede işte tutmak zor bir iştir. Çalışanları verimli bir şekilde çalışmaya itecek, sorumluluk almalarını sağlayacak, problemleri çözmeleri için harekete geçirecek ve başarılarını ödüllendirecek bir ortamın yaratılması, yapılması gereken işlerin başında gelir. Her ne kadar insanları çalışmaya motive eden kurumlar değil kendileriye de, en iyi uygulamaların olduğu kurumlar, yaratıcı çözümler, çok çalışma ve organizasyona bağlılık için ilham veren bir atmosfer yaratırlar (Öztürk ve Dündar, 2003: 58).

Çalışan bireylerin ihtiyaçları farklılık gösterebilir. Kimi ödüller bu ihtiyaçları tatmin ettiğinden dolayı motive etme özelliği gösterirken, bazı ödüller bireyi motive etmeyebilir. Yöneticiler bu uygulamayı yaparken yeryüzünde ne kadar insan varsa o kadar farklı kişiliğin olduğunu, bireylerin bazı yönlerden benzeseler bile bazı yönlerden birbirlerinden tamamen farklı olduklarını göz önünde bulundurmalarıdır.

Yöneticiler ödüllerini dağıtırken çalışanların performansını göz önünde bulundurmalarıdır. Bunun yanı sıra ödülün yaratacağı motivasyon etkisini tüm organizasyon çalışanlarında artırmak için, ödüllerin görülebilir olmasını sağlayarak tüm çalışanlara yüksek performansın ödüllendirildiğini göstermeleri gerekmektedir.

Ödülün her birey için aynı anlama gelmediği bilindiği için ödüllendirme yapılırken dikkate alınması gereken hususlardan birisi de ödüller, işgörenlerin sağladıkları verimliliğe göre ayarlanmasıdır. Tecrübe, yetenek, çaba ve diğer girdilerdeki farklı ücretler açıklanabilir olmalıdır. Ancak binlerce girdinin ve çıktının olması ve işgören gruplarının bunlara farklı önem dereceleri vermesi problemi karmaşıklığıdır. Onun için her işe uygun ödül verebilmek için girdileri ayrı ayrı ölçmek gerekmektedir (Ergül, 2005: 70- 71).

İnsanların yaptıkları iş karşılığında en çok beklediği ödüller (Weis, 1993: 5153) :

Bilgi: Yeni şeyler öğrenmek istemek; gerçeklerin peşinde olmak; başkalarının bilgili biri olarak tanınmak ve kendini öyle hissetmek, bilginin getirdiği güçle tatmin olmak.

Güç: Başkalarını yönlendirmek; onları etkilemek ya da kontrol etmek yani onlara istediği şeyi yaptırmak.

Bağımsızlık: En uygun yollarla, amaçlarına ulaşmak; istediğini yapma özgürlüğüne sahip olmak; her zaman kendi olmak; kendi eylemlerinin kontrolünü elinde tutmak. Özgün bir karakter modeli çizerek kendi tarzını oluşturmak.

Başarı: Kişisel hedeflerine ulaşarak, en az başkaları kadar iyi bir şeyler ortaya koyduğunu hissetmek; güç durumların üstesinden geldiğini görerek doyum bulmak; bir şeyleri başarmanın verdiği duyguyu tadarak bu duyguyu daha sık hissetmek istemek; görevlerini yerine getirmek ve sorunları çözmek.

Tanınma: Yaptığı şeylerle başkalarının dikkatini çekmek, onların onay ve saygısını kazanmak; kişiliğiyle ve yaptıklarıyla başkalarında olumlu duygular uyandırmak.

Dostluk: Birçok arkadaşına sahip olmak; başkalarıyla birlikte çalışmak ve bundan zevk almak; arkadaş gruplarına katılmak; toplumsal ilişkilere girmek. Birey olarak yapamayacağı işleri yaparken yanında destek olarak birilerinin olacağını bilmek.

Sorumluluk: Başka insanlar ve çalıştığı organizasyon tarafından güvenilir bir insan olarak tanınmak; sahip olduğu sorumluluklar ile ilgili duyarlılık göstermek ve bu sorumlulukların kontrolünü yapmak.

Yaratıcılık: Yeni fikirler, sorunlara yeni çözümler, yeni yöntem ya da planlar ortaya koyma yetkisine sahip olmak; yeteneklerine meydan okuyan işleri yapmak; bir şeyi ilk kez yapan insan olmak. Bilinmeyene yeni açıklamalar getirerek bilinir hale getirebilme yetisine sahip olmak.

Güvenlik: Yaşamak için zorunlu temel ihtiyaçları karşılayacak araç ve olanaklara sahip olmak; kendini güvencede hissetmek; iş güvenliğine sahip olmak ve gelirin sürekli olacağını, yaşamak için sıkıntı çekmeyeceğini bilmek.

Kendini verme: Çalıştığı organizasyona, üstlerine, ailesine, bağlı olduğu toplumsal ve politik gruplara sadık olmak; başka insanlara dostluk ve bağlılık göstermek.

Adalet ve eşitlik: Gösterdiği çaba ve performans sonucunda, başka insanların gösterdikleri çaba ve performans sonucu aldıklarıyla orantılı kazançlar sağlamak. Adams'ın eşitlik teorisinde de bireyin çıktısı, bireyin girdisi oranı diğerlerinin çıktıkları ile diğerlerinin girdileri oranına eşit olması gerekmektedir.

Gelişme: Çalıştığı yerdeki ve topluluk içindeki konumunu yükselterek, yaşam koşullarını daha iyiye götürmek; işle ilgili olan ve olmayan bilgi ve becerilerini geliştirmek; içinde yaşadığı ve çalıştığı grupları ileriye götürmek; kişisel ve mesleki bakımdan olgunlaşmak. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde basamak basamak ilerleyerek son basamak olan kendini gerçekleştirilmeye ulaşmaya çabalamak.

Kendine değer verme: Kendi gözünde ve başkalarının nezdinde değerli bir insan olma; bir amaca ulaşmak için araç olarak değil, kişi olarak görülme; başkalarına yararlı ve onlar tarafından istenen biri olmak; başkalarına önderlik etmek; kabul görmek.

Yeteneklerini zorlama: Zor, karmaşık ve yaratıcılık gerektiren görevler üstlenmek; bilgi ve becerilerini rahatça kullanabilme fırsatı bulmak, gelişebilecek yönlerini bu şekilde ortaya çıkararak onların üzerinde daha fazla durmak.

Yardımseverlik: Başkalarına yardım etmek, destek olmak ve onları korumak; açık, duyarlı ve cömert olmak. Ahlaki olarak toplumsal görevini yerine getirdiği için işine gönül rahatlığı ile devam edebilmek.

Para: Yeterli bir gelire ve istediği gibi kullanabileceği şeylere sahip olmak; refah içinde yaşamak.

Eğlence/zevk: Eğlence ve zevkin iş yaşamının vazgeçilmez birer parçası olduğunda çalışma ortamının güzelleştiğini, güler yüzün insanları genel olarak pozitif yönde motive edebildiğini bilmek. Neşeli olmak; yalnızca yapmak zorunda olduğu şeyleri değil, hoşuna giden şeyleri de yapmak.

Her davranış amaçlıdır ve amaç yönelimlidir. Bu amaçlardan en temel olanı, bireyin ihtiyaçlarının doyurulmasıdır. İnsan ihtiyaçlarının içsel ve dışsal olarak iki grupta incelendiği bilinmektedir. Bu ihtiyaçlara paralel olarak ödüller de içsel ve dışsal olabilmektedir. Bunlardan içsel ödüller içsel gereksinimleri, dışsal ödüller de dışsal ihtiyaçları karşılamaktadırlar. Ancak kimi insanlar içsel ihtiyaçlara önem verip içsel ödüllerle motive olurken, kimileri de dışsal ihtiyaçlara önem verdikleri için dışsal ödüllerle motive olmaktadır (Balcı, 1992: 46- 47).

İçsel Ödüller

Değer ve performans geri bildiriminin etkisi, kariyer geliştirme fırsatları ve inanç gibi çalışanların tanınması ile ilgili unsurlar çok önemlidir İçsel ödüller kendiliğinden ve bir kişinin bir görevi başarıyla yerine getirmesinden dolayı ortaya çıkar. İçsel ödüller, başka bir kişinin hareketine bağlı olmaz

İçsel ödüllendirmeler, kişilerin işlerindeki performanslarına dayalı olarak aldıkları ödüllerdir. Bir başka deyişle, içsel ödüller, bireyin bir işi yaparak elde etmiş olduğu başarı ve bu başarının kendisine verdiği kişisel tatmindir (Seyhani ve diğerleri, 2009: 112). İçsel ödüller, karara katılma, takdir edilme ve iş serbestliği, daha fazla sorumluluk alma, daha ilgi çekici ve sevilen işi yapma, kişisel gelişme için fırsatlara sahip olma, tekdüze işler yerine çeşitli işler yaparak monotonluktan kurtulma olarak ifade edilmektedir.

Dışsal Ödüller

Dışsal ödüllerin üç temel işlevi yerine getirdiği bilinmektedir. Bunlar; aracılık ya da teşvik, değerlendirme ya da geribildirim ve bir kısıtlama ya da sosyal kontrol işlevleridir. Bir görevi yerine getirmekten dolayı alınan bir dışsal ödül Bireyin, gelecekte daha fazla dışsal Ödülün geleceğine ilişkin beklentisini, Bireyin kişisel yetkinlik ve görev uzmanlığına ilişkin hislerini, Bireyin dışsal kısıtlara karşılık kişisel kontrole ilişkin atıflarını etkilemektedir.

Dışsal ödüller, işin kendisine dışarıdan olan ve bir başka kişi tarafından verilen sonuçlarla değerlendirilir. Dışsal ödüller finansal olabilecekleri gibi, çalışanın üstünden gelen herhangi bir övgü, taktir şeklinde finansal olmayan ödülleri de kapsamaktadır. Bu ödüllere, çalışanlara verilen ücret, prim, ikramiye, terfi, statü, taktir, övgü örnek olarak verilebilmektedir (Örnek, 2009: 50).

Ödüller, içsel ve dışsal olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. İçsel ödüllerin içinde karar almaya katılım, daha fazla sorumluluk, kişisel gelişim için fırsatlar, iş özgürlüğü ve inisiyatif kullanma, daha ilginç işler ve yapılan işlerin farklılığı yer alırken; dışsal ödüller ise parasal ve parasal olmayan ödüller şeklinde gruplanmıştır (Örnek, 2009: 51).

Dışsal ödüller, içsel ödüllere göre pekiştiricilik güçlerini daha çabuk kaybederler. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirtildiği üzere eksiklik temelli ihtiyaçlar daha kolay tatmin edilebilirler. Tatmin edilen bu ihtiyaç artık birey için bir amaç değildir ve o bağlamda verilecek her ödül motive gücünü kaybeder

Bireyin Ödüllendirilmesi Sonucunda Motivasyonu

Motivasyonda, çalışanların ödüllendirilmesinin ve cezalandırılmasının büyük önemi vardır. Ödüllendirme, çalışanları her zaman olumlu yönde etkileyen ve örgüte rekabet avantajı kazandırmada en etkili olan motivasyon yollarından biridir. Ama cezalandırma işgörenleri her zaman olumlu yönde etkilemeyebilmektedir.

Etkili bir yönetici, cezalandırma konusunda kapsamlı düşünmeli ve uygulanacak cezanın, işgörenin motivasyonunun ve dolayısıyla verimliliğinin azalmasına yol açmayacak biçimde olmasına dikkat etmelidir. (Öğüt ve diğerleri, 2004: 286- 287).

Ödüsüz bırakma da bir tür cezalandırmadır. Çalışanın performansı bireylerin örgütten beklentilerinin karşılanma düzeyine bağlıdır. Beklenti kuramı çalışanların amaçlarının karşılanması halinde çalışanların performansının da artacağını ileri sürmektedir. Eğer bir çalışan, çalıştığı örgütte istediği görevi elde ederse, istenen çabayı ve performansı da sergileyeceği ileri sürülmektedir.

Çalışanların daha fazla çaba sarf etmesi, daha fazla üretmesi, onun beklentilerinin karşılanması ile doğru orantılı olduğu ifade edilebilmektedir (MEB, 2006: 14).

Örgütlerin çalışanları motive etmek için kullandıkları en güçlü araçlardan birisi paradır. Paranın önemi çok fazla olmakla birlikte özellikle gelişmiş ülkelerde çalışan motivasyonunda etkisi sınırlıdır.

Bir yönetici başkalarını ödüllendirebilme kaynaklarına sahipse astlarını/ izleyenlerini etkilemek için önemli bir güce sahiptir. Çünkü ödüllendirme çalışanların motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bunu sağlayan kişiye karşı bağlılıklarını artırmaya yardımcı olur. Yöneticiyle çalışanlar arasındaki daha iyi ilişki, karşılıklı çıkarlardan daha çok takım çalışması ve karşılıklı sadakat temelinde gelişir. Yönetici, çalışanları takdir ve onurlandırma ile birlikte, onları işinde yeterli ve işine bağlı olmasından dolayı somut ödül kullanabilir. Ödülün ölçüsü, işin belirli bir kısmına bakarak değil, işle ilgili genel performansa göre belirlenmelidir.

Etkili bir yönetici, çalışanlar için değerli olan şeyleri keşfedebilecek niteliktedir. Bunlar belki daha fazla dinlenme süresi, daha iyi bir çalışma programı ve daha cazip görevler olabilir. Ödül gücü yalnızca maddi araçlara bağlı değildir, sözlü olarak takdir, grup içinde onurlandırma gibi davranışlar liderin ödül gücünü oluşturur (Eraslan, 2004).

ARAŞTIRMA

Öğretmenlerin ödüllendirme süreçlerine ve bu süreçlerin iyileştirilmesine ilişkin algılarını tespit etmek için Karapınar ilçesinde görev yapan öğretmenlerden aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

1. Meslek hayatınız da ödül aldınız mı? Aldınız ödül nedir ve kaç tane aldınız?
2. Mevcut ödüllendirme sistemini ne ölçüde adil buluyorsunuz gerekçeleriyle açıklayınız.
3. Ödül almanız sonraki çalışmalarınızı olumlu yönde etkiler mi? Açıklayınız
4. Ödüllendirilen öğretmen arkadaşlarınız aldıkları ödülleri arkadaşlarına söylüyorlar mı?
5. Size göre öğretmenlerin ödüllendirme sürecinde esas alınması gereken üç ölçütü gerekçeleriyle yazınız.
6. Size göre öğretmen ödüllendirme sürecine kimler ne kadar (%) katılmalı?
7. Size göre öğretmenler hangi sıklıkla ödüllendirilmeli?

Çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Konya ili Karapınar ilçesinde yürütülmüştür. Karapınar da 487 öğretmen görev yapmaktadır. Bütün öğretmenlere anket gönderilmiş; öğretmenlerin 324'ü ankete katılmaya gönüllü olmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 154'ü kadın, 170'i erkektir. 293 öğretmen lisans, 24 öğretmen yüksek lisans ve 7 öğretmen ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin 73'ü 1-5 yıl, 124'ü 6-10 yıl, 67'si 11-15 yıl ve 49'u 16 yıl kıdeme sahiptir.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket uygulaması seçilmiştir. Verilerin elde edilmesinde 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Anket sorularının geliştirilmesi aşamasında araştırmacılar tarafından araştırma amaçları dahilinde belirlenen sorular açıklık ve anlaşılabilirlik açısından danışman görüşüne sunulmuştur. Danışmanın önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapıldıktan sonra görüşme sorularına son hali verilmiştir. Anketten elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir.

Elde edilen görüşme verilerinin analizi için nitel araştırma analiz stratejilerinden betimsel analizden yararlanılmıştır. Nitel araştırmada geçerlik için görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak önemli olmaktadır. Bu araştırmada da alınan görüşlerden birebir alıntı yapılarak geçerlik artırılmıştır. Araştırma sorularına cevaplar çeşitliliğine göre bulgular başlığı altında sıralanmıştır. Güvenirlik ise olayların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

BULGULAR

Öğretmenlerin, ödüllendirme sistemi öngörülerini anketine verdikleri cevaplar analiz edildiğinde:

1. Meslek hayatınız da ödül aldınız mı? Aldınız ise aşağıda belirtilen ödüllerden kaç tane aldınız?

1.1-Evet(170)	1.2-Hayır(164)
a)Teşekkür	:163
b)Taktir	:37
c)Aylıkla Ödül	:16
d)Başarı	:9
e)Üstün Başarı	:0

2- Mevcut ödüllendirme sistemini ne ölçüde adil buluyorsunuz? Gerekçeleriyle açıklayınız.

Görüşler	Ödül Alan	Ödül Almayan
1 Adil bulmuyorum(223) %69	120	94
2 Kısmen adil buluyorum(16) %5	6	10
3 Adil buluyorum (51) %16	36	14
4 Fikrim yok (34)%10	6	28

Adil bulmayanların görüşleri:

Görüşler	Ödül Alan	Ödül Almayan
1 Yanlı davranılıyor. (23)%16	12	11
2 Göz önünde bulunan eğitimciler ödül alıyor. (19)%14	5	14
3 Çalışanlar değil kendini gösterenler ödül alıyor.(14)%10	8	6
4 Okul müdürleri objektif davranmıyor. (12)%9	6	6
5 Öğretmenlerin çalışması okul yöneticilerinin ödüllendirilmesini sağlıyor.(11)%8	5	6
6 Ödül sistemi uygulanabilir değil.(9)%4	6	3
7 Sınıf öğretmenleri ödüllendirilmez.(9)	2	7
8 Öğretmenlerin bireysel başarıları değerlendirilemiyor.(7)%5	2	5
9 Öğretmeler sendikalarına göre değerlendiriliyor.(7)%5	2	4
10 Etkili idarecilerin okulunda bulunan öğretmenler ödül alıyor.(5)%3	1	4
11 Siyasi davranılıyor.(5)%3	1	4
12 İdareye problem götürmeyen öğretmen ödüllendiriliyor.(5)%3	0	3
13 Her idarecinin ödüllendirme kriteri farklı (4)%3	4	0
14 Eğitim süreci değerlendirilemiyor. (4)%3	1	3
15 Öğretmenlerin çalışmalarının yakından takip edilebilir olması gerekmektedir. (4)%3	4	0

16	Yapılan çalışmalardaki özveri ve gayret, yapılması gerekli sıradan bir çalışma olarak algılanmaktadır.(3)%2	0	3
17	ğrenci performansı ölçülüp ğretmen ödüllendiriliyor.(3)%2	1	2
18	öğrenciyi ihmal ederek, sosyal ve sportif faaliyetler gerçekleştirenler ödüllendiriliyor.(3)%2	1	2
19	Performans içeriği oldukça geniş ve değerlendirmeler lokal olarak yapılıyor. Lokal değerlendirmeler adil olamaz.(2)%1	0	2
20	ödüllendirmede performans ölçekleri kullanılmalıdır. Ödüllendirme şeffaf olmalı. (2)%1	2	0
21	Adil olursa dllendirilenler kurum veb sayfasında yayınlanırdı.(1)%1	1	0

Adil bulanların görüşleri:

- 1- Değerlendirme kriterleri isabetli seçildiği için.(3)
- 2- Hak edene veriliyor(7)

3-Ödül almanız sonraki çalışmalarınızı olumlu yönde etkiler mi? Açıklayınız

- 3.1. Olumlu etkiler. (290) %96
- 3.2. Olumlu ya da olumsuz etkisi olmaz (6) %2
- 3.2. Fikrim yok (6)%2

Gerekeçe:

- 1- Hak ederek almışsa her bireyi taktir edilmek olumlu etkiler.(23)
- 2- Mevcut durumda verilen ödüllerin teşvik ediciliği bulunmamaktadır.(1)
- 3- Ödül alan yönetici daha sonra gayretle çalışabilir veya aynı verimliliği devam ettirebilir ya da aldığı dl bir savunma veya sığınma aracı yaparak farkına varmadan verimliliğini kaybedebilir.(1)

4- dllendirilen ğretmen arkadaşlarınız aldıkları dlleri arkadaşlarına söylüyorlar mı?

- 4.1. Evet arkadaşlarına söyler. (159)% 49
- 4.2. Hayır, söylemez (96) %30
- 4.3. Bazen (46)% 14
- 4.4. Fikrim yok (23)% 7

5- Size göre öğretmenin ödüllendirme sürecinde esas alınması gereken üç lt sırasıyla ve gerekçesi ile yazınız

- 5.1- Öğrencilerdeki akademik başarı değişimi(94)
- 5.2- Çalışkanlık zveri gayret(67)
- 5.3- Ders disiplini ve verimliliği(45)
- 5.4- zgn projeler üretebilme (43)
- 5.5- Mesleki yeterlilik ve bilgi birikimi (40)
- 5.6- Soysal kültürel etkinliklere ilgi ve katılım (39)
- 5.7- Öğrenci ile iletişim ve öğrenciyi tanıma (36)
- 5.8- İş arkadaşları ile uyum ve iletişim becerisi (32)
- 5.9- Kendini geliştirme ve yenileme çabası (24)
- 5.10- rnek alınabilir(ahlak,kişilik,dürüstlük) olma (23)
- 5.11- Okul ve çevresine katkıları (21)
- 5.12- Velilerin görüşü (17)
- 5.13- Öğrenci görüşü(14)

- 5.14- Dezavantajlı çalışma şartları (11)
 5.15- İş arkadaşlarının görüşü(10)
 5.16- Ders saatlerine uyum, devamsızlık yapmama, sorumluluk duygusu (9)
 5.17- Bilimsel çalışmaları (5)

6- Size göre öğretmenin ödüllendirme sürecine kimler ne oranda katılmalı?

Birincil Olarak	İkincil Olarak	Üçüncül Olarak
Okul Müdürü (106)%33	Okul Müdürü (59)%25	İlçe Milli Eğitim Müdürü (57)%28
Öğretmenler (72)%22	Öğretmenler (48)%20	Veliler (38)%19
Öğrenciler (51)%16	Veli (41)%17	Okul Müdürü (33) %16
İlçe Milli Eğitim Müdürü(37)%11	İlçe Milli Eğitim Müdürü(41)%17	Öğrenci (21)%10
Veliler (16)%5	Öğrenci (24)%10	Öğretmen (19)%8
Eğitim Denetmeni (5)%2	Eğitim Denetmeni (11)%5	Kaymakam (19)%6
İl Milli Eğitim Müdürü (4)%1	Müdür Yardımcısı(8)%3	Eğitim denetmeni (10)%9
Fark etmez (35)%11	Kaymakam (5)% 2	Okul Müdür Yardımcısı (5)%2

Toplamda:

- 1-Okul Müdürü:198
 2-Öğretmenler:139
 3-İlçe Milli Eğitim Müdürü:135
 4-Öğrenciler:96
 5-Veliler:95

7. Öğretmenler hangi sıklıkta ödüllendirilmelidir?

- 7.1.Yılda bir defa (115)%35
 7.2. Her dönem (95)%29
 7.3. Başarılı bir şekilde gerçekleştirilen her faaliyetin sonunda(93)%28
 7.4. Üç yılda bir (4)%1
 7.5. İki yılda bir (4)%1
 7.6. Fikrim yok (5)%2

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Ödüllendirme sistemini adil bulmayanların %54'lük oranını oluşturanların ödül almış bireyler olması, ödüllendirme sisteminde ödül verilirken yanlış davranıldığını belirtenlerin %52 lik oranını oluşturanların ödül almış bireylerin olması mevcut ödüllendirme sisteminin uygulanmasında pek çok problemlerin olduğunu göstergesidir. Ancak yanlış davranıldığını iddia edenlerin öğretmenlerin ödüllendirilirken sendikalarına göre yanlış davranıldığını ifade edenlerin %5 ve siyasi davranıldığını iddia edenlerin ise %3 oranında olması yanlış davranma kriterlerinin farklı olduğunu göstergesidir. Bu durum Karapınar'a özgüde olabilir.

Ankete katılan bireylerin %96 oranında ödüllendirmenin çalışmalarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmeleri ise ödüllendirmenin ankete katılan bireyler açısından çok önemsendiğinin göstergesidir.

Ödül alan arkadaşlarımız ödül aldıklarını arkadaşlarıyla paylaşır mı? Sorusuna evet diyenlerin oranın %49 olması da ödül alan bireylerin ödüllendirme sistemine olan güvensizliklerinin bir yansıması olarak algılanabilmektedir.

Ödüllendirme sürecinde esas alınması gereken ölçütlerin neler olabileceği sorusuna verilen cevaplarda genellikle öğrenciyi merkeze alan ölçütlerin ön plana çıkıyor olması aslında işini iyi

yapanların ödüllendirilmesi gerektiği kanaatini vurgulamaktadır. Ödüllendirme sürecine katılan tüm yöneticilerden sürecin daha iyi gözlemlenmesi istenmektedir.

Öğretmenin ödüllendirme sürecine katılacakların kimler olduğu sorusunu cevabı ise öğretmenin çalışmalarına birebir şahit olan okul yöneticileri, mesai arkadaşları, öğrenci ve veliler olması gerektiği öngörülerini öne çıkarmaktadır.

Ödüllendirmenin hangi sıklıkta yapılacağı sorusuna ise verilen cevapların çoğunluğu bir yıldan daha fazla olmaması konusunda neredeyse fikir birliği içerisindeydi.

ÖNERİLER

Öğretmen ödüllendirme sürecinin en önemli aktörünün okul müdürü olduğu hiç kuşkusuzdur. Okul da görev yapan öğretmenin ödüllendirilmesi için her yıl haziran ayında ödüllendirilecek öğretmenlerin belirlenebilmesi için paydaş görüşlerinin alınması gerekmektedir. Paydaşların öğretmeni değerlendirirken aşağıdaki kriterler çerçevesinde değerlendirilmesi öngörülebilir.

- a) Öğrencinin akademik başarısında görülen iyileşme (30 puan)
- b) Öğretmenin sorumluluk bilinci(10 puan)
- c) Mesleki yeterliliği(20 puan)
- d) İletişim becerisi(10 puan)
- e) Kendini geliştirme çabası(20 puan)
- f) Sosyal kültürel faaliyetlerde katılım ve katkısı(10 puan)

Okul müdürlüğünce okulda görev yapan öğretmenler den; Öğrenci(veli)lerin verdiği puanlarının ortalaması, öğretmenlerin verdiği puanların ortalaması ve okul idaresinin verdiği puanların ortalaması toplanarak üçe bölündüğünde: öğretmenin toplam puanı 70 ve üzeri olanlar için bir ödüllendirme dosyası hazırlanmalıdır. Bu dosyada ödüllendirilmek üzere yapılan anketlerin, değerlendirilen öğretim yılı boyunca öğretmen tarafından yapılan çalışmaları gösteren belgeler, sertifikalar, katılım belgeleri, başka kurumlardan alınmış ödüller bulunmalıdır.

Ödüllendirme dosyaları temmuz ayında ilçe milli eğitim müdürlüğünde ilçe milli eğitim müdürünün başkanlığında, ilçe milli eğitim müdürlüğünde görev yapan şube müdürlerinin tamamının katılımıyla oluşturulan komisyon tarafından incelenmelidir. İlçe milli, eğitim müdürlüğünde komisyon tarafından yapılan incelemenin temel görevi okulda yapılan değerlendirmenin sağlıklı yapıp yapılmadığı, hesaplamalarda hata olup olmadığı, sürecin istismar edilip edilmediği yönünde olmalıdır.

İlçe milli eğitim komisyonunca ödül almayı hak eden öğretmenlerin listesi ağustos ayında ödül vermeye yetkisine sahip makama iletilmelidir. Ödül alan öğretmenlerin ödülleri, İlköğretim Haftasında veya Öğretmenler Gününde ödül alan öğretmenlere tüm öğretmenlerin huzurunda takdim edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar E. (2007). Uzmanlık Alanında Çalışmanın İş Doyumuna Etkisi, *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e-dergi)*, <http://www.paradoks.org>, Sayı:1, s.1- 18.
- Anafarta N. (2001). Orta Düzey Yöneticilerin Kariyer Planlamasına Bireysel Perspektif, *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt:1, Sayı: 2, s. 1- 17.
- Arslan M., Atasayar H. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:41, Sayı: 2, s. 59- 79.
- Atay İ. D., Acar A. C. (2008). “İnsan Kaynakları Yönetimi” *Ücret Yönetimi*, 3. Baskı, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

- Balcı E. (1992). Ödüller, Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri, *Adem Yayıncılık, Ankara*.
- Barutçugil İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Barutçugil Ö. (2002). *Performans Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Baş T., Ardiç K. (2003). Disiplin, *Türk Silahlı Kuvvetler Dergisi*, Sayı: 52.
- Bayındır N. (2011). Hangisi Ödül Hangisi Ceza? <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi75/sayi75/nida%20bayindir.pdf>
- Bilgin M. H. (2002). Bireysel Performansa Dayalı Ücret ve Verimlilik, *CMIS Dergisi*, s. 3- 12.
- Can, Ü. (2010). Çalışan Başarısının Artırılmasında Performans Ölçme Değerlendirme ve Ödüllendirme Sistemi: Güven Timleri Üzerine Bir İnceleme, *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Coşkun A. (2006). Stratejik Performans Yönetimi ve Performans Karnesi, *Literatür Yayıncılık, İstanbul*.
- Coşkun M. (2009). Ücret Yönetimi ve Performansa Dayalı Ücret, <http://www.hrturkiye.com/index.php/ucret-yonetimi-ve-performansa-dayali-ucret/>
- Çiçek, D. (2005). Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Demir K. (1999). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlilerini Güdüleyen Özendirme Araçları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 32, Sayı:1, s.277-293.
- Demir M. (2006). Performans Yönetiminde Hastane Yönetim Bilgi Sistemlerinin Rolü, *1. Sağlık Bilişimi Kongresi*, İzmir.
- Demirtaş M. (2010). Örgütsel iletişimin verimlilik ve etkinliğinde yararlanılan iletişim araçları ve halkla ilişkiler filmleri örneği, *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, Sayı:1, s. 411 - 444.
- Doğan S. (2005). Çalışan İlişkileri Yönetimi, Kare Yayınları, İstanbul.
- Eraslan L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:162, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.html>
- Ergun Ü. (2002). Yönetimsel Performansın Geliştirilmesinde Yeni Yaklaşımlar: Mükemmellik Modeli ve Balanced Scorecard, *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1.
- Ergül H. F. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 14, s.67-79.
- Ertürk M. (2000). Otel İşletmelerinde Çalışanların Verimliliğini Artırmaya Yönelik Teşvik Araçları ve Bunların Bölümler Arası Farklılıkları. Gebze Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, İstanbul.
- Eryiğit S. (2000). *Kariyer Yönetimi*, Kamu-İş, Cilt: 6, Sayı:1, s.1- 26.
- Filiz A. (2006). Motivasyon İle Performansın Yükseltilmesi, <http://www.ikademi.com/performans-yonetimi/125-motivasyon-ile-performansin-yukseltilmesi.html>

- Genç N. (2007). Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar. Seçkin Yayıncılık, İstanbul.
- Genç N. (2008). Meslek Yüksekokulları İçin Yönetim ve Organizasyon, 2. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Gürüz D., Yaylacı G. Ö. (2004). *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi*, Mediacat Kitapları, İstanbul.
- Kanbur A. Kanbur E. (2008). Toplam Kalite Yönetiminin Mavi Yakalı İşgören Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Mobilya Sektöründe Ampirik Bir Araştırma, *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt:15, Sayı:1, s.27- 40.
- Kaplan, M. (2007). Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama, *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Karayazı A. (2007). Çalışanların Yönetime Katılması ve Öneri Sistemleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Koçel, T. (2007). İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik - Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar, 11.baskı. Arıkan Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Konur D.Y. (2006). İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuyzu, Ş. D. (2007). Küçük ve Orta Ölçekli İşletmelerde Ücret ve Ödüllendirme Yöntemleri Konusunda İşgören Algılamaları:Kahramanmaraş Tekstilİşletmelerinde Bir Alan Çalışması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kuzu V. (2011). Motivasyon nedir?, <http://www.sosyalbilgilerciyiz.com/yazili-evraklar-63/motivasyon-nedir/?wap2>
- MEB (2006). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara
- Motivasyon Kavramı, <http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/uluslararası/motivasyon.htm> (22.04.2011)
- Musaoğlu Z. (2008). Trakya Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Sağlıkla İlişkili Yaşam Kalitesi, (Uzmanlık Tezi), Trakya Üniversitesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Edirne.
- Nas T. (2006). *Sağlık Örgütlerinde Ödüllendirme Sistemlerinin Performans Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öğüt A., vd., (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Bağlamında Örgütlerde İşgören Motivasyonu Süreci, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:12, s. 277-290.
- Örnek, N. (2009). *Ödül Sistemleri ve Ödüllendirmenin Güdülemeye Etkisi Üzerine İnşaat Sektöründe Bir Uygulama*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özgan H., Aslan N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 7, Sayı:1, s. 190- 206.
- Öztürk Z. Dündar H. (2003). Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 4, Sayı:2, s.57- 67.
- Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde Motivasyon-Verimlilik İlişkisi Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı Çalışanları Arasında Bir Örnek Olay Araştırması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Pulur B. (2007). Çalışanların Motivasyonunda Adalet Algısı İş Doyumu İlişkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ramazanoğlu, F., vd., (2003). İşletme ve Organizasyonlarda Personel Yönetimi, İşlevi Ve Boyutlarının Değerlendirilmesi, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, Cilt:2 Sayı:1, s. 1- 6.
- Sabuncuoğlu Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Seyhani, M. (2009). KKTC İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Ödül - Ceza Politikalarının Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt:15, Sayı:57, s.109-131.
- Şimşek M., Çelik A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*, Eğitim Akademi Yayınları, Konya.
- Teke A. (2011).Yöneticilik ve Motivasyon,
<http://www.gata.edu.tr/saglikbilimleri/saglikhizmetleri/2009%20Ders%20Notlar%C4%B1/Y%C3%B6neticilik%20ve%20Motivasyon.pdf>
- Ünlüönen, K., vd. (2007). Otel İşletmelerinde Psiko-Sosyal Motivasyon Araçları ve Bu Araçların Farklı Departmanlar Üzerindeki Etkisine Yönelik Ankara ve İzmir Otellerinde Bir Uygulama, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayı:19, s.9-32.
- Yelboğa A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı:2, s.196- 210.
- Yıldırım C. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Öğretmenlerin Ödüllendirilmesine İlişkin Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 56, s. 663- 690.
- Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi*, (Yüksek Lisans Projesi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yumuşak S. (2008). İşgören Verimliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 3, s.241-251.
- Yürür, Ş. (2005). *Ödüllendirme Sistemleri İle Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkilerin Analizi ve Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

OKULLARDA ÖRGÜTSEL GÜÇ KULLANIMI İLE ÖĞRETMENLERİN OTANTİK LİDERLİK ALGI DÜZEYİ

Deniz SARICI ⁶, Doç.Dr. Zekeriya NARTGÜN ⁷, Doç.Dr.Şenay Sezgin NARTGÜN ⁸

ÖZET

Bu çalışmada, ilk, orta ve lise düzeyindeki okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile otantik liderlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Bolu'nun Seben ve Dörtdivan ilçelerinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan çeşitli kademelerdeki 100 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, 'Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği' ve 'Otantik Liderlik Ölçeği' ile toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Örgütsel Güç, Örgütsel Güç Ölçeği, Liderlik, Otantik Liderlik, Ölçek Uyarlama, Güvenirlik, Geçerlik.

Organizational Power Usage And The Teachers' Authentic Leadership Level Of Perception

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the power supplies used by primary, secondary and high school administrators and their level of authentic leadership. The study group in this correlative model consists of 100 volunteer teachers who worked at different levels in Dörtdivan and Seben, Bolu in 2013-2014 educational year. Data was collected by 'In schools Organizational Power Scale' and 'Authentic Leadership Scale'.

Keywords: Education, Organizational Power, Organizational Power Scale, Leadership, Authentic Leadership, Scale Adaptation, Reliability, Validity.

GİRİŞ

Modern topluma geçişle beraber günümüzde okul yöneticilerinin rolleri değişmiş ve çeşitlilik kazanmıştır. Artık sadece idare eden değil liderlik vasfına sahip yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, değişen ve gelişen örgüt yapıları ve bilinçli çalışanlar artık klasik yönetim anlayışıyla uyuşmamaktadır. Yöneticinin ötesinde bir vizyona sahip olan, yol gösteren, gerekli donanımına sahip ve gelişimi destekleyici bir kişiye ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada da liderlik kavramı karşımıza çıkmaktadır (Sarıcı,2014).

Liderlik tanımları incelendiğinde, liderlik ifadelerinin genellikle içinde bulunulan dönemin liderlik anlayışıyla paralellik göstermekte olduğu görülmektedir. Günümüzün liderlik anlayışını temsil eden bilimsel bir durum değerlendirmesi yapan Yammarino ve arkadaşları (2005)'na göre liderlik yaklaşımları; klasik, modern, alternatif ve yeni akım yaklaşımlar olarak dört kategoride değerlendirilmektedir.

Modern liderlik yaklaşımlarının doğmasına neden olan küreselleşme, politik, sosyal ve teknolojik gelişmelerin şirketler üzerinde yarattığı baskılar nedeniyle liderler için tarihin belki de en zor dönemlerinden birisi başlamıştır. Çünkü değişim dönemlerinde, çalışanlar, yönlerini bulabilmek için liderlerini rehber olarak takip etme ihtiyacındadırlar. Rehber rolündeki liderlerin zaman içinde

⁶ MEB narcissus_deniz@hotmail.com

⁷ Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü nartgun_z@ibu.edu.tr

⁸ Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü nartgun_s@ibu.edu.tr

çalışanlarını sadece ödül ve disiplinle motive eden klasik anlayışlarının ise amaçlara ulaşmada artık yeterli olmadıkları anlaşılmıştır. Hem sözü edilen değişimlerin, hem de rehber olma zorunluluğunun liderler üzerinde yaratmış olduğu baskı, eskiden başarılı ya da etkin olarak tabir edilen liderlik tipini değiştirerek farklı yapıda bir lider ihtiyacı yaratmıştır. Bundan yola çıkarak etkin lideri tanımlamaya çalışan araştırmacılar, 70'li yılların sonunda dönüştürücü liderlik tipini tanımlamışlardır. Bu liderler, çalışanlarını tanımladığı vizyon çevresinde toplayabilen ve onları bu vizyona ulaşmak için manevi olarak motive edebilen, çalışanlarını her şeyi sorgulayan ve meselelere yeni perspektiflerden bakan kişilere dönüştüren liderlerdir (Çeri-Booms,2009). Modern liderlik yaklaşımları içinde dönüşümcü liderlik ile birlikte etik liderlik (Gini, 1997), öz liderlik (kendi kendine liderlik)(Manz, 1992), paternalist liderlik(Farh ve Cheng, 2000), örtük liderlik (Hunt ve diğ., 1990), etkileşimci liderlik (Bass, 1998)ve otantik liderlik (George, 2003) gibi liderlik yaklaşımları ön planda yer almıştır. Bu çalışmanın iki konusundan biri olan otantik liderlik yaklaşımı da modern liderlik yaklaşımları içerisinde yer almaktadır (akt.Tabak, Polat,Coşar ve Türköz,2012).

Otantik Liderlik Kavramı

Otantik liderlik, 1990'larda sosyoloji ve eğitim alanlarında ortaya çıkan ve liderlik yazınında yeni tartışmaya başlanan bir kavram olarak görülmektedir (Chan ve diğ., 2005'ten aktaran Tabak ve diğerleri.2012). Otantiklik kelimesinin anlamı, psikolojik açıdan bireysel özellikler/durumlar ve kimliklerle bağlantılıken, felsefi açıdan anlamının ise; tarihsel olarak bireysel erdemler ve etik davranışlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Novicevic ve diğ., 2006'dan aktaran Tabak ve diğerleri.2012). Bu kapsamda otantiklik pozitif psikologlara göre; hem kişinin içsel kanılar, inançlar ve duygulara sahip olmasını hem de bu kişinin kendi gerçek benliğini yansıtan bir biçimde davranmasını (örneğin: düşündüğü ya da hissettiği şeyi söylemesi ve bu doğrultuda hareket etmesi) içermekte olduğu söylenebilir. Bu tutumda otantik liderlerin niyetleri şeffaf olarak algılanmakta ve onların benimsedikleri değer yargıları ile hareketleri arasında tutarlı bir bağ olduğu düşünülmektedir (Gardner ve Schermerhorn, 2004).

Otantiklik 'Kendi kendini bilmek, kendini doğru olarak ifade edebilmek'tir (Harter, 2002; Avolio, vd., 2004'ten aktaran Tabak ve diğ.2012). Otantikliğin özü insanın kendini bilmesi, kabul etmesi ve kendine karşı daima net –doğru olabilmesidir. Diğer bir deyişle;“Birey; kendi öz değerlerine, kişiliğine, tercihlerine ve duygularına bağlı olduğu ölçüde otantiktir” (Erickson, 1994). Otantiklik başkalarının lidere atfettiği bir özelliktir (Goffee ve Jones, 2005: 88).

Otantik bir lider olabilmek çift taraflı bir mücadele sürecini gerektirmektedir. Liderler bir yandan sürekli olarak yaptıkları ve söylediklerinin tutarlılığını sağlarken öte yandan insanları kendileri ile ilişkilendirebilmelidirler (Gardner vd.,2005). Otantik lider şu şekilde tanımlanmaktadır: (Kesken, Ayyıldız, 2008, s.737 içinde Avalio vd.,2003) Otantik liderler; kim olduklarını ve neye inandıklarını bilen, değer yargıları, etik muhakeme ve tutumları arasında şeffaflık ve tutarlılık gösteren, kendi içlerinde ve meslektaşları ile aralarında güven, iyimserlik ve esneklik gibi olumlu bir ruh hali geliştirmeye odaklanan, dürüstlükleri ile tanınan ve bu nedenle saygı duyulan kişilerdir (Avolio ve diğ., 2005). Otantik liderler öz farkındalığa sahip, değerleriyle düşünceleriyle, duygularıyla ve inançlarıyla uyum içerisinde hareket eden (Avolio ve diğ., 2004; Luthans ve Avolio, 2003; Harter, 2002; Bass ve Steidlmeier, 1999) ve hareketlerinin ahlaki sonuçlarını anlayan (May ve diğ., 2003) liderler olarak tanımlanırlar (Harvey ve diğ., 2006:1). Uygulayıcıların bakış açısıyla, Bill George (2003) otantik liderliği "bir lider izlenimi veya görüntüsü yaratmak" yerine "kendi olmak; olmak için doğduğunuz kişi olmak" şeklinde tanımlamıştır (Sexton, 2007:3'ten aktaran Tabak ve diğ.2012).

İnsanlar ilişki kurarlarken güven duyabilecekleri kişilerle ilişki kurmaya özen gösterirler. Güven otantikliğin temelini oluşturur. Nitekim Şekil-1'de otantiklik ve güven arasındaki birbirini pekiştirici ilişki ve bu ilişkiden doğan sinerji ortaya konmaktadır. Daha fazla otantik davranış daha fazla karşılıklı güvene, bu güven ilişkilerin güçlenmesine ve daha fazla risk alma isteğine neden olur.

Sonuç olarak da bireysel ve örgütsel başarı düzeylerinde artış gözlenir. Bu artış yine otantik davranışı pekiştirir.



Şekil 1. Otantiklik ve güven arasındaki birbirini pekiştirici ilişki Otantik liderlerin belirgin birtakım özellikleri vardır;

- Bireysel değerleri faaliyetlerle, faaliyetleri de örgütsel değerler ile bağdaştırmaya çalışırlar (Luthans ve Avolio, 2003: 243; Dorn vd.,2005).
- İnsanlara hizmet etmek isterler ve çalışanlarını güçlendirirler.
- Aklın yanı sıra merhamet, tutku gibi duygularla hareket ederler.
- Otantik liderler doğuştan bu özelliklere sahip değildirler ama bu özelliklerini geliştirmeye çalışır, eksikliklerini giderirler (George,2003:12'ten aktaran Tabak vd).
- Güçlü- yerleşik kurum kültürü ve sosyal kültürlerde nasıl kabul görececeklerini ve radikal bir değişim gerçekleştirebilmek için hangi kültürel değerlerden yararlanmaları gerektiğini bilirler (Goffee vd.,2005).
- Kendilerine karşı dürüsttürler. Başkalarının beklentilerine uymak adına kişiliklerinden ödün vermezler.
- Statü, kişisel çıkarlar yerine sosyal çıkarlar ile güdülenirler.
- Taklit değil, orijinaldirler.
- Davranışlarının temelini değer ve kanaatleri oluşturur (Avolio ve Gardner; 2005:321).

Bu özelliklere sahip liderin otantik lider olabilmesi için gereken dört bileşen şu şekildedir:

Öz farkındalık (Self-Awareness)

Bu bileşen bir bireyin kendi güduları, duyguları, istekleri ve kendisiyle ilgili bilgisinin farkında olması ve bunlara güvenmesini esas almaktadır. İçerisinde kişinin kendi yetenekleri ve zayıflıklarını, karakter özelliklerini ve duygularını bilmesi yer almaktadır ve sadece bununla sınırlı değildir. Kişinin ihtiyaçları, değer yargıları, hisleri, kişilik yönleri ve bunların tavırlarındaki yerini de içermektedir. Farkındalık psikolojik sağlığın önemli bir belirleyicisidir (Kernis, 2003'ten akt. Tabak vd. 2012). Çünkü öz farkındalık kişinin güçlerinin ve zayıflıklarının yanı sıra kendinin çok yönlü doğasının farkında olmasını da kapsar (Gardner ve diğ., 2005). Özünde, otantik liderler kendilerine karşı daha samimi ve yüksek seviyeli ahlaki dürüstlük sahibi olarak görülürler (Luthans ve Avolio, 2003). Bundan dolayı, güvenilirlik onların kişisel kimliklerinin çekirdek unsuru olarak değerlendirilebilir (Gardner ve diğ., 2005).

Bilgiyi Dengeli ve Tarafsız Değerlendirme(Balanced Processing)

Tarafsız karar verme kişisel dürüstlüğün ve karakterin kalbidir, karakter ve dürüstlük sadece liderin kararlarını ve eylemlerini değil aynı zamanda kendi iyiliği hakkındaki sezgilerini de etkilemektedir (Illies ve diğ., 2005'ten akt. Tabak vd. 2012). Kendisi hakkındaki bilgisini tarafsız değerlendiren bireyler (liderler), elde edilen verileri daha hatasız olarak yorumlamalı ve beceri düzeyini daha iyi değerlendirebilmelidir ki, bunlar deneyimleme akışının iki önemli şartıdır (Csikszentmihalyi, 2003) Daha fazla dürüstlüğe sahip liderler daha tarafsız değerlendirme sergilemektedirler. Daha tarafsız değerlendirme yapabilen liderler elde edilen verileri daha hatasız olarak yorumlamakta, becerilerini daha iyi değerlendirmekte ve öğrenme potansiyellerindeki zorlayıcı şartları aramaktadırlar (Illies ve diğ., 2005; (Walumbwa ve diğ., 2008).

İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı (Internalized Moral Perspective)

Özellikle ahlaki ikilemleri çözebilmek için otantik liderlerin doğasında; üst düzey ahlaki standartlar ve yetenekler olduğunu ifade etmektedirler. İçselleştirilmiş ahlak anlayışı, kişinin değer kalıpları, seçimleri ve gereksinimleri ile uyum içinde davranışlar sergilemesi anlamına gelmektedir (Kernis, 2003).

İlişkilerde Şeffaflık (Relational Transparency)

Gardner ve arkadaşları (2005) otantik liderlerin kendi gerçek duygularını ve hislerini takipçilerine yansıtarken şeffaf olmalarının yanı sıra aynı zamanda bu duyguları uygun olmayan ve zarar verebilecek bir tutumdan arındıracak şekilde disipline ettiklerini söylemektedir. Hughes (2005'ten akt. Tabak vd.2012) ilişkilerde şeffaflığın liderin hedeflerini, kimliğini, değer yargılarını ve duygularını açıkça ifade edebilmesinin sonucu olduğunu vurgulamaktadır (Sexton, 2007'ten akt. Tabak vd. 2012). Gardner ve arkadaşları (2005)'nın çalışması üzerinden devam eden Hughes (2005), ilişkilerde şeffaflığın 4 unsurunun altını çizen GIVE (Goals/Motives, Identity, Values and Emotions) kısaltmasını sunmaktadır: Hedefler, Kimlik, Değerler ve Duygular (HKDD). Bunun yanı sıra, mizahın otantik liderler tarafından ilişkilerde şeffaflığa erişmek için ve takipçilerde olumlu tepkiler ve güven yaratmak için nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini açıklamaktadır. İlişkilerde şeffaflık liderin yüksek düzeyde açık olması, kendini açması ve yakın ilişkilerde güven duyulması demektir (Gardner ve diğ., 2005). İlişkilerde şeffaflığın temelinde liderin kendi gerçek benliğini takipçinin görmesine yardımcı olma çabası yatmaktadır.

Örgütsel Güç Kaynakları Kavramı

Yöneticiler, çalışanlar üzerinde örgütsel amaçları gerçekleştirme konusunda etkili olabilmeleri için etkileme gücüne sahip olmalıdırlar. Etkileme sürecinin başlatılıp sürdürülebilmesinin kaynağı, örgüt yöneticisinde bulunan güçtür. Güç, örgüt içindeki konumun değil, daha çok yöneticinin başka kişi ve grupları etkileme yeteneğinin bir ürünüdür. Örgütte yöneticilerin örgüt üyelerini yönetme yetkisi olabilir, ancak onları iş yapmada etkileyemediği sürece güç sahibi olamaz. Güç, birine bir şey yaptırma, bir şey isteme ya da nasıl olacağı hakkında yol gösterme yeteneğidir (Aşan ve Aydın, 2006:267; Şimşek, 2003: 183). Mcshane ve Mon Glinow (2005:358) gücü, bir kişinin, takımın ya da organizasyonun diğerlerini etkileme gücü olarak tanımlarken; Bursalıoğlu (2002:179–180) ise gücü, “insanların diğerlerini eyleme geçirebilmesi, ödülleri kontrol altında tutabilme yeteneği” ve “amaca götüren bir araç, yetkiyi de bu aracı kullanma hakkı” olarak tanımlamış ve yasal ve yasal olmayan güç kaynaklarının varlığını ifade etmiştir.

Literatürde güç kavramının kullanımı üzerinde tam anlamıyla bir birliktelik yoktur. Biçimsel olmayan yetki, informal otorite, iktidar, nüfuz ve politika gibi farklı kavramlar kullanılmasına rağmen işletme literatüründe kavram olarak “güç” (power) daha fazla tercih edilmiştir (French ve Raven 1959; Emerson 1962; Blau 1964; March 1966; Pettigrew 1972; Lukes 1974; Pfeffer 1981; Frost 1987; Clegg 1989; Knights ve Vurdubakis 1994; Mumby 2001; Eren,2001; Walsham 2001).

En basit tanımıyla güç, bir kimsenin başkalarını kendi istediği yönde davranışlara yönlendirebilme yeteneğidir (Greenberg ve Baron,1993; Özkalp ve Kırel,2003; Pfeffer,1992). Robbins(1994):‘Güç var olabilir ancak sahibi kullanmayabilir.’ derken, öte yandan Dahl(1957) ise, kullanılmayan potansiyelin güç olmadığını ifade etmiştir. Ancak güç, etkileme sürecinin kaynağıdır ve güçlü olma gereksinimi insanın temel güdülleri arasındadır (Zafer,2008). Nietzsche (1963) 'ye göre, insanlar hayatta en çok mutlu olmak istediklerini söylemektedir, ancak aslında istedikleri güçtür (akt.,Artan,2000). Yine Nietzsche' ye göre, en yüce değer egemenliktir, güç kimdeyse iyi odur (Aydın,2009). Weber (1947)'e göre ise :‘Erk, bir toplumsal ilişki içinde, neye dayalı olursa olsun, kendi istencini, dirençleri bile aşırıp yerine getirme kapasitesidir’ (s.92). Blau(1964), gücü isteklerini ötekilere kabul ettirebilme becerisi olarak tanımlarken bunun da ödüllerin verilmemesi ve cezalandırma yollarıyla olacağını belirtmiştir. Yine, Astley(1982): ‘Güç, sosyal aktörlerin amaçlarına ya da istedikleri sonuçlara ulaşmak adına diğer aktörlerin dirençlerinin üstesinden gelme kapasiteleridir’ ,derken Mintzberg(1983:4) de: ‘Güç, sonuçları etkilemek için istenen şeylerin

yapılmasını sağlayabilmektir', diyerek baskın bir etkileme kapasitesine vurgu yapmışlardır. Güç, her zaman için kişiseldir, her zaman için bir sorumluluk alanıyla karşı karşıyadır ve bu alan içinde hareket eder. Etkili bir güç sahibi, örgütün amaçlarını gerçekleştirmekten sorumlu olmalıdır (Çelik, 2003: 71). Güç, başkasını kontrol etme yeterlidir. Ya da bir başkasının tutum ve davranışlarını istenilen biçimde etkileme kapasitesidir (Greenberg ve Baron, 1993:401). Güç, davranışları ve olayların akışını değiştirebilme, direnmelerin üstesinden gelebilme, insanları normalde yapmayacakları hareketleri yapmaya ikna etme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Pfeffer, 1992: 30). Gücün çeşitli karakteristik özellikleri vardır (Özkalp ve Kirel, 2001):

- Güç, sosyal bir terim olarak, insanlar arası etkileşimi karakterize eder.
- Güç, kesin ve değiştirilemez değildir. Güç ilişkileri zamana ve bireylere göre değişiklik gösterebilir.
- Güç ve otorite kavramları yakından ilgili görünmekle birlikte, aynı şey değildir. Otorite gücün yasal halidir.

(Akt. Titrek, Zafer. 2009): Erçetin (1993:60) etkilemede kullanılan güçleri; makam, kişilik, ilgi, uzmanlık, ödül, ceza, güçsüzlük olarak yedi grupta incelerken; Aydın (1994:274-276), işgöreni yetiştirme, bilgilendirme, destekleme, öğüt verme, katılmayı sağlama, ödüllendirme, emir verme ve plânlama olarak sekiz grupta ve Sarıtaş (1991:13-14) ise araştırmasında etkileme yollarını üç grupta incelemiştir: yetki gücüyle etkileme, uzmanlık gücüyle etkileme ve kişilik gücüyle etkileme. Güç, sembolik bir yönü (Lukes, 1974) ve sistematik yönü (Foucault, 1978) de içerir. French ve Rayen (1970) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre yöneticilerin örgütlerde kullandıkları gücün kaynakları beş alt başlık altında kavramsallaştırılmıştır:

Zorlayıcı güç: Grup üyelerini belirli yönde davranışa yöneltmek için başvurulana maddi ve manevi zorlamalarını ifade eden güçtür (Eraslan: 2007). Ayrıca, ödül gücünün karşıtı olarak da görülür. Zorlayıcı güç, yöneticilerin ya da liderlerin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır (Aşan ve Aydın; 2006: 272).

Yasal güç: Grup üyelerinin, yöneticinin kendilerinin davranışlarını belirleme hakkına sahip olduğunu kabul etmeleriyle ilgili güç kaynağıdır. Kişi, makamın gerektirdiği (örneğin okul müdürlüğünde ya da dekanlıkta) işleri yapma ve yaptırma hakkını kullanarak yönetsel gücü kazanır (Birgi, 2006; Peker ve Aytürk, 2000: 292). Yasal güç, verimliliği olumsuz yönde etkileyebilir ve en düşük düzeyde itaat oluşturabilir. Resmi otoriteden kaynaklanır, izleyenler arasında sürekli olarak doyumsuzluk, direnme ve çatışma oluşturur (Başaran, 2000: 65-66).

Ödüllendirme gücü: Ödül verme ya da ödülleri elinde tutma gücüdür. Astların yöneticinin isteklerine; ödül alma, gruplandırma, tanınma ve kazanç elde etme beklentisi ile uymalarını ifade eder (Çelik, 2003: 69). Eğer yönetici, bunları başarı ile kullanabiliyor ve adil bir biçimde dağıtabiliyorsa, grup üyelerini etkilemek için önemli bir kaynağa sahip demektir (Eraslan, 2007: 65-66).

Karizmatik güç: Lider veya yönetici kişiliğinin astlarda saygı uyandırması, onlara ilham vermesi, onların arzu ve isteklerini dile getirmesi ve bütün bunların sonucunda bu kişiliğin onlar tarafından örnek alınması temelini oluşturur (Peker ve Aytürk, 2000: 292). Karizmatik güç türü kişilik ile ilgilidir (Aşan ve Aydın, 2006: 272).

Uzmanlık gücü: Lider veya yönetici konumundaki kişilerin bilgi, deneyim ve uzmanlıklarıyla ilgili olan uzmanlık gücü iş başarımında en etkili araçların başında yer alır. Bu güç kaynağında astların algısı büyük önem taşır (Başaran, 2000: 65-66). Eğer bir yönetici bilgili veya tecrübeli olarak algılanıyorsa, o yönetici astlarını kolaylıkla etkileyebilecektir. Uzmanlık gücünü kullanan yönetici izleyenler arasında tutumsal bir bütünlük oluşturur ve güdülenmeyi içselleştirir (Yukl ve Taber, 1983: 158).

Bu güç kaynaklarından; *yasal güç*, kişinin, bir diğer kişi için davranış kalıpları belirleme hakkı olduğunu düşünmesi; *ödül gücü*, kişinin, diğerinin ödüllendirilmesine karar vereceği yönünde algısı; *zorlayıcı güç*, kişinin ceza verme yetkisini elinde bulundurduğunu düşünmesi; *uzmanlık gücü*,

kişinin özel bir bilgi veya uzmanlığa sahip olduğunu düşünmesi; *karizmatik güç ise*, kişilerden birinin kendi davranışlarını başka bir kişinin davranışlarını örnek alarak değerlendirmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Okulların geliştirilmesi için, eğitim örgütlerinde yapılması gereken bir nokta da; örgütte paylaşılan gücün, kazanılan güç olduğunun bilinmesidir. Özellikle örgütler ve yöneticiler güçlerini paylaştıklarında oluşan sinerji ile daha da güçlenirler (Taymaz,2003: 66). Aynı zamanda personele gerekli yetkilerin verilmesi; örgütün sağlıklı olabilmesi, görev yetki ve sorumlulukların uygun biçimde dağıtılmasına bağlıdır. Çalışan insanlara görevlerin gerektirdiği yetki verilir veya devredilir (Taymaz, 2003: 72).

Okul yöneticileri, makamlarından gelen bir güce sahiptir ancak bu gücü nasıl kullanacakları, çalıştıkları örgütün yapısı ve üyelerine göre şekillenmektedir. Yönetici gücünü örgütün yararı adına ve örgütün üyelerini bu anlamda etkilemek ve yönlendirmek için kullanılmalıdır. Amaç her zaman örgütün menfaatleri ve gelişmesi için çalışmak olmalıdır ki bu da yöneticinin gücünü çalışanları yıldırma ve korkutma için değil, aksine onları etkilemek ve örgüte bağlılıklarını sağlamak için kullanmasıyla mümkündür. Yine yönetici, okuldaki çalışmalarda grup çalışması ve dinamiğinin etkili olacağını göz önünde bulundurarak gücünü, kurum içinde bireyselleşmeyi değil takım ruhunu oluşturmak amacıyla kullanabilmelidir. Bu bağlamda günümüzde, güç kaynaklarını sağlam temellere dayalı olarak kullanabilen ve değer yargılarıyla otantik lider özelliği taşıyan yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu anlamda bu çalışmada; ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç ile otantik liderlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin, yöneticilerinin okullarda kullandıkları örgütsel güç ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin, yöneticilerine ilişkin otantik liderlik algıları nelerdir?
- 3) Yöneticilerin kullandıkları örgütsel güce ilişkin öğretmen görüşleri bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve ilçe) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Yöneticilerin sahip oldukları otantik liderlik düzeyine ilişkin öğretmen algıları bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve ilçe) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelde betimlemeler, var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacıyla dönüktür. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2003).

Çalışma grubu; Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili Dörtdivan ve Seben ilçelerinde ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma gönüllülük esasına uygun olarak katılımcılara uygulanmış olup beş kişi araştırmaya katılmamıştır. Araştırma kapsamında 115 kişiye ulaşılmıştır. Ancak uygulanan araçlardan 104 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarında geri dönüş oranı % 90.43'tür. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 100 tanesi ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların %62'si kadın(n=62), %38'i erkektir

(n=38). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 24 ile 49 ve üstü arasında değişmektedir. Yaşı 24-32 arasında olanların oranı %69 (n=69), yaşı 33-40 arasında olanların oranı %26 (n=26) ve yaşı 41 ve üstü olanların oranı ise, %5 (n=5)'tir. Katılımcılarda mesleki kıdemi 1-8 yıl arasında olanlar %65 (n=65), 9-16 arasında olanlar %28 (n=28) ve 17 ve üstü olanlar ise, %7 (n=7) oranındadır. Katılımcıların %41 (n=41)'i Seben, %59 (n=59)'u ise, Dörtdivan ilçesindedir. Katılımcıların %48(n=48) 'i bekâr ve %52 (n=52)'si evlidir.

Veri Toplama Araçları; Araştırmanın verileri 'Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği' ve 'Otantik Liderlik Ölçeği' ile toplanmıştır. *Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği* (Altinkurt & Yılmaz,2013); Yasal Güç (1-4.madde), Ödül Gücü (5-11.madde), Zorlayıcı Güç (12-21.madde), Uzmanlık Gücü (22-29.madde) ve Karizma Gücü (30-37.madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar birbirinden bağımsızdır.

Ölçeğin, güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa ve McDonald'ın ω iç tutarlık katsayısı ile madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise 0.83 ile 0.94 arasında değişmektedir. Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği (OÖGÖ)'nin "Yasal Güç" faktöründe maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.57 ile 0.71 arasında, "Ödül Gücü" faktöründe 0.50 ile 0.81 arasında, "Zorlayıcı Güç" faktöründe 0.43 ile 0.76 arasında, "Uzmanlık Gücü" faktöründe 0.71 ile 0.85 arasında ve "Karizma Gücü" faktöründe 0.75 ile 0.84 arasında değişmektedir (Altinkurt, ve Yılmaz, 2013).

Otantik Liderlik Ölçeği (Tabak, Polat, Coşar ve Türköz, 2012); İlişkilerde Şeffaflık (1-5.madde), İçselleştirilmiş ahlak anlayışı (6-9.madde), Bilgiyi dengeli değerlendirme (10-12.madde) ve Öz farkındalık (13-16.madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi; Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yapılmış, hata payı 0.05 olarak alınmıştır. Araştırmada katılımcıların otantik lider algı düzeyleri ve yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin otantik liderlik algı düzeyleri ve okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri hakkındaki görüşlerine; ardından cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve ilçe türü değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yöneticilerinin Okullarda Kullandıkları Güçlere ve Otantik Liderlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Ölçekler	Boyutlar	N	\bar{X}	S
Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği	Yasal Güç	100	3.57	0.78
	Ödül Güç	100	3.20	0.93
	Zorlayıcı Güç	100	2.40	0.94
	Uzmanlık Güç	100	3.39	1.02
	Karizma Gücü	100	3.09	1.08
Otantik Liderlik	İlişkilerde şeffaflık	100	3.53	0.78
	İçselleştirilmiş ahlak	100	3.34	0.97
	Bilgiyi dengeli değerlendirme	100	2.82	0.79
	Öz farkındalık	100	3.07	0.99
	Toplam	100	3.32	0.82

Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilerinin ilişkilerde şeffaflık düzeyini yüksek olarak belirtmişler. Çünkü katılımcıların görüşü (n=100, \bar{X} =3.53, S=0.78) 'Çoğunlukla' yönündedir. Öğretmenler, yöneticilerinin içselleştirilmiş ahlak düzeyini orta olarak belirtmişlerdir. Çünkü

katılımcıların görüşü (n=100, \bar{X} = 3.34, S=0.97) ‘Bazen’ yönündedir. Yine öğretmenler yöneticilerinin bilgiyi dengeli değerlendirme düzeyini orta olarak belirtmişlerdir çünkü görüşleri (n=100, \bar{X} = 2.82, S=0.79) ‘Bazen’ yönündedir. Öğretmenler yöneticilerini öz farkındalık düzeyini de orta olarak belirtmişlerdir çünkü görüşleri (n=100, \bar{X} = 3.07, S=0.99) ‘Bazen’ yönündedir. Öğretmenler, yöneticilerini orta düzeyde otantik lider olarak algılamaktadır. Çünkü katılımcıların görüşü (n=100, \bar{X} =3.32, S=0.82) ‘Ara sıra’ yönündedir. Katılımcıların ölçekte yer alan 16 maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2.71 – 3.82 arasında değişmektedir. Katılımcıların en yüksek katılım gösterdiği madde “Herkesin düşündüklerini söylemesini teşvik eder” (\bar{X} =3.82, S=1.12) maddesi iken, en düşük katılım gösterilen maddesi “Derinden inandıklarıyla ters olan görüşlerin belirtilmesini ısrarla ister” (\bar{X} =3.82, S=1.14) maddesidir. Katılımcılar yöneticilerinin otantik liderlik düzeyini değerlendirirken, yöneticilerinde en çok bulunduğunu düşündükleri boyut ‘ilişkilerde şeffaflık’ olarak ortaya çıkarken öte yandan yöneticilerinde en az bulunduğunu düşündükleri boyut ise, ‘bilgiyi dengeli değerlendirme’ olmuştur.

Tablo 2. Yöneticilerin Okullarda Kullandıkları Güçler Ölçeği ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	
Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği	Yasal Güç	Kadın	62	3.65	0.69	98	1.35	0.21
		Erkek	38	3.43	0.89			
	Ödül Güç	Kadın	62	3.24	0.95	98	0.48	0.92
		Erkek	38	3.14	0.90			
	Zorlayıcı Güç	Kadın	62	2.46	0.92	98	0.76	0.15
		Erkek	38	2.31	0.97			
	Uzmanlık Güç	Kadın	62	3.41	1.03	98	0.25	0.53
		Erkek	38	3.36	1.00			
	Karizma Gücü	Kadın	62	3.08	1.05	98	0.15	0.98
		Erkek	38	3.09	1.15			
Otantik Liderlik	İlişkilerde şeffaflık	Kadın	62	3.51	0.74	98	0.38	0.70
		Erkek	38	3.57	0.85			
	İçselleştirilmiş ahlak	Kadın	62	3.37	0.98	98	0.29	0.77
		Erkek	38	3.31	0.97			
	Bilgiyi dengeli değerlendirme	Kadın	62	2.91	0.78	98	1.53	0.13
		Erkek	38	2.67	0.80			
	Öz farkındalık	Kadın	62	3.08	0.94	98	0.09	0.92
		Erkek	38	3.06	1.09			
	Toplam	Kadın	62	3.32	0.80	98	0.44	0.96
		Erkek	38	3.31	0.86			

*P<0.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı yasal güç türüne yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=1.35$, $p<0.05$. Kadın öğretmenlerin görüşleri (\bar{X} =3.65), erkek öğretmenlere (\bar{X} =3.43) göre daha olumludur. Hem kadın hem de erkek öğretmenler yöneticilerinin yasal gücünü ‘Çoğunlukla’ kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda yöneticilerin yasal gücünü yüksek oranda kullandığı ve bunu kullanırken de cinsiyet ayrımı gözetmedikleri söylenebilir. Bu da yöneticilerin yasal prosedürleri uygularken cinsiyet ayrımcılığı yapmadığını göstermektedir. Lee, Smith ve Cioci’nin (1993) liselerde yaptıkları araştırmada kadın çalışanlar kadın yöneticileri güçlü olarak algıladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Eğitim örgütleri yapıları gereği gevşek yapıli örgütlerdir. Bu yapı içerisinde örgütün başarısı için yöneticinin temel işlevi, çalışanlarına belirli direktifler vermek değil, onlara yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmaları için destek olmaktır (Aydın, 2000). Salt yasal güçle çalışanların örgüte bağlılığını sağlamak mümkün

değildir (Katz ve Kahn, 1977). Eğitim yöneticisinin yetkisinden yani yasal gücünden daha çok etkileme şansı vardır (Bursalıoğlu, 2003; Hoy ve Miskel, 2010). Etkili liderlerinin informal etkileme becerilerinin formal gücünden daha yüksek, sosyal becerileri gelişmiş, katılımcı ve işbirlikçi özellikler göstermesi gerekmektedir (Yukl, 1989).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı ödül gücü türüne yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.48$, $p<0.05$. Kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.24$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.14$) göre daha olumludur. Hem kadın hem de erkek öğretmenler yöneticilerinin ödül gücünü 'Bazen' kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Buradan yola çıkarak yöneticilerin ödül gücünü cinsiyet ayrımı gözetmeksizin bazen kullandıkları söylenebilir. Yöneticilerin ödül gücünü yeterli düzeyde kullanmadıkları da söylenebilir. Okul yöneticilerinin ödül gücünü en az kullandığı farklı araştırmalarda da belirlenmiştir. Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse 'nin (2010) araştırmasına göre, öğretmenler okul yöneticilerinin çalışanları ödüllendirme yeterliğine az sahip olduğunu belirlemiştir. Türk Eğitim Sistemi'nde ödüllendirmeye yönelik kriterler açıkça belirtilmemekte ve ödüllendirme pek kullanılmamaktadır ancak aynı sistemde cezaya daha çok yer verilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı zorlayıcı güç türüne yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.76$, $p<0.05$. Kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=2.46$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2.31$) göre daha olumludur. Hem kadın hem de erkek öğretmenler yöneticilerinin zorlayıcı gücünü 'Nadiren' kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Buradan sonuçla yöneticilerin zorlayıcı güce çok başvurmadıkları söylenebilir. Zorlayıcı gücü nadiren de olsa kullandıklarında ise, pek fazla cinsiyet ayrımı yapmasalar da kadın öğretmenlere az da olsa erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde bu güçlerini kullandıkları söylenebilir. Bunun sebebi ise, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha itaatkâr oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı uzmanlık gücüne yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.25$, $p<0.05$. Kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.41$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.36$) göre daha olumludur. Kadın öğretmenler yöneticilerinin uzmanlık gücünü 'Çoğunlukla' kullandığı yönünde görüş bildirirken erkek öğretmenler 'Bazen' yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortalamalar arasında yakınlık çoktur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde yöneticilerinin uzmanlık gücünden söz etmelerinin sebebi bu konuda yöneticilerinin bilgilerine daha çok başvurduklarını gösterebilir. Erkek öğretmenler yetersiz oldukları konularda yöneticilerine açık vermektен çekindikleri için yöneticilerinin bu gücünden yararlanmamış olabilirler.

Okul yöneticilerinin uzmanlıklarının daha çok teknik düzeyde mevzuat bilgisine indirgendiği görülmektedir. Bu bulgunun temel nedeni Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin henüz meslekleşmemiş olmasıdır (Kaya, 1999; Şimşek, 2002; Şişman ve Turan, 2004). Okul yöneticiliğini iyi bir öğretmenlik ya da yasal mevzuat konusunda uzman olma olarak görülmesi, okul yönetimine ilişkin profesyonel bir bakış açısı getirmez. Okul yöneticisinin uzmanlık gücünü kullanması, eğitim yönetimi alanındaki uzmanlığına bağlıdır (Çelik, 2003)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı karizma gücüne yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.15$, $p<0.05$. Kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.08$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.09$) görüşleri birbirine çok yakındır. Hem kadın hem de erkek öğretmenler yöneticilerinin karizma gücünü 'Bazen' kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerin karizma gücünü kullanırken her iki cinsiyetteki öğretmenlere göre de bazen düzeyde algılandığı görülmektedir. Sonuç olarak yöneticilerin yeterli düzeyde karizma gücüne sahip olduklarını söylemek mümkün görünmemektedir. Zafer'in (2008) ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada da cinsiyete göre görüşler farklılaşmamıştır. Özaslan ve Gürsel'in (2008) araştırmasında ise yasal güç kullanımında görüşler farklılaşmış, kadın öğretmenler erkeklere oranla

daha fazla yasal güç kullanıldığını belirtmişlerdir. Aslanargun (2009) araştırmasında öğretmenlerin ödül gücü, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü ve karizmatik güç ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği ancak zorlayıcı güç ve bağlılık gücü ile ilgili görüşlerinin değiştiğini belirlemiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre zorlayıcı gücün ve bağlılık gücünün daha fazla gösterildiğini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin otantiklik düzeyine yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.44$, $p<0.05$. Kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.32$) ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.31$) görüşleri birbirine çok yakındır. Hem kadın hem de erkek öğretmenler yöneticilerinin otantiklik düzeyine ilişkin 'Bazen' yönünde görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerin otantik lider olarak algılanma düzeyleri her iki cinsiyette de aynı düzeydedir. Ancak her iki cinsiyetteki öğretmenler de bazen olarak değerlendirmiş ve bu da yöneticilerin otantiklik düzeyinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öte yandan otantik liderlik düzeyine ait alt boyutlara bakıldığında da ilişkilerde şeffaflık boyutu için kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.51$) ile erkek ($\bar{X}=3.57$) öğretmenlerin görüşleri arasında manidar bir fark yoktur. Diğer bir boyut olan içselleştirilmiş ahlak anlayışı için kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.37$) ile erkek öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.31$) oldukça yakındır. Bilgiyi dengeli değerlendirme boyutunda da kadın öğretmenler ($\bar{X}=2.91$) ile erkek öğretmenler ($\bar{X}=2.67$) arasında manidar bir fark çıkmamıştır. Yine son boyut olan öz farkındalık boyutu için de kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.08$) ile erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.06$) arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yöneticilerinin otantik liderlik düzeyi ilişkin görüşleri cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3. Yöneticilerin Okullarda Kullandıkları Güçler Ölçeği ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının İlçe Türüne göre Karşılaştırılması

Ölçekler	İlçe türü	N	X	S	sd	t	p	
Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği	Yasal Güç	Seben	41	3.47	0.73	98	1.05	0.29
		Dörtdivan	59	3.64	0.80			
	Ödül Güç	Seben	41	3.42	0.79	98	2.05	0.043*
		Dörtdivan	59	3.04	0.99			
	Zorlayıcı Güç	Seben	41	1.81	0.66	98	6.25	0.00*
		Dörtdivan	59	2.82	0.88			
	Uzmanlık Güç	Seben	41	3.52	0.91	98	1.03	0.30
		Dörtdivan	59	3.30	1.08			
	Karizma Gücü	Seben	41	3.19	0.98	98	0.79	0.43
		Dörtdivan	59	3.02	1.15			
	İlişkilerde şeffaflık	Seben	41	3.60	0.83	98	0.75	0.46
		Dörtdivan	59	3.48	0.75			
	İçselleştirilmiş ahlak	Seben	41	3.53	0.82	98	1.65	0.10
		Dörtdivan	59	3.21	1.06			
Otantik Liderlik	Bilgiyi dengeli değerlendirme	Seben	41	2.80	0.88	98	0.24	0.81
		Dörtdivan	59	2.84	0.73			
	Öz farkındalık	Seben	41	3.09	1.00	98	1.17	0.87
		Dörtdivan	59	3.06	0.99			
	Toplam	Seben	41	3.42	0.83	98	1.03	0.30
		Dörtdivan	59	3.25	0.82			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı yasal güç türüne yönelik görüşleri ilçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=1.05$, $p<0.05$. Dörtdivan'da görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.64$), Seben'de görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.47$) göre daha olumludur. Hem Seben hem de Dörtdivan'da görev yapan öğretmenler yöneticilerinin yasal gücünü 'Çoğunlukla' kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Buradan sonuçla her iki ilçedeki yöneticilerin de yasal güçlerini yüksek oranda kullandıkları ve Dörtdivan'da görev yapan yöneticilerin

daha da üst düzeyde bu gücü kullandıklarını söyleyebiliriz. Bu gücün yöneticilerce yüksek oranda kullanılmasının sebebi, öğretmenlerdeki yasalara itaat eğiliminden kaynaklı olabilir. Bunun yanında mesleki anlamda birtakım kaygılarından dolayı da bu güce boyun eğdikleri düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı ödül gücüne yönelik görüşleri ilçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(98)}=2.05$, $p<0.05$. Seben’de görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.42$), Dörtdivan’da görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.04$) göre daha olumludur. Seben’de görev yapan öğretmenler yöneticilerinin ödül gücünü ‘Çoğunlukla’ kullandığı yönünde görüş bildirirken, Dörtdivan’da görev yapan öğretmenler ise, ‘Bazen’ yönünde görüş bildirmiştir. Ancak Seben’deki öğretmenlerin görüşleri ‘Çoğunlukla’ olsa da bu ölçeğin başlarında yer almakta ve ‘Bazen’ ifadesine yakın görünmektedir. Seben ilçesindeki yöneticilerin Dörtdivan ilçesindeki yöneticilere göre, ödül gücünü daha üst düzeyde kullandığı söylenebilir. Dörtdivan’da ödül gücünün az düzeyde kullanılması ödüllendirmeye ilişkin gerekli kriterlerin olmayışı ya da yöneticilerin ödüllendirme gücünü etkili kullanamayıpından kaynaklı olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı zorlayıcı gücüne yönelik görüşleri ilçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=6.25$, $p<0.05$. Dörtdivan’da görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=2.82$), Seben’de görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=1.81$) göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Seben’de görev yapan öğretmenler yöneticilerinin zorlayıcı gücü ‘Nadiren’ kullandığı yönünde görüş bildirirken, Dörtdivan’da görev yapan öğretmenler ise, ‘Bazen’ yönünde görüş bildirmiştir. Seben’deki öğretmenlerin görüşleri ‘Nadiren’ olsa da bu ölçeğin başlarında yer almakta ve ‘Hiçbir zaman’ ifadesine yakın görünmektedir. Bu da iki ilçe arasındaki görüşlerin ciddi anlamda farklılaştığını göstermektedir. Buradan sonuçla, Dörtdivan ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Seben ilçesinde görev yapanlara oranla daha yüksek düzeyde zorlayıcı güçle karşılaştıkları söylenebilir. Bu da Dörtdivan’daki yöneticilerin daha yönetimde daha klasik bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı uzmanlık gücüne yönelik görüşleri ilçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=1.03$, $p<0.05$. Seben’de görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.52$), Dörtdivan’da görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.30$) göre daha olumludur. Seben’de görev yapan öğretmenler yöneticilerinin uzmanlık gücünü ‘Çoğunlukla’ kullandığı yönünde görüş bildirirken, Dörtdivan’da görev yapan öğretmenler ise, ‘Bazen’ yönünde görüş bildirmiştir. Ortalamalar arasında yakınlık çoktur. Seben’de görev yapan yöneticilerin uzmanlık gücü konusunda Dörtdivan’ da görev yapanlara göre daha etkili oldukları söylenebilir. Bu konuda da Seben ilçesinde daha çok kıdemi az öğretmenin bulunması ve yöneticilerinin uzmanlık gücüne daha çok ihtiyaç duymaları bir faktör olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı karizma gücüne yönelik görüşleri ilçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.79$, $p<0.05$. Seben’de görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.19$), Dörtdivan’da görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.02$) göre daha olumludur. Hem Seben hem de Dörtdivan’da görev yapan öğretmenler yöneticilerinin karizma gücünü ‘Bazen’ kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Her iki ilçe için de yöneticilerin karizmatik güç konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, yöneticilerinin ilişkilerde şeffaflık düzeyi Seben ($\bar{X}=3.60$) ve Dörtdivan ($\bar{X}=3.48$) ilçelerine manidar bir farklılık göstermemektedir. Bir diğer boyut olan içsel ahlak anlayışı düzeyi için de Seben ilçesindeki öğretmenler ($\bar{X}=3.53$) ile Dörtdivan’daki ($\bar{X}=3.21$) arasında fark görülmektedir. Bilgiyi dengeli değerlendirme boyutunda da Seben ($\bar{X}=2.80$) ve Dörtdivan’daki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.84$) görüşleri arasında yakınlık olduğu ve fark olmadığı görülmektedir. Son boyut olan öz farkındalık için de Seben’deki öğretmenler ($\bar{X}=3.09$) ile Dörtdivan’daki öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.06$) arasında manidar bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin otantik liderlik düzeyine yönelik görüşleri ilçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=1.03$, $p<0.05$. Seben’de görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.42$), Dörtdivan’da görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.25$) göre daha olumludur. Seben’de görev yapan öğretmenler yöneticilerinin otantik liderlik düzeyi için ‘Çoğunlukla’ yönünde görüş bildirirken, Dörtdivan’da görev yapan öğretmenler ise, ‘Bazen’ yönünde görüş bildirmiştir. Seben’deki görüşler ‘Çoğunlukla’ düzeyinin başında yer alırken, Dörtdivan’daki görüşler ise, ‘Bazen’ düzeyinin sonlarında yer almakta ve dolayısıyla ortalamalar arasında yakınlık olduğu görülmektedir. Her iki ilçenin ortalaması da birbirine yakın olmakla birlikte Seben ilçesindeki öğretmenler yöneticilerini daha otantik olarak değerlendirmektedir. Bu da yine zorlayıcı güçte olduğu gibi Dörtdivan ilçesindeki yöneticilerin klasik bir yönetim anlayışına sahip olmaları dolayısıyla olabilir.

Tablo 4. Yöneticilerin Okullarda Kullandıkları Güçler Ölçeği ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının Medeni Durum değişkenine göre Karşılaştırılması

	Ölçekler	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p	
Okullarda Örgütsel Güç	Yasal Güç	Bekar	41	3.52	0.78	98	0.58	0.57	
		Evli	59	3.61	0.77				
	Ödül Güç	Bekar	41	3.10	1.06	98	1.02	0.57	
		Evli	59	3.29	0.79				
	Zorlayıcı Güç	Bekar	41	2.53	0.99	98	1.29	0.20	
		Evli	59	2.29	0.88				
	Uzmanlık Güç	Bekar	41	3.31	1.07	98	0.77	0.45	
		Evli	59	3.47	0.97				
	Karizma Gücü	Bekar	41	3.10	1.15	98	0.17	0.86	
		Evli	59	3.07	1.03				
	Otantik Liderlik Ölçeği	İlişkilerde şeffaflık	Bekar	41	3.52	0.73	98	0.16	0.87
			Evli	59	3.54	0.83			
İçselleştirilmiş ahlak		Bekar	41	3.20	1.08	98	1.46	0.15	
		Evli	59	3.48	0.45				
Bilgiyi dengeli değerlendirme		Bekar	41	2.91	0.84	98	1.09	0.28	
		Evli	59	2.74	0.74				
Öz farkındalık		Bekar	41	3.08	0.89	98	0.06	0.95	
		Evli	59	3.07	1.09				
Toplam		Bekar	41	3.32	0.75	98	0.06	0.95	
		Evli	59	3.31	0.89				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı yasal güce yönelik görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.58$, $p<0.05$. Evli olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.61$), bekâr olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.52$) göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Hem bekâr hem de evli öğretmenler yöneticilerinin yasal gücünü ‘Bazen’ kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortalamalar arasında yakınlık mevcuttur. Her iki medeni durumda da ortalamalar yakın olsa da evli olanlar yöneticilerinin yasal gücü daha yüksek düzeyde kullandığını söylemektedir. Bunun sebebi de bekâr öğretmenlerin yöneticilerinin bu gücünü kullanmasının doğal olduğunu düşünerek bu konudan çok rahatsız olmamaları olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı ödül gücüne yönelik görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=1.02$, $p<0.05$. Evli olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.29$), bekâr olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.10$) göre daha olumludur. Hem bekâr hem de evli öğretmenler yöneticilerinin ödül gücünü ‘Bazen’ kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortalamalar arasında yakınlık mevcuttur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı zorlayıcı güce yönelik görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=1.29$, $p<0.05$. Bekâr olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=2.53$), evli olan öğretmenlere ($\bar{X}=2.29$) göre daha yüksek ortalamaya

sahiptir. Hem bekâr hem de evli öğretmenler yöneticilerinin zorlayıcı gücü ‘Nadiren’ kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak bekâr olanların görüşleri ‘Nadiren’ olmakla birlikte bu ölçeğin üst sınırlarında yer almakta ve ‘Bazen’ görüşüne yakın durmaktadır. Bu anlamda bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla daha çok zorlayıcı güce maruz kaldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum yaş itibarıyla daha genç ve tecrübesiz olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı uzmanlık gücüne yönelik görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.77$, $p<0.05$. Evli olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.47$), bekâr olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.31$) göre daha olumludur. Evli öğretmenler yöneticilerinin kullandığı uzmanlık gücü için ‘Çoğunlukla’ yönünde görüş bildirirken, bekâr öğretmenler ise, ‘Bazen’ yönünde görüş bildirmiştir. Ancak evli öğretmenlerin görüşleri ‘Çoğunlukla’ olmakla birlikte bu ölçeğin alt düzeyinde yer almakta ve bekâr öğretmenlerin görüşleri de ‘Bazen’ ölçeğinin üst düzeylerinde yer alarak ‘Çoğunlukla’ ifadesine yakın durmakta ve dolayısıyla da her iki görüş de birbirine yakın ortalamada görünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı karizma gücüne yönelik görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.17$, $p<0.05$. Bekar olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.10$), evli olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.07$) göre daha olumludur. Hem bekar hem de evli öğretmenler yöneticilerinin karizma gücünü ‘Bazen’ kullandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortalamalar arasında yakınlık çoktur.

Araştırmaya verilerine göre; yöneticilerin ilişkilerde şeffaflık düzeyi için bekâr öğretmenler ($\bar{X}=52$) ile evli öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.54$) arasında manidar bir fark yoktur; yakınlık söz konusudur. İçsel ahlak boyutuna yönelik görüşler içinse, bekâr öğretmenler ($\bar{X}=3.20$) ile evli öğretmenlerin ($\bar{X}=3.48$) görüşleri arasında manidar bir farka rastlanmamıştır. Diğer bir boyut olan bilgiyi dengeli değerlendirme için de bekâr öğretmenler ($\bar{X}=2.91$) ile evli öğretmenlerin ($\bar{X}=2.74$) görüşleri arasında fark görülmemektedir. Son boyut olan öz farkındalık boyutu için de yine bekâr öğretmenler ($\bar{X}=3.08$) ile evli öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.07$) arasındaki yakınlık dikkat çekmekte ve manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı otantik liderlik düzeyine yönelik görüşleri medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(98)}=0.06$, $p<0.05$. Bekâr olan öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.32$), evli olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.31$) göre az farkla daha olumlu olsa da görüşler neredeyse aynı ortalamaya sahiptir. Hem bekâr hem de evli öğretmenler yöneticilerinin otantik liderlik düzeyi için ‘Bazen’ yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortalamalar arasındaki yakınlık çok yüksektir.

Tablo 5. Yöneticilerin Okullarda Kullandıkları Güçler Ölçeği ve Otantik Liderlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem değişkenine göre Karşılaştırılması

Ölçekler		Kareler	sd	Kareler	F	P	
		Toplamı		Ortalaması			
Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği	Yasal Güç	Gruplar arası	0.64	2	0.032	0.052	0.95
		Gruplar içi	59.418	97	0.613		
		Toplam	59.482	99			
	Ödül Gücü	Gruplar arası	1.050	2	0.525	0.603	0.55
		Gruplar içi	84.420	97	0.870		
		Toplam	85.469	99			
	Zorlayıcı Güç	Gruplar arası	4.026	2	2.013	2.357	0.10
		Gruplar içi	82.853	97	0.854		
		Toplam	86.878	99			
	Uzmanlık Gücü	Gruplar arası	1.322	2	0.661	0.631	0.53
		Gruplar içi	101.70	97	1.048		
		Toplam	103.02	99			
	Karizma Gücü	Gruplar arası	0.404	2	0.202	0.170	0.84

Otantik Liderlik Ölçeği	Gruplar içi	115.50	97	1.191			
		Toplam	115.91	99			
		Gruplar arası	0.17	2	0.84	0.136	0.87
	İlişkilerde şeffaflık	Gruplar içi	59.942	97	0.618		
		Toplam	60.110	99			
		Gruplar arası	0.94	2	0.472	0.493	0.61
	İçselleştirilmiş ahlak	Gruplar içi	93.028	97	0.959		
		Toplam	93.972	99			
		Gruplar arası	0.60	2	0.301	0.475	0.62
	Bilgiyi dengeli değerlendirme	Gruplar içi	61.492	97	0.634		
		Toplam	62.093	99			
		Gruplar arası	0.679	2	0.340	0.339	0.71
	Öz farkındalık	Gruplar içi	97.158	97	1.002		
		Toplam	97.837	99			
		Gruplar arası	0.299	2	0.150	0.217	0.81
	Toplam	Gruplar içi	66.814	97	0.689		
		Toplam	67.113	99			

Tablo 5 incelendiğinde kıdem değişkenine göre yöneticilerin kullandığı yasal güce yönelik öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. 1-8 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler (n=65, \bar{X} =3.56), 9-16 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler (n=28, \bar{X} =3.61) ve 17 ve üstü yıllık kıdemdeki öğretmenlerin (n=7, \bar{X} =3.57) tamamının yöneticilerinin kullandığı yasal güce yönelik görüşleri ‘Çoğunlukla’ yönündedir. En olumlu görüş 9-16 yıllık (\bar{X} =3.61) öğretmenlere aitken, en olumsuz görüş 1-8 yıllık (\bar{X} =3.56) öğretmenlere aittir. Ortalamalar arasında yakınlık mevcuttur.

Tablo incelendiğinde kıdem değişkenine göre yöneticilerin kullandığı ödül gücüne yönelik öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. 1-8 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler (n=65, \bar{X} =3.16) ve 9-16 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenlerin (n=28, \bar{X} =3.19) yöneticilerinin kullandığı ödül gücüne yönelik görüşleri ‘Bazen’ yönünde iken, 17 ve üstü yıllık kıdemdeki öğretmenlerin (n=7, \bar{X} =3.57) görüşleri ise, ‘Çoğunlukla’ yönündedir. En olumlu görüş 17 yıl ve üstü (\bar{X} =3.57) öğretmenlere aitken, en olumsuz görüş 1-8 yıllık (\bar{X} =3.16) öğretmenlere aittir. Mesleki kıdemi daha çok olan öğretmenlerin ödül gücü konusunda daha olumlu görüş bildirmesi de yöneticilerin ödüllendirmede kıdemi göz önüne almış olabilecekleri ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. 1-8 yıllık ve 9-16 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları arasında yüksek oranda yakınlık mevcuttur.

Tablo 5 incelendiğinde kıdem değişkenine göre yöneticilerin kullandığı zorlayıcı güce yönelik öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. 1-8 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler (n=65, \bar{X} =2.42) ve 9-16 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenlerin (n=28, \bar{X} =2.54) yöneticilerinin kullandığı zorlayıcı güce yönelik görüşleri ‘Nadiren’ yönünde iken, 17 ve üstü yıllık kıdemdeki öğretmenlerin (n=7, \bar{X} =1.70) görüşleri ise, ‘Hiçbir zaman’ yönündedir. 1-8 yıllık ve 9-16 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları arasında yüksek oranda yakınlık mevcutken, 17 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleriyle diğerleri arasında farklılık söz konusudur. Daha kıdemli olan öğretmenlerin zorlayıcı güce yönelik ‘Hiçbir zaman’ yönünde görüş bildirmesi de yöneticilerin bu gücünü daha çok kıdemi az olan genç öğretmenler üzerinde kullanmış olabileceğini göstermektedir.

Kıdem değişkenine göre yöneticilerin kullandığı uzmanlık gücüne yönelik öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir (Tablo 5). 1-8 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler (n=65, \bar{X} =3.35) ve 9-16 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenlerin (n=28, \bar{X} =3.39) yöneticilerinin kullandığı uzmanlık gücüne yönelik görüşleri ‘Bazen’ yönünde iken, 17 ve üstü yıllık

kıdemdeki öğretmenlerin (n=7, \bar{X} =3.80) görüşleri ise, 'Çoğunlukla' yönündedir. 1-8 yıllık ve 9-16 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları arasında yüksek oranda yakınlık mevcutken, 17 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleriyle diğerleri arasında farklılık söz konusudur. Ancak 'Bazen' yönünde görüş bildiren öğretmenlerin ortalaması ölçeğin üst noktasında yer alıp 'Çoğunlukla' ifadesine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla üç mesleki kıdem grubu arasında da manidar bir fark söz konusu değildir.

Tablo incelendiğinde kıdem değişkenine göre yöneticilerin kullandığı karizma gücüne yönelik öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. 1-8 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler (n=65, \bar{X} =3.08), 9-16 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler (n=28, \bar{X} =3.07) ve 17 ve üstü yıllık kıdemdeki öğretmenlerin (n=7, \bar{X} =3.32) tümünün yöneticilerinin kullandığı karizma gücüne görüşleri 'Bazen' yönündedir. 1-8 yıllık ve 9-16 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları arasında yüksek oranda yakınlık mevcuttur. En olumlu görüş 17 ve üstü yıllık (x=3.32) öğretmenlere aitken, en olumsuz görüş 9-16 yıllık (x=3.07) öğretmenlere aittir.

Tablo incelendiğinde kıdem değişkenine göre yöneticilerin otantik liderlik düzeyine yönelik öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Otantik liderlik düzeyine ilişkin alt boyutlar olan; ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutlarının her biri için de mesleki kıdem değişkenine göre manidar bir fark olmadığı görülmektedir. 1-8 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenler (n=65, x=3.31) ve 9-16 yıllık mesleki kıdemdeki öğretmenlerin (n=28, x=3.30) yöneticilerinin otantik liderlik düzeyine dair görüşleri 'Bazen' yönündeyken, 17 ve üstü yıllık kıdemdeki öğretmenlerin (n=7, \bar{X} =3.52) görüşleri ise 'Çoğunlukla' yönündedir. 1-8 yıllık ve 9-16 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları arasında yüksek oranda yakınlık mevcuttur. En olumlu görüş 17 ve üstü yıllık (\bar{X} =3.52) öğretmenlere aitken, en olumsuz görüş 9-16 yıllık (\bar{X} =3.30) öğretmenlere aittir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilk, orta ve lise düzeyindeki okullarda görevli öğretmenlerin bakış açısından yöneticilerinin okullarda kullandıkları örgütsel güç türleri ile otantik liderlik düzeylerini incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul yöneticileri zorlayıcı güç dışındaki tüm güç türlerini en az orta düzeyde kullanmaktadır. Öğretmenlere göre okul yöneticileri, en fazla yasal gücü, daha sonra sırasıyla, uzmanlık gücü, ödül gücü, karizmatik güç ve en az da zorlayıcı gücü kullanmaktadır. Öğretmenler yöneticilerinin otantik liderlik düzeyini değerlendirirken, yöneticilerinde en çok bulunduğunu düşündükleri boyut 'ilişkilerde şeffaflık' olarak ortaya çıkarken öte yandan yöneticilerinde en az bulunduğunu düşündükleri boyut ise, 'bilgiyi dengeli değerlendirme' olmuştur.

Öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı güç türüne ve yöneticilerinin otantiklik düzeyine yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı yasal güç, karizma gücü, şeffaflık düzeyine, öz farkındalık ve uzmanlık gücüne yönelik görüşlerinde çalıştıkları ilçe fark oluşturan bir değişken olarak görülmemektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı ödül gücüne ve zorlayıcı gücüne yönelik görüşleri ilçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Seben'de görev yapan öğretmenler yöneticilerinin zorlayıcı gücü 'Nadiren' kullandığı yönünde görüş bildirirken, Dörtdivan'da görev yapan öğretmenler ise, 'Bazen' yönünde görüş bildirmiştir. Seben'deki öğretmenlerin görüşleri 'Nadiren' olsa da bu ölçeğin başlarında yer almakta ve 'Hiçbir zaman' ifadesine yakın görünmektedir. Bu da iki ilçe arasındaki görüşlerin ciddi anlamda farklılaştığını göstermektedir. Buradan sonuçla, Dörtdivan ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Seben ilçesinde görev yapanlara oranla daha yüksek düzeyde zorlayıcı güçle karşılaştıkları söylenebilir. Bu da Dörtdivan'daki yöneticilerin daha yönetimde daha klasik bir anlayışa

sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin otantik liderlik düzeyine yönelik görüşleri ilçe türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ve medeni durumları yöneticilerin kullandığı örgütsel güce ve otantik liderlik düzeyine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde yöneticilerin kullandıkları güç tercihinin zorlayıcı olmasının çalışanlar üzerinde olumsuz etkiler yarattığı, uzmanlık, karizma ve ödül gücünün ise çalışanların performansını artırdığı gerçeğinden yola çıkarak okul yöneticilerinin formal güç kullanan klasik bir yönetici olmanın ötesinde, tercih edeceği gücün çalışanlar üzerindeki olası etkilerini öngörerek davranması gerektiği unutulmamalıdır. Otantik liderliğinde hem etik davranışları gerektirmesi hem de güvene dayalı olmasından dolayı liderlerin aynı zamanda yöneticilerin bu iki unsuru gözardı etmeden görevlerini yerine getirme çabası içinde olmaları onları dolayısıyla okullarının başarısını artırabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir;

Okul yöneticileri, otantik liderliğin gereklerini de gözeterok okullarda kullanacağı örgütsel güçleri belirlemeli ve özellikle en etkili ve otantik liderlikle ilişkili olan uzmanlık gücü yanında karizma gücü ve ödül gücünü de kullanmalıdır. Öte yandan gerektiğinde yasal gücü ve zorlayıcı gücü de diğer güç türleriyle bir arada kullanabilmelidir.

Otantik liderlik üzerinde çok çalışılmamış bir konu olması dolayısıyla bu konuda çok daha farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılması bu kavramın gelişimine katkı sağlayacaktır.

Yöneticilere otantik liderlik konusunda bilgilendirme eğitimleri sağlanarak bu anlamda bir bilinç oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Altınkurt,Y, Yılmaz,K. (2013). Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4:(1-17).
- Artan, İ. (2000). Örgütlerde güç kullanımı ve kaynakları. Z. Aycan (Ed.), Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları (281–308). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aslanargun, E. (2009). İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşan, Ö. & Eren Miski, A. (2006). “Güç ve Politika ”, Örgütsel Davranış. Editör: Can, H. İstanbul: Arıkan Basım-Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Aydın, M. (1994). Eğitim Yönetimi (Kavramlar, Kuramlar,Süreçler, İlişkiler). Genişletilmiş 4. Bası.Ankara: PegemA, Yayın No:4,.
- Avolio, B.J, W. L. Gardner, F. O. Walumbwa, F. Luthans ve D.R.May. (2004), “Unlocking The Mask: A Look at The Process by which Authentic Leaders Impact Follower Attitudes and Behaviors”, The Leadership Quarterly, 15, s.801–823.
- Avolio, B. J. ve W. L. Gardner. (2005),“Authentic Leadership Development: Getting to The Root of Positive Forms of Leadership”, The Leadership Quarterly,16, s.315–338.
- Avolio, B. J., W. L. Gardner ve F. O. Walumbwa. (2005), “Authentic Leadership Theory and Practice: Origins, Effects and Development”, Monographs in Leadership and Management, 3, s.21-29.
- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25: 33–51.
- Bass, B.M., ve Steidlmeier, P. (1999): Ethics, character and authentic transformational leadership behavior. Leadership Quarterly , 10 (2), ss. 181- 217.

- Blau, P.M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*, John Wiley & Sons, New York.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. XIII. Basım, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clegg, S. (1989). *Frameworks of Power*, Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Csikszentmihalyi, M. (2003), *Good Business: Leadership, Flow, And The Making of Meaning*, New York, Penguin Group.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A
- Çeri-Booms, S. Meltem. (2009), *An Empirical Study on Transactional, Transformational and Authentic Leaders: Exploring the Mediating Role of Trust in Leader on Organizational Identification (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö. Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Emerson, R.M. (1962). "Power-Dependence Relations", *American Sociological Review* (27:1), February, ss. 31-41.
- Ericson, R.J. (1994). *Our Society, Our Selves: Becoming Authentic in an Inauthentic World*. *Advanced Development.*, 6,ss. 27-39.
- French, J. R. P. & Raven, B. (1959). 'The bases of power'. In: Cartwright, D. (Ed.) *Studies in Social Power*, Ann Arbor : Institute for Social Research.
- Gardner, W.L. ve J.R. Jr. SCHERMER- HORN(2004), 'Unleashing Individual Potential: Performance Gains Through Positive Organizational Behavior and Authentic Leadership', *Organizational Dynamics*, XXXIII: 3, s.270-281.
- Goffee, R. ve G. Jones. (2005), "Managing Authenticity: The Paradox of Great Leaders", *Harvard Business Review*, 83:12, s.86-94.
- Harvey, P., M.J. Martinko ve W.L. Gardner. (2006), 'Promoting Authentic Behavior in Organizations: An Attributional Perspective', *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12: 3, s.1-11.
- Helvacı, M. A., ve Kayalı. M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak İli Örneği)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (22): 271–296.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma Uygulama* (S. Turan, Çeviri Ed.). Ankara: Nobel.
- HUGHES, Larry W. (2005), "Developing Transparent Relationships Through Humor in The Authentic Leader-Follower Relationship", *Monographs in Leadership and Management*, 3, s.83–106.
- Ilies, R., F.P. Morgeson ve J.D. Nahrgang. (2005), 'Authentic Leadership and Eudaemonic Well-Being: Understanding Leader- Follower Outcomes', *The leadership Quarterly*, 16, s.373- 394.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim

- Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kernis, Michael H.(2003), 'Towards a Conceptualization of Optimal Self- Esteem', *Psychological Inquiry*, XIV: 1, s. 1-26.
- Knights, D. ve Foucault, V.T. (1994). "Power, Resistance and All That", *Resistance and Power in Organizations*, Editörler: J. M. Jermier, D. Knights ve W. R. Nord, Routledge, London, ss. 167-198.
- March, J.G. (1966). "The Power of Power", *Varieties Political Theory*, Editör: Easton, , Prentice Englewood Cliffs, New Jersey, ss. 39-70.
- May, D.R. , Chan, A.Y.L.,Hodges, T.D, Avolio, B.J. (2003): 'Developing the moral component of authentic leadership ', *Organizational Dynamics* , 32,3 , ss.47-260.
- Mc Shane, S. L. & Von Glinow, M.A. (2005). *Organizational behavior: Emerging realities for the workplace revolution*. NewYork. The MacGraw Hill Companies, Inc.
- Meydan, C. H. ve Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65 (4): 123–140.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and Around Organizations*. Englewood Cliffs, USA: Prentice Hall, Inc.
- Özaslan, G., ve Gürsel, M. (2008). Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 351 -370.
- Mumby, D. K. (2001). "Power and Politics", *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Methods*, editörler: Jablin F.M. ve Putnam L.L., Sage Publications, Thousand Oaks, CA, ss. 585-623.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (1998). *Örgütsel Davranış*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.111, Eskişehir.
- Pettigrew, A.M. (1972). "Information Control as a Power Resource", *Sociology*, 6, 2, May, ss.187-204.
- Pfeffer, J. (1992a). *Managing with Power: Politics and Influence in Organizations*. USA: Harvard Business School.
- Pfeffer, J. (1992b). Understanding power in organizations. *California Management Review*, 34 (2): 29-50.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (S. A. Öztürk, Çev.). Eskişehir: ETAM.
- Salancik, C. R., and Pfeffer, J. (1977). Who gets power-and how they hold on to it: a strategic contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5: 3–21.
- Stevenson, C. (2006). Expert power. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (370–371). CA: Sage.
- Şimşek, Ö. F. ((2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, H. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez! C. Elma ve Ş. Çınkır (Ed.), 21. 1. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu bildirileri içinde (s. 307–312). Ankara Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.) , Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde (s. 99–146). Ankara: Pegem A.
- Tabak,A, Polat,M, Coşar,S, Türköz,T. (2012).Otantik Liderlik Ölçeği:Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. “İşGüç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 14: 89-106.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel.
- Titrek, O. Zafer,D. (2009). İlköğretim Okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, s.60. ss.657-674.
- Walsham, G. (2001). Making a World of Difference: IT in a Global Context, John Wiley & Sons, Chichester, England.
- Walumbwa, F. O., B.J. AVOLIO, W.L. GARDNER, T.S. WERNING ve S.J. PETERSON. (2008), ‘Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure’, Journal of Management, XXXIV: 1,s.89-126.
- Ward, B. (2006). The authentic leader loosing the mask, http://www.affinitymc.com/the_authentic_leader.htm
- Zafer, D. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya: Türkiye.

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ VE NİTELİKLERİ

Ali ÜNSAL⁹

Öğretmen eğitiminin kalitesi son yıllarda önemli bir konu olmuştur. Öğretmen eğitimi formasyonunun mesleki boyutu Türkiye gündeminin üst sıralarındadır. Bazı ülkeler öğretmen eğitimi programları ile öğretmen eğitimi kurumlarını gözden geçirmektedir. Öğretmenlik zor bir iştir. Öğretmenlerin üzerindeki ağır iş yükleri, okulların dışına taşan görev çeşitliliğine cevap vermek ve nitelikli meslek erbabı olmak için, onların geniş bir yelpazede bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olması bekleniyor. Bugünkü toplumda, öğretmenler daha geniş okul ortamı ve sınıfta sorumluluğun giderek artmasıyla uğraşıyorlar. Okul ve diğer eğitim kurumlarının daha açık bir öğrenme ortamı ve artan işlevi nedeniyle, öğretmenler sadece kendi meslektaşlarıyla birlikte değil, aynı zamanda toplumun ve diğer mesleklerin üyeleriyle birlikte çalışıyorlar. Onlar ailelerle, yüksek öğretim kurumları ve aynı ülkede veya yurt dışındaki diğer okullardaki meslektaşları ile temas kurmaya devam ediyorlar. Ayrıca öğretmenler, çocuk ve gençlerin hoşnutsuzluklara yol açan kişisel sorunları, öğrenme problemleri ve bazen de okullarda doğrudan anti-sosyal ve şiddet davranışları gibi sosyal karmaşayla uğraşmak zorunda kalıyorlar.

Öğretmen eğitimi formasyonu iyi yapılandırılmış, ilgili tüm konuların derinlemesine niteliklerini içeren yeterli uzunlukta olmalı ve pedagojik uygulamaları da içermelidir. Bütün öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde eğitim alması amacı bugün bir öğretmen olmak için gerekli şart olarak görülebilir. Bugün öğretmenlerden beklenen talepler, bilgisi, derinliği ve pedagojik becerileri içeren yansıtıcı uygulama ve tüm öğrenen grupların, her çocuğun/grubun/öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının öğretime uyumunu sağlama yeteneğidir. Onlar, son derece ileri düzeyde eğitim ve bilgiyle bütünleşen yeterlilikle donanımlı ve zorluk derecesi bir yüksek lisans düzeyinde olan karakteristik çalışmaları ele almalıdır.

Son zamanlarda Bakanlık, “*öğretmenler, lisans eğitimi sırasında yüksek bir derecede beceriye ulaşmalıdır*” fikrini savunan ortak bir öneri yaptı. Bu tavsiyenin temel yönleri, öğretmen eğitimi vizyonu doğrultusunda. Bu beceriler şunlardır:

- Bir dizi yanal yeterliliklerin öğretimi,
- Güvenli ve çekici bir okul ortamı oluşturma,
- Yetenek ve ihtiyaçlarının geniş yelpazesıyla farklı özelliklere sahip öğrencilerin heterojen sınıflarda etkili öğretimi,
- Meslektaşlar, veliler ve daha geniş olan toplumla yakın işbirliği içinde çalışma,
- Gelişmekte olan yeni bilgi, yansıtıcı uygulama ve araştırma bağlantısı yoluyla yenilikçi ve kariyerler boyunca mesleki gelişimin öğrenen özerkleri olma.

Lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi, pedagojik uygulamaların yanı sıra ilgili bütün konuların niteliklerine öğretmenlerin sahip olmasını sağlamalıdır. Öğretmen eğitimi akademik konuların bilgisinin bir birleşimini, öğretim ve yöntem bilgisi ile pedagojiyi içeren eğitim bilimlerinin bilgi ve becerisini sağlamalıdır. Çocuk gelişimi (psikolojik, duyuşsal, sosyal, bilişsel vb.) eğitim bilimlerinin doğal bir parçası olmalıdır. Aynı zamanda öğrenci öğretmenler insan ilişkileri ile ilgili becerileri, iletişim, takım çalışması, yönetim çatışmaları veya bunları önleme, çocuk ve gençlerin yetişkinlerle çatışmalarını, kendi uygulamalarına yansıtma, uygun hâle getirmek ve yenilik yapmak için öğrenmelidirler. Özellikle lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi okul içinde her düzeyde çalışan meslektaşlar için gerekli etkin katılım becerilerini ve öğretmenlerin buna hazırlanmasını sağlamalıdır. Son yıllarda öğrenciler arasında çapraz yeterliliklerin gelişiminin (öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili haklar vb.) önemi vurgulanmaktadır. Temelde eşit bir biçimde öğretmen adayları

⁹ Yahya Turan Anadolu Öğretmen Lisesi, Felsefe Grubu Öğretmeni

ortak becerileri (öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, sosyal adalet vb.) geliştiren uygulamaları sırasında disiplinler arası bir tutum içinde çalışmalı, onlar geleneksel program konu ve temalar boyunca öğrencilerin öğrenme çıktıları açısından çapraz özel başarıya sahip olmalıdırlar.

Öğretmen yetiştirme, farklı çocuk / öğrenci gruplarının ve çocuk / gençlerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun hangi öğretim yöntemlerine karar vereceğine ilişkin bilgi ve uygulama becerilerine gelecekteki öğretmenler hazırlanmalıdır. Öğretmenler kendilerine sunulan pedagojik yaklaşımları içeren bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yayılan yaklaşımlar ve büyüyen medya aralığında sınırlandırılmamalıdır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarında tam bir uzman olarak sınıftaki öğrenen ihtiyaçlarının öğretimine uyum sağlayabilme, öğretmen etkinliklerinin ödüllendirilmesinin çoğu henüz en büyük zorluktur. Bu amaçla, öğretmenler araştırma temelli bilgiye, her kurum da öğretim yöntemlerine uyum için gerekli yüksek düzeyde karar verme özerkliğini kullanma yeterliliğine sahip olmalıdır. Öğrenci öğretmenler, araştırma ve geliştirme çalışmasını genellikle kendi sınıflarında veya okullarında ve her yerde, kökeni araştırma yöntemlerine dayanan teorik bilgi ve becerileri, uygulama ve araştırmayla edinmelidir. Bu yansıtıcı uygulamalar, öğretmenlerin öğretimlerini değerlendirmek ve geliştirmek için bütün kariyerleri boyunca sağlanmalıdır; aynı zamanda öğretmenlerin becerilerini artırmak için, öğretmenler kendi uygulamaları içinde kendi kendilerine araştırma ve öğretmenlik kariyerlerinin bir parçası olarak araştırma projeleri üzerinde araştırma kurumlarıyla işbirliği yapmalıdırlar. Bu araştırma modeli, öğrenci veya öğretmenlere gerekli uygulamada hem okuldaki araç gereçleri göz önünde bulunduran eleştirel teorileri benimsemiş hem de teorinin ışığında araç gereçlerine eleştirel bakan bir öğretmenlik kavramı oluşturmalıdır.

Öğretmen eğitimi programları en nitelikli adaylardan oluşmalıdır. Öğretmen eğitimi en nitelikli öğrencilere en yüksek seviyede çekiciliği sağlamalıdır. Öğretmen eğitimi kurumlarındaki derece programlarının başlangıcında net kurullarla, öğrencilerin çaba ve başarı beklentilerini ayarlamak gerekir ve bu kurumlar öğretmenlik mesleğiyle bağlantılı öğrenci Öğretmen eğitimi, eğitim sektörü içinde eğitim sektöründeki farklı meslekler arasında hareketliliği teşvik etmek için yeterli uzmanlığa sahip öğretmenler sağlamalıdır. Gerekli yeterlilikleri yeniden elde etmek koşuluyla, üniversite öğretmenlerinden erken çocukluk öğretmenlerine kadar öğretmenlik mesleğinin farklı sektörleri arasında yakın ilişki ve hareketlilik imkânı olmalıdır.

Öğretmen niteliklerinin seviyeleri yükseltmek isteniliyorsa, öğretmen eğitimi, mezuniyet sonrası çalışma ve doktora seviyesinde öğretmen eğitimi programı imkânları sağlamalı, uzmanlıklarını geliştirmek için bir yüksek lisans yeterliliğini kabul etmelidir. Öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve yeterliliklerin belirlenmesi çabası, günümüz bilgi toplumunda değişen rollerini verme, lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programları hakkında çok fazla siyasi reformlar genel bir eğilim olarak görülebilir.

Öğretme becerileri durağan öğeler değildir; onlar bir öğretmen kariyerinin farklı aşamaları boyunca gelişir ve devam eden bir sürecin parçası olur. Aynı şekilde yeterliliklere durağan olarak bakılamaz. Bazı öğretmenler kariyerleri sırasında ek yeterlilikler elde edebilir. Bütün standartlar mesleki bilgi ve anlayışın, mesleki beceri ve değerlerin, sorumlulukların geliştirilmesini gerektirmelidir.

KAYNAKÇA

- ÜNAL,F.(2012), Türkiye’de Öğretmen Eğitimi, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, S. 146, Nisan 2012,ss.14-19.
- ÜNSAL,A.(2009),Öğretmen Yeterlikleri, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, S. 112, Mart 2009,ss.11-12.

EĞİTİM DENETÇİLERİNİN YETERLİKLERİ VE YETİŞTİRİLMELERİ

Ali ÜNAL¹⁰, Selman ÜZÜM¹¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim denetçilerinin sahip olması gereken yeterlikleri ve bu yeterlikleri kazanmaları için yetiştirme döneminde yapılması gerekenleri ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesine katılımcıların seçiminde eğitim denetimiyle ilgili tüm tarafların bulunmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler video kaydına alınmış ve konuşmalar elektronik ortama aktarılarak betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; (1) Katılımcılar Eğitim Denetçilerinin rollerine yönelik olarak birbirinden farklı yönlerde dikkat çekmişlerdir. Kişi kendisine verilen görevlere uygun roller sergilemek durumunda olduğu için katılımcılara göre eğitim denetçilerinin rolleri: Ders denetimi yapmak, kurum denetimi yapmak, eğitim sistemini yerinde kontrol edip problemleri tespit etmek, düzeltmek ve sistemi geliştirmektir. Ayrıca eğitim çalışanlarına model davranışlar sergileyerek çalışanlara rehberlik etmek ve onları iş başında yetiştirmektir. (2) Katılımcıların görüşlerine göre eğitim denetçilerinin yeterlikleri şunlardır: Gözlem, gözlediği şeylerle ilgili dönüt verme, gözlediği şeyleri doğru değerlendirebilme, iyi iletişim, işbaşında yetiştirme, kendi çalışmaları ile ilgili dönüt alma, denetim algısını iyi yönetme, demokratik tavır, soruşturma konusunda bilgi, ders alan bilgisi, program bilgisi, genel öğretmenlik bilgisi, soruna ve çözüme odaklanma, araştırma teknikleri ve istatistik. 3) Katılımcıların görüşlerine göre MEB atadığı denetçi yardımcılarını yetiştirememektedir. Denetçi yardımcılarını kendilerinin yeterince yetiştirildiklerine inanmamaktadırlar. Yüksek Lisans yapmanın bir ayrıcalık ve ihtiyaç olduğu görüşündedirler. Bunun için kendi istek ve imkânları doğrultusunda yüksek lisans yapmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Müfettiş Yardımcısı, Müfettiş, Yeterlik, Denetim, Denetçi

GİRİŞ

Denetim, durumu belirleme, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme öğelerinden oluşan etkinlikler bütünüdür. Denetim, denetlenecek durumu, fotoğrafını çekiyormuşçasına her yönüyle ve olduğu gibi belirleme, bunu olması gereken ve olabilecek olan ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirme, bulunan eksiklikleri tamamlama, yanlışları doğru ile değiştirme, gereksiz fazlalıklardan kurtulma ve daha iyi durumlar olarak geliştirme işidir (Başar, 2000, 2004). Bu tanıma göre denetim; tanılama veya durumu belirleme, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme işlevlerini içermektedir (Aydın, 2000; Başar, 2004).

Türkiye’de denetimin bu işlevlerini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Denetçileri yürütmektedir. Eğitim Denetçisi olabilmek için önce denetçi yardımcısı olarak göreve başlamak gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerine göre belli şartları taşıyan kişiler yapılan sınavların sonucuna göre denetçi yardımcısı olarak atanmaktadır (MEB,2014). Yönetmeliğe (MEB,2014) göre, göreve başlayan denetçi adayları denetçi yardımcısı olarak adlandırılmakta ve üç yıllık bir yetiştirme sürecinden geçmektedirler.

Denetçilerin yetiştirilmesinde uyulması gereken ilkeler; uygunluk, planlılık, gereksinimlere dönüklük, davranışa dönüklük, etkililik, durumsallıktır (Başar, 1985). Uygunluk, amaçlar ile yetiştirme çabalarının tutarlı olması; planlılık, etkinliklerin önceden belirlenen düzen ve ilişki içinde bütünleştirilmesi; gereksinimlere dönüklük, amaçlılığın sağlanması; davranışa dönüklük, uygulamaya

¹⁰ Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, aliunal@konya.edu.tr

¹¹ Okul Yöneticisi, Konya, selman42000@gmail.com

yönelik çalışma yapılması; etkililik, amaca ulaşmak için en uygun araç ve yöntemlerin seçilmesi; durumsallık, kuram ve uygulama arasındaki uygunluğun yetiştirilme sürecinde gözetilmesi anlamına gelmektedir. Denetçilerin özel olarak yetiştirilmesinde önemli noktalardan birisi de 'Ulusal Denetçi Yeterlikleri' ve 'Ulusal Teftiş Kriterleri'nin belirlenmesidir. Eğitim sisteminde denetçilerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini oynayabilmeleri için aranan yeterlikleri kazanmış olmaları gerekir (Taymaz, 1993).

Yeterlik, bireyin görevleriyle ilgili rollerini amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarıdır. Kısa bir ifade ile bireyin rollerini oynayabilmesi için sahip olması gereken güçtür (Bursalıoğlu,1974,s.21).Denetçi yeterlikleri üç grupta toplanabilir bunlardan birincisi karar yeterlikleridir. Karar yeterlikleri, amaçları gerçekleştirmek üzere yapılacak olan çalışmaları tasarlama, karşılaşılan problemlere çözüm yolları üretme ve denetim faaliyetleri sonunda bir yargıya varabilme sürecidir. İkinci yeterlik türü insancıl yeterliklerdir. İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama, kişilerin moral ve motivasyonlarını yükseltme ve güdüleme becerileri olarak kabul edilebilir. Üçüncü yeterlik türü teknik yeterliktir. Teknik yeterlikler görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler ve süreçleri kapsar(Taymaz,1993,s.41).

Denetçilere ilişkin yeterliklerin bir bölümü, mesleğe seçilebilmek için ön koşul niteliğinde iken yeterliklerin önemli bölümü ise görev süresince sürdürülen eğitim etkinlikleri sonucunda kazanılmaktadır. Denetçi yeterliğini, görev, süreç, davranış ve role ilişkin yeterlikler olmak üzere dört grupta ifade etmek mümkündür (Başar, 2000). Göreve ilişkin yeterlikler, denetim, araştırma ve soruşturma etkinliklerini; sürece ilişkin yeterlikler, durum saptama, değerlendirme, düzeltme-geliştirme etkinliklerini; davranışa ilişkin yeterlikler, güdüleme, yol gösterme, değerlendirme etkinliklerini; role ilişkin yeterlikler ise liderlik, yöneticilik, eğiticilik, araştırmacılık, soruşturmacılık gibi alanlara ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır.

Öğretmenlere rehberlik yapabilme, öğretmenleri işbaşında yetiştirebilme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma yapabilme, tutum, davranış ve temsil gibi alanlara yönelik yeterlikler, eğitim sistemimizdeki denetçilerin sahip olmaları gereken yeterlik alanları olarak gösterilmektedir (Özcan ve Çağlar,2013).

Eğitim sistemini ve eğitim örgütlerindeki yönetsel süreçler ile insan kaynaklarını geliştirme konusunda bu denli önemli rolü olan denetçilerin niteliklerinin ve yeterliklerinin de olabildiğince üst seviyede olması gerekmektedir (Taymaz, 2005). Bu noktada; denetçi adaylarının seçim aşamaları, seçilenlerin aday denetçilik sürecinde yetiştirilmeleri, denetçilere sağlanan mali hakların uygunluğu ve denetçilerin işbaşında yetiştirilmeye devam edilerek bilgilerinin ve yeterliklerinin geliştirilmesinin üzerinde önemle durulması gereken konular olduğu söylenebilir.

Yönetmeliğe göre (MEB,2014): **Denetçi yardımcılarının yetiştirilme süresi fiilen üç yıldır. Üç yıllık yetiştirme programının ilk iki yılında Rehberlik ve Denetim Başkanlığında teorik eğitim verilmekte, son bir yılında ise illerde maarif müfettişleri başkanlıklarında görev başında yetiştirme eğitimi yapılmaktadır.**

Denetçi yardımcılarının, görev başında yetiştirilme eğitimleri sürecinde Başkanlıkça uygun görülen illerde o ilin maarif müfettişleri başkanlığınca belirlenen bir rehber müfettişin sorumluluğunda çalışmaları esastır (MEB,2014). Ancak daha önceki yönetmeliklerde de var olan rehber müfettişlik maddesi denetçi yardımcılarının tecrübeli denetçi olmayan illere gönderilmesi veya denetçi sayısının yetersiz oluşu gibi nedenlerle tam olarak uygulanmamakta ve genel uygulama tıpkı öğretmenlikte olduğu gibi denetçiler de göreve başlar başlamaz denetçilik yapmaya başlamakta ve mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri iş başında öğrenmektedir. Şüphesiz personel yetersizliğinden kaynaklanan bu durumda denetçiler bu işi deneme yanılma yoluyla öğrenmeye itilmişlerdir. Bir rehber denetçi gözetiminde yetişmesi gereken denetçi yardımcılarını özellikle

kalkınmada geri kalmış illerimize atandıkları zaman soru sorabilecek tecrübeli denetçiye muhtaç durumdadır.

Eğitim sisteminin amacına ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi, değerlendirmesi ve geliştirilmesinden sorumlu olan denetçilerin yetiştirilmesi açısından ülkemizde geçmiş dönemlerde önemli örgün eğitim kurumları bulunmasına rağmen, günümüzde bu tür bir yetiştirme modelinden vazgeçilerek denetçilerin hizmet içi eğitim süreciyle yetiştirilmesine çalışılmaktadır. Belli ölçütlere sahip olan ve alan sınavından başarılı olan öğretmenler, denetçi yardımcısı olarak atanmaktadır. Göreve başlayan denetçi yardımcıları, hazırlayıcı eğitim, rehber danışman gözetiminde iş başında yetiştirme ve hizmet içi eğitimlere katılarak mesleki gelişimlerini sağladıkları kabul edilmektedir. Ancak, denetçilerin yetiştirilmesi konusundaki yetersizliklere ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır ve araştırmalar denetçi yetiştirme sürecinin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir (Aksoy ve Baştan, 2012; Kartal, 2012; Oktay, 2012; Okutan, 2012; Özdemir, 2012; Uslu, 2012, Ünal ve Kantar, 2011).

Denetçilerin yetiştirilmesi konusundaki sorunlara ilişkin ulaşılan sonuçlar üniversitelerin lisansüstü programlarına devam etmede denetçilere yönelik kolaylıkların bulunmayışı, rehber denetçi uygulamasının etkili yürütülemediği ve hizmet içi eğitimlerde denetçilerin öncelikli ihtiyaç duydukları eğitimlerin yer almaması şeklindedir. Alan yazın incelendiğinde ise “Denetçilere yönelik çağın gerektirdiği konularda düzenli hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmemesi, iş yükünün kendi kendini yetiştirme uygulamalarına katılımı engellemesi, lisansüstü eğitim konusunda destek sağlayıcı unsurların bulunmaması, denetim sürecindeki uygulamalar konusunda branşlaşmaya gidilmemesi ve bu uzmanlık alanlarına yönelik etkili bir işbaşında yetiştirmenin olmaması” gibi araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Uslu, 2013).Denetçilerin yetiştirilmesinde lisansüstü eğitim olanaklarının kısıtlı oluşunun mesleki gelişimin devam ettirilebilmesi adına önemli bir eksiklik olduğu, rehber denetçi uygulamasının uygun yürütülmemesinin denetçi yardımcılarının mesleki uygulamalar konusunda sıkıntılar yaşamasına neden olabileceği ve hizmet içi eğitimlerde ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimlerin sağlanmamasının ise mevcut eğitimlere olan ilgiyi ve katılma isteğini azaltıcı bir etken olduğu ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde eğitim denetçilerinin görev ve rollerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için Denetçi yardımcılarının Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans ve doktora yapmaları, denetçi yardımcılarının tecrübeli denetçilerin bulunduğu bölgelerde görevlendirilmeleri yönünde öneriler getirilmiştir. Ayrıca Ulusal Denetçi Yeterlikleri ve Ulusal teftiş Kriterlerinin belirlenerek hizmet içi eğitim içeriklerinin denetçilerin ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek güncellenmesi önerilmektedir. (Uslu, 2013, s.203). Bir başka araştırmada ise Eğitim Denetçilerinin farklı eğitim ve denetim uygulamalarını yerinde görebilmeleri için yurt dışına gönderilmesi önerisi getirilmiştir (Özcan ve Çağlar, 2013).

Eğitim denetimi ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak eğitim denetiminin amacına ulaşmadığını, eğitim denetçilerinin kendilerinden beklenen davranışları sergilemedikleri ya da sergileyemediklerini göstermektedir. Bu nedenle eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirme biçimlerinin tartışılması eğitimde denetim sisteminden beklenen yararın sağlanmasına katkıda bulunabilir.

Araştırmanın amacı, eğitim denetçilerinin sahip olması gereken yeterlikleri ve bu yeterlikleri kazanmaları için yetiştirme döneminde yapılması gerekenleri ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim Denetçilerinin rolleri nelerdir?
2. Eğitim Denetçileri hangi yeterliklere sahip olmalıdır?
3. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim denetçilerine sahip olmaları gereken yeterlilikleri kazandırmak için gerekli eğitimleri vermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesi küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, ilgilerine, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir. Ayrıca katılımcıların düşüncelerini paylaşmaları sonucunda konuya ilişkin farklı bakış açılarını görmelerini sağlayarak katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerine de olanak sağlamaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Katılımcılar

Katılımcı No	Görevi	Temel Özellikleri
1	Öğretim Üyesi (Moderatör)	Yrd.Doç.Dr.Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı (Eğitim Denetçiliği deneyimi var.)
2	Öğretim Üyesi	Doç. Dr. Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
3	Eğitim Denetçisi	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Lisans Mezunu,17 yıllık Eğitim Denetçisi
4	Eğitim Denetçisi	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Lisans ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim DalıYüksek Lisans Mezunu ve 19 Yıllık Eğitim Denetçisi
5	Eğitim Denetçisi	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Lisans mezunu, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, 12 yıllık Eğitim Denetçisi
6	Eğitim Denetçi Yrd	Sınıf Öğretmenliği Mezunu, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Mezunu,
7	Eğitim Denetçisi	Tarih Öğretmenliği Mezunu,1 Yıllık Eğitim Denetçisi Sınıf Öğretmenliği Mezunu, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Mezunu,18 Yıllık Okul Müdürü
8	Okul Müdürü	İlköğretim Matematik Öğretmenliği Mezunu, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ,5 Yıl Öğretmenlik, 1Yıl Müdür Yardımcılığı ve 3 Yıl Müdür Başyardımcılığı görevlerinde bulunmuş
9	Müdür Bş.Yrd.	Sınıf Öğretmenliği Mezunu, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ,17 Yıllık Öğretmen
10	Öğretmen	

Odak grup görüşmesine katılımcıların seçiminde maksimum çeşitliliği sağlamak için konuyla ilgili bilgi sahibi olan tüm tarafların bulunması amaçlanmıştır. Odak grup görüşmesine katılanların özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler video kaydına alınmış ve konuşmalar çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hali 2 katılımcıya gösterilerek doğruluğu teyit ettirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde sorulan sorular birer tema kabul edilerek betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Raporlaştırma aşamasında inandırıcılığı artırmak için bulgular zengin bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, konuşma dilinin olduğu gibi kalmasına dikkat edilmiştir.

Zengin betimlemelerden okuyucunun aynı zamanda sonuçları kendi hayatına uyarlaması sağlanarak sonuçların nakledilebilirliği amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular iki katılımcı tarafından teyit ettirilerek sonuçların doğruluğu, inandırıcılığı ve tutarlığı sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

1. Eğitim Denetçilerinin rolleri nelerdir?

Katılımcılar Eğitim Denetçilerinin rollerine yönelik olarak birbirinden farklı yönlere dikkat çekmişlerdir. Kişi kendisine verilen görevlere uygun roller sergilemek durumunda olduğu için katılımcılara göre eğitim denetçilerinin rolleri: Ders denetimi yapmak, kurum denetimi yapmak, eğitim sistemini yerinde kontrol edip problemleri tespit etmek, düzeltmek ve sistemi geliştirmektir. Ayrıca eğitim çalışanlarına model davranışlar sergileyerek çalışanlara rehberlik etmek ve onları iş başında yetiştirmektir.

5 numaralı katılımcı bu konudaki görüşünü: *'Sayın hocam yaptığımız işe baktığımız zaman biz ne yapıyoruz ders denetimi yapıyoruz, kurum denetimi yapıyoruz inceleme soruşturma yapıyoruz sınav denetimi yapıyoruz sınıfta süreci izlediğimiz zaman bakıyoruz yani ders anlatımları, yapılan işler yöntemlerine uygun olup olmadıklarına bakıyoruz uygun değilse nasıl uygun hale getirebiliriz onlar üzerinde konuşuyoruz onları anlatmaya çalışıyoruz öğretmen arkadaşlarımıza. Okul yönetimiyle ilgili inceliyoruz, süreçleri kontrol ediyoruz eğer uygun olmayan işler varsa onları uygun hale getirmeye çalışıyoruz. Nasıl uygun olur onu anlatmaya çalışıyoruz. İnceleme soruşturmada yine öyle yapılmış olan bir iş uygun mudur, değil midir onlara bakıyoruz ve bunu uygun hale getirmeye çalışıyoruz. Temelde yaptığımız iş bu. Bizden beklenen yapmamız gereken bir şey daha var aslında müfettiş rolü olarak model olmak. Bazen buda beklenen bir şey ve bir öğretmen sizden bunu isteyebiliyor.'* şeklinde ifade etmiştir.

6 numaralı katılımcı ise bu soruya yönelik görüşünü: *'Müfettişin bence görevi, alandaki eğitim problemlerinin tespiti onun yerinde düzeltici, geliştirici rol oynayan meslek grubudur. Problemi bizzat yerinde görüp o anda probleme müdahale edip, düzeltici iyileştirici bir rolü var.'* şeklinde ifade etmiştir. 7 numaralı katılımcı ise: *'Eğitim sürecinin düzeltilmesi için müfettişin sistem içerisinde düzelten, kontrol eden, geliştiren bir takım önerilerde bulunan bir kişiyi temsil ediyor diye düşünüyorum.'* şeklinde ifade etmiştir.

2. Eğitim Denetçileri hangi yeterliklere sahip olmalıdır?

Katılımcıların görüşlerine göre eğitim denetçilerinin yeterlikleri şunlardır: Gözlem, gözlediği şeylerle ilgili dönüt verme, gözlediği şeyleri doğru değerlendirebilme, iyi iletişim, işbaşında yetiştirme, kendi çalışmaları ile ilgili dönüt alma, denetim algısını iyi yönetme, demokratik tavır, soruşturma konusunda bilgi, ders alan bilgisi, program bilgisi, genel öğretmenlik bilgisi, soruna ve çözüme odaklanma, araştırma teknikleri ve istatistik.

2 numaralı katılımcı bu konuya yönelik görüşlerini: *Bence motivasyon çok önemli. Müfettiş olacak insanın mutlaka bir eğitim şiarının olması lazım. Ben Ahmet hocamı takdir ettim. (müfettiş olduktan sonra) Adalet bölümünü bitirmiş. Dolayısıyla bence müfettiş seçiminde bu şiarla dikkat edilmesi lazım. Motivasyonu olan, şiarı olan insanların mesleğe alınması lazım. Daha sonra gerek yüksek lisans olsun gerek hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kendini geliştirmesi sağlanmalıdır. Biz dört yıl okuduk ama o bize müthiş bir motivasyon verdi. Bence müfettişin iyi bir eğitim bilimci olması gerekir. Yönetim bilimciden ziyade eğitim bilimci olması gerekir. İyi bir öğrenme, öğrenmenin nasıl geliştiği, eğitim bilimleri, sınıf yönetimi becerisi, öğretim yöntemleri becerisi, program geliştirme becerisi, ölçme değerlendirme becerisi, rehberlik becerisi, Milli Eğitim tarihi becerisi. Daha sonra mevzuat becerisi olması gerekir. Şeklinde dile getirmiş ve eğitim denetçisinin denetlediği kişilere dönüt verme yeterliğine yönelik olarak: *'Bence farkındalık oluşturmaları müfettişler, ciddi denetim teftiş gücünüzde yok, ben birde insanların dışsal denetimle gelişebileceğine inanmayan bir insanım, daha çok içsel denetimle daha fazla ön plana çıkarabilecek insanım. Ben bu müfettiş farkındalığı şöyle**

mesela. Mesleki gelişim açısından bir farkındalık oluşturulabilir. Okul açısından, öğretmenin mesleki gelişim açısından bir farkındalık oluşturabilir mesela. Yaptığı denetimle okulun performansı ne düzeyde, ne yapılabilir, okul nerde, ne gibi fırsatları değerlendirelim bunlara bakabilir.’ Şeklinde bir ifade ile durumu açıklamıştır.

4 numaralı katılımcı ise: ‘O halde öğretmenleri denetlememiz gerekiyor. Denetim yapılırken de araştırma tekniklerine uygun yapmamız lazım. Yapıyoruz da zaten. Hepimizin SPSS CD si var, o var bu var hepimiz kullanabiliyoruz ama fırsat bulup da bunları uygulayamıyoruz. Bir kere Ali beyle Ereğli’de yaptık.’ Şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim denetçisinin iyi bir iletişim ve gözlem yeterliğine sahip olması gerektiğini düşünen 3 numaralı katılımcı ise bu düşüncesini: ‘Benim matematik öğretmenini ölçerken bilmem gereken şey bir öğretmende olması gereken yeterlikler. 17 yılımı çalışıyorum. 100 öğretmenle çalıştıysam 95 tane öğretmenden kabul alanına girmeye ilgili hiçbir şikâyet almadım. Ya bu biraz iletişim kendi bilginizi ortaya koyma. Birazda öğretmeni doğru gözlemleme.’ Şeklinde ifade etmiştir. Yine aynı katılımcı eğitim denetçilerinin kendi davranışları ve yaptıkları çalışmalarla ilgili olarak dönüt almaları gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: ‘Bir müfettiş grubu bir okula gidip çalıştıktan daha sonra bizim birimlerimiz başkanlarımız o okulda müfettiş çalışmalarını hakkında öğretmenlerin görüşlerini alsın. Almalı ki benimde eksikim varsa o kişiye yazdırsın. Burada böyle bir tutumunuz olmuş bu doğru değil şöyle olsun böyle olsun. Dönüt almak için yazılsın.’

Eğitim denetçilerinin algıyı yönetmek ve denetim yaptığı alanla ilgili yeterliğe sahip olması gerektiğini 7 numaralı katılımcı : ‘Bir de algı yönetimi çok şey. Mesela biz liselere yeni gidiyoruz. Çumra’da bir lisedeydik. İlk girişte idareciler, şöyle bir algıyla karşılaştık. Ya bunlar ilköğretimi denetledikleri için bu alandan uzaklar gibi algıyla. Sonra işin içerisine girdik. 3gün 4 gün kaldık[...].En sonra arkadaşlar tanıktır biz giderken hocam çok teşekkür ederiz yani iyi ki geldiniz kendimizde bir şey var hatta arkadaşların iki tanesi önden çıkmıştı arabamıza kadar uğurladı. Bu bağlamda eksikimiz olursa sizden yararlanmak isteriz gibisinden bir algı doğdu.’ Şeklinde dile getirmiştir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim denetçilerine sahip olmaları gereken yeterlilikleri kazandırmak için gerekli eğitimleri vermekte midir?

Katılımcıların görüşlerine göre MEB atadığı denetçi yardımcılarını yetiştirememektedir. Denetçi yardımcılarını kendilerinin yeterince yetiştirildiklerine inanmamaktadırlar. Yüksek Lisans yapmanın bir ayrıcalık ve ihtiyaç olduğu görüşündedirler. Bunun için kendi istek ve imkânları doğrultusunda yüksek lisans yapmaktadırlar.

Konu ile ilgili olarak 6 numaralı katılımcının görüşü şu şekildedir: *MEB bizi seçerken sadece dedi ki şu tarihte sınav açılacak, şu konulardan sınav olacak, yazılı sınavdan sonra da mülakat olacak. Biz de hazırlandık, girdik ve müfettiş olduk. Milli Eğitim Bakanlığının bu konuda vermiş olduğu ciddi manada bir eğitim maalesef yok. Bu arada arkadaşlar kendi çabası ile yüksek lisans yaparak, doktora yaparak açıklarını kapatıyorlar.*

7 numaralı katılımcı ise bu konudaki düşüncelerini: ‘Müfettişliğin bir temsil mesleği olduğunu düşünüyorum. Bizim gibi son dönemde müfettiş olan arkadaşlarımız bu işi yaparak yaşayarak öğreniyor. Bu bağlamda müfettişin ayrı bir eğitimi olması lazım. Bir rehberlik boyutu var bir denetim boyutu var bir de bu işin hukuki boyutu var. Mesela ben kendimi geliştirmek için Açık Öğretim Fakültesinde Adalet Bölümü okudum. İki yıllık bu bölümü okuduktan sonra inceleme ve soruşturmanın daha anlamlı olduğunu, hukuki terimleri yerinde kullandığıma inandım. Müfettişlik özel bir meslek alanıdır. Sınıftan ya da okul yöneticiliğinden doğrudan bir geçiş olmaması lazım. Öncelikle pedagojik formasyon ve akademik eğitimin verilmesi lazım.’ Şeklinde dile getirmiş ve ilk atama yoluyla atandığı durumu: *Güneydoğuda tecrübeli müfettişler yoktu biz bu işi araştırma yaparak, inceleme soruşturma rehberini okuyarak ya da tecrübeli müfettişleri arayıp sorarak öğrenmeye çalıştık.. Bu bizim araştırmacı yönümüzü artırarak bir katkı sağladı ancak keşke daha sistematik*

olsaydı ve bu işe başlamadan önce teorik eğitimi alsaydık daha güzel olurdu diye düşünüyorum.” Şeklinde özetlemiştir.

Aynı soruya 5 numaralı katılımcının verdiği cevap ise: *Şu anda bakanlığın yeni gelen arkadaşlara vereceği eğitim ile ilgili bir düşüncesi, politikası da olduğunu düşünmüyorum. Arkadaşlar Yüksek Lisans yapsın, kendilerini yetiştirsinler. Denetçilerin yetiştirilmeleri hususunda 5 numaralı katılımcı düşüncelerine: “Teftişte öğretmenin sizi kabul etmesi çok önemli. Son zamanlarda müfettişlikte şu da var öğretmenlikten doğrudan müfettişliğe geçince öğretmenin kafasında şöyle bir düşünce oluşuyor. Dün öğretmendi benim gibi bugün müfettiş olmuş. Ama öğretmenlik eğitimi üzerine bir eğitim aldıktan sonra müfettiş oluyorsa öğretmenin algısı otomatik olarak değişiyor. Sizi kabul edebilir hale geliyor.”* şeklinde devam etmiştir.

Denetimin anlamlı olması, öğretmen ve idarecilerin denetçilerin fikir ve önerilerini kabul etmeleri için denetçilerin denetledikleri kişilerden farklı bir eğitim alması gerektiğini 6 numaralı katılımcı şu şekilde ifade etmiştir: *“Bunun yanında 5 numaralı katılımcının de dediği gibi sınıftan çıkıp, idarecilik/ okul yöneticiliği de yapmadan müfettiş olan arkadaşlarda var. Böyle olunca alanda çok ciddi sıkıntılar yaşayan arkadaşlarımız var. Bundan dolayıdır ki belki kademeli olarak müfettiş olunmalıdır. Bir öğretmen öncelikle idareci olmalı ve sonra da akademik eğitim almalıdır ki öğretmen tarafından kabul edilebilmem için benim öğretmen arkadaşımın farklı bir eğitim almam gerekir. Eğitim Felsefesi boyutunda, kendi alan boyutunda, araştırma teknikleri boyutunda, inceleme soruşturma boyutunda mutlaka bunun eğitimi alınmalı diye düşünüyorum. Ama şuan bizim yeni gelen arkadaşlarımızın-sınavla gelen arkadaşlarımızın-büyük bir çoğunluğu yüksek lisans yaparak bu açıklarını kapatıyor. Milli Eğitim Bakanlığının yapmadığını yada yapamadığını kendi çabaları ile yapmaya çalışıyorlar.”*

Bu hususu 7 numaralı katılımcı: *Tabi 5 numaralı beyin söylediklerine katılıyorum. Sınıftan çıkıp gelen, okul idareciliğinden çıkıp gelen arkadaşlarımız var. İki grup arasında bile fark var. Sınıftan çıkıp gelen arkadaşlar bazen çok küçük şeyleri bile sorun yapıyor. Daha önce müfettişler öğretmenliğin üzerine dört yıl eğitim aldıktan sonra geliyordu. Bu işin felsefesini bu şekilde alanda görüp uygulamasını yaptıktan sonra gelmek çok farklı. Şu anda ben şunu gördüm: müfettişliğe son dönemde atanmaların bu işe daha önce başlayanlara göre müfettişliği temsil etme gücü daha zayıf. Şeklinde ifade ederek teyit etmiştir.*

MEB’in eğitim denetçilerini yetiştiremediğini düşünen 7 numaralı katılımcı bu konudaki önerisini: *‘Müfettiş yardımcılar seçildikten sonra iki yıllık yüksek lisans gibi gerçek bir akademik eğitim alması lazım. İkinci olarak da bu üç yıl yardımcılık süresinin iki yılı akademik eğitimle geçtikten sonra bir yılda alanda ki gözlem ve uygulamalarla geçmesi lazım. Bunun sonucunda atansa daha iyi olur. Hatta bence Hukuk eğitimi bile alması lazım.’* Şeklinde açıklamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, eğitim denetçilerinin sahip olması gereken yeterlikleri ve bu yeterlikleri kazanmaları için yetiştirme döneminde yapılması gerekenleri ortaya koymaktır. Denetçilerin rollerine yönelik yapılan çeşitli araştırmalarda denetçilerin rolleri farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, literatürde belirtilenden çok farklı değildir.

Wiles ve Bondi’ye göre denetçilerin insanları geliştirme, program geliştirme, öğretim uzmanlığı, insan ilişkileri çalışması olma, yöneticilik, değişim yöneticisi ve değerlendirici rollerini yerine getirmesi gerekmektedir (Aktaran Ünal ve Kantar, 2011). Olivia ve Pawlas’a göre denetçi rolleri koordinatörlük, danışmanlık, grup liderliği ve değerlendiriciliktir (Aktaran Ünal ve Kantar, 2011). Bu konuda Öz (2003) denetçi tasvirinde hareket noktasının rol teorisi olması gerektiğini ve denetçinin rolünün, kendisinden beklenen hareket ile onun etrafındakilerden beklediği hareketlerin birleşmesiyle tanımlanacağını belirtmektedir. Rol kaynaklarından birisi görevin kendisidir. MEB son dönemlerde denetçilerin görevleri konusunda önemli değişiklikler yapmış, yapmayı da planlamaktadır.

Şu anda MEB'den beklenen bu ve diğer araştırma sonuçlarını dikkate alarak denetçilerden beklediği rolleri açık bir şekilde ortaya koyup, kafa karışıklığını gidermektir.

Araştırmada Eğitim denetçilerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin elde edilen sonuçlar denetçi yeterliğini, görev, süreç, davranış ve role ilişkin yeterlikler olmak üzere dört grupta ifade eden Başar (2000)' in göreve ilişkin yeterlikler, denetim, araştırma ve soruşturma etkinliklerini; sürece ilişkin yeterlikler, durum saptama, değerlendirme, düzeltme-geliştirme etkinliklerini; davranışa ilişkin yeterlikler, güdüleme, yol gösterme, değerlendirme etkinliklerini; role ilişkin yeterlikler ise liderlik, yöneticilik, eğiticilik, araştırmacılık, soruşturmacılık gibi alanlara ilişkin yeterlikleri ile uyumlu olup literatürdeki denetçi yeterliklerine yönelik yapılmış bir çok araştırma sonuçlarından çok farklı değildir. Atay'ın (1996) ilköğretim denetçilerinin yeterliklerine yönelik yaptığı araştırmada onlarca yeterlik tespit edilmiş ve bunlar öncelik ve önem sırasına konmaya çalışılmıştır. Burada MEB' in yapması gerekli olan öncelikli şey Uslu' nunda (2013) belirttiği gibi denetçilerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve bu görevlere uygun rolleri gösterebilmeleri için Ulusal Denetçi Yeterlikleri ve Ulusal Teftiş Kriterlerini belirlemesidir.

Amacımızı gerçekleştirmek için elde edilen bulgulardan, denetçi yardımcılarının sorunlarının temelinde daha önce çıkarılan yönetmeliklerin beklenen ve istenilen düzeyde uygulanmaması sonucuna varılmıştır. Benzer araştırmalarda da çıkan bu sonuçlardan birincisi; MEB'in, denetçi yardımcılarını onlardan beklediği görev yeterliklerine uygun olarak yetiştirmediğidir. 24.05.2014 tarihinde çıkarılan yönetmelikle değiştirilmesine karşın bu zamana kadar uygulanan yönetmeliklerde MEB'in denetçi yardımcısı yetiştirme yöntemi, çalışma ve yetiştirme süreçlerinin birlikte işletilmesine dayalıdır (MEB, 2011). Yani denetçi yardımcısının yetiştirme sürecinde hem kıdemli meslektaşları tarafından yetiştirilmesi hem de teorik bilgiler edinmesi öngörülmüştür. Ancak denetçi yardımcılarının sorun olarak belirttiği hususlara bakıldığında MEB'in denetçi yardımcılarını yetiştirmede genel olarak usta-çırak ilişkisiyle deneme-yanılma yolunu tercih etmiş olduğu, akademik anlamda bir yetiştirme uygulaması yapmadığı söylenebilir (Ünal ve Kantar, 2011).

Bu sonuçlara benzer olarak Uslu (2013) yaptığı araştırmada üniversitelerin lisansüstü programlarına devam etmede denetçilere yönelik kolaylıkların bulunmayışı, rehber denetçi uygulamasının etkili yürütülemediği ve hizmet içi eğitimlerde denetçilerin öncelikli ihtiyaç duydukları eğitimlerin yer almadığı sonucuna ulaşmıştır.

MEB denetçilerin gitmek istemediği Doğu ve Güneydoğu illeri ile kalkınmada geri kalmış illere denetçi yardımcılarını göndererek onların yetiştirilmesini değil o illerdeki denetçi açığını kapatmak istemekte böylece denetçilerin yetiştirilmesi amacına ulaşmamaktadır. Denetçi yardımcılarını ya atandıkları ilde tecrübeli denetçi bulamamış ya da tecrübeli denetçilerinde kendilerini yetersiz hissetmelerinden dolayı yeterince yetiştirilememişlerdir. Buradan MEB' in bu zamana kadar çıkarmış olduğu yönetmeliklerin istenilen düzeyde uygulanmadığı ve denetçi yardımcısı yetiştirme programının, denetçi yeterliklerini dikkate almadan plansız ve programsız bir şekilde yapıldığı anlaşılmaktadır. Ünal ve Kantar'ın(2011) da belirttikleri gibi MEB'in yaptığı bu uygulama; uygunluk, planlılık, gereksinime dönüklük, davranışa dönüklük, etkililik, durumsallık olarak belirlenen (Başar, 1995) personel yetiştirme ilkelerine aykırıdır. MEB 24.05.2014 tarihli yönetmelikle iki yıl Başkanlıkta akademik eğitim vereceği denetçileri alanında yeterli ve başarılı denetçilerin yanında staj yapmalarını sağlayarak en iyi şekilde yetiştirebilir.

Denetçi yardımcılarını öğretmenlerden farklı bir eğitim alarak kendilerini çok yönlü olarak geliştirmelidir. On dördüncü Milli Eğitim Şurasında da belirtildiği gibi Denetçilerin denetledikleri kişiler yani öğretmenler ve okul idarecilerinden daha fazla bilgiye, deneyime ve daha fazla eğitime sahip olması gerekmektedir ki denetlenen kişilerin denetçileri ve onların görüş ve önerilerini kabul etmesi kolay olsun. Denetçi yardımcılarını bu eğitimi bir ihtiyaç veya zorunluluk olarak gördükleri için kendi imkanları ile tezli veya tezsiz yüksek lisans yaparak bu açıklarını kapatmaya çalışmaktadır. Tezli yüksek lisansın kontenjan olması ve diğer bazı şartlardan dolayı, tezsiz yüksek lisansın ise maddi

olarak ciddi bir gider olmasından dolayı tüm denetçi yardımcılarını kendi isteği ile de olsa yüksek lisans yapmamaktadır. Bunun için MEB denetçilerin yüksek lisans yapmalarını bir zorunluluk olarak görmeli ve Yüksek Öğretim Kurumu ile işbirliği yapıp Türk Eğitim sisteminde denetim görevi yapacak olan denetçi yardımcılarının Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans ve doktora yapmalarını sağlamalıdır. Ya da MEB 24.05.2014 yayınladığı yeni yönetmelikte denetçi yardımcılarının yetiştirilmesi için Başkanlık' ta geçirilecek ilk iki yıllık sürede yüksek lisansa eş değer bir eğitim vererek atanan tüm denetçi yardımcılarını bu yükümlülükten kurtarıp onları en iyi şekilde yetiştirmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, S. ve Baştan, A. (2012). Eğitim Denetmenlerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Yerleştirilmelerine İlişkin Algı ve Beklentiler. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs-02 Haziran, Muğla.
- Atay, K. (1996). İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,2,1
- Aydın, M. (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Başar, H. (1985). Eğitim Müfettişinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem
- Başar, H. (2004). Okulda Denetim. Yüksel Özden (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1974). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi Kuramsal Eğitimbilim: 4 (1), 95-107
- Kartal, S. (2012). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Sürecinin Yeniden Yapılandırılması ve Bir Model Önerisi. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs-02 Haziran, Muğla.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği [MEB]. (24.06.2011). Resmi Gazete, Sayı: 27974
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği [MEB]. (24.05.2014). Resmi Gazete, Sayı: 29009
- Oktay, A. (2012). Türkiye'de İl Eğitim Denetmenlerinin Yetiştirilme ve Atanmalarındaki Gelişmeler. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs- 02 Haziran, Muğla.
- Okutan, M. (2012). Eğitim Müfettişi Yetiştirme Sürecinin Sorunları ve Çözüm Önerileri." IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs- 02 Haziran, Muğla.
- Öz, F. (2003). Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Sisteminde Denetim. Eskişehir: Osmangazi üniversitesi yayınları, yayın: 88
- Özcan, K., Çağlar, Ç. (2013). İl Eğitim Denetmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentorluk. Adıyaman Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,6
- Özdemir, T. (2012). İl Eğitim Denetmenlerinin Yetiştirilme Süreçleriyle İlgili Görüşleri. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs- 02 Haziran, Muğla.
- Taymaz, H. (1993). Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler. Ankara: Kadioğlu

- Taymaz, H. (2005). Eğitim Sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Uslu, B. (2012). Eğitim Denetmenlerinin Seçimi, İstihdam Unsurları ve Yetiştirilmesine Yönelik İl Eğitim Denetmenlerinin Görüşleri. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs-02 Haziran, Muğla.
- Uslu, B.(2013).Eğitim Denetmenlerinin Seçimi, Atamaları ve Mali Hakları İle Yetiştirilmelerine İlişkin Sorunların İncelenmesi. CBU Sosyal Bilimler Dergisi,2
- Ünal, A., Kantar, Ş. (2011). İlköğretim Denetçi Yardımcılarının Sorunları. İlköğretim Online, 10(1), 180-196,

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Yakup AKPINAR¹², Feyzi ULUĞ¹³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın okul müdürlerinde etik liderliğin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisinin saptanması, etik liderliğin önemine dikkat çekme, konu ile ilgili yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma için, 1997 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesin öğretim üyesi Prof. Dr. İnayet AYDIN tarafından yapılmış olan “Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları” konulu bir araştırma için oluşturulan “etik davranışlar ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılığı ölçmek için ise Meyer ve Allen’in 18 maddelik “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin madde sayısı fazla olduğu için ölçeklerin asıllarından faydalanılarak soru sayısı 40 ‘a düşürülmüştür.

Araştırma, Ankara’nın Çankaya ilçesinde bulunan 32 Fen, Anadolu, Sosyal, Güzel Sanatlar ve Spor ile Genel liselerde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında çalışan 1749 öğretmenin 5/1’ ini oluşturan 348 kişiye ulaşılarak anket yolu ile yapılmıştır. Anketler SPSS istatistik programı ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ana problemini “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi” ortaya koymaktır. Ana probleme bağlı olarak lise öğretmenlerinin, okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları, örgütsel bağlılık düzeyi, demografik özellikleri ile etik algıları arasındaki fark, demografik özellikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki fark ve etik davranışların alt boyutları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ki ilişkinin cevapları aranmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları pozitif yönde artıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de artmakta veya lise öğretmenlerine göre okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları negatif yönde azaldıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler; Okul liderliği, Okul Kültürü, Etik İlkeler, Örgütsel Bağlılık.

ABSTRACT

Purpose of this study is to reveal perception of teachers about ethical behavior of school administrators and the relationship between organizational commitment levels. It is thought that the study will be important for determination of the effect of ethic leadership of school principals on teacher commitment, and drawing attention to the significance of ethic leadership and establishing resources to investigations to be conducted about the matter.

In this research “ethical behaviors scale” formed in a research, titled “ethical behavior of educational administrators” and conducted in 1997 by Prof. Dr. İnayet AYDIN, who is a faculty member at Ankara University Faculty of Educational Sciences, was used. Moreover, to measure organizational commitment, an 18-article “organizational commitment scale” of Meyer and Allen was

¹² MEB Coğrafya Öğretmeni. TODAİE Yüksek Lisans Programı

¹³ Prof. Dr.. TODAİE Öğretim Üyesi

used. Since the number of scales was excessive, the number of questions was dropped to 40 by making use of the original scales.

The study was conducted by surveying and reaching 348 persons, making up 1/5 of 1749 teachers who worked during 2013-2014 academic year in 32 Science, Anatolian, Social, Fine Arts and Sports and general high schools located in Çankaya county in Ankara. Surveys were evaluated by SPSS statistics program.

Major concern of the study is to manifest the “perception of teachers about ethical behavior of school principals and the relationship between organizational commitment levels”. Based on the main problem, answers were sought for the perception of high school teachers about ethical behavior of school principals, organizational commitment level, difference between demographic characteristics and ethical perceptions, difference between demographic characteristics and organizational commitment levels, and the relationship between sub dimensions of ethical behavior and organizational commitment levels.

Based on the research results, as the perception of high school teachers about ethical behavior of school principals improves positively, their organizational commitment levels increases or as the perception of high school teachers about ethical behavior of school principals decreases negatively, and their organizational commitment levels diminishes as well.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın hem bireysel hem de toplumsal yaşamını düzenlemeye yönelik temel değerlerin ve normların iyi – kötü temelinde belirlenmesini içeren “etik”, insan eylemlerini kendisine konu edinmiş olan bir felsefe disiplindir. Bu bağlamda etik ilkeler, bireysel ya da subjektif belirlemeler doğrultusunda tespit edilmekten ziyade, genel kabul görmüş kurallar doğrultusunda şekillendirilmektedir. Bu yönüyle etik ilkeler, bireylere birtakım sorumluluklar yüklemekte ve bu temelde hareket edilmesini gerekli kılmaktadır.

Eski Yunanca bir kavram olan “etik terimi, “karakter” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Bu kapsamda kavram; ahlaki eylem ve yargıları ilgilendiren bir alanı ifade etmesi bakımından, “iyi – kötü” ve “erdemli davranış – kusurlu davranış” temelindeki belirlemeleri ve değerlendirmeleri içermektedir (Aydın, 2010: 4 – 6). Bir başka tanımlama çerçevesinde de “etik”; tüm etkinlik ve amaçların doğruluk temelinde belirlenmesini ve bu kapsamda neyin yapılması ve/veya neyin yapılmaması, neyin istenebileceği ve/veya neyin istenemeyeceği, neye sahip olunabileceği ve/veya neye sahip olunamayacağıın belirlenmesi durumunu ifade etmektedir. Böylesi bir tanımlama ise etiğin, öncelikli olarak “zorunluluk” ve “kabul edilebilir olma” anlamında iki temel kural üzerine oturtulmasını gerekliliğini gündeme getirmektedir (Aydoğan, 2011: 88).

“Ahlak” kavramı ise; toplumların istek ve çıkarları doğrultusunda alışkanlıklar, gelenekler ve ananeler şeklinde belirlenen ve toplumsal destek temelinde kendiliğinden gelişen, biçimlenen ve genel kabul gören kurallar olarak tanımlanmaktadır (Frolov,1997: 5). Bir başka belirlemeler çerçevesinde de “ahlak” kavramı; genel olarak bireylerin kendilerine göre belirlemede buldukları bir ilkeler topluluğu ya da kurallar toplamı olarak ifade edilebilmektedir (Gül ve Gökçe, 2008: 379).

Bu belirlemeler doğrultusunda görülmektedir ki, etik ve ahlak kavramları kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılsalar da ya da birbirlerini karşılayan kavramlar olarak düşünülse de; etik, ahlakın felsefi boyutunu ifade etmektedir ve bu yönüyle de çok daha soyut bir temelde teorik bir anlam içermektedir. Zira ahlak, var olandan hareket eden somut belirlemelerle kendisini ortaya koyan bir alandır ve etik bu somutluklar üzerinden soyut belirlemelerde bulunmaktadır.

Ahlak; genellikle insanların kendilerine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu olarak değerlendirilebildiği için, bir meslek ahlakından, bir yönetim ahlakından ya da bir siyasal ahlaktan söz edilebilir. Etik ise; ahlaktan farklı olarak ve bilakis ahlaka konu olan davranışları felsefi temelde inceleyen ve açıklamaya çalışan bir felsefe disiplindir (Arslan, 1998: 119). Etik; toplumsal ve bireysel

çerçeve de ahlaki değerlerin incelenmesini ve sorgulanmasını kendisine amaç edinmiştir ve felsefenin içerisinde yer alan bir disiplin olması bakımından, bu sorgulamanın subjektif temelde yapılması adına hareket edilebilmektedir. Oysa ahlak ya da ahlaki normlar, genel toplum yapısına endeksli olarak şekillendirilmeleri nedeniyle, objektif temellerde belirlenmektedir (Nuttall, 2000: 39).

Sonuç olarak etik, “iyi – kötü davranışların teorik temellerini”; ahlak ise, onun pratiğe aktarılmış şeklini ifade etmektedir. Bu temelde de “ahlaki ilkeler” değil “etik ilkeler” tanımlamasında bulunmak ve “etik davranışlar” değil “ahlaki davranışlar” belirlemesini yapmak yerinde olacaktır. Zira belirtildiği üzere etik, bir kişinin durumda ifade etmek istediği değerleri; ahlak ise belirlemesi yapılmış olan bu değerlerin hayata geçirilmesini ya da yaşama aktarılmasını içermektedir (Sağnak, 2005: 35).

Çalışanların iş ve örgütlerine yönelik davranışları, araştırmacılar tarafından daima merak edilen bir konu olmuştur. Özellikle “örgütsel bağlılık” kavramı, örgütsel davranışları incelemede çok önemli bir rol oynamıştır. Çünkü örgütlerin verimliliklerinin artırılması, başarının sağlanması, daha düşük düzeyde iş bırakma, devamsızlık, stres ve işyeri ile ilgili diğer problemler adına, bu kavramın gerekliliği gitgide kendini kabul ettirmiştir.

“Örgütsel bağlılık” kavramının önemi, herkes tarafından kabul görmesine karşın, kavramın tanımı ve benzer kavramlarla olan ilişkileri net olarak ortaya konulamayan bir konudur denilebilir. Çünkü araştırmacıların her biri, örgütsel bağlılığın tanımını kendi araştırdıkları alana yönelik olarak yapmıştır. Bu alanlardan bazıları sosyoloji, psikoloji ve örgütsel davranış bilimleridir. Bu nedenle de, birbirinden çok farklı tanımlar ortaya çıkmıştır.

“Örgütsel bağlılık”; çalışanların, örgütün bütünlüğüne ve özelliklerine, hiçbir etki altında kalmadan ve doğrudan doğruya bağlı kalmaları olarak tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda “örgütsel bağlılık”; örgüte ve örgütsel hedeflere bağlı kalmayı, çalışanların örgütte karşılıklı iletişim ve etkileşim yoluyla kendilerini ifade etmelerini, örgütsel hedef ve uygulamaları kabullenmelerini, örgütsel hedeflere gönüllü olarak bağlı olmayı, örgütsel hedeflerden davranışsal olarak etkilenmeyi ve örgüte uzun zaman bağlı kalmayı içermektedir (Demirel, 2009: 119).

Araştırmalar; örgütlerine yüksek düzeyde bağlılık duyan çalışanların, sadece kendilerinden istenen görevleri yapmakla kalmayıp, beklenenden daha fazlasını yapmak için çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur. Örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olan çalışanların aynı zamanda yüksek düzeyde sadakat, verimlilik ve sorumluluk duygusu taşıdıklarına da inanılmaktadır.

Örgütsel bağlılığın tarihçesine bakıldığında; pek çok araştırmacının, örgütsel bağlılığın farklı yönlerini inceleyen çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Bu çalışmalar gittikçe daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu durumun pek çok nedeni olmakla birlikte, örgütsel bağlılığın farklı yönlerinin incelenmesinin de (Tiryaki, 2005: 87); örgütsel bağlılığın, işten ayrılma nedeni olarak iş doyumundan daha önemli olduğunun araştırmalarla ortaya konulması ve örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri etkili olmuştur. Ayrıca örgütsel bağlılığın, kurumsal etkililiğin yararlı bir göstergesi olması ve örgütsel bağlılığın, istenen çalışma davranışı ile ilişkili olması diğer önemli nedenlerdendir.

Başka bir yaklaşıma göre de “örgütsel bağlılık”, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu nedenler aşağıdaki gibi özetlenebilir. “Örgütsel bağlılık” (Karcioğlu, 2010: 270);

1. İş bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile ilgilidir
2. İş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla ilgilidir.
3. Özerklik, sorumluluk, katılım ve görev anlayışı gibi iş görenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle ilgilidir.
4. Yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi iş görenlerin kişisel özellikleriyle ilgilidir.
5. Bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeye yakın ilişkilidir.

Örgütsel bağlılık, örgütlerin yaşamlarını sürdürmesindeki en önemli temel etkenlerden biridir. Çünkü örgüte bağlı olan çalışanlar; daha uyumlu, daha üretken ve sorumlu bir şekilde çalışmaktadırlar. Bağlılık gösteren çalışanlar sadece maddi değil manevi olarak ta güdülenirler ve bunların manevi ödülleri, başkaları tarafından verilen ya da söylenen sözler değil daha çok yapılan işin başarılı olmasının getirdiği sonuçlardan gelmektedir. Bu üyeler, amaçların istedikleri yönde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyarlar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler (Balay, 2000: 176).

Çalışanların bağlılığını sağlayan faktörlerden de bahsedilebilir. Bu faktörler (Barutçugil, 2004: 466); etkili iletişim, olumlu ilişkiler, kariyer, saygınlık, iş zenginleştirme, bilgi, kaynaşma, rehberlik, fırsatlar, tutku, ödül ve değerlerdir.

Bu faktörlerin birçoğu, yüksek maliyetli değildir ve bu faktörler, etkili bir şekilde yerinde getirildiğinde, çalışanın örgüte bağlılığında olumlu etki yaratırlar.

Eğitim açısından da “örgütsel bağlılık” kavramı çok büyük önem taşımaktadır. Eğitim çalışanlarının okula bağlılığı ve iş doyumu oldukça önemli öğelerdir. Araştırmalar; öğretmen – öğrenci ve öğretmen – veli ilişkisinin, iş doyumu ve önemi açısından büyük değer taşıdığını göstermiştir. Bu nedenledir ki, her alanda olduğu gibi, okullarda da başarının artması için, örgüte olan bağlılıkların üst düzeyde olması gerekmektedir.

Araştırmalar; yöneticilerin, öğretmenleri karar alma sürecine katarak ve aynı zamanda eğitimsel reformlar üzerinde odaklanarak, örgütsel bağlılığı ve doyumu azaltan konular üzerinde durmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir. İşlerinde başarılı olan ve örgütlerine güçlü bir biçimde bağlılık duyan iş görenlerin, çekilme yerine işlerine bağlılıkla devam ettikleri görülmüştür.

Balay (2000: 178)’a göre; eğitim kurumları gibi, bireylerin yaşamını değiştiren ve üretken hale getiren örgütler de dikkate alındığında, öğretmenlerin performanslarını ölçmenin güçlüğü nedeniyle iyi bir öğretim, büyük ölçüde öğretmenlerin bağlılığına, bilgisine ve motivasyona dayanmaktadır.

Yapılan araştırmalar, “öğretmen bağlılığı” ile “öğrenci başarısı” arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. “Düşük öğretmen bağlılığı”, öğrenci başarısını azaltmaktadır. Araştırmalar; bu ilişkinin karşılıklı olduğunu, yani öğretmen bağlılığının yüksek olması hem öğrencinin başarısını ve buna bağlı olarak ta öğretmenin başarısını arttırmaktadır.

Heyecanı kalmayan öğretmenler; öğrencilere karşı daha az sevecen, daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve zafiyet göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, kendilerini geliştirme adına hiçbir şey yapmamakta ve bu nedenle de otoritenin katı kurallarına karşı çıkmamaktadır (Balay, 2000: 181).

Örgüte bağlılığın sonuçları, “bağlılığın derecesi” ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Eğer örgütsel amaçlar kabul edilebilir değilse, çalışanların yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken; amaçlar mantıklı ve kabul edilebilir olduğunda, yüksek düzeyde bir bağlılık örgütün daha çok gelişmesi ve ilerlemesine olanak sağlayacaktır.

Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, çalışanların davranışlarının bağlılıkla güçlü ilişkiler içinde olduğu söylenebilir. Bunlardan özellikle iş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılıkları olumlu, sık sık iş değiştiren ve devamsızlık yapan çalışanların ise örgütsel bağlılıkları olumsuz yönde gelişir.

Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, kavram üç bölümde değerlendirmiştir (Bayram, 2005: 135);

1.Düşük Bağlılık Düzeyi: Birey açısından olumlu sonuçları bireysel yaratıcılık ve özgünlük; olumsuz sonucu ise düşük performans olabilmektedir. Örgüt açısından olumsuz sonuçları ise devamsızlık, örgütten ayrılma isteği, düşük iş kalitesi, örgüte güvensizlik, örgüte karşı yasadışı faaliyetler içinde yer alma, sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, çalışan üzerinde sınırlı örgütsel kontrol olarak sıralanmıştır (Balay, 2000: 185).

2.İlimli Bağlılık Düzeyi: İlimli bağlılık düzeyinin birey açısından olumsuz sonucunun, mesleki gelişme ve ilerleme fırsatlarının sınırlı olmasıdır denilebilir. Öğretmenin örgütsel bağlılık düzeyi ilimli ise; mesleki birikim olarak yeterli, ancak örgütle bütünleşmesi veya bağlılığının tam olmadığı söylenebilir. Bu tip öğretmenler; örgütün tamamının değil, ancak bazı değerlerini kabul etme eğilimindedirler. Bu nedenle örgütle bütünleşme ile kendi kişisel değerlerini koruma arasında kalırlar ancak diğer yandan örgütün beklentilerini ise karşılamaya çalışırlar. Bu sonuçlar olumlu olarak görülebilir; ancak ilimli örgütsel bağlılığı olan öğretmenler, örgütlerine bağlılıkları ile topluma karşı sorumlulukları arasında çatışma yaşayabilirler (Nartgün ve Menep, 2010:294).

3.Yüksek Bağlılık Düzeyi: Yüksek örgütsel bağlılık çalışana, meslekte başarı ve yüksek bir ücret sağlayabileceği gibi; örgüt, iş görenin bağlılığına karşılık ona yetki devrederek veya onu daha üst kademelere getirerek bir şekilde ödüllendirmektedir. Bu çalışanların; işin kendisine, örgütteki geleceklerine, denetime ve iş arkadaşlarına yönelik doyumları yüksektir. Bu kişilerin örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, yaşam koşullarının değişmesi ve maddi getirinin azalması gibi şartların birden bire değiştiği durumlarda gerçekleşmektedir (Nartgün ve Menep, 2010:294).

Bir davranış değiştirme süreci olan eğitimin formal anlamda gerçekleştiği yer okuldur. Söz konusu sürecin amaca dönük kılınabilmesi, bir eğitim lideri olması gereken okul yöneticisinin temel görevidir. Onun varlık nedeni; başında olduğu okulu amacına ulaştırma yönünde çaba göstermektir (Uluğ, 1999:191). Bu anlamda yönetici sorumluluklarını bilmeli, hedeflerini tanımlamalı, kurumsal kaynakları etkinlikle harekete geçirebilmelidir. Yöneticinin okul iklimini çekici ve sürdürülebilir kılma yönünde belirleyici rolleri vardır. Bu rollerin etik ilkelerle uyumlu olması ise ayrı bir önemdedir (Bakan, 2011: 10).

Örgütsel bağlılık, en genel biçimiyle, işgörenin örgüte ve bu örgütün gerçekleştirmeye çalıştığı amaçlara bağlı kalma derecesini anlatır (Robbins ve Judge, 2011:77). Öğretmenlerin okula ve eğitimsel amaçlara bağlılıklarında yönetici anahtar konumdadır. Nitekim, kurumsal motivasyon ve yöneltme açısından alındığında da yönetici davranışlarının örgüt kültürü üzerinde yaşamsal değerde olduğu görülecektir (Hodgetts, 1999:495). Bu noktada, yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi araştırılması gereken bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

ÇALIŞMADA DA BU DOĞRULTUDA; ANKARA İLİ ÇANKAYA İLÇESİNDEKİ BİR GRUP ÖĞRETMENİN, OKUL YÖNETİCİLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI SERGİLEMELERİNE YÖNELİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ AMAÇLANMIŞTIR. BU KAPSAMDA ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE ALT AMAÇLARI İLE ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ ORTAYA KONULARAK, BİR KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE OLUŞTURULMAYA ÇALIŞILMIŞTIR.

Çalışmada anket uygulamasından elde edilen analizler neticesinde ulaşılan bulguların, ilgili literatür bağlamında ele alınması ve değerlendirilmesi üzerinde durulmuş, sonuç ve öneriler bölümünde ise ilgili alt problemler bağlamında sonuçlar verilmiştir.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı; lise müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmada; “lise müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmaktadır. Bu temel problemden hareketle aşağıdaki alt problemler üzerine odaklanılmıştır.

4. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları nedir?
5. Öğretmenlerinin, örgütsel bağlılık algıları nedir?
6. Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin etik davranış algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında ilişki nedir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Veri toplamada işe koşulan iki araçtan birisi *Etik Davranışlar Ölçeği*'dir. Pehlivan (1997) tarafından geliştirilen ölçek araştırma için yeniden kurgulanmıştır. Örgütsel bağlılık düzeyini belirlemek için de Meyer ve Allen (1988) tarafından geliştirilen *Örgütsel Bağlılık Ölçeği*'nden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2013 yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki 32 genel, fen, Anadolu ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan toplam 1739 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem sayısı Tablo 1'de görüldüğü üzere kota örnekleme yöntemi ile her okuldaki evrenin 1/5'ini oluşturacak şekilde 348 olarak tespit edilmiştir. Her okuldaki örneklem sayısı kadar ölçek, ilgili okulda çalışan öğretmenlere basit tesadüfi yöntemle araştırmacı tarafından kapalı zarf içinde 1.10.2013-31.10.2013 tarihleri arasında dağıtılmış ve yine dağıtılan 348 anket araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Toplanan ölçekler incelenmiş ve 23 ölçek, boş olduğu ya da hatalı doldurulduğu için iptal edilmiştir. Geçerli olan 325 ölçek, evrendeki öğretmenlerin % 18,6 'sını oluşturmuş ve bu sayının da araştırma için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okul müdürlerinin etik davranışlar sergilemelerine yönelik öğretmen algılarının belirlenebilmesi amacıyla "Etik Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Aydın (1997) tarafından geliştirilmiş ve ilk olarak "Eğitim Yöneticilerinin "Etik Davranışları" başlıklı araştırmasında uygulanmış olan "Etik Davranışlar Ölçeği", 79 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ek - 4'de, Aydın (1997) tarafından geliştirilmiş "Etik Davranışlar Ölçeği"nin kullanımı için alınan izin belgesi yer almaktadır. Araştırmada ayrıca, katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracının güvenilirlik, açıklayıcı faktör analizi ve geçerlilik testleri yine Wasti (2000) tarafından yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) duygusal bağlılık için 0.79, devam bağlılığı için 0.58 ve normatif bağlılık için 0.75 olarak hesaplanmıştır (Wasti, 2000:401-410).

Etik davranışlar ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin toplam madde sayısı 97'dir. Madde sayısı, anketi doldurmada dikkat sorunu yaratabileceği ve öğretmenlerin zaman koşulları dikkate alınarak fazla bulunmuştur. Bu nedenle soru sayısı araştırmacı tarafından, tez danışmanı Prof.Dr. Feyzi ULUĞ'un oluru ve katkıları ile 40 maddeye düşürülmüştür. Bu sırada pek çok madde özü korunarak yeniden kurgulanmıştır. Ölçek geçerliği için tez danışmanı Prof.Dr. Feyzi ULUĞ'un olumlu görüşü yeterli kabul edilmiştir

Araştırma Anketi, aşağıda verilen belirlemeleri ve madde sayılarını içermektedir;

- 4. Kişisel Bilgiler Formu:** öğretmenlerin kişisel özelliklerinin belirlenmesine yönelik olarak tespit edilen beş değişken (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okulda çalışma süresi ve branş) kapsamında düzenlemiştir.
- 5. Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Ölçek Formu:** 25 maddeden oluşan ölçek, 79 maddelik Etik davranışlar ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır.
- 6. Okula Bağlılık Ölçek Formu:** 10 maddeden oluşan okula bağlılık anketi, 18 maddeden oluşan örgütsel bağlılık ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır.

Ölçek Formu'ndaki sorular Beşli Likert Ölçeği tarzında hazırlanmıştır ve öğretmenlerin bu maddelere katılma düzeylerini belirlemek amacıyla; "Tamamen Uygun", "Oldukça Uygun", "Bazen Uygun", "Çok Az Uygun" ve "Hiç Uygun Değil" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Veri toplama aracından elde edilen veriler geliş sırasına göre bilgisayara kaydedilmiş ve tüm verilerin girişi yapıldıktan sonra, verilerin çözümlenmesi için SPSS 19.0 İstatistik Programı kullanılmıştır. Ayrıca istatistikî analizler için t – testi, Kruskal Wallis Testi, tek yönlü varyans analizi, ANOVA ve istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada etik davranışlara yönelik algı düzeyi ve örgütsel bağlılık düzeyleri aşağıda verildiği şekilde değerlendirmeye tabi tutulmuştur;

- **1,00 – 1,80 Arası:** Algı Düzeyi Çok Düşük
- **1,81 – 2,60 Arası:** Algı Düzeyi Düşük
- **2,61 – 3,40 Arası:** Algı Düzeyi Orta
- **3,41 – 4,20 Arası:** Algı Düzeyi Yüksek
- **4,21 – 5,00 Arası:** Algı Düzeyi Çok Yüksek

Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan kişisel ifadeler frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Güvenilirliği

“Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Anket Formu” ile “Okula Bağlılık Ölçek Formu”nun güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla, Cronbach’s Alpha Güvenirlik Analizi yapılmıştır. 25 maddelik “Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Ölçek Formu” Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı 0,959, 10 maddelik “Okula Bağlılık Anket Formu” Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0,916 olarak belirlenmiştir.

Güvenirlilik katsayısı, (0) ile (+1) arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlilik katsayısının 1’e yakın değerler alması güvenirliliğin ve maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istenilen bir durumdur. “Okul Yöneticilerinin Etik Davranışları Ölçek Formu” maddelerinin, madde geçerlik katsayısı olarak da bilinen madde – toplam korelasyonları Tablo 1.4.’te gösterilmiştir.

Madde toplam korelasyonlarının 0,291 ile 0.853 arasında değiştiği ve 0,30 değerinden (bir madde hariç) yüksek olduğu gözlenmiştir.

“Okula Bağlılık Ölçek Formu” maddelerinin, madde – toplam korelasyonları Tablo 1.5.’de gösterilmiştir.

“Okula Bağlılık Ölçek Formu” ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyonlarının 0,372 ile 0.831 arasında değiştiği görülmektedir. (Bu değer -1 ile +1 arasında değişir. Ortalama değer ise 0.30’dur. 1’ e yakın olması tercih edilir (Büyüköztürk,2002:32)

BULGULAR VE SONUÇ

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları ($\bar{X} = 3,76$) oldukça yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına yönelik algılarının çok yüksek değilse bile, yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik algı ortalaması da yine yüksek ($\bar{X} = 3,50$) düzeydedir. Türkiye’deki farklı araştırmalarda da öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olduğu yönünde kanıtlar vardır (Nayir, 2013). Araştırmadan elde edilen bu iki sonuçtan, yöneticilerin etik davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında paralel ve olumlu yönde bir korelasyon olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bu yöndeki korelasyon katsayısı 0.49 olarak bulunmuştur. Buradan giderek, ‘öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışları sergilemelerine yönelik algıları ne denli olumlu olursa, örgütsel bağlılık düzeyleri de o denli yüksek olmaktadır’ yargısı gerçeklik kazanmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik ortalama ($\bar{X} = 3,50$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olarak belirlenmesinin, aynı şekilde okul müdürlerinin etik davranışlarına yönelik algılarının da yüksek düzeyde belirlenmiş olması ile

orantılı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu açıdan iki değişken arasında pozitif bir korelasyon olduğu belirtilebilir. Yani, okul müdürlerinin etik davranışlar sergilemelerine yönelik algı düzeyinin artması, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin de artmasını sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları bu alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Boylu, Pelit ve Güçer (2007), Nartgün ve Menep (2010), Korkmaz (2011), Yörük ve Sağban (2012), Izgar (2008), Erdem (2010), Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008), Öksüz (2012), Nayir (2013), Buluç (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Özgan, Çetin ve Külekçi (2012), Uygur ve Yıldırım (2011), Akyol, Atan ve Gökmen (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları orta düzeydedir.

3. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,92$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,67$) daha yüksektir. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenler arasında okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

4. Araştırmaya katılan 36 – 45 yaş aralığında olan lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3,83$), farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

5. Araştırmaya katılan ve mesleki kıdemi 8 – 15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,83$), farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

6. Araştırmaya katılan ve görev yapılan okulda dört yıl ve daha az sürede çalışan lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,82$), aynı okulda farklı hizmet sürelerine göre görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

7. Araştırmaya katılan ve branşı Güzel Sanatlar, Spor ve Uygulamalı Dersler olan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,80$), diğer branşlardaki öğretmenlerin aynı yöndeki algılarına yönelik ortalamalara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,60$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,45$) daha yüksek bulunmuştur. 25 ve altı yaş grubunda yer alan katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,64$) ise, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

9. Araştırmaya katılan mesleki kıdemi 1 – 7 yıl aralığında olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,84$), farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Görev yapılan okulda 15 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,71$) ise, aynı okulda farklı görev yapma süresine sahip öğretmenlere daha yüksektir.

10. Araştırmaya katılan ve branşı Güzel Sanatlar, Spor ve Uygulamalı Dersler olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3,65$), diğer branşlara mensup öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

11. Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Bu yöndeki korelasyon katsayısı 0.490 olarak belirlenmiştir. Bu katsayı öğretmenlerin okul müdürlerinin etik davranışları sergilemelerine yönelik algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($p < 0.01$).

ÖNERİLER

Yürütülen çalışmada okul yöneticilerinin etik davranış algılarının rol modeli olmada belirleyici olduğu gözlenmiştir. Bunun anlamı okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin geliştirilmesi biçiminde özetlenebilir.

Gerçekten de etik liderlik ile işgören bağlılığı arasındaki doğrusal ilişki, yalnızca liderin değil, işgörenlerin de etik davranışlar sergilemesinde etik rol modelliğinin bağımsız bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, etik liderlik için, okul yöneticilerinin etik bilinç ve liderlik becerilerinin geliştirilmesinin önem kazandığı ortaya çıkmaktadır. Etik anlayış ve beceri geliştirmede bilinen en pratik yol ise, hizmet içi eğitim programları ile konuya ilişkin sağlanacak dokümantasyon araçlarıdır.

Öte yandan, yönetimde etik anlayış ve uygulamaların yerini güçlendirebilmek için, etik standartların eğitim ve eğitim yönetimi özelinde belirlenmesi, bunların izlenmesi ve değerlendirilmesinde yeni kurumsal yapılar oluşturulması gereği de belirtilmelidir.

Anılan kurumsal yapılar olarak; her okul düzeyinde Etik Kurul kurulması önerilebilir. Elbette saydam bir okul yönetimi de bu noktada belirleyici olacaktır. Okul sisteminin daha saydam ve hesap verebilir bir işleyişi düzenine kavuşturulması, etiğe olan bağlılığı destekleme yanında; bir açık sistem olan okulun demokratizasyonu amacına da hizmet etmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyol, P., Atan, T. ve Gökmen, B. (2013) “Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi”, Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, Sayı: 1, s. 38 – 45.
- Allen, N. ve Meyer, J. P. (1998) “Organizational Commitment: Evidence of Career Stage Effects”, Journal of Business Research, Number: 2, pp. 1 – 15.
- Arslan, A. (1998) Felsefeye Giriş, İstanbul: Vadi Yayınları
- Aydın, İ. (2010) Yönetimsel, Mesleki ve Örgütsel Etik, Ankara: PegemA Yayınevi
- Aydoğan, İ. (2011) “Öğretmenlerin Meslek, Etik İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması”, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 2, s. 87 – 96.
- Balay, R. (2000) Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Bakan, İ. (2011) Örgütsel Bağlılık, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Barutçugil, İ. (2004) Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi, İstanbul: Kariyer Yayınevi
- Bayram, L. (2005) “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”, Sayıştay Dergisi, Sayı: 59, s. 135.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007) “Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi, Sayı: 511, s. 55 – 74.
- Buluç, B. (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 57, s. 5 – 34.
- Büyükoztürk, Ş. (2002) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, Ankara: PegemA Yayınevi.

- Çetin, M. (2004) Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demirel, Y. (2009) “Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşılı Davranışlar Arasındaki İlişkiye Kavramsal Yaklaşım”, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 15, s. 117 – 127.
- Erdem, M. (2010) “Öğretmen Algılarına Göre Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Sayı: 4, s. 511 – 536.
- Frolov, İ. (1997) Felsefe Sözlüğü, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Gül, H. (2010) “Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi”, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 1, s. 4 – 21.
- Gül, H. ve Gökçe, H. (2008) “Örgütsel Etik ve Bileşenleri”, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 1, s. 377 – 389.
- Hodgetts, M.R. (1999) Yönetim: Teori-Süreç ve Uygulama, Çev.: C. Çetin ve E. Mutlu, İstanbul: Beta Yayınları
- Izgar, H. (2008) “Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık”, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 25, s. 323 – 329.
- Karcıoğlu, F. (2001) Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1 – 2, s. 265 – 283.
- Korkmaz, M. (2011). “İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 1, s. 117 – 139.
- Meyer, J. P., Irwing, G. P. ve Allen, N. J. (1998) “Examination of Combined Effects of Work Values and Early Work Experiences on Organizational Commitment”, Journal of Organizational Behavior, Number: 19, pp. 32 – 36.
- Nartgün, Ş. ve Menep, İ. (2010) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Sayı: 1, s. 288 – 316.
- Nayir, F. (2013) “İlköğretim okulu Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi”, İlköğretim Online Dergisi, Sayı: 1.s.179-189
- Nuttall, J. (2000) Ahlak Üzerine Tartışmalar (Etiğe Giriş), Çeviren: Yılmaz, A. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Öksüz, Y. (2012) “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Ertelemecilik Davranışları Arasındaki İlişki”, The Journal of Academic Social Science Studies, Sayı: 4, s. 161 – 182.
- Özgan, H., Çetin, B. ve Külekçi, E. (2012) “İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, Sayı: 17, s. 69 – 84.
- Reichers, A. E. (1985) “A Review and Reconceptualization of Organization Commitment”, Administrative Science Quarterly, Volume: 10, Number: 3, pp. 465 – 478.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2011) Örgütsel Davranış, Çev.: İ. Erdem (ed), Ankara: Nobel Yayınları
- Pehlivan, İ. (1997) Eğitim Yöneticilerinin Etik Davranışları Üzerine Bir Araştırma: Ankara İli Örneği, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

- Porter, L., Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Boulian, R. T. (1974) “Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover Among Psychiatric Technicians”, *Journal of Applied Psychology*, Volume: 59, Number: 5, pp. 604.
- Sağnak, M. (2005) “Etik İklimlerin Örgütsel Temelleri”, Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi, Cilt: 30, Sayı: 319.
- Somuncu, F. (2008) Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Araçları: Özel Bir Hizmet İşletmesinde Araştırma, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tiryaki, T. (2005) Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri, Kütahya:
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008) “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 4, s. 21 – 38. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uluğ, F. (1999) Eğitimde Grup Süreçleri, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Uygur, M. ve Yıldırım, A. (2011) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, s. 72 – 81.
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012) “Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi”, *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı: 3, s. 2795 – 2813.
- Wasti, S. A. (2000), Meyer ve Allen’in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi, 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Nevşehir, 25-27 Mayıs 2000, s.401-410

KÜRESELLEŞME KISKACINDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Engin KÖSTEKÇİ ¹⁴, Abdulhamit KURUPINAR ¹⁵, İsa KIRAL ¹⁶

ÖZET

Küreselleşme, ekonomiden siyasete, bilişim teknolojisinden kültüre, hemen her alandaki bir gelişmenin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bir değişimin yeryüzünün çeşitli bölgelerine ulaşmasını ifade etmek için kullanılan bir kavramdır.

Bu sürecin gerek ulus devlet yapısını gerekse buna bağlı olarak ulusal kültürü, dolayısıyla ulusal eğitimi derinden etkilediği inkâr edilmez bir gerçektir. Çağımızda hızlı bir gelişim ve dönüşüm söz konusudur. Bu dönüşümün ulusların tarihten getirdikleri değerlerini etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, hemen her toplumun kendi geleceğini yeniden planlaması gerekmektedir. Bu da uluslar arası uygarlığın yapılanmasında pay sahibi olmak ve ulusal kimliğini ve değerlerini kaybetmeden bu yeni uygarlık projesinde yer almak için farklı bir eğitim planlamasını gerekli kılmaktadır. Değerler konusu öteden beri, tartışıla gelen ve üzerinde araştırma yapılan alanlardan birisi olmuştur. Değer, kişi ya da toplulukların ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzları olarak tanımlanabilir.

İnsan davranışları değerleriyle şekillenmektedir. Birey sahip olduğu değerlere uygun tutum ve davranışlar sergiler. Toplumsal bütünün bir parçası olan bireyin davranışlarını bu kadar derinden etkileyen değerler; içinde bulunduğu grup, kurum vb. bağlamlardan ayrı düşünülemez. Eğitimin asıl amaçlarından biri değerlerin kazanımıdır. Küreselleşmenin etkisiyle diğer alanlarda olduğu gibi değerlerde de meydana gelen bu dönüşüm, tarihten gelen değer kabullerini etkileyerek, adeta yeni bir gelecek planlaması gereğini gözler önüne sermektedir.

Sonuç olarak, cevaplandırılması gereken temel soru, olumsuz yönlerinden zarar görmeden küreselleşme sürecinden nasıl fayda sağlanacağı ve bir dönüşüm fırsatı olarak küreselleşmenin nasıl değerlendirileceğidir. Bu süreçte, toplumların karşı karşıya geldiği temel sorun, milli ve kültürel değerlerini koruyarak küresel bir dünyanın gerektiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip bireylerin nasıl yetiştirileceğidir. Bu çalışmanın amacı, küreselleşen dünyadaki yeni oluşumları inceleyerek, bilgi toplumunun insanını yetiştirme görevini üstlenen eğitim sistemimiz açısından bazı çıkarımlar sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Eğitim, Değerler Eğitimi

GİRİŞ

Küreselleşme, ekonomiden siyasete, bilişim teknolojisinden kültüre, hemen her alandaki bir gelişmenin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bir değişimin yeryüzünün çeşitli bölgelerine ulaşmasını ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Günümüzde sıkça kullanılan bir kavram olsa da temsil ettiği sosyal gerçekliği itibarıyla küreselleşme hiç de yeni bir olgu değildir. Robertson (1999) küreselleşmenin tarihi süreçte oluşan küçük birikimlerin bir sonucu olarak belirtmektedir. Küreselleşme, ekonomiden siyasete, bilişim teknolojisinden kültüre, hemen her alandaki bir gelişmenin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bir değişimin yeryüzünün çeşitli bölgelerine ulaşmasını ifade etmek için kullanılan gizemli bir sözcük haline gelmiştir. Bu sürecin gerek ulus devlet yapısını gerekse buna bağlı olarak ulusal kültürü, dolayısıyla ulusal eğitimi ortadan kaldıracağını iddia edenler oldukça çoktur.

¹⁴ MEB'de Yönetici

¹⁵ MEB'de Rehber Öğretmen

¹⁶ MEB'de Yönetici

Çağımızda her alanda hızlı bir değişim ve dönüşüm söz konusudur. Söz konusu bu dönüşümün ulusların tarihten getirdikleri değerlerini sarsması kaçınılmazdır. Bu nedenle, hemen her toplumun kendi geleceğini yeniden planlaması gerekmektedir. Uluslararası uygarlığın yapılanmasında pay sahibi olmak ve ulusal kimliğini ve değerlerini kaybetmeden bu yeni uygarlık projesinde yer almak için farklı bir eğitim planlaması söz konusu olacaktır. Öyle ki, bu kavramın adeta geçmiş ve geleceğin kapılarını açacak anahtar bir sözcük olarak görüldüğünü, bu nedenle küreselleşme kavramının bir tür parolaya dönüşmüş “moda” bir deyim haline dönüştüğünü belirtenler de vardır. (Bauman; 1999; 7) ve Giddens (2000; 20) ise, söz konusu kavramın pek de moda, yani geçici bir kavram olmadığını, aksine bugün küreselleşmeye değinmeyen hiçbir siyasal konuşmanın tam olmadığını ifade ederek bu sürecin siyasal bir anlam içerdiğini vurgulamaktadır. Küreselleşme, kısaca dünya çapındaki ilişkilerin yoğunlaşması olarak tanımlanabilir. Küreselleşme, her alanda mesafenin daha az önemli hale gelerek, siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda dünyanın daha çok bütünleşmesidir (Bozkurt,2003: 10).

Küreselleşme sürecinin ortaya çıkmasında çok sayıda faktörün etkisi olmuştur. Bu faktörlerin başında küresel mali piyasaların gelişimine ivme kazandırarak uluslararasıdaki değişim/etkileşim sürecinde küresel dönüşümü hızlandıran iletişimdeki patlamayla görülen teknolojik gelişmelerdir. Her gün finans piyasalarında büyük miktarlarda para, bir ülkeden başka ülkeye akmaktadır. Bu nedenle küreselleşme kapitalizmin yeni adı olarak nitelendirilmektedir (Kızılçelik, 2001: 46). Dolayısıyla, küreselleşmenin temel hedefinin güçlü ekonomilere sahip ülkelerin dünyayı kendileri için ortak bir pazar durumuna getirmek olduğu tezi ileri sürülmektedir. Söz konusu amacın gerçekleşmesi için ise, öncelikle ulus devletlerin zayıflatılması ve giderek ortadan kaldırılmasının birinci hedef olduğu dile getirilmektedir. Bunu sağlamanın yolunun da yerelliği, alt kültürleri, geleneği, göreneği, dini, farklı inançları, değerleri ön plana çıkarmak ve bunları insan haklarıymış gibi göstererek ulusal bütünlüğü ortadan kaldırmak ve toplumsal barışın ve hoşgörünün zayıflatılmasından geçtiğinin öngörülmesidir. Böylece ulus devletleri zaafa uğratarak onların yerine zayıf, her türlü sömürüye açık, çok kısa zamanda asimile edilecek topluluklar oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu durumda, küreselleşme girdabına kapılmış toplumlarda nitelikli ve ulusal bir eğitim sistemi geliştirmenin parametreleri ortadan kalkmış demektir.

Nitelikli ve ulusal bir eğitimin temel dinamikleri, toplumların kendi değerlerinin yani kendi ulusal kültürünün ürünü olmak durumundadır. 21. yüzyılda bilişim teknolojisindeki gelişmeler bilgi alışverişinde zorunlu bir çaba gösterme gereğini doğurmuştur. Bu çaba, yeni kültür ve uygarlıklarla etkileşimi kolaylaştırmakla birlikte, bilgiyi edinme, var olanların arasından en uygun olanını seçme ve başkalarıyla paylaşma gibi becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesine duyulan gereksinimi de karşılamaya yönelik olması gerekmektedir.

Küreselleşme kavramının bu denli ön plana çıkmasının nedeni hemen hiçbir dönemde “değişmenin” bu kadar kapsayıcı ve derin olmamasındandır. İnsanlık baş döndürücü bir bilişim ve değişim süreci yaşamakta olup bu değişim, içinde bulunduğumuz yüzyılın en önemli özelliği olacağı düşünülmektedir. Bilişim teknolojisinin bu göz kamaştırıcı yayılması giderek tüm toplumların dokusunu değiştirmektedir. Ticarete, endüstride, teknolojide, politikada ve hemen her alanda meydana gelen hızlı değişimler yeni bir dünya, dolayısıyla yeni bir değerler sistemi oluşturmaktadır. Meydana gelen bu hızlı dönüşüm, tarihten gelen değerleri sarsarak adeta yeni bir yarının planlaması gereğini gözler önüne sermektedir. Bu planlamada temel noktanın “eğitim”dir. Uluslararası uygarlığın yapılanmasında pay sahibi olmak ve ulusal kimliğini ve değerlerini kaybetmeden bu yeni uygarlık projesinde yer almak için farklı bir eğitim planlaması söz konusu olacaktır. Bu nedenle küreselleşen dünyada ulusların eğitim yapılanmasını zorunlu kılan birçok etken söz konusudur. Bu etkenler; Küresel etkenler, Teknolojik değişimler, Kişisel Beklentiler ve Memnuniyetsizlikler, Toplumsal beklentiler ve sınırlamalardır. Ticaretin, ekonominin, politikanın ve teknolojinin küreselleştiği günümüzde, insanların yaşam koşulları ve buna bağlı olarak beklentilerinin de küreselleşmesi

beklenmektedir. Bu sebeple küresel gereksinimleri karşılayacak yeni değerlerin içselleşmesi kaçınılmaz olacaktır.

DEĞERLER EĞİTİMİ VE KÜRESELLEŞME

Son dönemde bilim, teknoloji, sanayi ve ekonomi alanındaki gelişmeler önemli değişimlere yol açmıştır. Teknik alandaki ilerlemeler beraberinde birtakım sosyal problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu sosyal problemlerden birisi olan “değer bunalımı”dır. Değer bunalımının son yıllarda ülkemizde ve dünyada önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Toplumsal bir olgu olarak değer toplumun dayanak noktasını oluşturur. Toplumu oluşturan bireylerin kabulüyle oluşan ve davranışların değerlendirilmesinde bir standart belirleyen değerler, toplumsal kurumların varlık nedeni olarak görülmektedirler(Okumuş, E. 2010).

Bireylerde meydana gelen davranışları anlamamanın yolu değerleri anlamaktan geçmektedir. Bu nedenle bireye istenilen davranışları geliştirmeyi ve yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan eğitimciler de değerler ve değerler eğitime odaklanmaya başlamışlardır. Değerler kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilmektedir. Değerler, uzun bir süre bireysel hayatla sınırlandırılmış ve sosyologların ilgi alanına girmemiştir. Sonrasında değerler, önemli bir sosyal olgu olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Sosyolojide değerler, bireylere, gruplara, örüntülere, hedeflere ve sosyo-kültürel nesnelere verilen önem üzerindeki değerlendirmelere dayanan ölçütler temel alınarak tanımlanmaktadır. Değişen ve gelişen dünyada öz benliğini kaybetmeden değişime ve gelişmelere ayak uyduran bireyler yetiştirmenin zorlukları eğitimciler tarafından bilinmektedir. Bir yanda, dünyada her an bulunan yeni teknolojik buluşlar ve bu buluşların toplum tarafından kullanılmasıyla toplumun yapısındaki sosyolojik ve kültürel değişiklikler, diğer yanda ise devletin sağlamlığı açısından gerekli olan milli birlik ve beraberlik duygusunu genç nesillere aşılama sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluk değerlerin genç nesillere aktarılması ile yerine getirilebilir.

İnsan davranışları değerleriyle şekillenmektedir. Birey sahip olduğu değerlere uygun tutum ve davranışlar sergiler. Toplumsal bütünün bir parçası olan bireyin davranışlarını bu kadar derinden etkileyen değerler; içinde bulunduğu grup, kurum vb. bağlamlardan ayrı düşünülemez. Değerler; genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmakla beraber, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak da gösterilmektedir. Tokdemir’e (2007) göre değer eğitimi ise, gençlerde görülen intihar oranlarının, madde ve alkol bağımlılığının, suç işleme ve cinayet oranlarının artmasına paralel olarak önem kazanmıştır. Değer, bireylerin topluma uyumunu sağlayan standartlardır. Bu bağlamda değerler, bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütü olup sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenilebilen olgu ve istekleri için temel atıf noktası görevini görmektedir (Özensel, 2003, 23).

Yapılan tanımlara bakıldığında değer kavramı hem bireysel hem de sosyal olguları içinde barındırmaktadır. İçerdiği bu farklı özelliklere göre değerler sınıflandırılmıştır. Bireylerin ve toplumların neyi değerli bulacakları ve nasıl yaşayacaklarına karar vermede bağımlı oldukları belirli davranış, tecrübe, amaç ve inançlar ile topluma anlam ve önem veren ölçütler olarak kabul edilmektedir (Fichter, J. 2009, 167). Değer; toplumlar, inançlar, ideolojiler veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan her türlü ideolojik veya ilahi kaynaklı duygu, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetlerdir (Dönmez ve Yazıcı, 2008, 187). Başka bir deyişle değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimidir (Genç ve Eryaman 2007, 90). Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değerler normları da içerir (MEB, 2005, 89). Değerler değişime açık yapılar olup zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir Schwartz ve Bilsky (1987 akt.: Kuşdil Ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Eğitim insanlığın doğuşuyla başlayan ve hızla gelişen bir alandır. İnsanlar günlük hayatlarındaki birçok davranışı, beceriyi vb. tarihten beri eğitim yoluyla öğrenmişler ve öğretmişlerdir. Eğitim disiplinler arası bir kavramdır. Psikoloji, sosyoloji, felsefe, hukuk, tarih, antropoloji, dilbilim, ekonomi gibi çeşitli bilim dallarındaki gelişmeler eğitimi etkilemektedirler (Güneş, 2014). Eğitimin asıl amaçlarından biri de değerlerin kazanımıdır. Değer kavramı farklı ülkelerin eğitim programlarında 20. yüzyılın başlarında yer almaya başlamıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde dış göç sonucu gelen işçilerin ortak bir kültür çevresinde sosyalleşmesi, vatandaşlık bilinci kazanması amacıyla karakter eğitimi programı olarak uygulanmıştır. Sonraki yıllarda ekonomik, sosyal, kültürel ve bilimsel gelişmelere göre değerler eğitiminin farklı yaklaşımları eğitim alanında uygulamaya konulmuştur. nceki yıllarda eğitim programlarında dolaylı olarak verilen değerlerin, görülen ihtiyaç üzerine öğrencilere doğrudan verilmesi ilkesi benimsenmiştir. Bu amaçla ülkemizde de önemli çalışmalar yapılmış, ilköğretim programlarında bazı değerlerin öğrencilere ünite kazanımlarıyla birlikte doğrudan verilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan ve 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim (4-7.sınıf) Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı'nda, her üniteye özgü değerler tespit edilerek öğrencilere doğrudan ve dolaylı olarak kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2005, 97).

Yapılandırmaı ğrenme yaklaşımı temele alınarak eğitimde yapılan bu köklü yenileşme çalışmaları, soru sormanın suç, merak etmenin hata sayıldığı davranışçı yaklaşımdan kurtulma adına atılmış önemli bir adım olarak düşünülmektedir. Toplumunu oluşturan bireylerin değerler edinimi aile, akran grupları, kitle iletişim araçları gibi sosyalleşme araçlarının ve gündelik yaşam içindeki etkileşimlerinin de etkisiyle yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Dünyada sanayileşmenin değerler üzerinde ciddi bir yıkımı olmuştur. Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler insanları sahip olduğu değerlerden uzaklaştırmıştır (Balcı, 2008, 35).

Yapılandırmaık, ğrenmenin yalnızca bilişsel yönüyle ilgilenmekle kalmayıp; duyuşsal alan özeliklerinin kazanılması ve kişilik gelişimi üzerinde de durmaktadır. Bilginin yapılandırıldığı varsayımına dayandığından daha çok düşünme süreçlerine odaklanan mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, öz düzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünme hedefleri yapılandırmaıkta ne çıkmakta; öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasına değil daha çok bilimsel araştırmaı, problem çözücü, eleştirel düşünen bireyler olmasına yönelik hedefler yazılmaktadır. Yapılandırmaı program tasarılarında öğrenenlerin özerk düşünenler ve öğrenebilen bireyler olmasına yardımcı olacak hedefler üzerinde durulmaktadır (Yurdakul, 2014). Buradan da anlaşılacağı gibi Eğitimi sadece davranışlarda istendik davranış değişikliği diye tarif etmek günümüz yapılandırıcı eğitim anlayışına ters dşmektedir. Eğitim bilen bir kişinin kendi zihninde oluşturduğu anlamları ve doğrularını öğrencilere aktarması değildir. Tam tersine eğitim öğrencinin bizzat kendisinin anlam oluşturmasıdır. Daha açık ifadeyle eğitim; n bilgilerle yeni bilgilerin birleştirildiği, anlamlandırıldığı ve zihinde yapılandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2014).

Yapılandırmaı yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını değiştirmelerini de gerekli kılmaktadır. Bütün eğitimciler çocukları en iyi biçimde yetiştirme çabasını içindedirler. Çocuğun erdemli bir insan olarak hayatın içinde yer alması, doğruluk, hoşgörü empati, adil olma gibi insani değerler sahip olması sürdürülebilir bir toplumsal barışın Şartı olarak görülmektedir(Kan, . 2009). Günlük yaşamımızın her alanında olan değerlerin, yarınlara hazırlamaya çalıştığımız öğrencilere eğitim yoluyla kazandırılması gerekmektedir. Buda etkili bir değerler eğitimini gerekli kılmaktadır. İletişim olanaklarının giderek arttığı, sosyal değişimin yaşandığı toplumlarda sadece gelenek ve göreneklerin değer olarak temel alındığı yaklaşımlar, evrensel bir değerler eğitiminin kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır. Geleneksel ve davranışçı bir yaklaşımla kazandırılacak değerler eğitimi irdeleme ve sorgulama olmaksızın, söyleneni kabul etme ve telkin Şeklinde olmaktadır.

Toplumsal barışın sağlanmasında bireylerin demokratik değerleri içselleştirmeleri, zgr ve özerk kararlar alabilmeleri, farklılıkları anlayışla karşılamaları, sağlıklı bir iletişim becerileri

geliştirmeleri çok önemlidir. Toplumda meydana gelen çatışma, terör, şiddet olayların engellenmesinde ve problemlerin hoşgörü çerçevesinde çözülüp, sağlıklı bir iletişim ortamında karara bağlanmasında etkili bir değerler eğitimi önem kazanmaktadır. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri değerlerini yeni nesillere aktarmaları ile olanaklıdır. Bu nedenle, değerler eğitimi toplumsal bakımdan açık ve vazgeçilmez bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır (Çengelci, 2010, 43). Buna karşılık değerler eğitimi geçmişten günümüze eğitim programlarında gereken yeri ve önemi almamıştır. Değerler açısından olgunlaşmamış insanlar toplumda birçok alanda çatışma, şiddet ve ötekileştirme yollarına başvurmakta barış ortamının gelişmesine engel olmaktadır(Fichter, J. 2009, 132).

Değerlerin kazandırılmasında bir eğitim kurumu olan okulun önemi yadsınamaz. İnsan doğduğu andan itibaren toplumsallaşma sürecine girmektedir. Bazı psikologlar bireyin ilk toplumsallaşma davranışının gülümseme davranışı olduğunu vurgulamaktadırlar. Yine kişi benliğinin ilk gelişmeye başladığı yıllar ilk çocukluk evresi (2-4 yaş) kabul edilen yıllardır. Bu yaşlardan itibaren çocuk neyin doğru neyin yanlış, neyin değerli neyin değersiz olduğunu öğrenmeye, özgüven kazanmaya başlamaktadır. Kendini özgüvenli ve değerli hissedenden çocuk, toplumsallaşma sürecinde daha başarılı olmaktadır (Topses, G., Topses, D. M., (2010, 107). Çocuklar için aile ortamı dünyanın en iyi okulu, anne ve babalar dünyanın en iyi öğretmenleri olmalıdırlar. Özelde öğretmenler genelde eğitimciler sürdürülebilir bir toplumsal barış ortamının teşekkülünde rol alan sanatçılardır. Son dönemlerde "Değerler Eğitimi" ile ilgili çalışmaların arttığı gözlenmekte olup özellikle 18.Milli Eğitim Şurası'nda "Değerler Eğitimi" konusu,"spor, sanat ve değerler eğitimi" başlığı altında gündeme alınmıştır (Yaman, E. 2012).

Değer eğitimindeki amaç; toplumsal ve evrensel değerleri kazanmış, kazandığı değerleri davranışlarına yansıtan bireyler yetiştirmektir. Değerler toplumların barış, huzur ve güvenlik içinde yaşamalarını sağlar. Toplumun ahlaki yapısını oluşturan bu değerler sistemi bireyin doğumundan itibaren hayatının sonuna kadar biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim gibi farklı gelişim süreçleri yaşar. Sağlıklı bir ahlaki gelişim süreci geçirmek için, bu süreci yönlendiren dinamiklerin etkisi, toplumu ayakta tutan birlik beraberlik ve huzur ortamı ile sürdürülebilir barış ortamının beklentilerine uygun olmalıdır. Yine değerler eğitimi bireyin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp, bu deneyimlerin anlamları ve örneklerini araştırmalarına yardımcı olur. Bireyin özsaygısının oluşmasına, dürüstlük, doğruluk, hoşgörü ve adalet gibi insani değerlere saygı duymasını yine değerler eğitimi sağlar. Bireyin özsaygısının oluşumunu ve dürüstlük, doğruluk, adalet gibi olağan değerlere saygı duymasını yine değerler eğitimi sağlamaktadır (Can, Ö. 2008, 12).

Eğitime farklı yaklaşımlar ışığında birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımların son zamana kadar davranışçı yaklaşım gölgesinde olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu yaklaşımda eğitim; bireyin kendi yaşantısında istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Bu değişiklik ister formal olsun ister informal olsun bireyin kasıtlı şekilde davranışlarının değişimini ifade etmektedir (Sanemoğlu, 2013). Eğitimin tanımı yapılırken hangi açıdan baktığımız, neye inandığımız ve nereye varmak istediğimiz çok önemlidir. Eğitim kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması, bireylerin doğuştan gelen yeteneklerinin geliştirmesi ve bilgi yüklemekten çok bilgiye ulaşma yollarının kazandırılması olarak tanımlanabilir. Eğitimle ilgili bir çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlarda bazıları bilgiyi merkeze almakta, bazıları öğretmeni merkeze almakta ve bazıları ise öğrenciyi merkeze almaktadır (Karip, 2011).

Ortak değerler oluşturamayan toplumlarda çözümlerin, çatışmaların suç ve şiddet olaylarının görülmesi normal olarak görülmelidir. Öğrencilerimizin bu kadar şiddet içeren uyarıcılar karşısında barışçıl olmaları ne kadar mümkündür? Soru sorma, farklılıklara hoşgörüyle yaklaşma, duygudaşlık kurma, doğaya ve çevreye duyarlı olma, sevme, özgürce kendini ifade etme becerilerini kazandırmadan nasıl toplumsal barıştan söz edebiliriz? Bu ve bunun gibi sorular değerler eğitiminde

daha kapsamlı ve içerik açısından eğitimin tüm kademelerini kapsayan bir çalışmanın önemini gerekli kılmaktadır. Değerler öğretilir ve öğrenilebilir olgulardır. Bu nedenle değerlerin kazanımı için;

- Yaşantıya,
- Empatiye,
- Modellemeye,
- Problem çözmeye,
- Buluşa dönük çalışmalar yapılmalıdır(Aydın, Z. M., 2013).

Son yıllarda yapılan çalışmalar geleneksel yöntemlerin etkililiğini yetersiz bulmakta ve yeni yöntem teknikleri gerekli kılmaktadır. Değerler eğitiminde birtakım sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlar; öğretmenlerin değer eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması (Akbaş, 2004; Balcı, 2008), kazandırılması planlanan değerlerin sayıca çokluğu, eğitim sistemimizde öğrencilere kazandırılmak üzere toplumun tüm kesimlerinin uzlaştığı ortak değerlerin belirlenememesi (Yazıcı, 2006), farklı ortamlardan kazanılan değerlerin birbirleriyle çatışması ve öğrenciler tarafından bunların içselleştirilememesi ve değer eğitiminde istenilen düzeyde ölçme ve değerlendirmenin yapılamamasıdır.

Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Değerler, toplumu oluşturan bireylere nelerin önemli olduğu, nelerin tercih edilmesi gerektiği konusunda yol gösterir. Öğretmenlerin değer eğitiminde en çok rol-model yaklaşımını daha sonra ahlaki muhakeme yaklaşımını daha sonra ise değeri açıklama yaklaşımını kullandıkları görülmüştür. Çağdaş bir yaklaşım olan değer analizinin ise pek fazla kullanılmadığı görülmektedir. Çengelci (2010)'nin yaptığı gözlemlerde de öğretmenlerin değer eğitimi konusunda öğrencilere model olmaya çalıştığı, değerler konusunda örnek öğrencileri de diğer öğrencilere model olarak gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş (2004), Fidan (2009), Meydan ve Bahçe (2010)'nin yaptığı çalışmalarda da öğretmenlerin değer eğitiminde öğrencilere rol-model yönteminin kullanılmasını uygun görmekteyler. Toplumsal yaşam içinde değerlerin önemli özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak yerine getirdiği çeşitli işlevleri vardır. Gerçekten de değerlerin en önemli işlevi, sosyal hayatı biçimlendirmektir. Hukuk, din, dil, sanat gibi tüm kültürel varlık olguları bir değer yapısının gerçekleşmesidir. İşlev bakımından sosyal yapıyı bu derece etkileyebilen değerlerin yapısı bozulmadan yeni nesillere programlı bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Bu nedenle değerler eğitimi önemli bir kavramdır. Değerler eğitimi geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülür. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970'li yılların ortalarından sonra yayımlanmıştır. Değerler eğitimiyle ilgili yapılan bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Raths, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler ön plana çıkmaktadır. 1990'lı yıllarda ise toplumsal ve ahlaki değerlere verilen önem azalırken, bireysel uyum değerleri ön plana çıkmıştır. Bu dönem sonrası ortaya çıkan toplumsal sorunlar değerler ve ahlak eğitimi tekrar gündeme getirmiştir. Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değerler eğitimi tekrar vurgulamaya başlamışlardır. Günümüzde değerler eğitimi, programda yer alan derslerin içerisine yerleştirilen değerlerin aktarılması ile gerçekleştirilmektedir.

Programlarda verilen değerlerin kazanım olarak verilmemesi bütün okullarda tutarlı bir değerler eğitimi verilmesini engellemektedir. Değerlerin eğitiminde Sparka tarafından ortaya konulan telkin etme, ahlaki gelişim, analiz, aydınlatma/belirginleştirme ve eylem/davranış öğrenme adlı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Telkin etme yaklaşımında öğrencilere belirli değerleri aşlamak veya bunların öğrenciler tarafından içselleştirilmelerini sağlamak, öğrencilerin sahip oldukları değerleri değiştirmek vardır (İşcan, 2007, 33). Bu şekilde öğrencilerin sahip olduğu istenmedik davranışları

önleyip program hazırlayıcılarının belli koşulları göz önünde bulundurarak seçtiği değerler öğrencilere aktarılmaktadır. Sparka, ahlakî gelişim yaklaşımında, telkin etme yaklaşımındaki öğrencinin değerleri içselleştirme sürecinin yeterli olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenin ilk görevi, bir davranış hakkında iyi ve kötünün ne olduğunu çocuk bakış açısından anlamaktır. Öğretmen, çocuğun inanç ve yargıları ile uyum göstermesinden çok, onun kendi ahlakî yargılamalarıyla ilgilenmelidir. Bu yaklaşımla öğrencilere değerleri muhakeme yeteneği kazandırılmaktadır. Analiz yaklaşımı diğer yaklaşımlardan farklı olarak “değerlerle ilgili konu ve sorulara karar vermek için öğrencilerin mantıksal düşünmelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına, kendi değerlerini kavramsallaştırmalarına, bunlar arasında karşılıklı bağlantılar kurmalarında mantıksal ve analitik süreç izlemelerine yardım etmek amaçlanmıştır.” (Sparka ve diğerleri; akt İşcan, 2007). Toplumsal barışın sürdürülebilirliğinin en büyük garantisi öğrenci merkezli eğitimle evrensel değerler içselleştirmiş bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Kendine, ailesine çevresine ülkesine ve yaşadığı evrene karşı sorumluluğun bilincinde olan, bireysel farklılıkları kabullenerek ötekileştirmeyen, empati ve hoşgörü ile problemleri sağlıklı bir iletişim ortamında çözebilen bireyler yetiştirmek toplumsal barışın en büyük garantisi olacaktır.

Bu bağlamda eğitimi sadece okulla sınırlandırmak doğru bir ifade olmayacaktır. Eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir. Dolayısıyla eğitimle birlikte ailelerinde değerler eğitimi kazanımlarında etkin bir şekilde rol almaları uygun olacaktır. Bu noktada değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılması sürecinde birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Fakat Değerler eğitiminin bir ders formunda olmaması, programda bir balık altında ifade edilmemesi, eğitimin her kademesinde gereken özenin gösterilmemesi gibi nedenlerden dolayı değerler eğitiminin sürdürülebilir bir barış ortamı tesis etmesinde istenilen başarı gösterilememektedir. Ders dışı etkinliklerle birlikte değerler eğitiminin öğrenciye kazandırılmasında birçok etkinlik yapılabilmektedir. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür. Atasözleri, Sosyal Etkinlikler, Hizmet Ederek Öğrenme, Tarihi Olaylar, Kültürel Mirasımız, Büyük Şahsiyetlerin hayatları, Spor, Hikâyeler, Yaratıcı Drama, Mentorlük, Çocuk Oyunları, Sorumluluk Etkinlikleri, İyilik Kutusu, Kuşaklar buluşuyor, Hediye Topları, Orda bir kardeşim var, Oksijenimiz Tükenmesin, Oyunağımı paylaşıyorum gibi. Sürdürülebilir bir değerler eğitiminin yaşam boyu devam etmesi eğitim sisteminin en büyük hedeflerinden biri olmalıdır.

- Değerler eğitiminde öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmayıp programda yer almalıdır.
- Öğretmen adayları değerler eğitimi konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Şu an çalışmakta olan öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki eksiklikleri hizmet içi eğitim faaliyetleriyle giderilmelidir.
- Değerler eğitimi okul-aile-öğretmen iş birliğiyle yapılmalıdır. (Elbir, b., Bağcı, C. 2014).

SONUÇ

Küreselleşme, her şeyi değiştirdiği gibi, bilgi kavramına yüklenen geleneksel anlamı da değiştirmiştir. Yeni dönem, bilgi çağıdır ve bilgi güçtür. Ülkeler, kurumlar, şirketler bilgiye sahip olmayı her zamankinden daha fazla istemektedirler. Yeni sistemde bilgi bir meta haline gelmiştir. Bilginin ekonomik bir meta ve güç haline dönüşmesi, eğitim kurumlarının dışındaki işletmeleri de ona sahip olmaya yöneltmiştir. Eğitim, ulusal olmaktan çıkmış; uluslararası ve ulus aşırı bir boyut kazanmıştır. Tüm bu gelişmeler ise küreselleşmenin yerel ve küresel etkilerinin eğitime yansıyan karakterini, eğitimin küreselleşen yanını, gözler önüne sermektedir. Bu süreçte, toplumların karşı karşıya geldiği temel sorun, milli ve kültürel değerlerini koruyarak küresel bir dünyanın gerektiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip bireylerin nasıl yetiştirileceğidir,

Değerlerin oluşması ve yerleşmesi gelişimin erken dönemlerinde ailede kazanılmaya başlanır ve kişiliğin oluştuğu dönemlere kadar devam eder. Çocuklarda temel değerleri geliştirmek ilk önce anne ve babaların daha sonra eğitimcilerin görevidir. Çocukta yanlış gelişmiş bir değeri arzulanan

başka bir değerle değiştirmek, yeni bir değeri yerleştirmekten çok daha zordur (Bal, 2004). Öğretmen değer öğretiminde değer öğretiminde öğrencilere örnek olunması gerektiğini, değerleri teşvik eden güzel sözler seçilerek öğrencilerle paylaşılması gerektiğini, değer öğretiminde ders verici hikayeler anlatılması gerektiğini, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorulması gerektiğini, değer öğretiminde değer boyutu olan sinema filmi, tv filmi ve tiyatro önerilmesi gerektiğini bilmelidir.

Değerlerin içselleştirilmesinde en çok tercih edilen etkinlikler öğrencilerin kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesidir. Öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi, toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenmesi, örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmesi daha kalıcı bir değer oluşmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin, değer öğretiminde öğrencilere bazı değerleri merkeze alan roller oynattırılması, medyadaki bazı olayların eleştirel bir yaklaşımla analiz ettirilmesi, öğrencilere örnek kişilerin hayatlarının, alışkanlıklarının ve ilkelerinin araştırma konusu olarak verilmesini tercih edilmelidir. Genel olarak öğretmenler değer öğretiminde belirleyici unsurun aile olduğunu ve okul ve ailede verilen değerlerin çatıştığı görüşündedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını bilinmektedir. Ülkemizde okulların değerler eğitiminin nasıl yapılması konusuna gelindiğinde literatürün oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Dolayısıyla değerler eğitimi konusuyla öğretmenler dâhil olmak üzere eğitimin bütün paydaşlarının bir gayret içerisinde olması son derece önemlidir (Kaymakcan, 2008). Sınıftaki günlük yaşam kadar koridorlar, kafeterya gibi diğer okul ortamları da değerlerin yaşandığı mekânlar olabilir (Ekşi, 2003).

Değerler eğitiminde eğitim programlarının değerleri benimsetecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitim programları değerlerin öğretilmesinde, farklı etkinlik düzenlemelerine gitmesi gerekmektedir. Okulda verilen değerler ile ailede, medyada verilen değerlerin çatışmaması, bunun için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Değer eğitimi sadece okullarda verilir ise öğrenciler evde ve okulda karşılaştıkları değerler arasında seçim yapmak zorunda kalacaklardır. Bu tür bir sorunla karşılaşmamak için, okul aile birliklerine büyük görev düşmektedir. Amaçları sadece okulun maddi ihtiyaçlarını gidermek olarak düşünülen ya da uygulamaları itibarıyla öyle görünen okul-aile birliklerinde, okullarda öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler velilere anlatılmalı hatta değerlerin kazandırılması sürecinde aileler de sürece dahil edilmeli hatta değer eğitimi sürecine seminerler, konferanslar gibi eğitsel faaliyetlerle ailelerin de katılmaları sağlanmalıdır (Yazıcı, 2006). Yine değerler ve eğitimi konusunda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına değer eğitimi adı altında ders verilebilir. Geleceğin öğretmenlerine, değerlerin anlamından öğretimine kadar gerekli bilgi ve beceriler kazandırılabilir. Ayrıca, değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için öğrenciyi aktif olarak öğrenme sürecine katan etkinliklerin nasıl kullanılacağı öğretilir. Bu nedenle, hemen her toplumun kendi geleceğini yeniden planlaması gerekmektedir. Zira uluslar arası uygarlığın yapılanmasında pay sahibi olmak ve ulusal kimliğini ve değerlerini kaybetmeden bu yeni uygarlık projesinde yer almak için en büyük görev eğitime düşmektedir. İçinde bulunduğumuz küreselleşme sürecinde küreselleştirdiğimiz değerler sayesinde toplumların barış ve huzur ortamı: empati, sevgi, farklılıklara saygı, ülkesine ve dünyaya karşı değerlerini içselleştirmiş bireylerle sağlanacaktır. Diğerleri açısından bakıldığında, aradaki eşitsizliğin daha da artacağı, toplumlar arasında bir dijital bölünmenin yaşanacağı açıktır. Küreselleşme, her şeyi değiştirdiği gibi, bilgi kavramına yüklenen geleneksel anlamı da değiştirmiştir. Yeni dönem, bilgi çağıdır ve bilgi güçtür.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleştirme Derecesinin Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. Z. (2013). Değerler Eğitimi Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi, Akdeniz Üniversitesi Değerler Eğitimi Sempozyumu bildirisi.(23/mayıs/2013).
- Bal, U. G. (2004). “Çocuklar ve Değerler Eğitimi”. Çoluk Çocuk Dergisi. 45. s.: 18-20. MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Bauman, Zygmunt (1999). Küreselleşme, Toplumsal Sonuçları. Çev. A. Yılmaz, Ayrıntı Yay. İstanbul.
- Bozkurt, Veysel. Küreselleşme: Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar, Küreselleşmenin İnsani Yüzü. İstanbul:Alfa Kitabevi, 2000.
- Can, Ö. (2008). “Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çengelci, T. (2010). “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Cemil Ozturk (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım icinde. (ss.255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). “Temel İnsani Değerlerin Kazanılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”. Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt I. Sayı 1.s.:79-96
- Elbir, B. Bağcı, C. (2014). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish and Turkic Volume 8/1 Winter 2013, p.1321-1333, Ankara-Turkey
- Fichter, J. (2009). sosyoloji Nedir (N. Çelebi. Çev.) Ankara: AnıYayıncılık
- Fidan, N. (2009). “Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri” www.keg.aku.edu.tr (Erişim Tarihi:11.09.2014).
- Genç, S. ve Eryaman, Y. (2007). “Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”, www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi (Erişim Tarihi:13.08.2014).
- Giddens, A. (2000), Elimizden Kaçıp Giden Dünya, Çev. O. Akınhay, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Güneş, F. (2014). Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, Canay D. , İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara 2007.
- Kan, Ç. (2009).Değişen Değerler Ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi, Kastamonu Eğitim Dergisi, C. 17, s. 3, 2009.
- Karip E. (2012, 5). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kaymakcan, R. (2008). Doç. Dr. Recep Kaymakcan İle Değerler Ve Eğitimi Üzerine, Kızılcılık, Sezgin. Küreselleşme ve Sosyal Bilimler. Ankara: Anı Yayınları, 2001.

- Kuşdil, M. E., Kağıtçıbaşı, Ç., (2003) "Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı", Türk Psikolojileri Dergisi, c. 15. sac. 45, İstanbul 2003.
- Özensel, Ertan, Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değerler, Değerler Eğitimi Dergisi, C.1, S. 3, 2003.
- Meydan, A. Ve Bahçe, A. (2010). "Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 20-37.
- Okumuş, E. (2010).Toplum Ve Ahlak Eğitimi, Eğitime Bakış Dergisi Y. 6, S. 18, 2010.
- Tokdemir, M.A. (2007). Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Robertson, Roland. (1999). Küreselleşme, Toplum Kuramı ve Küresel Kültür. çev. Ü. Hüsrev Yolsal, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Sanemoğlu, N. (2013, 92). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya. Ankara:Yargı Yayınları
- Topses, G., Topses, M. D. (2010).Toplumsal Olayların Bilimi, Tolum Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, E. 2012). Eğitimde Yeni Ufuklar Ve Değerler, Eğitimi Eğitime Bakış Dergisi, Y.8, 2012.
- Yazıcı, K. (2006). "Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış", Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 19, 499-522

TÜRKÇE EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ALANINDA ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYEN YETİŞTİRME

Öğr. Gör. Ahmet Yaşar ZENGİN¹⁷

ÖZET

Eğitim fakültelerinin Türkçe bölümündeki akademisyenlerin görevi, Türkçe öğretmeni yetiştirmektir. Türkçe öğretmeni yetiştiren akademisyenler, öğretmen adaylarına verdiği bilgilerin, davranışa dönüştürmelerini ve öğrenci karşısında seviyeye uygun bir şekilde uygulayabilmelerini hedefler. Ancak, bu hedefin yerine getirilmesini engelleyen önemli problemler vardır. Bu Problemlerden bazıları;

- 1. Türkçe öğretmenliği bölümünde görev alan akademisyenlerin, öğretmenleri yetiştirirken Milli Eğitim ile iletişim kurmamak. Milli Eğitimin nasıl bir öğretmen istediğini bilerek veya bilmeyerek göz ardı etmek.*
- 2. Türkçe öğretmenliği bölümünde, öğretim elemanlarının akademik çalışmalarını ile eğitim fakültesinin misyonunun örtüşmemesi.*

GİRİŞ

Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Alanında Öğretmen ve Akademisyen Yetiştirme

Öğretmenlik, “öğretme” anlayışıdır. Bu durumda öğretmenlerin üzerinde durdukları konu nasıl öğretebilirim? Ya da en iyi şekilde anlattığım konuyu nasıl kavratabilirim? Kalkınmış veya kalkınmakta olan ülkelerde “öğrenmenin” nasıl meydana geldiğini veya öğrenmenin nasıl öğretilmesi gerektiğini açıklamaya çalışan kurum ve kuruluşlar vardır. Söz konusu bu kuruluşlar, öğrenmeyi öğretme konusunda, öğretmenlere yardımcı olmakla birlikte; öğrenmeyi, öğretmeye her zaman istenilen şekilde kavratılmadığından dolayı öğretmenin yöntem belirlemesi ve bu yöntemi geliştirmek için gayret sarf etmesi gerekmektedir. Öğretmen adayı, öğrenmenin nasıl öğretileceğini, yöntem belirlemeyi, belirlenen yöntemleri nasıl uygulanacağını, öğretmen yetiştiren akademisyenlerden öğrenmesi gerekir.

Öğretmenlik mesleği, mesleklerin mesleği olarak tanımlanmayı hak eder. Çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinişsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir. Buradan yola çıkarak, şu söylenebilir: Öğretmen yetiştirme mekanizmasının sağlıklı oluşmadığı, sağlıklı işlemediği bir ülkede; mesleki eğitimin, mesleki yaşamın sağlıklı işlemesi de mümkün olmaz.(Türel, 2006) Bu tanımdan yola çıkarak eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmeni yetiştiren akademisyenlerin görevinin ne olduğunu incelemekte fayda vardır.

Eğitim fakültelerinin Türkçe bölümündeki akademisyenlerin görevi, Türkçe öğretmeni yetiştirmektir. Türkçe öğretmeni yetiştiren akademisyenler, öğretmen adaylarına verdiği bilgilerin, davranışa dönüştürmelerini ve öğrenci karşısında seviyeye uygun bir şekilde uygulayabilmelerini hedefler. Ancak, bu hedefin yerine getirilmesini engelleyen önemli problemler vardır. Bu Problemlerden bazıları, eğitim konusunda çalışma yapan ilim adamlarından alıntılar yaparak izah etmeye çalışacağım.

Öğrencilerine, öğrenmeyi öğreten, öğrencilerine zengin öğrenme ortamları hazırlayan, düşünmeyi, problem çözmeyi, yorumlamayı, alanındaki yetkin, öğretim teknolojilerini kullanabilen ve üretebilen eğitim kalitesinin artırılmasında öncülük eden Cumhuriyetin temel ilkelerini koruyan öğretmenler olması beklenmektedir. Yukarıda sıralanan özelliklere sahip bireyleri kim yetiştirecek... (Aksu,2005,26)

¹⁷ Mevlâna Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü

“Günümüzde çağdaş insandan beklenen beceri ve değerlerin problem çözme, analitik ve pratik düşünme, sosyal ilişkilerde etkili olma gibi, öncelikle öğretmen yetiştiren akademisyenler tarafından uygulanması gerekmektedir. (Aksu,2005,26)

Yeni yetişecek bireylere rehberlik edecek, geleceğin şekillenmesinde etkili olan öğretmenin Öğretmen yetiştirmede önemli problemlerden biri de eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının nitelikleridir (Kavcar, 2003; Karagözoğlu, 2003) Öğretmenlik bir uzmanlık mesleğidir. Öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme açısından herhangi bir pedagojik eğitim almamış öğretim elemanları azımsanmayacak kadar çoktur (Karagözoğlu, 2003) Oysa herhangi bir öğretmenlik eğitimi alamamış (teori uygulama) birçok kişinin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirdiği de bilinen bir durumdur. Öğretmenlik becerilerinin gelişmesinde öğretmenlerin uygulamalarının olması gerektiği bilinmektedir. Ancak sadece deneyimin, öğretmenlerin becerilerini geliştirmekte etkili olmadığı, başkalarının deneyimlerinden de çok şey öğrenilmesi yeni yetişecekler için önemli bir kazanç olacaktır (Dillon&Maguire, 1997)

“Üniversitelerin çoğunda fen edebiyat fakülteleri ihtiyaç fazlası elemanlarını eğitim fakültelerinde istihdam ederek adeta isim bakımından farklı, fonksiyon olarak aynı ikinci bir fen edebiyat fakültesi oluşturulmuştur. Bu öğretmen yetiştirmeye gerekli önemin verilmediği anlamına gelir.” (Ayaş,2005, 158)

Fen edebiyat fakültesi kökenli bazı alan uzmanları, öğretmen eğitimini önemsemeyip sadece kendi alanlarında araştırmalar yaparak akademik olarak yükselmek istemişlerdir. Öğretmen eğitiminde gerek program, gerek uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve gerekse eğitim fakültelerinin işleyişi bakımından çağdaş standartlara ulaşmak için değişime gidilmesi **YÖK tarafından bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir.** YÖK 1998 (Ayaş, 2005,159)

Yeni anlayışta öğretmen, bilgi aktaran değil, öğrenmeyi ve öğrenme yollarını kılavuzlayan, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir. (YÖK, 1998; Beydoğan, 2002; Sönmez, 2003; Bircan, 2003; Kavcar, 2003; Oddens, 2004) YÖK 1997

“Öğretmen, aldığı satan değil, ürün üreten ve ürettiğini piyasaya süren kimse, olarak düşünülmelidir. **Yetiştirilmesi de buna göre plânlanmalıdır.**” (Alkan, 2005, 226)

Öğretmenin yetiştirilmesindeki tanımlara baktığımızda Eğitim Fakültelerinin giderek asıl amacı olan öğretmen yetiştirme vazifesinden uzaklaştığını görebiliriz. Öğretmen yetiştirme konusunda çalışan ilim adamlarının açıklamalarından anlıyoruz ki öğretmen yetiştirmede problemler çok. Türkçe öğretmenliği eğitim fakültesinin bir bölümü olduğuna göre aynı sorunlar Türkçe öğretmenliği bölümünde de mevcuttur. Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında öğretmen ve akademisyen yetiştirirken görülen problemlerden iki tanesini somutlaştırarak irdeleyelim.

Problemlerden Bazıları:

1. Türkçe öğretmenliği bölümünde görev alan akademisyenlerin, öğretmenleri yetiştirirken Milli Eğitim ile iletişim kurmamak. Milli Eğitimin nasıl bir öğretmen istediğini bilerek veya bilmeyerek göz ardı etmek.
2. Türkçe öğretmenliği bölümünde, öğretim elemanlarının akademik çalışmaları ile eğitim fakültesinin misyonunun örtüşmemesi.

Yukarıda ele aldığımız iki problemin varlığını daha iyi anlayabilmemiz için eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarını irdelemekte fayda vardır.

Eğitim fakültesinde görev yapan 60 Türkçe öğretim elemanı üzerinde yaptığımız araştırma neticesinde dört çeşit akademisyen anlayışı ortaya çıktı.

1) 40 Türkçe öğretim elemanı;

1	Konferans türü ders anlatmış.
2	Öğretmen adayının konuyu anlayıp anlamamasında önemsememiştir.

3	Öğrenmeyi öğretme konusunda uygulama yapmamıştır.
4	Türkçe öğretim programından hiç bahsetmemiştir.
5	5 öğretim elemanı ise özel öğretim yöntemleri dersinde Osmanlıca dersi işlemiştir.

2) 15 Türkçe öğretim elemanı;

1	Konferans türü ders anlatmış.
2	Konuyu anlattıktan sonra ödev vermiş ama denetlememiştir.
3	Öğrenme ve öğretme kavramlarının önemine vurgu yapmış ama uygulama yapmamıştır.
4	Türkçe Öğretim Programının okunması gerektiğini vurgulamış ama içeriğinden bahsetmemiştir.
5	İki öğretim elemanı, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kitap incelemesi yaptırmıştır.

3) 3 öğretim elemanı;

1	Öğrenci merkezli ders anlatmış.
2	Yöntemler üzerinde durmuş.
3	Uygulama yapmış, konu ile ilgili ödev vermiş, verdiği ödevin doğru yapıp yapılmadığını kısmen denetlemiştir.
4	Türkçe Öğretim Programı ile İlköğretim Türkçe Programının farklı ve ortak yönlerini öğretmen adaylarına kavratmıştır.
5	Milli Eğitimde 7 yıl görev yapmışlardır.

4) 2 öğretim elemanı;

1	Öğrenme ve öğretme kavramlarının önemine vurgu yapmış ve uygulama yaparak kavratmıştır.
2	Öğrenci merkezli ders anlatmayı uygulayarak öğretmiş.
3	Öğretmen adaylarına, öğrencilerinin Türkçe derslerine hangi yöntem ve teknik ile ve nasıl bir mekânda ders çalışmalarını uygulamalı olarak öğretmiştir.
4	Öğretmen adaylarına, ortaokul öğrencilerin seviyelerine göre metinlerin nasıl olacağını uygulamalı olarak kavratmıştır.
5	Bir öğretim elemanı ise Talim Terbiyenin kurallarına göre Türkçe kitaplarının nasıl yazıldığını uygulamalı kavratmıştır.
6	Türkçe Öğretim Programı ile İlköğretim Türkçe Programının farklı ve ortak yönlerini öğretmen adaylarına kavratmak için Türkçe öğretim programına göre Türkçe ders kitaplarının nasıl yazılacağını uygulamasını yaptırmıştır.
7	Milli Eğitimde 10 yıl görev yapmışlardır.

Eğitim fakültesinde görev yapan 60 Türkçe öğretim elemanı üzerinde yaptığımız araştırma neticesinde:

45 Türkçe öğretim elemanı;

1	Türkçe programı varlığından haberi var ama içeriği bakımından öğrencilere bilgi vermemiştir.
2	Alanı hakkında doyurucu bilgi vermişlerdir.

12 Öğretim elemanı;

1	Türkçe Öğretim Programının varlığından bilgisi var. Öğretmen adaylarının mutlaka okuması gerektiğini vurgulamış,
2	Alanı hakkında doyurucu bilgi vermişlerdir.

3 Öğretim Elemanı;

1	İlköğretim müfettişleri iletişim kurmuş.
2	İlköğretim müfettişlerini sınıfa sokarak, öğretmen adaylarının sınıfta Türkçe dersinde metinlerin nasıl işlenmesi gerektiğini uygulamalı bir şekilde öğretmiştir.
3	Türkçe Öğretim Programını detayları ile kavratmıştır.
4	Alanı hakkında doyurucu bilgi vermişlerdir.

Eğitim fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 14 Akademisyenin Yüksek Lisans Tezleri

1	Saltuk Name’de Dudak Uyumu
2	1908-1914 Türk Romanında Konu Seçimi
3	Aladağ Yörüklerinin (Karakoyunlu, Horzum, Müsürler, Honamlı, Karakeçili, Sarıkeçili, Keşefli) Dil, Folklor ve Halk Edebiyatı
4	Güzide Sabri Aygün, Hayatı, Sanatı, Eserleri",
5	Hayretî Divanı’nda Aşık ve Rakip’’
6	Güzide Sabri Aygün, Hayatı, Sanatı, Eserleri
7	Sabahattin Kudret Aksal’ın Hikâyeciliği
8	Çocuk Edebiyatı Üzerine Yazılmış Eserlerinin İncelenmesi,
9	Şevket Bulut’un Hikâyeciliği
10	Bahtiyar Vahapzade’nin ‘Veten Ocağının İstisi’ Adlı Eseri Üzerinde Gramer Çalışması
11	Taşlıcalı Yahyâ Bey’in Gâh u Gedâ Mesnevîsi (İnceleme- Metin)
12	Falih Rıfkı Atay’ın Milli Mücadele Yazıları
13	<i>Gülten Dayıoğlu’nun Yurdumu Özledim ve Ben Büyüyünce Adlı Çocuk Romanlarında Fülimsilerin Tespiti ve Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi</i>
14	<i>İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi</i>

Eğitim fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 14 Akademisyenin Doktora Tezleri

1	Osman Cemal Kaygılı’nın Eserlerinde Sözvarlığı
2	1908-1923 Edebiyat Nazariyatı ve Türk Edebiyatı Bilgileri”
3	Emine Semiye Hayatı, Sanatı, Fikir Dünyası
4	Bahtiyar Vahabzâde ve Eserleri
5	Tarihî Türk Lehçelerinde Sıfat ve Zarflarda Pekiştirme ve Derecelendirme
6	Birrî Mehmed Dede (Magnisalı), Hayatı, Edebî Kişiliği ve Divanının Tenkidli Metni
7	Ahmet Bican Ercilasun’un Gülnar Adlı Romanında Kelime Gruplarının Tespiti ve Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi
8	Dânişmend-name’nin Dil Özellikleri
9	Tutmacı’nın Gül ü Hüsrev’i (inceleme- Metin)
10	Halide Edib Adivar ve Halide Nusret Zorlutuna’nın Eserlerinde Öğretmen ve Eğitim
11	<i>İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması</i>
12	<i>İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması</i>
13	<i>İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma</i>
14	<i>İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme</i>

Eğitim Fakóltesinde Görev Yapan Türk Dili Edebiyatında Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Akademisyenlerin alıştırdığı Yüksek Lisans Tezleri

1	MEB Onaylı 100 Temel Eserde Yer Alan eviri Kitaplardaki
2	ğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi,
3	Aytül Akal'ın Eserlerinde Anne Baba Ve ocuk Modelleri
4	Kültür Bakanlığının Yayınladığı ocuk Oyunları I'ın Tematik Açıdan İncelenmesi,
5	Murat Gülsoy'un Eserlerinde Postmodernist ğeler
6	"Meşhrf Dvn (İnceleme-Karşılaştırmalı Metin)"
7	"Hasan Hilmi Edirnev Dvn (İnceleme-Metin)"
8	"Sabr (Seyyid Muhammed Emn) Dvn (İnceleme-Karşılaştırmalı Metin)"
9	"Besnili Lzm Dvn (İnceleme-Metin-Dizin)"
10	İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Türlerinin ğretimi,
11	İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Cümle Türleri
12	Manilerle Kelime ğretimi
13	İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Edatlar ve Edatların ğretimi

Eğitim Fakóltesinde Görev Yapan Türk Dili ve Lehçeleri Bölümünden Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Akademisyenlerin alıştırdığı Yüksek Lisans Tezleri

1	"İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yaratıcı Drama Yöntemine Uygunluğu"
2	Yabancı Dil ğretiminde Kullanılan İngilizce ve Türkçe Kitaplarının Geçmiş Zaman ğretiminin ğretim İlkeleri Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi"
3	Değerler Eğitimi Açısından Türk Dünyası Halk Masalları"

Eğitim Fakóltesinde Görev Yapan Yeni Türk Edebiyatından Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Akademisyenlerin alıştırdığı Yüksek Lisans Tezleri

1	Köy, Kasaba ve şehir Yerleşim Yerlerinde, Türkçe ğretiminde Karşılaşılan Sorunların Mukayesesi
2	İnternet Ortamındaki Yazışmalarda Türkçe'nin Kullanımı
3	İlköğretimde Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi
4	İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Derslerinde Drama Yönteminin Kullanımı ve Bu Yöntemin ocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı
5	Orta ğretim XI. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Kelime Dağarcığının ğretimi zerine Bir İnceleme

Eğitim Fakóltesinde Görev Yapan Türkçenin Eğitim ve đretimi zerine Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Akademisyenlerin alıştırdığı Yüksek Lisans Tezleri

1	Ortaokullarda dil bilgisi ğretim sürecinin yapılandırıcı yaklaşım açısından değerlendirilmesi"
2	Ortaokul 6-7-8. Sınıf ğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri
3	İlköğretim ikinci kademe ğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi
4	İlköğretim 7. Sınıf ğrencilerinin oluşturdukları önyükleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi
5	İlköğretim 8. Sınıf ğrencilerinin Yazılı Sınavlarda Yaptıkları Anlatım Bozuklukları zerine Bir İnceleme
6	Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Katkısı zerine Bir Araştırma

7	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Sunulan Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma
8	İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Sunulan Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma
9	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma
10	2005 Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi
11	İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik
12	İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme,
13	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme,
14	İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma,
15	Deyim Ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma

Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Yeni Türk Edebiyatından Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Akademisyenlerin Çalıştırdığı Doktora Tezleri

1	İlköğretim 6,7,8. Sınıflarında Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi
---	--

Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Türk Dili ve Edebiyatından Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Akademisyenlerin Çalıştırdığı Doktora Tezleri

1	Şeyhülislâm Yahyâ Tefvîk Efendi ve Türkçe şiirleri (İnceleme- Karşılaştırmalı Metin)
---	--

Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Türkçenin Eğitim ve Öğretimi Üzerine Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Akademisyenlerin Çalıştırdığı Doktora Tezleri

1	Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi
2	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma
3	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma.
4	İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi
5	Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi.
6	Üstbilişsel Strateji Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi.
7	Destekli Prozodi Eğitiminin Vurgu, Ton ve Duyguyu Algılama ve Yansıtma Becerilerine Etkisi

SONUÇ

Türkçe Öğretmenliği bölümündeki bazı öğretim elemanının çalışmalarının incelenmesi sonucunda;

1. Türkçe Öğretim programını bilenlerin oranı çok az olduğu görülmüştür.
2. Öğretme ve öğrenme kavramlarına önem verilmediği anlaşılmıştır.
3. Türkçe eğitimi özel öğretim yöntemleri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin amacına uygun bir şekilde verilmediği tespit edilmiştir.
4. Öğretmenlik alanında başarılı olan öğretim elemanlarının Milli Eğitimde görev yaptıkları anlaşılmıştır.
5. Türkçe öğretmeni yetiştirirken çok az sayıda öğretim elemanı, Milli Eğitim ile iletişim kurmuştur.
6. Alanları konusunda öğretmen adayına doyurucu bilgi vermişlerdir.
7. Türkçe öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanlarının genelde Türkçenin eğitimi öğretiminde yüksek lisans ve doktora yapmadıkları anlaşılmıştır.

8. Öğretim elemanlarının çalıştırdığı yüksek lisans ve doktora tezlerinin Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında oran bakımından çok az olduğu görülmüştür.
9. Yüksek lisansını ve doktorasını Türkçenin eğitimi ve öğretiminde yapan öğretim elemanlarının çalıştırdığı yüksek lisans ve doktora tezlerinin Türkçe öğretmenliğinin misyonuna uygun olduğu görülmüştür.
10. Doçentliğe hazırlanan öğretim elemanlarının, aslı görevleri olan öğretmeyi ve eğitmeyi göz ardı ettikleri anlaşılmıştır.
11. Yapılan doktora ve doçentlik tezlerinin, bilgiyi seviyeye göre öğretme ile ilgisi olmadığı için öğretmen adayının, öğretim elemanın kariyerinden istifade edemediği anlaşılmıştır.
12. Öğretmen yetiştirme boyutunda Milli Eğitim ile Eğitim Fakülteleri arasındaki bir kopukluk görülmektedir.

ÖNERİLER

1. Eğitim fakültesi için öngörülen asistanların alanlarında elde edecekleri genel kültürle birlikte bu kültürün seviyeye uygun bir şekilde nasıl öğretecekleri konusunda yetiştirilmelerini sağlamak. Daha doğrusu fen–edebiyat veya mühendislik fakültelerindeki asistan ile eğitim fakültesindeki asistanın farklı olabileceğini dikkate almak.
2. Eğitim fakültelerine alınacak asistanların en az üç yıl öğretmenlik şartı getirilmeli.
3. Öğretim elemanının, ders programını dikkate alarak genel kültürü, öğretmen adayının seviyeye uygun olarak nasıl öğreteceği konusunda uzman olacak şekilde yetiştirmek.
4. Öğretim elemanlarının akademik çalışmalarını, eğitim fakültelerinin misyonu ile uyuşacak şekilde bir sistem getirilmelidir.
5. Öğretmenin sistem içinde yüklenmesi gereken misyon doğru belirlenmelidir. Günümüzün öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil, bilgiye ulaşma yollarını, bilgiyi kullanabilmeyi öğreten olmak durumundadır. Böyle bir öğretmeni yetiştirecek yöntemler neler olmalıdır; bu tip bir öğretmeni yetiştirecek öğretim elemanı, öğretim programları nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aranmalıdır.
6. Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları, öğretmen adaylarının daha kaliteli yetişmesi için Milli Eğitim ile iletişim kurulmalı.
7. Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları, Türkçenin eğitim ve öğretimi konusunda yeni bir anlayış, yeni bir yöntem ve teknik getirecek şekilde, Türkçe öğretmenliği bölümünün misyonu ile örtüşecek tezler yaptırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahmet Rahmi Bircan, (2000)Eğitimde Biz ve Çocuklarımız Milli Eğitim Basımevi İstanbul
- Ali Türel, (2006)Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar -I-, abece dergisi, Mart-Nisan
- Cemal Yıldız, (2003) Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi, s.58-59, Pegem Yayıncılık, 1. Baskı. Ankara
- Cemal Yıldız (2003), AnaDili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi, s.58-59, Pegem Yayıncılık, 1. Baskı. Ankara
- İlköğretim İkinci kademe Türkçe program, Milli Eğitim Yay. Ankara 2006
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6.7.8. Sınıflar) Devlet Kitabevi Müdürlüğü Ankara 2006
- Nesrin - Nesrin Zengin -Zengin A.Y, (20013)Türkçe Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri, 5.Baskı, Töre Dağıtım evi, Kastamonu

- Oğuzkan, Ferhan (1991) ; Okuma Öğretimi”, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, yayın No: 394, Şubat Eskişehir
- Prof. Dr. Ali Paşa AYAS (2005), Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Sureci, Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen yetiştirme Sempozyumu Eylül Ankara
- Prof. Dr. Hüseyin ALKAN (2005), Yarının Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi ve Görevlendirilmesi, Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen yetiştirme Sempozyumu, Eylül Ankara
- Prof. Dr. Meral AKSU (2005), Eğitim fakültelerinde Değişen Roller ve Avrupa Boyutu, Eğitim fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen yetiştirme Sempozyumu, Eylül Ankara
- Soysal, M.Orha (1994) ; Türk Dili ve Edebiyatı İle Türkçe Öğretmenini El Kitabı, İstanbul
- Veysel Sönmez, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Öğretmen Yayınları, Birinci Baskı, Ankara

MESLEK LİSELERİNDE ÖĞRENCİ DEVAMSIZLIĞININ NEDENLERİ VE OLASI ÇÖZÜM YOLLARINA İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM¹⁸, Nazlı DÖNMEZ¹⁹

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, bireyin hayatını olumsuz yönde etkileyen okul devamsızlığının nedenlerini ve olası çözüm yollarını yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Nitel yaklaşımın kullanıldığı araştırmada, katılımcılara iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Uşak ili genelinde yer alan meslek liselerinde görev yapan 24 okul yöneticisinin (müdür ve müdür yardımcısı), bu liselerde görev yapan 8 rehber öğretmenin ve 20 meslek dersi öğretmenin katıldığı araştırmada dokuz grup oluşturulmuş ve grup görüşleri alınmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul devamsızlığının en önemli nedenleri, eğitim sisteminin kendisinden kaynaklanan nedenlerdir. Yönetmeliklerle öğrencilere sağlanan devamsızlık hakkının ve meslek liselerinin müfredatlarının ağır olmasının başlıca devamsızlık nedeni olduğu görülmüştür. Katılımcılara göre devamsızlığın çözümü için öncelikle ilgili yönetmelik ve müfredat programlarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Devamsızlık, Devamsızlığın Nedenleri, Meslek Liseleri

GİRİŞ

Gelişmiş ülkeler, insan kaynaklarını istedikleri niteliklere uygun olarak yetiştirebilmelerine karşın, gelişmekte olan ya da gelişmemiş ülkeler, kalkınmalarına katkı sağlayacak nitelikte vasıflı eleman yetiştirmekte sıkıntılar yaşamaktadırlar. İnsan kaynaklarını doğru şekilde kullanan ülkelerin verimliliği artmaktadır. İnsan kaynaklarını nitelikli bir şekilde yetiştirmenin tek yolu ise her seviyedeki mesleki eğitime önem vermektir. Bu konuda örnek gösterilebilecek en önemli ülke kuşkusuz Çin’dir. Küreselleşmenin hızla hepimizi içine aldığı bir dünyada, teknolojik değişimlere ayak uydurabilecek nitelikli eleman yetiştirmek çok önemli bir boyut kazanmıştır. Uluslararası Yönetim Geliştirme Merkezi (IMD) tarafından her yıl yayımlanan “Dünya Rekabet Gücü Yıllığı”, ülkelerin rekabet güçlerini; ekonomik performans, hükümetin etkinliği, iş ortamının etkinliği ve altyapı başlıkları altında toplanan 331 kritere göre değerlendirmektedir. 59 ülkenin karşılaştırıldığı 2011 Rekabet Gücü Araştırmasında Türkiye, önceki yıla göre 9 basamak yükselerek 39. sıraya çıkmıştır. Bu verilerde Hong Kong, Çin ve Amerika ilk sıralarda yer almakta ve Singapur, Tayvan, Malezya, Şili, İzlanda, Endonezya gibi gelişmekte olan birçok ülkede Türkiye’nin önüne geçmiştir. Bu sonuç, Türk eğitim sisteminin nitelikli eleman yetiştirmek konusunda zayıf kaldığının bir işareti olarak kabul edilebilir (Uluslararası Eğitim Geliştirme Merkezi Dünya Rekabet Yıllığı, 2011). Ulusal kalkınma çabalarında büyük umutlar bağlanan mesleki ve teknik eğitim kurumlarının uzun süredir çeşitli sıkıntılar yaşıyor olması ve önemsenmemesi bunun en önemli sebeplerinden biri olabilir.

Eğitimin bireysel olarak en önemli getirilerinden birisi, bireyin hızlı bir değişime uğrayan bu dünyada ve gelişen rekabetçi piyasada tutunabilecek yeterli işgücü ve becerilere sahip olmasını sağlamak, bunun sonucunda da bireyin işsiz kalma ihtimalini azaltarak, refah ve mutluluk içinde hayatını sürdürmeyi sağlamaktır. Ayrıca, bireylerin eğitim seviyeleri yükseldikçe gelir seviyeleri de yükselmektedir (DPT,2001).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları iş, hizmet ve sağlık alanlarında ihtiyaç duyulan ulusal ve uluslararası meslek standartlarına uygun nitelikte insan gücünün yetiştirilmesini, mesleki bilgi ve becerilerinin güncelleştirilmesini ve uygulanan programlarla girişimcilik bilinci, meslek etiği,

¹⁸ Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

¹⁹ Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretmeni

iş sağlığı ve güvenliği kültürü ile iş alışkanlığının kazandırılmasını ve mesleki eğitim görenlerin istihdama hazırlanmasını amaçlar(Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Bahsedilen bütün hedeflerin gerçekleştirilmesi için, öğrencinin derslere aktif katılımı yani devamlılığı önemlidir. Genel olarak bakıldığında eğitimin toplumların gelişmelerine büyük destek olduğu kabul edilmektedir. Bu noktada özellikle ülkeleri ileriye taşıyacak olan gençlerin eğitimlerinin son derece önemli olduğu açığa çıkmaktadır. Tüm bunlara rağmen gençlerin eğitim hayatlarına devam etmelerinin önünde çeşitli engeller olduğu anlaşılmaktadır. Bu engeller zaman zaman gençlerin eğitim sürecinden uzaklaşmasına bazen de tamamen eğitim yaşamından kopmalarına neden olmaktadır. Oysa gençlerin istedik bir eğitim ve öğretim yaşantısı geçirmeleri için öncelikle örgün eğitiminin içinde aktif olarak bulunmaları diğer bir deyişle okulda sürekli bulunmaları gerekmektedir. Bu durumu engelleyen en önemli sorunlardan birisi devamsızlıktır (Giresun İli Valiliği, 2013)

Devamsızlık, herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı olan ve “öğrenci” olarak adlandırılan bireyin, kayıtlı olduğu kurumdaki ders faaliyetlerine aralıklı veya sürekli bir biçimde katılmaması olarak tanımlanabilir. Devamsızlık, ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde de olduğu gibi özürsüz ve özürsüz olarak iki ana başlık altında incelenebilir. Bu devamsızlık durumları çeşitli nedenlere bağlı olarak aralıklı, sürekli bir biçimde görülebilir. Özürsüz olarak yapılan devamsızlıkların belli bir derse karşı, okul saatinin tamamına, okulun ilk ve son ders saatlerine kısa ve uzun süreli biçimlerde gerçekleştiği görülebilir. Bazı zamanlarda, öğrenci akademik başarısını etkileyen fiziksel, psikolojik ve toplumsal çok sayıda etmen bulunmaktadır.

Stoll (1990) devamsızlığı, “meşru bir nedeni olmadan okulda bulunmama” olarak tanımlamaktadır. Webber (2004) ise, “bir gencinin, okul dönemi içerisinde mazeretsiz olarak okulda bulunmamayı sürdürmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Literatürde devamsızlık iki tür olarak belirlenmiştir. Birincisi “alışkanlık” haline gelen, ikincisi ise “sürekli” hale gelen devamsızlıktır. Ohio yasalarına göre, alışkanlık haline gelen devamsızlık, öğrencinin beş ya da daha fazla gün okuldan kaçması, sürekli hale gelen devamsızlık ise yedi ya da daha fazla gün okuldan kaçma olarak tanımlanmıştır (Clifford, 2005). Türkiye de ise ortaöğretim kurumlarına devam zorunluluğu olduğu için, okula herhangi bir sebeple gelmeyen bütün öğrenciler “devamsız” olarak adlandırılır.

Türkiye’de ortaöğretime yeni başlayan öğrenciler ile mezun olan öğrenciler arasında %30’luk bir fark bulunmaktadır. Bu fark, ortaöğretime yeni başlayan 100 öğrenciden 30’unun akademik başarısızlık ya da devamsızlık gibi nedenlerden dolayı sistem dışına çıktığını göstermektedir (Altinkurt, 2008). 2013 yılında değiştirilen ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde, öğrencilerin okula devamı zorunlu hale getirilmiş, devamsızlık yapan öğrencilerin durumları, aynı gün içinde velisine bildirilmesi zorunlu hale getirilmiş, ayrıca devamsızlığı alışkanlık haline getiren öğrencinin durumu, devamsızlığın her beşinci günü bitiminde velisine bildirilerek, varsa öğrencinin özür belgesini okul yönetimine teslim etmesi gerektiği bildirilmiştir. Özürsüz devamsızlığı 5 günü, toplam devamsızlığı 40 günü aşan öğrencinin velisi bilgilendirilerek okula devaminin sağlanması istenmiştir. Devamsızlık süresi özürsüz 10 günü, toplamda 45 günü aşan öğrenciler, ders puanları ne olursa olsun başarısız sayılacağı kabul edilmiş, ancak kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren öğrencilerin toplam devamsızlık süresi 60 gün olarak kabul edilmiştir. Öğrencinin devamsızlık yaptığı süreye ilişkin özür belgesi veya yazılı veli beyanı, özür gününü takip eden en geç 5 iş günü içinde okul yönetimine verilmesi ve e-okul sistemine işlenmesi zorunlu hale getirilmiştir. Devamsızlık nedeniyle başarısız sayılan ve öğrenim hakkı bulunan öğrenciler takip eden öğretim yılında okula devam ettirilmesi gerektiği vurgulanmış, ancak sınıf tekrarı hakkı bulunmayanların okulla ilişkileri kesilerek Açık Öğretim Lisesi veya Mesleki Açık Öğretim Lisesine gönderilmesi zorunlu hale getirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Öğrencinin okula devamsızlığının aile, okul, öğretmen, sosyal çevre ve öğrenci kaynaklı olduğu dikkat çekmektedir. İlk olarak, okul kaynaklı nedenler; öğrencinin okulunu ve öğretmenlerini sevmemesi, okul içinde akranlarından gördüğü şiddet, ders başarısızlığı, okul idarecilerinin öğrencilere

karşı tavrı ve tutumları, okulun öğrenci yetenek ve seviyesine uygun olmaması, okulun sosyo-kültürel yapısının öğrencinin seviyesine uygun olmaması gibi sınıflandırılabilir (Öztekin, 2013; Adıgüzel ve Karadaş, 2013 ; Gökyer, 2012). Yapılan bir araştırmaya göre sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin yaşadığı mahallelerde bulunan okullarda öğrenciler daha çok devamsızlık yapmaktadır. Ayrıca devamsızlıkla ilgili tutarsız politikalar uygulayan okullarda (Epstein ve Sheldon, 2002), okul personeli ve aileler arasındaki iletişimin yetersiz olduğu, destekleyici bir tavır içinde olmayan öğretmenlerin görev yaptığı, sınıf içindeki öğrenci farklılıklarının göz ardı edildiği okullarda devamsızlık probleminin daha sık gözlemlendiği görülmüştür (Dougherty, 1999). Ancak, öğrencinin kendini iyi hissettiği, mutlu olduğu bir okulda, arkadaşlarından sevgi ve hoşgörü gören, okuduğu okula ait olma hissine sahip bireylerin okula devamsızlık yapmaktan kaçındıkları görülmektedir (Adıgüzel ve Karadaş, 2013). Kısacası, okuluna olumlu tepkiler geliştiren öğrencilerde devamsızlık davranışı eğilimi ne kadar az ise, okuluna karşı olumsuz tepkiler geliştiren öğrencilerde devamsızlık davranışı eğilimi o kadar fazladır.

Aile kaynaklı nedenlere bakıldığında, anne babanın eğitim durumu, öğrenci ile ilgilenme düzeyleri, ailelerin eğitime katılımı, aile içi çatışmalar ve ailelerin sosyo-kültürel özellikleri gibi nedenler dikkat çekmektedir (Gökyer, 2012). Reimer ve Smink' e (2005) göre de aile kaynaklı devamsızlık nedenleri; ailenin disiplin kurallarının tutarsız olması, aile içinde yaşanan tartışmalar ve ailenin çocuk üzerinde aşırı baskı kurmasıdır. Tyerman (1968) araştırmasında, devamsızlığın ana nedeni olarak ailenin eğitim ve yaşantı durumunu göstermektedir. Öztekin'e (2013) göre, ailenin çocuk yetiştirme tarzı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile içi şiddet, ailenin hayata bakış açısı ve ailedeki zararlı alışkanlık tüketimi gibi nedenler öğrencilerin okula devamsızlığını etkileyen faktörlerdir.

Okul çevresinde öğrencileri çeken mekânların varlığı, çevrenin eğitimden beklentilerinin azlığı, çevrede örnek azlığı, çevre baskısı, okula karşı çevrenin oluşturduğu olumsuz yapı, kötü hava şartları ve ulaşım, çevre kaynaklı nedenler olarak sıralanabilir. Bunların yanında, öğrencilerden kaynaklanan nedenler ise öğrencinin okulu, dersleri, öğretmenlerini ve arkadaşlarını sevmemesi, ailelerine maddi olarak katkı için çalışmak zorunda olması, sınav kaygısı, sağlık problemleri, akran şiddeti, akademik başarısızlık, öğrencinin eğitimden bir beklentisinin olmaması, sigara, alkol ya da uyuşturucu kullanımı olarak sınıflandırılmaktadır. Öğrenciden kaynaklı en önemli nedenler arasında öğrencinin yaşadığı sağlık sorunları ya da başarılı olamama korkusu söylenebilir (Öztekin, 2013; Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Gökyer, 2012). Liselerde öğrenim gören öğrenciler yaşları itibarıyla ergenlik dönemi içindedir. Bu dönemde meydana gelen fiziksel, ruhsal, duygusal değişimler kişiyi farklı farklı yönlerde etkilemektedir. Kendini fiziksel olarak beğenmeme, okuldan soğuma, okul yerine daha eğlenceli aktivitelere katılmak isteği, kendini arkadaşlarından küçük görme, çevresinden kabul görme isteği, yalnızlığı tercih etme, yaşanan psikolojik sorunlar ve ruhsal gelgitler de devamsızlığa neden olan bireysel faktörler olarak sıralanabilir (Kurdek, Fine ve Sinclair, 1995).

Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sınıf içerisindeki olumlu bir tutum içerisinde olmaları öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde olumlu bir etki yaratmasına yardımcı olurken; öğretmenin sınıf içindeki otoriter tavırları ve sergilediği baskıcı davranışları, öğrencileriyle kurduğu iletişimde yetersizliği, öğrencilerin yapabildiklerinin üzerinde performans bekleme ve öğretmenin öğrencilere karşı ilgisizliği, öğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri arasında görülebilir (Ataman, 2001; Özbaş, 2010).

Eğitim kurumlarında devamlılık sağlanamadığı zaman, program çerçevesinde belirlenen hedef davranışlar kazandırılmamaktadır. Öğrenci merkezli eğitim- öğretim programları düşünüldüğünde, öğrencilerin güdülenmesi önemlidir. Çünkü güdülenmiş öğrencilerin başarı düzeyleri ve okula devamlılık düzeyleri yüksektir. Derslere devamsızlığı fazla olan öğrencilerin ise güdülenme ve başarı düzeyleri düşüktür. Altınkurt (2008) araştırmasında, öğrencilerin akademik başarıları ile devamsızlıkları arasında ters yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yani, devamsızlığın artmasının

okul başarısının düşüreceği düşünülmektedir. Yapılan alan yazın verilerine göre öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile okula başarısı ve devamsızlığın birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Öztekin, 2013; Adıgüzel ve Karataş, 2013). İşte, bu noktada okul yöneticilerine büyük bir görev düşmektedir. Çünkü devamsızlık, okul idarecilerinin sürekli olarak düzenli bir şekilde takip etmesi gereken en önemli görevlerinden biridir. Ayrıca, sportif ve kültürel faaliyetler, teneffüs saatlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlanması, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam oluşturulması gibi okul yönetimiyle ilgili etkinlikler öğrenci devamsızlıklarını etkileyen faktörler arasındadır (Altinkurt, 2008). Olumsuz okul iklimi ve daha önce bahsettiğimiz gibi okul politikalarının yetersizliği de devamsızlık nedenleri arasında sıralanmaktadır (Baker, Sigmon ve Nugent, 2001).

Öğrencilerin devamsızlık düzeylerini azaltmak ve ders devamlılığını arttırmak önemlidir. Çünkü, özellikle meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler, meslek derslerinden eksik kaldıkları zaman ileriki yıllarda diğerlerine göre mesleki açıdan eksik olacaklar ve diğerlerine oranla düşük miktarda gelirler elde edeceklerdir. Daha az gelir elde eden ve ailesinin geçimini sağlamakta zorlanan bireyler ise bir ömür boyu mutsuz ve huzursuz olmayı mahkûmdurlar.

Genel olarak bakıldığında zaman her ortaöğretim kurumunun kendine yakıştırdığı belli başlı amaçları vardır. Bu kurumların hepsi, öğrencilerini gelecekteki hayatlarına en başarılı şekilde hazırlamak isterler. İşte bu noktada öğrencilerin devamsızlıkları onları olumsuz etkileyecektir. Çünkü planlanan bir müfredat içerisinde var olan derslerden devamsızlık nedeniyle eksik kalan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha başarısız olması kaçınılmazdır. Genel liselerde bu açığın kapatılması, dershaneler ve özel derslerle mümkün iken, özellikle meslek liselerinde böyle bir imkân olmayan meslek derslerinden açığı olan öğrencilerin bu açığı kapatması pek mümkün olmamaktadır.

Devamsızlık davranışı, öğrencilerin başarıları, ilerlemeleri, eğitimlerini sürdürmeleri, iyi bir meslek edinmeleri, toplumda iyi bir mevki sahibi olmaları ve kendi öz saygılarının gelişmesine de zarar verebilecek bir alışkanlık olarak görülmektedir (De Kalb, 1999). Öğrenci devamsızlıklarının azaltılabilmesi için öncelikle devamsızlık nedenleri belirlenmelidir. Ancak, yapılan alan yazın taraması sonucunda, Türkiye’de ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci devamsızlıklarını konu alan çok az araştırmaya ulaşılmıştır (Altinkurt, 2008; Öztekin, 2013; Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Gökyer, 2012). Bu araştırmaların hepsi, içerik olarak öğrenci devamsızlığının sebeplerini okul, aile, çevre ve öğrenci kaynaklı olarak gruplandırarak hangilerinin daha önemli olduğunu tartışmıştır. Ayrıca, Türkiye’de öğrenci devamsızlığının nedenlerine ilişkin olarak yapılmış bazı araştırmalar (Özbaş, 2010; Şanlı Kula ve Yıldız, 2014; Yıldız, 2012) daha çok ilköğretim kademelerinde devamsızlığı ele almaktadır. Ayrıca, okul yönetimlerinin devamsızlık konusundaki görüş ve önerilerini ortaya koyan araştırmalar (Pehlivan, 2006) oldukça sınırlıdır. Hâlbuki hem öğrenci akademik başarısını hem de öğrenci devamsızlığını etkileyen en önemli etken okul yönetimleridir.

En yüksek okulu terk oranları meslek liseleri, imam-hatip liseleri ve resmi genel liselerde ortaya çıkmaktadır. Sabancı Üniversitesi ERG -Eğitim Reformu Girişimi- (2012), platformu tarafından yapılan bir çalışmada ortaya konan bu rakamlara ek olarak, aynı çalışma, Uşak iline özgü devamsızlık istatistiklerini de yayınlamıştır. Buna göre 2011 yılında Resmi Genel Liselerde devamsızlık oranı %31.8 iken Resmi Mesleki-Teknik Ortaöğretimde bu oran % 37.3’tür. Bu durum Uşak ili genelinde devamsızlığın bir sorun olduğunu ancak Meslek ve Teknik Liselerde daha yoğun olarak karşılaşıldığını göstermektedir. Türkiye ortalamasının %35.7 olduğu göz önüne alındığında bu rakamın yüksek olduğu bir gerçektir. Özellikle meslek liselerindeki okul yönetimleri, ülke kalkınmasında birinci derecede önem arz ettiği ve nitelikli insan gücü yetiştirmede çok etkili oldukları için göz ardı edilmemelidirler. Bu nedenle ülkenin ekonomik kalkınmasında nitelikli insan gücünün önemi açısından öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırılması, devamsızlığı önleyici planlar geliştirme açısından konunun meslek liseleri boyutunda araştırılması önem taşımaktadır.

AMAÇ

Bu çalışmanın temel amacı, bireyin hayatını olumsuz yönde etkileyen okul devamsızlığının nedenlerini ve olası çözüm yollarını yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaçla katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

- 1- Okula devamsızlığın temel nedenleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 2- Devamsızlığın azaltılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Uşak ili genelinde yer alan meslek liselerinde görev yapan 24 okul yöneticisinin (müdür ve müdür yardımcısı), bu liselerde görev yapan 8 rehber öğretmenin ve 20 meslek dersi öğretmeninin görüşleri alınmıştır.

Grup görüşmelerinde sorulara verilen cevaplar, bireylerin birbirleri ile etkileşimlerinden oluşur. Bireysel görüşmelerde akla gelmeyen hususlar, grup etkileşimi sonucunda bireylerin yaptığı açıklamalarla ortaya çıkabilir ve ek yorumlara da gidilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:151). Bu nedenle, detaylı görüşler elde edebilmek açısından okul devamsızlığı ile ilgili bir seminer esnasında yönetici, rehber öğretmen ve meslek dersi öğretmenlerinden gruplar oluşturulmuş ve kendi aralarında tartışarak görüşlerini yazmaları istenmiştir. Çalışmada dokuz tane grup oluşturulmuştur. Her bir grupta yönetici, meslek dersi öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla, üç tane beş kişilik grup, beş tane altı kişilik grup ve bir tane yedi kişilik grup oluşturulmuştur. Grup çalışmaları iki günlük seminerin ikinci gününde gerçekleştirilmiştir. İlk gün, okul devamsızlığı ile ilgili bilgiler aktarılmış ve konu tüm boyutları ile tartışılmıştır. İkinci gün gönüllü olarak bir araya gelen kişilerden oluşan gruplara çalışmanın amacı açıklanmış ve okul devamsızlığının nedenleri ve bu konuda getirilebilecek çözümleri aralarında tartışıp raporlaştırmaları istenmiştir. Yaklaşık bir saatlik çalışmanın sonunda, elde edilen veriler daha sonra “devamsızlığın sebepleri” ve “çözüm önerileri” şeklinde çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008:156) göre, araştırma sorularında kasıt araştırmanın amacını araştırılabilir halde ayrıntılı hale getirmektir. Bu nedenle sorunla yakından ilişkili olan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı olarak elde edebilmek için bu yaklaşım tercih edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın sonunda her bir grubun görüşleri grup temsilcisi tarafından sunulmuş ve tam olarak anlaşılmayan ifadelerin açılımı sağlanmış ve sonuçlar not alınmıştır.

BULGULAR

Okul Devamsızlığının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Dokuz grup çalışması sonucunda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul devamsızlığının olası nedenleri beş ana tema altında toplanmıştır. Bunlar, eğitim sisteminin kendisinden kaynaklanan nedenler, okul ve okul yönetiminden kaynaklanan nedenler, öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler ve öğrenciden kaynaklanan nedenlerdir. Görüşler G1 (Grup 1)... G9 (Grup 9) şeklinde kodlanarak grup görüşü olarak verilmiştir.

Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Nedenler

Katılımcılara göre, devamsızlığın asıl nedeni “*eğitim sisteminin kendisinden kaynaklanan nedenlerdir*”. Tüm gruplar da yönetmeliklerin öğrencilere 45 günlük devamsızlık fırsatı verdiğini ve öğrencilerin bunu bir hak olarak algıladıklarını, yani “*sistemin öğrenci devamsızlığını desteklediğini*” vurgulamışlardır. Ayrıca yine tüm gruplar “*meslek liselerinin müfredatının diğer liselerden daha ağır olduğunu*” ve “*sınavsız giriş*” nedeniyle daha az nitelikli öğrencilerin geldiğini ve diğer liselere göre daha zor bir müfredatın onları okuldan uzaklaştırdıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca “*yönelme sisteminin yetersizliğinden dolayı, öğrencilerin doğru meslek seçimi yapamadıkları*” (G3, G4, G8) “*yeniden yapılanmanın öğrenci devamsızlığını daha da arttıracığı*” (G5, G8), görüşleri belirtilmiş olup, özellikle eğitim sistemi ile ilgili devamsızlık nedenleri, yöneticiler ve öğretmenler tarafından asıl devamsızlık sebepleri olarak görülmüştür.

Okul ve Okul Yönetiminden Kaynaklanan Nedenler

Genel olarak bakıldığında, dokuz grup da “*okullardaki sosyal etkinliklerin yetersizliği*” ve “*dersler için ve sosyal faaliyetler için okulların fiziki ortamlarının yetersizliği*” hususlarını okul ortamından kaynaklanan en önemli nedenler olarak görmekteyiz. Öğretmen ve yöneticilerin tamamı, okulların öğrencilere sundukları sosyal aktivitelerin sınırlı kaldığını, okulların gerek fiziki mekân gerekse maddi sınırlılıklar ve yoksunluklar nedeniyle öğrencilere farklı sosyal etkinlik fırsatı sunamadıklarını ve bu nedenle okul dışındaki mekânların öğrencilere daha cazip geldiğini dile getirmişlerdir. Kısaca belirtmek gerekirse, okul ortamının öğrenciler için çekici olmadığı ve okul yönetimlerinin de bu konuda yetersiz kaldıkları en önemli sebep olarak görülmüştür. Bu görüşleri sırasıyla “*meslek liselerinin piyasa şartlarına uygun eleman yetiştirememesi*” (G1, G3, G5, G6, G7), “*yönetimin öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışları*” (G1, G4, G5, G8), ve “*meslek liselerinin eğitim teknolojileri konusunda geri kalması*” (G2) şeklinde görüşler izlemektedir.

Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler

Önem sırasıyla değerlendirildiğinde öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin üçüncü sırada yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerden kaynaklanan devamsızlık nedenlerine bakıldığında, “*öğretmenlerin iletişim becerilerinin yetersizliği*” (G1, G5, G6), “*öğretmenlerin motivasyonsuzluğu*” (G2, G3, G6), “*öğretmenlerin öğrencilere yönelik yanlış tutum ve davranışları*” (G1, G8), “*öğretmenin bilgi ve becerilerinin yetersizliği*” (G9), “*öğretmenlerin yenilik ve değişime açık olmamaları*” (G7) gibi nedenler bu grup da devamsızlık nedeni olarak değerlendirilmiştir. Özellikle, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmakta yetersiz kaldıkları ve olumsuz tutum tavırlarıyla öğrencileri okuldan uzaklaştırdıkları ve öğrencilere olumlu rol model olamadıkları, kendilerinin motivasyonunun düşük olduğu dile getirilmiştir. Bazı öğretmenlerin de mesleki bilgi ve becerilerinin yetersiz kaldığını ve bunun da öğrenciyi sınıf dışına ittiği ifade edilmiştir.

Aileden Kaynaklanan Nedenler

Aile ile ilgili sebeplere bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun, “*devamsızlık yapan öğrencilerin çoğunun bölünmüş ailelerden geldiği*” (G3, G4, G6, G7, G8) hususunda hem fikir oldukları görülmüştür. “*Aile içinde yaşanan sorunların öğrencilere etkisi*” (G1, G2, G6, G8), “*ailelerin öğrencilerden beklentisinin düşük olması*” (G1, G2, G5), “*ailelerin okuldan kopuk olmaları ve ilgisizliği*” (G9), “*aile içi iletişim eksikliği*” (G7) gibi nedenler de devamsızlık nedeni olarak görülmüştür. Aile kaynaklı devamsızlık nedenlerine bakıldığında her bir sebebin diğeri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencilerden kaynaklanan nedenlere bakıldığında, en önemli devamsızlık nedeni olarak “*öğrencilerin gelecek kaygısı taşımaları*” ve “*aile desteğinden yoksun olmaları*” tüm grupların fikir birliğine vardığı hususların başında gelmektedir. Bu sebeplerden dolayı, okula ve derslere karşı isteksiz oldukları, aileden kaynaklı nedenler ile okul ortamı ve yönetimi ile sistemden kaynaklanan nedenlerin de bunu desteklediği belirtilmiştir. Ayrıca gelecek kaygısı ile “*öğrencilerin, dershaneye devam ederek başarılarını artırma düşünceleri*” (G1, G8), taşınması da bir diğer neden olarak belirtilmiştir. Devamsızlık nedeni olarak ele alınan diğer faktörlerin “*öğrencilerin sigara, alkol ve zararlı madde kullanmaya ve çeteleşmelere*” (G6) ittiğinin de altı çizilmiştir. “*Özgüven eksikliği*” ve “*öğrencilerin öğretmenlere yönelik olumsuz tutumları*” (G3) da ifade edilen nedenler arasındadır.

Devamsızlığın Azalmasına Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre devamsızlığın azaltılmasına yönelik alınabilecek önlemler aşağıda bütün olarak, maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Yönetmeliklerin yeniden düzenlenmesi ve devamsızlığa fırsat verilmemesi
2. Müfredat programının ağırlığı ve karşılaşılan güçlükler konusunda bir üst makamın bilgilendirilmesi
3. İlköğretimden itibaren mesleki yönlendirmenin çok titizlikle yapılması

4. Meslek liselerinin müfredatlarının yeniden düzenlenmesi
5. Meslek liselerine öğrenci alırken en başarılı ve istekli öğrencilerin seçilmesi
6. Sanayi ve iş çevresi ile okullar arasında işbirliği ve iletişim sağlanması
7. Yönetimin öğrenci devamsızlığını sıkı takip etmesi ve aileleri bilgilendirmesi
8. Öğrencileri okulda tutabilecek sosyal aktivitelerin sayısını arttırmak. Bunun için de okullara gerekli maddi ve fiziksel imkânları sağlamak
9. Okul yönetimi, öğretmen, veli ve öğrenci iletişim ve işbirliğini arttırmak
10. Öğrencileri derslerde aktif kılacak yöntemlerin kullanılması
11. Öğretmenin kendini geliştirmesi ve yönetimin bu konuda destekleyici olması
12. Sorunlara öğrenci gözüyle bakmak ve destekleyici olmak
13. Okulu ve öğrencileri ilgilendiren her türlü kararda eğitimcilerin görüşlerinin alınması
14. Problemin çözümü için velileri ve sosyal çevreyi de sürece dâhil etmek
15. Okul yönetimlerini ve öğretmenleri uygulamalarında motive edici aktivitelere yer vermek.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı öğrenci devamsızlığının nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin yönetici ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Öğrenci devamsızlığı ile ilgili araştırmalar bakıldığında öncelikle sayılarının sınırlı olduğu ve ilköğretim kademesinde devamsızlığın daha çok incelendiği dikkat çekmektedir. Ortaöğretim kurumlarında devamsızlık sebepleri konusunda yapılan araştırmaların (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Öztekin, 2013; Gökyer, 2012) sınırlı kaldığı, devamsızlık sebeplerinin de okul, aile, çevre ve öğrenciden kaynaklanan sebepler olarak ele alındığı görülmektedir. Bu araştırma bulgularında ise diğerlerinden farklı olarak “*eğitim sisteminden kaynaklanan devamsızlık sebepleri*” ön plana çıkmıştır. Meslek lisesi yöneticileri ve öğretmenlerine göre, öğrenci devamsızlığının asıl kaynağı eğitim sisteminin kendinden kaynaklanmaktadır. Sistem kaynaklı sebepler; “*sistemin öğrenci devamsızlığını, 45 günlük devamsızlığa fırsat vererek desteklediği*”, “*meslek liselerinin müfredatının diğer liselerden daha ağır olduğu*”, “*sınavsız giriş ile başarı düzeyi düşük öğrencilerin bu okulları tercih ettikleri*”, “*yönelme sisteminin yetersizliğinden dolayı, öğrencilerin doğru meslek seçimi yapamadıkları*” şeklinde sıralanmıştır.

Bu araştırmada, okul ortamı ve yönetiminden kaynaklanan sebepler, “*okullardaki sosyal etkinliklerin yetersizliği*”, “*dersler için ve sosyal faaliyetler için okulların fiziki ortamlarının yetersizliği*”, “*meslek liselerinin piyasa şartlarına uygun eleman yetiştirememesi*”, “*yönetimin öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışları*” ile “*meslek liselerinin eğitim teknolojileri konusunda geri kalması*” olarak görülmüştür. Öztekin (2013), Adıgüzel ve Karadaş (2013) ile Gökyer (2012) de araştırmalarında okul idarecilerin öğrencilere karşı olumsuz tavır ve tutumlarını, okulun öğrenci yetenek ve seviyesine uygun olmamasını, okulun sosyo-kültürel yapısının öğrencinin seviyesine uygun olmaması gibi sebepleri okul kaynaklı devamsızlık sebepleri olarak sıralamışlardır. Altınkurt (2008) tarafından yapılan araştırmada da araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı devamsızlık nedeni olarak okul yönetimini belirtmişlerdir. Öğrenciler, bu araştırma sonuçları ile tutarlı biçimde bos derslerinde ve öğle aralarında okulda yeterli sosyal etkinlik olmamasını devamsızlığın nedenlerinden biri olarak ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada da okullardaki sosyal faaliyetlerin yetersizliği, meslek lisesi yöneticileri ve öğretmenleri tarafından önemli bir devamsızlık nedeni olarak görülmüştür. Ancak, okul yönetimlerinin fiziksel ve maddi sınırlılıklar nedeniyle farklı aktiviteler sunmalarının zorlukları vurgulanmıştır. Epstein ve Sheldon (2002) devamsızlıkla ilgili tutarsız politikalar uygulayan okullarda devamsızlığın sorun olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden kaynaklanan devamsızlık nedenleri, “*öğretmenlerin iletişim becerilerinin yetersizliği*”, “*öğretmenlerin motivasyonsuzluğu*”, “*öğretmenlerin öğrencilere yönelik yanlış tutum ve davranışları*”, “*öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yetersizliği*” ve “*öğretmenlerin yenilik ve değişime*

açık olmamaları” olarak sıralanmıştır. Gökyer (2012) de ortaöğretim kurumlarında öğrenci devamsızlığının nedenlerine ilişkin araştırmasında bu araştırma sonuçlarıyla tutarlı biçimde, “öğretmenlerin öğrencilere yönelik alaycı ve küçük düşürücü tutum ve davranışlarını” önemli devamsızlık davranışlarından biri olarak ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenciler en önemli devamsızlık kaynağının “öğretmenler” olduğunu belirtmişlerdir.

Aile ile ilgili sebeplere bakıldığında, “*devamsızlık yapan öğrencilerin çoğunun bölünmüş ailelerden geldiği*”, “*aile içinde yaşanan sorunların öğrencilere etkisi*”, “*ailelerin öğrencilerden beklentisinin düşük olması*”, “*ailelerin okuldan kopuk olmaları ve ilgisizliği*”, “*aile içi iletişim eksikliği*” gibi nedenler dikkat çekmektedir. Pehlivan (2006) da liselerde yaptığı araştırmasında ailevi sorunlar ve ailenin eğitim düzeyinin düşük olmasını devamsızlık sebeplerinden biri olarak bulmuştur. Gökyer’in (2012) araştırmasında ise aksine, devamsızlıkla en az ilişkili sebepler, aile ve arkadaş ilişkileri olarak tespit edilmiştir. Reimer ve Smink (2005) aile içinde yaşanan tartışmaları ve ailenin çocuk üzerinde aşırı baskı kurmasını devamsızlık sebebi olarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerden kaynaklı devamsızlık nedenlerine bakıldığında, “*öğrencilerin gelecek kaygısı taşımaları*”, “*aile desteğinden yoksun olmaları*”, “*öğrencilerin, dershaneye devam ederek başarılarını artırma düşünceleri*”, “*öğrencilerin sigara, alkol ve zararlı madde kullanmaları ve çeteleşmeleri*”, “*Özgüven eksikliği*” ve “*öğrencilerin öğretmenlere yönelik olumsuz tutumları*” devamsızlık nedenleri olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, öğrenci kaynaklı gibi görünen bu nedenlerin aile, okul ve çevre kaynaklı nedenlerden beslendiğini de dile getirmişlerdir.

Katılımcıların devamsızlığın çözümüne ilişkin olarak ortaya koydukları öneriler de genel olarak meslek liselerinin mevzuatında ve bu okulların müfredatında değişikliğe gidilmesi, okul-aile ve öğrenci iletişiminin, öğrenci-öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi üzerinde odaklanmaktadır. Ayrıca, öğrencileri okulda tutabilecek çeşitli aktivitelerin sunulması ve bunun için de okulların maddi ve fiziki koşullarının iyileştirilmesi, öğrencileri derslerde aktif kılacak yöntemlerin kullanılması, sorunlara öğrenci gözüyle bakmak ve destekleyici olmak gibi öneriler getirilmiştir. Yıldırım ve Dönmez (2008) de özellikle sınıf içinde geçen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu sınıfta ve okulda geçirmesinin sağlanması yoluyla öğrencilerin motivasyonunun artırılabilirliğini ve sorunun çözümüne katkı sağlanabileceğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, meslek liselerinde öğrenci devamsızlığının bir sorun olduğu, sorunun asıl kaynağının bu okulların sistemdeki yerinden kaynaklandığı ve yönetmeliklerin devamsızlığa yol açtığı, okulların sosyal ortamlarının sınırlılığı, bölünmüş aileler ile aile içi tartışmalar, ailelerin öğrenciye ve okula ilgisizliği gibi nedenlerin önemli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve okul yönetiminin öğrencilere yönelik tutumlarının da bir sebep olduğu ve öğrencilerin bunlardan dolayı devamsızlığa yöneldiği belirtilmiştir. Devamsızlık sorununun çözümü için okul yönetiminin okul ortamında öğrencileri tutabilecek ve eğlenceli vakit geçirebilecek etkinlikler planlamasının ve öğretmenlerin de sınıf ortamında katılımı sağlayacak ılımlı sınıf iklimi yaratmalarının etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca, mevzuat ve müfredattan kaynaklanan sorunların üst yönetime bildirilmesi de oldukça önemlidir. Sorunun çözümünün tek bir faktördeki iyileştirmelerle mümkün olmayacağı, Bakanlık, il milli eğitim müdürlüğü, okul yönetimi, öğretmen, veli işbirliği ve dayanışması ile yakından takip edilerek çözülebileceği umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013) Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Devamsızlık Ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 10 (1), 49-66.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 20, 129-142.

- Ataman, A. (2001) Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri Ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel.
- Baker, J., Sigmon, N. & Nugent, M. (2001). Truancy reduction: Keeping students in school. *Juvenile Justice Bulletin*.(Retrieved on 06.05.2014) https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/contents.html'den alınmıştır.
- Clifford M.A,(2005). Parents Must Take Responsibility for Truant Students (Retrieved on 25.06.2014) <http://www.ohioabar.org/pub/lycu/index.asp?articleid=282>
- De Kalb, J. (1999). Student truancy. *ERIC Digests*,125.
- Dougherty, J. W. (1999). Attending to attendance. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 450, 7-49.
- DPT (2001). Nitelikli İnsan Gücü Meslek Standartları Düzeni ve Sosyal Sermaye Birikimi Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Dünya Rekabet Yıllığı(2011): Uluslar Arası Eğitim Geliştirme Merkezi, 2011
(Retrieved on 13.06.2014) <http://www.mess.org.tr/ti.asp?eid=4555&icid=0>
- ERG (2012). Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği. Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Epstein, J.L., Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement . *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Giresun İli Valiliği (2013). Giresun İli Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Devamsızlığının Arttırılması Eylem Planı.
- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim Okullarındaki Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20 (3), 913-938.
- Kurdek, L., Fine, M. ve Sinclair, R. (1995). School Adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 153.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*,35 (156), 32-44.
- Öztekin, Ö. (2013). Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir
- Pehlivan, Z. (2006). Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Reimer, M. ve Smink, J. (2005). Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Reducing Truancy. National Dropout Prevention Center/Network, Clemson University.
- Stoll P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today*, 40- 3: 22-5.
- Şanlı Kula Ş. Ve Yıldız M. (2014). İlköğretim Okulu 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri ile Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(1), 251-266
- Tyerman, M. (1968). Truancy. London: University of London Press.

- Webber, A. (2004). Best Practice Number Eight: Reduce Crime and Supporting Education Through a Comprehensive Truancy Reduction Strategy. <http://www.memphiscrime.org/research/bestpractices/bestpractices-8.html>'den alınmıştır.
- Yıldırım, M.C ve Dönmez, B (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. İlköğretim Online, 7(3): 664-679.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yay.
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerinin Araştırılması Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi: Kırşehir

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNSAN HAKLARI ALGILARI

Barış AKSOY²⁰, Ozan YILMAZ²¹

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN) Antalya şubesi tarafından düzenlenen insan haklarıyla insandır konulu kompozisyon yarışmasına katılan lise öğrencilerinin insan hakları kavramıyla ilgili algı ve görüşleri nelerdir sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden Olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi doküman inceleme tekniğidir. İnsan Haklarıyla İnsandır konulu kompozisyon yarışmasına katılan 43 lise öğrencisinin yazdığı kompozisyonlar içerik analizi yöntemiyle araştırma problemi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda yarışmaya katılan lise öğrencilerinin insan hakları ve insan haklarıyla ilgili temel kavramlardan haberdar oldukları, hakların kaynağının neler olduğuna dair düşünceleri olduğu, Türkiye’de ve dünyada yaşanan insan hakları ihlalleri konusunda duyarlı oldukları, bu konuyla ilgili olarak belirttikleri görüşlerin ulusal ve uluslararası alanda yazılan insan hakları raporlarıyla uyumluluk gösterdiği belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Lise Öğrencileri, İnsan Hakları, İnsan Hakları Eğitimi

Hak ve İnsan Hakları Kavramları

Tarihi süreç içerisinde insanların birey olarak yaşayabilmeleri ve toplum dışı kalabilmelerinin mümkün olamayacağı görüşünden hareketle insanlar toplumun kurallarına uymak ve bu kuralları gerçekleştirmek için devlet organizasyonu oluşturmuşlardır. Devlet toplum kurallarını düzenlemiş ve hangi hakların kullanılacağını tespit ve tayin etmiştir.

Hak kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “ 1.Adalet. 2. Adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç.” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). İnsan haklarının herkes tarafından genelgeçer bir şekilde kabul edilmiş ortak ve değişmez bir tanımı yapılmamıştır. Ancak günümüzde geniş anlamda insan hakları denilince, insanın insan olmaktan kaynaklanan haklarının tümü anlaşılır. Dar anlamda insan hakları, temel hakları işaret eder ve bu haklar olmazsa olmaz nitelikteki haklardır. Yaşam hakkı gibi bu haklar insan doğasından kaynaklanan haklardır. Ancak bu haklara dahil edilen mülkiyet hakkı gibi bazı hakların önemi ya da kapsamı bir siyasal sistemden diğerine değişebilmektedir. (Engin,2010). İnsan Hakları genel olarak doğamızda varolan ve onlarsız “insan” olarak yaşayamayacağımız haklardır. (DEK, 1998: 397) İnsan hakları, insan onurunu güvenceye alan haklardır (Gülmez, 1994: 4). Donnelly (1989: 29), insan haklarından yararlanmayan bir kimsenin kendi doğasına yabancılaşmış olduğunu düşünmektedir. Irk, cinsiyet, din, milliyet, ekonomik veya sosyal ya da siyasi statü ayrımı gözetmeksizin tüm insanlara tanınan, insanın insan olmasından doğan, insan onurunun bir gereği olarak sahip oldukları vazgeçilemez, devredilemez ve devlet düzeni tarafından korunması gereken hakların tümüne insan hakları denilmektedir. (Tezcan, Erdem, Sancaktar, Önok, 2011:35). Gülmez (2001: 1)’e göre insan hakları, insana hem kendini koruması ve geliştirmesi, hem de insanlık için evrensel değerler oluşturulmasına ve değerlerin korunup geliştirilmesine katkıda bulunması, kısacası insansal sorumluluklarını yerine getirmesi amacıyla tanınmıştır.

“ İnsan Hakları Eğiticileri İçin Başvuru Kitabı”(9,10)’na göre insan haklarının en önemli özelliklerinden bazıları şunlardır;

- Uluslararası bir şekilde güvenceye alınmıştır;

²⁰ Akdeniz Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

²¹ Akdeniz Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bölümü Doktora Öğrencisi

- Yasal olarak korunur;
- İnsan onuru üzerine odaklanır;
- Bireyleri ve grupları korur;
- Devletleri ve devlet aktörlerini zorlar;
- Feragat edilemez/kaldırılmaz;
- Bölünemez
- Eşit ve birbirine bağlıdır;
- Evrenseldir.

İnsan hakları, insanın maddi ve manevi gelişimini ve insan onurunu korumayı amaçlayan, insanın insan olmasından kaynaklanan haklardır. Bu haklara sahip olmak için insan olarak doğmak yeterli bir nedendir. İnsan hakları bu şekilde tanımlandıkça, tüm insanlığı kapsayan bir nitelik kazanmaktadır. Böylece ırk, cins, cinsel yönelim, milliyet, din, ekonomik, siyasi ya da sosyal herhangi bir statü ayırım gözetilmeksizin insan olarak doğmak bu haklara sahip olmanın yegâne koşulu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle insan hakları evrenseldir. Bu şekilde tanınan haklar, insan onurunun gereği olarak sahip olduğu vazgeçilmez, devredilmez hakların tümüdür. Bu hakların bir başka özelliği de evrensel, özgürlükçü, eşitlikçi, barışçı, sorumluluk telkin edici ve etik temellere dayalı olmalarıdır. Bu nedenle, bu haklar dayandıkları felsefe gereği tüm ülkeler için evrensel olup ayrı kişi, kültür ya da siyasi sisteme göre farklılık göstermez, çünkü insan haklarının dayandığı felsefe siyaset ve hukukla bağlantılıdır ancak herşeyden önce etik bir temele dayanmaktadır.

İnsanoğlu var olduğu günden beri özgürlük ve hak arayışında olan ve bunun mücadelesini veren bir varlıktır. Bu bağlamda insan hakları tarihinin, insanlık tarihi ile birlikte başladığını söylemek mümkündür. (Çarıkçı, 2010: 20)

Engin (2010)'ne göre insan haklarının geçmişi ne yazık ki insanlık kadar eskiye gitmemektedir. Felsefenin başlangıcını temsil eden Eski Yunan uygarlığının bize miras bıraktığı ünlü düşünürler birçok konuda bugün hala etkisini sürdürmekte olsa da, tüm insanların eşitliğinden, özgürlüğünden ve sadece insanın insan olmasından kaynaklanan bir değerinin olmasından bahsetmemişlerdir. İnsan haklarını güvence altına alacak temel bir siyasi ve hukuki bir metinle karşılaşmak için 1776'da Amerika'da ilan edilen Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi'ni ve 1789 Fransız İhtilalini beklemek gerekmiştir.

İnsan Hakları Kategorileri ve Örnekleri :

“ İnsan Hakları Eğiticileri İçin Başvuru Kitabı”(10)'na göre İnsan Hakları Evrensel Beyannameşi başta olmak üzere, Birleşmiş Milletler ve bölgesel örgütlerce hazırlanmış çeşitli antlaşmalarda (“sözleşme” ve “anlaşma” da denilen) beyannamelerde, yönergelerde ve ilkeler bütününde insan hakları ve temel özgürlükler, sıralanmaktadır. Bunlar, hemen hemen insan hayatının ve insan etkileşiminin her durumuna hitap eden geniş bir güvenceler alanı içerirler.

Bölünemeyen ve birbirlerine bağlı olan insan hakları değişik kategorilerde sınıflandırılabilir:

- **Medeni ve Siyasi Haklar:** Yaşam hakkı, kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı, ifade özgürlüğü her türlü ayrımcılık yasağı, kamu yönetimine katılma ve kamu hizmetine giriş hakkı, işkence ve zulüm, insanlık dışı veya alçaltıcı davranış ya da cezalandırma görmeme hakkı, düşünce, inanç ve din özgürlüğü, adil yargılanma hakkı, keyfi tutuklanmama veya alıkonulmama hakkı, özel yaşama ve aile yaşamına saygı, dernek ya da birlik kurma hakkı, haberleşmenin gizliliği ve dokunulmazlığı hakkı yerleşme, yer değiştirme, seyahat özgürlüğü ve iltica hakkı, halkların kendi geleceğini belirleme hakkı.
- **Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar:** Sosyal güvenlik hakkı, eğitim ve öğrenim hakkı çalışma hakkı, sendika, toplu pazarlık ve grev hakkı, sağlık hakkı, kültürel yaşama katılma hakkı, çocukların, gençlerin ve anaların korunma hakkı, belirli bir hayat standardında yaşama hakkı.

- **Dayanışma/Topluluk Hakları:** Sağlıklı bir çevre isteme hakkı barış ve güvenlik içinde yaşama hakkı, gelişme hakkı, insanlığın tarihsel ve doğal ortak mirasına ve mal varlığına saygı hakkı.

Dünyada ve Türkiye’de Yaşanan Hak İhlalleri:

Uluslararası Af Örgütü’nün 2013 yılı raporuna göre 2012 yılında Suriye’de Hükümet güçleri ile Özgür Suriye Ordusu (ÖSO) ve diğer silahlı muhalif gruplardan oluşan muhalefet arasındaki silahlı iç çatışmada büyük insan hakları ihlalleri, savaş suçları ve insanlığa karşı suçlar işlendi. Hükümetgüçleri yerleşim alanlarına hava taşıtları, top mermisi, havan topu, yangın silahları ve misket bombaları ile ayırım gözetmeksizin saldırdı. Kendilerine destek veren milisler ile birlikte çocuklar da dahil olmak üzere binlerce kişiyi tutukladı, birçoğunun zorla kaybedilmelerine neden oldu. Gözaltına alınanlara uygulanan işkence ve diğer kötü muamele çeşitleri yaygındı. Çoğu işkenceden kaynaklı olmak üzere en az 550 kişinin gözaltında öldüğü rapor edildi. Bazıları ÖSO ile bağlantılı olmak üzere hükümete karşı savaşan silahlı gruplar uluslararası insancıl hukuku savaş suçuna varacak kadar ciddi derecede ihlal etti. Mağdurların çoğu, işkence edilen ya da yakalanmalarının hemen ardından yargısız infaz edilen veya yasal olmayan mahkemelerde düzenlenen“duruşma”larda adil olmayan bir şekilde yargılanmalarının ardından öldürülen, hükümet güçleri üyesi olduğu bilinen ya da düşünülen kişiler ile milislerdi.

Aynı rapora göre İsrail ordusu, İşgal Altındaki Filistin Toprakları’nda (İAFT) protestoculara yönelik aşırı güç kullanmaya devam etti. İsrail güçleri Kasım ayında Gazze’de yaşanan çatışma sırasında öldürdükleri 100 sivile ek olarak yıl boyunca İAFT’de 35 sivil daha öldürdü.

İnsan Hakları İzleme Komisyonunun haberine göre İsrail 7 Temmuz 2014 tarihinden beri saldırmaktadır ve Birleşmiş Milletler raporuna göre 14 Temmuz 2014 tarihi itibarıyla en az 178 insan ölmüş, 635 tanesi kadın ve çocuk olmak üzere 1361 kişi yaralanmıştır. (<http://www.hrw.org/news/2014/07/15/israelpalestine-unlawful-israeli-airstrikes-kill-civilians>) (18.07.2014)

U.A.Ö raporuna göre Amerika Birleşik Devletleri’nde 2012 yılında 43 kişi infaz edildi. ABD çapında binlerce mahkum “süper-maksimum güvenli” cezaevlerinde tecritte tutulmaya devam etti. Bu kişiler doğal ışık, egzersiz ya da rehabilitasyon programlarına yeterli erişim olmaksızın günde 22–24 saat hücre hapsinde tutulmaktaydı. Bu tesislerdeki koşullar uluslararası standartlara uymamakta ve bazı durumlarda zalimane, insanlık dışı veya onur kırıcı muameleyle karşılık gelmekteydi.

Raporun İran bölümünde ise kadınların, evlilik ve boşanma, miras, çocukların vekaleti, uyruk ve uluslararası seyahat gibi meselelerle ilgili yasada ve uygulamada ayrımcılıkla karşılaştığı belirtildi. Kıyafet yönetmeliğini çiğneyen kadınlar üniversiteden uzaklaştırıldı.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği’ne göre tüm dünyada her gün otuz dokuz bin kız çocuğu zorla evlendiriliyor. Bu gidişat değişmezse 2020 yılına geldiğimizde on sekiz yaşından küçük evli kız çocuğu sayısının 142 milyon olacağı tahmin ediliyor.

İnsan Hakları Derneği’nin 2012 yılı raporuna göre Türkiye’de kadınların yaşam haklarının ihlali kapsamında 225 kadın öldürülmüş, 822 kadın yaralanmıştır. 2013 raporuna göre ise sayı artmış, uğradıkları şiddet nedeniyle 321 kadın hayatını kaybetmiş, 723 kadın ise şiddet, taciz ve tecavüz nedeniyle yaralanmıştır. 2012 yılında çocukların yaşam haklarına yönelik ihlaller kapsamında, intihar, aile içi şiddet ve toplumsal alanda şiddete uğrayan 91 çocuk ölmüş, 214 çocuk ise yaralanmıştır. 2013 yılında ise 60 çocuk ölmüş, 265 çocuk yaralanmıştır.

Aynı rapora göre 2012 yılında ifade özgürlüğüne yönelik ihlaller kapsamında 110 tane etkinlik yasaklandı, 7 gazete, 8 dergi toplatıldı. 2013 yılında ise 26 tane etkinlik yasaklandı, 9 kitap toplatıldı, 3 kitaba el konuldu. 2012 yılında 424 toplantı ve gösteriye güvenlik güçlerince müdahale edildi. 2013 yılında ise 774’ü gezi protestoları olmak üzere 1134 toplantı ve gösteriye müdahale edildi.

Uluslararası Af Örgütü’nün 2014 yılı Haziran ayında yayınladığı rapora göre Gezi Parkı eylemleri boyunca 8,000 kişi yaralandı ve en az dört kişi polis şiddetinin doğrudan sonucu olarak

hayatını kaybetti. Fakat polislerin gerçekleştirdiği insan hakları ihlalleri ile ilgili soruşturmalar geciktirildi, karartıldı ya da kapatıldı. Bugüne kadar polis memurlarına yönelik sadece beş ayrı kovuşturma başlatıldı.

Fakat öte yandan 5,500'den fazla kişi Gezi Parkı protestolarını düzenlemekten, desteklemekten ya da protestolara katılmaktan kovuşturmaya tabi tutuldu. Çoğu sadece toplanma özgürlüğünü barışçıl bir şekilde kullandığı için kovuşturmaya uğradı. Protestoları düzenleyenler "suç örgütü kurmak"tan kovuşturmaya uğrarken, birçok kişi ispatlanamayan terör suçlamalarıyla karşı karşıya kaldı.

2012 İHD ve İş Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi verilerine göre 907 işçi yaşamını yitirdi, 3190 işçi yaralandı. 2013 yılında ise 103'ü kadın, 59'u çocuk olmak üzere 1545 işçi yaşamını yitirdi.

Araştırma Problemi

Araştırmada Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN) Antalya şubesi tarafından düzenlenen insan haklarıyla insandır konulu kompozisyon yarışmasına katılan lise öğrencilerinin insan hakları kavramıyla ilgili algı ve görüşleri nelerdir sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan '*Olgubilim (phenomenology) deseni*' kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013:81).

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi doküman inceleme tekniğidir. *Doküman incelemesi*, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Verilerin araştırmacı tarafından değil de birey tarafından özgün bir biçimde kaydedilmesi bakımından üstündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217-221).

Araştırmada Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM SEN) Antalya şubesi tarafından düzenlenen İnsan Haklarıyla İnsandır konulu kompozisyon yarışmasına katılan 43 lise öğrencisinin yazdığı kompozisyonlar içerik analizi yöntemiyle araştırma problemi çerçevesinde incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kompozisyon yarışmasına katılan 43 lise öğrencisinin yazdığı kompozisyonlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek 2013,259). Bu amaçla yazılan kompozisyonlar öncelikle birkaç kere okunmuş ardından her bir kompozisyonda ifade edilen düşünceler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde (Kelimeler, cümleler vb.) kodlanmıştır. Ardından bir kod listesi oluşturulmuş ve bu listede yer alan kodlar anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde gruplara ayrılmıştır. Oluşturulan bu gruplar araştırmanın temalarını oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan kodlama yöntemi Strauss ve Corbin (1990) tarafından ifade edilen üç kodlama yönteminden birisi olan *verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama* yöntemine göre yapılmıştır.

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma gurubunu EĞİTİM SEN Antalya şubesi tarafından düzenlenen insan haklarıyla insandır konulu kompozisyon yarışmasına katılan 16 farklı liseden 35'i, kız 8'i erkek toplam 43 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri altı tema altında toplanmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencilerin temel insan hakları olarak gördükleri haklardır. Bu haklar Tablo 1’de Temel İnsan Hakları olarak belirtilmiştir.

Tablo 1 Temel İnsan Hakları

Temel İnsan Hakları	Kod	F	Kod	F
	Özgür Yaşamak	1	Özgürce Düşünebilme	1
Parasız Eğitim	1	Oy Kullanabilme	1	
Rahat ve Huzurlu Yaşam Hakkı	4	Kendini İfade edebilme	2	
Çalışma Hakkı	2	Yeme-İçme Hakkı	3	
Güvenlik Hakkı	1	Seyahat Özgürlüğü	1	
Hür ve Bağımsız Birey	1	Barınma Hakkı	2	
Yaşama Hakkı	23	Emeğin Karşılığını Alabilme	3	
Bağımsız Yaşama	1	Kız Çocuklarının Eğitim Hakkı	3	
Yetenekleri Geliştirme	2	Özel Yaşamın Gizliliği	2	
Kendisi İçin Karar Alma	1	Dilekçe Hakkı	1	
Sağlık Hakkı	3	Konuşma Hakkı	2	
Eğitim Hakkı	9	Onurlu Yaşam	2	
Kültür Hakkı	2	Özgür Yaşam	1	
Din ve Vicdan Özgürlüğü	1	Kendini Geliştirebilme	2	
İnsan Gibi Yaşama Hakkı	2	Basın Hürriyeti	1	
Giyecek Hakkı	1	Çevre Hakkı	1	
Düşünce Özgürlüğü	3	Sevme Hakkı	1	
Haklardan Eşit Şekilde Yararlanma	1	Dilini Yaşatma Hakkı	1	
Köle Olmama	2	Kadın Hakları	1	
Hak Birşeyi Yapabilmektir	1	Çocuk Hakları	1	

“Yaşama Hakkı” öğrencilerin temel insan hakkı olarak gördüğü haklardan biri. Salt yaşama hakkına değinilmeyerek ayrıca rahat ve huzurlu yaşam hakkı, bağımsız ve özgür yaşama hakkı olarak detaylandırılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri şöyledir.

Ö1: Özgür yaşamak herkesin hakkıdır. Peki, günümüzde insanlar ne kadar özgür? İnsanların özgürlüğü sadece lafta. Bugün Amerika'nın Ortadoğu ülkelerine uyguladığı emperyalist politikalar yüzünden sivil halk ölüyor. İnsanlar artık sabahları silah sesleriyle uyanıyor. Hiçbir insanın can güvenliği yok.

Ö2: İnsan hakları ırk, din, dil ve cinsiyet ayrımını göstermeksizin tüm insanların sahip olduğu haklardır. İnsan hakları, her bir bireye bağımsız yaşama ve yeteneklerini geliştirme gibi olanaklar tanır.

Ö20: En temel hakkımızı düşünelim... Yaşama hakkı. Bu hakka herkes sahiptir. Sahip olmayan biri zaten tüm haklarından yoksundur.

Yaşam Hakkının yanı sıra eğitim hakkı (özellikle kız çocuklarının eğitim hakkı), sağlık hakkı, seyahat özgürlüğü, kültür hakkı, din ve vicdan özgürlüğü, özgürce düşünebilme, basın hürriyeti, dilini yaşatma hakkı, çevre hakkı temel insan haklarından bazılarıdır. Belirtilen haklarla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir.

Ö30: İnsanın gerektiğinde yaşaması için haklara sahip olmalıdır. Öncelikle yaşama hakkı olmalı. Diğer tüm hakların korunabilmesi için ilk önce yaşama hakkı olmalıdır. Herkes dil, din, ırk ayrımı gözetmeksizin kendi varlığını koruma, geliştirme hakkına sahiptir. Her birey her şeyden önce yaşama hakkına sahiptir. Daha sonra kendini geliştirebilmesi için eğitim hakkına, sağlığını koruyabilmesi için sağlık hakkına vb. haklara sahiptir.

Ö19: Penceremi açıp önümde boylu boyunca uzanan sokağa baktım. Her gün hareketliydi burada hayat fakat bugün daha bir cıvıl cıvıldı. Her türden insan vardı bugün. Dolayısıyla da her türden olaylar....

Biraz daha bakındım. Az ileride bir çocuk. Yanından gelip geçene yalvarıyor. “ Bir peçete alın, n’olur.” diye. Okula gidemiyor, parka gidip oynayamıyor. Sadece peçete satmak zorunda. Aksi takdirde babası diğer kolunu da kıracaktı. Düşünmeden edemiyor insan. Onun suçu neydi ki 1-0 yenilgiyle başladı hayata.

İnsan, hakkını arayabilmeli, eğitim görebilmeli, seyahat edebilmeli, en önemlisi de yaşayabilmeli. Biliyoruz ki insanların hepsi haklarından eşit derecede yararlanamıyor. Keşke yararlı olsa ama başkalarının haklarına gasp edenler oldukça bu pek mümkün olmayacaktır.

En basitinden bazı ailelerimiz “Kız çocuğu da okur muymuş?” düşüncesiyle kızlarını okula göndermiyorlar. Onlarında eğitim hakları var. Bu haklarını neden ellerinden alıyoruz ki?

Ö9 ise din ve vicdan özgürlüğüne vurgu yaparak Türkiye’nin bu konuda uluslararası anlaşmalar imzaladığını belirtmiştir. Görüşleri şöyledir.

Ö9:Özellikle konu din ve vicdan özgürlüğü olunca, çevreden gelen baskılar, iğneleyici sözler insanı iyice çileden çıkarmaya yetiyor. Nitekim Birleşmiş Milletler’in 1949 yılında yayınladığı İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 18.maddesi: “Her şahıs, dinini ve kanaatini tek başına ve topluca, açık olarak veya özel surette, öğretim, tatbikat, ibadet ve ayinlerle izhar etmek hürriyetine sahiptir.” der. Türkiye Cumhuriyeti bu beyannameye imza koymuş ve vatandaşlarına bu hak ve hürriyetleri tanıyacağını vaat etmiştir.

Tablo 2 İnsan Hakları İhlalleri

	Kod	f	Kod	f
İnsan Hakları İhlalleri	İfade Özgürlüğünün Kısıtlanması	5	Sanata Müdahale	1
	Parasız Eğitim Talebine Ceza	1	Sivas Katliamı	1
	Örgütlenme Hakkı İhlali	1	U.Kaymaz,H.Dink, M.Lokumcu	1
	İşçi Ölümünün Fazlalığı	1	HES'ler	1
	Vergiler Yüksek	1	Yolda Yürümenin Tehlikeli Olması	1
	Eğitim Sistemindeki Değişiklikler	1	Torpille İşe Girme	1
	Çocuk İşçi	2	Dilekçeye Cevap Verilmemesi	1
	Çocuk Gelin	5	Çocukların Şiddete Uğraması	1
	Eko Sisteme Zararları	2	Herkes Faydalanamıyor	1
	Cezaevindeki Tutuklu Sayısının Fazlalığı	1	Hakların Kısıtlanması	1
	İnsan Hakları İhlalleri	2	Başkasının Hakkına Müdahale	3
	Açlıktan-Hastalıktan Ölüm	2	Zayıf Olana Şiddet	2
	Çocukların Ölmesi	2	Doktor-Öğretmenlerin Öldürülmesi	1
	Kadına Yönelik Şiddet	5	Kölelik	2
	Hak Yemek	2	Suriye'deki Savaş	1
	İnsan Haklarından mahrum Bırakılma	1	Açlık-Yoksulluk	1
	Hak Arayanların Cezalandırılması	3	Güçlü Olmak Ezmek Değildir	1
	Anne-Babasını Kaybetmiş Çocuk	1	Gençlerin Bombalanması	1
	Yaşamın Ağırlığı	1	Gözaltında Kayıplar	1
	Haksızlıklar	2	Düşünmek Suç	1
Lüks İçinde Yaşayanlara Hizmet	1	Yaşamak Suç	1	
Aile Özlemi	1		2	

Çalışmamızın ikinci teması ise İnsan Hakları İhlalleri olarak belirlenmiş tablo2’de gösterilmiştir. Lise öğrencilerine göre ifade özgürlüğünün kısıtlanması, parasız eğitime ceza verilmesi, örgütlenme hakkı ihlali, işçi ölümlerinin fazlalığı, eğitim sistemindeki değişiklikler, çocuk gelinler, kadına yönelik şiddet, eko sisteme verilen zararlar, hak arayanların cezalandırılması, savaşlar (Suriye örneği), sanata müdahale, Sivas katliamı, Hrant Dink, Uğur Kaymaz ve Metin Lokumcu’nun ölümleri, torpille işe girme, doktor ve öğretmenlerin öldürülmesi değinilen insan hakları ihlallerinden bir kısmıdır. Konuyla ilgili öğrenci görüşleri ise şöyledir.

Ö1: “Parasız Eğitim istiyoruz” diye pankart açan bir gence hapis cezası veriliyor. Türkiye nüfus ortalamasına göre en fazla tutuklunun bulunduğu ikinci ülke iken özgürlükten nasıl bahsedilebilir? Herkes barış içinde toplanma ve örgütlenme hakkına sahiptir. Ancak Türkiye’de ne yazık ki; buna izin verilmiyor. Sendikalar, dernekler, siyasi gruplar halkın sesini duyuran örgütlerdir. Devletin bu konulara destek vermesi gerekirken, önlerine engel koyuyor. Türkiye’de eğitim sisteminin laboratuardan, öğrencilerinde laboratuvar faresinden bir farkı kalmadı. Deneme tahtası gibi sürekli üstümüzde bir şeyler deniyor. Okullarda seçmeli derslerin sadece adı seçmeli. Bizim ne seçtiğimizin artık önemi yok. Eğitim sisteminin en önemli konusu da 4+4+4 sistemi. Bu sisteme göre; kız çocuklarının eğitim hakkı kısılanabiliyor. Ortaya çocuk işçi, çocuk gelin gibi kavramlar çıkmaya başladı. Bu sistemin asıl amacı İmam Hatip Liselerinin önünü açmak. Eko sistem gittikçe yok oluyor. Canlıların yaşam alanı gittikçe daralıyor. Hal böyle olunca insanların sağlıklı yaşam hakkı da ellerinden alınıyor. Bugün Japonya, Çin gibi ülkeler nükleer santralleri kapatmaya başlarken, biz nükleer santraller kurma çabası içerisindeyiz.

Ö4: : Kadınların ve erkeklerin aynı mekanda olmasına izin verilmeyen bir toplumda kadının kadınlığını, başarılarını, becerilerini geliştirmesi de mümkün değildir. Güneşin aydınlığından, ışığından yararlanıp çocuğunu yeşil bir parkta gezdiremeyen bir kadın kadınlığını, anneliğini yaşayamaz. Eşini seçemeyen, mesleğin kadını erkeği deyip, ayrımcılıkla istediği mesleği yapamayan bir kadın kadınlığının ve doğal olarak insanlığın tadına varamaz.

Ö5: Evet, o bir kız çocuğu daha gün doğmamış sabahında. İçindeki dişliliğini kendisi bile keşfedememişken başkasının keşfine mahkum oluyor babasının sahte gülücükli kuklası.

Daha benden üç yaş küçük kızlarımızın geleceğe dair kararlarını başkası evlilik kararı olarak alıyorsa, töre adında bir çift yüzükle kelepçeleniyorsa, en önemlisi çocukluğunu elinden alınıyorsa onlar için yaşamının pek bir önemi yoktur aslında.

Ö13: Namus kavramı üzerinden oluşturulan tabular, gözyaşları içinde izlenecek kadar iç yaralayıcı olmuştur. Haklarını arayan, bir ideolojinin peşinden giden kimseler, tercih ve yol ayrımı fark etmeksizin acımasız suçlamalara tabi tutulup dışlanmış, ötekileştirilmişlerdir. Askerlikle erkek olmanın paralel düşünüldüğü bir toplumda travestileri karakollara alıp dövmek namus kavramımızı, vicdanımızı temizler. Suçladık, dövdük ve dışladık. İnsan haklarını gözetmeden yaptık tüm bunları.

Ö43: Bizim insan haklarından anladığımız ayakkabılarının içindeki elli lira için yaşları yirmiyi geçmeyen gençleri bombalamak, göz altındaki insanları kaybetmek, ağlamaktan göz pınarı kurumuş kadınlar ve bir gün gözaltında kaybolmuş çocuğu gelir ümidiyle evlerinin kapılarını tam kapatamayan anneler... Biz çocuk hakları ve kadın haklarından da en az insan hakları kadar haberdarız(!) Eğer böyle olmasaydı bizim kahraman polislerimiz canları tehlikedeki kadınları oturdukları yerden korur muydu? Dünyaya kocaman sevgisini sunmuş anneler sokak ortasında hiç ölür müydü? Bir de iki yönde hakları ihlal edilenler var. “Küçük Kadınlar” demek istiyorum bu kadınlara. Yaşları 13-14 arasında değişirken evlendirilen kadınlar bunlar. Çocuk haklarımız da ulaşabileceği

en ileri düzeye ulaştı(!) Eğer ulaşmasaydı sokaktan geçen, hakkını arayan veya düşünürken keşfedilen çocuklar oyun evlerini aratmayan cezaevlerine gönderilirler miydi veya onları arkadaşlıklarla dolu insanların içine atarlardı mı? Acıması bir haldeyiz. Çocuğuyla, kadınıyla daha doğrusu insanıyla.

Tablo 3 Haklarla İlgili Temel Kavramlar

	Kod	f	Kod	f
	Haklarla İlgili Temel Kavramlar	Sorumluluklara Katlanılmalı	1	Özgürlük
Eşit Doğum		6	Herkes İçin Gereklidir	3
Eşitlik		8	Eşit Yaşam	1
Adalet		2	Demokrasi	1
Devletin Saygı Duyması		1	Akıl ve Vicdan	3
İnsanların Saygı Duyması		2	Kardeşlik	3
Barış		6	Haklar İhtiyaçtır	1
Çağdaş Toplum		1	Sağlıklı Toplum	1
Fikirlere değer Verilmesi		1	Birbirimize Saygı	2
Ötekileştirilenler		1	İdeal Yaşam Biçimi	1
Eşcinseller		1	Yaşanılır Bir Dünya	1
Engelli Bireylerin Hakları		1	Birlikte Yaşam	1
Engellilerin Örgütlenmesi		1	Dünyanın Farklı Renkleri	1
Kadın-Erkek Eşitliği		2	Empati	1
Hoşgörü		1	Sevgi	2
Evrensel		1		

Lise öğrencilerin İnsan Hakları üzerine algılarını incelediğimiz çalışmada üçüncü tamamımız “Haklarla İlgili Kavramlar”dır ve tablo 3’de gösterilmiştir. Eşit doğum, eşitlik, adalet, barış, hoşgörü, evrensel, özgürlük, birbirimize saygı, akıl ve vicdan, empati, demokrasi, kardeşlik, sevgi kavramları öğrencilerin insan haklarını tarif ederken kullandıkları kavramlardan bazılarıdır. Öğrenci görüşleri ise şöyledir.

Ö21: *Özgürlük iddiasıyla, eşitlik iddiasıyla yaşanan ülkenin üzerine yağmursuz, bereketsiz bulutlar çökmüştü. Bir sabah uyandığında özgürlüğün de eşitliğin de bir bebeğin dünyaya gözlerini açarken kahkaha atması kadar imkansız olduğunun farkına vardım.*

Ö4: *Eşitliğin olmadığı yerde adalet, adaletin olmadığı yerde insanlık kendi tanımının dışında demektir. Bir insanı makineden, bir robottan ayıran, özgürce, insan olarak insanca haklarını kullanmaktır. Tüm insanlar hür, haysiyet ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler ve birbirine karşı kardeşlik zihniyeti ile hareket etmelidirler.*

Ö23: *Hak ve özgürlüklerin ırkla, dille, cinsiyetle yakın olan ilgisi ayırım yapılmaksızın sağlam bir zemine oturtulmasıyla başlar. Bu hak ve özgürlükler insanların doğuştan eşitliği paralelinde vücut bulur ve bulmaktadır. O halde eşit doğum, eşit yaşamı da doğurmalıdır. Bir başka ifadeyle doğarken var olan eşitliğin, koşullar ne olursa olsun devam etmesi öncelikli bir insan hakkıdır.*

Ö28: *Ayrıca insan hakları demokrasi ile de paralel bir kavramdır. Bu iki kavram adeta birbirinin eli kolu olmuştur. Birinin işlevselliğini yitirdiği bir ülkede diğeri de etkisiz kalmaktadır. Bugün gelinen noktada insanlık için tek çıkar yol barış içinde özgür ve insanca yaşamayı hedef alan bir düzen sağlamaktır. Bizler yaşama hakkı temelinde nimetlerin ve külfetlerin eşit paylaşıldığı adil demokrasiler inşa etmeliyiz kendimiz ve bizden sonraki kuşaklar için.*

Ö36: İnsanlığın doğuşundan bu güne kadar sürekli bir mücadele içinde bulunuşu barışın değerini ve önemini arttıran en önemli sebeplerdendir. Savaş insanlık için her zaman bir yıkım ve felakettir. İnsanın var olduğundan beri verdiği en büyük savaş en ideal yaşam biçimini yakalamak için verdiği savaştır.

Ö39: İnsan Hakları, tüm insanların yalnızca insan olma vasfıyla sahip oldukları, vazgeçilmez temel hak ve özgürlüklerdir. Bu haklar ulusal sınırları aşan evrensel bir boyuttadır. Devletler iktidarlarının sınırını insan haklarına uygun olarak biçimlendirmek zorundadır. Bu nedenle “insan hakları” bir iç mesele olmaktan sıyrılarak insanlığa mal olmuştur.

Tablo 4 Hakların Kazanılması İçin Ne Yapmalı?

	Kod	f	Kod	f
	Hakların Kazanılması için Ne Yapmalı?	Dil,Din,Irk,Cinsiyet Ayrımı Yapılmaması	13	Köle Gibi Kullanmama
Haklarını Bilme		9	Yetenekle Özgürlüğe Sahip Çıkma	1
Siyah Perdeyi Kaldırmak		1	Kurallarla Yaşam	3
Hak Aramak		2	Hak Hareketin Meşruiyetidir	1
Bencilikten Kurtulma		1	Baskı,Zulümleri Yenme	1
Bilinçli Olma		1	Eşit Paylaşım	1
İnsan Hakları Konusunda Bilinçlendirme		33	Hak Verilmez, Alınır	11
Hakların Korunması		4	Haklardan Vazgeçmek İnsanlıktan Vazgeçmektir	1
Hak Mücadelesi		4	Sınırlarını Bilme	1
Zalime Dur Demek		1	Egemenlik Kurma Hakkı Yok	1
Devlet Vatandaş Elele		1	Haksızlığa Dur Diyebilme	1
İnançlara Sahip Çıkmak		2	Kendimizi Değiştirme	1
Haklara Sahip Çıkma		1	İsyanlar	1
Başkalarının Haklarına Saygı		1		

Dördüncü temamız “Hakların kazanılması için ne yapmalı” dır ve tablo 4’de gösterilmiştir. Dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaması, haklarını bilme, bilinçli olma, hak mücadelesi, haklara sahip çıkma, başkalarının haklarına saygı, inançlara sahip çıkmak, hak verilmez alınır, zalime dur demek, haksızlığa dur diyebilme, isyanlar öne çıkan görüşlerdendir. Öğrenci görüşleri ise şöyledir.

Ö5:Haklarını biliyorsan özgürsün. Bende varım diyebilirsin ve siyah perdenin ardındaki güneşi fark edebilirsin. Herkesin özellikle kızlarımızın hayatındaki siyah perdeyi kaldırabilmeleri dileğiyle...

Ö18: Tarih bir anlamda insanın, insanlığın haklara ulaşma, hakları elde etme uğraşı ve mücadelesidir. Haklar beraberlerindeki mücadelelerle anlam kazanır. Çünkü insan sahip olduğu bilinci sayesinde nasıl bir hayatı arzuladığının farkındadır.Sokrates kurulu düzenin düşünce sistemlerini, yargılanmayan inançlarını yargıladı. İnsan her şeyden önce kendisini bilmeli ve öylece dünyayı değiştirmeli diyerek meydan okumaya devam etti. İnançlarına sahip çıkmak bir haktı, hak olmaya devam ediyor. Emeğin karşılığını almak bir haktı, hak olmaya devam ediyor.

Sartre’ı bilenler bilir.Bir sabah uyandığında ülkesinin bir başka coğrafyayı işgal ettiğini, oradaki insanların yaşam haklarının ellerinden alındığını görür. Sartre düşünür. İnsan olduğunun da farkındadır. O halde yaşadığım topraklar değil, yaşamayı hak edenlerin toprağına bakmalı ve yaşam hakkından yana bir yerde durmalı diyerek, insanlığın yanında

neden yer alması gerektiğinin mesajını veriyordu. Cezayir'i adıyla anılan bir çiçek için değil, insan haklarına duyduğu saygıdan dolayı destekliyordu.

Ö28: İnsan onurlu, eşit ve özgür yaşıyorsa haklarıyla yaşıyor demektir. Dil, din, ırk, renk, görüş farkı gözetilmeksizin her insanın insanca yaşama hakkına sahip olması yaşamın bize öğrettiği kadarıyla bedel ödenmeden elde edilmiyor...Ancak insanlık onuru her türlü baskıyı, her türlü zulmü eninde sonunda yenmiş ve her zaman direnenler, vazgeçmeyenler kazanmıştır bu mücadeleyi.

Ö42: İnsanlar tarih boyunca baskılara ve zulümlere maruz kalmıştır. Bu yaşayışa karşı bir dönem bir çığlıkları bile susturulmuş, insanlar sindirilmiştir. Lakin bu hareketlere karşı bazı isyan haykırıları da olmuş, nice insanların haklarını elde etmesinde pek çok fayda sağlamıştır. O yüzden kişiler özgürlük hakları için mücadele etmelidirler. Pes etmemeli, savaşmalıdırlar. İnsan olmanın gereği de budur zaten.

Tablo 5 Hakların Kaynağı

Hakların Kaynağı	Kod	f	Kod	f
	Herkesin Sahip Olduğu Hak	1	Yaşamak Haklara Sahip Çıkmaktır	1
	Yaşamak Benliğini Hissetmektir	1	Hak İnsanı İnsan Yapar	1
	Birey Olabilme	1	Doğuştan Sahip Olunan Haklar	1
	Hakların Güvencesi	1	Haklar Olmadan İnsan Gibi Yaşanmaz	1
	Haklarımızla İnsanız	2	İnsan Olmak Haklara Sahip Olmaktır	1
	Haklar İnsanı İnsan Yapar	1	Tüm İnsanların Sahip Olduğu Haklardır	1
	Haklar Olmadan Yaşanmaz	1	Yasalar	2
	Hakları Olmayan İnsan Olamaz, Yaşayamaz	11		

Çalışmamızın beşinci teması ise “Hakların Kaynağı”dır ve tablo 5’de gösterilmiştir. Haklar insanı insan yapar, yasalar, insan olmak haklara sahip olmaktır, haklarımızla insanız ifadeleri bu temayı desteklemektedir. Öğrenci görüşleri ise şöyledir.

Ö41: Farklılıklarımız aslında bizi biz yapar; tek olmaktan, aynı olmaktan çıkarır; yenileşmemizde, değişmemizde önderlik eder. İnsanların birbirlerinin farklılıklarına saygı duymaları ve eşit koşullarda yaşamalarını sağlamak amacıyla birtakım yasalar oluşturulmuştur. Yasalar, bizlerin sorunsuz ve huzurlu ortamda yaşayabilmemiz içindir. Yasaların, toplumun tüm bireylerine aynı hakları sağlayacak şekilde düzenlenmesi bunun için çok önemlidir.

Tablo 6 Hak İhlallerinin Kaynağı

Hak İhlallerinin Kaynağı	Kod	f	Kod	f
	Canavarlaşan Kişilikler	1	Güçlüler	3
	Töre	1	Çoğunluk Olanlar	1
	Mutluluğun Satılması	1	Savaşlar Yıkımdır	1
	Sınıf Farklılıkları	2	Zalimlerin Zulmü	1
	Cahillik	2	İnsanı İnsandan Korumak	1
	Kendini Savunamama	1		

Son temamız ise “Hak İhlallerinin Kaynağı” olarak belirlenmiş ve Tablo 6’da gösterilmiştir. Canavarlaşan kişilikler, cahillik, sınıf farklılıkları, güçlüler, insanı insandan korumak ifadeleri hak ihlallerinin kaynağını nitelemektedir. Öğrenci görüşleri ise şöyledir.

Ö32: İnsan Hakları Beyannameyi insanlığın ulaştığı vahşetin delili değil mi? İnsanları, insanlardan korumak için yayınlanan bir beyannameye gerek duyulması bile ne

büyük bir trajedi. İnsanların köle olamayacağından bahseden bu beyanname uygulanabiliyor mu?

Ö10: İnsan haklarıyla insandır, yaşamın huzuru vardır kalmış mevsimlerinde. Mutluluk bile satılır oldu bugünlerde, yaşam kalitesini arttırayım derken üstünlük çabası gündemde oldu. Birinin hakkına girme aslında bizlerce umursanmayan doğal bir şey ne var ki kişinin onuru hiçe sayılırsa devreye o zaman hayatın verdiği acımasız sınıf farklılıkları ortaya çıkar.

Ö36: İnsanlığın doğuşundan bu güne kadar sürekli bir mücadele içinde bulunuşu barışın değerini ve önemini arttıran en önemli sebeplerdendir. Savaş insanlık için her zaman bir yıkım ve felakettir. İnsanın var olduğundan beri verdiği en büyük savaş en ideal yaşam biçimini yakalamak için verdiği savaştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin ‘Temel İnsan Hakları’ olarak temalandırılan alanda ifade ettikleri görüşleri İnsan Hakları Eğiticileri İçin Başvuru Kitabında yer alan Medeni ve Siyasi Haklar, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar, Dayanışma/Topluluk Hakları başlıklarıyla ifade edilen haklarla uyum göstermektedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde lise öğrencilerinin insan hakları kavramından haberdar oldukları, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları düşünülebilir.

Öğrencilerin ‘İnsan Hakları İhlalleri’ olarak ifade edilen ikinci temadaki görüşleri Uluslararası Af Örgütü 2013 yılı raporunda ifade edilen silahla çatışmalarda sivillerin ölmesi, kadınlara ve çocuklara yönelik şiddet, küçük kız çocuklarının evlendirilmesi, düşünce ve basın özgürlüğü ihlalleri ve İnsan Hakları Derneği’nin 2012 ve 2013 yılı Türkiye raporlarında yer alan toplantı ve fikir ifade etme özgürlüğü ihlalleri, yaşam hakkı ihlallerini içeren raporlarıyla uyumludur. Ayrıca ifade edilen hak ihlalleri İHD ve İş Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi raporuyla uyumludur.

‘ Haklarla ilgili Temel Kavramlar’ temasında ifade edilen öğrenci görüşleri; eşit doğum, eşitlik, adalet, barış, hoşgörü, demokrasi, evrensellik gibi kavramlar modern insan hakları kavramının oluşmasında temel alınan kavramlardır. İnsan Hakları alanında yazılan pek çok metinde bu kavramlara atıfta bulunulmuştur. (Engin,2010; DEK,1998; Gülmez,2001 vb.) Ayrıca İnsan Hakları Eğiticileri İçin Başvuru Kitabında insan haklarının temel özelliklerinden bahsedilirken bu kavramlara atıfta bulunulmuştur. İnsan Haklarıyla ilgili hukuki metinlerde ilk kavramların yer aldığı Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi (1776) ve Fransız İhtilalinde (1789) temel aldığı kavramlar öğrencilerin insan haklarıyla ilişkilendirdikleri temel kavramlardır. Bu veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin insan hakları kavramını bilmekle kalmadıkları, insan haklarının felsefesine ilişkin derin algıları ve bilgileri olduğu söylenebilir.

‘Hakların Korunması İçin Ne Yapmalı?’ konusunda öğrencilerin ifade ettikleri görüşler birbirinden farklılık göstermekle birlikte öğrencilerin en çok ifade ettiği dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaması, haklarını bilme, haklarla ilgili mücadele edilmesi, hakların korunması kavramları İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), Birleşmiş Milletler Her Çeşit Irk Ayrımcılığının Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (1965), Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1966) vb. sözleşmelerde ifade edilen temel kavramlarla uyum göstermektedir. Özellikle ayrımcılığın önlenmesi ve insan hakları konusunda insanlara eğitim verilerek insanlara haklarının öğretilmesi son yıllarda yayınlanan insan hakları konulu metinlerin ana temasıdır. Bunun yanında hakların korunması için gerekli olduğu ifade edilen mücadele, devlet ve vatandaşın işbirliği yapması, haklardan vazgeçilemeyeceği, hak aramanın meşru olduğu gibi kavramlar ulusal ve uluslararası alanda insan haklarının korunması konusunda çalışma yapan örgütlerin kullandığı ve hak arama konusunda meşruluklarının ispatı olarak gördükleri kavramlardır. (Uluslararası Af Örgütü, İnsan Hakları Derneği, Türkiye İnsan Hakları Vakfı, Sınır Tanımayan Doktorlar vb.)

Araştırmamızın beşinci temasında öğrencilerin vurguladığı tüm insanların haklara sahip olması, hakların güvence altında olması, insanın haklarıyla insan olduğu, haklara doğuştan sahip oldukları gibi ifadeler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde yer alan ifadelerle uyumludur.

Çalışmanın altıncı teması olan ‘Hak İhlallerinin Kaynağı’ temasında ifade edilen töre, sınıf farklılıkları, cahillik, kendini savunamama, savaş gibi kavramlar Uluslararası Af Örgütü, İHD, İnsan Hakları İzleme Komisyonu, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği raporlarıyla uyumludur.

Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunda yer alan lise öğrencilerinin insan haklarıyla, hakların korunması ve geliştirilmesiyle ilgili, hakların ne gibi mücadeleler yoluyla kazanıldığına dair bilgiye sahip oldukları, ayrıca ülkede ve dünyada yaşanan insan hakları ihlallerine karşı duyarlı oldukları söylenebilir. Son yıllarda uygulanan İnsan Hakları Eğitim Programlarının ve toplumda insan haklarına yönelik farkındalığın artmasına sebep olan hak ihlallerinin yaşanmasının, bu bilgi ve duyarlılığın oluşmasına katkıda bulunduğu düşünülebilir. Bu bakımdan insanların haklarını koruyabilmesinin başlıca yolunun haklarını bilmekten geçtiği düşünüldüğünde insan haklarıyla ilgili eğitimin sadece örgün eğitimde uygulanmasıyla yetinilmemeli, yetişkin eğitim alanı, medya, sosyal medya vb. alanlarda dahil olmak üzere insanların haklarını öğrenebilmeleri için devlet gerekli çalışmaları yapmalıdır.

KAYNAKÇA

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği Raporu

<http://www.ohchr.org/EN/Pages/WelcomePage.aspx> (18.07.2014)

Çarıkcı, S. (2010) “Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi’nde öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutumlar” Yüksek Lisans Tezi.

Demokratik Eğitim Kurultayı, 1998, Eğitim Sen, Ankara

Donnelly, J. (1989). Teoride ve Uygulamada Evrensel İnsan Hakları (Çev. Mustafa Erdoğan ve Levent Korkut), Yetkin Yayınları, Ankara

Engin,Z.(2010) http://www.sodev.org.tr/okullar/sdo/ders_notlari/insan_Haklarinin_Evrimi.htm. (16.07.2014)

Gülmez, M. (1994). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayınları, Ankara

Gülmez, M. (2001). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Egemenlik İnsanındır. TODAİE Yayını, Ankara.

İnsan Hakları Derneği İnsan Hakları İhlalleri Raporları

http://www.ihd.org.tr/images/pdf/2012/ihd_2012_raporu.pdf (19.07.2014)

http://www.ihd.org.tr/images/2014/hd_hlal%20raporu_.pdf (19.07.2014)

İnsan Hakları Eğiticileri İçin Başvuru Kitabı.

http://www.ihd.org.tr/images/pdf/insan_haklari_egiticileri_icin_basvuru_kitabi.pdf. (17.07.2014.)

İnsan Hakları İzleme Komisyonu Haberi <http://www.hrw.org/news/2014/07/15/israelpalestine-unlawful-israeli-airstrikes-kill-civilians> (18.07.2014)

www.tdk.gov.tr

Tezcan, D.-Erdem, M. R.- Sancaktar, O.- Önok, R.M., (2011) İnsan Hakları El Kitabı, Seçkin, Ankara

Uluslararası Af Örgütü Raporları

<http://akgul.bilkent.edu.tr/amnesty/Uluslararası%20Af%20Örgütü%20Raporları%202013%20-%20Türkiye.pdf> (18.07.2014)

<http://amnesty.org.tr/icerik/26/1359/turkiye> (19.07.2014)

Yıldırım, A.- Şimşek, H. (2013) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin, Ankara

EĞİTİM YÖNETİMİNDE MESLEKLEŞME

Doç. Dr. Abdurrahman Boran ²²

ÖZET

Yönetim, insan ve madde kaynaklarının etkili biçimde kullanımı yoluyla belirli bir amacı gerçekleştirme ya da iş başarma eylemidir. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır.

Eğitim yöneticiliği kendi içinde okul müdürlüğü, il veya ilçe milli eğitim müdürlüğü ya da diğer alanları barındırır ve eğitim alanındaki öğretmenlik, psikolojik danışmanlık ve deneticilik gibi meslek alanlarına benzer şekilde özel uzmanlık bilgisi ve beceri gerektirir. Ülkemizde eğitim yöneticiliği, herhangi bir yönetim bilgisi almayan ve mesleği öğretmenlik olan amatörlerin okulu idare etmek anlamında yapıyormuş gibi yaparak, işleri el yordamıyla bazen isteyerek ve bazen de tesadüfler eseri yapmaya çalıştıkları iyi niyetli bir uğraş alanıdır. Okulların çağdaş bir kimlik kazanması, etkililiği ve verimliliği ile okul yöneticisinin eğitim yönetimine ilişkin bilgi ve beceri düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bilinçli, atak, yenilikçi, problemlerden korkmayan, insan ilişkilerinde duyarlı, yaratıcı, yönetsel ve öğretimsel liderlik yapabilecek profesyonel eğitim yöneticilerine ihtiyacımız var.

Eğitim yöneticilerinin profesyonel anlamda yetiştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi dünya çapında yeterince yaygınlık kazanmamıştır. Meslek, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkan, bireyin ilgi ve kabiliyeti ile sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusudur. Günümüzde eğitim yöneticiliği mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve meslek formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraş alanıdır. Yöneticiliğin bir meslek olarak kabul edilmesi için tanımlanmış bir alanda hizmet verme, uzmanlık bilgisi, örgün eğitimden geçme, mesleki kültüre sahip olma, giriş denetimi, meslek ahlakı, meslek kuruluşları, toplumca meslek olarak tanınma gibi şartları üzerinde bulundurması gerekmektedir.

Eğitim yöneticilerinin, kendilerini yönetim görevlerine hazırlayan hizmet öncesi bir temel yöneticilik eğitiminden geçerek profesyonelleşmeleri, siyasal güçlerin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerine engel olma, yöneticiler üzerindeki siyasal baskılar nedeniyle oluşacak kaygı ve kuşkulardan onları özgür kılma, tembelliğe, yetersizliğe, siyasal ve ideolojik görüşlere, kıdeme ve kayırmalara son vererek öğretmenlik ve yöneticiliğe statü ve saygınlık kazandırma, eğitimin çeşitli alanlarındaki uzmanlığın değerini artırma, kişisel ve mesleki güvence sağlama, dernekler ve federasyonlar aracılığıyla eğitim ve yönetimin gelişmesi için politikacılar üzerinde baskı grubu olarak rol oynamalarını sağlama, sosyal bir kurum olan okulun işlevlerini daha etkili olarak yerine getirme, eğitim yöneticileri arasında meslek bilincini geliştirme, verimi artırma, liderlik rolü kazandırma, örgütsel etkililiği ve yönetsel gelişmeyi ve değişmeyi hızlandırma, yönetim alanındaki bilgisizliklerden kaynaklanan örgütsel ve yönetsel sorunlar giderme ve eğitimle ilgili olarak alınacak kararların oluşmasında yöneticilerin etkili olabilmelerini sağlama açılarından son derece önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Meslekleşme, Eğitim Yönetiminde Meslekleşme

²² KSÜ. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı boran@ksu.edu.tr

VOCATIONALISM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION

ABSTRACTS

Administration is the action to accomplish or perform a specific purpose by the use of human and material sources effectively. School administration is to apply Educational Administration to a limited area, too.

Educational directorate includes school directorate, provincial or district directorate of national education or other fields. It also requires knowledge of a specialist and ability alike to the professional fields like teachers, counselors and auditors in educational field. Educational directorate in Turkey is a well-meant occupation area in which there are people lacking knowledge of any administration or amateurs whose job is being a teacher behaving like managing the school. They sometimes do their job gropingly, willingly or sometimes by chance. It can be said that there is a positive relation between the acquirement of a modern identity, effectiveness, productivity of the schools and level of knowledge and ability of the school directors on Educational Administration. Therefore, we need professional educational administrators who will be conscious, venturesome, modernist, unafraid of problems, sensitive on human relations, creative, able to do administrative and educational leadership.

Training of educational administrators professionally and vocationalism of educational directorate don't gain enough prevalence globally. Profession is a vital activity event resulting from a work sharing which social, economic and technological structure requires and from the interest and talent of person and need for the participation to the social activities and from the request of the society from the person loaded of responsibility in social and economic life. Nowadays, the profession of educational directorate is a occupation field in a professional status which has social, cultural, economical, scientific and technological dimensions related with education sector and requiring academic work and professional formation based on knowledge and ability of a specialist. For the acceptance of the directorate as a profession, it is necessary to have the conditions like serving in a defined area, knowledge of specialist, getting formal education, having professional culture, input control, professional ethics, professional organizations, recognition as a profession by the society.

It is highly important that educational administrators should become profession after getting a pre-service elementary administrative training that prepares themselves for the directorate task in terms of preventing negative effects of the political forces on the education system, letting them free from the fears and doubts that will occur because of the political forces on the administrators, bringing in status and prestige to the teaching and administrative by putting an end to laziness, incapacity, political and ideological opinions, seniority and favor, increasing the value of expertness in the different fields of education, providing personal and vocational assurance, making the politicians act as a pressure group for the development of education and administration through the associations and federations, implementing the functions of the school that is a social institution effectively, improving the professional awareness among the educational administrators, increasing the efficiency, bringing the leadership role, accelerating the organizational effectiveness and administrative changes and development, resolving the organizational and administrative problems derived from ignorance in the management area and providing the effectiveness of the administrators in forming the educational decisions.

Keywords: *Education Administration, Professionalization, Professionalization in Education Administration*

GİRİŞ

Eğitim, Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği

Eğitim, başkalarının öğrenmelerine yardım ederek onların öğrenmelerini en iyi biçimde

gerçekleştirmek için, istenilen özellikleri kazandırma sürecidir. Yönetim ise, insan ve madde kaynaklarının etkili biçimde kullanımı yoluyla belirli bir amacı gerçekleştirme ya da iş başarma eylemidir.

Yönetimsel eylemler insanlık tarihiyle birlikte başlamıştır. Amaçların gerçekleştirilmesine çalışılan her yerde yönetim vardır. Yönetime ilk katkı M.Ö 5000 yılında Sümerler tarafından ilk yazılı kayıtların tutulmasıyla başlamıştır. Çin’ de M.Ö. 1100 yılında Chow Anayasasında yönetimde planlama, örgütlenme, yönetme ve denetime yer vermiştir. Bugünkü personel örgütlenmesi, 200 yıl önce Makedonya’da kurulan personel örgütlenmesine benzemektedir. Hazreti İsa’ nın (M.S. 20) komuta birliği ve insan ilişkilerine verdiği önem, Hazreti Muhammed’in hak ve adalet ilkeleri, yönetim-çevre ilişkisini, Farabi’nin Medinet’ül Fazıla adlı kitabı ve Nizamülmülk’ ün Siyasetname’ isimli eserleri ise liderin özellikleri ve yönetici davranışlarını içermektedir. (Kaya,1993:76)

Eğitim yönetimi, genel yönetimin eğitim alanına uygulanmasıdır. Kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Her türlü eğitim faaliyeti, devletin gözetim ve denetimi altında olduğu için bir kamu görevidir. Eğitim yöneticileri de insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleştirmek, karar vermek ve grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanır. Bu durum, eğitim yönetimi ile öteki yönetimler arasında pek çok benzerlik olduğunu göstermektedir.

Eğitim Yöneticiliği, eğitim örgütlerinin en verimli bir biçimde yönetilmesi için gerekli bilgileri sağlamak, bu amaçla kuramlar geliştirmek, ilkeler ve yöntemler oluşturma çabalarıdır. Eğitim yöneticiliği, kendi içinde okul müdürlüğü, il veya ilçe milli eğitim müdürlüğü ya da diğer alanları barındırır ve eğitim alanındaki öğretmenlik, psikolojik danışmanlık ve deneticilik gibi meslek alanlarına benzer şekilde özel uzmanlık bilgisi ve beceri gerektirir.

Eğitim Yönetiminin Özellikleri

1. Eğitim yönetimi, insanı ve toplumu, her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar ve bir eğitim sistemini tüm olarak çözümlenme ve birleştirme amacına yönelik çalışmalar yapar.
2. Eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmet olduğu için, eğitim örgütleri bir işletme gibi savaşı ve didişken olamaz. Eğitimin yönetiminin en önemli konusu insan ve amacı da onları değiştirmektir. Analar- babalar ise çocuklarında gördükleri değişimlerden kuşkulanırlar. Bu da eğitim yönetimi ile veliler arasında çatışmalara yol açar.
3. Eleştirici bir tutum geliştirmek eğitimin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir. Fakat, öğretmenler, ana-babalar ve yöneticiler eleştirici düşüncenin yararı üzerinde farklı görüşlere sahip olduklarından, çoğu kez, öğrencilerde eleştirici düşünce geliştirilince okul, kurulu düzene karşı insanlar yetiştirmekle suçlanır.
4. Eğitim politikaları soyut olduğu için, bu durum eğitim örgütlerinin başarısının gerektiği gibi değerlendirilmesini engeller. Örneğin; "iyi vatandaş" nedir? İyi öğretimin ölçütleri nelerdir? Başarılı öğrenci kimdir, nasıl saptanır? Davranışların değişmesi uzun yıllarda oluşur. Değerlendirilmesi güçtür. Oysa bir işletme örgütünde "değerlendirme yapmak böyle güç değildir. Satışlara, üretim artışlarına, maliyete bakılır ve verim ölçülür ve ilgili personel değerlendirilir.
5. Eğitim, onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır. Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana-babaların değişik, çoğu kez de çelişik beklentileri vardır. Bu yüzden eğitim yöneticileri değişik baskılar altında bulunurlar.
6. Okul personeli genellikle mesleki öğretim görmüştür. Pek çoğu öğretmen, yıl olarak, yönetici kadar eğitime sahiptir. Bu durum yöneticinin etkileme gücünü azaltır, denetim alanını daraltır.
7. Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesi özel dikkati gerektirir, öteki örgütlerden, örneğin hastaneden farklı olarak, okul ayrı bir birim olarak anlaşılmaz.

Yetiştirme Kavramı ve Yönetici Yetiştirme

Yetiştirme kavramı kişinin işinde yapabilecekleri ile yapması gerekenler arasındaki boşluğu dolduran bir eylemi anlatır. Daha çok işe yeni giren personeli kapsamakla birlikte, temel amacı personelin işinde gereken özelliklere ve yeterliklere kısa süre içinde ulaşmasını sağlamaktır. Bu anlamda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, yönetici adaylarının ve yöneticilerin bilgi, yetenek, tutum ve davranışlarını sistemli bir şekilde geliştirerek şimdiki ve gelecekteki işlerinde daha başarılı olmalarını sağlamak olarak tanımlanabilir (Kayıkçı, 2001:13).

Yöneticilik eğitimi yalnızca yöneticilik ve liderlik davranışları kazandırmak açısından değil, yöneticileri hızla değişen koşullara uymalarında gerekli bilgi ve beceriyle donatma, onlara mesleki güvence ve saygınlık sağlama, örgütsel etkililiği ve verimi artırma, yönetsel gelişme ve örgütsel değişmeyi hızlandırma bakımından da büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, yöneticilik eğitimi bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinin amaçlarını etkili şekilde gerçekleştirebilmeleri için yöneticilerin eğitimini zorunlu kılmaktadır. Eğitim yöneticilerinin eğitimi hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrası aşamalarda süreklilik kazanmalıdır (Kaya, 1999:178).

Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Gereksinimi

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi akademik çevrelerde bir tartışma konusu olarak dikkat çekmektedir. Bu konuda bazıları, bireyleri doğrudan doğruya ve özellikle yönetim görevlerine hazırlamanın üniversite için olanaksız olduğunu, yöneticiliğin ve üniversitelerin niteliğinin farklı olduğunu, yöneticiliğin somut durumlara uyarlanabilecek eylemlerle ilişkili bir alan olduğunu, bu nedenlerle de eğitim yöneticiliğini üniversitelerin programlarına dahil etmenin mümkün olmadığını öne sürülmektedir. Bazı kesimler ise, yöneticiliğin özellikle de eğitim yöneticiliğinin diğer profesyonel mesleklerde olduğu gibi hizmet öncesi formel bir hazırlık gerektirdiği konusunda hem fikirdirler. Doktorlar ve mühendisler, mesleklerini uygulayacak bilgi ve becerilerle donatıldığı gibi yöneticiler de başarılı yöneticilik için gerekli bilgi ve becerilerle donatılabilirler. Yöneticiler uygulayıcıdır ve yaparak-yaşayarak öğrenirler. Ancak bu, onların yönetim alanındaki ilke, teknik ve yöntemleri önceden öğrenemeyecekleri anlamına gelmez. Yönetim ilke, teknik ve yöntemleri ise üniversitelerde öğretilir demektedirler (Kaya, 1999: 76).

Eğitim Yönetimi Biliminin Gelişmesi

Eğitim yönetimi, okul müdürü, eğitim müdürü, müfettiş ve teftiş gibi kavramların ilk kez eski Romalılarca kullanıldığı ve çeşitli toplumlarda, eğitim alanında örgütlenmenin ve yönetim tarihinin çok eski olduğu bilinmektedir. Ancak eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak gelişmesi, kamu yönetimi ve genel yönetim bilimlerinden çok sonra başladığı için eğitim yönetimi yeni bir bilim dalıdır.

Eğitim yönetimine kuramsal bakış gerektiği, ilk defa 1916 yılında P.R Mort tarafından anlaşılmıştır. Mort, bu alanda kapsamlı bir kuram olmadığından, işlerin parmak hesabıyla yapıldığından yakınmıştır. Ancak Mort'un geliştirdiği ilkeler, kuramsal olmaktan çok insancıl (hümanist) görünümündeydi. Çünkü Mort insanın önemini vurguluyor, eğitim eylemlerine çevrenin katkısını ve yönetimde sadeliği gerekli görüyordu. Ayrıca Amerikan Üniversitelerinde eğitim yönetimi derslerinin okutulmaya başlanması, Eğitim Yönetimi Profesörleri Milli Konferansının zaman zaman toplanarak eğitim yönetimine ilişkin sorunları tartışmaları, (National Conference of Professors of Educational Administration-NCPEA) 1950'lerde yönetim biliminin yaygınlaşması, çeşitli ülkelerde Birleşmiş Milletler Örgütü'nün desteğiyle Kamu Yönetimi Enstitüleri'nin açılması, eğitim alanında uzmanlaşmanın önem kazanması ve meslekleşme eğilimleri, eğitim yönetiminin sosyal süreç olarak sistematik incelenmesi, (1960'larda tam anlamıyla patlama noktasına ulaştı.) NCPEA ile başlayan çalışmalarla, eğitim yönetiminde doktora derecesi veren elliden fazla üniversite açılması, Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyinin kurulması (The university Council for Educational Administration-UCEIA) eğitim yönetimi biliminin gelişmesini hızlandırmıştır. Bunların dışında 1950'lerde eğitim yönetiminde sistematik kuramların gerekliliğinin tartışılması ve Andrew Halpin'in Eğitimde Yönetim

Kuramı adlı kitabın yayınlanması, bu alana önemli bir katkı sağlamıştır. Özetlemek gerekirse; eğitim yönetimi, kamu yönetimi ve genel yönetimdeki gelişmeleri izlemiş, bu alanlardaki gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmiştir. (Marsh, 1997 :78).

Eğitim yönetimi, genel yönetim alanından gelen kavramlar, kuramlar, ilke ve yöntemlerle zenginleşmiş ve yönetim bilimciler de zaman zaman eğitim yönetimi bilimi ile ilgilenmişlerdir. Bir eğitim yöneticisinin, başarılı olabilmesi için genel yönetim biliminde görülen ve daha sonra eğitim yönetimini etkileyen bu değişik görüşlerden ve yönetim alanındaki gelişmelerden haberdar olması gerekir. ABD’de son yıllarda eğitim yönetimi programları, eğitim liderliği olarak isim değişikliğine uğramıştır. 1950’lerin ortalarına doğru 41 eyalet, okul müdürü olabilmek için lisansüstü çalışma yapmayı ve 26’sı da yüksek lisans derecesi almayı zorunlu tutmuş, 1993'lere gelindiğinde ise okul müdürü olabilmek için yüksek lisans eğitimini zorunlu kılan eyalet sayısı 45'e çıkmıştır (Murphy, J. 1990, 35).

Türkiye'de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme

Genel kullanımıyla eğitim yönetimi kavramının içeriğinde halk eğitim müdürlükleri, ders araçları merkezi, il, ilçe milli eğitim müdürlükleri, vb. başka eğitim kurumlarının yönetimi algılanmaktadır. Bir eğitim sisteminin ulusal boyutu hemen hemen okulların oluşturduğu alt sisteme eşittir. Eğitim politikalarının, eğitim planlarının, öğretim programlarının tasarlandığı, uygulandığı ve denetlendiği tüm eğitim sistemini bir şekilde etkileyen kararların alındığı ve atamaların yapıldığı merkez örgütünde şube müdüründen müsteşara kadar tüm eğitim yöneticilerinin, taşrada il ve ilçe milli eğitim müdürleri ile her düzeydeki okul müdürünün atanmasında görevin niteliğine yönelik bazı ölçütlerin aranması gereklidir. Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi gündeme geldiğinde ilk akla gelen kesim okul müdürleri olmaktadır. Bunun nedeni sistemin en etkili ve önemli parçasının okullar olmasıdır. Burada göz önüne alınacak nokta, sistem içinde yer alan yöneticilerin, okul müdüründen merkez teşkilatındaki yöneticilere kadar buldukları görev ve mevkilerin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamaktır. (Bursalıoğlu, 1990:59).

Türkiye'de yönetici yetiştirme çalışmalarının tarihi Osmanlı'nın kamu yönetimi anlayışına dayanır Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla eğitim-öğretim faaliyetleri ve farklı adlar altında faaliyet gösteren okullar 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birleştirilerek öğretim birliğini gerçekleştirmek üzere merkez ve taşra teşkilatları yeni bir yapıya kavuşturulmuştur. (Akyüz, 1994:128). Yeni kurulan eğitim örgütlerinin yönetici, müfettiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı Pedagoji Bölümü açılmıştır. Pedagoji bölümüne meslekte tecrübeli, başarılı, yönetici ve müfettiş olmaya yetenekli ilkökul öğretmenleri yazılı ve sözlü sınavlardan sonra alınmışlar ve hazırlanmışlardır. Bu hazırlık sürecinde adaylara eğitim öğretim mesleği, yöneticilik ve müfettişlik konularında temel bilgiler verilmiştir. 1970' e kadar Bakanlık merkez ve taşra örgütlerinde yöneticilik yapanların yüzde doksanının Pedagoji Bölümü mezunu oldukları, bu tarihten sonra yetenek, başarı ve tecrübe ölçütlerinin yerini siyasi tercihlerin aldığı belirtilmektedir (Tekışık, 1993:178).

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), 1953 yılında kamu kesimi için hizmet içi eğitim kurumu olarak açılmıştır. Burada kamu yönetimine yönelik uzmanlık programları düzenlenmektedir. Öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin de katılabildiği bu programların kamu görevlilerine genel yöneticilik bilgileri kazandırması, toplumsal, ekonomik ve yasal sorunlara ışık tutması, çeşitli alanlardan gelen kursiyerler arasında ortak bir anlayışın gelişmesine katkıda bulunması açısından önemli katkılarının olduğu söylenebilir (Kaya, 1999:89).

Türkiye'de 1962 yılında Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) Raporunda Bakanlığın gereksinim duyduğu eğitim yöneticilerini yetiştirmek amacıyla üniversitelerde eğitim fakülteleri veya fakültelerde eğitim bölümleri açılması önerilmiş ve bu öneri Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nün açılmasına öncülük etmiştir. Ayrıca, her yıl Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Dairesinin düzenlediği

hizmet içi eğitim etkinliklerine öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katılımı sağlanmaktadır. Bu eğitim etkinliklerinin verildiği öğretmen ve yönetici sayısı henüz istenilen düzeyde değildir. Üstelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında ve düzenlenmesinde güncel bilgi ve becerilerin uygulamaya geçecek şekilde ele alınmasına özen gösterilmelidir. (Kaya, 1999:95)

Eğitim yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin yetiştirilmelerine ilişkin çeşitli görüş ve öneriler milli eğitim şuralarında da yerini almıştır. 1939'dan beri toplanan Milli Eğitim Şurası her toplantısında eğitim yöneticilerinin ve dolayısıyla okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin çağın gerekleri göz önüne alınarak gerçekleştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Çeşitli milli eğitim şuralarında, eğitim yöneticiliğinde ihtisaslaşmanın esas alınması, eğitim yöneticiliğinin politik etkenlerden uzak bir yapı ve işleyişe kavuşturulması, yöneticilerin daha fazla yetki ile donatılması ve bu yetkilerle birlikte sorumluluklarının açıkça belirlenmesi, eğitim yöneticiliğinin maddi yönden cazip hale getirilmesi gerektiği gibi hususlara değinilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu 1997 yılında eğitim fakültelerinin akreditasyonu ve öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi amacıyla bir dizi girişim başlatmıştır. Bu düzenleme ile 1997-98 öğretim yılında uygulanmaya başlayan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki kurumların sınıf ve branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmaktadır. Bu süreçte üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi alanlarına lisans düzeyinde öğrenci alınmasına son verilmiştir. Yönetici ve denetici yetiştirme misyonunu taşıyan Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği bölümlerinin lisans programları kapandığından sadece yüksek lisans doktora düzeyinde eğitim verilmektedir.

1998 yılında yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurum Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" okul yöneticilerinin seçiminde yöneticilik eğitimi alınmış olması şartını getirmiştir. Bu durum, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmanın yöneticiliğe atanmada bir ayrıcalık olduğunu göstermektedir. Ancak, bu programlara öğretmenlerin devam etmeleri konusunda güçlükler yaşandığı ve bu alanda yüksek lisans yapmak isteyen öğretmenleri özendirici ve teşvik edici tedbirlerin alınmadığı da bilinen bir gerçektir. (Şişman Turan, 2004).

Yönetici atamaya ilişkin sözü edilen yönetmelikte 1999'da değişiklik yapılmış ve yönetici adaylarına "Değerlendirme Sınavı" ve "Seçme Sınavı" getirilerek yöneticilerin daha güvenilir ve geçerli kıstaslara göre değerlendirilmesi, seçilmesi ve yükseltilmesi amaçlanmıştır. Bu yönetmelikte getirilen personel değerlendirme sistemiyle kurum kültürünün güvensizlik ve korkunun hakim olduğu bir ortamdan yaratıcılığın gelişmesine olanak verecek açıklık ve güven ortamına, bireysellikten ekip çalışmasına, birbirine kapalı birimlerden oluşan yapılanmadan birimler arası engellerin olmadığı bir yapılanmaya dönüşümü amaçlanmıştır. Bu yönetmelikle, eğitim sisteminde personelde yöneticilik bilgi formasyonunun sağlanması, atama, yükselme ve yer değiştirmelerde görev tanımına uygunluk, kariyer, liyakat, sicil, hizmet içi eğitim ve kıdemin gözetilmesi, yöneticilikte kariyer imkânı sağlanması, yönetici eğitiminin önem kazanması, yöneticilerin performanslarının ölçülmesi ve yönetici atama, değerlendirme, görevde yükselme ve yer değiştirmede tarafsızlık, güvenilirlik, geçerlik ve açıklık ilkelerinin egemen olması için gerekli alt yapı hazırlandığı, merkez, taşra ve yurt dışı yönetim görevlerine atanacaklarda aranacak niteliklerin başarı, liyakat, görev tanımı ve eğitim temelinde belirlenmesi ve potansiyel adayların objektif ölçütlere göre seçilerek yönetim görevlerine atanmalarının sağlanmasını amaçlandığı belirtilmektedir(MEB, 2001).

Meslekleşme, Meslektaşının Önemi ve Yöneticilik Mesleği

Eğitim kurumlarına devam eden bireylerin en büyük arzusu bir meslek sahibi olmaktır. Atalarımız mesleği altın bir bilezik olarak nitelendirmişlerdir. **Anne** babaların gayreti ise çocuklarına bu altın bileziği takarak onları hayata hazırlamaktır. Bir mesleği olan kişi, o mesleğini icra ederek yaşamını sağlayacak bir gelir elde eder, mesleği ile ilgili bir gruba ait olur, sosyal statüsünü yükseltir ve kendi kendine toplum içinde yaşayabilecek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek **hale** gelir. Toplumda

bireylerin uğraşabilecekleri ve bu yolla hayatlarını kazanabilecekleri avukattık, doktorluk, ticaret, zanaatkarlık, öğretmenlik gibi çok çeşitli meslek vardır.

Meslek, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gereği olarak bireyin ilgi ve kabiliyeti, sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusudur. Gelişmemiş ve formel eğitimin yaygın olmadığı toplumlarda meslekler çoğunlukla babadan oğula geçmektedir. Örneğin çiftçilik, tüccarlık, zanaatla ilgili, demirci, boyacı, ciltçi, berber gibi meslekler babadan oğula geçebilir. Bu tür meslekleri çocuk babasının yanında çalışarak, o meslekle ilgili davranışları gözleyerek ve yaparak kazanabilir. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, özellikle zanaatla ilgili mesleklerin kazanılmasında bu tür eğitim halen geçerlidir.

Toplumdaki işbölümü geliştikçe usta-çırak ilişkisi ile meslek kazanılma işlevi yerini daha formel bir eğitim gerektiren bir sürece bırakmıştır. Bazı mesleklerin icra edilebilmesi için ise formel eğitim şarttır. Bu meslekler özellikle toplumların gelişmesi, bilim, sanayi ve teknolojinin ilerlemesi ile birlikte ortaya çıkmıştır. Bu tip mesleklere profesyonel meslek denir. **Profesyonel meslek**, özel uzmanlık bilgi ve becerisini içeren, uzun ve yoğun bir akademik çalışma ile belirli özel formasyon gerektiren iler düzeyde ve statüde meslektir. Günümüz toplumlarında uzmanlaşmayla birlikte giderek profesyonel meslekler önem ve itibar kazanmaktadır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997:78).

Meslekleşme, ya da profesyonelleşme kavramı, işgörenin yaptığı iş konusunda yeterliğini ifade etmektedir. Görevin gerektirdiği bilginin, değerlerin ve mesleki normların uzun ve özel bir eğitim süreci ile kazanılması söz konusudur. Daha fazla uzmanlık bilgisine sahip olma, meslek değerleri tarafından daha fazla etkilenme ve daha etkili bir etkileşimde bulunma konularında, eğitim kurumları farklılık göstermektedir. Eğitim kurumlarında diğer kurumlara kıyasla daha fazla bir meslekleşme görülmektedir. Eğitim kurumlarında meslekleşme, üniversitede en üst düzeye çıkmakta, ilkokula doğru bir azalma göstermektedir.

Meslekleşme arttıkça, standartlaşmış prosedürlerin etkisinde kalma azalmaktadır. Mesleki değerler, normlar yönlendirici rol oynamaktadır. Meslekleşmenin yoğunluk kazandığı eğitim kurumlarının bu niteliği, eğitim yönetimine de yansımakta ve onu diğer kurumların yönetiminden ayırmaktadır. Eğitim kurumlarının yöneticileri, kendilerini mesleğin uzmanları olarak algılayan, davranışlarına dayanak olarak meslek normlarını alan bireylerle çalışmak durumundadırlar. (Aydın, 2010:187)

Yöneticilik çok eski bir uğraşı alanı olmasına karşın bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile birçok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin eğitim yöneticisi olabileceğine inanmaktadırlar. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte eğitim yönetimi meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve eğitim yöneticiliği için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Günümüzde eğitim yöneticiliği mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve meslek formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır. Milli Eğitim Temel Kanununa göre de esas olan öğretmenliktir denilerek yöneticilik bir meslek olarak kabul edilmemektedir. Hâlbuki yöneticilik mesleği devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir. Yasaya göre öğretmenler bu görevlerini, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmekle yükümlüdürler (Hacıoğlu ve Alkan, 1997:18).

Yöneticiliğin bir toplumda meslek olarak kabul edilmesi için meslekleşme koşullarını sağlamış olması gerekir. Aşağıda meslekleşmenin koşulları ve öğretmenin bu koşulları ne derece yerine getirdiği irdelenmektedir.

Meslekleşmenin Şartları

Bir çalışma alanının meslek olup olmadığına karar vermek için bazı ölçütler vardır. Aşağıda bu ölçütler ele alınarak yöneticilik mesleği kapsamlı olarak incelenmiştir.

Toplumlarda bireylerin uğraşı alanı olarak seçtikleri çok çeşitli işler vardır. Bunlardan bir kısmı tüm dünyada meslek olarak kabul edilmişlerdir. Ancak toplumdaki uzmanlaşmayla birlikte meslekleşme mücadelesi başlamış ve meslek olmanın bir takım ölçütleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Aşağıda çeşitli kaynaklardan alınmış bu ölçütler özetlenmektedir (Rosenberg,1956 :48).

1.Tanımlanmış Bir Alanda Hizmet Verme

Her mesleğin kendine özgü, belirli bir hizmet alanı vardır. Bu hizmet diğerlerinden ayrılabilmesi ve toplumdaki bireyler tarafından kabul edilmelidir. Örneğin doktorların görevi hastaları iyileştirmek, avukatların görevi suçlu zanlılarını yasalar önünde savunmaktır.

Eğitim yöneticisinin uğraşı alanı çok belirgindir. Yönetici, okul denilen kurumlarda öğrencilere belli programlar çerçevesinde belirlenen amaçlar doğrultusunda yönetmektedir. Eğitim yöneticisi planlı etkinlikler düzenler ve bu işi okul adı verilen kurumlar içinde gerçekleştirir. Ancak eğitim yöneticisi, yönettiği kurumdan, topluma ve devlete karşı sorumludur.

2.Uzmanlık Bilgisi- Örgün Eğitimden Geçme

Bir uğraşı alanının meslek olabilmesi için o işi yapan kişinin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Aksi takdirde herkes o uğraşmayı gerçekleştirebileceği için meslek olmaktan çıkar. Bir kimsenin belli bir mesleği icra edebilmesi için, her şeyden önce mesleğin inceliklerini oldukça iyi bilmesi, yenilikleri araştırıp aktüel bir kimliğe kavuşması ve birikimini toplumun gelişimi için işe koşabilmesi gerekir. Bu bilgi ve beceriler profesyonel meslekte örgün eğitimden geçerek kazanılabilir.

Yöneticilik mesleğinin icra edilebilmesi için bireyin öncelikle yöneteceği konu alanında uzman olması gerekir. Bu nedenle yönetici eğitim bilimleri alanında geliştirilmiş, kuram ve ilkeleri bitmelidir. Temel görevi kurumunu belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlamak olan yöneticinin bu görevini başarıyla yerine getirmesi için içinde yaşadığı toplumun kültürünü de çok iyi bilmesi gerekir. Ancak bu üç unsur bir araya gelirse yöneticilik mesleğini yerine getirebilir. Yöneticilik mesleğine girecek kişilerin tüm bu özelliklere sahip olabilmesi için uzun bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir.

3.Mesleki Kültüre Sahip Olma

Mesleki kültür meslekle ilgili değerleri, normları ve sembolleri içerir. Mesleki değerler meslek mensuplarının temel inançlarıyla yaşama anlam katarken, normlar yol gösterici, düzenleyici; semboller ise mesleki iletişimi kolaylaştıran ortak bir dil kullanmalarına yardım eden bir nitelik taşır.

Yöneticilik mesleğinin de kendine özgü değerleri, normları ve sembolleri bulunmaktadır. Ülkemizde de özellikle mesleklerinde uzun yıllar çalışmış olan yöneticiler giyim tarzları, toplum içindeki davranışları ile hemen seçilir. Yöneticiler arasındaki bu davranış birliği mesleki kültürün bir ürünüdür.

4.Giriş Denetimi

Her mesleğe kabul için belli ölçütler vardır. Bir mesleğe girişin en önemli şartı meslekle ilgili bir eğitim kurumundan belge ya da diploma almaktır. Profesyonel mesleklerde mesleğe giriş denetimini genellikle meslek oda ya da dernekleri yapar. Bazı mesleklerde ise denetim görevini devlet üstlenir. Eğitim yöneticiliğinde mesleğe girişte memur olma koşullarına sahip olma dışında herhangi bir formasyonu ve sertifikasına sertifika aranmamaktadır. Ayrıca eğitim yöneticilerinin denetimini yapacak olan herhangi bir mesleki kuruluş da bulunmamaktadır.

5. Meslek Ahlakı

Meslek sahibi bireylerin bir takım bilgi ve becerilere sahip olmasının yanı sıra mesleğinin gerektirdiği değerlere de sahip olması gerekir. Ahlak kuralları yönetici nitelik taşırlar. Her insanın yaşadığı toplumun bu kurallarına uyması, onun yaşantısını kolaylaştırır. Ancak mesleki kurallar, o mesleğin mensubu bir kimse için çok daha önemlidir. Bir yandan bu kuralları izlemeli, öbür yandan

kuralları inceleyip uygun olmayanları elemeli, eksik ve yetersiz olanları düzeltmeye çalışmalı ve toplumun geçerli kurallarından yararlanmasını sağlayıcı bir hizmet sunmalıdır.

Bir mesleğin ahlak kurallarının belirgin olması ve onlara sahip çıkılması mesleklerin saygınlığını artırır. Bu nedenle, bir çok meslek odası, meslek ahlakına uymadıkları takdirde üyelerinin mesleklerini icra etme yetkisini esefinden almaktadırlar. Meslek ahlakı doktorluk, avukatlık gibi geleneksel mesleklerde çok daha belirgindir. Ancak yeni meslekleşmiş uğraş atanlarında mesleki değerler tam anlamıyla belirlenmemiş olabilir. Yöneticilik mesleğinin de kendine özgü bazı ahlak kuralları bulunmamaktadır.

6. Meslek Kuruluşları

Her meslek, kendi üyelerinin çıkarlarını, haklarını korumak ve sorunlarını dile getirmek için örgütlenir. Bu kuruluşlar, mesleğe girişi denetlemede, mesleki ahlakın oluşturulması ve denetlenmesinde de önemli rol oynar. Bireyler, kendi meslekleri ile ilgili örgütsel çalışmalara katılarak meslektaşlarıyla iletişim kurmanın zevkini yaşayabilir, onların mesleki öğrenmelerine katkıda bulunup, onlardan yararlanabilirler.

Güçlü örgütlere sahip olan meslekler, bu güçlerini toplumun politik, ekonomik kararlarının belirlenmesinde de kullanabilirler. Meslekler, meslek kuruluşları ile güç kazanırlar.

Ülkemizde ilk öğretmen mesleki kuruluşu 1908 yılında kurulmuştur, cumhuriyet döneminde de öğretmenler değişik adlarla örgütlenmeye gitmişlerdir. Günümüzde eğitim yöneticileri değişik adlarda kurulan derneklerin çatısı altında toplanmaya çalışmaktadırlar. Ancak tüm eğitim yöneticilerini bir arada toplayan bir mesleki örgüt bulunmamaktadır. Ülkemizde askeri darbeler döneminde dernek üyelerinin suçlanması, bazı hükümetlerin dernek üyelerinin yükseltme ve atanmalarında zorluk çıkartılması, devlet memuru niteliğindeki eğitim yöneticilerinin bu derneklere üye olmaya çekinmelerine neden olmaktadır.

7. Toplumca Meslek Olarak Tanınma

Bir mesleğin toplumda herkes tarafından kabul görmesi de meslekleşmenin önemli koşullarından biridir. Bir meslek toplumca kabul görürse, mesleki sorunlara toplumca çözüm yolları aranmaya çalışılır, toplumun çeşitli kesimlerinin desteğini alır ve daha kolay gelişir. Toplumumuzda öğretmenlik toplumdaki bireyler tarafından kabul edilmiş saygın bir meslektir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim yöneticilerinin profesyonel anlamda yetiştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi dünya çapında yeterince yaygınlık kazanmamıştır. Eğitim yöneticiliği mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve meslek formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraş alanıdır. ABD, dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda bilgi ve deneyimi en fazla olan ülkelerden biridir. Türkiye'de ise eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda son zamanlara kadar ciddi bir girişim yapılmamıştır. (Mitchell,B.& Cunningham, L., 1990:58)

Eğitim düzenimizin, ülkenin sosyo-ekonomik gelişmesine ve toplumun siyasal yaşamına etkili katkılarda bulunmasını engelleyen önemli yetersizliklerden biri, eğitim ve okul yöneticiliğinin meslekleşmemiş olması ve dünkü ve bugünkü eğitim yöneticilerinin, kendilerini yönetim görevlerine hazırlayan hizmet öncesi bir temel yöneticilik eğitiminden geçmemiş olmalarıdır. Bu durum, siyasal güçlerin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerini kolaylaştırmaktadır.

Eğitimimizin, içinde bulunduğu bunalımdan kurtarılması, hızlı bir kalkınma çabası içinde olan toplumumuzun her yönden gelişmesine olumlu katkılarda bulunur hale getirilmesi ve ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyine hızla yaklaşması, ancak demokratik yaşamın önkoşulu olan hoş görüye kişiliğine sindirmiş öğretmen ve yöneticilerin önderliğiyle olacaktır. Bu konudaki başarı ise, büyük ölçüde, her düzeydeki eğitim yöneticilerinin bu görevler için eğitilmesinde yatmaktadır.

Ülkemizde eğitim yöneticiliği, herhangi bir yönetim bilgisi almayan ve mesleği öğretmenlik olan amatörlerin okulu idare etmek anlamında yapıyormuş gibi yaparak, işleri el yordamıyla bazen isteyerek ve bazen de tesadüfler eseri yapmaya çalıştıkları iyi niyetli bir uğraş alanıdır. Okulların çağdaş bir kimlik kazanması, etkililiği ve verimliliği ile okul yöneticisinin eğitim yönetimine ilişkin bilgi ve beceri düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bilinçli, atak, yenilikçi, problemlerden korkmayan, insan ilişkilerinde duyarlı, yaratıcı, yönetsel ve öğretimsel liderlik yapabilecek profesyonel eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır.

Eğitim yöneticilerinin eğitilmeleri, yönetimde eğitimin etkinliğinin artırılması, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılması, hizmet kalitesinin iyileştirilmesi, görevlilerin bilgi, beceri, tecrübe ve davranışlarının olumlu yönde geliştirilecektir. Eğitim yöneticisinin otoritesi ve disiplini yanında psikolojik etkenleri de dikkate alan, etkin ve tutarlı insancıl ilişkilerin oluşumuna olanak veren, bilinçli bir yönetimin sağlanabildiği kuruluşlarda, çalışanların performansı yüksektir ve katkıları da büyüktür.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve eğitilmesi, örgütsel etkililik ve verim açısından olduğu kadar, yöneticilerin kişisel ve mesleki güvenceleri açısından da önemlidir. Çünkü yöneticilik eğitiminin kazandıracığı mesleki güvence, yöneticinin çeşitli olumsuz etkenler karşısında kaygı ve kuşkudan arınmasını sağlar. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve gerekli bilgi ve becerilerle donatılmaları örgütsel verimliliği ve etkililiği artıracaktır. Ayrıca yöneticilik eğitimiyle yönetici davranışlarında ve değer yargılarında örgütsel değişmeyi sağlayacak gelişmeler sağlanır.

Eğitim yöneticilerinin, kendilerini yönetim görevlerine hazırlayan hizmet öncesi bir temel yöneticilik eğitiminden geçerek profesyonelleşmeleri, siyasal güçlerin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerine engel olma, yöneticiler üzerindeki siyasal baskılar nedeniyle oluşacak kaygı ve kuşkulardan onları özgür kılma, tembelliğe, yetersizliğe, siyasal ve ideolojik görüşlere, kıdeme ve kayırmalara son vererek öğretmenlik ve yöneticiliğe statü ve saygınlık kazandırma, eğitimin çeşitli alanlarındaki uzmanlığın değerini artırma, kişisel ve mesleki güvence sağlama, dernekler ve federasyonlar aracılığıyla eğitim ve yönetimin gelişmesi için politikacılar üzerinde baskı grubu olarak rol oynamalarını sağlama, sosyal bir kurum olan okulun işlevlerini daha etkili olarak yerine getirme, eğitim yöneticileri arasında meslek bilincini geliştirme, verimi artırma, liderlik rolü kazandırma, örgütsel etkililiği ve yönetsel gelişmeyi ve değişmeyi hızlandırma, yönetim alanındaki bilgisizliklerden kaynaklanan örgütsel ve yönetsel sorunlar giderme ve eğitimle ilgili olarak alınacak kararların oluşmasında yöneticilerin etkili olabilmelerini sağlama açılarından son derece önemlidir. (Gürsel,1996: 148-152).

ÖNERİLER

- Eğitim ve okul yöneticiliklerine yöneticilik eğitimi almış olanlar atanmalı, politikacıların atamalarda etkileri ortadan kaldırılmalı, atama ve yükseltmelerde siyasal tercihlere yer verilmeyerek, görevin gerektirdiği yöneticilik eğitimi düzeyinden geçmiş olan adaylar arasından seçim yapılmalıdır.
- Eğitim yöneticiliği kadrolarına siyasal partilere değil, devlete hizmet edecek olanlar atanmalı, eğitim kurumlarının siyasal etkilerden kurtarılarak eğitim yöneticilerinin, dernekler ve federasyonlar aracılığıyla eğitim ve yönetimin gelişmesi için, politikacılar üzerinde baskı grubu olarak rol oynamaları sağlanmalıdır.
- Atamalar ve meslekte ilerleme hem yöneticiler, hem de öğretmenler için hizmet içinde sürekli olarak akademik çalışmalara katılmış olma koşuluna bağlanmalı, tembelliğe, yetersizliğe, siyasal ve ideolojik görüşlere prim veren, kıdeme ve kayırmalara dayalı son derece geri ve yanlış politikalara son verilmelidir.
- Kademe ve derece ilerlemesi için beklenmesi gereken yılların yerini, gösterilecek başarı ve kazanılacak sertifika ve diplomalar almalıdır. Böylece öğretmenlik ve yöneticilik statü ve saygınlık kazanacaktır.

- Amatör öğretmen-yöneticilerin yerini, profesyonel yöneticilerin alması, eğitimin çeşitli alanlarındaki uzmanlığın değerini artıracaktır.
- Öğretmen-yöneticilerin yönetim alanındaki bilgisizliklerinden kaynaklanan örgütsel ve yönetsel sorunlar giderilecektir.
- Bu gelişmeleri, özgürlükçü demokrasinin ve sağlıklı kalkınmanın gerektirdiği nitelikte insan gücü yetiştiren eğitim düzeninin oluşması izleyecektir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y., (1997) Türk Eğitim Tarihi, Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Aydın, m., (2010), Eğitim Yönetimi, Bilim Yayınları, Ankara.
- Gürsel, M. (2003). Okul Yönetimi, Mikro Yayınları, Konya.
- Bursalioglu, Ziya (1990), Eğitim Yöneticisinin Davranış Etkinlikleri, Pegem Yayınları, Ankara.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C., (1997) Öğretmenlik Uygulamaları, Alkım Yayınları, Ankara.
- Karip, E., Köksal, K., (1999), “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (18), ss.193-200.
- Kaya, Y. Kemal, (1993) Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama, Bilim Yayınları, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1991). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama, Set Ofset Matbaacılık (4. Basım), Ankara
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Denetmenlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri, TEMSEN Yayınları, Ankara.
- Özdemir, S. (2009). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Nobel Yayıncılık. (2. Basım), Ankara.
- Marsh, D.D. (1997), *Educational Leadership for The 21 st Century: American Educational Research Association Chicago.*
- Murphy, J. (1990), *Preparing School Administrators for The Twenty-first Century, The Reform Agenda.*
- Mitchell, B. & Cunningham, L., (Edi.) (1990), *Educational Leadership and Changing Context of families, Communities, and Schools, Chicago, University of Chicago Press*
- Rosenberg, Homer (1956), *How to Organize and Administer an Employee Training Program, Washington D.C. Society for Personnel Administration*
- Şişman, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, PegemA Yayıncılık (3. Baskı), Ankara.
- Tekışık, H.H., “Eğitimde Yöneticilik Sorunu ve Millî Eğitim Akademisi”, *Çağdaş Eğitim*, Yıl 18, (192), ss.2-3.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). “Okul Yöneticileri İçin Standartlar, Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), ss 68-87.

İLK VE ORTA OKULLARIMIZDA SINIF VE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERDE TEKNOLOJİYİ KULLANMALARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Asst.Prof.Dr.Rasim Özyürek ²³

GİRİŞ

Toplumların ulusal bilince sahip olmaları ve diğer kültürlerle etkileşimlerini doğru ve verimli biçimde yaşama geçirmeleri, dünya ile bağlarını güçlendirmeleri kullanacakları teknolojilere ve öğretim araçlarına dayalıdır. Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler, sadece sanayide ya da üretim sektöründe değil, eğitim ve öğretim sürecinde yeni yaklaşımların uygulanmasına sebep olmuştur. Özellikle, iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, öğrenme sürecinin ve yaklaşımlarının yeniden değerlendirilmesine sebep olmuştur. (İpek, 2001) Ülkemiz ilk okullarında sınıf, orta okullarında Türkçe öğretmenleri derslerde kullandıkları görsel ve işitsel araçların kullanılmasıyla öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağladığı biz eğitimcilerin bilgileri dahilindedir. Bu amaçla gerek ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin gerekse ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin çeşitli öğretim materyallerinden yararlanmaları derslerde sınıf içinde çoklu ortam oluşturmaları gerektiğini burada vurguluyoruz.

Ülkemiz okullarında çağdaş öğrenciler yetiştirme çabaları her öğretmenin görevi ve özlemi olmalıdır. Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığının, okullarda iyi yurttaş yetiştirmek temel görevleri ve sorumlulukları arasında gelir. Ülkemizde bugünlerde ilk ve orta okullarımızda derslerde eğitim ve öğretimde günlük yaşamda teknoloji kullanımının yaygınlaşması sonucu, eğitim ve öğretimde öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımını bir gereklilik haline getirmiştir. Bilindiği gibi 21. Yüzyılda öğrencilerin, öğretmenlerin, ailelerin daha doğrusu tüm insanların teknoloji kullanımları ön plana çıkmaktadır. Bilgisayar/teknoloji destekli eğitim ve öğretimin önemi ve gerekliliği ön plana çıkmıştır. Yapılan araştırmalar neticesi ilk ve ortaokullarımızda derslerin eğitimi ve öğretiminde teknoloji kullanımıyla öğrenci başarılarının daha çok arttığı gözlemlenmiştir. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin uygun pedagojik yaklaşımlarla konu ile teknolojiyi bütünleştirerek kullanmaları da önem arz etmektedir. Ülkemiz ilk ve ortaokullarında sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin derslerde teknolojiyi kullanmaları konusunda son yıllarda bir ilerlemenin görüldüğünün farkındayız. Okullarımıza eğitim ve öğretimde kullanılmak üzere giren bu teknolojinin ürün olarak girmesi biz eğitimcileri, ana babaları, velileri sevindirmiştir. Öte yandan bu teknolojiyi etkili bir şekilde ilk ve ortaokullarda öğretmenlerin kullanmadıkları, 21. Yüzyıl sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma konusunda yetersiz oldukları gözlemlenmiştir. Gelişmiş ülkelerin okullarında öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımlarının okullarında öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımlarının çok yararlı olduğu, her öğretmenin okullarında derslerde eğitim ve öğretimde teknolojiyi kullanmaları gerektiği konusu iyiden iyiye ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerimiz okullarda kullanılan projektörler, akıllı tahtalar, dokunmatik plazma bilgisayarlar, eğitimde kullandıkları tabletler eğitim ve öğretimde konuların öğrenilmesinde çok büyük yararları olduğu da bir gerçektir. Öte yandan internetin de eğitime katkısı oldukça büyüktür. Yeter ki öğretmenler bu araçları doğru kullanabilsinler. İlkokullarda sınıf, ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi kullanarak eğitim hizmetlerini öğrencilerine ulaştırmışlar. Okullarda özellikle ilk ve ortaokullarda derslerde eğitim ve öğretimde öğrencilerimizin öğrenme öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanmalarında daha iyi sonuçlar vereceği muhakkaktır. Okullarda bilişim teknolojisi araçlarıyla öğretmenler sorunları çözme, bilgiye ulaşma, bilginin işlenmesi sunumu becerilerini kazandırmak, teknolojileri derslerin eğitimi ve öğretiminde kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

²³ Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi

Problem Cümlesi: İlkokul ve ortaokullarda sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin derslerde teknolojiyi kullanma becerileri ve düzeyleri nasıldır?

Alt Problemler:

- İlk okullarda sınıf öğretmenleri, ortaokullarda Türkçe öğretmenleri derslerinde konularını işlerlerken teknolojiyi kullanabiliyorlar mı? Okullarındaki ders araç ve gereçleriyle ne kadar barışıktırlar
- İlk okullarda sınıf öğretmenleri, orta okullarda Türkçe öğretmenleri derslerde teknolojiyi ne düzeyde kullanıyorlar? Kullanamıyorlarsa nedenleri nelerdir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması, kullanımı ve ilk ve ortaokullarda sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin derslerinde konularını işlerlerken öğrencilerine teknolojinin kullanımının, öğretilmesi sürecinde, bilgi teknolojileri ve bilgisayarlar yardımı ile farklı öğrenme ortamındaki gelişmeler ışığında, derslerde konuların öğretimi için öğretmenlerin ne derece işitsel, görsel teknolojik özelliklerin önemini kullanmaları konusunu tartışmaktır. Ülkemiz ilkokullarında ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okullarında teknolojiyi kullanma yeterliklerinin belirlenmesi, bu konudaki sorunlara dikkat çekilebiliyor mu? Bu sorunlara çözüm önerileri bulunması amaçlanmaktadır.

ÖNEM

İlk ve ortaokullarda sınıf ve Türkçe öğretmenleri eğitim ve öğretimde derslerde teknoloji kullanımları günden güne hızlanmaktadır. Son yıllarda eğitim ve öğretimde ilkokullarda sınıf, ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin derslerde teknolojiyi kullanmaları son derece önem arz etmektedir. Üniversitelerin sınıf öğretmenlikleri bölümlerinde ve üniversitemizin eğitim fakültelerinde Türkçenin eğitimi ve öğretimi bölümlerinde okuyan Türkçe öğretmeni adayları öğrencilerle, ortaokullarımıza Türkçe öğretmenleri yetiştiren üniversite eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının önderlik yapmaları da gerekmektedir. Yapılan bu araştırma bu yönüyle de önem arz etmektedir.

Sayıtlar:

1. İlkokullarımızda görev yapan sınıf öğretmenleri ile ortaokullarda Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerinin teknolojik yeterlikleri ölçülebilir durumdadır.
2. Bilgi toplama aracına verilen yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar:

1. Araştırma ulaşılabilen katılımcılarla sınırlıdır.
2. Araştırma ilkokullarda sınıf öğretmenliği, ortaokullarda Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerle ve sınıf öğretmeni, ortaokullarda Türkçe öğretmeni yetiştiren Gazi, Hacettepe, Ortadoğu, Başkent ve Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim elemanlarıyla sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma mevcut olan durumu saptamak için yapılan betimsel bir çalışmadır. İlk ve ortaokullarımızda eğitim ve öğretimde teknolojik araç ve gereçler kaynak edinmek için bütçeden çok miktarda para harcandığı görülmüştür. Şu bir gerçektir ki; İlkokullarda sınıf, ortaokullarımızda öğretmenlerin derslerinde işledikleri konularla ilgili araç ve gereçlerden pek yararlanmadıkları araç ve gereçleri kullanamadıkları konularında zorlanmışlardır. Okullarımızda derslerin eğitimi ve öğretiminde teknolojik aletler doğru kullanıldığında derslerin eğitimi ve öğretimine büyük katkısının olduğu muhakkaktır.

NETİCELER

1. Ülkemiz ilk ve ortaokullarında öğrenci sayıları her geçen gün artması, bu arada öğretmen sayılarında yetersizlikler, etkili bir biçimde bilişim teknolojilerinden yararlanması konusuna yabancı kalınması bir sorundur.
2. Ülkemizde teknolojiden anlayan, kullanabilen ilkokullarda sınıf, orta okullarda Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır.
3. Üniversitelerimizin eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayları dün olduğu gibi bugün de ön yargıdan uzak, eleştiriye açık, paylaşımcı, insanlığı seven ve sevginin, insan olmanın vazgeçilmez şartı olduğuna inanan bunları bilen, sorgulayan, teknolojiyi iyi kullanabilen öğretmen adayları yetiştirilmesine daha çok özen gösterilmelidir.
4. Öğretmen adayları atandıkları okullarda kullanmaları gereken araç ve gereçleri bulamamışlar. Eğitim fakültelerinde öğrenci iken, kullandıkları araç ve gereçleri öğretmenlik yaptıkları okullarında bulamamışlar. Büyük bir güçlükte baş başa kalmışlardır.
5. Üniversitelerimiz Milli Eğitim Bakanlığı ile sıkı bir işbirliğine gitmelidir. Daha önceki yıllarda sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmenleri kademeli olarak hizmet içi eğitim kurslarından geçirilmel, yeni teknolojilerin kullanımı öğretilmelidir.
6. MEB, YÖK, Öğretmen sendikaları ortaklaşa çalışmasıyla ilgili yeni kararlar almalı, teknolojiyi kullanacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için çalışmalılar.
7. Gerek ilkokullarda sınıf, ortaokullarda Türkçe öğretmenlerince bilinse de gelişen teknolojinin eğitim alanında kullanılmasıyla birlikte, başka bir deyişle; teknolojinin eğitime uyumu hem öğretmenler için hem de öğrenciler için önemi çok büyüktür. *“Özellikle 1990’lı yıllarda çoklu ortam bilgisayarları video diskler, CD-ROM’lar ve diğer Bilgisayar destekli Eğitim uygulamaları şeklinde yenilikler eğitim ortamına girmiş ve bu yeni teknolojilerin eğitimde zamanla daha yaygın kullanılacağı beklentisi olmuştur”*(Kronour,2004). Teknolojinin eğitime olan uyum çalışması ile birlikte eğitimde kullanılacak olan teknolojinin yani bilgisayarların, araç ve gereçlerin veya yazılımların öğretmenler ve öğrenciler tarafından verimli şekilde kullanılması gereklidir. Bunu başarabilmek için öğretmenlerimizin iyi bir alan bilgisi ve yenilikleri yakından izleme konuları başlıca hususlardır.
8. Günümüzde en çok kullanılan teknolojiler, Ofis programları olarak bilinen ve içerisinde yazı yazmamızı sağlayan, sunum yapabilmemiz için gerekli kolaylığı sağlayan, aynı zamanda hesaplama işlemlerimizi yapmamıza olanak sağlayan yazılımlar olmakla birlikte, günlük hayatta en çok kullandığımız araçlardır. Her alan da kullanılabilen bu araçların diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında ve hatta ilk ve ortaokullarımızda derslerde öğretmenlerin kullanmaları kaçınılmazdır. Ne yazık ki toplumların hedef ve ihtiyaçlarına göre insan yetiştirmede, öğretmenlerimizin bu teknolojiyi kullanırlarken zorlandıkları gözlemlenmiştir. Çünkü üniversitelerimizde derslerde kullanılan teknoloji, ilk ve ortaokullarımızda kullanılan teknolojilerle pek örtüşmüyor. O nedenle İlk ve ortaokullarımızda kullanılan teknoloji üniversitelerimizde öğretmen adaylarına gösterilmelidir. Öte yandan ilk ve ortaokullarımızda okuyan öğrencilerimiz birbirleri ile iletişim içinde olmaları için çeşitli araç gereç ve teknikleri kullandıkları bilinen bir gerçektir. Özellikle, derslerde bazı konuların öğrenilmesi için kullanılan araç ve gereçler, çeşitli yöntemler daha sonra insanların düşüncelerini veya duygularını anlatabilmesi için kullanılmaya başlanmıştı. Araçların çeşitleri gelişen teknoloji ile doğru orantılı bir şekilde geliştiği herkes tarafından bilinen bir gerçek olmasına rağmen. Özellikle, bilgisayar

çağında yazılan yazılar artık bilgisayar ortamında rahatlıkla yazılabilmektedir. Kullanılan yazılımlar sayesinde hem düzgün, okunaklı hem de düzenli bir şekilde yazılarımızı yazabiliyoruz. Bunu yapabilmek için öncelikle teknoloji kullanmanın sadece araç olduğu bilinmeli ve öğretmenlerimizin iyi bir teknoloji alan bilgisinin olması gerekmektedir. Aynı zamanda da kullanacak olan yazılımın özellikleri de iyi bilinmelidir ki istenilen amaca ulaşılabilir. Hem öğretmenleri hem de öğrencilerin bu yazılımları kullanırken dikkat etmeleri gereken hususlar vardır. Öncelikle, derste işlenecek olan konunun hangi teknolojileri araç ve gereçleri kullanacaklarını iyi bilmelidirler. Öğretmenler derslerde öğrencilere anlatacakları konuların hangi amaç için kullanılacaklarına iyi karar vermeleri ve onunla ilgili ön araştırma yapılmaları gerektiğini burada belirtiyoruz. Bu araştırmaları yaparken Teknolojinin beraberinde getirdiği bilgi kirliliğinden doğru bilgiyi ayırt edilebilmesi önemlidir. Bu çalışmalar doğrultusunda, kullanacağı yazılımın özelliklerinden de yararlanmalıdır.

Öğretmenler derslerinde konuların öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için sayfa düzenine önem vermeliler. İyi ve okunaklı bir yazı tipi seçimi, Yazının diğer kişiler tarafından anlaşılabilir olmasında etkilidir. Yazı tipinin çok büyük veya çok küçük olmaması gerekir. Başka bir deyişle, bir cümlelerin veya kelimenin önemini belirtmek için Kalın, italik veya altı çizili olarak kullanılması, yazıda vurguyu göstermek için kullanılmalıdır. Bu özellikleri doğru, düzgün ve amacına uygun şekilde kullanabilmek için yazılımların kullanımının bilinmesi gerekir. Bu kullanım bilgileri de eğitim ile kazanılabilen bir süreçtir. Bu eğitim ile birlikte kişinin kendisinin görebek ve uygulayarak öğrenmesinin rolü çok büyüktür. Böylece, kullanım bilgi eksikliği hem bir öğretmen yardımıyla hem de araştırarak, uygulayarak giderilebilir ve düzgün, istenilen düzeyde yazılar yazılabilir. Bir başka deyişle, öğretmenler hazırlayacakları dersin konusunu amacını çok iyi bilmeleri gerekir. Özellikle öğretmenlerin bu amaca uygun yazılımın seçimi ve bu yazılımın kullanımı, yapılan çalışmanın verimi etkiler. Örnek olarak, derslerde bir sunum yapılmak isteniyorsa, kelime işlemci programında yazı yazılıp sunum yapılmamalıdır. Kelime işlemci programının amacı farklı, sunum hazırlamak için kullanılan yazılımın amacı farklıdır. Fakat benzer programlar bütün kullanıcılar tarafından kolaylıkla öğrenilebilmesi ve kullanılabilmesi için aynı özellikler ve menüler bulunmaktadır. Örnek olarak, bir kelime işlemci programında yazı yazarken kullanılan özelliklerin çoğunu, başka amaçla kullanılan bir programda da aynı yerde görülür. Bu kullanıcıların yazılımları kullanırken kolaylık sağlayan bir özelliktir. Bir Türkçe dersi için sunum hazırlanırken yazılan yazılar çok önemlidir. Sunum hazırlama programlarından herhangi birisi ile kolaylıkla sunum hazırlanabilir. Fakat etkili bir sunum hazırlamak için bilinmesi gereken teknikler vardır. Öncelikle, özenli kullanılan bir yazılı ifade, sunum hazırlamak için en önemli unsurdur. Verilmek istenen mesajların veya iletilerin hepsinin yazılmaması gerekir. Kısaca, sunum araçlarının en önemli özelliği görsel ve işitsel olarak kullanılabilmesidir. İçerisine resim eklemek, video eklemek gibi birçok seçenek ile etkili sunum hazırlanabilir. Etkili sunum hazırlayabilmek için özelliklerin kullanılabilmesi gerekir. Bunların başında sayfaları düzgün ayarlamak gerekir. Sayfanın içerisine yazılan yazıların okunaklı olması, renklerin düzgün ayarlanması gerekir. İçerisinde görsel materyaller olması etkileşimi artırır ve sunumu izleyen insanlar ne anlatıldığını kolayca kavrayabilir. Özellikle edebiyat derslerinde Türkçe yazılan yazıların akademik içerikte, duru, düzgün ve yalın bir dil kullanılması sunum hazırlarken dikkat edilmesi gereken unsurlardandır.

ÖNERİLER

Ülkemizde eğitim sistemimizde yeterli kapasite yaratılmama, okullarımızda öğretme-öğrenme süreçlerini verimli hale getirememeye, öğretimi bireyselleştirememeye gibi sorunların olduğu biz eğitimcilerin bilgileri dahilindedir. Bu saydığımız sorunları çözebilmek için eğitim teknolojisinin olanaklarından yararlanma yönünden çalışmalara daha çok hız verilmelidir. Bugün yapılan

çalışmaların çağdaş anlamdaki eğitim teknolojisi anlayışına uygun olmadığı söz konusudur. Dünyada Teknolojik gelişmelere öğretmenlerin ayak uyduramaması ön plandadır. İlk okullara, orta okullara alınan iletişim araçları ve gereçleri, laboratuvarlarda sosyal ve fen bilgisi dolaplarını kullanacak öğretmen sayılarının oldukça düşük olması, teknolojiye ayak uyduramayan, çözümsüzlük içinde iyice bocalayan ilkokullarda sınıf ve ortaokullarda Türkçe öğretmenlerimizin sayılarında bir hayli artış görülmüştür. İlk okullarda sınıf, ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin kaynaklarda çok ciddi bir planlamalıdır.

1. Öğretmenlerin eğitim teknolojileri konusunda yetiştirilmeleri yeterli değil. İlk okullarda sınıf, ortaokullarda Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarında teknolojiyi kullanma konularını içeren uygulamalı hizmet içi eğitim kursları açılmalıdır. Araç- gereç kaynaklarının üretiminin finansmanı, ihtiyaca dönüklüğü, dağıtımını, yöneticilerin eğitim teknolojisi konusunda, yetişmeleri, okul binaları, eğitim teknolojisi merkezlerinin kurulup layıkıyla işletilmesi ve de benzeri konularda çözümlenmesi gereken ciddi sorunlar tekrar masaya yatırılmalıdır. Ülkemizdeki eğitim teknolojisi çalışmalarına yol gösterecek “ulusal politika” oluşturulmasına gereksinim duyulmaktadır.
2. Üniversitelerimizde sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına her ders ile ilgili teknoloji çalışmaları ilk ve ortaokullarda sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerince kullanılan araç ve gereçler karşılaştırmalı olarak verilmelidir.
3. Öğretim elemanı Milli Eğitim Bakanlığı ders aletleri yapım merkezi ile iyi bir diyalog halinde olmalıdır. Yeni teknolojiler ve gelişmeleri içeren hizmet içi eğitim kurslarında öğretmenlere verilmelidir.
4. İlkokul ve ortaokullarda sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin derslerde teknolojiyi kullanma becerileriyle ilgili çalışmalar her yıl okullar açılmadan önce “İlkokullar ve ortaokullarda çağdaş öğretim metot ve teknikleriyle ilgili yeni gelişmeler öğretmenlere anlatılmalıdır.

SONUÇ

Sonuç olarak eğitim teknolojileri her geçen gün gelişmektedir. Bunun yanında birçok yenilikler ve kolaylıklar eğitim alanında da görülmektedir ve buna ek olarak, Okullarımızda tarihsel sürece bakıldığı zaman değişik araçlarla yazılan yazılar günümüzde teknolojinin gelişmesiyle artık bilgisayarlar aracılığıyla çeşitli araçlar yardımıyla kolayca yazılmaktadır. Fakat bu yazılımların kullanılmasının zorlukları da vardır ve bunlar kullanım bilgi eksikliği olarak bilinir. Hiç bilmeyen bir kullanıcı olsa bile, iyi bir eğitim sonrasında bu tür araçları kullanabilir ve duygu düşüncelerini rahatlıkla yazı olarak anlatabilir. Fakat bunları kullanırken amacına uygun olarak kullanmak en önemli gerekliliktir. Yazıları yazarken dikkat edilmesi gereken unsurlar, öncelikle sayfa düzenidir. Düzgün sayfa yapısı, yazılan yazının okunaklılığını etkiler ve böylece yazılar anlaşılabilir olur. Bu tür özellikler başka amaçlar için üretilmiş olan yazılımlarda da ortaktır. Örnek olarak, Türkçe dersi için sunum hazırlamak istenildiğinde kullanılacak olan aracın özellikleri, yazı yazmak için kullanılan kelime işlem programları ile hem aynı özelliklere hem de farklı özelliklere sahiptir. Aynı özelliklerin olması kullanıcıların bir yazılımı kullanırken, diğer bir yazılımı kullanmaya başladığında neyi, nasıl ve nereden yapabileceği şeklindeki sorulara cevap bulur. Kısaca, insanların birbirleri ile anlaşabilmeleri, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri için kullanılan yazılar geçmişten günümüze kadar değişik araçlarla yazılmıştır. Taşlara resim yapmak ile başlayan bu süreç günümüzde bilgisayar yardımıyla çok kolay olmuştur. Kolaylık, kullanıcının bilgisine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir fakat Eğitimin en önemli birimlerinden olan Edebiyat derslerinde yazılan yazıların önemi; alan bilgisi, kullanılan yazılımların özellik bilgisine bağlıdır. Bu nedenle bilgisayar ortamında yazılan Türkçe yazıların önemi büyüktür.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Y. (2002). Büyükşehir ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma ve okuduğunu anlama düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(2),327-351.
- Alkan, C. (1998). Eğitim teknolojisi. Ankara: Anı Yayınları.
- Çilenti, K. (1984). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Deryn, W., Barry, B. & Chris, A. (1998). Researching the use of communication technologies in teacher education [Elektronik nüshası]. Computers Education, 30(1/2), 15-21.
- Dilidüzgün, S. (2004). İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doering, A. & Beach, R. (2002). Pre-service English teachers acquiring literacy practices through technology tools [Elektronik nüshası]. Language Learning & Technology, 6(3), 127-146.
- Duman, B. & Demir, M. (2004). Tezsiz yüksek lisans Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının edebiyat derslerinde bilgisayara dayalı öğretim ve interneti kullanmaya dair görüşleri. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Bildiriler II, 1081-1087. Sakarya.
- Fer, S. (2004). İngilizce öğretmenliği aday Öğretmenlerinin meslek yaşamlarında kullanacakları öğretim materyalleri ile üniversitedeki öğretim elemanlarının kullandığı öğretim materyalleri arasındaki ilişki. Eğitim Araştırmaları, 17,154-168.
- Gunter, G. A., Gunter, R. E. & Wiens, G. A. (1998). Teaching pre-service teachers technology: an innovative approach. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Washington: USA. ERIC veri tabanından 27 Mayıs 2005 tarihinde alınmıştır.
- Hill, B. & Slater, P. (1998). Network technology and language learning [Elektronik nüshası]. Education & Training, 40(8), 374-379.
- İpek, İ. (2001). Bilgisayarla öğretim: Tasarım, geliştirme ve yöntemler. Ankara: Tıp ve Teknik Kitabevi Ltd. Şti. Yayınları
- Hokanson, B. (2001). Computer use in pre-service and in-service teachers. Society for information Technology & Teacher Education International Conference, 141-142. Orlando: Florida. ERIC veri tabanından 27 Mayıs 2005 tarihinde alınmıştır.
- Klecker, B. M., Hunt, S., Hunt, D. & Lackner, K. (2003). Evaluating student teachers' technology use with group support systems and questionnaire. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association: Biloxi. ERIC veri tabanından 27 Mayıs 2005 tarihinde alınmıştır.
- Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkiliği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 98-105.
- Mackey, W. F. (1969). Language teaching analysis. London: Longmans, Green & Co Ltd.
- Namlu, A. G. (2002). Teknoloji korkusu ve bunu etkileyen etmenler: Öğretmen adayları üzerine bir çalışma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(1), 223-246.
- Nunan, D. (1995). Language teaching methodology. Prentice Hall Europa.

- Saracaloğlu, A. S. & Kaşlı, A. F. (2001). Öğretmen adaylarının bilgisayarına yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 1,110-126.
- Savran, A. (2004). İlköğretim okullarının ikinci kademesindeki Türkçe öğretmenlerinin eğitimde araç gereç kullanımına ilişkin görüşleri. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, T. Y. & Yıldırım, S. (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Anı Yayınları.
- Şimşek, N. (1997). Öğretmen ve öğretmen adayları için derste eğitim teknolojisi kullanımı. Ankara: Ami Matbaası.
- Tutkun, Ö. F. & Koç, M. (2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin hedeflerine ulaşma derecesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi -Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı Bildirileri Özel Sayısı-*, 3, 419-428.
- Uşun, S. (2000). Özel öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Wedman, J. & Diggs, L. (2001). Identifying barriers to technology-enhanced learning environments in teacher education [Elektronik nüshası]. *Computers in Human Behavior*, 17, 421-430.
- Woodward, T. (1996). Models and metaphors in language teacher training. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yaman, H. & Beyreii, L. (2006). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yayın aşamasında, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2001). Öğretmen eğitiminde bilgi teknolojileri ve kalite. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli. Ankara.
- Yılmaz, Z. A. (2003). Lise I. sınıf Türk Dili dersi amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğretim materyallerinin etkililiği. I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. Ankara.

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK OLARAK EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI BAŞINDA VE SONUNDA GERÇEKLEŞTİRİLEN SEMİNER ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Tarık SOYDAN ²⁴

GİRİŞ

Hizmetiçi eğitim, belli bir hizmet öncesi eğitimi almış, hizmet sürecine katılmış bireylere, görevi ile ilgili gereksinim duyduğu yeni yeterlikleri kazandırmak için, verilen eğitim hizmetidir. Bireylerin aldığı hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun, örgütsel ve bireysel gelişim açısından hizmetiçi eğitim kaçınılmaz ve vazgeçilmez olup yaşamsal bir öneme sahiptir (Aydın, 2011). Bir başka tanıma göre, işe başlatma eğitimlerinden sonra kadrosunda atanan ve çalışmaya başlayan bireyin zamanla ortaya çıkacak eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik eğitimlere hizmetiçi eğitim denir (Fındıkcı, 2002).

Hizmetiçi eğitim yapılmasının gerekli olduğuna ilişkin açıklamalar genellikle teknolojik gelişmelere ve bununla ilgili bir şekilde toplumsal değişme süreçlerine gönderme yapmaktadır. Buna göre, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerek toplum yapısında gerekse iş yaşamında bir dizi değişikliğe neden olduğu, dolayısıyla işe atanma ya da girme öncesinde personelin sahip olduğu eğitsel yeterliklerin, kendi içinde yeterliği bir yana, değişen koşullara uyum sağlamak açısından yetersiz kaldığı düşüncesi hizmetiçi eğitime dönük temel gereklilik argümanını oluşturmaktadır. Örneğin Taymaz'a göre (1981), bilimsel ve teknolojik gelişmeler insan ve toplum hayatını etkilerken, kurumların yapı ve fonksiyonunu da değiştirmektedir. Bu değişiklikler bir yandan yeni ihtiyaçlar ve yeni meslekler doğurmakta, diğer yandan da bazı meslekleri yok etmektedir. Gelişen toplumlarda yeni teknolojilerin öğrenilmesi ve hayata uygulanmasında, hizmet öncesi eğitimin yetersiz kalması, planlı ve düzenli bir hizmetiçi eğitimi zorunlu hale getirmektedir.

Öğretmenlik, bilişsel, duyuşsal ve duygusal boyutları olan, değişen toplumsal koşullara ve toplumun artan ve çeşitlenen beklentilerine göre geliştirilmesi gereken bir uzmanlık mesleğidir. Dolayısıyla öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitim ve yetiştirme süreçleri ve hizmet verirken edindikleri yeterliklerle birlikte, hizmetiçi eğitim çalışmaları aracılığıyla bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi önemli bir gerekliliktir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, öğretmenlerin uygulama yeterliliklerini artıran, okulların bu günkü ve gelecekteki performansı geliştiren her tür girişimdir. Okullarda hizmet içi eğitim gereksinimi pek çok nedenden dolayı ortaya çıkar. Bunlar arasında en dikkat çekici olanlar şunlardır (Aydın, 2011):

- Öğretmen adaylarının, çok yetersiz becerilere sahip olarak işe başlamış olması
- Teknolojik değişmelerin yeni iş becerilerini gerekli kılması
- Daha önce kullanılmayan bir teknoloji, öğretim yöntem ya da yaklaşımını gerekli kılan yeni bir program ya da uygulamanın ortaya çıkması.
- Eğitim alandaki değişme ve gelişmelerin izlenmesinin kişiye bırakılamayacak kadar önemli bir yer tutması.

Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi'nin açıklamasına göre (2011), Bakanlığın yürüttüğü hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin hedefleri; hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini kavrama ve yorumlamada bütünlük sağlamak, meslekî yeterlik açısından hizmet öncesi eğitiminden kaynaklanan eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,

²⁴ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü

kendine güven ve motivasyon sağlamak, yatay ve üst kademelere geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimlerini yapmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır.

Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 48. maddesi, Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile bu kanunlara dayalı olarak çıkarılmış yönetmelikler çerçevesinde, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın planlaması ve koordinasyonu ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim çalışmaları, göreve yeni atanan öğretmenlere verilen adaylık eğitimi, yıl boyunca gerçekleştirilen çeşitli hizmetiçi eğitim etkinlikleri ve eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda ikişer haftalık sürelerle gerçekleştirilen seminer çalışmaları olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Her eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda gerçekleştirilen seminerler Bakanlığın açıkladığı programa uygun olarak uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu seminer çalışmalarının öğretmenlerin eğitim gereksinimine ve beklentilerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı, doğru tatbik edilip edilmediği ve öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmek noktasında yararlı olup olmadığı meselesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlere yönelik olarak eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmalarının etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak çözümleyebilmektir. Araştırmanın alt amaç sorunları şunlardır:

- Seminer çalışmaları öğretmen yeterliklerini geliştirmek açısından gerekli midir? Neden?
- Seminer çalışmalarının içeriği öğretmenlerin beklentilerine ve gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmekte midir?
- Seminer çalışmaları etkili bir şekilde uygulanmakta mıdır?
- Seminer çalışmaları nasıl düzenlenir ve uygulanırsa öğretmen yeterliklerini geliştirmek açısından etkili ve/veya daha etkili olur?

YÖNTEM

Bu çalışma genel tarama modelinde desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Genel tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Nitel araştırma ise, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014 - 2015 eğitim-öğretim yılında Ankara İlinde, farklı eğitim basamağındaki devlet okullarında görev yapan 22 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken farklı cinsiyet, eğitim basamağı, okul, branş ve kıdem değişkenlerini içerecek şekilde amaçlı bir seçim yapılmıştır. Böylelikle öğretmenlere ilişkin genel ifadeler kullanmanın ve varsa öğretmenler arasındaki farkları vurgulamanın mümkün olabileceği düşünülmüştür.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 12’si kadın ve 10’u erkektir; 2’si okul öncesi, 7’si ilköğretim, 6’sı ortaokul, 5’i lise ve 2’si özel eğitim basamağında görev yapmaktadır; 12’si 10 yılın üstünde, 10’u ise 10 yılın altında kıdeme sahiptir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin branşlarına bakıldığında; 6 sınıf öğretmeni, 2 çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmeni, 3 sosyal bilgiler öğretmeni, 2 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 2 rehber öğretmen, 2 İngilizce öğretmeni, 1 zihnin engelliler sınıf öğretmeni, 1 matematik öğretmeni, 1 beden eğitimi ve spor öğretmeni, 1 tarih öğretmeni ve 1 elektronik öğretmeni bulunmaktadır.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından öğretmenlerin seminer çalışmalarının etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemek üzere, kişisel bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere iki bölümden

oluşan bir veri aracı geliştirilmiştir. Veri aracında 4 soru bulunmaktadır. Görüşme formu oluşturulur ve forma son şekli verilirken literatür taranmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri araçları gözden geçirilmiş, alanda uzman 4 öğretim üyesinin forma ilişkin görüşleri alınmış ve 3 öğretmenle soruların anlaşılabilirliğini belirleyebilmek üzere deneme uygulaması/anlaşılabilirlik testi gerçekleştirilmiştir.

Görüşme soruları araştırmacı tarafından uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yapılırken her bir soruya ilişkin veriler temalara ayrılmış ve temalara ilişkin frekanslar belirlenmiş ve tipik ifadeler aktarılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında öğretmenlere ilk olarak **“sizce Milli Eğitim Sistemi içinde hizmetiçi eğitim çalışmalarına ihtiyaç var mı? Neden?”** sorusu yöneltilmiştir. İki katılımcı dışında öğretmenler Milli Eğitim Sistemi içinde hizmetiçi eğitim çalışmalarına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Hizmetiçi eğitim çalışmalarını gerekliliği konusunda öğretmenlerin öne sürdüğü argümanlardan en fazla tekrarlanan yenilikler, değişen koşullar ve bu koşullara göre öğretmen yeterliklerini geliştirme gereksinimidir (n=17). İkinci olarak üzerinde durulan argüman mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin okul ortamlarına ve çevreye uyumunun sağlanması olmuştur (n=4). Öğretmenlerin bağlı oldukları mevzuatı öğrenmeleri de üzerinde durulan bir argüman olmuştur (n=3). İfade edilen argümanlara ilişkin tipik ifadeler sırasıyla şöyledir:

Eğitim alanı değişime ve yeniliklere açık olduğu ve sürekli yeni ve farklı durumların eğitim ortamına sokulduğundan dolayı bu çalışmalar gereklidir. Hemen hemen her yıl-dönem yeni yöntemler, yeni araç ve gereçler kullanılmaya başlanıyor.

Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için, haklarını, görev ve sorumluluklarını öğrenebilmeleri için önemli sayılabilir. Ayrıca bu çalışmalarda aynı şehirde bulunan öğretmenler arası tanışma- kaynaşma sağlanarak birbirlerine destek olmaları sağlanabilir.

Bu eğitimlerde özlük haklarını öğrenebilir, meslekte görev sınırluluklarını ve sorumluluklarını öğrenebiliriz.

Milli Eğitim Sistemi içinde hizmetiçi eğitim çalışmalarına ihtiyaç olmadığını ifade eden iki katılımcı aslında hizmetiçi eğitim yapılmasına değil yapılan hizmetiçi eğitimlerin niteliğine karşı görüş bildirmiştir. Bu açıdan tipik olan ifade şöyledir:

Çünkü bu çalışmalarda bir görevli salondaki herkese slayttan bir şeyler okuyup geçiyor. Ne anlatan bir şey anlıyor ne de dinleyen.

Araştırma kapsamında öğretmenlere ikinci olarak **“sizce eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmaları gerekli mi? Neden?”** sorusu yöneltilmiştir. 14 katılımcı seminer çalışmalarının gereksiz olduğunu, 5 katılımcı gerekli olduğunu ve 3 katılımcı eğitim-öğretim yılı başında gerçekleştirilen seminer çalışmalarının gerekli, sonunda gerçekleştirilenlerin ise gereksiz olduğunu bildirmiştir. Seminer çalışmalarının gereksiz olduğunu ifade eden katılımcıların düşünceleri, bir katılımcı dışında, seminer çalışmalarının yapılma tarzına yönelik eleştiriler üzerinden ifade edilmiştir. Bu açıdan şu ifadeler tipiktir:

Daha doğrusu bu haliyle gerek yok. Bütün öğretmenler çay sohbeti yaparak bu zamanı geçirmek istiyorlar. Doğru dürüst seminerle uğraşan bir öğretmen bulamazsınız. Bütün öğretmenleri bir odaya toparlayarak bilgisayardan bir şey okumanın kimseye faydası olmaz.

Birçok okulda seminer dönemi öğretmenlerin belli bir süre oturup sohbet edip eve döndükleri ve onlar için tamamen gereksiz bir sürece dönüşmüş durumda. Böyle bir seminer dönemi geçirilmesinden o iki haftalık süreç de tatile katıldığında öğretmenlerin motivasyonu açısından çok daha verimli olacaktır.

Seminer çalışmalarının gerekli olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılar yeni eğitim-öğretim yılına hazırlanmak ve sonuna gelmiş olan eğitim-öğretim yılını değerlendirmek açısından seminer çalışmalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu açıdan tipik olan ifadeler şunlardır:

Çünkü bu seminerlerde bütün yılın değerlendirilmesi yapılıyor, farklı konularda bilgi alışverişi sağlanıyor. Öğretmenlerin birbirlerini eleştirmelerine, hatalarını birbirlerine söylemelerine ortam sağlıyor. Ayrıca eğitim-öğretim dönemi başlamadan yapılan bu çalışmalar, öğretmenlerin döneme hazırlanmasına da ortam sağlıyor. Biraz daha verimli hale gelse daha iyi olabilirdi tabii ki.

Dönem boyunca yapılan çalışmaların değerlendirilmesi, yeni dönem için hazırlık yapılabilmesi açısından gerekli sayılabilir.

Eğitim-öğretim yılı başında gerçekleştirilen seminer çalışmalarının gerekli, sonunda gerçekleştirilenlerin ise gereksiz olduğu yönünde görüş belirten katılımcılar yeni eğitim-öğretim yılına hazırlık açısından seminer çalışmalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu açıdan tipik olan ifade şudur:

Eğitim öğretim yılı başında yapılan seminerlerin faydası, yıl başı hazırlıkları ve yapılacakların planlanması için önemli görüyorum.

Araştırma kapsamında öğretmenlere üçüncü olarak **“sizce eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmaları öğretmen yeterliklerini geliştirmek açısından etkili mi?”** sorusu yöneltilmiş ve görüşme formu uygulanırken katılımcılara “program içeriği”, “planlama/ihtiyaç analizi” ve “uygulama” alt başlıklarında açıcı alt sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan 1 kişi seminer çalışmalarının etkili olduğu yönünde görüş bildirirken geriye kalan 21 katılımcı seminer çalışmalarının çeşitli yönlerden etkisiz olduğu yönünde görüşler bildirmiştir. Bu soru bağlamında elde edilen veriler “program içeriği”, “planlama/ ihtiyaçların belirlenmesi” ve “uygulamada süreci” temalarına göre ele alınmıştır.

“Program içeriği” konusunda, katılımcıların çoğu seminer içeriklerinin öğretmen yeterliklerini geliştirmek açısından etkili olmadığını (n=21), içeriklerin “zaten bilinen” ya da “formasyon olarak zaten alınmış” dersler ve konulardan seçildiğini (n=16), kendilerinin içerik belirleme sürecinde bir katkılarının olmadığını (n=13) bildirmişlerdir. Okullarında belirli bir seminer içeriğinin işlenmediğini bildiren katılımcılar da vardır (n=4). Bu tema açısından tipik olan ifadeler şöyle sıralanabilir:

Etkili değil, çünkü konular önceden belirlenmiş bir şekilde yasal bir zorunluluk olarak öğretmenlere sunuluyor ve bu konuda çalışma yapmaları bekleniyor. Bu yüzden bu dönem öğretmenlere mesleki anlamda pek bir şey katmamaktadır.

Kesinlikle etkili değil program içeriği yıllardan beri aynı ve her öğretmenin bildiği şeyler.

Çünkü verilen seminer konularının içerikleri genellikle akademik eğitim sırasında öğrendiklerimizin aynısıdır. Ve her dönem aynı şeyler alan uzmanları tarafından değil meslektaşlarımız tarafından tekrar edilmektedir.

Bir kere konular direkt belli olduğu için siz birilerinin size söylemiş olduğu konuda çalışma yapmak zorunda kalıyorsunuz.

Biz okulumuzda seminer dönemini aktif olarak değerlendirmiyoruz. Zümre toplantıları, öğretmenler kurulu toplantıları, ders plan-programlarının hazırlanması şeklinde gerçekleştiriyoruz.

“Planlama/ ihtiyaçların belirlenmesi” konusunda katılımcıların hemen hepsi seminer çalışmalarında planlama açısından sorunlar olduğunu bildirmiştir (n=21). Katılımcıların sadece biri hizmetiçi eğitim çalışmaları ile ilgili bir ihtiyaç belirleme anketi yapıldığını bildirmiştir. Diğer katılımcılar ihtiyaç belirleme konusunda herhangi bir uygulama yapılmadığını, kendi görüşlerinin alınmadığını bildirmişlerdir. Bu tema açısından tipik olan ifadeler şöyle sıralanabilir:

Hiçbir ihtiyaç belirlenerek yapılmıyor ön çalışma yapılmıyor. İstekler de asla sorulmuyor.

Seminerler öncesi hizmet içi eğitim ihtiyaçlarımızın belirlenmesi bir yana bununla ilgili konuşulmadı bile.

Konular ihtiyaçlar belirlenmeden hazırlandığı için tam olarak ihtiyacı karşılayamamaktadır. Farklı konular olması güzel ancak kendi ihtiyaçlarımız doğrultusunda olsaydı bize biraz daha katkı sağlayabilirdi.

Öğretmenlerin eğitim faaliyetleri aşamasında bilmesi gereken konular belirlenip bunların seminer çalışması yapılıyor.

İhtiyaç belirleme çalışmaları yapılmadığı gibi, bir ilçede çalışan bütün öğretmenleri (zorunlu olarak) bir salona toplayıp anlatılan bir konuyu dinlemeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin isteklerini, ihtiyaçlarını dikkate almayan böyle bir çalışma etkili olmaktan çok bıktırıcı olabilmektedir.

“Uygulama süreci” konusunda da katılımcıların hemen hepsi seminerlerin uygulanması sürecinde bir takım sorunlar yaşandığını bildirmiştir (n=21). Bu konuda öne çıkan sorunlar, kullanılan yöntem uygun değil (n=13), uzman kişiler sunumlara katılmıyor (n=8), zorunlu olması iyi değil (n=5) ve yetişkin eğitimi ilkeleri göz önüne alınmıyor (n=2) şeklindedir. Bu tema açısından tipik olan ifadeler şöyle sıralanabilir:

Seminer sunucuları bizler oluyoruz konular bizlere dağıtılıyor. Biz de internetten işin aslı konuya ilişkin slaytı indirip anlatıyor gibi yapıyoruz.

Herhangi bir program çalışması yok. Toplantı yapıp birkaç konu belirlendi. Bu konular gönülsüz öğretmenlere zorla dağıtıldı. Araştırma yapılması isteniyor. İnternette kes yapıştırla hazırlanan konular sunuluyor.

Zaten çalışma yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu da gerekli özeni göstermeden sunmaktadır. Ya önceden hazırlanmış ödevleri ya da çok kısa sürede hazırlanan ödevleri çalışma olarak göstermektedirler.

Herhangi profesyonel bir çalışma yok. Vasat denecek düzeyde. Uzmanlar tarafından verilen ve görece daha iyi olması beklenen sunumlar seminer dönemlerinde gerçekleşmiyor.

Bence öğretmen hangi konuyu anlatmak isterse onu anlatsın, hangi alanda isterse ona göre çalışma yapsın. Eğer istemiyorsa da zorla yaptırmanın anlamı yok.

Nitekim öğretmenler yetişkin bireyler oldukları için, seminer sunumu yapan kişiler her ne kadar alanlarında uzman kişiler de olsalar yetişkin eğitimi ilkelerine göre hareket etmedikleri zaman bu çalışmalar zaman doldurmaktan öteye gidememektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere son olarak **“sizce eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmaları nasıl düzenlenir ve uygulanırsa öğretmen yeterliklerini geliştirmek açısından etkili ve/veya daha etkili olur?”** sorusu ve seminer çalışmalarının “planlanması/program içeriklerinin belirlenmesi”, “uygulamada zaman ve süre boyutu” ile “uygulamada dikkat edilmesi gereken diğer hususlar” konularında açıcı alt sorular yöneltilmiştir.

“Planlama/program içeriklerinin belirlenmesi” konusunda katılımcılar, bir ön hazırlık süreci ile seminer çalışmalarının planlanması gerektiğini (n=14), program içerikleri belirlenirken ihtiyaç ve isteklerin dikkate alınması gerektiğini (n=12), uzman kişilerden ve bilimsel ilke ve usullerden yararlanmak gerektiğini (n=9), yerel/okula ilişkin ihtiyaç ve isteklerin dikkate alınması gerektiğini (n=5) bildirmiştir. Bu tema açısından tipik olan ifadeler şöyle sıralanabilir:

Seminer çalışmaları öğretmenler kurul toplantısında öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda kararlara katılım sağlanarak yerel olarak planlanmalıdır. Hem okul öğretmenleri, hem akademisyenler hem de alan uzmanları(pratikten gelen) görev ve sorumluluk almalıdır.

Mutlak suretle öğretmenlerin görüşü alınarak ve eğitim öğretimin ihtiyaç analizleri yapılarak belirlenmeli. Başta istekli öğretmenler olmak üzere okul yöneticileri ve rehber öğretmenler görev almalı.

Öncelikle öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalı. Yaşadığı çevrenin şartları ve kültürünü dikkate alınmalı ve bunun yanında çağın gelişimleri ön planda tutulmalı. Deneyimli öğretmenlerin, yöneticilerin ve akademisyenlerin oluşturacağı bir kurulla seminer programları oluşturulmalı.

Programların içeriğinin her okula göre ayrı olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca her branşa göre de farklılık göstermeli. Seminer programları uygulanırken öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ayrıca çağdaş eğitim sistemleri örnek alınmalıdır.

“Uygulamada zaman ve süre boyutu” konusunda katılımcıların bir kısmı seminer zamanının ya ders yılı başında (n=8) ya da ders yılı içindeki uygun zamanlarda (n=7) yapılması ve seminer sürelerinin kısa tutulması (n=7) gerektiğini bildirirken bir kısmı da seminer zamanının uygulandığı şekliyle uygun olduğu (n=6) ve sürenin de makul olduğu (n=4) yönünde düşünce bildirmiştir. Bu tema açısından tipik olan ifadeler şöyle sıralanabilir:

Programın uygulandığı zaman konusunda sıkıntı yok.

Seminer süresi olarak da iki haftanın uzun bir süre olduğunu düşünüyorum. Eğitim-öğretim yılı sonunda ve başında yapılmasını uygun buluyorum.

Seminer programının zamanı ihtiyaca göre belirlenmeli ancak dönem sonunda öğretmenlerin yorgunluğu nedeniyle çok işler olmuyor. Genellikle öğretmenler bu eğitimlerden kaçma eğiliminde oluyor. Bir başka öneri ise yıl içine yayılan eğitimlerin olması çok daha etkili olacaktır.

Öncelikle yılın sonunda yapılan seminer çalışmaları kaldırılmalı. Zaten öğretmenlerin çoğu rapor alarak yaz tatiline erken başlıyor. Yıl içinde zaman zaman öğretmen yeterliklerini geliştirmek için seminerler verilebilir.

Bu programlar aynı eğitim dönemi içinde birkaç kez tekrarlanmalı ki kişiler kendilerine uygun olan zamanı seçip katılabilme olanağı bulabilsinler.

Verilen seminerler maksimum üç saat olmalıdır.

“Uygulamada dikkat edilmesi gereken diğer hususlar” konusunda, katılımcıların bir kısmına göre seminerleri uzman kişiler vermeli (n=9), seminerlerde öğretmen ve yöneticiler rol üstlenmeli (n=6), seminerler küçük gruplar şeklinde düzenlenmeli (n=5), seminerlerin sıkıcı olmamasına ve pratik yararlar sağlamasına dikkat edilmeli (n=5) ve seminerler gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmelidir (n=4). Bu tema açısından tipik olan ifadeler şöyle sıralanabilir:

Bu program uzman kişiler tarafından verilmeli. Aksi halde çok da etkili olmuyor.

Seminerler de okul idaresi ve öğretmenlerinin dışında bu konuda uzman kişilerin de bulunması gerektiğini düşünüyorum. Milli eğitim sürekli şube müdürü atayana kadar bu konuyla ilgili uzmanlar yetiştirebilir ayrıca bu süreçlere veliler de katılabilir.

Seminerler uygulanırken mümkün olduğunca küçük gruplar oluşturulmalıdır. Mümkünse bu sayı 10'dan az olmalıdır. Bu sağlanırsa seminerin süresi ve hangi zaman dilimlerinde yapılacağı bu küçük gruplar tarafından belirlenmelidir.

Seminer programı uygulanırken öğretmenlerin pratikte ihtiyaç duyduğu konular üzerinde durulmalı. Öğretmenin kendini yenilemesi ve geliştirmesi için programlar uygulanmalı.

Ayrıca yasal bir zorunluluk değil de gönüllülük esasına dayanması bence daha mantıklı. Çünkü zorlama olunca çok da iyi işler ortaya çıkmıyor. Uygulama şekil açısından tamamen öğretmene bırakılmalı, nasıl istiyorsa öyle yapmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Başaran, 1966 yılında 8952 ilk ve orta dereceli okul öğretmenin katılımı ile yaptığı "Hizmetiçi Eğitim Araştırması"nda yöneticilerin çoğunun düzenlenen kurslara ilgisiz kaldığı, öğretmenlerin mesleki yaz çalışmalarına karşı ilgisinin gittikçe azaldığı, kurs konularının öğretmenler

tarafından değil okul yöneticileri tarafından seçildiği, mesleki yaz çalışmalarının formaliteyi yerine getirmek için yapıldığı ve bu sebeple de bu kursların yararlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İşin enteresan yanı, 1966 yılında ulaşılan bu sonuçların benzerlerine bu araştırma ile 2014 yılında ulaşılmış olmasıdır. Şöyle ki, öğretmenlere yönelik olarak eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmalarının etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak çözümlenmek amacı taşıyan bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak seminer çalışmalarının etkili olmadığı ve öğretmen yeterliklerini geliştirmek açısından yeterince yararlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Seminer çalışmalarının etkili olabilmesi için, yine araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Seminer çalışmaları, hem okul sisteminin genel koşulları hem de her bir okulun öğretmenlerinin ve çevresinin kendine özgü koşulları göz önüne alınarak, bilimsel bir temelde, alan uzmanlarının katkısı, öğretmen ve yöneticilerin katılımı ile planlanabilir.
- Bu planlama yapılırken öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini belirlemek üzere, anket, görüşme, gözlem gibi teknikler kullanarak ön çalışmalar yapılabilir. Hali hazırda yapıldığı ifade edilen çalışmalar geliştirilip yaygınlaştırılabilir.
- Seminer çalışmaları eğitim öğretim yılı başı ve sonunda ikişer haftalık süreler yerine birer haftalık sürelerle yapılarak, seminerler aracılığıyla elde edilmesi hedeflenen kazanımlar eğitim-öğretim yılı içinde yapılacak çeşitli hizmetiçi eğitim etkinlikleri aracılığıyla sağlanabilir.
- Seminer programlarının içeriği, katılımcı bir yaklaşımla, değişen dünya ve toplum koşullarını içerecek ve farklı boyutları ile öğretmen yeterliklerinin gelişimine doğrudan katkı sağlayacak şekilde belirlenebilir.
- Seminer uygulamalarında küçük gruplarla atelye çalışmaları yapmak, sosyal aktivitelere yer vermek, alanında uzman kişilerin rehberliğinden yararlanmak gibi yöntemler izlenebilir. Böylelikle öğretmenlerin motivasyonu artırılmış olur.
- Üstten ve zorunlu tutucu bir yaklaşımdan ziyade teşvik edici/öz sorumluluk geliştirici bir yaklaşımla öğretmenler seminer çalışmalarına yönlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aydın, İ. (2011), “Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi”, Prof.Dr. Yahya Akyüz’e Armağan – Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları Eğitim ve Kültür Yazıları – Ed. Cemil Öztürk ve İlhami Fındıkçı, sy. 335-347, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Başaran, İ. (1966), Hizmetiçi Eğitim Araştırması, Ayyıldız Matbaası, Ankara.

Fındıkçı, İ. (2002), İnsan Kaynakları Yönetimi, Alfa Yayın Basım Dağıtım, İstanbul.

Karasar, N.(2009), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Taymaz, H. (1981), Hizmet içi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara.

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

SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ VE ÖĞRETMEN

Mutlu YAŞAR²⁵

ÖZET

Öğrenciler açısından en önemli öğrenme alanı olan sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği sosyal bir sistemdir. Öğrencilerin eğitsel yaşantıları kazanabilmeleri, sınıfın başarılı bir biçimde yönetilmesine (Başar, 1999), sınıftaki yönetimin başarılı olması ise doğrudan öğretmene bağlanmaktadır. Sınıf yönetimi; öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir. Sınıfın lideri konumunda bulunan öğretmenin hangi liderlik tipinin özelliklerini yansıttığına bakarak öğretmenin sınıf içinde nasıl bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve öğrencilere olan davranışlarını kestirmek mümkündür. Öğretmen sınıfta otokratik, demokratik ve serbestiyetçi olmak üzere üç liderlik tipini kullanabilir (Çiftçi, 2003/2004). Bu çalışmaya amaç sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve öğretmenlerin bu yaklaşımlardaki sınıf kontrol düzeylerini literatür taramasıyla saptayarak öğretmenlerimizin sınıf yönetiminde yaklaşımları daha iyi bilmesini sağlamaktır. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında Öğretmenler benimsedikleri sınıf yönetim modelleri ve dayandıkları disiplin modellerine bakıldığında kontrolü ellerinde tutmalarına göre farklılık gösterdikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi Modelleri, Öğretmen, Öğretmenin kontrol/ Liderlik Tipi, Disiplin Modelleri

GİRİŞ

Ülkemizin gereksinimi olan nitelikli insan gücünü yetiştirme sorumluluğu olan öğretmenlerin daha verimli olmaları konusunda, onların sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerinin önemli olduğuna ilişkin çalışmaların gittikçe önem kazandığı görülmektedir. (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). İnsan edindiği ve edineceği her şeyi ancak eğitimle gerçekleştirir (Ülken, 2001). Bu ihtiyaç toplumsal yaşamın ve kurumların devamlılığı açısından da gereklidir. İşte tam bu noktada okullar açılmıştır (Özyürek, 2001; Taymaz, 1995). Okulun beş temel ögesi vardır ve bunlardan en önemlisi öğrenciler olarak belirlenmiştir (Taymaz, 1995).

Öğrenciler açısından en önemli öğrenme alanı olan sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği sosyal bir sistemdir. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer alır. Bu nedenle sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içinde olmaktadır. Sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur. Bir anlamda eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır denebilir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Öğrencilerin derse katılımı, öğretmenin olumlu bir sınıf ortamı yaratması ve öğrencilerle kurulan etkileşimle gerçekleşebilmektedir. Öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı etkileşim, öğrencilerin derse katılımını teşvik etmektedir (Akyol, 2000). Glasser (1995)'e göre okullardaki öğretimin kalitesi ancak öğrenciler kaliteli çalışmalar yapacak biçimde yönlendirilirse artırılabilir. Brophy ve Good (1986), öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çoğu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini, öğretimin başarısını belirlemede önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır.

Sınıfın başarılı bir biçimde yönetilmesi öğrencilerin eğitsel yaşantıları kazanabilmelerini sağlar (Başar, 1999). Sınıftaki yönetimin başarılı olması ise doğrudan öğretmene bağlanmaktadır.

²⁵ Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Belirlenen temel etkinliklerden biri de, sınıf içi ilişkilerin öğretim amaçlarına uygun olarak düzenlenmesi ve yönlendirilmesidir. Öncelikle öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin tutarlı ve dengeli bir ilişki dokusu oluşturması hedeflenir. Sınıftaki sağlıklı bir ilişki düzeni, sınıf yönetiminde öğretmene büyük kolaylık sağlar. Bu konuda öğretmenler, öğrencilerine karşı açık ve kararlı bir tutum sergilemeli, onları önemsemeli, onların birbirlerine gereksinim duymalarını ve bu gereksinimleri karşılıklı olarak gidermelerini sağlamalıdır (Levin ve Nolan, 2006). Öğretmenin, öğretme-öğrenme süreci ve sınıf içi rollerini doğru bir şekilde algılayıp uygulaması, sınıf yönetiminin niteliğini de belirlemektedir. (Yılmaz, 2008)

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini etkili ve dikkatli bir biçimde kullanmalarıyla; öğrencilerin motivasyonlarını, dikkatlerini, dostça davranışlar sergilemelerini, üst düzeyde düşünme becerisi geliştirmelerini, öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini kontrol etmelerini, kendi kararlarını yine kendilerinin almalarını, öz düzenleme yapmalarını ve kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlamada önemli yararlar sağlayacaktır (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008).

Günümüzde sınıf yönetimi kavramı, geleneksel eğitimdeki, öğrencileri kontrol etme ve sınıfta disiplin sağlama anlayışından farklı bir açılımla ele alınmaktadır. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme, sınıf içi problemlerin çözümünde öğrencilere özyeterlik ve içsel kontrol kazandırma, çatışmaları minimum düzeye indirerek öğretim verimliliğini yükseltme sınıf yönetimi becerileri olarak çağdaş öğretilerde aranan temel yeterlilikler arasında sayılmaya başlanmıştır (Gürşimşek, 1999).

Öğretmenlere ve aday öğretmenlere sınıf yönetimi ders konuları içerisinde liderlik eğitimi de verilmelidir. (İlgar, 2007).

Sınıfın lideri konumunda bulunan öğretmenin hangi liderlik tipinin özelliklerini yansıttığına bakarak öğretmenin sınıf içinde nasıl bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve öğrencilere olan davranışlarını kestirmek mümkündür. Öğretmen sınıfta otokratik, demokratik ve serbestiyetçi olmak üzere üç liderlik tipini kullanabilir (Çiftçi, 2003/2004).

Bu araştırmanın amacı sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve öğretmenlerin bu yaklaşımlardaki sınıf kontrol düzeylerini literatür taramasıyla saptayarak öğretmenlerimizin sınıf yönetiminde yaklaşımları daha iyi bilmesini sağlamaktır.

Öğretmenin otokratik olduğu liderlik tipi

Grasha (1996) Öğretmenlik rolü ve bilgisi ile öğrenciler arasında durumunu korur. Amacı olumlu ve olumsuz geri dönüt vermek, öğrenme amaçları ve öğrencileri yöneten kurallar belirlemektir. Bir şeyi yapmak için doğru, kabul edilir ve standart yollarla ilgilenir. İşleri kabul edilebilir yöntemlerle yapma noktasındaki beklentileri açıktır/kesindir. Bu yaklaşım değişmez, katı, standart yollarla öğrencileri yönetir ve onların ilgilerini dikkate almaz.

Öğretmenin yüzünün asık olması gerekir ki, çocuklar “çocukluk” yapmasın ve ondan korksun. Bunu gerçekleştirmek için okulun ilk günlerinde birkaç çocuğu döver ya da azarlarsa bunun diğerlerine de bir ders olacağını bilir. Soru sormak, öğrendikleri üstünde düşünmek ve sorgulamak öğrenciden istenmeyen davranışlardır. Öğrenciden beklenen, sınıfta put gibi oturmak, daha sonra öğretmenin söylediklerini papağan gibi tekrar etmektir (Cüceloğlu, 2002). Otoriter öğretmen tutumu bağımlı, edilgin ve güdülenme düzeyi düşük çocuklar yetiştirir (Selçuk ve Güner, 2000).

Öğretmenin demokratik olduğu liderlik tipi

Otoriter olmak başka, otorite sahibi olmak başka şeydir. Ne otoriter olmalı, ne de otorite boşluğu yaratmalıdır. Öğretmen otorite sahibi olmalı, demokratik tutum takınmalıdır. Baskıcı tutum da izinci (yumuşak, umursamaz) tutum da yanlıştır (Nas, 1989; Akt: İlgar, 2007).

Demokratik öğretmenler, sınıfa girer girmez öğrencileri selamlar, herkesin oturmasını ister ve herkesin dikkati toplanıncaya kadar bekler. Arkada dolaşan öğrencilere, kendilerini gördüğünü belirten sinyaller gönderir. Kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini alır, öğrencilerin istenmeyen davranış sergilediklerinde sonuçlarına katlanacaklarını belirtir (Dreikurs ve arkadaşları, 1985).

Başarısızlıkları cezalandırmak yerine, başarılar ödüllendirilir. Bedensel ceza uygulanmaz. Bedeni ceza uygulama yerine, istenilen davranışın kazandırılması veya istenmeyen davranışın azaltılması veya söndürülmesi (ortadan kaldırılması) için kanıt göstererek inandırma, mahrum bırakma gibi disiplin yöntemleri uygulanır (Kulaksızoğlu, 2001).

Öğretmenin serbestiyetçi olduğu liderlik tipi

İzinci (umursamaz) öğretmen, öğrencinin gereksinme duyduğu “olumlu otorite”yi kuramaz, otorite boşluğu yaratır. İlgisizdir, “ne halleri varsa görsünler” anlayışı içindedir, umursamaz. (Nas,1989; Akt: Pala, 2005).

Serbest bırakıcı öğretmenler, sınıfa girer girmez gülümser. Sınıfta dolaşan öğrencilere hiç aldırış etmezler. Bu gibi öğretmenler etkisizdir. Bu ortamda yaşayan öğrenciler, toplum içinde kurallara uyma gereğini ve kuralları çiğnemenin bir sonucu olduğunu öğrenemezler. Ne zaman, ne isterlerse yapabileceklerine inanırlar (Dreikurs ve arkadaşları, 1985).

Öğretmenlerin etkili bir lider olması onun olumlu sosyal, fiziksel ve entelektüel çevre sağlama becerileriyle ilgilenmesini gerektirir. Öğretmenlerin liderlik tarzları onların kişisel özelliklerinin yansımasıdır. Öğretmenin emreder, tenkitçi, sert, teşvik edici, yumuşak, sert, dikkatli, şakacı, serbest bırakmayı seven vb. özellikleri, öğretilen konu, sınıf düzeyi, okulun politikası ve öğrencinin yetenekleri onun liderlik tarzını belirler. Öğretmen otokrat, demokrat ya da vurdumduymaz lider olabilir. Öğretmenin liderlik tarzları sınıfın genel atmosferini ve öğrencilerin davranışlarını etkilediği gibi, onun hangi davranış modelini tercih ettiği ile de doğrudan ilgilidir (Tertemiz, 2003).

Öğretmenlerin Türkiye koşullarını dikkate alarak benimsedikleri disiplin anlayışlarını, öğretmenlik ve öğretim anlayışları çerçevesinde şu şekilde gruplandırabiliriz:

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

1. Geleneksel Yaklaşım

Bu yaklaşımda öğretmenin önceden tek başına belirlediği sınıf kurallarına, öğrencilerin sorgulamadan uymaları beklenir. Öğretmenin sınıf içindeki rolü, öğrencilerin belirlenen kurallara uyduğu sınıf düzenini sağlamaktır. Öğrenciler öğretmenlerin aktardığı bilgileri öğrenmekle yükümlüdür. Geleneksel yaklaşım, öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışıdır (Ağaoğlu, 2002).

2. Müdahaleci Olmayan Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı insancıl (hümanist) ya da öğrenci merkezli olarak da bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. insancıl düşünceye göre birey dışarıdan gelen uyarıcıların pasif alicisi değil duyan, düşünen, hisseden, yaratan, kendi amaçlarını algılayan ve bu amaçları içsel potansiyelini kullanarak ve keşfederek başaran kişidir (Hanif, Nawaz ve Tanveer, 1979). Başka bir deyişle insancıl akim her çocuğun içsel bir usa sahip olduğuna ve bu içsel usun çocuğu kişisel gelişmeye yönlendirdiğine inanmaktadır (Calloway, 1986). İnsancıl düşüncenin dayandığı yöntemlerden bazıları Hanif, Nawaz ve Tanveer (1979; Akt: Aksoy, 2001). tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

1. Öğretmen öğrenme durumlarını kontrol etmez veya egemenliği altına almaz. Öğretmen sadece öğrenmeye yardım eden kaynak ve danışman kişidir.
2. Öğrenme için kişiler arası etkili iletişim gereklidir. Öğretmen ve öğrenciler arasında saygı ve güvene dayalı bir ilişki vardır.
3. Öğrenciler kendi gelişimsel düzeylerine bağlı olarak çeşitli yollarla kendilerini ifade etmeye cesaretlendirilirler ve her öğrenci kendi tercihi göre eğitsel etkinliklere katılır

Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahip olduklarını savunur. Öğretmenin temel rolü, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardım edecek sınıf ortamını oluşturmaktır. (Aksoy, 2001).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesinde öğretmenin temel rolü, öğrenci ile görüşme yaparak öğrencinin problemini çözmesine yardımcı olmaktır. Öğretmenin sınıf düzenini

sağlamdaki temel gücü; alan bilgisi, öğretme gücü ve liderlik özellikleridir (Çetin ve arkadaşları, 2004).

3. Müdahaleci (Baskıcı) Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Amacı, istenmeyen durum ve davranışların değiştirilmesidir (Başar, 2001)

Bu yaklaşım geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşımda bireyin davranışları ile bireyin psikolojik, fizyolojik, duygusal rahatsızlıkları ve gelişim düzeyleri arasında bir iliksinin var olduğu inkar edilmemektedir. Ancak bu yaklaşım bireyin içsel duygu ve düşünceleri değil gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları ile çevrenin bireyin davranışları üzerindeki etkisi üzerine odaklanmaktadır (Zirpoli ve Melloy, 1997)

Geleneksel ya da davranışçı yaklaşımın davranış ve öğrenmeye ilişkin temel varsayımları aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Zirpoli ve Melloy, 1997; Hanif, Navaz, ve Tanveer, 1979; Akt: Aksoy, 2001).

1. Davranışların bir çoğu öğrenilir. Bireyler pekiştirilen davranışları gösterme pekiştirilmeyen ya da cezalandırılan davranışları göstermekten kaçınma eğilimindedirler.
2. Bireyler farklı ortamlarda farklı davranışlarda bulunurlar. Çünkü davranış için her ortamın kendine özgü uyarıcıları vardır.
3. Bir çok davranış öğretilebilir ve değiştirilebilir.
4. Öğrenme gözlenebilir ve ölçülebilir koşullar altında gerçekleştiği için bu koşullar kontrol edilebilir.
5. Öğretmen ödülleri ve pekiştiriciler kullanarak öğrenme durumlarını yapılandırılmalı ve kontrol etmelidir.
6. Öğretmen için öğrencilerin davranışlarını kontrol edecek yolları düzenlemek ve uygulamak bir zorunluluktur.

4. Etkileşimsel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı ise hem insancıl hem de davranışçı felsefeye dayanmaktadır. Demokratik ilkelerin kolayca uygulanabileceği bu yaklaşıma göre bireyin gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Birey ancak bu faktörler arasındaki ilişkiye bakılarak anlaşılabilir. Büyüme birey ve bireyin içinde bulunduğu çevre arasındaki dinamik bir süreçtir. Bu nedenle bireyin gelişiminde hem çevre hem de içsel duygu ve düşünceler birlikte değerlendirilmelidir. Bireyin yakın çevresinde yer alan önemli kişiler bireyi kabul edilebilir davranışlara yöneltir. Bu önemli kişiler kabul edilemez davranışlar oluştuğunda ise sınırları oluşturma ve sorunlara yapıcı çözümler getirme sorumluluğunu üstlenirler (Calloway, 1986)

Etkileşimsel yaklaşım kapsamında yer alan öğretmenler genellikle uzmanlık gücü ve yasal gücü kullanırlar. Her iki güce göre okulun temel amacı öğrencilere kendileri için değerli olan bilgileri öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle öğretmen bir bütün olarak sınıf haklarını korumalı ve grup haklarına engel olan bireysel davranışları mümkün olduğunca çabuk durdurmalıdır (Levin ve Nolan, 1991).

5. Gelişimsel Yaklaşım

Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, cinsel, törel ve diğer gelişim özelliklerini dikkate alarak onları yönlendirmeyi esas alır. Gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve öğrencilerden gelişim düzeylerine uygun davranışlar beklenmesi sınıf yönetiminde başarıyı artıracaktır. Dersleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak planlama ve uygulama, sınıftaki kuralları belirlerken ve öğrencilere sorumluluklar verirken onların gelişim özelliklerini ön planda tutma, öğrencilerden gelişim seviyelerine uygun davranışlar isteme ve bekleme, çeşitli etkinliklerde öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini de dikkate alma bu modele uygun davranış örnekleri arasında yer alır. Gelişimsel modele uygun davranışların öğretmenler tarafından öncelikle ve ağırlıklı olarak kullanılması gerekir (Kyle ve Rogien, 2003; Akt:Şentürk, 2006).

6. Önleyici- Yapıcı Modern Disiplin Yaklaşımı

Öğretimde öğrenci merkezli bir yaklaşımın ağırlıklı olarak yer alması, sınıftaki ilişki düzeninin öğrencilerle birlikte oluşturulması, öğretmenin olayların sonuçlarından çok nedenleri üzerinde durması ve tepkilerini ağırlıklı olarak bireye değil olaya yöneltmesi, istenmeyen davranışlara karşı daha çok sevgi ve saygı yaptırımlarını kullanması, kuralların hiç bir zaman amaç haline getirilmemesi ve her zaman tartışılabilmesi önlemsel modele uygun olarak gösterilen sınıf yönetimi davranışlarıdır. Bu modele uygun davranışların öğretmenler tarafından olabildiğince yüksek düzeylerde gösterilmesi gerekir. Özünde planlama düşüncesi bulunan bu model başarıyla uygulandığında, sınıfta istenmeyen durumların ortaya çıkması önlenir ve tepkisel modele olan gereksinim azaltılabilir (Martin, 2000; Menning, 2002).

Bu model; öğretim etkinliklerini bir sosyalleşme süreci olarak ele alır, sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir toplumsal sistem oluşturmaya çalışır. Etkinlikler bireysel çalışmalardan çok grup çalışmalarına yöneliktir (Gündüz, 2004).

7. Bütünsel Model

Sistem modeli olarak da adlandırılan bu model diğer modellerin bir sentezi olarak görülebilir. Önlemsel sınıf yönetimi modeline öncelik vermekle birlikte, gerekli durumlarda öğretmenin tüm modellere uygun davranışları kullanabilmesini öngörür (Başar, 2004). Öğretim ortamını öncelikle istenen durumların ortaya çıkabileceği şekilde düzenleme, ancak her şeye rağmen istenmeyen durumlar ortaya çıkacak olursa tepkisel modele dayalı davranışları da kullanabilme, sınıftaki tüm düzenlemeleri öğrencilerin gelişim özellikleriyle uyumlu hale getirebilme, bütünsel model içinde yer alan temel davranışlardır. Öğretmenlerden, sınıf yönetiminde bütünsel modele uygun hareket etmeleri ve sistematik bir yaklaşımla durumun gerektirdiği en uygun davranışları yapmaları beklenir. Buradaki temel ölçüt, tepkisel modele dayalı davranışların en düşük düzeylerde, önlemsel ve gelişimsel modele dayalı davranışların ise en yüksek düzeylerde gösterilmesidir (Martin, 2000).

Sınıf yönetiminde başarılı olmak için öğretmenler bazı araştırmacıların geliştirdiği disiplin modellerini kullanmaktadırlar. Benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları da temelde disiplin modellerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta benimsedikleri ve uyguladıkları disiplin modelleri aslında sınıf kontrolü açısından çok önemlidir. Öğretmenin sınıf içerisinde kontrolü ne kadar ele aldığını gösterir. Kısaca bu disiplin yaklaşımlarına bakıldığında;

Disiplin Modelleri

1. Kounin Modeli

Etkili sınıf yönetimi konusunu sistematik olarak ele alan ilk yazar Kounin'dir. Kounin çalışmalarında dikkatleri sınıf yönetimi süreçlerine ve önleyici disipline çekerek birçok ilke geliştirmiştir. Kounin tarafından önerilen ilkelere uygun davranan öğretmenlerin daha başarılı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Açıkgöz, 2000'den akt: Memişoğlu, 2005).

Kounin'e ait bu model grup yönetimi ve dalga etkisi konuları üzerine kuruludur. Açıklık ve kararlılık dalga etkisinin en önemli faktörleridir. Öğretmen, öğrencinin hatalı davranışını düzelttiğinde, bu sonuç dalga etkisi yaratır ve gelecekte bu tür davranış ortay çıkmasını önler (Sarıttaş, 2000; Erdoğan,2002; Tertemiz, 2000; Pala, 2005, a.g.e.).

2.Canter Modeli (Etkin-Kararlı Disiplin)

Assertive (etkin) disiplin olumlu pekiştirmeyi vurgulayarak öğrencilerin sınıf ortamında uygun seçimler yapmalarını sağlayan bir davranış yönetim sistemidir. Assertive disiplini uygulamak isteyen öğretmenler kendilerinin yeterince ilgilendiği bir öğretim ve öğrenme ortamı sağlamalı ve bu süreçte hiç kimsenin kendisine müdahale etmesine izin vermemelidir (Canter and Canter, 2001'den akt: Desiderio, 2005; Akt: İlgar, 2007). Sınıfta öğretmen ve öğrenci hakları ve bunların sınırları vardır. Bu sınırları koyup ayarlayan öğretmendir. Bu nedenle öğretmen otoritesi önemlidir, öğrencilerden de itaat etmeleri beklenir. Davranışın kaynağı, bireysel durumlar ve gereksinimler önem taşımaz,

kuralları kabul etmek ve uymak esastır, ödül ve ceza uygulanabilir (Celep, 2000; Sarıtaş, 2000; Erdoğan,2002; Tertemiz, 2000; Pala,2005, a.g.e.).

3. Glasser Modeli (Gerçekçi Terapi)

Temelde işbirlikli öğrenmeyi savunan Glasser iyi bir disiplin yöntemini “gerçek terapi” olarak adlandırır. Bu modele göre öğrencilere gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılama ve sorumluluk kazanmaları için rehberlik edilmelidir (Akt: Yılmaz, 2008). Glasser’e göre öğrenciler mantıklı düşünürler fakat kural koymada ve uygulamada, gerektiğinde uygun sonuçlar çıkarmada ve uygun olmayan davranışı değiştirmek için öneriler getirmede öğretmene güvenirler. Glasser, ödülle ya da cezayla baskıya karşıdır. Disiplin sorunları, mümkün oldukça, anne-babayı katmadan çözümlenmelidir. Bu, huzur bozucu öğrenciye şu mesajı verir: “Sorunlarını, annen baban katılmadan çözebileceğine inanıyoruz” (Glasser, 1999).

4. Gordon Modeli (Etkili Öğretmenlik Eğitimi)

Gordon (2006) sınıfta ortaya çıkan çatışmalarda yöntem I, yöntem II ve yöntem III olarak üç yöntemin kullanılabileceğini, ancak yöntem I ve yöntem II’nin kazan-kaybet, ve kaybet-kazan şeklinde olduğunu ve güce dayandığını, yöntem III’te ise kaybedenin olmadığını, her iki tarafında kazandığını belirtir. Gordon’a göre öğretmenler öğrencilerinde özdisipline odaklanmalıdır. Bağırarak, çığlık atmak ve cezalandırmak işe yaramaz uygulamalardır. Bunların yerine öğrencilerin kendi sorumluluklarını kabullenmelerini ve kendilerini disipline etmelerini sağlamada ısrar etmelidirler. Öğretmenler bir problem karşısında “Bu kimin problemidir?” sorusunu sormalıdır. Öğretmen aktif dinlemeye başvurmalıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin samimi bir şekilde onların ilgilerini anladığını bilmeye gereksinim duyarlar (Bucher, 2001/2002). Kuralların varlığı zorunludur. Çatışmaları ve yanlış anlamaları önler, hakları ve ayrıcalıkları tanımlar; insan ilişkilerinde dengeyi, hakkaniyeti düzenler; insanların davranışlarında koymaları gereken sınırları bilmelerine yardımcı olacak rehberliği sağlar. ...Bir kuralın konulmasında katılma şansı verilmeyen kişilerin çoğu yeni kuralın kendilerine dayatıldığını hisseder. Ancak kendilerini etkileyecek bir kuralın konulmasında katkıları olursa, ona uyma ve saygı gösterme istekleri artar. Psikologlar buna “katılım ilkesi” diyorlar (Gordon, 2000:153). Gordon öğretmenlere ben mesajlarını kullanmalarını önerir. Öğretmen ben mesajı ile ne hissettiğini ya da o davranışın onu nasıl etkilediğini dile getirir. İstenmeyen davranış karşısında sen’li yorumlardan kaçınmayı, empatik anlayış göstermeyi ve aktif dinlemeyi kullanmayı önerir (Bucher, 2001/2002) (Akt: İlgar, 2007).

5. Redl ve Wattenberg Modeli

Redl ve Wattenberg (1959), öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörleri açıklayan bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öne sürdükleri modele göre, istenmeyen davranışın sınıfta çok çabuk yayıldığını belilemişlerdir. Öğretmen, istenmeyen bu davranışlara müdahale etmeden önce yayılma olasılığına bakmalıdır. Yayılma potansiyeli yüksek ise, öğretmen, derhal duruma müdahale etmelidir. Bu konuda göz kontağı, baş sallama, yanına yaklaşma, mizah yoluna başvurma gibi bazı stratejiler kullanılabilir. Redl ve Wattenberg’e göre, insanlar grup içinde ve bireysel oldukları durulmada farklı davranırlar. Öğretmenlerin, grup dinamiğinin farkında olması, etkili sınıf yönetimi için önemlidir. Redl ve Wattenberg, öğretmenin belli öğrencilere fazla yakın davranmasının diğer öğrencileri kışkırtabileceğini ve ödül verirken gerçekten nitelikli çalışmalara verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu modelde, öğrencilere kendilerinden ne beklendiği ve davranışlarının sonuçlarının ne olacağı dersin başında çok açık ve net olarak verilmelidir.

6. Yeni Skinner Modeli:

Skinner, öğrenme konusunda davranışçı teorisinin temsilcileri arasında yer alır. Kendisi bir okul ve sınıf disiplin modeli önermemiştir. Diğer yazarlar, (Sharpley, 1985; McIntyre, 1989; Macht, 1989) onun öğrenmeyle ilgili ileri sürdüğü görüşleri, yeniden yorumlamışlar, okulda ve sınıfta öğrenci davranışlarının kontrol edilmesine uyarlamışlardır (Akt: Pala, 2005).

Bu modele çevresel uyarılar insan davranışını belirler. Bu nedenle istenen davranışlar ödülle pekiştirilmeli, istenmeyen davranışlar da övgü ve ödülün yoksun bırakılarak cezalandırılmalıdır (Celep, 2000; Sarıtaş, 2000; Tertemiz, 2000; Erdoğan, 2002; Yalçınkaya, 2003; Pala, 2005 a.g.e.). Ödüllendirilmeyen, göz ardı edilen ve ceza verilen davranış ise zayıflar ve söner. Ceza, istenmeyen davranışın yok olması için olumlu pekiştireçlerden daha çabuk etkisini gösterir (Pala, 2005).

7. Ginott Modeli

Ginott (1971) çalışmasında daha önceki araştırmalarında vurguladığı yetişkin ve gençler arasındaki iletişime yönelik tavsiyelerini sınıf içine uyarlamıştır. Ginott'a göre, disiplin, bir dizi küçük zaferlerden meydana gelir ve disiplini sağlamada en önemli faktör öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır. Ginott, öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde öğrencilere kesinlikle "aptal", "tembel", "sorumsuz" gibi kelimeler kullanmak yerine, doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili "ben mesajları" (ben hayal kırıklığına uğradım, ben kızgınım gibi) göndermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt: Pala, 2005).

8. Dreikurs ya da Ussal Sonuçlar Modeli

Rudolf Dreikurs'a ait bu modelde, öğrencilerin öz kontrollerinin geliştirilmesi vurgulanmakta ve öğrenciler kendi davranışlarından sorumlu tutulmaktadır. Buna göre öğrenciler sorumluluğu öğrenmek için davranışların sonuçlarını yaşamalı, sergilenen hatalı davranış ile doğrudan sonuçlara ilişkin ussal sonuçlara ulaşmaları için, öğretmenler, ilişkililik, saygınlık ve mantığa uygunluk ölçütlerine bağlı olarak açıklama getirmelidir (Wolfgang, 1999).

Sınıf kuralları ve kuralların ihlal edilmesi halinde karşılaşılabilecek sonuçlar mümkün olduğunca demokratik olarak tespit edilir... Öğrenciler kendi davranışlarından kendilerinin sorumlu olduğunu öğrenirler. Örneğin, sınıfı dağıtan, dağıttığını toplar. Ödevini yapmayan, bu ödevini teneffüste ya da ders bitiminden sonra yapar. Mantıksal sonuçlar yöntemi, öğrenciye durumları değerlendirme, yaşayarak öğrenme ve uygun tercihler yapmayı öğretir (Moore, t.y.:198; Akt: İlgar, 2007).

Dreikurs'a göre öğrencilerin karşılamak istedikleri bazı temel gereksinimleri vardır ve öğretmenin bunları dikkate alması gerekir. İstenmeyen davranışlar, tanınmak, dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek gibi hedeflere ulaşmak için yapılan girişimler olarak görülmelidir. İstenmeyen davranışın düzeltilmesi için öğrencilerin ulaşabileceği doğru hedefler konmalı ve demokratik öğretim ortamları oluşturulmalıdır. Dreikurs, otokratik, serbest bırakıcı ve demokratik olmak üzere üç tip öğretmen modeli olduğunu öne sürmektedir (Celep, 2000; Sarıtaş, 2000; Erdoğan, 2002; Tertemiz, 2000; Pala, 2007, a.g.e.).

9. Jones Modeli

Jones'in disiplin modelinin temel kaynağı, öğrencilere kendilerini kontrol etme yönünde destek sağlamaktır. Jones (1979), tipik bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık % 50'sini, görevi yapmayan veya diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşarak geçirdiklerini ileri sürmektedir. Başlıca istenmeyen davranışlar ise, izin almadan konuşma, gürültü yapma, başkasının yerine oturma gibi genel davranışlardır. Öğretmen, sistematik olarak vücut dilini etkili kullanarak, öğrenciyi cesaretlendirerek ve bireysel yardım sunarak zaman kaybını önleyebilir. Etkili vücut dili, vücudun duruş şekli, göz kontağı, yüz ifadeleri, sinyal gönderme, fiziksel yakınlık ile sağlanabilir. Öğrenciyi işe yoğunlaştırma, uygun davranmasını teşvik etme, motive etme öğrencinin iyi davranmasına yardımcı olur. "Hepiniz 45 dakika veya daha az zamanda işi bitirirseniz, son 10 dakika arkadaşlarınızla konuşma hakkı kazanacaksınız." gibi sözlerle cesaret verilebilir. Öğretmenler, öğrencilere bireysel yardım sağlarsa, onlar da işi tamamlamaya daha fazla yöneleceklerdir (Akt: Pala, 2005).

SONUÇ

Sınıf içerisinde Disiplini sağlamak için en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenler kontrolü ellerinde tutmak için bazı disiplin modellerinden yararlanırlar. Öğretmenler benimsedikleri sınıf yönetim modelleri ve dayandıkları disiplin modellerine bakıldığında kontrolü ellerinde tutmalarına göre farklılık gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenler disiplin sağlarken farklı yollar izlemektedir. Kimi öğretmen sınıfta tamamen otokratik bir şekilde tüm hakları elinde bulundurur ve tamamen öğretmen merkezli bir yönetimle sınıfın kontrolünü sağlar. Kimisi ise tamamen demokratik yollarla öğrencilerini sürece aktif olarak katarak sınıfın kontrolünü sağlarlar. Öğrencilerinin sorumluluk sahibi olduklarına inanırlar. Bazı öğretmenler ise öğrencilerini tamamen serbest bırakırlar ve sınıfta olup bitenden haberleri dahi olmaz.

Öğretmenin sınıf yönetiminde kontrolü tamamen elinde tuttuğu modeller: “Geleneksel Yaklaşım”, “Müdahaleci (Baskıcı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımları benimseyen öğretmenler otokratik öğretmenler olup sınıfta olup biten her şeyin kontrolleri dâhilinde olmasını isterler. Öğretmen merkezli bir yaklaşımına dayanmaktadır.

Öğretmenin sınıf yönetiminde kontrolü kısmen elinde tuttuğu modeller: “Müdahaleci Olmayan Sınıf Yönetimi Yaklaşımı”, “Etkileşimsel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı”, “Gelişimsel Yaklaşım” ve “Önleyici- Yapıcı Modern Disiplin Yaklaşımı” olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlarda daha çok öğrenci merkezli bir anlayış vardır. Öğretmen kontrolü elinde tutar ama biraz esnektir. Öğrencilere rehberlik etmektedir. Öğrencilerin fikirlerine önem verilmektedir.

Araştırma literatür taramasında elde edilen bilgilere göre bütün disiplin modellerinde öğretmenin kısmen ya da tamamen kontrolü elinde tuttuğu görülmektedir. Öğrencileri tamamen özgür bırakma ya da sınıfta demokrasi getirme adına bazı öğretmenlerin disiplin modellerini ve sınıf yönetimi modellerine uygun olmayacak şekilde davranmaları sonucu sınıfta oluşan otorite eksikliğinden kaynaklı olarak öğretmenin otoritesini kaybederek sınıf kontrolünü kaybettiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimi ile ilgili Genel Olgular. Sınıf Yönetimi. (Editör Zeki Kaya) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı 25. S.9-20 (Kış-2001)
- Akyol, H. (2000) “ Olumlu ve Öğrenmeye Uygun Ortamı Yaratın”, Sınıf Yönetimi, Ed: Leyla Küçükahmet, , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım., ss.123-150
- Aydın, F. (2011). Coğrafya Öğretmen Adaylarının “Sınıf Yönetimi Stratejilerine” Yönelik Görüşleri. Marmara Coğrafya Dergisi. Sayı 23. S.93-110 (Ocak-2011)
- Bahar, M. Ve Bilgin, İ. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 28, Sayı 1 (2008) 19-38
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul.
- Başar, H. (2001). Sınıf Yönetimi. 5. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brophy, J.; Good, T. (1986) “Teacher Behaviour and Student Achievement”, ed. M. Wittrock, Handbook or Research on Teaching, McMillan Company.
- Calloway. J. W. (1986). Classroom Management as perceived by Elementary, Secondary, and Special Educators in Mississippi. (University of Mississippi. Unpublished Doctoral Dissertation).
- Cafoğlu, Z. (1992). “Sınıf Yönetimi”, Eğitim Dergisi, (Üç Aylık İlimi Dergi), Cilt 1, Sayı 2, s.152-160.

- Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ani Yayıncılık, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2002). İçimizdeki Biz, 35. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:35, s:53-64.
- Çetin, Ş. Duman, T., ve Gelişli, Y. (2004). Orta Öğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 2. Sayı 7. S.281-292
- Çiftçi, S. (2003/2004). “Etkili Bir Sınıf Yönetimi Açısından Sınıfta Öğretmen Davranışları ve Demokratik Sınıf Ortamı”, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 16-17-18, s.85-91.
- Denkdemir, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DREİKURS ve arkadaşları (1982). Maintaining Sanity in the Classroom: New York: Harper and Row.
- Erdoğan, İ. (2002). Sınıf Yönetimi, Sistem Yay., İstanbul.
- Glasser, William M. (1995) “The Quality School Teacher” Kompetenz zur Veraenderrung des Unterrichtsverhaltens, ss.57-68, Europaeisches Weiterbildungsstudium Bildungsmanagement, , Universitaet Koblenz, Landau.
- Glasser, W. (1999). Okulda Kaliteli Eğitim, Çeviren: Ulaş Kaplan, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Grasha, A. F. 1996. Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Sınıf Yönetimi. (Ş. Şule Erçetin, Çağatay Özdemir). Ankara:Asil Yayıncılık.
- Gürşimşek, I. (1999). “Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri”, Eğitim ve Bilim, Cilt 23, Sayı 112, s.40-44.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Özyürek, M. (2001). Sınıf Yönetimi, Karatepe Yay., Ankara.
- Kounin, J. (1977). Discipline and Group Manegement in Classrooms. New York: Holt, Renhart ve Winston.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). Ergenlik Psikolojisi, 4. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükahmet, L.(2003). “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Yazarları: L. Küçükahmet ve ark, s.1-26, 4. Baskıdan Tıpkı Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2006). Principles of classroom management : a professional decision-making model. Prentice Hall, C/O Pearson Education Order Dept, 135 S Mount Zion rd, Lebanon,
- Martin, J. (2000). Models of Classroom Management: Principles, Practices and Critical Considerations Temeron Books, Bellingham.
- Menning, L. & Bucher, K. T. (2002). Classroom management: Models, applications, and cases: Prentice Hall, C/O Pearson Education Order Dept, 135 S Mount Zion rd, Lebanon.

- Memişoğlu, S. P. (2005). "Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları", Çağdaş Eğitim, Yıl 30, Sayı 323, s.32-39.
- Özcan, A.O (1999). Öğretmenliğin İç Yüzü-Davranışlar, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. Manas Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 7. Sayı 13
- Redl, F. ve Wattenberg, W. (1959). Mental Hygiene in Teaching. New York: Harcourt, Brace and World.
- Sarıtaş, M. (2000). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama", Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Nobel Yay., Ankara.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (2000). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı 48, ss: 585-60. (Güz- 2006)
- Tertemiz, N. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Editör: Leyla Küçükahmet) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülken. H. Z. (2001). Eğitim Felsefesi, Ülken Yay., İstanbul.
- Taymaz, H. (1995). Okul Yönetimi, Saypa Yay., Ankara.
- Tonbul, Y. ve Yalçınkaya, M. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı Ve Gözlemler. Ege Eğitim Dergisi. Cilt 1. Sayı 2. S.1-10
- Wolfgang, C. H. (1999). Solving Discipline problems. Methods and Models for Today's Teachers.(5'h• Ed). Allyn and Bacon. Massachusetts.
- Yalçınkaya, M. (2003) Sınıf İçi İstenmeyen Davranışları ve Yönetimine İlişkin Stratejiler. Sınıf Yönetimi. (Editör: Üre, Ö.): Konya. Mikro Yayınları.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 10. Sayı 1
- Zirpoli, T. J.; Melloy, K. J. (1997). Behavior Management. Applications for teachers and Parents (2nd Ed). Prentice-Hall, Inc. New Jersey.

İLKÖĞRETİM OKULU SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN BİR ÖLÇEK DENEMESİ ²⁶

Ozan YILMAZ ²⁷

ÖZET

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin performansının değerlendirilebilmesi için örnek ölçekler geliştirilmesi amacıyla tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla veri toplama aracı hazırlanırken alanyazın taranmış, ulusal ve uluslar arası alanyazında vurgulanan öğretmen yeterlikleri, yasal metinlerde yer alan görev ve sorumluluklar ve uygulamalarda kullanılan performans standartları ve ölçütleri göz önüne alınarak ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin performans standartlarının neler olabileceği ve bu standartlara uygun performans alanları belirlenmiştir. Sonraki aşamada belirlenen alanı ölçebileceği düşünülen ifadelerden oluşan soru havuzları oluşturulmuştur. Bu soru havuzundaki ifadeler kullanılarak ilköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okulu yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre; öğrencilerin görüşlerine göre ve öğrenci velilerinin görüşlerine göre öğretmen performansını değerlendirmek üzere üç adet öğretmen performans değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmada geliştirilen ya da başka performans ölçekleriyle yapılacak olan performans değerlendirme çalışmalarının teknik ve etik yönüyle ilgili önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Performansı, Performans, Değerlendirme, Ölçek

GİRİŞ

Dünyada bilginin üretimine ve dolaşımına yönelik hızlı gelişmeler öğretmenlere yerel ve evrensel düzeyde sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik konularda kişisel ve mesleki gelişim açısından yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu özelliği ile öğretmenler, bilgi ve uygulamalarıyla doğrudan ve dolaylı olarak okulla ilişkide bulunan tüm grupların yüksek beklentilerle gözlemlediği okulun en başat öğelerinden birini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, yöneticileri, müfettişler, meslektaşları, öğrencileri veya öğrenci velileri tarafından doğrudan ve dolaylı; resmi veya gayri resmi olarak çeşitli yöntemlerle değerlendirildikleri görülmektedir. Öğretmenlerle yakın ilişkide bulunan gözlemcilerin görüş ve önerilerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Bu bakımdan etkili bir öğretmen değerlendirme sisteminin farklı değerlendirme kaynakları ve veri çeşitliliği içerecek nitelikte düzenlenmesine ihtiyaç bulunduğu görülmektedir.

Akıncı (1998)'nin da belirttiği gibi öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sürecine yöneticilerin ve müfettişlerin yanında öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve öğrencilerin katılımlarının sağlanması, sürece katılım ve değer algısı bakımından da etkili bir mesaj olabilir. Milli Eğitim Bakanlığının daha etkili bir performans değerlendirme sistemi oluşturma çabaları da bu konudaki gereksinimin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile performans değerlendirme ölçeğinin bu çabalara bilimsel nitelikli bir katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Performans değerlendirmesi, bireyin görevindeki başarısını, örgütün başarısına olan katkılarını değerlendiren planlı bir araç olarak tanımlanmaktadır. Davis (1983)'e göre performans değerlendirme sistemi örgütsel bir gerekliliktir ve iyi tanımlanmış objektif kriterler üzerine

²⁶ Makale Doç. Dr. Ali SABANCI danışmanlığında Ozan YILMAZ tarafından Hazırlanan "Resmi ilköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Ölçek Denemesi ve ilköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Performans Düzeyi" İsimli Yüksek Lisans Tezine Dayanarak Hazırlanmıştır.

²⁷ Antalya Muratpaşa Azize Kahraman Halk Eğitimi Merkezi

oluşturulur, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olmalıdır. Objektif ölçütlere göre uygulanan performans değerlendirme sistemi çalışmada yüksek moral ve güven duygusu yaratacaktır (Prince ve Lawler, 1986).

Bu konudaki araştırmalarda ilköğretim müfettişleri tarafından yapılan değerlendirme ve teftişin hem öğretmenler hem de müfettişler tarafından yeterli görülmediği anlaşılmaktadır (Boyacı, 2003; Altundepe,1999).

Öğrencilerin öğretmen performansını değerlendirme sürecinde yöneticilerden ve velilerden daha eleştirel yaklaştığı belirtilmektedir (Ostrander, 1995). ABD’de öğretmen performansının değerlendirildiği pek çok okulda öğrenci görüşlerinin öğretmen performansının değerlendirilmesine %5 civarında yansıtıldığı belirtilmektedir (ERS, 1988; Loup ve diğ., 1996). McGreal (1983) öğrenci ölçeklerinde ifadelerin performansın öğrenci tarafından algılanan şekliyle yer aldığı vurgulaması öğrencilerin nesnel görüşlerinin önemine işaret etmektedir. Öğrencilerin, eğitim örgütlerinin varlık nedeni olarak, eğitimsel hedeflerin başarıya ulaşması, öğrenci-öğretmen ilişkisi; ders kitabı, ödevler, öğretim yöntemleri ve sınıf içi etkileşimler gibi tüm eğitim süreçlerinde ana bilgi kaynağı oldukları belirtilmektedir (Aleamoni, 1981, 1987, 1999; Peterson, 1987, 2000). Erken yaştaki öğrencilerin bile öğretmen performansı ile ilgili belirttikleri görüşlerinin anlamlı bulgular ortaya koyduğu vurgulanmaktadır (Haak, Kleiber, ve Peck, 1972; Peterson, Stevens ve Driscoll, 1990). Berman ve Mclaughlin (1977) öğretmenler için en önemli özendiricilerin, öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin sağlanması olduğunu ileri sürmektedirler. Öğretmenin eksik yönlerinin belirlenmesi ve bu yönlerin geliştirilmesine odaklanan bir performans değerlendirme sisteminin de öğretmenler açısından önemli bir güdeleyici olacağı düşünülebilir. Ostrander (1995), en adil performans değerlendirme yönteminin çok kaynaktan veri toplayarak yapılabileceğini belirtmiştir. Öte yandan yönetici görüşlerinin de öğretmeni değerlendirmede tek başına yetersiz kaldığı bulunmuş, öğretmen değerlendirme sürecine diğer öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin de katılması gerektiğini vurgulanmıştır (Stronge ve Ostrander, 1997).

YÖNTEM

Ulusal ve uluslar arası alanyazınında öğretmen yeterliklerine ilişkin belirlenen ölçütler ile uygulamalarda kullanılan performans standartları göz önüne alınarak oluşturulan maddelerden üç taslak ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçeklerin planlama, sınıf yönetimi, değerlendirme, iletişim, bireysel farklılıklara değer verme ve saygı duyma, çalışan sorumluluğu ve yönetsel görevler, teknoloji kullanımı, öğrenci başarısı hedef oluşturma ve yönlendirme, okul çevre işbirliği başlıkları altında dokuz boyuttan oluşmaları tasarlanmıştır.; Taslak ölçeklerde yer alan maddelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek için Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan ve Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans öğrenimi gören 7 öğrenci ile 15 sınıf öğretmeni, 50 ilköğretim okulu dört ve beşinci sınıf öğrencisi ve 15 öğrenci velisinden oluşan gruplarla bireysel görüşmeler yapılmış ve elde edilen dönütlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Anlaşılmasındaki güçlüklerin en aza indirilmesi amacıyla öğrencilerin görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan ölçek, 25 kişilik bir öğrenci grubuyla tekrar görüşme yapılarak ikinci kez gözden geçirilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçekler alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir. Buna göre: müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenleri için geliştirilen ölçekte 84 maddenin; öğrenciler için geliştirilen ölçekte 71 maddenin ve veliler için geliştirilen ölçekte 38 maddenin yer almasına karar verilmiş ve ölçek ön uygulamaya tabi tutulmuştur.

Antalya İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 7 eğitim bölgesinde 175 resmi ilköğretim okulundan küme örnekleme yöntemi ile her bölgeyi temsil edebilecek nitelikte 21 okulda ön uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Bu okullarda bulunan 21 okul müdürü, 41 müdür yardımcısı, 382 öğretmen evreni oluşturmuştur. Öğrencilerde 3950 4. ve 3832 5. sınıf öğrencisi ile bunların velileri evreni oluşturmuştur. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden her

sınıftan 5'er öğrencinin ve bunların velilerinin örnekleme oluşturması kararlaştırılmıştır. Böylece öğrencilerde örnekleme 450'şer öğrenci alınmıştır. Müfettişlerde, okul müdürlerinde ve sınıf öğretmenlerinde evrenin örneklem olarak alınması kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak örneklem sayısı kadar dağıtılan anketlerin 30 müfettiş, 30 müdür yardımcısı, 13 müdür ve 300 öğretmen ile 300 öğrenci ve 300 öğrenci velisi anketi elde edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Buna göre, ilk olarak madde yükleri .30'un altında olan maddeler elendikten sonra birden fazla faktörde yüksek madde yükü taşıyan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2003; Hair ve diğ., 1998).

BULGULAR

Tablo.1. İlköğretim Müfettişi, İlköğretim Okulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görüşlerini Belirlemek Üzere Hazırlanan Ölçek

Md. No	Boyut: Planlama Alfa: .93 Faktörün Açıkladığı Varyas: %47,525 Faktör Yüğü	
1.	Yararlanılabilecek kaynakları önceden inceler ve tanımlar.	.750
2.	Amaca uygun öğrenci aktiviteleri planlar (Drama, deneyler, gezi vb).	.689
3.	Amaca uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçer.	.680
4.	Ders planlarını açık, mantıklı ve sıralı bir kapsamda yazar.	.659
5.	Uzun ve kısa dönemli hedefler seçer.	.654
6.	Eğitimsel yaşantılar planlarken öğrencilerin önceki bilgilerini kullanır.	.625
7.	Dersin eğitsel hedeflerine ulaşmak için geliştirilmesi gereken davranışları tanımlar.	.616
8.	Konuları öğrencilerin beceri ve yeteneklerini göz önüne alarak sunar.	.612
9.	Öğrencilerin konu ile ilgili bağımsız uygulamalar yapmasını sağlar.	.583
10.	Uygun örnekler ve görseller (resim- harita- grafik- tablo vb.) kullanır.	.579
11.	Öğretilen konuyla ilgili etkinlikler düzenler ve kavramları desteklemek için uygulamalara rehberlik eder.	.556
12.	Konu amaçlarını genel amaçlarla bütünleştirir.	.669
Boyut: Değerlendirme ve Teknoloji Kullanımı Alfa: .94 Faktörün Açıkladığı Varyas: %4,965		
13.	Teknolojinin yasal ve etik kullanımında başarılıdır.	.698
14.	Genel teknoloji kavramlarını bilir.	.681
15.	Öğrencilerde konu kazanımlarına uygun beklentiler oluşturur.	.654
16.	Teknolojideki Gelişimi takip eder.	.641
17.	Öğrencilerin yıllık bireysel başarıları ölçmek için alternatif standart testler kullanır.	.637
18.	Öğrencilerle ilgili birinci el bilgiler kullanır.	.635
19.	Öğrencide kişisel hedef oluşturmayı destekler.	.607
20.	Öğrencileri eğitimsel ihtiyaçlarına göre gruplar.	.606
21.	Teknolojik kaynakları derslerinde kullanır.	.586
22.	Eğer sınavlarda gerekli başarı sağlanmamışsa, bu verileri eğitimsel yöntemleri yeniden yapılandırmada kullanır.	.556
23.	Puanların yanında öğrencilere yazılı önerilerde bulunur.	.551
Boyut: Çalışan Sorumluluğu Alfa: .92 Faktörün Açıkladığı Varyas: %3,765		
24.	Okulda diğer bireylerle iyi çalışır.	.711

25.	Okulla ilgili problemleri çözmek için uygun kanallar kullanır.	.666
26.	Okulla ilgili zor durumları ele alırken sağduyulu davranır.	.658
27.	Okulla ilgili konularda yöneticileri ya da ilgili kişileri bilgilendirir.	.651
28.	Kendi pozisyonunu ilgilendiren politika ve düzenlemelerden haberdar kalır.	.635
29.	Okul politika ve düzenlemelerinin geliştirilmesi çalışmalarına katılır.	.623
30.	Öğretmen başkalarının farklı görüş ve değerlere sahip olabilecekleri düşüncesindedir.	.560
31.	Okulla ilgili konularda yönetime yardımcı olacak gerekli sorumlulukları üstlenir.	.553
32.	Farklı ırksal, etnik, kültürel ve dinsel gruplara anlayış ve kabul gösterir.	.543
33.	Diğer öğretmenlerle eğitimle ilgili görüşlerini paylaşır.	.454
Boyut: Öğretmen Veli İşbirliği		
Alfa: .92 Faktörün Açıkladığı Varyans: %2,691		
34.	Veli eğitim etkinliklerine katılır.	.687
35.	Veliler ve öğretmenler arasında iletişimi sağlayacak bir iklim oluşturur.	.679
36.	Velilerle öğrencilerin ilgi alanlarıyla ilgili eşgüdüm sağlar.	.629
37.	Veli- öğrenci-öğretmen işbirliğini destekler.	.611
38.	Öğrencilerin okul dışı yönetimlerini sağlamak için makul sorumlulukları da alır.	.609
39.	Öğrencilere öğrenemedikleri konularla ilgili yetiştirme etkinlikleri sağlar.	.517
Boyut: İletişim		
Alfa: .92 Faktörün Açıkladığı Varyans: %2,474		
40.	Ödül ve övgüyü uygun ve adil kullanır.	.687
41.	Öğrencilerine sevgi duyar.	.645
42.	İletişimde uygun ve doğru kelimeleri kullanır.	.631
43.	Öğrencilere bire bir görüşmelere fırsatlar sağlar.	.577
44.	Öğretimde cinsiyet ayrımcılığı yapmayan bir tutum sergiler.	.544
Ölçek Bütünü : Alfa: .98 Açıklanan Varyans: %61.42		

Müfettiş, yönetici ve öğretmenlere uygulanan ölçeğin planlama alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .556, en yükseği ise .750 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenirlik katsayısı (alfa) .93, açıkladığı varyans ise %47,525'dir. Değerlendirme ve teknoloji kullanımı alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .551, en yükseği ise .698 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenirlik katsayısı (alfa) .94, açıkladığı varyans ise %4,965'dir. Ölçeğin çalışan sorumluluğu alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .454, en yükseği ise .711 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenirlik katsayısı (alfa) .92, açıkladığı varyans ise %3,765'dir. Öğretmen veli işbirliği alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .517, en yükseği ise .687 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenirlik katsayısı (alfa) .92, açıkladığı varyans ise %2,691'dir. İletişim alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .544, en yükseği ise .687 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenirlik katsayısı (alfa) .85, açıkladığı varyans ise %2,474'tür.

İlköğretim müfettişi, ilköğretim okulu yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin bütününe güvenirlik katsayısı (alfa) .98 ve açıkladığı toplam varyans %61,42'dir.

Tablo.2 Öğrenci Velilerinin Görüşlerini Belirlemek Üzere Hazırlanan Ölçek

Md No	Boyut: Öğretmen Veli İşbirliği	Alfa: .84	Faktörün Açıkladığı Varyas: %29.09	Faktör Yüğü
1.	Çocuğumun öğretmeni, çocuğumun hangi konularda yetenekli olduğunu bana açıklar.			.763
2.	Öğretmeni, çocuğumun derslerle ilgili yapması gerekenler hakkında bana yeterli bilgi verir.			.750
3.	Çocuğumun öğretmeni hangi alanlarda çocuğumu desteklemem gerektiğini anlatır.			.735
4.	Öğretmeni, çocuğumun sınavlarda yaptığı yanlışlıkları bana açıklar.			.722
5.	Öğretmeni, çocuğumun aldığı notlar hakkında bana yeterli bilgi verir.			.702
6.	Çocuğumun ilgi alanlarını belirlemek için çok çaba harcadığını düşünüyorum.			.627
7.	Çocuğum, herhangi bir konuyu öğrenemediğinde öğretmeni o konuyu ayrıca ona öğretir.			.528
Boyut: İletişim				
Alfa: .66 Faktörün Açıkladığı Varyas: %13.98				
8.	Gerektiğinde çocuğumun öğretmeniyle yalnız görüşebilirim.			.821
9.	Çocuğumun öğretmeni gerektiğinde okul yöneticileriyle görüşmeme yardımcı olur.			.750
10.	Çocuğumun öğretmeni gerektiğinde rehber öğretmenle görüşmeme yardımcı olur.			.498
11.	Çocuğumun öğretmenin bütün öğrencilerini sevdiğine inanıyorum.			.796
12.	Öğrenciler arasındaki problemleri çözerken adil davrandığına inanırım.			.702
13.	Çocuğumun öğretmeni benimle konuştuğunda ne demek istediğini kolayca anlarım.			.589
Boyut: Planlama				
Alfa: .61 Faktörün Açıkladığı Varyas: %8.18				
14.	Öğretmeni, çocuğumdan bir sonraki derste işlenecek konu ile ilgili evde ön hazırlık yapmasını ister.			.748
15.	Çocuğumun öğretmeni her ünite bittikten sonra sınav yapar.			.714
16.	Çocuğumun öğretmenin öğrencilerinin başarılı olması için çabaladığına inanırım.			.703
Ölçek Bütünü : Alfa: .86 Açıklanan Varyas: %51,27				

İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrenci velilerine uygulanan ölçeğin öğretmen veli işbirliği alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .528, en yükseği ise .763 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı (alfa) .84 ve açıkladığı varyans ise % 29,09'dur. İletişim alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .498, en yükseği ise .821 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı (alfa) .66 ve açıkladığı varyans ise %13,98'dir. Planlama alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .703, en yükseği ise .748 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenilirlik katsayısı (alfa) .61 ve açıkladığı varyans ise %8,18'dir.

Öğrenci velilerine uygulanan ölçeğin bütünüün güvenilirlik katsayısı (alfa) .86 ve açıkladığı toplam varyans %51,273'tür.

Tablo.3 Öğrencilerin Görüşlerini Belirlemek Üzere Hazırlanan Ölçek

Md No	Boyut: Planlama	Alfa: .74	Faktörün Açıkladığı Varyas: %20,894	Faktör Yüğü
1.	Yoklamaları zamanında yapar.			.761
2.	Öğretmenimiz derslere zamanında başlar.			.683
3.	Öğretmenimiz sınıfla ilgili işlerini zamanında yapar.			.683
4.	Notlarımızı sınavdan sonra en kısa sürede söyler.			.610

5.	Öğretmenimiz dersleri zamanında bitirir.	.552
Boyut: İletişim		
Alfa: .67 Faktörün Açıkladığı Varyas: %10,867		
6.	Öğretmenimiz bizi sever.	.846
7.	Öğretmenimiz okulumuzun yöneticileriyle iyi anlaşır.	.758
8.	Öğretmenimiz başarılı olmamızı ister.	.756
9.	Öğretmenimiz ailelerimize hangi konularda yetenekli olduğumuzu açıklar.	.682
10.	Öğretmenimiz ailele okulla ilgili yapmam gerekenler hakkında konuşur.	.654
11.	Öğretmenimiz ailelerimize verilecek eğitim çalışmalarına katılır.	.624
12.	Öğretmenimizi tenefüslerde ve dersler bittikten sonra sık sık diğer öğretmenlerle sohbet ederken görürüz.	.618
Boyut: Sınıf Yönetimi		
Alfa: .78 Faktörün Açıkladığı Varyas: %19,169		
13.	Öğretmenimiz her derste dersin konusunun üniteyle ilgisini anlatır.	.689
14.	Sınıfımızın düzenini gerekirse işlediğimiz konuya uygun şekilde değiştiririz.	.671
15.	Öğretmenimiz dersin konusuna göre, gerekirse gruplar ve kümeler oluşturur.	.568
16.	Derste yapmamız gerekenleri anlayabileceğimiz bir şekilde anlatır.	.749
17.	Okulla ilgili bazı toplantılara katıldığında bizi ilgilendiren konuları açıklar.	.548
18.	Öğretmenimiz bizimle ilgili karar vermesi gerektiğinde önce bizden bilgi alır.	.502
19.	Yeteneklerimize uygun çalışmalar yapmamız için bizi cesaretlendirir.	.493
20.	Öğretmenimiz sınavlarda derste işlediğimiz konuların hepsinden sorular sorar.	.713
21.	Başarımızı ölçmek için çeşitli testler kullanır.	.529
22.	Öğretmenimiz dersin konusuyla ilgili çok örnek verir.	.529
23.	Öğretmenimiz konuları anlayabileceğimiz hızda anlatır.	.455
24.	Derslerimizde kaynak kitap, ansiklopedi, internetten edindiğimiz kaynaklardan yararlanırız.	.664
25.	Öğretmenimiz anlattığı konuyla ilgili drama, rol oynama, deney gibi etkinlikler yapar.	.673
26.	Teknolojik araçları derslerimizde kullanırız (tepegöz-bilgisayar-Vcd).	.635
27.	Öğretmenimiz her etkinlikte ne öğreneceğimizi açıklar.	.677
28.	Bir etkinlikten diğer bir etkinliğe geçerken çok zaman kaybetmeyiz.	.658
Ölçek Bütünü : Alfa: .87 Açıklanan Varyas: %50,931		

İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğin planlama alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .552, en yükseği ise .761 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenirlik katsayısı (alfa) .74 ve açıkladığı varyans ise %20,89'dur. İletişim alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .618, en yükseği ise .846 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenirlik katsayısı (alfa) .67 ve açıkladığı varyans ise %10,86'dır. Sınıf yönetimi alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinden en düşüğü .455, en yükseği ise .749 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeğin güvenirlik katsayısı (alfa) .78 ve açıkladığı varyans ise %19,16'dır.

İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğin bütünü güvenirlik katsayısı (alfa) .87 ve açıkladığı toplam varyans %50,931'dir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm ölçeklerin her üçünün de güvenirlik katsayıları (Alpha değeri) .70'den daha yukarı olması ölçeklerin uygulanabilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2003 s.165). Ayrıca Alfa değerleri .70'in üzerinde olan alt ölçeklerin de ayrıca tek başlarına kullanılabilir oldukları söylenebilir.

Ölçeklerin her üçünde de uzman görüşü ile kapsam geçerliği ve yapılan faktör analiziyle de yapı geçerliği sağlanmıştır.

Performans değerlendirme sisteminde yer alacak değerlendiricilerin değerlendirme konusunda eğitilmeleri düşünülmelidir. Diğer bir ifadeyle öğretmen performansını değerlendirecek olanların değerlendirmenin etik ve teknik yanları konusunda eğitilmeleri gereklidir.

Performans değerlendirmenin amaçlarından birisinin de personelin eğitim ihtiyacını belirlemek olduğu unutulmamalı; değerlendirme sonucunda eksik görülen noktalar yerel ve ulusal hizmet içi eğitim programlarına dahil edilmelidir.

Öğretmen performans ölçeğinin değişmez olmadığı bilinmeli ve okulun yıllık hedefleri doğrultusunda performans göstergeleri de ölçeğe eklenmelidir. Ancak eklenen maddelerden sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması gerekliliği unutulmamalıdır.

Göstergeler değerlendirme için tek araç oldukları için okul yöneticileri ve ilgili öğretmenler tarafından düzenli olarak gözden geçirilmeli ve gerektiğinde değiştirilmelidirler.

Performans değerlendirme sisteminde ölçüt oluşturmada diğer bir önemli nokta ise değerlendiren ve değerlendirilenin, değerlendirme öncesi görüşmede, değerlendirme alanları, değerlendirme kriterleri ve değerlendirme yöntemi üzerinde uzlaşmalarıdır.

Eğitim örgütünde performans değerlendirme sistemi çalışanları tehdit eden bir mekanizmaya dönüştürülmemeli asıl amacın çalışanın performansını yükselterek Milli Eğitimin temel amaçlarına ulaşılması olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Z. B. (1998), Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim. İstanbul: İletişim yayınları,.
- Aleamoni, L. M., (1981) Student Ratings of Instruction. in J. Millman (Ed.), Handbook Of Teacher Evaluation, CA. Sage, Beverly Hills, s.110-145).
- Aleamoni, L. M., (1987) Student Rating Myths Versus Research Facts, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol.1, s.111-119.
- Aleamoni, L. M., (1999) Student Rating Myths Versus Research Facts From 1924 To 1998, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol.13, s.153-166.
- Altundepe, Ö., (1999) Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı.1, İzmir.
- Anonim, Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği, Yayın Tarihi ve Sayısı: 18.10.1986-19255
- Anonim, Milli Eğitim Bakanlığı Sicil Amirleri Yönetmeliği, Yayın Tarihi ve Sayısı: 3.6.1991-20890.
- Anonim, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Yayın Tarihi ve Sayısı: 13/08/1999 – 23785.
- Berman, P. ve McLaughlin, M., (1977) Federal Programs Supporting Educational Change Implementing and Sustaining Innovations, C:Rand Corp. Santa Monica,.
- Boyacı, A., (2003) İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemleri Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Davis, K., (1983) Human Behavior At Work Organizational Behavior, Tata Mc. Graw Hill Publishing Company Ltd., New Delhi.
- ERS., (1988) Teacher Evaluation Practices And Procedures, Arlington, VA.
- Haak, R.; Kleiber, E.; ve Peck, R., (1972) Student Evaluation of Teacher Instrument II Manual Austin, R & D Center for Teacher Education, University of Texas.

- Loup, K., Garland, J., Ellett, C., ve Rugutt, J., (1996) Ten Years Later Findings From A Replication of A Study of Teacher Evaluation Practices in Our 100 Largest School Districts, *Journal Of Personnel Evaluation in Education*, Vol.10, s.203-226.
- McGreal, T. L., (1983) *Successful Teacher Evaluation*, Association For Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Ostrander, L. P., (1995) *Multiple Judges of Teacher Effectiveness Comparing Teacher Self-Assessments With The Perceptions of Principals, Students and Parents*, Doctoral Dissertation, University Of Virginia, Charlottesville, VA.
- Peterson, K. D, (2000) *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide To New Directions and Practices*, 2. Baskı, Thousand Oaks, Corwin Press, CA.
- Peterson, K. D., Stevens, D. ve Driscoll, A., (1990) Primary Grade Student Reports for Teacher Evaluation, *Journal of Personnel Evaluation In Education*, Vol.4, s.165-173.
- Peterson, K. D., (1987) Teacher Evaluation With Multiple and Variable Lines of Evidence, *American Educational Research Journal*, Vol. 24, s.311-317.
- Prince, J. B., ve Lawler, E. E., (1986) Does Salary Discussion Hurt The Developmental Performance Appraisal?, *Organizational Behavior and Human Resource Decision Processes*, Vol.37, s.357-375.
- Stronge, J. ve Ostrander, L., (1997) Client Surveys in Teacher Evaluation. in J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating Teaching A Guide To Current Thinking and Best Practice*, Thousand Oaks, Corwin Press, CA., s129-161.

ANADOLU LİSELERİ VE ANKARA ANADOLU GÜZEL SANATLAR LİSELERİ 2013-1014 GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yasemin TÜMER²⁸, Doç. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN²⁹

ÖZET

Bu araştırma Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile Anadolu liseleri arasındaki görsel sanat eğitimi dersinin müfredatında fark olup olmadığını araştırmak için ve müfredat ile ders saatinin birbirini ne derece kapsadığı ele alınmıştır. Ayrıca son zamanlarda sanat eğitimi derslerinin 1 saate indirilip seçmeli olması ile AGSL' de 9. Sınıfların sanat derslerinin 2 saate düşürülmesiyle öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılara değinmek ve sanat eğitiminin AGSL ve Anadolu liselerinde ne derece önemli olduğunu vurgulamak için ele alınmıştır. AGSL' de uygulanan dersler ile Anadolu liselerinde uygulanan derslerin neler olduğuna değinilerek aradaki fark ve benzerliklere dikkat çekilmiştir.

GİRİŞ

1. Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminin Yeri

Öğrenci merkezli uygulama modeli ile resim, müzik dersleri zorunlu ders olmaktan çıkarılarak seçmeli ders olarak müfredata eklenmiştir. Liselerin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte dokuzuncu sınıfların haftalık ders saati otuz saate inmiş olması dayanak gösterilerek resim, müzik, beden dersleri çıkarılmıştır. On ve On birinci sınıflarda ise seçmeli olarak sunulmaktadır (Erbay, 2013:83).

Sanat eğitiminin önemsiz gibi gösterilmesi ise yaratıcılığı doğrudan etkilemektedir. Sanat eğitiminin diğer derslere olan katkısı sürekli vurgulanmaktadır. Fakat buna rağmen hala önemsiz gibi gösterilerek iyileştirme yapılmamaktadır (Erbay, 2013:84). Bireyin yaratıcılığının gelişmesi için sanat eğitimi önemlidir. Türk Milli Eğitimin Genel amacında da bireyin yaratıcı ve verimli yetişmesinden bahseder fakat ülkemizde hala sanat eğitimine önemsiz gibi yaklaşılmakta gereken değer gösterilmemektedir (Buyurgan,1999:148).

Atatürk 'Türk milletinin tarihi bir vasfı da güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir. Bunun içindir ki, milletimizin güzel sanatlara saygısı mütemadiyen ve her türlü vasıta ve tedbirle besleyerek inkişaf ettirmek milli ülkümüzdür' diyerek toplum için görsel sanatlar eğitiminin önemini açık ve net bir şekilde belirtmiştir. Türk milletinin büyük ileri görüşlü liderinin bile çok önemseydiği sanata günümüzde ilgi gösterilmemesi ve ders saatinin 1 ders saatinde ile sınırlayarak bir tezat oluşmasına yol açmıştır.

2. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Müfredatında Sanat Eğitiminin Yeri

Sanat eğitimi çocuğa kazandırdığı değerler açısından önemlidir. Türk eğitim sistemi içerisinde, orta öğretim kurumlarında, sanat eğitiminin amacına yönelik uygulama alanı bulunması Güzel Sanatlar Liseleri ile mümkün olmuştur (Buyurgan,1997:39).

MEGEP programında Sanat ve Tasarım alanı, Toplumsal yaşamın temelini oluşturan kültür, tarihsel sürecin bir ürünüdür. Günümüzde insanlar yaşadıkları mekanları estetik, fonksiyonellik ve teknolojiyi bir arada kullanarak kendi kültür ve geleneklerine ait özgün tasarımları geliştirmekte ve kullanmaktadır. Değişen tüketici ihtiyaç ve gereksinimleri; Sanat ve Tasarım alanlarında faaliyet

²⁸ Gazi Üniversitesi

²⁹ Gazi Üniversitesi

gösteren sektörde yer edinmek isteyen işletmelerin üretim sistemlerinde “alternatif sanat ve tasarım” ürünlerinin üretimini artırmaktadır.

Kalite ve rekabetin oldukça yoğun yaşandığı, tüketici ihtiyaçlarının değiştiği günümüzde Sanat ve Tasarım alanında istihdam edilecek bireylere kazandırılacak mesleki yeterlikler büyük önem kazanmıştır.

Araştırma ve inceleme çalışmaları sonucunda, sektörde çalışan kişilerin görüş ve önerilerinden yola çıkılarak her meslek dalına ait anket soruları hazırlanmış, çeşitli illerde uygulanmıştır. Anketler değerlendirilmiş, alanın ihtiyaç duyduğu nitelikli eleman sıkıntısı görülmüştür. Bu durum da mesleki eğitim kurumlarının işletmelerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli eleman yetiştirmeleri önemi artmıştır. Mesleklere özgü yeterlikler ayrı ayrı ve ayrıntılı olarak çıkarılmıştır. Mesleklere ilişkin olarak saptanan bu yeterlikler, hazırlanacak olan öğretim programları ve modüllerin temel dayanağını ve içeriğini oluşturmaktadır.

Sanat ve Tasarım Alanı Çerçeve Öğretim Programında;

- İç Mekân Dekorasyon,
- Plastik Sanatlar,
- Dekoratif Sanatlar dalları yer almaktadır.

MEGEP programında Sanat ve Tasarım alanı ve altında yer alan mesleklerde ulusal ve uluslararası düzeyde standartlara uygun, her yaşta ve düzeyde bireye eğitim olanağı sağlayan programları hazırlamak hedeflenmiştir. Yine MEGEP programında Plastik sanatlar elemanının sahip olması gereken resim, heykel ve tasarım uygulamaları ile ilgili yeterlikleri kazanmış, aldığı eğitim doğrultusunda resim heykel ve tasarım uygulamaları yapabilen nitelikli eleman olmalarından bahsetmiştir. Görevler:

- Çalışmalarında resim tekniklerini kullanmak.
- Canlı modelden portre resmi yapmak.
- Soyut ve figüratif kompozisyon resmi yapmak.
- Baskı rölyef ve doğal obje modeli yapmak.
- Klasik kopya rölyefi modeli yapmak.
- Rölyeften kalıp alma ve model dökümü yapmak.
- Sütun başlığı modeli yapmak.
- İki parçalı kalıptan kafa modeli dökümü yapmak.
- Antik figür ve detayları modülü ile Antik örnekten figür ve detayları modeli yapmak.
- Canlı modelden figür, portre ve detayları modeli yapmak.
- Teksir kalıp ve model dökümü yapmak.
- Biblo yapmak.
- Oyuncak tasarım ve uygulaması yapmak.
- Soyut plastik form modeli modülü ile soyut plastik form modeli yapmak.
- Ahşap ve taş şekillendirme yapmak.
- Metal heykel yapmak.
- Vitrin mankeni tasarlamak ve uygulamak.
- Pano tasarımı ve modelaj yapmak.
- Seramik fırınlama yapmak.
- Üç boyutlu tipografik yazı yazmak.
- Üç boyutlu anıt proje tasarımı yapmak.
- Sinematografi prodüksiyon projesi yapmak.
- Propmodel yapmak.

- Proje sunumu yapmak (mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi Projesi, 2007,[MEGEP])

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Milli Eğitim Temel Kanununun 33.maddesine dayandırılarak orta öğretime bağlı eğitim kurumlarıdır (Buyurgan,1997:39).

Okulların amacı ve görevleri ise;

- Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini,
- Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,
- (Yürürlükten kaldırıldı.16.12.2006/26378 RG)
- Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,
- Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır.(Millî Eğitim Bakanlığı.[MEB].Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliği)

İlk Güzel Sanatlar Lisesi 1989 da İstanbul' da kurulmuştur. 1990 yılında ise Ankara' da kurulmuştur. Daha sonraki yıllarda ise başka illerde kurulmaya devam etmiştir. (Buyurgan,1997,s.39)

Anadolu güzel sanatlar liseleri, ilköğretim üzerine 4 yıl öğrenim veren yatılı, gündüzlü ve karma okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlarla ilgili yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır.(MEB.Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliği)

Öğrenim gören öğrencilerden:

- Yurt içindeki okullar ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki okulların 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarına ait girecekleri alanla ilgili derslerin yıl sonu notlarının aritmetik ortalaması en az 4,
- Öğrenimlerinin bir kısmını yurt dışında yaparak sınavlara başvurunun yapıldığı öğretim yılı başında 8 inci sınıfa kaydolun öğrencilerden girecekleri alanla ilgili derslerin yalnız 8 inci sınıfa ait yıl sonu notunun en az 4,
- Öğrenimlerini yurt dışında tamamlayarak denkliğini yaptıran öğrencilerin öğrenimlerinin son beş yılına ait girecekleri alanla ilgili derslerin yıl sonu notlarının aritmetik ortalamasının en az 4 olduğunu belgelendirenler, yetenek sınavına girmek için tercih ettikleri Anadolu güzel sanatlar lisesi müdürlüklerine başvurabilirler. (MEB.Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yönetmeliği)

Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanan dersler; Teorik derslerin yanı sıra temel sanat eğitimi, desen, resim, grafik, heykel, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve dramadır. Müzik alanında ise; Müziksel işitme ve okuma, piyano, orkestra, müzik tarihi, ana çalgı ve koro dersi uygulanmaktadır (Buyurgan,1997:39-40).

Güzel Sanatlar lisesinde atölye dersi kapsamında 4 saatlik atölye dersi uygulanmaktadır ve yine yan dal olarak ek dersler 4 saat kapsamında gerçekleşmektedir. Öğrenciler bu ders süreleri kapsamında müze ziyaretleri yapabilir hatta müzede etkinlik düzenleyebilmektedir. Ama bu ders saatlerini son araştırmaya göre AGSL de görsel sanatlar öğretmenliği yapanlar yeterli bulmamaktadır.

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri katıldıkları yurt içi ve yurt dışı yarışmalarındaki başarıları ve açtıkları sergilerle bize kendimizi tanıtabilme, mukayese edebilme imkanları sunmuştur (Buyurgan,1997:40).

Görsel duyarlılığı açık kişilerin olaylara bakış açısı, değer yargıları, çözümleri de farklı olur. Sanat eğitiminin asıl amacı kişiliğin uyumlu gelişmesi ve bu sayede uyumlu bir toplum sağlamaktır. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Türk Eğitim Sistemi içinde sanat eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan, yenilikçi okullardır. Düşünen, üreten, kendini ve kültürünü yansıtabilen okullardır (Buyurgan,1997:40).

Anadolu güzel sanatlar lisesinde resim öğretmenleriyle yapılan röportaj ve müfredat incelemesinde ise durum hiç de iyi değildir. 9. Sınıf müfredatında resim dersleri 2 saate düşürülmüştür ve hocalar verim alamamaktan şikayetçidir. Bunun dışında alınan estetik, sanat tarihi, eleştiri dersleri

sınırlandırılmıştır. Müfredat kapsamında baktığımızda sanat tarihi 2 saat olup sadece son sınıfta verilmektedir. Estetik dersi 2 saat olup 11. Sınıfta verilmektedir. Üç boyutlu sanat atölye dersi 9. Sınıflarda 1 saat olup 10 ve 11. Sınıflarda 4 saattir. 12. Sınıflarda görülmemektedir. Fakat bunların yanı sıra yeni derslerde gelmiştir. Müze eğitimi 11. Sınıfta 1 saat, Türk resim heykel sanatı 12. Sınıfta 2 saat olarak verilmektedir.

Alınan derslerin tamamı ise şöyledir. Dil ve anlatım, Türk edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, T:C inkılap tarihi ve Atatürkçülük, coğrafya, matematik, geometri, fizik, kimya, biyoloji, sağlık bilgisi, felsefe, yabancı dil, beden eğitimi, müzik, milli güvenlik bilgisi, trafik ve ilk yardım, desen çalışmaları, iki boyutlu sanat atölye, üç boyutlu sanat atölye, müze eğitimi, sanat tarihi, grafik tasarım, drama, Türk resim heykel sanatı, çağdaş dünya sanatı, estetik, sanat eserlerini inceleme, seçmeli dersler olarak görülmektedir.

Sonuç olarak Sanat ve Tasarım alanı, toplumsal yaşamın temelini oluşturan kültür, tarihsel sürecin bir ürünüdür ve bu kültürü devam ettirmek için sanat eğitimi derslerinin varlığı önemlidir. AGSL gibi sanat eğitimi veren okulların kalitesini düşürerek aslında kültürün kalitesini düşürmüş olunuyor. Kültürün devamı için sanat eğitimine önem verilmelidir.

I.3. Anadolu Liselerinin Müfredatında Sanat Eğitiminin Yeri

Ortaöğretim Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Programı; Görsel sanatlar kültürü, görsel sanatlarda biçimlendirme, tarihi çevre ve müze bilinci olmak üzere üç öğrenme alanı altında toplanmıştır. Bu öğrenme alanlarında ise; Sanat eleştirisi, Sanat tarihi, Estetik ve Uygulama çalışması adı altında 4 disipline vurgu yapılmıştır (Erim,2009:11). Bu dört disiplin kapsamında eğitim verilmektedir.

Program oluşturulurken öğrenci merkezli yaklaşım göz önünde bulundurulmuştur (Erim,2009:11). Görsel sanatlar dersi ilk kez 1960' lı yıllarda sanatın öğretimi kapsamında ele alınmıştır. Ülkemizde bir sanat yapıtına nasıl yaklaşılacağı, sanat tarihi daha önceleri öğrencilere öğretilmiyordu. Bu nedenden dolayı 4 sanat disiplini birleştirilmiştir (Erim,2009:25).

Sanat tarihi ile kültüre sahip çıkma ve aktarma, Sanat eleştirisi ile yorumlama-karar verme-yargılamayı öğrenme, estetik ile beğeni düzeyini artırma, Uygulama çalışması ile tasarım-plan yapma-el becerisini dengeli bir şekilde geliştirme amaçlanmıştır (Erim,2009:26-29). Öğrencide dengeli bir gelişim hedeflenmiştir.

Dersin genel amacında; beceriler, değerler, öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlik örnekleri, açıklamalar, ölçme değerlendirme esasları, Atatürkçülük, belirli gün ve haftalardan oluşur (Erim,2009:32).

Anadolu liselerinde görsel sanatlar öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde müfredat ile ders zamanının uyumlu olmadığı görülmüştür. Örneğin tarihi çevre ve müze bilinci kapsamında bir müze ziyareti yapmak için 1 ders saati yeterli değildir. Yine uygulama yaptırmak için de 1 ders saati yeterli değildir. Bu kazanımların gerçekleştirilmesi için en az 2 ders saati gerekmektedir.

Bireyin yetenek, beceri ve yaratıcılığını estetik düzeye ulaştıran, kültürü aktarmakta önemli bir araç olan sanat eğitim açısından çok önem arz etmektedir ki Nietzsche sanatın önemine ' gerçek sanat eseri, bir medeniyeti sonraki nesillere anlatan tanıklardır' , diyerek vurgulamıştır. Fakat günümüz Türkiye'sinde sanat eğitimi dersinde zaman kısıtlılığı nedeniyle öğrenciye kazanımları tam olarak aktarmada öğretmenler zorluk çekmektedir.

Anadolu liselerinde işlenen dersler ise şöyledir; Dil ve anlatım, Türk edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, T:C inkılap tarihi ve Atatürkçülük, coğrafya, matematik, geometri, fizik, kimya, biyoloji, sağlık bilgisi, felsefe, yabancı dil, beden eğitimi, müzik, resim, sanat tarihi, milli güvenlik bilgisi, trafik ve ilk yardım, bilgisayar ve seçmeli derslerdir.

Sonuç olarak baktığımızda yetenek, beceri ve yaratıcılığını estetik düzeye ulaştıran, kültürü aktarmakta önemli bir araç olan sanat eğitimi çok önem arz etmektedir ve müfredat programlarında zaman sıkıntısı yaşandığından dersler kazandırması gereken kazanımları verememektedir.

PROBLEM DURUMU

Anadolu Liseleri ve Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri öğretmenlerinin 2013-1014 görsel sanatlar dersi öğretim programı açısından benzer ve farklılıklar yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1. Günümüzde görsel sanatlar eğitiminin yeri nedir?
2. Anadolu güzel sanatlar liselerinin müfredatında sanat eğitiminin yeri nedir?
3. Anadolu liselerinin müfredatında sanat eğitiminin yeri nedir?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Sanat eğitimi çocuğa kazandırdığı değerler açısından önem arz etmektedir (Buyurgan,1997:39). Türk eğitim sistemi içerisinde sanat eğitimine hem AGSL hem de Anadolu liselerinde önem ne ölçüde verilmektedir. Gelenen son durum nedir bu konulara dikkat çekmektedir. Müfredatın değiştirilmesi ders saatlerinin azaltılmasıyla birlikte ne gibi zorluklar yaşanmıştır. Öğrenciler ile yapılan sanatsal aktivitelerde zaman sıkıntısına öğretmenlerin yaklaşım şekli ne ölçüde olduğunu araştırmaktır.

Bu araştırmanın amacı AGSL ile Anadolu liseleri arasında ders işleme yönünden fark ve benzerliklere dikkat çekmektir. Sanat derslerinin 1 saate indirilmesiyle müfredat programının uygulanmasında yaşanan sıkıntılara dikkat çekmektir. Ayrıca AGSL' de yaşanan sıkıntılara dikkat çekmektir. 9. Sınıf müfredatında sanat dersleri 2 saate indirilerek kapsamlı ders işlenememesi olumsuz sonuç doğurmakta ve okulun kalitesini sarsmaktadır.

Sonuç olarak yapılan görüşme formu ile öğretmenlerin bu konudaki düşünceleriyle konunun önemini vurgulamaktır.

Araştırmanın Önemi

Öğrenci merkezli uygulama modeli ile resim, beden, müzik dersleri zorunlu ders olmaktan çıkarılıp seçmeli ders olarak müfredata eklenmiştir. Liselerin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte dokuzuncu sınıfların haftalık ders saati otuz saate inmiş olması dayanak gösterilerek resim, müzik, beden dersleri çıkarılmıştır. On ve On birinci sınıflarda ise seçmeli olarak sunulmaktadır (Erbay,2013:83). Bu durum ise müfredatın derste uygulanmasını zorlaştırmıştır.

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde müfredatın içeriğinin iyi olduğunu fakat zaman sıkıntısı yüzünden sıkıntı çektikleri ortaya çıkmıştır. Bir saatlik bir zaman diliminde öğrenciler çalışmalarını yetiştirememektedir ve verimli ders işlenememektedir. Müze ziyareti yapılamamakta ve kültürel etki sağlanamamaktadır. AGSL gibi bir sanat okulunda ise ders saatleri düşürülerek okulun kalitesini de düşürmüşlerdir. Öğrenciler verimli çalışmamakta ve verim düşmektedir. Derslerde kazandırılması gereken davranışlar gerçekleşmemektedir.

Tezat bir şekilde Türk Milli Eğitimin Genel amacında bireyin yaratıcı ve verimli yetişmesinden bahseder (Buyurgan,1999:148). Sanat eğitiminin diğer derslere olan katkısı sürekli vurgulanmaktadır. Fakat hala önemsiz gibi gösterilerek düzenleme yapılmamaktadır (Erbay,2013:84).

Sayıtlar

Uygulama konusunun güzel sanatlar liselerinde ve Anadolu liselerinde ders veren öğretmenlerin bu konuya önem verdiği varsayımımdayım.

Likert ölçek kullanılarak oluşturulacak olan görüşme formuna katılan güzel sanatlar lisesi öğretmenlerin soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Kavramsal Sınırlılıklar: Tez konusu Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Çiftlik Anadolu Lisesi, Nahit Mentеше Anadolu Lisesi, Ortaköy Anadolu Teknik Lisesi ile sınırlandırılmıştır.

Yöntemsel Sınırlılıklar: Çalışmada elde edilecek bilgiler kaynak tarama, öğretmen görüşlerine dayalı görüşme formu uygulamalarıyla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

AGSL: Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

Figüratif: Gerçek varlık (Sözen ve Tanyeli, 2011:109)

İki boyutlu çalışma: Kağıt üzerine çalışma

MEGEP: Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesidir. MEB tarafından hazırlanmıştır.

Portre: İnsan yüzü çalışmaları (Sözen ve Tanyeli, 2011:249)

Rölyef: Kabartma tekniğiyle yapılan heykel çalışması (Sözen ve Tanyeli, 2011:261)

Soyut resim: Eserin doğada rastlanan gerçek görüntüsünden arındırılarak tekrar betimlenmesidir. (Buyurgan, 2007:294)

Üç boyutlu çalışma: Heykel çalışmaları

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Buyurgan (1997) *Türkiyede Sanat Eğitimi İçerisinde Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin Önemi* ve Buyurgan (1999) *Agsl Resim Bölümü Öğrencilerinin Üniversite Başarı Durumları Üzerine Bir Araştırma* konulu makalelerinde ve yine Doktora tezinde AGSL'nin önemini ve yaşadığı sorunları ele alarak konunun önemine değinmiştir.

Erbay (2013) *Sanat Eğitimi Üzerine* adlı araştırmasında sanat eğitiminin önemine değinmiştir.

Özsoy (2007) *Görsel Sanatlar Eğitimi* kitabında yine sanat eğitiminin önemini vurgulamıştır.

YÖNTEM

Sorular çok uzun olduğu için kısaltmalara gidilmiştir ve daha anlaşılır hale getirilmiştir. Ayırıcagörüşme formundan bazı sorular ölçmek istenen görüşü ölçmediği için çıkarılmıştır. Araştırmacının ölçmek istediği görüşlere yönelik olan sorular doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Çalışma grubu oluşturulmuştur ve 4 AGSL'den 4 tane de Anadolu liselerinden görsel sanatlar öğretmeni seçilmiştir. 10 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunun ardından müfredat hakkında bilgiler alınmıştır.

Anadolu liseleri ve Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri 2013-1014 görsel sanatlar dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri ele alınan Likert ölçek kurallarına uygun olarak görüşme formu düzenlenmiştir.

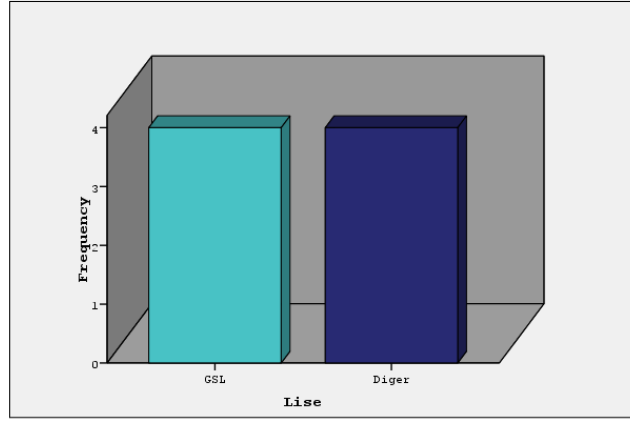
BULGULAR VE YORUM

Görüşme formuna katılan kişilerin %50 si güzel sanatlar lisesinde görevli öğretmenlerden, %50 si ise diğer liselerde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Lise

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid GSL	4	50,0	50,0	50,0
Diger	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Lise

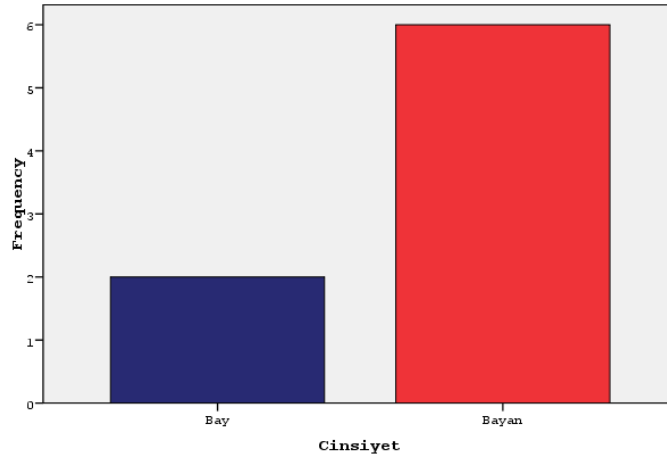


Kişilerin %25 i erkek %75 i kadındır.

Cinsiyet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bay	2	25,0	25,0	25,0
	Bayan	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

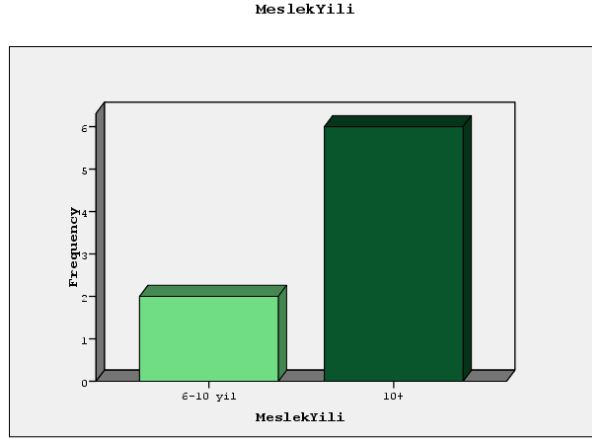
Cinsiyet



Kişilerin %25 i öğretmenlik mesleğini 6 ile 10 yıl arasında sürdürmekte, %75 i ise 10 yıldan fazladır öğretmenlik mesleğine devam etmektedir.

Meslek Yili

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6-10 yıl	2	25,0	25,0	25,0
	10+	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

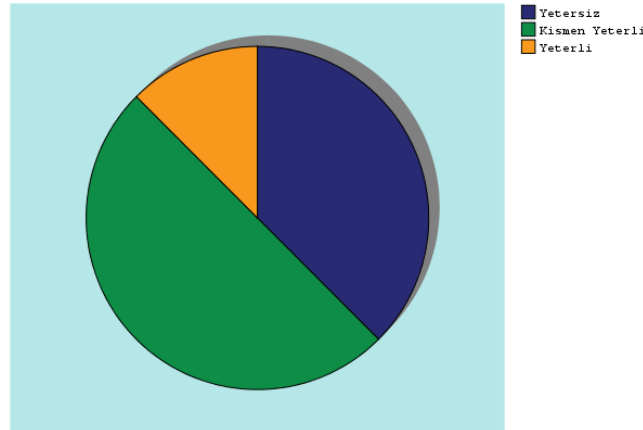


Kişilerin %12,5 i görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımlarının yeterli olduğunu düşünürken, %37,5 i yetersiz olduğunu, %50 si kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımları düzeyi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Yetersiz	3	37,5	37,5	37,5
Kismen Yeterli	4	50,0	50,0	87,5
Yeterli	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımları düzeyi



Görüşme formuna katılan kişilerin %37,5 i görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımlarının çocukların buldukları yaş düzeylerine uygunluğu konusunda kısmen yeterli olduğunu, %62,5 i ise yeterli olduğunu düşünmektedir.

Cocukların yas düzeylerine uygunluğu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kismen Yeterli	3	37,5	37,5	37,5
Yeterli	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Kişilerin %50 si müze bilinci kazanımlarının yeterlilik düzeyini kısmen yeterli bulurken,geri kalan %50 si ise yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Muze bilinci kazanımlarının yeterlilik düzeyi

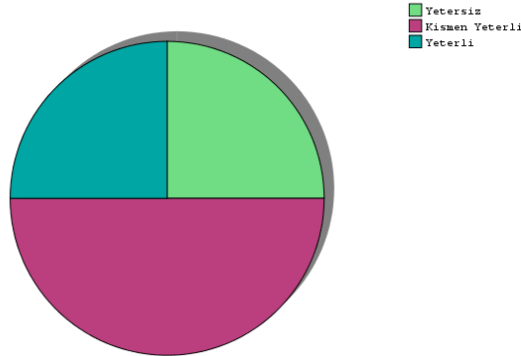
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Yetersiz	4	50,0	50,0	50,0
Kis men Yeterli	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

%25 i müfredatın yetenekli ve istekli öğrencilerin tespitini yapmaya yeterli olduğunu düşünürken, %50 si kısmen yeterli, geri kalan %25 i ise yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Mufredatın yeterliliği

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Yetersiz	2	25,0	25,0	25,0
Kis men Yeterli	4	50,0	50,0	75,0
Yeterli	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Mufredatın yeterliliği



%50 si derse ayrılan zamanın yetersiz olduğunu düşünürken geri kalan %50 si de kısmen yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Derse ayrılan zaman yöntem ve teknikler

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Yetersiz	4	50,0	50,0	50,0
Kis men Yeterli	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

%25 i öğrencilerde beklenen kazanımlarının gerçekleşmesinin yetersiz olduğunu düşünürken, %75 i kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir.

Oğrencilerde beklenen kazanımların gerçekleşmesi

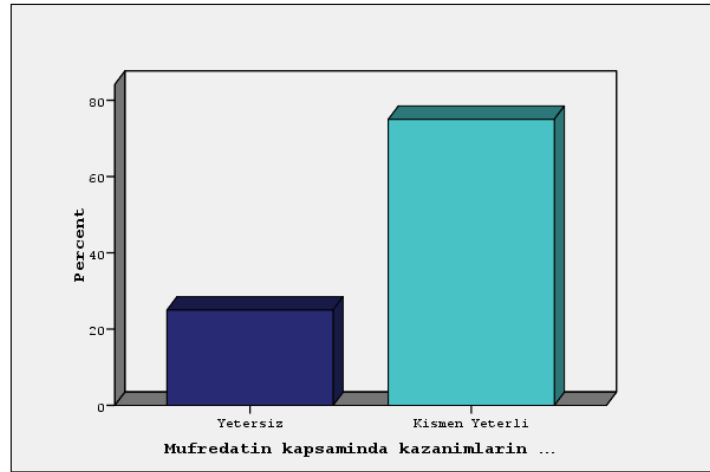
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Yetersiz	2	25,0	25,0	25,0
Kısmen Yeterli	6	75,0	75,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

%25 i müfredat kapsamında kazanımların gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu düşünürken, %75 i kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir.

Mufredatin kapsamında kazanımların gerçekleşmesi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Yetersiz	2	25,0	25,0	25,0
Kısmen Yeterli	6	75,0	75,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Mufredatin kapsamında kazanımların gerçekleşmesi



Kişilerin tamamı öğrencilerin görsel sanatlar dersi öğretim programındaki yöntem ve teknikleri kısmen yeterli ölçüde kullanabildiklerini düşünmektedir.

Dersdeki yöntem ve teknikleri öğrencilerin yeterli kullanabilmesi

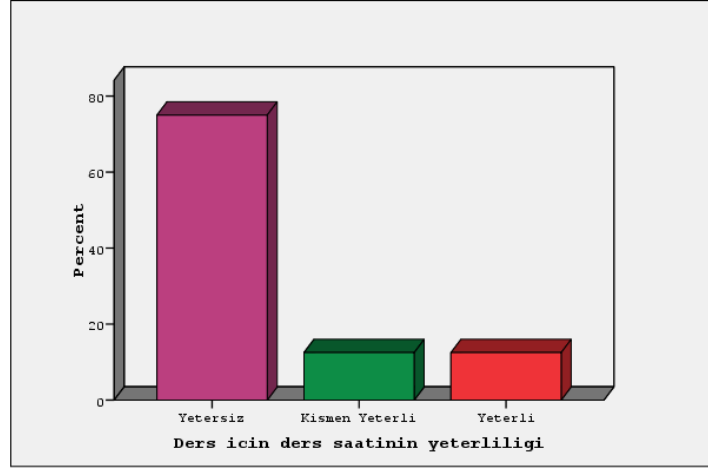
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Kısmen Yeterli	8	100,0	100,0	100,0

%12,5 i ders için der saatinin yeterli olduğunu, %75 i yetersiz olduğunu geri kalan %12,5 i ise kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir.

Ders için ders saatinin yeterliliği

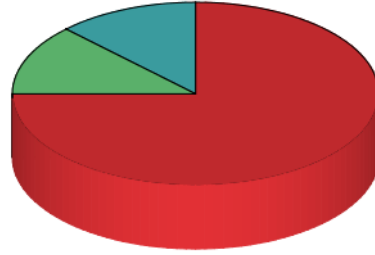
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Yetersiz	6	75,0	75,0	75,0
Kısmen Yeterli	1	12,5	12,5	87,5
Yeterli	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Ders için ders saatinin yeterliliği



Ders için ders saatinin yeterliliği

■ Yetersiz
■ Kismen Yeterli
■ Yeterli



%25 i okullarda görsel sanatlar dersi için atölyenin donanım açısından yeterli olduğunu, %50 si yetersiz olduğunu, %25 i ise kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir.

Atölyenin donanımlı olması

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Yetersiz	4	50,0	50,0	50,0
Kismen Yeterli	2	25,0	25,0	75,0
Yeterli	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

Görüşme formunun güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile ölçülmüştür. Buna göre for %81 oranında güvenilir çıkmıştır.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,810	,804	9

Cronbach Alpha yöntemi kullanılarak yapılan analizlere göre görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ile müfredatın yetenekli ve istekli öğrencilerin tespitini yapmaya yeterliliği konusundaki ölçümler arasındaki ilişki 0,80 dir.

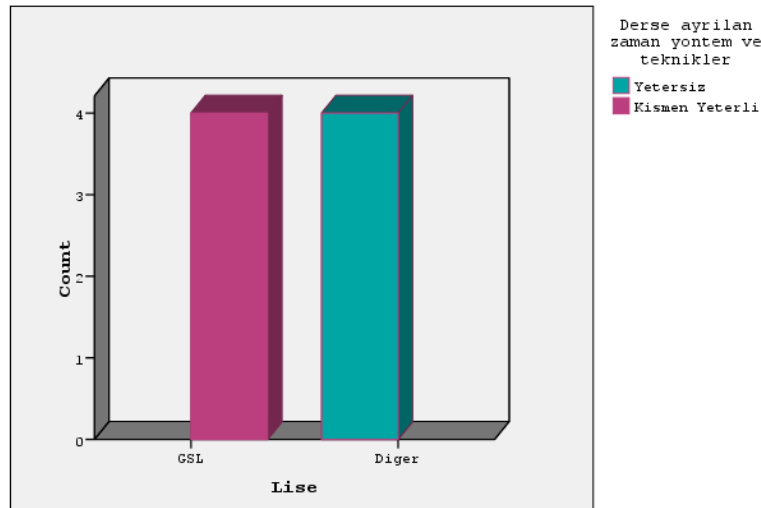
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımları düzeyi	14,25	10,500	,468	.	,797
Cocukların yaş düzeylerine uygunluğu	13,38	13,411	-,141	.	,852
Muze bilinci kazanımlarının yeterlilik düzeyi	14,50	12,571	,075	.	,834
Müfredatın yeterliliği	14,00	8,571	,904	.	,729
Derse ayrılan zaman yöntem ve teknikler	14,50	10,286	,750	.	,766
Öğrencilerde beklenen kazanımların gerçekleşmesi	14,25	10,786	,705	.	,776
Müfredatın kapsamında kazanımların gerçekleşmesi	14,25	10,786	,705	.	,776
Ders için ders saatinin yeterliliği	14,63	9,982	,555	.	,785
Atolyenin donanımlı olması	14,25	8,786	,680	.	,767

Alpha modelinin seçiminde yukarıda verilen tabloda değişkenlerin önemlerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu sonuçlara göre değişkenlerin etkileri birbirlerine yakın olmakla birlikte toplam ilişki katsayısı açısından çıkartılınca ilişkinin en çok arttığı durum Müfredatın yeterliliği (0,904), Cronbach Alpha'nın en çok arttığı durum ise Çocukların yaş düzeylerine uygunluğu (0,852) değişkeni durumudur.

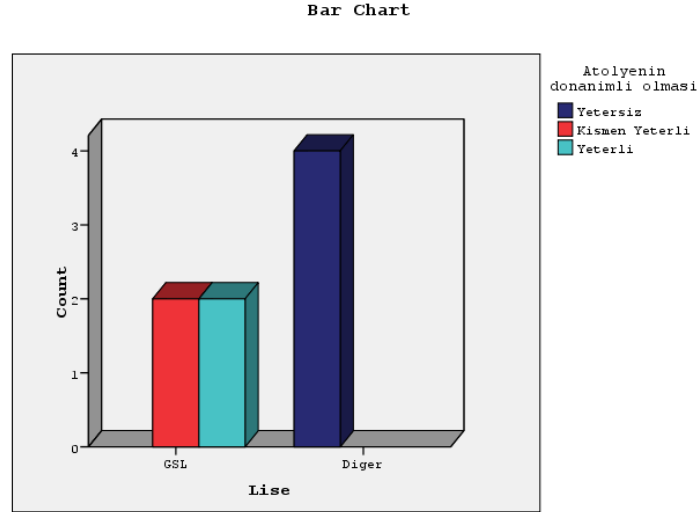
Ancak %90'ın üzerindeki alpha değeri sonuçların güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Yukarıda soru-bütün (item-total) arasındaki ilişki miktarının negatif olmaması gerekir ki böylesi bir durum toplanabilirlik özelliğini bozar. Ayrıca ilişki miktarlarını da 0.25 değerini de aşması gerekir ki ilişki miktarı 0.25'in altında olan sorular (ölçeğe katkısı az olacağı için) ölçekten çıkartılmalıdır.

Bar Chart



Liseler ile görsel sanatlar dersi öğretim programına ayrılan zamanın yöntem ve tekniklerin verilmesi ve kazanımların gerçekleştirilmesi arasında ilişki vardır. Güzel sanatlar lisesinde derse ayrılan zaman kısmen yeterli bulunurken, diğer liselerde derse ayrılan zaman yetersiz bulunmuştur.

Liseler ile atölyenin donanımlı olması arasında ilişki vardır. Güzel sanatlar lisesinde atölye donanımı %50 oranında yeterli ve kısmen yeterli olarak görülürken, diğer liselerde tamamen yetersiz olarak görülmektedir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımlarının kısmen yeterli olduğu, yaş düzeyine uygunluğunun ise yeterli olduğu görülmektedir. Müfredat programının yeterliliği kısmen yeterli, derse ayrılan zaman ise yetersiz veya kısmen yeterlidir. Ders saatinin yeterliliği % 75 yetersiz bulunmaktadır. Ayrıca Anadolu Liselerinde atölye sıkıntısı çekilmektedir.

Sanat eğitimi çocuğa kazandırdığı değerler açısından önemlidir çünkü görsel duyarlılığı açık kişilerin olaylara bakış açısı, değer yargıları, çözümleri de farklı olur. Sanat eğitiminin amacı kişiliğin uyumlu gelişmesi ve bu sayede uyumlu bir toplum sağlamaktır. Ortaöğretim Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Programı; Görsel sanatlar kültürü, görsel sanatlarda biçimlendirme, tarihi çevre ve müze bilinci olmak üzere üç öğrenme alanı altında toplanmıştır. Bu öğrenme alanlarında ise; Sanat eleştirisi, Sanat tarihi, Estetik ve Uygulama çalışması adı altında 4 disipline vurgu yapılmıştır (Erim,2009:11).

Sanat tarihi ile kültüre sahip çıkma ve aktarma, Sanat eleştirisi ile yorumlama-karar verme-yargılamayı öğrenme, estetik ile beğeni düzeyini artırma, Uygulama çalışması ile tasarım-plan yapma-el becerisini dengeli bir şekilde geliştirme amaçlanmıştır (Erim,2009:26-29). Fakat görsel sanatlar öğretmenlerine göre müfredat kısmen yeterli çıkıyor. Öğretmenlerin yarısından fazlası sürenin yetersiz olduğunu söylerken, çıkan sonuç ise AGSL' de görev yapan öğretmenler sorulara kısmen yeterli, diğer okullarda görev yapan öğretmenler ise yetersiz buluyor.

Sonuç olarak Sanat ve Tasarım alanı, toplumsal yaşamın temelini oluşturan kültür, tarihsel sürecin bir ürünüdür ve bu kültürü devam ettirmek için sanat eğitimi derslerinin varlığı önemlidir. AGSL gibi sanat eğitimi veren okulların kalitesini düşürerek aslında kültürün kalitesini düşürmüş olunuyor.

Kültürün devamı için sanat eğitime önem verilmeli, müfredatta düzenlemeler yapılarak ders saatleri yükseltilmeli, atölye ihtiyacı sağlanmalıdır. Görsel sanat ders saatleri verimlilik açısından artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Buyurgan,S.(1997).Türkiyede Sanat Eğitimi İçerisinde Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin Önemi.Çağdaş Aylık Eğitim Öğretim Dergisi.22(233).39)
- Buyurgan,S.(1997), Türkiyede Sanat Eğitimi İçerisinde Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin Önemi.Çağdaş Aylık Eğitim Öğretim Dergisi.22(233).40
- Buyurgan,S.(1999), Ağısl Resim Bölümü Öğrencilerinin Üniversite Başarı Durumları Üzerine Bir Araştırma.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.19.(2)
- Erbay,M.(2013), Sanat Eğitimi Üzerine.(1.Baskı).İstanbul.Beta
- Erim, G.(2009), Ortaöğretim 9,10,11 ve 12 Sınıflar Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Öğretim Programı. Ankara
- Karagöz, Y ve Ekici, S. Sosyal Bilimlerde Yapılan Uygulamalı Araştırmalarda Kullanılan İstatistiksel Teknikler ve Ölçekler. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 5 (1), s. 39
- Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, 2007,[MEGEP]
- Özsoy,V.(2007), Görsel Sanatlar Eğitimi.(2.Baskı).Ankara.Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Sözen, M ve Tanyeli, U. (2011), Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü. İstanbul. Remzi Kitabevi
- Yazar,T. Gökulp,M. Ağçıçek,M.(2013), İlköğretim Kurumları 1992 Resim-İş Eğitimi Dersi Öğretim Programı İle 2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. Zeitschrift für die Welt der Türken.5.(2)

VARDİYALI ÇALIŞANLARIN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Erol KOYUNCU ³⁰, Atilla ELÇİ ³¹

ÖZET

Bu araştırma vardiyalı çalışanlarda mesleki tükenmişlik düzeyini belirlemek amacı ile Aksaray ilinde görevli İtfaiyeci, İnfaz Koruma Memurları ve Özel Güvenlik Görevlileri üzerinde yapılmıştır. Çalışma, Maslach Tükenmişlik Ölçeği kapsamında incelenmiştir. Yapılan çalışma neticesinde, vardiyalı çalışanların çalışma şartlarından dolayı sosyal, iş ve aile hayatlarında tükenmişlik yaşadıkları ve tükenmişlikle karşı karşıya kaldıkları ortaya çıkmıştır. Tükenmişlik bireysel ve örgütsel olarak önlemler alınarak çözülebilir veya en az indirilebilir. Bu araştırmayla çalışanlar için tükenmişlik açısından bilimsel bulguları ortaya koymak ve gerek göreve ilişkin düzenlemelerin yapılması gerekse eğitim programları düzenlenerek tükenmişliğin olumsuz etkilerinin azaltılması amaçlanmıştır. Tükenmişliği farklı iş kollarında ele alarak ileriki çalışmalara ve düzenlemelere katkıda bulunulacağı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Vardiyalı çalışma, Maslach Tükenmişlik Ölçeği

ABSTRACT

This study was conducted on, shift workers namely, Firefighters, Public Enforcement Officers and Private Security Guard Protection Officers in Aksaray. The analysis based on the Maslach Burnout Inventory. As a consequence of the work done and due to working conditions, the shift workers have experienced burnout and exhaustion in their social, work and family life. Burnout may be resolved or minimized through individual and organizational measures. By this research it is intended to reveal scientific evidence and to reduce the negative effects of burnout through task arrangements and training programs. It is conjectured to contribute towards future studies and setting regulations through this study.

Keywords: Burnout, shift work, Maslach Burnout Scale

GİRİŞ

Tükenmişlik, hem birey hem de örgütler açısından iş yaşamını önemli ölçüde tehdit eden bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İngilizcede “job burnout” ya da “staff burnout” olarak tanımlanan kavram Türkçede “tükenmişlik - tükeniş sendromu- mesleki tükenmişlik ” terimleri ile belirtilmektedir. Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974 yılında Freudenberger’ in yazdığı bir makale ile literatüre girmiştir. Burada tükenmişlik “mesleki bir tehlike” olarak nitelendirilmiştir. Freudenberger(1974:159) tükenmişliği, “başarısız olma, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” olarak tanımlamaktadır. Vardiyalı çalışma kavramı ise değişik ifadelerle tanımlanması mümkündür. Bir tanıma göre vardiyalı çalışma sistemi, ”tüm gün süresinin, aynı günün değişik zaman dilimlerinde ayrı işçi gruplarının çalıştırılmasıdır” şeklindedir (Akyiğit, 2005: 138).

Tükenmişlik, sıklıkla işi gereği insanlarla birebir çalışma durumunda olan kişilerde ve vardiyalı çalışanlarda görülen psikolojik bir rahatsızlıktır. Özellikle polisler, öğretmenler, itfaiyeciler, infaz koruma memurları ve hekimlerde sıklıkla rastlanmaktadır. Tükenmişlik ilk olarak Freudenberger tarafından ortaya atılmıştır. Daha sonra Maslach’ın geliştirmiş olduğu model ile kabul görmüştür.

³⁰ Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon BD Öğrenci

³¹ Prof. Dr. Aksaray Üniversitesi, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği Bölüm Başkanı

Maslach tükenmişliği üç alt boyutuyla tanımlamıştır: Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık.

Bu araştırmayla çalışanlar için tükenmişlik açısından bilimsel bulguları ortaya koymak ve gerek göreve ilişkin düzenlemelerin yapılması gerekse eğitim programlarının düzenlenerek tükenmişliğin olumsuz etkilerinin azaltılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma vardiyalı çalışanların tükenmişlik düzey'ini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Aksaray ilinde görevli itfaiyeciler, infaz koruma memurlar(İKM) ve özel güvenlik görevlileri(ÖGG) arasında yapılmıştır. Araştırmada 112 deneğe ait veriler değerlendirilmiştir.

Bu bildirinin birinci bölümünde, vardiyalı çalışma sistemi, sebepleri, gece vardiyası ve vardiyalı çalışmanın ortaya çıkardığı sorunlar üzerinde durulmuştur. İkinci bölümünde tükenmişliğin boyutları, nedenleri, belirtileri, mücadele yöntemleri ve sonuçları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci bölümlerde ise yapılan alan araştırmasının metodolojisi, bulguları ve sonuçları ayrıntılı olarak verilmiştir

1. Vardiyalı Çalışmaya Genel Bakış

Vardiyalı çalışma, temeli Romalılara kadar dayanan, esas olarak ise, sanayi devriminden sonra, geniş bir şekilde uygulama alanı bulan bir kurumdur. Yirminci yüzyılın ilk yarısındaki teknolojik ilerleme; çağdaş toplumun ihtiyaçlarını gidermeye yönelik, üretimi artırıcı ve verimliliği yükseltici metotlar geliştirmiştir. Bu durum, doğal kaynakların ve insan gücünün daha iyi kullanılması yolunda yeni sistemlerin de keşfine neden olmuştur. Belirtilen gelişmelerin sonucu olarak, genelde klasik olmayan, standart dışı olan çalışma sistemleri bu arada özellikle vardiyalı çalışma sistemi yaygın yerini almıştır. Sistem; çalışma hayatındaki konumunu her geçen gün arttırmış ve halen de arttırmaktadır.

Vardiyalı çalışma, işletmede kurulu kapasiteden tüm gün boyunca yararlanmanın, dolayısıyla işgününü tarihsel ve toplumsal olarak belirlenmiş günlük en çok çalışma süresinin sınırları ötesinde sürdürebilmenin yoludur. Başka bir deyişle, vardiyalı çalışma sistemi mevcut ekipman ve kapasitenin kullanım düzeyinin yükseltilmesiyle doğrudan ilgilidir. Vardiyalı çalışma sistemi, kapasite kullanımı işlevlerini, kendilerine tahsis edilen saatlerde yaparak, işletmenin uzun süre veya sürekli çalışmasını sağlarlar.

1.1. Vardiyalı Çalışma Çeşitleri

Çalışma gruplarının fazla olduğu işletmelerde; sabit vardiya çalışmasından veya dönüşümlü vardiya çalışmasından söz edilebilir. Sabit vardiya çalışmasında, sürekli olarak gündüz, sürekli olarak öğleden sonradan gece yarısına kadar veya sürekli olarak gece çalışan ekipler vardır. Olağanüstü bir durum olmadıkça, çalışanlar kendi vardiyalarında çalışmak zorundadırlar. Ancak sosyal hukuk kavramının, iş hukukunda daha da belirginleşerek ortaya çıkmasını müteakip; sürekli olarak gece çalışmasının; çalışanlara fiziki ve psikolojik yönden olumsuz etkide bulunması nedeniyle bu vardiya sisteminin, günümüz uygulamasında yeri azalmıştır. Zira vardiyalı çalışanların bu çalışma biçimine olan dayanma güçleri, kişiden kişiye değişmektedir. Ayrıca bu sistemde çalışanlarda görülen sağlık problemleri bu kişilerin aile kurumunda taşıdıkları sorumluluğun farklı olmasına bağlı olarak, her çalışan yönünden farklı olabilmektedir. Diğer bir deyişle bazı vardiyalı çalışanlar, vardiyalı çalışmaya daha fazla tahammül edebilirken, diğerleri vardiyalı çalışmaya daha az tahammül etmektedirler (Eyrenci, 1991: 14). Bu nedenle, sürekli vardiyalı sistem, en azından Türk İş Hukuku açısından, kabul edilmemektedir.

Dönüşümlü vardiyalı çalışmada ise ekipler belli bir zamansal program içerisinde dönüşümlü olarak gündüz, öğleden sonra ve gece vardiyası şeklinde bir çalışma esasına göre düzenlenmiştir. Kimi işletmelerde sabit ve dönüşümlü çalışma birlikte uygulanır (Günday, 2004: 79). Bu sistem, günümüzde kabul gören ve çalışanlarca da makul addedilen bir sistemdir. Tüm çalışanlar, vardiya düzenlemesine göre, yasal süreyi aşmamak kaydıyla, günün her saatindeki çalışmada yerini almaktadır. Böylece çalışanlar, gerek fizik ve gerekse psikolojik olarak işyerinde ayrıma tabi tutulmadıkları kanaatini

taşımaktadırlar. Vardiyalı(çok ekipli) çalışma sistemleri, vardiyanın değişimine bağlı olarak, kendi içinde üç gruba ayırmak olanaklıdır. Sürekli, yarı sürekli ve süreksiz çalışma sistemleridir.

1.2. Vardiyalı Çalışmayı Gerektiren Sebepler

Vardiyalı çalışma esas itibarıyla bir takım sebepler gereği yapılır. Bu sebepleri iki grupta toplamak mümkündür. Ekonomik sebepler ve sosyal sebeplerdir.

Ekonomik Sebepler:

- Üretimin Pazar İhtiyaçlarına Göre Arttırılması Zorunluluğu
- Üretim Artışı ile Birim Maliyetin Düşürülmesi
- Bazı Üretim Araçlarının Teknik Bakımdan Kesintisiz Çalışma Zorunluluğu
- Bazı İş Kollarının Kesintisiz Çalışma Zorunluluğu

Sosyal Sebepler:

- Bir Kısım Toplumsal İhtiyaçların Kesintisiz Sağlanması Zorunluluğu
- Bir Kısım Toplumsal İhtiyaçların Sadece Gece Süresince Karşılanabilmesi

1.3. Vardiyalı Çalışmanın Ortaya Çıkardığı Sorunlar

Bir takım ekonomik, sosyal ve sosyo-politik sebepler gereği yapılan vardiyalı çalışma, gündüz çalışmasına göre daha güç çalışma koşullarında yürütülür. Gerçekten, bir taraftan gündüz dönemindeki gün aydınlığının yerini gece suni aydınlatma alırken diğer taraftan gündüzleri toplumsal yaşamda mevcut olan canlılık ve hareketlilikte yerini adeta derin bir sessizliğe bırakır. Bu koşullardaki çalışmanın hem gece çalışması yapan işçiyi, hem de onu çalıştıran işletmeyi etkileyerek, bir takım sorunlarla karşı karşıya bırakacağı da bir gerçektir. Ancak bu sorunlar, çalışılan postanın türüne, yani sürekli, gece postasında veya dönüşümlü posta sisteminde çalışmaya göre farklılıklar taşıyabilir.

Şüphesiz gece çalışması öncelikle bu çalışmayı yapan işçiyi etkiler. Söz konusu çalışma işçinin bir taraftan iş kazasına uğrama olasılığını artırırken, diğer taraftan gün boyunca temel biyolojik fonksiyonlarının ritmini bozarak vücudunu alışık olmadığı bir işleyiş biçimi ile karşı karşıya bırakır. (Finn, 1981: 32). Ancak, insanı sadece fizyolojik bir varlık olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir varlık olarak da düşünmek gerekir. Bu bakımdan vardiyalı çalışma işçiyi yalnızca fizyolojik yönden etkilemekle kalmayıp onu toplumsal yaşamın da dışına atar. Ayrıca işletme tarafından gündüz işçilerine sağlanan pek çok hizmet gece tam olarak sağlanamaz. Bu durum da vardiyalarda gece çalışan işçi açısından bazı sorunlar yaratır.

Gece çalışmasından sadece işçiler etkilenmez. Onları çalıştıran işletmeler, bir taraftan bu çalışma sayesinde üretimlerini artırma ve kapasitelerinden daha fazla yararlanma gibi bir takım yararlar sağlarken diğer taraftan bir takım risklere de katlanmak zorunda kalabilirler. Makine ve teçhizatın aşırı derece çalışıp yıpranması, üretimin kalitesinin düşmesi, gündüz dönemindeki yönetim ve denetimi aynen sürdürememe bu riskler arasındadır.

1.4. Gece Vardiyası ve İnsan Biyokimyası

Konuyla ilgili literatürde gece çalışmanın insan vücudu üzerinde ciddi olumsuzluklara sebep olduğuna dair çok sayıda bulgu vardır. İnsanın biyokimyasal sistemi gece dinlenecek şekilde çalışır. İnsan vücudu birçok farklı hormon salgılar. Bunlardan birisi de 'gece hormonu' olarak da adlandırılan melatonin hormonudur. Melatonin hormonu halk arasında çok fazla bilinmese de insan vücudunun biyolojik fonksiyonları üzerinde çok hayati düzenleyici etkileri ve faydaları vardır. Bunlardan bir kısmını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

1. Kardiyovasküler sistemin işleyişini düzenleme
2. Gastrointestinal sisteme destek olma
3. Kanser semptomlarının iyileştirilmesi
4. Tümör gelişimini engelleme
5. Vücut ısısını dengeleme
6. Uyku (ve uyanma) düzenini ayarlama (Biyolojik / Biyoritmdik saat)

7. Kemik koruma (destek)
8. Bağışıklık sistemine doğrudan etki etme
9. Bakteriye ve viral enfeksiyonlarda terapi etki yapma

2. Tükenmişlik Kavramı

Literatür incelendiğinde tükenmişliğin psikolojik bir olgu olduğu konusunda araştırmacıların bir fikir birliğine vardıkları ancak tükenmişliği tanımlama konusunda ortak bir görüşe varamadıkları görülmektedir. 1980’li yılların başlarına kadar, tükenmişlik konusunda sistemli, deneysel çalışmalar yapılmamıştır. 1980’li yıllardan sonra tükenmişlik daha net olarak tanımlanmış ve tükenmişliği ölçmek üzere Maslach Tükenmişlik Envanteri geliştirilmiştir. Çalışanların işe ilişkin tutumlarını, motivasyonlarını ve dolayısı ile meslek gruplarını etkilediği için özellikle son 20 yıldır tükenmişlik hakkında çok sayıda kitap ve makale yazılmıştır. Tükenmişliğin sözlük anlamı; “kaybetme, bitkinlik, aşırı enerji, güç ve kaynak kullanımından dolayı oluşan tükenmedir”.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberg tarafından “ başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” olarak tanımlanmıştır. Daha sonra çeşitli yazarlar tükenmişliği strese karşı bir tepki olarak ele almışlardır. Ginsburg, tükenmişliği işyerinde yaşanan kronik strese karşı geliştirilen bir tepki olarak tanımlamıştır. Chemiss’de tükenmişliği aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepki ile işten geri çekilme olarak tanımlamış ve aşırı bağlılığın bir rahatsızlığı olarak görmüştür (Baysal, 1995: 162). Tükenmişliği bir sendromlar bütünü olarak gören Pines ve Maslach(1978)’a göre de tükenmişlik “fiziksel ve duygusal olarak yıpranma durumuna eşlik eden olumsuz benlik kavramı gelişimi, olumsuz iş tutumları ve müşterilere karşı olan ilginin kaybindan oluşan bir sendromdur”. Pines, Aranson ve Kafry ise daha popüler bir tanım ortaya koyarak tükenmişliği “fiziksel, duygusal ve ruhsal yorgunluk, bitkinlik hali” olarak tanımlamışlardır. Diğer bakış açısından tükenmişlik, iş koşullarının bir sonucu olarak, ilgi, istek, idealizm, amaç ve düşüncenin ilerlemesinin kaybı şeklinde tanımlanmaktadır (Edelwich ve Bradsky, 1980, akt. Sılg, 2003).

Günümüzde, tükenmişliğin en yaygın ve kabul gören tanımı Maslach ve arkadaşları tarafından kullanılan üç boyutlu tükenmişlik kavramıdır. İş gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan 3 boyutlu (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1982, akt. Sılg,2003).

2.1. Tükenmişliğin Boyutları

Duygusal tükenme tükenmişliğin temel boyutu olarak nitelendirilir. Bu tükenme boyutu diğer boyutlara göre daha kolay rapor ve analiz edilen bir özelliğe sahip durumdadır. Çalışanların fiziksel yeteneklerindeki yetersizlik ve duygusal açıdan kendilerini aşırı yorgun, bitkin ve yıpranmış hissetmeleri duygusal tükenme olarak tanımlanmıştır. Bu durumun sonucu olarak kişilerde, iş yerinde yaptıkları işe karşı dikkatlerini toplayamama, kendini işe verememe ve iş yerine karşı kendini sorumlu hissetmeme gibi durumlar ortaya çıkabilir (Sürgevil, 2006, 43). Duygusal tükenmenin aşırı iş yoğunluğu ve aşırı yüklenme sonucu ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Duyarsızlaşma, hizmet veren kişilerin hizmet alan kişilere karşı olumsuz davranma ve kişinin işine karşı ilgisiz kalma durumu, olarak açıklanabilir (Sürgevil, 2006, 43). Duyarsızlaşma yaşayan kişi, işine karşı sorumluluk duygusunu yitirir ve işten sanki beklentisi yokmuş gibi davranışlar sergiler. Hizmet verdiği kişilerin birer fert olduğunu dikkate almaz. Hizmet verdiği iş yerinde gayri ciddi tavırlar ortaya koyar. Bu olumsuz durum gittikçe artarak kişilere yansır, kişilere birer nesne gibi davranma davranışı sergilenmeye başlanır.

Düşük kişisel başarı hissi, kişinin kendisini işinde başarısız hissetmesi, işinde kendini yeterli görmemesi ve bu yönde harcadığı tüm çabaların yetersiz olduğunu düşüncesine kapılması olarak açıklanabilir. Bu durum içinde olan kişi kendisine kimsenin güvenmediğini, kendisinin sevilmediğini

düşünerek kendini değersiz hisseder. Bu durumun sonucu olarak kişinin iş performansı düşer, kişinin kendine olan güveni azalır, kişi kendini başarısız ve suçlu hisseder.

2.2. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğin nedenleri incelendiğinde birçok nedenden söz edildiği görülmektedir. Tükenmişliğe neden olan faktörlerden bir kısmı kişiden, bir kısmı ise organizasyondan kaynaklanmaktadır. Bu bölümde tükenmişliğe etki eden tüm faktörleri incelemek bu araştırmanın kapsamını aşmaktadır. Bu nedenle burada kişisel ve organizasyonel(çevresel) faktörlerin açıklamalarına yer verilmiştir.

2.2.1. Kişisel Nedenler

Kişisel faktörler, kişinin tükenmişliğe neden olan çevresel faktörlerden etkilenmesini hem azaltıcı hem de güçlendirici bir özelliğe sahiptir (Örmen, 1993). Kişisel faktörler olarak burada açıklanan değişkenler şunlar olmuştur; kişinin beklenti düzeyi; kişisel duyguların analizi, paylaşımı; kişilik özellikleri; demografik özellikler; yaş; medeni durum; eğitim düzeyi.

Kişinin beklenti düzeyi: Birey işe girdiğinde idealist bazı beklentileri olmaktadır, örgütün nasıl çalışması gerektiği ve ne kadar başarılı olacakları ile ilgili beklentiler bireyin “gerçeklik şoku” yaşamasına neden olmaktadır (Maslach, 1982). Çalışanların beklentileri; başarı beklentileri ve örgütsel beklentiler olmak üzere iki çeşittir. Başarı beklentileri, kişinin verdiği hizmette ne kadar başarılı olacağı ile ilgili olan beklentilerdir. Kişinin çalıştığı örgütün yapısı hakkındaki beklentileri ise örgütsel beklentilerdir.

Bazı araştırmacılar erkeklerin tükenmişliği daha yoğun yaşadığını ifade ederlerken bazıları kadınların daha yoğun yaşadıklarını ifade etmektedirler (Örmen, 1993). Bu görüşlerin yanı sıra cinsiyetin tükenmişliği etkileyen bir faktör olmadığı yönünde de sonuçlar verilmektedir. Dolayısıyla bu konuda farklı görüşler bulunduğu belirtilebilir.

Tükenmişlik düzeyi ve yaş arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Tükenmişlik düzeyinin, çoğunlukla genç çalışanlar arasında yaşlı çalışanlara oranla daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Burada yaşın etkisi ile bireylerin daha olgun, dengeli ve tükenmişliğe karşı dirençli oldukları anlaşılmaktadır. Yaş, duygusal tükenme ile ve kişisel başarı boyutu ile ilişkilidir. Genç ve tecrübesizler duygusal tükenmeye karşı daha dayanaksız olmaktadır. Buradan hareketle yaşla tükenmişlik arasında negatif bir ilişki vardır denilebilir. Bu düşünceyi doğrulayan pek çok araştırma vardır (Izgar.2000; Tüm kaya, 1996).

2.2.2. Organizasyonel (Çevresel) nedenler

Tükenmişlik kavramının ilk kez tanımlandığı yıllarda, tükenmişliğin daha çok bireysel özelliklerden kaynaklanan bir sorun olduğu kabul görmüştür. Bu bakış açısına göre, sorun bireydedir ve çözüm bireyin sorunlarını ortadan kaldırmak ya da bireyden kurtulmaktır. Fakat ilerleyen yıllarda yapılan çalışmalarda tükenmişliğin sadece birey odaklı bir sorun olmadığı ortaya çıkmıştır. Tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlere ilişkin yapılan çalışmalarda Maslach ve Leitter 1997 yılında; çalışan ile örgütün arasındaki uyum ve uyumsuzluğu formülize eden bir modele dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada, çalışan ile örgüt arasındaki uyumsuzluk ne kadar fazla ise tükenmişlik düzeyi de o kadar artmaktadır. Yine bu modele göre tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörler genel anlamda; iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerler başlıkları ile tanımlanabilir (Maslach ve Leitter, 1997,37).

2.3. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik yavaş ve sinsi başlıyan, ortaya çıkışı ne kadar ani de olsa, sürekli gelişen, kronik bir olgudur. Bireyin bir gün içinde ani bir şekilde yaşadığı bir olay, yaşanan tükenmişliğin belirtisi haline gelebilir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce; genellikle ya bir iş veya sınav baskısı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen stres yaratıcı olaylar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa tükenmişlik herhangi bir olay olmadan birdenbire ortaya çıkarır. Tükenmiş kişiler genellikle; zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, yetenekli

insanlar oldukları için çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde içlerinde olup bitenlerin farkında bile değildirlir(Freudenberger, Richelson 1981; akt. Sılıg, 2003).

Tükenmişlik, sadece negatif duyguların varlığıyla ilgili değil, pozitif duyguların yokluğuyla da ilgilidir. Kendisini işine angaje etmiş bir insanın yaptığı iş; işine karşı duyduğu heyecanla, işini iyi yaptığında aldığı doyumla, çalışma arkadaşlarıyla arasındaki keyifli ilişkilerle ve sahip olduğu değerlerin övünç kaynağı olmasıyla zenginleşecektir. Bu gibi olumlu duygular, çalışanın bağlılığını ve motivasyonunu artıracaktır. Nitekim yaptığı iş bireyi mutlu ediyorsa, o da işini daha iyi yapmaya devam edecektir. Ayrıca kendisini iyi hisseden birey; yaratıcı ve yeni çözümlere daha açık bir hale gelerek, işinde özel şeyler yapmak için ayrıca bir çaba göstermekten de çekinmeyecektir.

Başarıdan alınan haz ve mutluluk, başarısızlıkların verdiği üzüntüyü dengeleyebilir. Bunun için başarıların çok büyük olması gerekmez, diğerlerinden takdir gören küçük günlük yaşantılar bile bu dengeyi sağlayabilir. Fakat ne zaman ki pozitif duygular negatif duyguları dengeleyecek güçlerini kaybederler; o noktada, duyarsızlaşma boy göstermeye başlar. Her şeyi güvensiz ve düşmanca bir bakış açısıyla yargılamaya başlayan bu insanlar için; bundan böyle, yarısı dolu olan bardağın, yarısı hep boştur (Hamarta, 2000).

Tablo 1: Tükenmişliğin Belirtileri

Fiziksel Belirtiler	Psikolojik / Ruhsal Belirtiler	Davranışsal Belirtiler
- Yorgunluk ve bitkinlik hissi	- Diğer insanları eleştirme	- Çabuk öfkelenme
- Uyuşukluk	- İlgisizlik	- İşten uzaklaşma
- Baş ağrısı	- Düşük kişisel başarı hissi	- Alıngan olma ve takdir edilmediğini düşünme
- Uykusuzluk	- Öz güvende azalma	- İş doyumsuzluğu, işe geç kalma ve işe devamsızlık
- Mide, bağırsak hastalıkları	- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma	- ilaç, alkol kullanma eğilimi ya da alımında artma
- Solunum güçlüğü, kısa nefes almalar	- Yansıtma	- Kendine güvende azalma
- Kilo kaybı	- Hayal kırıklığı	- Evlilik, aile çatışmaları
- Yüksek kolesterol	- İç sıkıntısı	- İçe kapanma, insanlardan uzaklaşma
- Koroner kalp rahatsızlığı artışı	- Depresyon	- Suçluluk hissi
- Hastalıklara sık yakalanma eğilimi	- Endişe	- Çaresizlik, kolay ağlama, dikkat dağınıklığı
- Deri şikâyetleri(deride kabartı ve kızarıklıklar)	- Umutsuzluk	- Unutkanlık
- Genel ağrı ve sızılar	- Zayıf yoğunlaşma	- Rol çatışması
	- Alınganlık	- İşleri erteleme ya da sürüncemede bırakma
	- Yalnızlık	- Başarısızlık
	- Çaresizlik	
	- Engellenmişlik	
	- İntihar	
	- Aile içi sorunlarda artış	
	- Uyku düzensizliği	

2.4. Tükenmişliğin Sonuçları

2.4.1. Tükenmişliğin Kişisel Sonuçları

Bireyin uykusunu bölen kötü rüyalar veya kâbuslar, uykusuz gecelerin tedirginliği ve korkular, sık sık bir şeylerin ters gideceği duygusunun yaşanmasına neden olmaktadır. Kronikleşen yorgunluk ve gerginlik; grip, soğuk algınlığı gibi rahatsızlıklara yakalanma olasılığını, baş ağrılarını ve psikosomatik şikâyetleri artırmakta; bu tip rahatsızlıkların uzun süre atlatılamamasına neden olmaktadır (Maslach, Zimbardo; 1982; 74). Tükenmişliğin en önemli belirtilerinden veya sonuçlarından biri olan psikosomatik şikâyetler (bas ağrısı, geçmeyen soğuk algınlığı, grip, sırt ağrıları gibi), hem fiziksel hem de psikolojik olarak bir şeylerin ters gittiğinin işaretidir. Ancak çoğu zaman

birey tarafından göz ardı edilir. Çünkü fiziksel bir rahatsızlık, psikolojik bir rahatsızlıktan daha “kabul edilebilir” ve daha rahat baş edilebilir bir olgudur. Bu nedenle, birey gerçekte içinde neler olduğuyla yüzleşmek istemez; örneğin sadece “grip” olduğunu düşünür (Freudenberger, 1974; 66). Bu şekilde bir düşünüş tarzıyla birey, “gerçek”ten kaçarak rahatlama yolunu seçmektedir. Ancak esas sorunun üstü sadece “geçici bir süre” örtülmüş olmaktadır.

2.4.2. Tükenmişliğin İş Hayatına Etkileri

Tükenmişliğin iş hayatına en önemli etkilerinden biri de çalışanın iş doyumunda olmaktadır. İş doyumsuzluğu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki vardır. Araştırmalarda üzerinde fikir birliğine varılamayan bir nokta mevcuttur. O da; iş doyumunun tükenmişliğin bir sonucu mu, yoksa nedeni mi olduğudur. Maslach ve Schaufeli (1993)’e göre de tükenmişlik ve iş doyumuna arasında bir ilişki vardır ancak bu ilişkinin doğası tartışmaya açıktır. Çünkü araştırma sonuçlarına dayanarak iş doyumsuzluğunun tükenmişliğe neden olduğu ya da tükenmişliğin iş doyumsuzluğuna neden olduğunu söylemek güçtür (Yıldırım, 1996).

Yapılan araştırmalara göre tükenme yaşayanlar, işten ayrılmayı arzulayan, sürekli hasta olan, artan miktarda alkol ve ilaç kullanan, aile ve evlilik çatışmaları yaşayan insanlar olmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik, bulaşıcı bir hastalık gibi çevredeki diğer kişileri de etkilemektedir. Herhangi bir kurumda depresif kişiler baş gösterdiği zaman diğer çalışanlar da huzursuz ve kaygılı olmaktadır.

2.4.3. Tükenmişliğin Aile Hayatına Etkileri

Tükenmişlik bireyin sadece iş hayatını değil, aynı zamanda özel yaşamını da çöküntüye uğratabilir. Duygusal tükenme ve bireylere karşı duyarsızlaşma işten kaynaklanabilir; fakat etkileri tükenmişlik yaşayan kişinin ailesi ve arkadaşları tarafından güçlü bir şekilde hissedilir. Duygusal açıdan yorgun olan kişi, evine de gergin, rahatsız ve fiziksel olarak yorgun gelecektir. Evde geçirdiği zamanın büyük bir kısmını, işi ile ilgili şikâyetlerini anlatmakla geçirecektir. Bu da ailesinin bireyden beklediği zaman ve ilginin azalmasına neden olacaktır. Aile üyeleri kendilerini kırılmış, yalnız ve ihmal edilmiş hissedeceklerdir. Bir milletvekili oğlunun, babası için söylediği sözler bunun en açık göstergesidir: “Benim babam, ihtiyacı olan veya zor durumda olan insanlar için çok çalışıyor. Eve geldiğinde ise dinlenme odasına çekiliyor. Diğer insanlar onu istediği zaman, O hep orda; ama ben O’nu istediğimde, yok. Biliyorum o gerçekten iyi bir insan, ama iyi bir baba değil” (Maslach ve Zimbardo; 1982; 81-82). Bu örnekte de görüldüğü gibi, aile üyeleri kendilerini yalnız ve değersiz hissetmekte, çalışan bireyin diğer insanlara gösterdiği ilgiyi kıskanmakta ve bireyi sürekli suçlamaktadır. Bu ve benzeri durumlar aile içi çatışmalar yaşanmasına ve aile bireylerinin birbirinden uzaklaşmasına neden olmaktadır.

2.5. Tükenmişlikle Mücadelede Yöntemleri

Tükenmişliği bireysel bir problem olarak ele aldığımızda veya örgütsel koşullarla kontrol edilemeyecek durumda; bireysel mücadele teknikleri en mantıklı çözümlerdir. Çekilen zorluk, kusur veya zayıflık ne olursa olsun, bunları iyileştirmek için dinlenmek, yardım almak ya da işten ayrılmak gibi çözümler üretilebilir. Dinlenmek, bir süre izin almak, bir tatile gitmek ya da sakin bir yaşam stili geliştirmek ve son olarak işten ayrılmak şeklinde olabilir. Yardım almak, yeni yetenekler geliştirmek, bireyin sağlığına daha çok önem vermesi ya da danışmanlık veya farklı şekillerde tedavi görmesi gerekebilir. İşten ayrılmak ise işi tamamen bırakmak anlamına gelir (Maslach, Leiter, 1997 s. 62.). Tükenmişlikle mücadele yöntemlerini bireysel ve örgütsel olarak ayırabiliriz.

Tablo 2: Tükenmişlikle Mücadelede Yöntemleri

Bireysel Mücadele Yöntemleri	Örgütsel Mücadele Yöntemleri
-Kendini Tanıma	- Personel Seçimi
- Gerçekçi Hedefler Belirleme	- Eğitim Programları
- İşe Ara Verme	- Yönetim Geliştirme
- Olumlu Yanları Görme	- Örgüt Geliştirme
- Dinlenme ve Gevşeme	- Yetki Devri
- Doğru beslenme, Egzersiz ve Uyku	- Çevre Koşullarının İyileştirilmesi
- Mizah Duygusu ve Gülm	- Çatışma Yönetimi
- Kendini Gerçekleştirme	- İş Zenginleştirme
- Zaman Yönetimi	- Sosyal Destek
- Stres Yönetimi	- Performans Değerleme
- İş Değiştirme	- Rotasyon

METODOLOJİ

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; İnfaz koruma memurları, Özel güvenlik görevlileri ve itfaiyecilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek, vardiyalı çalışmaktan dolayı tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını incelemek ve tükenmişliğe etki eden değişkenleri belirlemektir.

3.2. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu çalışmada verilerin toplanmasında; Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri araçları kullanılacaktır. Veri toplama araçları tek form haline getirilerek birlikte uygulanacaktır.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan ilk ölçek, itfaiyeciler, İKM ve ÖGG'nin tükenmişlik nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formudur. Kişisel bilgi formu, seçilen araştırma grubu çalışanların; yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan program, meslekteki çalışma yılı gibi değişkenlere göre durumlarını ifade eden 5 maddeden oluşan bir ankettir.

3.2.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Bu çalışmada ikinci olarak tükenmişliğin ölçülebilmesi için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek (MTE) tükenmişliği üç alt boyutta değerlendirmektedir. Birinci alt boyut olan “duygusal tükenme” boyutunda 9 madde, ikinci alt boyut olan “duyarsızlaşma” boyutunda 5 madde ve üçüncü alt boyut olan “kişisel başarı” boyutunda ise 8 madde yer almaktadır. Maddeler 0 = hiçbir zaman ve 4 = her zaman olmak üzere beşli derecelendirme ile yanıtlanmaktadır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırma evreni, Aksaray İli ve İlçelerinde görevli itfaiyeci, İKM ve ÖGG olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini; tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 112 kişi oluşturmaktadır. Araştırma evreninin geniş olması ve bu evrende bulunan her bir kişiye anket uygulanması hem zaman hem de finansal kaynaklarının kısıtlılığından dolayı mümkün olmamıştır. Bu araştırma tükenmişlik düzeylerinin medeni durum, eğitim durumu, cinsiyet ve çalışma yılına göre değişip değişmediğini ölçtüğünden örneklem alınırken bütün yaş, cinsiyet, rütbe ve vardiya gruplarının temsili sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4. Araştırmanın Kısıtları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir. Araştırma;

1. Aksaray ili ve Ortaköy ilçesinde görevli itfaiyeciler.

2. Aksaray ili ve Ortaköy ilçesinde kamu kurumlarında görevli özel güvenlik görevlileri.
3. Aksaray ilinde görevli infaz koruma memurları ile kısıtlıdır.
4. Araştırma bulguları, araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilerle kısıtlıdır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından, tükenmişlik ve tükenmişliğe etki eden faktörlere ilişkin literatür taranarak ve ilgili anketler uygulanarak elde edilmiştir. Ayrıca içtenliği sağlamak ve araştırma hakkında bilgi vermek amacıyla her kurumda kısa süreli toplantılar yapılmış ve katılımcıların samimi bir şekilde anketi cevaplandırmaları sağlanmıştır. Ayrıca ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Anketlerin uygulanması ve toplanması yaklaşık üç hafta sürmüştür. Araştırmayla ilgili kaynak tarama çalışmaları ve anket sonuçlarının değerlendirilmesiyle elde edilen bulgularla araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

BULGULAR

4.1. Deneklerin Demografik Özellikleri İle İlgili Bulgular

Deneklerin % 14,3'ü bayan ve % 85,7'si ise erkek olduğu görülmektedir. Deneklerin yaklaşık olarak tamamına yakınının erkek olduğu söylenebilir.

Deneklerin % 24,1'i 18-25 yaşları arasında, % 40,2'si 25-35 yaşlarında,% 22,3'ü 35-45 yaşlarında %13,4'ü ise 45 ve üzeri yaşta'dır. Deneklerin büyük bir bölümünün (%60) 25 ve 45 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Deneklerin 82,2'si evli, 17,8'i ise bekâr'dır. Deneklerin tamamına yakını (% 82,2) evli olduğu görülmektedir.

Denekler içerisinde, lise mezunları %49,2 ile birinci sırayı almaktadır. İkinci sırada % 29,4 ile ön lisans, üçüncü sırayı ise %11,6 ile lisans ve yüksek lisans, son olarak %9,8 ile ilköğretim mezunları yer almaktadır.

Deneklerin % 80,4'ü 6 ve üzeri yıl çalışmaktadır. % 19,6' sı da 1-5 yıl çalışanlar almaktadır. Bu duruma göre, deneklerin büyük bir bölümünün uzun süreli çalışanlardan oluştuğu söylenebilir.

Tablo 3: Deneklerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bayan	16	14.3
Erkek	96	85.7
Yaş	N	%
18-25 arası	27	24.1
25-35 arası	45	40.2
35-45 arası	25	22.3
45-üzeri	15	13.4
Medeni duruma göre dağılımları	N	%
Evli	92	82.2
Bekâr	20	17.8
Eğitim Düzeyi	N	%
İlköğretim	11	9.8
Lise	55	49.2
Ön lisans	33	29.4
Lisans/Yüksek Lisans	13	11.6
Çalışma süresi	N	%
1-5 yıl	22	19.6

6- üzeri	90	80.4
Genel Toplam	112	100

5.2. Deneklerin Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Deneklerin tükenmişlik düzeylerini belirlemede Maslach Tükenmişlik Envanterinin alt boyutları olan Duygusal tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel başarılarına ilişkin veriler incelenmiştir.

5.2.1. Duygusal Tükenmeye İlişkin Bulgular

Duygusal tükenme, daha çok insanlarla yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu sektörlerde çalışanlar üzerinde görülür; kişideki aşırı psikolojik ve duygusal yüklenmeden kaynaklanır. Duygusal tükenme tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içerisinde bulunan kişi kendisini zorlar ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilir. İşte, duygusal tükenme bu duruma bir tepkidir. Burada kullanılan “tükenme” (exhaustion) kelimesi önemli bir anlam taşır. Gerçekten de bu duygu, içeriği insan olan ve yoğun bir iş hayatına sahip kişileri birinci dereceden tehdit etmektedir.

Tablo 4: Duygusal Tükenme Boyuta İlişkin İfadelerin Analizi (%)

İfadeler	Hiçbir Zaman %	Çok Nadir %	Bazen %	Çoğu Zaman %	Her Zaman %	Ortalama (5'lik sistem)	Sapma (5'lik sistem)
1.İşimden soğuduğumu hissediyorum	29.5	25.5	35.6	9.4	-	1.25	.99
2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum	28.2	24.2	30.9	16.8	-	1.36	1.07
3.Sabah kalkınca kendimi yorgun buluyor ve yeni bir güne başlama arzusu duymuyorum	24.8	32.2	28.2	14.1	.70	1.34	1.02
6.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı	9.4	10.7	31.5	38.9	9.4	2.28	1.08
8.Yaptığım isten yıldığımı hissediyorum	30.9	23.5	28.9	16.8	-	1.32	1.08
13.İşimin beni kısıtladığını hissediyorum	26.8	26.2	22.8	20.8	3.4	1.48	1.19
14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum	7.4	20.8	30.2	30.9	10.7	2.17	1.11
16. Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yapıyor	10.1	12.8	32.2	22.1	22.8	2.35	1.25
20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum	67.1	15.4	12.1	5.4	-	2.36	.95
Duygusal Tükenme Ortalamaları	1.76			0.97			

Araştırmanın duygusal tükenme boyutuna ilişkin veriler sonucunda deneklerin büyük bir kısmı ‘bazen’ ve ‘çoğu zaman’ olarak ifade ederek tükenme boyutunda oldukları görülmektedir. Ortalama oranı duygusal tükenme boyutunda düşük görünmesi tükenmişliğin yaşandığının belirtisidir. Tükenmişlik önlemlerinin alınması gerektiğinin işaretidir.

5.2.2. Duyarsızlaşmaya İlişkin Bulgular

Duygusal tükenmeyi yaşayan kişi, kendini diğer insanların sorunlarını çözmeye güçsüz hisseder. Üzerindeki duygusal yükü hafifletmek için kaçış yolunu kullanır. İnsanlarla olan ilişkilerini işin yapılabilmesi için gerekli olan minimum düzeye indirir. İnsanların kafasında kategorize eder, karşılaştığı kişilere klişeleşmiş kalıplara göre davranır. Bunun sonucunda katı kural ve prensiplere göre hareket eden bir bürokrata dönüşürler. Bunlar duyarsızlaşmanın ilk belirtileridir.

Geliştirilen soğuk, ilgisiz, katı, hatta insani olmayan yapı tükenmişlik sendromunun ikinci ayağı olan duyarsızlaşmayı oluşturur. Dozu gittikçe artan bu negatif reaksiyon çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Kişi karşısındakine aşağılayıcı ve kaba davranabilir; onların rica ve taleplerini göz ardı edebilir veya gerekli yardım ve servisi sağlamada başarısız kalabilir. Diğer insanların hayatından çıkıp kendisini yalnız bırakmasını içten arzu eder. Duyarsızlaşma kişinin diğer insanlara kirli gözlükler arkasından bakmasına da benzetilebilir. Kişi insanlar hakkında yanlış düşünceler geliştirir.

Tablo 5: Duyarsızlaşmaya İlişkin İfadelerin Analizi (%)

İfadeler	Hiçbir Zaman %	Çok Nadir %	Bazen %	Çoğu Zaman %	Her Zaman %	Ortalama (5'lik sistem)	S.Sapma (5'lik sistem)
5.İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum	65.1	21.5	11.4	1.3	.7	.51	.80
10.Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	26.8	30.2	28.9	13.4	.7	1.31	1.03
11.Bu işin beni giderek katılaştırmaktan korkuyorum	36.2	26.2	26.2	9.4	2.0	1.15	1.08
15.İşim gereği karşılaştığım insanların ne olduğu umurumda değil	61.1	20.8	14.8	2.7	.7	.61	.88
22.İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissedebiliyorum	16.1	24.8	20.8	36.2	2.0	1.83	1.15
Duyarsızlaşma Ortalamaları						1.08	0.98

Araştırmanın duyarsızlaşma boyutuna ilişkin veriler sonucunda deneklerin büyük bir kısmı 'bazen' ve 'çok nadir' olarak ifade ederek tükenmişliğin başında oldukları görülmüştür. Deneklerin tükenmişlikle karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. Duygusal tükenme boyutunda olduğu gibi Duyarsızlaşma boyutunda da oranların düşük görünmesi tükenmişlik yaşandığının işaretidir.

5.2.3. Kişisel Başarıya İlişkin Bulgular

Bir insan kendisini "yetersiz" hissettiği zaman, büyük bir eksiklik duygusu geliştirir. Hiçbir şeyle baş edemeyeceğini düşünür. Sanki tüm dünya kendi işleyişini sürdürmek için, onun bütün girişimlerine komplo kuruyormuş gibi gelir. Bu insanlara göre, başardıkları her şey çok anlamsız ve çok küçüktür. Bir farklılık yaratabilmek için kendi yeteneklerine güven duymazlar. Bireyler kendilerine duydukları güveni kaybettikleri zaman, diğerleri de onlara duydukları güveni kaybederler (Maslach ve Leiter; 1997). Bu kısır döngü böylece sürüp gider.

Başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzı, kişinin kendisi hakkında da negatif düşünmesine yol açar. Kişi, bu düşünce ve yanlış davranışları nedeniyle kendini suçlu hisseder. Kendisini kimsenin sevmediğine; hizmet vermede yetersiz kaldığına dair bir duygu geliştirir. Kendisi

hakkında “başarısız” hükmünü verir. İşte, bu noktada tükenmişliğin üçüncü aşaması olan düşük kişisel başarı hissi ortaya çıkar.

Tablo 6: Kişisel Başarıya İlişkin İfadeler

İfadeler	Hiçbir Zaman %	Çok Nadir %	Bazen %	Çoğu Zaman %	Her Zaman %	Ortalama (5'lik sistem)	S.Sapma (5'lik sistem)
4.İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım	1.3	14.1	14.8	59.7	10.1	2.63	.90
7.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum	2.7	.7	11.4	68.5	16.8	2.96	.74
9.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum	4.0	2.7	12.1	52.3	28.9	2.99	.94
12.Çok şeyler yapabilecek güçteyim	3.4	14.8	19.5	45.6	16.8	2.58	1.04
17.İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir atmosferi kolaylıkla yaratabilirim	1.3	.7	4.7	73.2	20.1	3.10	.62
18.Müvekkillerimle yakın bir şekilde ilgilendikten sonra kendimi iyi hissederim	1.3	2.7	10.1	61.1	24.8	3.05	.76
19.Bu işte kayda değer başarı elde ettim	1.3	23.5	18.8	50.3	6.0	2.36	.95
21.İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşabilirim	2.0	4.0	9.4	67.1	17.4	2.94	.78
Kişisel Başarı Ortalamaları						2.95	0.84

Araştırmanın kişisel başarı boyutuna ilişkin veriler sonucunda deneklerin büyük bir kısmı ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’ olarak ifade ederek tükenmişlikle karşılaştığı görülmüştür. Kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarına ters orantılıdır. Oranın yüksek çıkması yine tükenmişlik yaşandığının belirtisidir. Tükenmişlikle mücadele yapılması gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışma vardiyalı çalışanların tükenmişlik düzey’ini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Aksaray ilinde görevli itfaiyeciler, infaz koruma memurlar(İKM) ve özel güvenlik görevlileri(ÖGG) arasında yapılmıştır. Araştırmada 112 deneye ait veriler değerlendirilmiştir.

Araştırmanın örnekleme belirlenirken; temel kural olan “yansızlık” ilkesini uygulamak için, ana kütlenin tamamına ulaşılmak hedeflenmiş fakat kısıtlar nedeniyle %27’sine ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleme giren itfaiyeci, İKM ve ÖGG’ ne 27 sorudan oluşan kişisel bilgi ve Maslach Tükenmişlik Ölçek formu uygulanmıştır.

Bu araştırma raporunun birinci bölümünde, vardiyalı çalışma sistemi, sebepleri, vardiyalı çalışmanın ortaya çıkardığı sorunlar ve gece vardiyası üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde tükenmişliğin boyutları, nedenleri, belirtileri, mücadele yöntemleri ve sonuçları ayrıntılı olarak

açıklanmıştır. Üçüncü ve son bölümde ise yapılan alan araştırmasının yöntemleri, bulgular, sonuçlar ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tükenmişlik yaşayan bireyin kendisini tekrar değerlendirip tanınması, kendine gerçekçi hedefler belirlemesi, pozitif düşünmeyi öğrenmesi, doğru beslenmeyi ve uyumayı, egzersizi yaşam tarzı haline getirmesi, mizah yönünü geliştirmesi, kendini gerçekleştirme yolunda adımlar atması, zaman ve stres yönetimini öğrenmeye ve uygulamaya çalışması, bireyin tükenmişlikle mücadele etmede tek başına yapabilecekleridir. Örgüt bünyesinde tükenmişlikle mücadelede de yapılabilecekler daha fazladır ve bireysel yöntemlerden daha etkilidir. Örgütsel yöntemlerin başında personel seçimi yer almaktadır. Örgütler, görev tanımını bilen ve bazı kişisel özellikleriyle bu görev için uygun olduğu izlenimini veren bireyleri işe almalıdır. Bunun yanında bireylerin motivasyonunu yüksek tutmak için hizmet içi eğitimlere yer vermesi, etkin performans değerlendirme yöntemleri kullanması, çevre koşullarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapması, iş zenginleştirme yoluna gitmesi, yetki devrini benimsemesi, örgüt içi çatışmaları en uygun düzeyde tutması ve en önemlisi bireye tükenmişlik sorunuyla tek başına olmadığını hissettirecek sosyal desteği sağlaması tükenmişlikle mücadelede yöneticilere düşen görevlerdendir.

Tükenmişliğin ortaya çıkması nasıl bir süreçse, tükenmişlikle mücadele de zaman gerektiren bir faaliyettir. Bunun için aceleci davranılmamalı ve tükenmişlik sorunuyla mücadele esnasında karşılaşılabilecek ufak tefek olumsuzluklardan etkilenilmemelidir. Bu hem birey hem de yöneticiler için geçerlidir.

Tükenmişlikle mücadele etmek için verilen tüm çabalara rağmen olumlu bir sonuç alınamaması ise hem bireyi hem de yöneticiyi hayal kırıklığına uğratabilir ve daha büyük bıkkınlıklara sebep olabilir. Böyle bir durumda aynı işyerinde birim değişikliği ve hatta işten ayrılma yoluna gidilebilir. Bunun maddi ve manevi olumsuzlukları olabilir; bu sebeple mevcut durum ve maruz kalınacak yeni durum titizlikle değerlendirilmeli, artı ve eksileri karşılaştırılmalı, çıkan sonuçlara göre uygun karar verilmelidir. Unutulmamalıdır ki işten ayrılma kulağı her ne kadar olumsuz gelse de aslında yeni bir başlangıç olabilir.

Öneriler

Çalışılan ortamda işin yoğunluğu ve bireye yüklenen iş miktarı, bireyin mesleksi ve fiziksel açıdan aşırı yorulmasına ve tükenmişlik sendromunu yaşamasına neden olmaktadır. Tükenmişliği önlemek için;

- Mesleki beklentilerin, buldukları ortamın koşullarına uygun olarak belirlenmesi ve mesleki algının ve düşüncelerin netleştirilmesi, tükenmişlikle kişisel mücadelede önemlidir.
- Bireysel düzeyde tükenmişlikle mücadele ederken, iş ile ilgili gerçek beklenti ve hedeflerin geliştirilmesi, girişimcilik eğitimi, kişisel gelişim ve danışmanlık gruplarına katılma, zaman yönetimi, hobi edinme, tatile çıkma, meditasyon (derin düşünme), gevşeme eğitimi, monotonluğun azaltılması ve iş değişikliği önerilebilir.
- Davranışsal yaklaşım, gevşemek, derin nefes almak, zaman yönetimi eğitimi, akılsal ve duygusal davranış terapisi, ekip kurma, iş yerindeki stresi azaltma teknikleri olarak bireylere katkıda bulunabilir.
- Tükenmişliğin üstesinden gelmenin daha etkili bir yolu, tükenmişliğin bulgularının azaltılabilmesi için bireysel tekniklerin öğretilmesi ve bu tekniklerin iş yeri çevresindeki değişiklikler ile birleştirilmesi olabilir.
- İşverenler, sürdürülebilir bir iş miktarı ile iş ortamı, çalışanlar için tercih ve kontrol, ödüllendirme, iyi bir iş için takdir görme, çalışanlar ve işveren arasında ortak bir saygı ve adalet duygularının varlığının olmasını sağlarsa, çalışanlar işlerinde anlam ve değer bulacaklardır.

- Tükenmişlik ile iş yükü ve iş stresi gibi organizasyon ile ilgili stres faktörleri arasında doğrudan ilişki vardır. Sosyal destek ve kararlara katılım gibi algılanan diğer etkenlerin konuşulması, tükenmişlik düzeyini azaltabilir.
- Tükenmişlik ile mücadelede, işin yoğunlaştığı dönemde yardımcı personel ve ek donanım sağlamak, serbest karar verme olanaklarını ve kararlara katılımı arttırmak, başarıları takdir etmek ve ödül dağılımını gözden geçirmek, kişisel gelişme ve dinlenme için sağlanan süreleri çoğaltmak, üst yönetimin desteğini sağlamak, kişiler arası ilişkilerin düzenini değiştirmek, iletişim miktarını azaltıp kalitesini yükseltmek, işin gerektirdiği sorumluluk miktarını ayarlamak ve kişileri yeni görevlere atamak, örgütsel olarak yapılabilecek önemli faaliyetler olabilir.
- İş görenlerin işe alımı yapılırken, dikkatli bir işe alım sürecinden geçirilmesi, ilerde karşılaşılabilecek tükenmişlik sorunlarını, yolun başında önlemek açısından son derece önemlidir.
- Bir yönetici, bireysel çalışanlar için olduğu gibi takımın amaçları içinde tükenmişlik sinyallerine karşı önceden tetikte olmak durumundadır. Yöneticiler koruyucu önlemlerin yerine getirilmesi için, tükenmişliğin uyarıcı belirtilerini izlemeli, tükenmişliğin olduğu zaman düzeltici eylemi yapmalı, en iyi çalışma performansını sağlayacak, canlı ve olağanüstü bir çalışma oluşumunu devam ettirip, çalışanlarına kendilerini daha iyi göstermeleri için ilham vermelidir.
- Tükenmişlik sendromuna yakalananlar genellikle yardım istemekten veya başlarının derinde olduğunu açığa vurmaktan hoşlanmazlar. Hatta önceleri bu durumun ayırtına varmayabilirler. Bu nedenden dolayı, yöneticilerle çalışanların birbirlerini tanımaları, yardımlaşmaları, birbirlerine destek olmaları için ortam yaratmaları önerilir.

KAYNAKLAR

- Akyiğit E. : (2005) Ücreti Geciken İşçinin Çalışmaktan Kaçınması, Legal Yay. s.138
- Baysal A (1995) Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü 3-s.162
- Edelwich, J. Brodsky, A. (1980). “Burnout (Stages of Disillusionment in the Helping Professions”. New York: Human Science Press. S.
- Eyrenci Öner : (1991) Ferdi İş İlişkinin Kurulması ve İşin Düzenlenmesi Açısından Yargıtay’ın 1989 Yılı Kararlarının Değerlendirilmesi, İstanbul, s.14
- Finn P. : (1981) Effects of ShiftWork on TheLives of Employees, Management LabourReview October,1981. s.32
- Freudenberger, Herbert J. (1974), “ Staff Burn-Out”, Journal of Social Issues, Vol.30,Number 1, 159-165.
- Freudenberger, H. J. ve G. Richelson; (1981), Burn-Out; How to Beat the High Cost of Success, Bantam Boks, Doubleday & Company, Inc., New York.
- Günday Cevdet İlhan : (2004) İş Hukuku, Yeni İş Yasaları 2.Baskı, Ankara, Yetkin Yayınları. s.79
- Hamarta E. (2000), “Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Öğrencilerin Özlük Nitelikleri Açısından incelenmesi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi SBE.
- Izgar, H. (2000), “Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi SBE.

- Maslach, C., Jackson, S. E. (1982), "The measurements of Experienced Burnout" *Journal of Occupational Behaviour*, 2: 99-113.
- Maslach, C. (1982), "Burnout, A Social Psychological Analysis, The Burnout Syndrome: Current Research, Theory and Interventions" *Burnout, The Cost of Caring* Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.
- Maslach, C. Zimbardo, P. G. (1982), "Burnout – The Cost of Caring, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Maslach, C. ve P. M. Leiter; (1997), *The Truth about Burnout*, Jossey-Bass, San Francisco, Ca. s.37
- Örmen, U. (1993), *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sürgevi L, Olca: *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2006. s.43
- Tümkaya, S. (1906), "Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Basa Çıkma Davranışları", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Yıldırım, F. (1996), "Banka Çalışanlarında İş Doyumu Ve Algılanan Rol Çat İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki", Hacettepe Üniversitesi SBE.

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM ALANINDA KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

Mehmet Fatih MELEK³², Pınar GENİM³³

ÖZET

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve geliştirilmesinde önemli kaynak insandır ve insanın yetiştirilmesinde okulun önemi büyüktür. Okul eğitim sisteminin de temel birimidir. Ülkemizde okulların çeşitli sorunları vardır. Bu sorunlar eğitim-öğretim ile ilgili sorunlar olduğu gibi okul dışından kaynaklanan sorunlar da olabilir. Okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlar net olarak ortaya konabilirse, çok daha somut çözüm önerilerinin üretilebileceği düşünülmektedir. Aksi durumda yöneticinin olan ile olması gereken arasındaki farkı görüp ona göre davranış göstermesi olanaklı değildir (Bursalıoğlu, 1994). Bu çalışma okul yöneticilerinin okulda yaşadığı sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılı İstanbul ili Esenler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokulların müdürleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ise kısaca şöyledir: Okul müdürleri yönetim alanında oldukça çok sayıda sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar öğretmen kadrolarındaki eksiklik, veliokul işbirliğinin zayıflığı, hizmetli personel ve araç gereç yetersizliği, okul ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılacak kaynak yetersizliği, müdürlerin yetki ve sorumluluklarının denk olmaması, ülkemize eğitim yöneticisi yetiştirme modeli bulunmaması olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, okulmüdürü, yönetim.

ABSTRACT

A human being is the most important source for a society to be able to sustain and improve its entity and school has a big importance on training up a person. Additionally, school is the main essence of educational system. Schools have different problems in our country. These problems may be caused from the subjects about educational system as well as the subjects outside of the school. If we can define the problems that school principals have, we can reveal more concrete solutions. A school principal should see the difference between reality and the ideal (Bursalıoğlu, 1994). This research has aimed to reveal the problems that school principals have. The researcher has gathered the data by a questionnaire. The sample has been gathered from the principality of public schools in Esenler. The research results are: School principals have many problems about administration and these problems are: public schools do not have enough teacher, the communication between school-parents is weak, schools do not have enough employee and school instruments, the power of a school principal is not equal with the responsibility s/he has, there is no educational model to raise a principal of education.

GİRİŞ

Örgüt ve yönetim dünyasında yaşananlar kaçınılmaz olarak okulları da etkilemekte, günlük yaşamda bu etkinin çekim alanında olan öğretmen, öğrenci, veli ve sosyal çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için okul müdürlerinin bir adım önde olması gerekmektedir. Bu yüzyılda veliler çocuklarının eğitim ihtiyacını daha fazla önemseyen ve buna yönelik tercihler belirleyen, bütçeleri oranında okula katkıda bulunan, yükselen eğitim beklentisine paralel olarak öğretmenlerden ve yöneticilerden hesap soran, kısaca okulda gerçekleştirilen öğretim ve yönetim

³² Neyyir Turhan İlkokulu

³³ Neyyir Turhan İlkokulu

etkinliklerinin önemli bir parçası konumundadır. Aynı şekilde öğrenciler de geçmişe göre kendi yetenekleri daha fazla önemseyen, okul seçimine dikkat eden, sınıf içi öğretimin etkin bir parçası olmaya çalışan, kural dışılığa ve aykırılığa daha fazla katılan, kısacası öğretmen ve yöneticilerin hâkim ve geleneksel rollerini sorgulayan, zorlayan ve aşındıran bir konumda bulunmaktadır.

Sosyo-psikolojik açıdan okul müdürü her şeyden önce bir insan, bir lider ve bir vatandaş olarak sorumluluk bilinciyle yönetim görevini yerine getirmelidir. İnsan olarak sorumlu davranmak; okuldaki diğer bireylerle empati kurmak, kişiler ve olaylar hakkında kendisini onların yerine koyarak değerlendirme yapmak ve onların ailevi ve kültürel yapılarını göz ederek iletişimi sağlamak şeklinde özetlenmektedir. Okul müdürü, bir eğitim yöneticisi olarak toplumsal taleplere cevap verebilmek için kültürel değerler, siyasal gelişmeler ve insan doğası hakkında sürekli bir öğrenme çabası içerisinde olmalıdır. Toplumun bir üyesi olarak ise toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayacak, alt grupların veya azınlıkların çoğulcu toplumla uyum sürecinde ortak iyinin ve sağduyunun temsilcisi olarak hareket etmek durumundadır. Başarılı okul liderleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerinin ötesinde çok iyi şeyler başarmaları amacıyla olumlu bir okul kültürü oluşturabilmek için okulun kuralları, hedefleri, politikaları ve anlam dünyaları üzerinde etkili olabilecek düzeyde etkili stratejiler izlemek durumundadır.

Okul müdürü, okulun amaçlarına ulaşması için okula gerekli insan ve maddi kaynakların sağlanmasından ve bu kaynakların en verimli biçimde kullanılmasından sorumlu olan kişidir. Yöneticinin temel görevi okulu, eğitim programlarında yer alan amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yöneticisi bu görevi yerine getirirken Öğretmen, eğitim uzmanı, sekreter, hizmetli vb. maddi kaynaklardan yararlanır. Okul yönetiminin yapısı ve yöneticilerin mesleki ve kişisel nitelikleri, eğitimin verimliliği ve kalitesi üzerinde etkilidir. Okulda olumlu bir çalışma ortamının yaratılmasında okul idaresine önemli görevler düşmektedir. Okul amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi için, okuldaki öğrencilerin başarılarının artırılması için, okul yöneticileri öğrencilerin başarıları üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir ve önemli katkılarda bulunma imkanına sahiptir (Balcı, 1990).

Okul yöneticisinin amacı, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Bu da okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmasıyla mümkün olur. Okul yöneticisinin bunu yapabilmesi okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesine bağlıdır. Okul içindeki ve dışındaki bireyleri ve grupları okulun amaçlarına yönelik olarak harekete geçirebilmesi için eğitim yönetiminde olduğu kadar davranış bilimlerinde de yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Böyle bir okul yöneticisi karşılaştığı problemleri deneme ve yanılma yoluyla değil, bilim yoluyla çözmeye çalışacak ve başarılı olacaktır.

PROBLEM

Okullar gerçekleştirdikleri etkinlikler nedeniyle nitelikli üretimin, akılcı tüketimin, gelişmenin, uygarca ve birlik içinde yaşamının, huzur ve güvenin vazgeçilmez unsuru olan nitelikli bireyi yetiştirmenin temel aracıdır. Okulların, bir ülke için yaşamsal önemi olan işlevlerini istenilen biçimde yerine getirebilmeleri hiç kuşkusuz ki iyi yönetilmelerine bağlıdır. Bu nedenle okul yönetimi ve okul müdürünün, sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır (Bursalıoğlu, 1987, 9).

Okul yöneticisi okulun eylem gücünü harekete geçiren kişidir. Okuldaki iş görenlerin enerjik olmaları okul liderinin etkili vizyoner liderlik davranışı göstermesine bağlıdır. Okul lideri okulun doğasında var olan potansiyel enerjiyi harekete geçirebilmelidir. Okul yöneticisinin temel görevi öğretim liderliği olup; kendisinden okulunu bir öğretim lideri olarak yönetmesi beklenmektedir. Yönetici etkili olmak istiyorsa grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır. Yönetici liderin en önemli görevi ise örgüt amaçları ile grup amaçlarını bağdaştırmaktır (Kaya, 1999).

Okul, işleyişi boyunca, küçük ya da büyük birtakım sorunlarla karşı karşıya kalır. Bu sorunlar çözülmeden, okulun amaçlarını istenilen ve planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi beklenemez. Okul açısından sorun, okulun amaçlarını gerçekleştirilmesini durduran, yavaşlatan ya da saptıran

engeldir. Yönetimin bu engelleri ortadan kaldırmak amacıyla uğraşmaya başlaması sorun çözme sürecine girilir. Örgütün sorunlarla karşılaşması süreklilik göstermektedir. Dolayısıyla, yönetim süreci aynı zamanda sorun çözme sürecidir. İnsanlar için olduğu gibi örgütler için de yaşadıkları sürece birtakım sorunlarla karşılaşmaları doğaldır. Okulda karşılaşılabilecek sorunlar farklı olup, bunlar genellikle; okulun çevresinden, okulun kuruluş bozukluklarından ya da eğitim iş görenlerinden kaynaklanırlar. Okul yöneticisi bu sorunları çözebilmek için yönetim süreçlerinden etkili bir şekilde yararlanabilirdir (Başaran, 1996).

Sorunu tanımlama, sorun çözmenin en can alıcı aşamasıdır. Sorunu görmek, sorunu çözmeye gereksinim duymak, sorun çözme sürecinin en zor ve en önemli aşamasıdır. Duyulmayan sorunlar, sorun değildir. Bir durum kişiyi rahatsız etmeye başladığında sorun olma niteliği taşır. Okulda sorunun algılanması çok zordur. Ama sorunun ortaya çıkarılmasında kullanılan bilimsel yöntemler de vardır. Eğer bir okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde etkiliği düşünülüyorsa, okulda gizli de olsa bazı sorunların bulunduğu kesinleşir. Sorunun duyulması, sorunu çözmeye gereksinim duyulmasında yöneticinin rolü ve örgüt ortamının elverişli olmasının önemi büyüktür (Başaran, 2000).

Bu araştırmanın problemi, ilköğretim okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin uygulamalarının neler olduğudur.

Problem Cümlesi

İlkokul müdürlerinin yönetim alanında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, geleceği şekillendirmede ilk ve en önemli bir basamak olan ilkokullardan sorumlu bulunan müdürlerin yönetim alanında karşılaştıkları sorunların neler olduğunu belirlemektir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim sistemi içinde okulların ağırlıklı bir yeri ve önemi vardır. Geleceği şekillendirmede önemli yeri olan ilkokul kurumu müdürlerini daha iyi tanıyabilmek, onlara gereksinim duydukları desteği sağlayacak nitelikte kararlar vermek ve uygulamaları yapabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde geniş kapsamlı bilimsel araştırmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Tüm bu nedenlerle, okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların betimlenmesi önem arz etmektedir. Okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunları içeren bu çalışmanın, öncelikle okul yöneticilerinin sorunlara ilişkin farkındalık düzeylerini ya da duyarlılıklarını arttıracak, eğitimle ilgili karar verme ve uygulama durumunda olan herkesin okul müdürlerini anlaması, onlarla empati kurmasını kolaylaştıracağı, çalışmanın okul müdürleri, eğitim yöneticileri ve eğitim müfettişlerinin çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmüştür.

Okul yöneticisi yetiştiren programları hazırlayan ve uygulayanların, doğrudan okul müdürünün gereksinim hissettiği alanlara yoğunlaşmasına olanak tanıyacağı; okul müdürlerine sorumluluk ve yetki veren mevzuata ilişkin düzenlemeler yapılırken yol gösterici olabilecek veriler sunacağı; okul müdürlüğüne aday olanların, karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkındaki öngörüsünü arttıracak; sorun çözme uygulamalarını da görme fırsatı vermiş olması nedeniyle deneme yanılmayı azaltacağı umulmaktadır.

Genel anlamda daha gerçekçi politikaların ve yasaların oluşturulmasına, okulun ilişkide bulunduğu kişi ve kurumların kararlarını ve uygulamalarını sorgulamalarına; dolayısıyla okul müdürünün yönetim alanında karşılaştığı sorunların azalmasına veya çözümünün kolaylaşmasına; yöneticiler ve okulun diğer çalışanlarının etkili ve verimli çalışmasına katkıda bulunacağı düşüncesiyle bu çalışmanın önemli ve gerekli olduğu görülmüştür.

Eğitim alanındaki kusurların azaltılması, problemlerin çözülmesi öncelikle okulun çıktısı olan öğrenci davranışlarının kalitesini arttıracak, dolayısıyla hem kişisel hem de toplumsal açıdan gelişimi hızlandıracaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma, ilkokul müdürlerinin yönetim alanında karşılaştığı sorunları araştırmak üzere bilimsel bir yaklaşım izlenerek yürütülmüştür. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde elde edilen nitel veriler görüşme soruları doğrultusunda ve analiz aşamasında ortaya çıkan temalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır. Okul müdürlerinin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak yönetim alanında karşılaşılan sorunlara ilişkin tanımlamalara ulaşmaya çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmaya İstanbul ili Esenler ilçesinde devlet okullarında çalışan 28 ilkokul müdürü katılmıştır. Araştırmaya katılan müdürlerin; %89,3'ü (n=196) erkek, %10,7'si (n=102) kadın; %17,9'u 26-35 yaş grubunda, %42,9'u 36-45 yaş grubunda, 39,3'ü 46 yaş üstü grubunda; %7,14'ü ön lisans, %67,9'u lisans, %25'i yüksek lisans mezunu; %42,9'u Eğitim Fakültesi, %57,1'i diğer fakülte mezunu; %14,3'ü 0-5 yıl kıdemli, %32,1'i 6-10 yıl kıdemli, %10,7'si 11-15 yıl kıdemli, 14,3'ü 16-20 yıl kıdemli, 28,6'sı 21 yıldan fazla kıdemlidir; %85,7 si 0-5 yıldır, 10,7'si 6-10 yıldır, 3,6'sı 11-15 yıldır şu an bulunduğu kurumda görev yapmakta; %46,4'ü 0-3 adet, %25,0'i 4-7 adet, %14,3'ü 8-11 adet, 7,1'i 12-15 adet, 7,1'i 16dan fazla (eğitim yönetimi ile ilgili) seminer/kurs almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (ek-1)ve İlkokul Müdürlerinin Yönetim Alanında Karşılaştıkları Zorluklar anketi (ek-2) kullanılmıştır. Anketin geçerliği ve güvenilirliği arttırmak için araştırmacı tarafından hazırlanan anket soruları uzman görüşüne sunulduktan sonra beş okul müdürüyle yapılan görüşmeyle son şekli verilmiştir. Araştırmanın yöntemi ve aşamaları açık ve ayrıntılı bir şekilde katılımcılara açıklanarak anlaşılmayan konularda ek bilgi verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, son mezun olunan okul, yöneticilikteki mesleki kıdem, çalıştığı kurumda çalışma süresi, Eğitim Yönetimi alanında alınan kurs/seminer sayısı ile ilgili sorular yer almaktadır.

Anket Soru

SORULAR	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde	Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen	Katılıyorum	
1-) Okulumdaki öğretmenler görevlerini tam olarak yerine getirmiyor. (Nöbet tutma, derse zamanında girme, evraklarını zamanında teslim etme, öğrencilere karşı sorumluluklarını yerine getirme vb.)	3	9	14	2	0				CS
	%11	%32	%50	%7	%0				
2-) Okulumdaki öğretmenler mesleki açıdan yetersiz. (Güncel yöntem ve teknikleri bilme/uygulama, iletişim tekniklerini bilme/kullanma, mevzuat bilgisi, ilgili bölümden mezun olma vb.)	2	8	12	6	0				CS
	%7	%29	%43	%21	%0				
3-) Okulumda yerleşik bir okul kültürü yok. (Öğretmenlerde	2	13	8	4	1				CS

motivasyon eksikliği, değişime ayak uyduramama, öğretmen-yönetici iletişimde yetersizlik, öğretmenler arasında gruplaşmalar vb.	%7	%46	%29	%14	%4	
4-) Okulumun öğretmen kadrosu tam değil ve öğretmen eksikliği ücretli öğretmenlerle kapatılıyor.	1	5	5	11	6	CS
	%4	%18	%18	%39	%21	
5-) Okulumdaki veliler eğitim öğretimi önemsemiyor. (Veli toplantılarına katılma, öğrencinin durumunu takip etme, okula destek olma vb.)	0	3	12	9	4	CS
	%0	%11	%43	%32	%14	
6-) Okulumdaki yardımcı personel yetersiz. (Temizlik elemanı, teknik eleman, güvenlik, memur vb.)	1	3	0	7	17	CS
	%4	%11	%0	%25	%61	
7-) Okulun harcamaları için ödenek yok ve kaynaklar yetersiz.	0	1	0	9	18	CS
	%0	%4	%0	%32	%64	
8-) Okulumun fiziki imkanları yetersiz. (Okul binası plansız, öğretmenler odası küçük, idari odalar yetersiz, sınıflar yetersiz, öğrenci sayısı fazla, araç gereç yetersiz vb.)	2	5	5	12	4	CS
	%7	%18	%18	%43	%14	
9-) Okulumdaki öğretmen, yardımcı personel, veli, öğrenci ve çevreyle etkili iletişim kuramıyorum.	11	13	4	0	0	CS
	%39	%46	%14	%0	%0	
10-) Yöneticilik ek bir görev ve yöneticiliğin mesleki tanımlaması yok, yetkilerim karşılaştığım yeni durum ve problemleri çözmede yetersiz.	3	6	5	11	3	CS
	%11	%21	%18	%39	%11	
11-) Okul müdürlerine yöneticilikle ilgili üniversitelerde verilen eğitim ve Milli Eğitim'de verilen hizmet içi eğitim yetersiz.	1	5	7	12	3	CS
	%4	%18	%25	%43	%11	

* CS: Cevap Sayısı

BULGULAR

Araştırmaya katılan katılımcılar “Okulumdaki öğretmenler görevlerini tam olarak yerine getirmiyor. (Nöbet tutma, derse zamanında girme, evraklarını zamanında teslim etme, öğrencilere karşı sorumluluklarını yerine getirme vb.)” sorusuna %50 oranında orta düzeyde katılıyorum cevabını vermişlerdir. Okulumdaki öğretmenler mesleki açıdan yetersiz. (Güncel yöntem ve teknikleri bilme/uygulama, iletişim tekniklerini bilme/kullanma, mevzuat bilgisi, ilgili bölümden mezun olma vb.) %43 oranında orta düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Okulumda yerleşik bir okul kültürü yok. (Öğretmenlerde motivasyon eksikliği, değişime ayak uyduramama, öğretmen-yönetici iletişimde yetersizlik, öğretmenler arasında gruplaşmalar vb. sorusuna %46 oranında katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Okulumun öğretmen kadrosu tam değil ve öğretmen eksikliği ücretli öğretmenlerle kapatılıyor. Sorusuna %39 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir. Okulumdaki veliler eğitim öğretimi önemsemiyor. (Veli toplantılarına katılma, öğrencinin durumunu takip etme, okula destek olma vb.) %43 orta düzeyde katılıyorum cevabını vermişlerdir. Okulumdaki yardımcı personel yetersiz. (Temizlik elemanı, teknik eleman, güvenlik, memur vb.) sorusuna %61 oranında tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Okulun harcamaları için ödenek yok ve kaynaklar yetersiz. %64 oranında tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Okulumun fiziki imkanları yetersiz. (Okul binası plansız, öğretmenler odası küçük, idari odalar yetersiz, sınıflar yetersiz, öğrenci sayısı fazla, araç gereç yetersiz vb.) %43 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir. Okulumdaki öğretmen, yardımcı personel, veli, öğrenci ve çevreyle etkili iletişim kuramıyorum. Okulumdaki öğretmen, yardımcı personel, veli, öğrenci ve çevreyle etkili iletişim kuramıyorum. Sorusuna %46 oranında katılmıyorum cevabını vermişlerdir. Yöneticilik ek bir görev ve yöneticiliğin mesleki tanımlaması yok, yetkilerim karşılaştığım yeni durum ve problemleri çözmede yetersiz. Sorusuna %39 oranında katılıyorum cevabını vermişlerdir. Yöneticilik ek bir görev ve yöneticiliğin mesleki tanımlaması yok, yetkilerim

karşılaştığım yeni durum ve problemleri çözmeye yetersiz. Sorusuna %43 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar incelenmektedir. Araştırma bulguları okul müdürlerinin personel yetersizliği, ödeneğin olmaması ve kaynağın yetersiz olması okulun fiziki imkanlarının yetersiz olması, okul müdürlerinin mesleki tanımlamalarının olmaması, okul müdürlerinin yöneticilik alanında aldığı eğitimlerin eksik olması gibi birçok konuda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Okul müdürleri karşılaştığı sorunlar arasında öncelikli olarak okul bütçesi ile hizmetli personel ve araç gereç yetersizliğine ilişkin sıkıntıları dile getirmektedir.

Araştırma ile ilgisi bulunana bazı araştırmalara ilişkin özet bilgiler şöyledir:

Aksu (1994), "Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi" adlı araştırmasında okul müdürlerinin yönetim becerilerini ve bunun okul iklimine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bazı okul müdürlerinin, yönetim süreçlerine uyma düzeyleri çok yetersiz bulunurken, bazı okul müdürlerinin ise yüksek bulunmuştur. Görevlerini yerine getirmede başarılı olan okul yöneticilerinin okullarında okul iklimi olumlu iken, görevlerini yerine getirmede başarısız olan okul yöneticilerinin okullarında ise okul iklimi olumsuz bulunmuştur.

Erol (1995), "Ast-üst ilişkilerinde iletişim sorunları" adlı araştırmasında; okul müdürlerinin üstleriyle olan iletişimi ve buna bağlı sorunları araştırmış ve okul müdürlerinin üstleriyle yeterli iletişimi sağlayamadıkları bulgusundan hareketle, okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engelleri tespit etmiştir. Buna göre; yönetime siyasetin karışması, finansman yetersizliği, alınan kararların sık sık değişmesi, mevzuatın günün şartlarına uygun olmaması, personel eksikliği, üstlerin astlardan gelen teklifleri incelememesi, araç gereç eksikliği, mevzuata uygun çalışma ortamının bulunmaması, denetimlerde görülen tutarsızlıklar, yönetimin merkezîyetçi olması okul müdürlerinin yönetim alanında karşılaştıkları engeller olarak sıralanmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak bizim çalışmamızda da Erol'un çalışmasındaki engeller okul müdürleri tarafından yüksek oranda yüzdeler olarak önemli sorunlar olarak algılanmıştır.

Öçal (1996), "Okul Müdürlerinin Yönetimsel İşlevleri Ve Güdüleme" adlı araştırmasında; okul müdürlerinin, öğretmenlerin sorunlarını üst makamlara iletme ve onların sorunlarıyla ilgilenme konusunda yeterli olmadıkları, öğretmen görüşlerini yeterince almadıkları, yönetici-çevre iletişimde yeterli olmadıkları ve öğretmenlerin bu konudaki girişimlerini desteklemedikleri, eğitim araçlarının temini ve kullanımı konusunda yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

Özden (1996), "Okullarda Katılmalı Yönetim" adlı araştırmasında öğretmenlerin karara katılma derecelerini saptamıştır. Araştırmada öğretmenlerin %40'ı asla ya da çok seyrek olarak çeşitli konularda okul müdürlerinin kendi görüşlerine başvurduğunu, diğer %60'ında oldukça sık ya da ilgili her konuda okul idarecilerinin kendi görüşlerine başvurduğunu belirtmiştir.

Şahin (1996), "Okul Müdürlerinin Planlayıp Uygulamada Karşılaştıkları Engeller" adlı araştırmasında; Okul müdürleri, kendilerinin okul yöneticiliği alanında yetişmemiş olmalarını, görevlerini yerine getirmede engel olarak görmezken; öğretmenlerin ve eğitici olmayan diğer personelin alanlarında iyi yetişmemiş olmalarını görevlerini yapmaya engel olarak görmektedirler. Bu durum, araştırmacı tarafından yöneticiliğin okul müdürleri tarafından, bir meslek olarak kabul görülmediği ve okul müdürlerinin alanlarındaki eksikliklerini bir savunma mekanizması ile dışa yansıttıkları şeklinde yorumlanmıştır. Bizim çalışmamızda ise Yöneticilik ek bir görev ve yöneticiliğin mesleki tanımlaması yok, yetkilerim karşılaştığım yeni durum ve problemleri çözmeye yetersiz. Sorusuna %39 oranında katılarak

örneklem grubumuzdaki okul müdürlerinin özeleştirilerini yapabilen, objektif olabilen müdürler olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca bu farklılık örneklem grubunun farklılığıyla açıklanabilir. Ya da Şahin'in çalışması ve bizim çalışmamız arasındaki yıl farklılığından kaynaklandığı göz önünde bulundurularak yeni yetişen müdürlerin özeleştiriyi yapabilen bireyler olduğu söylenebilir.

Erden (1997), "İlköğretim Okulları Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri" adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin insan ilişkileri açısından yeterliliklerini temel almıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler, okul yöneticilerini insan ilişkileri yeterlik alanları bakımından yetersiz bulmuşlardır. Mesleki kıdem arttıkça yöneticilerin daha sağlıklı bir ortam oluşturdukları ve öğretmenlerin yöneticileri daha yeterli gördükleri bununla birlikte genç öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerinin daha fazla olduğu ve okul yöneticilerini daha yetersiz gördükleri araştırmanın sonuçlarındandır.

Özçelik (2001), "İlköğretim Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar" adlı araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin okul yönetimine dair genel olarak sorunlarını tespit etmiştir. Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin formasyon eksikliğinden kaynaklanan sorunlarının bulunduğu ve formasyon açısından yetersiz oldukları görülmüştür. Bunun yanında okulların fiziki durumlarındaki olumsuzluklar, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği ve maddi yetersizlikler nedeniyle de sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur

Çukadar (2003), "23472 Sayılı Resmî Gazetede Yayımlanan Yönetmelikle Göreve Yeni Başlayan A Tipi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karşılaştıkları Yönetim Sorunları" adlı araştırmasında ilgili okul müdürlerinin sorunlarını tespit etmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim sorunlarına ilişkin konularda görelî olarak en fazla okul bütçesi alanında sorun yaşadıklarını, öğrenci hizmetlerinde, personel hizmetlerinde, yönetsel ve genel hizmetler konusunda orta düzeyde sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bizim çalışmamız da Okulun harcamaları için ödenek yok ve kaynaklar yetersiz sorusuna %64 oranında tamamen katılarak ayrıca Okulumun fiziki imkanları yetersiz. (Okul binası plansız, öğretmenler odası küçük, idari odalar yetersiz, sınıflar yetersiz, öğrenci sayısı fazla, araç gereç yetersiz vb.) sorusuna %43 oranında katılarak Çukadar'ın çalışmasını destekler niteliktedir.

Öğretmen görevlendirme ve atamalarının zamanında ve uygun sayıda yapılması, eğitim ve öğretim yılı başında öğretmenlerin çalışmalarını planlamak üzere okulda hazır bulunması sağlanmalıdır.

İletişim eksikliği alınan kararların değişik algılanmasına neden olmaktadır. İletişimin iki yönlü sağlanması yönetsel sorunların çözümünde yer alabilir. Ayrıca velî - okul işbirliğinin zayıf olması öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yüzden çeşitli etkinliklerle velîlerin okula ilgisi çekilmelidir.

Okulların en temel sorunlarından biri hizmetli personel sayısının yetersizliğidir. Okullara uygun sayıda hizmetli personel atanmalıdır. Bu sayı, öğrenci mevcudu, binanın büyüklüğü gibi değişkenler dikkate alınarak belirlenmelidir. Okulun temizliğinin sağlanması sağlıklı doğrudan ilgili olduğundan okul olanaklarına bırakılmayacak kadar hayati bir konudur.

Okullarının hem ders araç ve gereçlerindeki eksikliklerin, hem de fiziki yetersizliklerin giderilebilmesi için, konuyla ilgili mevcut durumun rasyonel olarak analiz edilmesi, eksiklerin ve gereksinimlerin yerinde belirlenmesi ve bu eksiklerin ivedi olarak çözüme kavuşturulması gerekmektedir.

Okulların giderlerinin karşılanması için gerekli yasal düzenlemenin yapılması gerekmektedir.

Ciddi bir çalışma ile okul müdürlerinin görevleri yeniden çözümlenerek görev tanımları yeniden yapılmalı özellikle yetki ve sorumlulukları denkleştirilmeli, ilgili mevzuatta da gerekli düzenlemeler bir an önce yapılmalıdır. Ayrıca karar sürecine katılımın sağlanması daha sağlıklı

sonuçlar doğuracağından okul mdrlerrinin st yönetimin alacağı kararlara görüş bildirmesi ve görüşlerin değerlendirilmesi uygulamada ki glklerrini azaltabilir.

Yönetim süreçleri açısından ilkokul mdrlerrinin yaşadıkları sorunların büyük oranda yönetim konusundaki bilgi, beceri ve yeterliklerinin az olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bunun da yöneticilik vasıflarının kısa süreli hizmet içi eğitimlerle kazandırılmaya çalışılmasından, yönetim becerilerinin geliştirilmesi sürecinin kişilerin bireysel çabalarına, deneyimlerine bırakılmasından kaynaklandığı; dolayısıyla ülkemizde belli bir eğitim yöneticisi yetiştirme modelinin olmayışının büyük bir sorun olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu sorunu zmek için de ülkemizde, üniversitelerle koordineli bir şekilde standart bir eğitim yöneticisi yetiştirme modeli geliştirilerek uygulanmalıdır. İlkokul mdrlerrinin atamalarında, eğitim yönetimi öğrenimi görmüş olmak bir koşul olarak kabul edilmelidir. Lisansüstü eğitimin şart olması, mesleğin şartlarının cazip hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ilkokul mdrlerrini periyodik hizmet içi eğitim kurslarına tabi tutularak bilgileri geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksu, A. (1994), "Okul Mdrlerrinin Etkililiği Ve Okul İklimi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul, Erek Ofset Yavuz Dağıtım, Ankara.
- Balcı, E. (1990), "Eğitim Yönetiminde Gdlemenin Doğası ve İnsan Gereksinimleri", H.. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 5, s80-87.
- Başaran, İ E, (2000),Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul, Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran, İ. E,(1996), Eğitim Psikolojisi, Gl Yayınevi, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (1994), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, şafak Matbaacılık, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (1987),Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri, Ankara.
- ukadar, C. (2003). 23472 Sayılı Resmi Gazetede Yayımlanan Yönetmelikle Göreve Yeni Başlayan A Tipi İlköğretim Okulu Mdrlerrinin Karşılaştıkları Yönetim Sorunları.
- Erol, F. (1995), "Okul Mdrlerrinin Görevlerini Başarmada Karşılaştıkları Engeller", Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı 1,s63-70.
- Erden, A. (1997), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Y K.(1979), Eğitim Yönetimi Kuram ve Teorileri, TODAİE Yayınları, Ankara.
- Özden, Y. (1996), " Okullarda Katılnmalı Yönetim", Eğitim YnetimiDergisi, Sayı 3, s429-436.
- al, H. (1996), "Okul Mdrlerrinin Yönetsel İşlevi Ve Güdüleme", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- zelik, N. (2001), "İlköğretim Mdrlerrinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kırıkkale İli rneği)", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Kırıkkale.
- şahin, A. E. (1995), "Okul Mdrlerrinin Eylemleri Planlayıp Uygulamada Karşılaştıkları Engeller", Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı 1,s129-138.

Ek1

- 1-) Cinsiyetiniz:** () Erkek () Kadın
- 2-) Yaşınız:** () 25 yaş ve altı () 26-35 () 36-45 () 46 yaş ve üstü
() Yüksek Lisans () Doktora
- 3-) Öğrenim durumunuz:** () Ön Lisans () Lisans Lisans () Doktora
- 4-) Son mezun olduğunuz okul:** () Eğitim Fakültesi () Öğretmen Okulu () Diğer

5-) Yöneticilikteki mesleki kıdeminiz:

- () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü

6-) Şu an görev yaptığınız okulda ne kadar süreden beri yöneticilik yapıyorsunuz:

- () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üstü

7-) Eğitim yönetimi ile ilgili almış olduğunuz kurs/seminer sayısı:

- () 0-3 () 4-7 () 8-11 () 12-15 () 16 ve üstü

SORULAR	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1-) Okulumdaki öğretmenler görevlerini tam olarak yerine getirmiyor. (Nöbet tutma, derse zamanında girme, evraklarını zamanında teslim etme, öğrencilere karşı sorumluluklarını yerine getirme vb.)					
2-) Okulumdaki öğretmenler mesleki açıdan yetersiz. (Güncel yöntem ve teknikleri bilme/uygulama, iletişim tekniklerini bilme/kullanma, mevzuat bilgisi, ilgili bölümden mezun olma vb.)					
3-) Okulumda yerleşik bir okul kültürü yok. (Öğretmenlerde motivasyon eksikliği, değişime ayak uyduramama, öğretmen-yönetici iletişimde yetersizlik, öğretmenler arasında gruplaşmalar vb.					
4-) Okulumun öğretmen kadrosu tam değil ve öğretmen eksikliği ücretli öğretmenlerle kapatılıyor.					
5-) Okulumdaki veliler eğitim öğretimi önemsemiyor. (Veli toplantılarına katılma, öğrencinin durumunu takip etme, okula destek olma vb.)					
6-) Okulumdaki yardımcı personel yetersiz. (Temizlik elemanı, teknik eleman, güvenlik, memur vb.)					
7-) Okulun harcamaları için ödenek yok ve kaynaklar yetersiz.					
8-) Okulumun fiziki imkanları yetersiz. (Okul binası plansız, öğretmenler odası küçük, idari odalar yetersiz, sınıflar yetersiz, öğrenci sayısı fazla, araç gereç yetersiz vb.)					
9-) Okulumdaki öğretmen, yardımcı personel, veli, öğrenci ve çevreyle etkili iletişim kuramıyorum.					
10-) Yöneticilik ek bir görev ve yöneticiliğin mesleki tanımlaması yok, yetkilerim karşılaştığım yeni durum ve problemleri çözmede yetersiz.					
11-) Okul müdürlerine yöneticilikle ilgili üniversitelerde verilen eğitim ve Milli Eğitim'de verilen hizmet içi eğitim yetersiz.					

EĞİTİM DENETMENLERİNİN DENETİM ETİĞİNE İLİŞKİN ALGILARI

Ömer KARABAY³⁴, Prof. Dr. Feyzi ULUĞ³⁵

ÖZET

Eğitim denetmenleri rehberlik, inceleme, teftiş, değerlendirme ve soruşturma görevlerini yerine getirirken bir çok insan grubu ile ilişki içinde bulunmaktadır. Denetim sürecinin bu boyutlarının gerçekleştirilmesinde yoğun iletişim ve işbirliğinin yer alması eğitim denetmenlerinin uymaları gereken etik ilkelerin önemini artırmaktadır.

Araştırma, eğitim denetmenlerinin denetim etiğine ilişkin 'genel ve ilgili alt boyutlar açısından' sahip oldukları algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaçtan hareketle bir 'etik gelişim modeli' ortaya konulması öngörülmüştür.

Bu çalışma ile eğitim denetmenlerinin meslektaşları tarafından denetim etiğine ilişkin algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma bu yönü ile eğitim denetiminde etik duyarlılığın artırılmasına katkı sunacak ve sonraki çalışmalara yol gösterici nitelikte olacaktır.

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı İl Eğitim Denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya ait veriler Anket yoluyla toplanmıştır. Anket maddelerinin değerlendirilmesinde SPSS.13 paket programından yararlanılmıştır. Hazırlanan sorular faktör analizi yapılarak boyutlandırılmıştır. Bu doğrultuda maddelerin üç faktör olarak yoğunlaştığı görülmüştür. Bu faktörler 'Dürüstlük ve Tarafsızlık, Yetkinlik ve Mesleki Özen, Saydamlık ve Hesap verebilirlik' etik boyutları ele alınarak yorumlanmıştır.

Genel olarak eğitim denetmelerinin çoğunluğu denetmenlerin etik ilkelere uygun davrandıkları yönünde algıya sahip oldukları, cinsiyet değişkeninde bayan katılımcıların denetmen meslektaşlarını 'yetkinlik ve mesleki özen' boyutunda daha olumlu değerlendirdikleri, kıdem değişkeninde kıdem arttıkça 'dürüstlük ve tarafsızlık' boyutunda olumlu değerlendirdikleri, bölge değişkeninde 1., 2., 3. Bölgede görev yapan eğitim denetmenleri ile 4.,5. Bölgede görev yapan eğitim denetmelerinin 'saydamlık ve hesap verebilirlik' etik boyutuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Denetimi, Algı, Etik.

GİRİŞ

Etik, kavram olarak son yıllarda hayatımızda fazlaca yer edinmektedir. İnsanların bireysel ve toplumsal alanda kurdukları ilişkilerin temelinde her zaman bir takım ahlaki değerlerle yüklü davranışlar mevcuttur. Etik, var olan bu değerleri, iyi - kötü, doğru - yanlış gibi kavramlarla ahlaki açıdan inceleyen ve araştıran bir felsefe dalıdır (Kılavuz, 2003: 19). Yaşamımızın her alanında meydana gelen değişimler yaşam tarzımızda da yeni biçimlenmeler ortaya koymaktadır. Günlük yaşamda var olan ve toplumlara göre değişkenlik gösterebilen bu davranışlar etiğin ilgi alanına girmektedir. Bu doğrultuda insanca yaşamın gerekliliği olan etik, yaşamımızda gittikçe daha da önem kazanmaktadır (Özmen ve Güngör, 2008: 138).

Günümüzde bazı mesleklerde karşılaşılan etik sorunlar, etik sözcüğünün daha fazla duyulmasına neden olmaktadır. Çevre etiği, tıp etiği, işletme etiği, siyaset etiği, yönetim etiği bunlardan bazılarıdır. Yönetim alanındaki hızlı değişimler, yönetilenlerin beklentilerini de değiştirmektedir. Yönetim etiği, kişilerin algılarına göre değişen ahlakın belli bir örgüt içinde uyulması gereken kurallardan ortaya çıkmış biçimidir. Yönetimin önemli bir fonksiyonu olan denetimin de etik kurallar içerisinde yürütülmesi gerekir. Yönetimin bu fonksiyonunu yerine getiren

³⁴ Milli Eğitim Bakanlığı Maarif Müfettişi

³⁵ TODAİE Öğretim Üyesi

denetim, hem özel sektör, hem kamu kesiminde meslek haline gelmiş ve denetim mesleğine ilişkin etik ilke ve kurallar geliştirilmiştir (Koçberber, 2009: 285-298).

Problem Tanımı

Bir örgütte, çalışanların belirli ilkeler, inanç ve ortak bir dil ile birlikte hareket etmeleri beklenir. Bu birliktelik, aynı dili konuşmayı, aynı kurallara uymayı, aynı görüşleri paylaşmayı içerir. Birlikte gerçekleştirilen bu davranışı değerli kılacak birtakım ölçüler geliştirilir (Kahraman, 2003: 12). Toplumsal alanda ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler, insanların başını döndürmekte, etik dışı davranışların artmasına neden olmaktadır. Bu durum, etik sorunların aşılması için insanların birçok alanda belirli ilkeler geliştirmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (İşlek, 2007: 47).

Etik kavramı günümüzde daha çok meslek hayatındaki davranışları düzenleyen ilkeler olarak kullanılırken, ahlak günlük yaşamda uyulması gereken davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Etik neyin iyi, neyin kötü, neyin yapılması ya da yapılmaması, neyin istenip neyin istenmeyeceği konularında insan davranışlarının temelini inceleyen bir felsefe dalıdır (MEGEP, 2006: 3). Yine bu konuda, Kılavuz (2003: 25), felsefenin bir disiplini olan etiği kısaca ahlaki eylemin bilimi olarak tanımlamış, bir kişinin ya da grubun davranışlarına rehberlik eden doğrunun, yanlısın, iyinin, kötünün standartlarını oluşturan kodlar olarak belirtmiştir. Buna paralel olarak Frankena (2007: 20) ise etiği; “etik ahlak felsefesidir, ahlaki sorunlar ve ahlaki yargılar hakkında felsefi düşünmedir” şeklinde açıklamaktadır. Bu noktada belki de etik ilkelerin oluşturulmasına ve bu standartların niteliğine bakmak gerekebilir.

Yukarıda ortaya konulan bilgiler diğer mesleklerde olduğu gibi eğitim denetiminde de etik ilkelerin tartışılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda eğitim denetiminde görevli olan eğitim denetmenlerinin uyması gereken bir etik ilkeler dizisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin denetimini gerçekleştiren, yöneticilere rehberlik yapan eğitim denetmenlerinin görevleri sırasında göstermiş oldukları etik davranışların belirlenmesi, eğitim denetmenlerinin etik ilkelere uygun hareket etmeleri, denetim mesleğinin niteliğinin artırılması konuları denetim işlerinin sağlıklı yürütülmesi için büyük önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda genel çerçevesi çizilmeye çalışılan araştırmanın problemini “*Eğitim Denetmenlerinin Denetim Etiğine İlişkin Algıları*” oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ALT AMAÇLAR

Araştırma, eğitim denetmenlerinin denetim etiğine ilişkin algı ve değerlendirmeleri ile denetim etiğinin nasıl geliştirilebileceği konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaçtan hareketle bir ‘etik gelişim modeli’ ortaya konulması öngörülmüştür.

Belirtilen genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Denetim etiği açısından eğitim denetmenlerinin meslektaş davranışlarına yönelik algıları nedir?
2. Eğitim denetmenlerinin denetim etiğiyle ilgili;
 - a) ‘Yetkinlik ve Mesleki Özen’
 - b) ‘Dürüstlük ve Tarafsızlık’
 - c) ‘Saydamlık ve Hesap verebilirlik’ etik alt boyutlarına ilişkin algıları nedir?
3. Eğitim denetmenlerinin denetim etiğine ilişkin algı ve değerlendirmelerinde; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, görev yaptığı hizmet bölgesine göre farklılık var mıdır?

3. Sınırlılıklar

1. Araştırmaya konu olan denetim etiğine ilişkin konular eğitim müfettişleri yönetmeliğinde belirtilen ve yürürlükteki etik mevzuat kapsamı ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2013 yılında görev yapan eğitim denetmenleri ile sınırlıdır.

3. Verilerinin analizi etiğe ilişkin ‘Yetkinlik ve Mesleki Özen, Saydamlık ve Hesap verebilirlik, Dürüstlük ve Tarafsızlık, boyutlarının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.
4. Nicel Araştırma bulguları e-posta yolu ile ve/veya yüz yüze ulaşılabilen eğitim denetmenlerinin algıları ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin olarak; araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, ölçme aracı, verilerin çözümü ve yorumlanması yer almaktadır.

1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama; “Araştırmacılar aynı soruları yanıtlayan çok sayıda yanıtlayıcı örnekleri, birçok değişkeni ölçer, birden fazla hipotezi test eder ve geçmişteki davranışlar, deneyimler ya da özelliklerden zaman sırasıyla ilgili çıkarım yapar.” (Neuman, 2007: 400). Tarama türleri postayla, telefonla, yüz yüze ve web taramaları şeklinde sıralanmaktadır (Neuman, 2007: 436).

Bu araştırma, eğitim denetmenlerinin denetim etiğine ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik olduğu için tarama modelinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Çalışma tarama türlerinden zaman ve maliyet konusunda uygun olanları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2. Evren ve Örneklem

Neuman, (2007: 230) evreni araştırmanın kapsadığı veya genellenebileceği tüm birimler kümesi olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın genel evrenini Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan İl Eğitim Denetmenleri oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu 2013 yılı il eğitim denetmenleri yer değiştirme kılavuzunda Türkiye’de bulunan il eğitim denetmeni sayısı 2649 olarak belirtilmiştir. Araştırmanın genel evrenini 2649 il eğitim denetmeni oluşturmaktadır.

Betimsel araştırmalarda evreninin %10’unu içeren bir örneklem ile çalışmak tercih edilen bir orandır. Bununla birlikte, yeterli sayıdaki katılımcının sağlanamadığı durumlarda ulaşılabilecek en az büyüklükteki katılımcı grubu da yeterli görülebilmektedir. Ayrıca araştırma bulguları daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar vermiş ise, araştırma bulgularının güvenilirliği artmaktadır (Özen ve Gül, 2007: 415,416). Yapılan çalışmada da araştırmanın bulguları, alanda daha önce gerçekleştirilen benzer çalışma bulgularına yakın sonuçlar vermiştir.

Araştırmada katılımcı sayısı 155 olarak gerçekleştirilmiştir. Anketlerin doldurulmasında illere elektronik ortamda ve posta yolu ile anketler gönderilmiş, çalışmaya 146 erkek, 9 kadın eğitim denetmeni katılmıştır. İki anket boş gönderilmiştir. Buna göre çalışma evreni olarak eğitim denetmenlerinin %5.9’una ulaşılmış olmaktadır. Eğitim denetmenleri kendilerine gönderilen anketlere elektronik ortamda, yüz yüze ve posta yoluyla cevap vermişlerdir.

3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplanması iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede öncelikle araştırmanın problem durumuna ilişkin teorik veriler, konu hakkında ilgili literatür incelenmiş ve kaynak taraması yapılmıştır.

İkinci olarak eğitim denetmenlerinin denetim etiğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla; denetim etiğine ilişkin boyutlar ortaya konularak, bu boyutlara ilişkin etik davranışları ve olayları içeren sorular her eğitim denetmeninin grubunda en çok birlikte çalıştığı meslektaşını dikkate alarak cevaplandırması istenmiştir.

Türkiye genelinde görev yapan eğitim denetmenlerine yüz yüze, posta yolu ile ve eğitim denetmenlerinin üyesi olduğu e-posta grubu aracılığı ile elektronik ortamda veriler toplanmıştır.

4. Ölçme Aracı

Araştırmada eğitim denetmenlerinin denetim sırasında sergilemiş oldukları davranışları içeren otuz maddelik bir anket kullanılmıştır. Anket hazırlanış aşamasında literatürden, yürürlükte olan etik mevzuatından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Ölçme aracında yer alan otuz soru etik boyutlara göre sınıflandırılmış, bu boyutlar belirlenirken literatür taramasında; adalet ve eşitlik, doğruluk ve açıklık, tarafsızlık, sorumluluk ve hesap verebilme, insan haklarına bağlılık ve kuruma sadakat, dürüstlük, bağımsızlık, güvenilirlik, yeterlik olarak ele alındığı, yürürlükte olan etik konusunu içeren mevzuat incelemelerinde ise; Denetim Elemanlarının Uyacağı Mesleki Etik İlkeler Hakkındaki Yönetmelikte: tarafsızlık ve nesnellik, eşitlik, dürüstlük, gizlilik, çıkar çatışmasından kaçınma, nezaket ve saygı, yetkinlik ve meslekî özen başlıkları yer almıştır.

5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Eğitim denetmenlerinin denetim etiğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan maddeler katılımcılara uygulandıktan sonra verilen cevaplara göre gruplandırmalar yapılmıştır. SPSS 15 (The Statical Packet For The Social Sciences) paket programı kullanılarak verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%) ve faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlamalar yapılmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik olarak sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlara yönelik öneriler getirilmiştir.

Etik Kavramı

Etik ve ahlak kavramları bugün de üzerinde çok tartışılan kavramlardır. Bu iki kavram kimi zaman aynı anlamda kimi zaman da çok farklı anlamlarda kullanılmaktadır. (Kılavuz, 2003: 24). Bu bağlamda etiğin kavramsal temelde incelenmesi gerekmektedir.

Etik ilk çağlarda sadece felsefecilerin ilgilendiği bir alan iken daha sonraki zamanlarda bütün bilim dallarının ilgi alanına girmiştir. Etik insanların yaşamlarında ahlaksal davranışları inceleyen bir kavramdır (Kaplan, 2009b: 344). Etiğin görevi yeni bir ahlak alanı ortaya çıkarmak, ahlak geliştirmek ya da insanlara ahlaki öğütler vermek değil, ahlak denen fenomeni incelemek, pratik bir etkinlik alanı olan ahlaki teorik bir inceleme dalı olarak ortaya koymaktır (Özlem, 2010: 29). Türkçe'ye batı dillerinden girmiş olan 'etik' doğal olarak birçok bilim adamı tarafından çeşitli şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır. Etik kavramı, Yunanca 'ethos' sözcüğünden türetilen "davranış biçimini ifade eden karakter" anlamına gelen, ahlaki değerler statüsü olarak tanımlanmaktadır (Koçberber, 2009: 285-298). Frankena (2007: 20) ise, "*etik ahlak felsefesidir, ahlaki sorunlar ve ahlaki yargılar hakkında felsefi düşünmedir*" şeklinde açıklamaktadır. Cevizci (2003: 145) Ahlaklı olmanın olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey olduğunu, her bireyin şu ya da bu ölçüde kendisinin şekillendirdiği, somut bir ahlaki hayatı bulunduğunu, bu hayat içinde cisimleşen ahlaki değerlerin, peşinden koşulan ideallerin söz konusu olduğunu, pratik eylemin ahlak olduğu ve bu eylemin tarihini oluşturan, kabulleri üzerinde ahlak adı verilen söz konusu tarihsel olguya yönelen felsefe disiplini etik olarak açıklamaktadır.

Pieper (1999: 29)'a göre "*Etik ahlak üretmez, ahlak üzerine konuşur.*" *Etik tek tek ahlaki yargılarda bulunmaz, eylemlere ilişkin ahlaki yargıların nasıl oluşturulduklarını üst bakış düzeyinde çözümler*". Etiğin amacı ne ahlakileştirme, ne ideoloji ne de dünya görüşünü ortaya koymaktır. Etik çeşitli yöntemler kullanarak ahlaki eylemlere yaklaşmaktır (Pieper, 1999: 17). Aristoteles ahlaki "insan için iyi olan" ile sınırlamıştır (Arat, 1996: 24). Ahlak içeriği bakımından zamana ve gruplara göre değişebilir. Ancak ahlaka duyulan talep sabit kalır (Pieper, 1999: 46). Ahlak, muhabbet, cesaret, kardeşlik, kendi nefesine hizmet gibi daha yüksek sıfatlara hitap eder. Ahlak, insanın herhangi bir olay karşısında ikilemde kaldığı zamanlarda onun yardımına koşar ve "böyle bir durumda başkasından nasıl hareket etmesini arzu ediyorsanız siz de öyle hareket ediniz" der. Ahlak kati emir vermez, insan kendisi davranışını ortaya koymalıdır (Kropotkin, 1991: 39). Burada Aristoteles'in ahlak anlayışının bilimsel olan etik anlayış olduğunu belirtmek gerekmektedir.

1. Denetim

Acaba her durumda geçerli doğa yasalarından ve evrensel ilkelerden bahsetmek mümkün olabilir mi? Yoksa etik ve ahlak kuralları duruma göre, kişilere ve topluma göre değişmekte midir? Bu soruları kendimize sorduğumuzda aslında etik konusunda evrensel birtakım ilkelerin olduğunu hissederiz (Covey, 2010: 8). Etik, yalnızca sorunlara, tehditler ya da skandallara verilen tepki olarak

düşünülürse eksik kalacaktır. Etik bir savunma mekanizması, güç durumlarla karşılaşıldığında zarar kontrolü stratejisi olarak kullanılmamalıdır (Gill, 2008: 24).

Günümüzde bazı mesleklerde karşılaşılan etik sorunlar etik sözcüğünün daha fazla duyulmasına neden olmaktadır. Çevre etiği, tıp etiği, işletme etiği, siyaset etiği, yönetim etiği bunlardan bazılarıdır. Yönetim alanındaki hızlı değişimler yönetilenlerin beklentilerini de değiştirmektedir. Yönetim etiği kişilerin algılarına göre değişen ahlakın belli bir örgüt içinde uyulması gereken kurallardan ortaya çıkmış biçimdir. Yönetimin önemli bir fonksiyonu olan denetim de etik kurallar içerisinde yürütülmesi gerekir. Yönetimin bu fonksiyonunu yerine getiren denetçilik hem özel sektör, hem kamu kesiminde meslek haline gelmiş ve denetim mesleğine ilişkin etik ilke ve kurallar geliştirilmiştir (Koçberber, 2009: 285-298). “Denetim bir kurum veya kuruluşun ya da belirli bir plan program yapısı, işleyişi ve çıktılarının önceden belirlenmiş standartlara uygunluk derecesinin araştırma, gözlemeleme, sorgulama gibi yöntemlerle tespit edilmesi ve elde edilen bulguların objektif ve sistematik biçimde değerlendirilerek ilgili taraf veya taraflara iletilmesi süreci olarak tanımlanabilir” (Köse, 2000: 5). Bu tanımdan farklı olarak; “denetim, karşılaştırılan standartlar doğrultusunda elde edilen sonuçların, uygulamaların plandan ayrıldığı noktalarda düzeltme önlemlerinin belirlenmesi olarak da tanımlanabilir.” (Öztürk, 2009: 309).

Denetim mesleği hiçbir meslek içeriğinde bulunmayan ölçüde büyük sorumluluk içeren bir meslek olup; bir denetçide her anlamda sorumluluk bilincinin yerleşmesi gereklidir (Kaplan, 2009a: 27). Kant “öyle hareket et ki senin iradeni tahrik eden amil umum dünya için prensip olsun” diyerek vazife hissini herkesten iyi tarif etmiştir (Kropotkin, 1991: 38). Öğretmen ahlaki yaşam ile dolaylı olarak öğrencilerine etik bilgileri davranışlarına yansıtmayı sağlamalıdır. Etik pedagoji yardımı ile pratikte etkin olabilir (Pieper, 1999: 116-125). Okulların iyi yönetilmesi Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için önemli bir etkidir. İyi yönetimin parçası ise yönetim süreçlerinden biri olan denetimdir (Erdem ve Sarpkaya, 2010: 1794).

21. Yüzyılda eğitim denetmenlerinden bir yandan öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi, beceri; diğer yandan da evrensel yeniliklerin izlenmesi, uygulanması ve kavranması konusunda yeterliliklerle donanmış olması beklenmektedir. Denetim konusunda yapılan yurt dışındaki bazı araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin denetim elemanlarını bilgi kaynağı olmaktan ziyade bir tehdit olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Türkiye’de benzer sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. İl düzeyinde örgütlenen İlköğretim Denetmenlerinin görev alanlarının çeşitliliği ve soruşturma görevleri öğretmenler üzerinde olumsuz bir algıya sebep olmakta ve bu durum denetmen öğretmen ilişkisinin gelişmesine engel teşkil etmektedir (Sabancı, 2007: 87).

BULGULAR VE YORUM

Eğitim denetmenlerinin Genel Etik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim denetmenlerinin denetim etiğine ilişkin yanıtları bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Denetmenlerin tüm sorulara verdikleri cevaplara ilişkin genel algı ortalamaları ortaya konulmuştur. Buna göre, Tablo 1’de da görüldüğü gibi eğitim denetmenlerinin genel etik algı ortalamaları “Çok Olumlu” ($\bar{X}=4,41$) düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre eğitim denetmenleri genel olarak meslektaşlarının etik kurallara uygun hareket ettiğini düşünmektedir.

Tablo 1. Eğitim Denetmenlerinin Genel Etik Algı Ortalaması

Genel Etik Algıları	N	\bar{X}	ss
	155	4,41	0,43

Alt Boyutlara Göre Eğitim Denetmenlerinin Etik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma ikinci alt problemine yönelik elde edilen bulgular bu bölümde ortaya konulmuş ve yorumlanmıştır. Eğitim denetmenlerinin ‘Dürüstlük ve Tarafsızlık, Saydamlık ve Hesap verebilirlik, Yetkinlik ve Mesleki Özen’ etik alt boyutlara ilişkin veriler ortaya konulmuştur. Bu verilere göre,

Tablo 2’de de görüldüğü gibi eğitim denetmenlerinin alt boyutlara ilişkin etik algıları; Dürüstlük ve Tarafsızlık alt boyutunda “çok olumlu” düzeyde, Saydamlık ve Hesap verebilirlik alt boyutunda “çok olumlu” düzeyde algıladıkları görülmektedir. Yetkinlik ve Mesleki Özen alt boyutunda ise “olumlu” düzeyde algıladıkları görülmektedir. Yetkinlik ve Mesleki Özen alt boyutundaki etik algı düzeyinin diğer alt boyutlara göre düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Alt Boyutlara İlişkin Eğitim Denetmenlerinin Etik Algı Ortalamaları

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Dürüstlük-Tarafsızlık	155	4,56	0,60
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	155	4,76	0,46
Yetkinlik ve Mesleki Özen	155	3,89	0,62

Eğitim denetmenlerinin alt boyutlara ilişkin etik algılarının dürüstlük ve tarafsızlık ile saydamlık ve hesap verebilirlik boyutlarına ilişkin “çok olumlu” düzeyde olduğu, dürüstlük ve tarafsızlık, saydamlık ve hesap verebilirlik alt boyutlarına giren maddelerle ilgili genellikle etik davrandıklarını düşündükleri görülmektedir. Eğitim denetmenlerinin meslektaşlarını bu maddelere yönelik olarak olumsuz algılamadıklarını göstermektedir. Bu konuda Turan’ın (2010) eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına yönelik yapmış olduğu araştırmasının sonucunda da eğitim müfettişlerinin meslektaşlarını; ‘hediye ve rüşvete kapalıydı’ sorusuna en yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür. Bu bulguda eğitim denetmenlerinin dürüstlük ve tarafsızlık, saydamlık ve hesap verebilirlik boyutunda etik ilkelere uygun davrandıkları yorumunu desteklemektedir.

Yetkinlik ve mesleki özen, üç boyut içerisinde en düşük ortalamanın olduğu boyuttur. Buna göre, eğitim denetmenlerinin meslektaşlarının yetkinlik ve mesleki özen boyutunda etik ilkelere uymada “olumlu” düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Bu boyutta belirlenen maddeler mesleki iletişim ve daha çok davranış boyutunda ortaya çıkan konuları içermektedir.

Bu bulgular yapılan çalışmanın Yetkinlik ve Mesleki Özen boyutuna ilişkin algılara ait sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Eğitim denetmenlerinin yetkinlik ve mesleki özen boyutunda daha duyarlı olmaları gerektiği söylenebilir.

Kişisel Değişkenler Bakımından Eğitim Denetmenlerinin Etik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Değişik bölgelerde görev yapan eğitim denetmenlerinin sırası ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, hizmet bölgesi ve eğitim durumuna ilişkin genel ve alt boyutlara ilişkin bulgulara bu alt başlıkta yer verilmiştir.

1. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel ve Alt Boyutlarda Etik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3’de de görülebileceği gibi, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek denetmenlerin etik algı düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır. Her iki grubunun da genel etik algı düzeyleri “çok olumlu” olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel Etik Algı Ortalamaları

Cinsiyet	Genel Etik Algı			t-testi		
	N	\bar{X}	ss	t	sd	F
Kadın	9	4,64	0,32	-1,60	153	0,11*
Erkek	146	4,40	0,44			

Tablo 3' den anlaşılabilirliği üzere, araştırmanın kadın ve erkek etik algı düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığına t-testi ile bakılmıştır. Kadın ve erkek denetmenlerin etik algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F=0,11$, $sd=2$, $*p>.05$). Bu durum bize, kadın ve erkek denetmenlerin meslektaşlarını genel olarak çok olumlu sıklık düzeyinde algıladıklarını, yine meslektaşlarının etik kurallara uygun davranış sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 4. Kadın ve Erkek Eğitim Denetmenlerinin Alt Boyutlara Göre Etik Algı Ortalamaları

Alt Boyutlar	Kadın			Erkek		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Dürüstlük ve Tarafsızlık	9	4,75	0,44	146	4,55	0,61
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	9	4,88	0,26	146	4,76	0,47
Yetkin ve Mesleki Özen	9	4,26	0,41	146	3,87	0,62
Genel Ortalama	9	4,64	0,32	146	4,40	0,44

Tablo 4'de cinsiyet gruplarına göre eğitim denetmenlerinin alt boyutlara ilişkin etik algı ortalamaları verilmektedir. Söz konusu tablo verilerine göre, kadın erkek denetmenlerin dürüstlük ve tarafsızlık boyutundaki etik algılarının 'çok olumlu' sıklık düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta kadın denetmenlerin erkek denetmenlerden daha yüksek bir algı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Kadın ve erkek denetmenlerin saydamlık ve hesap verebilirlik boyutundaki etik algılarının da 'çok olumlu' sıklık düzeyinde olduğu, kadın denetmen ortalamasının ise erkeklerden daha üstte olduğu görülmektedir.

Yetkinlik ve mesleki özen boyutundaki kadın denetmenlerin etik algılarının 'çok olumlu' sıklık düzeyinde olduğu, erkek denetmenlerin ise 'olumlu' sıklık düzeyi içinde kaldığı görülmektedir. Yetkinlik ve mesleki özen boyutunda kadın denetmenler meslektaşlarını erkek denetmenlerden daha olumlu algılayan, erkek denetmenlerin meslektaşlarını daha düşük düzeyde etik algıladıkları görülmektedir.

2. Yaş Değişkenine Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel ve Alt Boyutlarda Etik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Yaş değişkenine göre eğitim denetmenlerinin etik algılarının genel ortalaması Tablo 5'de verilmektedir. Buna göre 30 – 39 yaş grubunda 'çok olumlu', 40 – 49 yaş grubunda 'çok olumlu', 50 yaş ve üzeri denetmen grubunda 'çok olumlu' sıklık düzeyindedir.

Tablo 5. Yaş Değişkenine Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel Etik Algı Ortalamaları

Yaş	Genel Etik Algı		
	N	\bar{X}	ss
30 - 39	51	4,39	0,43
40 - 49	76	4,39	0,46
50 ve üstü	28	4,53	0,35
Genel Ortalama	155	4,41	0,43

Tablo 6'da eğitim denetmenlerinin 'yaş' değişkenine göre genel etik algılarının $\bar{X}=4,41$ ortalama ile 'çok olumlu' sıklık düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Eğitim Denetmenlerinin Alt Boyutlara İlişkin Etik Algı Ortalamaları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	ss
Dürüstlük ve Tarafsızlık	30- 39	51	4,56	0,51
	40 - 49	76	4,47	0,71
	50 ve üstü	28	4,83	0,27
	Toplam	155	4,56	0,60
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	30- 39	51	4,76	0,52
	40 - 49	76	4,72	0,48
	50 ve üstü	28	4,87	0,25
	Toplam	155	4,76	0,46
Yetkin ve Mesleki Özen	30- 39	51	3,82	0,60
	40 - 49	76	3,96	0,56
	50 ve üstü	28	3,84	0,72
	Toplam	155	3,89	0,62

Tablo 6’da eğitim denetmenlerinin dürüstlük ve tarafsızlık ile saydamlık ve hesap verebilirlik boyutlarında etik algılarının ‘çok olumlu’ sıklık düzeyinde olduğu, saydamlık ve hesap verebilirlik boyutunun her iki boyut içerisinde de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim denetmenlerinin yetkinlik ve mesleki özen boyutundaki etik algıları ise diğer iki boyuta göre daha az düzeyde görülmektedir. Yetkinlik ve mesleki özen boyutundaki etik algılarının ‘olumlu’ düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Yaş grupları arasında ortalamaların anlamlılığına ANOVA testi ile bakılmıştır. Tablo 6’da görüldüğü gibi eğitim denetmenlerinin yaş grupları arasında genel ortalamada anlamlı bir fark olmadığı ($p=0,280$) görülmektedir. Eğitim denetmenleri genel olarak meslektaşlarının etik davranışlara uygun hareket ettiklerini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra, yine alt boyutlara ilişkin anlamlılık durumuna bakıldığında dürüstlük ve tarafsızlık boyutunda etik algılarında $p=0,025$, $p<.05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 7. Yaş Grubu Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Dürüstlük ve Tarafsızlık	GA	2,70	2,00	1,35	3,79	0,025*
	Gİ	54,06	152,00	0,35		
	Toplam	56,76	154,00			
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	GA	0,47	2,00	0,23	1,08	0,340
	Gİ	33,16	152,00	0,21		
	Toplam	33,63	154,00			
Yetkinlik ve Mesleki Özen	GA	0,62	2,00	0,31	0,79	0,454
	Gİ	59,46	152,00	0,39		
	Toplam	60,08	154,00			
Genel Ortalama	GA	0,49	2,00	0,24	1,28	0,280
	Gİ	29,12	152,00	0,19		
	Toplam	29,61	154,00			

* $p<.05$

Dürüstlük ve tarafsızlık boyutunda ortaya çıkan anlamlılık durumunun hangi yaş grupları arasında olduğuna ANOVA test sonuçlarındaki Scheffe sonuçlarına bakılmış ve bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yaş Grubu Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		(I) Yaş	(J) Yaş	Anlamlılık Ortalaması (I- J)	Std. Hata	p
		Scheffe	30 - 39	40 - 49	,09212	,10796
Dürüstlük ve Tarafsızlık			50 ve üstü	-,27124	,14028	,158
		40 - 49	30 - 39	-,09212	,10796	,695
			50 ve üstü	-,36337*	,13185	,025*
		50 ve üstü	30 - 39	,27124	,14028	,158
			40 - 49	,36337*	,13185	,025*

*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi dürüstlük ve tarafsızlık boyutunda 40 – 49 yaş grubu ile 50 yaş ve üzeri grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 50 yaş ve üzeri grubun 40 – 49 yaş grubuna göre meslektaşlarının etik kurallara uygun hareket ettiklerini düşündükleri söylenebilir. 50 yaş ve üzeri grubun daha olumlu algıladıkları görülmektedir. 30 – 39 ve 40 – 49 yaş gruplarının etik algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Bu yaş grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel ve Alt Boyutlarda Etik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Mesleki kıdem değişkenine göre eğitim denetmenlerinin etik algıları incelendiğinde 1-9 yıl, 10-19 yıl ve 20 yıl üstü kıdemlerde eğitim denetmenlerinin etik algılarının ‘çok olumlu’ düzeyde olduğu Tablo 9da görülmektedir. Az da olsa 10-19 yıl kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin 1-9 yıl ve 20 yıl üstü yaş gruplarına göre meslektaşlarını daha fazla olumlu algıladıkları söylenebilir.

Tablo 9. Mesleki Kıdeme Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel Etik Algı Ortalamaları

Mesleki Kıdem	Genel Etik Algı		
	N	\bar{X}	ss
1 – 9 yıl	98	4,38	0,47
10 – 19 yıl	36	4,54	0,30
20 yıl ve üstü	21	4,36	0,44
Genel Ortalama	155	4,41	0,43

Tablo 9’da görülebileceği gibi yetkinlik ve mesleki özen boyutunda eğitim denetmenlerinin etik algı düzeyleri ‘olumlu’ olarak gerçekleşmiştir. Dürüstlük ve tarafsızlık boyutu ile saydamlık ve hesap verebilirlik boyutunda ise ‘çok olumlu’ düzeyde gerçekleşmiştir. Özellikle saydamlık ve hesap verebilirlik alt boyutunda 10-19 yıl kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin meslektaşlarını yüksek düzeyde etik davranış sergilediklerini düşündükleri görülmektedir. En düşük algı düzeyinin ise yetkinlik ve mesleki özen boyutunda 1-9 yıl kıdeme sahip denetmenlerce algılandığı görülmektedir.

Tablo 10. Mesleki Kıdeme Göre Eğitim Denetmenlerinin Alt Boyutlara İlişkin Etik Algı Ortalamaları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	ss
Dürüstlük ve Tarafsızlık	1 -9 yıl	98	4,49	0,66
	10 – 19 yıl	36	4,76	0,41
	20 yıl ve üstü	21	4,55	0,55
	Toplam	155	4,56	0,60
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	1 -9 yıl	98	4,77	0,45
	10 – 19 yıl	36	4,90	0,27
	20 yıl ve üstü	21	4,48	0,65
	Toplam	155	4,76	0,46
Yetkin ve Mesleki Özen	1 -9 yıl	98	3,86	0,64
	10 – 19 yıl	36	3,91	0,86
	20 yıl ve üstü	21	4,00	0,15
	Toplam	155	3,89	0,50

Mesleki kıdem grupları ile genel ve alt boyutlara ilişkin etik algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ANOVA Testi ile bakılmış ve Tablo 11’de verilmiştir. Eğitim denetmenlerinin kıdem gruplarına göre genel ortalama $p=0,145$ olduğunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alt boyutlara ilişkin sonuçlara bakıldığında saydamlık ve hesap verebilirlik boyutunda kıdem gruplarına göre $p=0,004$, $p<.05$ olduğundan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 11. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Fark Ortalamalarının Anlamlılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Dürüstlük ve Tarafsızlık	GA	1,99	2,00	0,99	2,76	0,006
	Gİ	54,77	152,00	0,36		
	Toplam	56,76	154,00			
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	GA	2,36	2,00	1,18	5,74	0,004*
	Gİ	31,27	152,00	0,20		
	Toplam	33,63	154,00			
Yetkinlik ve Mesleki Özen	GA	0,32	2,00	0,16	0,40	0,666
	Gİ	59,76	152,00	0,39		
	Toplam	60,08	154,00			
Genel Ortalama	GA	0,74	2,00	0,37	1,95	0,145
	Gİ	28,87	152,00	0,19		
	Toplam	29,61	154,00			

* $p<.05$

Saydamlık ve hesap verebilirlik boyutunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinin hangi kıdem gruplarında olduğunun anlaşılması için ANOVA Testindeki Scheffe sonuçlarına bakılmış ve Tablo 12’de gösterilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ilgili alan yorumlanmıştır.

Tablo 12. Mesleki Kıdem Grubu Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Saydamlık ve Hesap verebilirlik		(I) Kıdem	(J) Kıdem	Anlamlılık Ortalaması (I- J)	Std. Hata	p
	Scheffe	1- 9 yıl	10 – 19 yıl	-,12800	,08840	,353
			20 yıl ve üstü	,29184*	,10908	,030
		10- 19 yıl	1-9 yıl	-,12800	,08840	,030*
			20 yıl ve üstü	,41984*	,12455	,004*
		20 yıl ve üstü	1-9 yıl	-,29184*	,10908	,030*
			10-19 yıl	-,41984*	,12455	,004*

*p<.05

Tablo 12’de de görülebileceği gibi saydamlık ve hesap verebilirlik boyutunda 20 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitim denetmenleri ile 1-9 yıl ve 10-19 yıl kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin etik algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 10-19 yıl kıdem grubunda bulunan eğitim denetmenlerinin meslektaşlarının etik ilklere uygun hareket ettiklerini diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde düşündükleri, 20 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin ise diğer iki kıdem grubuna göre meslektaşlarına yönelik etik algılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

4. Hizmet Bölgesi Değişkenine Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel ve Alt Boyutlarda Etik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 13’de eğitim denetmenlerinin görev yaptıkları hizmet bölgelerine göre etik algıları verilmiştir. Eğitim denetmenlerinin hizmet bölgelerine göre genel etik algılarının ‘çok olumlu’ sıklık düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Hizmet Bölgesine Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel Etik Algı Ortalamaları

Hizmet Bölgesi	Genel Etik Algı		
	N	\bar{X}	ss
1.Bölge	48	4,32	0,53
2.Bölge	13	4,28	0,38
3.Bölge	26	4,46	0,28
4.Bölge	50	4,54	0,42
5.Bölge	18	4,45	0,39
Genel Ortalama	155	4,41	0,43

Tablo 14. Hizmet Bölgesine Göre Eğitim Denetmenlerinin Alt Boyutlara İlişkin Etik Algı Ortalamaları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	ss
Dürüstlük ve Tarafsızlık	1.Bölge	48	4,51	0,72
	2.Bölge	13	4,60	0,56
	3.Bölge	26	4,55	0,34
	4.Bölge	50	4,62	0,49
	5.Bölge	18	4,51	0,87
	Toplam	155	4,56	0,60
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	1.Bölge	48	4,71	0,54
	2.Bölge	13	4,75	0,27
	3.Bölge	26	4,73	0,41
	4.Bölge	50	4,76	0,52
	5.Bölge	18	4,95	0,14
	Toplam	155	4,76	0,46
Yetkin ve Mesleki Özen	1.Bölge	48	3,70	0,57
	2.Bölge	13	3,44	0,71
	3.Bölge	26	4,08	0,43
	4.Bölge	50	4,10	0,66
	5.Bölge	18	3,89	0,51
	Toplam	155	3,89	0,62

Tablo 14’de görülebileceği gibi dürüstlük ve tarafsızlık, saydamlık ve hesap verebilirlik alt boyutlara ilişkin etik algılarının ortalamalarının yüksek olduğu, eğitim denetmenlerinin meslektaşlarını ‘çok olumlu’ olarak algıladıkları görülmektedir.

Yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunda ise algılarının diğer iki boyuta göre düşük düzeyde gerçekleştiği, ortalama $\bar{X}=3,89$ ile ‘olumlu’ olarak algıladıkları görülmektedir. Yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunda hizmet bölgelerine göre bir farklılığın olduğu söylenebilir. Yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunda etik algıların düşük düzeyde olması yaş ve mesleki kıdem alt boyutlarında ortaya çıkan sonuçlara yakın düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum yetkinlik ve mesleki özen boyutunda etik algıların saydamlık ve hesap verebilirlik ile dürüstlük ve tarafsızlık alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlara bağlı olarak yetkinlik ve mesleki özen boyutunda ortaya çıkan farkın anlamlılığına bakmak için ANOVA Testi sonuçlarına bakılmıştır, Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 15. Hizmet Bölgesine Göre Elde Edilen Fark Ortalamaların Anlamlılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Dürüstlük ve Tarafsızlık	GA	0,86	4,00	0,86	0,228	0,992
	Gİ	56,42	150,00	0,35		
	Toplam	56,76	154,00			
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	GA	0,78	4,00	0,19	0,89	0,468
	Gİ	32,85	152,00	0,21		
	Toplam	33,63	154,00			
Yetkinlik ve Mesleki Özen	GA	7,59	4,00	1,89	5,42	0,000*
	Gİ	52,49	152,00	0,35		
	Toplam	60,08	154,00			
Genel Ortalama	GA	1,12	4,00	0,28	1,47	0,213
	Gİ	28,49	150,00	0,19		
	Toplam	29,61	154,00			

*p<.05

Yetkinlik ve mesleki özen boyutunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinin sağlıklı yorumlanabilmesi ve hangi hizmet bölgeleri arasında olduğunun anlaşılması için ANOVA Testindeki Scheffe sonuçlarına bakılmış ve Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Hizmet Bölgesi Grubu Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		(I) Kıdem	(J) Kıdem	Anlamlılık Ortalaması (I-J)	Std. Hata	p
Yetkinlik ve Mesleki Özen	Scheffe	1.Bölge	2.Bölge	,25682	,18496	0,794
			3.Bölge	-,38164	,14405	0,141
			4.Bölge	-40502*	,11954	0,025*
			5.Bölge	-,17480	,1635	0,887
		2.Bölge	1.Bölge	,25682	,18496	0,7949
			3.Bölge	63846*	,20096	0,043
			4.Bölge	66185*	,18457	0,014
			5.Bölge	-,43162	,21531	0,407
		3.Bölge	1.Bölge	,38164	,14405	0,141
			2.Bölge	,63846*	,20094	0,043*
			4.Bölge	-02338	,14303	1,000
			5.Bölge	-20684	,18138	0,861
		4.Bölge	1.Bölge	,40502*	,11954	0,025*
			2.Bölge	,66185*	,18417	0,014*
			3.Bölge	,02338	,14303	1,000
			5.Bölge	,23022	,16260	0,735
		5.Bölge	1.Bölge	,17480	,16350	0,887
			2.Bölge	,43162	,21531	0,407
			3.Bölge	-,20684	,18138	0,861
			4.Bölge	-,23022	,16260	0,735

*p<.05

Tablo 16’da yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunda ortaya çıkan etik algıların hizmet bölgesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 1. Hizmet bölgesi görev yapan eğitim denetmenlerinin meslektaşlarını 4. Hizmet bölgesinde görev yapan meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde etik davranışlara uygun hareket ettiklerini algıladıkları görülmektedir (p<.05). Yine 2. Hizmet bölgesinde görev yapan eğitim denetmenleri ile 3. ve 4. Hizmet bölgesinde görev yapan eğitim denetmenlerinin etik algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). 2. Hizmet bölgesinde görev yapan eğitim denetmenleri 3. ve 4. Hizmet bölgesinde görev yapan eğitim denetmenlerine göre meslektaşlarını daha düşük düzeyde etik davrandıklarını algıladıkları görülmektedir (p<.05). Bu sonuçlar 1. ve 2. Hizmet bölgesinde görev yapan eğitim denetmenlerinin 3. ve 4. Hizmet bölgesinde görev yapan eğitim denetmenlerine göre daha düşük düzeyde etik algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu farklılığın 1. ve 2. Hizmet bölgesinde daha kıdemli eğitim denetmenlerinin görev yapması, mesleğe yeni alınan eğitim denetmenlerinin 4. ve 5. Bölgeden başlatılması ile açıklanabilir.

Tablo 24’de görülebileceği gibi 20 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitim denetmenlerinin algılarının daha düşük düzeyde olması bu sonuçları desteklemektedir.

5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel ve Alt Boyutlarda Etik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 17’de eğitim denetmenlerinin eğitim durumlarına göre etik algılarının genellikle ‘çok olumlu’ düzeyde olduğu görülmektedir. Lisans ve lisansüstü mezuniyet durumlarına göre bir farklılığın olmadığı görülmekte, her iki durumda da etik algı ortalamalarının birbirine yakın ve çok olumlu düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 17. Eğitim Durumuna Göre Eğitim Denetmenlerinin Genel Etik Algı Ortalamaları

Eğitim Durumu	Genel Etik Algı		
	N	\bar{X}	ss
Lisans	85	4,44	0,42
Lisansüstü	70	4,39	0,46
Genel Ortalama	155	4,41	0,44

Tablo 17’de verilen bulgulara göre, denetmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim mezunu olmalarının genel etik algı düzeylerini etkilemediği anlaşılmaktadır. Her iki eğitim durumuna da sahip olan denetmenler meslektaşlarını ‘çok olumlu’ sıklık düzeyinde algılamaktadır. Bu sonuç, bize denetmenlerin meslektaşlarının etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 18. Eğitim Durumuna Göre Eğitim Denetmenlerinin Alt Boyutlara İlişkin Etik Algı Ortalamaları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	ss
Dürüstlük ve Tarafsızlık	Lisans	85	4,63	0,63
	Lisansüstü	70	4,48	0,56
	Toplam	155	4,55	0,60
Saydamlık ve Hesap verebilirlik	Lisans	85	4,83	0,31
	Lisansüstü	70	4,69	0,59
	Toplam	155	4,76	0,40
Yetkin ve Mesleki Özen	Lisans	85	3,82	0,64
	Lisansüstü	70	3,96	0,59
	Toplam	155	3,89	0,62

Tablo 18’de görülebileceği gibi dürüstlük ve tarafsızlık, saydamlık ve hesap verebilirlik alt boyutlarına ilişkin etik algılarının ortalamalarının yüksek olduğu, eğitim denetmenlerinin meslektaşlarını ‘çok olumlu’ olarak algıladıkları görülmektedir. Yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunda ise algılarının diğer iki boyuta göre düşük düzeyde gerçekleştiği, ortalama $\bar{X}=3,89$ ile ‘olumlu’ sıklık düzeyinde algıladıkları görülmektedir. Yetkinlik ve mesleki özen boyutunda önceki bölümlerde de görüldüğü gibi diğer iki boyuta göre ortalamaların düşük düzeyde ve ‘olumlu’ olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun yanında eğitim durumuna göre eğitim denetmenlerinin etik algı sonuçlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

SONUÇLAR

1. Araştırmaya katılan eğitim denetmen sayısı 155’tir. Bunlardan 146’sı erkek, 9 denetmen ise kadındır.

2. Araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin hizmet bölgelerine göre sayılarına bakıldığında birinci hizmet bölgesinde ve dördüncü hizmet bölgesinde sayıların daha fazla olduğu görülmüştür.
3. Araştırmaya katılan eğitim denetmelerinin yaş ortalaması oranının %49 ile 40-49 yaş aralığında olduğu görülmüştür.
4. Araştırmaya katılan eğitim denetmenlerinin eğitim durumlarına göre; lisans mezunu oranları ile yüksek lisans mezunu oranlarının birbirine yakın olduğu sonucu elde edilmiştir.
5. Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek eğitim denetmenlerinin genel etik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
6. Araştırmaya katılan eğitim denetmenleri meslektaşlarını, etik davranışlar açısından 'çok olumlu' bularak yüksek sıklık düzeyinde algılamaktadır. Eğitim denetmenleri genel olarak meslektaşlarının etik davranışlara uygun hareket ettiklerini düşünmektedir.
7. Eğitim denetmenlerinin alt boyutlara ilişkin etik algıları, dürüstlük ve tarafsızlık ile saydamlık ve hesap verebilirlik alt boyutlarında etik algıları 'çok olumlu' sıklık düzeyindedir.
8. Yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunda eğitim denetmenlerinin etik algıları 'olumlu' sıklık düzeyindedir. Tüm alt boyutlar içinde yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunun algı ortalamasının ise daha düşük düzeyde kaldığı anlaşılmıştır.
9. Kadın eğitim denetmenleri erkek eğitim denetmenlerine göre meslektaşlarını yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunda daha olumlu algılamaktadır. Kadın denetmenlerin algı ortalamaları ise 'çok olumlu' sıklık düzeyindedir. Erkek eğitim denetmenlerinin etik algıları ise 'olumlu' sıklık düzeyindedir.
10. 50 yaş ve üzeri eğitim denetmelerinin etik algılarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek düzeydedir.
11. Kıdemli eğitim denetmenlerinin mesleki etik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
12. 1. ve 2. Hizmet bölgesinde görev yapan eğitim denetmenlerinin etik algı ortalamalarının, 3. ve 4. Hizmet bölgesinde görev yapan eğitim denetmenlerine göre yetkinlik ve mesleki özen alt boyutunda daha düşük düzeyde bulunmuştur.
13. Eğitim denetmelerinin, eğitim durumlarına göre etik algı ortalamalarında belirgin bir farkın olmadığı görülmüştür.

ÖNERİLER

1. Denetmenlik mesleği erkek mesleği olmaktan çıkarılmalıdır. Kadın eğitimcilerin de mesleği seçmesine yönelik özendirici kararlar (belli oranda kota konulması gibi) alınmalıdır. Kadın, erkek denetmen sayısının dengeli olması meslek etiğini geliştirici olacaktır.
2. Eğitim denetmenlerinin yaş ortalamasının 40-49 yaş aralığında yoğunlaşması, daha genç eğitim denetmenlerinin istihdamı ile düşürülebilir, genç eğitim denetmeni istihdamının sağlanması için ihtiyaç duyulan alanda fakültelerin yeni mezunlarından belirli oranlarda istihdam sağlanmalıdır.
3. Eğitim denetmenlerinin yetkinlik ve mesleki özen alt boyutundaki etik algıları diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Buradan hareketle eğitim denetmenleri mesleki alanda belirli aralıklarla etkili hizmet içi eğitimlerden geçirilmelidir.
4. Dürüstlük - tarafsızlık ve saydamlık –hesap verebilirlik alt boyutlarında etik algılarını 'çok olumlu' düzeyde bulunması, denetmenlerin eğitim kurumlarında mali konularla ilgili

denetimlerle daha az karşı karşıya kalmalarından kaynaklanmış görünmektedir. Bu alanlarda eğitim denetmenlerinin denetim ortamlarının gözlenerek etik ilkelere uyma düzeylerini gösteren çalışmalar yapılmalıdır.

5. Eğitim denetmenlerinin etik ilkelere uyma düzeyleri düzenli biçimde izleme konusu yapılarak, etiğe bağlılık standardı yüksek düzeyde tutulmalıdır. Etik kurallara uymayan denetmenlere yönelik meslekten çıkarılmak da dahil çeşitli yaptırımlar uygulanmalıdır.
6. Mesleğe yeni alınan denetmelerin beş hizmet bölgesine eşit olacak şekilde atama dağılımının yapılması, bölgeler arasında denetmen yığılmasını engelleyecektir.
7. Bölgeler arası tayin rotasyonunun gerçekleştirilmesinde kıdemli ve daha az kıdeme sahip denetmenlerin dengeli biçimde atanması, bu iki grubun birlikte çalışmasına imkan verilmesi etik algıların gelişmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Cevizci, A. (2003), Felsefe Terimler Sözlüğü, İstanbul, Paradigma Yayınları.
- Covey, S.R. (2010), Evrensel İlkeler, Leadership Excellence, İstanbul: Rota Yayınları, Yıl: 14, Sayı: 159.
- Gill, D.W. (2008), Mükemmellik ve Etik, Leadership Excellence, İstanbul:Rota Yayınları, Mart 2008, Sayı: 132.
- Erdem, A.R. ve Sarpkaya R. (2010), Eğitim Sistemimizin Yetiştirmek İstedığı İnsan Tipi Açısından Eğitim Denetiminin İrdelenmesi, e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 5, Number: 4, Article Number: 1C0238,
- Frankena, W. (2007), Etik, Çev: Azmi Aydın, Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- İşlek D.E. (2007), İlköğretim Müfettişlerinin Rol ve Davranış Boyutu Kapsamındaki Mesleki Etik İlkelerine Uyma Düzeyleri Konusundaki İlköğretim Müfettişlerinin ve Öğretmenlerinin Algıları, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EYTPE AD., Yüksek Lisans Tezi.
- Kahraman, N. (2003), “ İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelerine Uyma Düzeyleri”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Kaplan Ç. (2009a), Kamu Yönetiminde Etik ve Kamu Çalışanlarının Etik Kavramını Algılayışları, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Doktora Tezi.
- Kaplan, Ç. (2009b), Kamu Yönetiminde Etik ve Kamu Çalışanlarının Etik Kavramını Algılayışları, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y., C.14, S.3 s.343-355.
- Kılavuz, R. (2003), Kamu Yönetiminde Etik ve Bir Sorun Alanı Olarak Yozlaşma, Ankara: Seçkin Yayıncılık, Birinci Baskı.
- Koçberber, S. (2009), Türk Kamu Yönetiminde Denetim Etiğine Genel Bir Bakış, Kamu Etiği Sempozyum Bildirileri 1, Ankara: TODAİE.
- Kropotkin, P. (1991), ETİKA (Ahlakın Kaynağı ve Açılması), Türkçesi: Ahmet Ağaoğlu, İstanbul: 2. Basım, Kavram Yayıncılık.
- MEGEP (2006), Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Tüm Alanlar Meslek Etiği: Ankara, MEB.

- Neuman, W.L. (2007) Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar, Çev. Sedef Özge, 1.-2. cilt, İstanbul, Yayın Odası, 1.Baskı.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007), Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu, KKEFD/JOKKEF, Yıl: 2007, Sayı.1.
- Özlem, D. (2010), Etik Ahlak Felsefesi, İstanbul, 2. Baskı, Say Yayınları.
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008), Eğitim Denetiminde Etik, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9 Sayı: 15 Bahar 2008 s:137-155.
- Öztürk, T. (2009), Türk Kamu Yönetiminde Yolsuzluk ve Rüşvetin Önlenmesinde Bir Kontrol Aracı Olarak İç Denetimin Rolü, Kamu Etiği Sempozyum Bildirileri1, Ankara: TODAİE.
- Pieper, A. (1999), Etiğe Giriş, Çev: Veysel Atayman - Gönül Sezer, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sabancı, A. Ve Şahin A. (2007), Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri, Eğitim ve Bilim, Cilt 32, Sayı 145, Akdeniz Üniversitesi.
- Turan, F. (2010), İlköğretim Müfettişlerinin Etik Rol Davranışlarına İlişkin Algılar: Konya İli Örneği, Ankara: TODAİE Yüksek Lisan Tezi.

MESLEK LİSELERİNDE İŞLETMELERDE BECERİ EĞİTİMİ DERSİNDE İÇERİK VE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA (MAMAK İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Meral POYRAZ³⁶, Serpil BOZKUŞ³⁷, Zeki DAĞLI³⁸

ÖZET

Mesleki eğitim, kişilere belirli bir meslekle ilgili bilgi ve beceri kazandırma, kişinin iş alışkanlıklarını ve tutumlarını olgunlaştırma, kişilerin fiziksel yeteneklerini, düşünce ve davranış özelliklerini geliştirme sürecidir. Bilindiği üzere, son yıllarda bütün dünyada mesleki ve teknik eğitim, ülkelerin bir numaralı meselesi hâline gelmiştir. Ülkemizde de konu bakanlığın gündeminde yer almasına rağmen, gerek nicelik, gerekse nitelik açısından mesleki teknik eğitimdeki aksamalar süregelmektedir.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi, gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılmasıyla ilgili çok sayıda araştırma yapılmış, raporlar hazırlanmış, görüş ve öneriler dile getirilmiştir. Ancak, bu görüş ve öneriler istenildiği ölçüde etkili olamamıştır. Sonuçta ülkemizde halen işsizlik önemli bir sorundur. Firmalar ise işlerinde çalıştıracak kalifiye eleman bulmakta aşırı derecede zorlanmaktadır. Buna sebep olan gerçek de, işsiz gençlerimizin büyük çoğunluğunun düz lise mezunlarından oluşması ve ellerinde bir mesleklerinin bulunmamasıdır. Diğer bir sebep de meslek lisesi mezunu olan gençlerimizin de yeterli mesleki eğitimi almamış olmalarıdır. Sektör ile okul işbirliğinin en önemli ayağı olan İşletmelerde Beceri Eğitimi Dersi yeterince amacına ulaşamamaktadır.

Çalışma, *Meslek Liselerinde İşletmelerde Beceri Eğitimi Dersinde İçerik ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar* konusunda bilimsel ölçütler ile öğretmen ve yönetici algısı dikkate alınarak hazırlanmıştır. İşletmelerde Beceri Eğitimi dersinin yeterliliğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, bu dersin amacına ulaşabilmesi için nasıl olması gerektiği ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda, mevcut durum ile çıkan sonuçlar karşılaştırılarak analizler yapılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, İşletme, Beceri Eğitimi, İstihdam, Sektör

PROBLEM

Meslek liselerinde işletmelerde beceri eğitimi dersinde içerik ve uygulamada karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Bu çalışmanın ana problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili **iş yerinde** karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili **okulda** karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili **öğrenci kaynaklı** sorunlar nelerdir?
- İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili **mevzuattan kaynaklı** sorunlar nelerdir?
- İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili **usta öğreticilerden kaynaklı** sorunlar nelerdir?

³⁶ Ço. Gel. Uzm.

³⁷ Bil. Tek. Uzm.

³⁸ Eğt. Yön./Sosyolog

KONU (KAVRAM BİLGİSİ)

Türkiye’de ortaöğretim, genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel ortaöğretimden farklı olarak mesleki ve teknik ortaöğretimin öncelikli amacı ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Mesleki ve teknik eğitim özelde incelendiğinde, programları, planları, çalışma ortamları, aynı fiziki ortamda farklı bölümlerin bulunması, öğretmen yetiştirme sistemindeki farklılık, çevreyle olan ilişkileri, özellikle öğrenimin bir bölümünün iş örgütlerinde uygulama şeklinde olması nedeniyle ortaya çıkan çevre ilişkileri, öğrencilerin, velilerin, çevrenin beklentileri genel ortaöğretim kurumlarıyla karşılaştırıldığında farklılıklar göstermekte ve farklı beklentilere sebep olmaktadır (Sönmez M. A., 2006).

Mesleki eğitimde aynı anda uygulamalı eğitim ve teorik eğitim anlayışının benimsenmesi ve öğrencilerin beceri eğitimlerini işyerlerinde yaparak çalışma yaşamının ihtiyaçlarına daha iyi cevap verecek şekilde yetiştirmelerinin sağlanması önemli bir anlayıştır. Ancak, Türk milli eğitim sistemi okul ile işletme (çalışma yaşamı) ilişkilerini güçlendirecek alt yapıyı henüz tam anlamıyla oluşturamamıştır. Mesleki eğitim alanında okullaşma yeterince sağlanamamış olması meslek alanlarında çalışanların meslek eğitimi almamış insanlardan olmasına neden olmuştur. Sanayi sektöründe çalışan işgücünün % 74’ünün mesleki eğitim almamış olduğu, meslek eğitimi alanların da çoğunlukla kendi alanlarında çalışmadıkları görülmektedir (Özsoy, 2002).

Ülkemiz mesleki ve teknik eğitim sisteminin, yönetim, program, fiziki koşullar, öğretmen, öğrenci, veli ve işveren (iş çevresi) boyutlarında ve bu boyutların birbiri ile ilişkisi de göz önüne alınarak incelenmesi ve sorunlarının tespit edilmesinin eğitimin niteliğini artırmada önemli bir adım olacağı söylenebilir. Her ne kadar bazı kuramlar en iyi öğrenmenin sınıf ortamında gerçekleşebileceğini ifade etseler de bu öğrenmelerin gerçek hayata transfer edilebilmesi için iş yerlerine ihtiyaç duyulur. Çoğu araştırma iş ortamında profesyonel becerilerin geliştirilmesinin okulda öğrenilen bilgilerin transfer edilmesinden daha kolay olduğunu göstermektedir (Çobanoğlu & İbrahimTuncel, 2010).

İşverenlerin mesleki eğitim sistemine katılmaları oldukça önemlidir. Çünkü işverenler, uygulanan programların ve kazandırılan yeterliklerin iş hayatının ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadığı konusunda çok iyi bir gözlemcidir ve yaşanan değişimlere karşı uyumun oluşturulmasında rehberlik edebilirler (Çobanoğlu & İbrahimTuncel, 2010).

A) YASAL DAYANAKLAR

3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu Ve Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Ve Teknik Eğitim Yönetmeliği

İşletmelerde Meslek Eğitimi -Madde 18.(Değişik: 29/6/2001 - 4702/13 md.)Yirmi ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları personel sayısının yüzde beşinden az (30/3/212 - 6287/12 md.) (...)⁽¹⁾ olmamak üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencilerine beceri eğitim yaptırır. Öğrenci sayısının tespitinde kesirler tama iblağ olunur.⁽¹⁾

Deprem, sel ve yangın gibi tabii afetler sonucu yörede faal durumda kalan işletmelerin eğitim olanakları dikkate alınarak, bu işletmeler için yukarıda belirtilen oranlar, il mesleki eğitim kurulunun teklifi ve Bakanlığın onayı ile değiştirilebilir.

Mesleki eğitim kapsamına alınıp alınmadığına bakılmaksızın yirmiden az personel çalıştıran işletmeler de mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları öğrencilerine bu Kanunun ilgili hükümlerine göre beceri eğitimi yaptırabilirler.⁽¹⁾

Vardiya usulü veya mevsimlik olarak faaliyet gösteren işletmelerde eğitim göreceğ öğrenci sayısının tespitinde gündüz vardiyasında veya faaliyet gösterdiği mevsimde çalışan personel sayısı esas alınır.

Bu Kanun kapsamına giren illerde yirmi ve daha fazla personel çalıştıran işletmeler, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bölge müdürlüklerince her yıl şubat ayı içerisinde il mesleki

eğitim kuruluna bildirilir. Beceri eğitimi yaptıracak Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı işletmeler, Bakanlık ve Milli Savunma Bakanlığınca birlikte belirlenir.

İşletmelerdeki personel sayısının tespitinde her yılın ocak ayı, yaz mevsiminde faaliyet gösteren işletmelerde temmuz ayı esas alınır. Beceri eğitimi uygulamasına da öğretim yılı başında başlanır.

İşletmelerde mesleki eğitim uygulaması kapsamına alınacak iller ve meslekler, Mesleki Eğitim Kurulunun görüşü doğrultusunda Bakanlıkça tespit edilir.

Bu madde kapsamında on ve daha fazla öğrenciye beceri eğitimi yaptıracak işletmeler bu amaçla bir eğitim birimi kurar. Bu birimde, yapılan eğitim için alanında ustalık yeterliğine sahip ve iş pedagojisi eğitimi almış usta öğretici veya eğitici personel görevlendirilir.

Eğitim programları- Madde 19. İşletmelerde uygulanacak ağır ve tehlikeli işlerde yapılacak eğitim dâhil meslek eğitimi programları Mesleki Eğitim Kurulunun görüşü alınarak Bakanlıkça tespit edilir.

Teorik eğitim- Madde 20.(Değişik: 29.6.2001 - 4702/14 md.) İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilerin teorik eğitimi, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya işletmelerin eğitim birimlerinde yapılır. Çalışma saatleri içinde yapılacak teorik eğitim haftada oniki saatten az olamaz. Bu eğitim yoğunlaştırılmak suretiyle de yapılabilir. Teorik eğitim günlerinde öğrenciler ücretli izinli sayılır.

Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında ve işletmelerde yapılan mesleki eğitime ilişkin esas ve usuller ile sınavların yapılış şekilleri, Bakanlıkça çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

İşyeri şartlarına uyma- Madde 21. İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrenciler, işyerlerinin şartlarına ve çalışma düzenine uymak zorundadırlar.

Eğitimin devamı-Madde 22.(Değişik birinci fıkra: 29/6/2001 - 4702/15 md.)

İşletmelerde grev ve lokavt uygulaması, deprem, yangın ve sel gibi afetler olması halinde mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumu öğrencileri eğitimlerini kendi mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında sürdürür.

İşletmeler beceri eğitimi başladıktan sonra personel sayısında azalma olması halinde de, eğitime alınan öğrenciler okuldan mezun oluncaya kadar eğitimi devam ettirirler.

Beceri eğitimi yaptırabilecek diğer işletmeler-Madde 23. Bakanlıkça "İşletmelerde meslek eğitimi" kapsamına alınıp alınmadığına bakılmaksızın yirmi ve daha fazla personel çalıştıran işletmelerde, teknik lise ve meslek lisesi öğrencilerine bu Kanunun ilgili hükümlerine göre beceri eğitimi yaptırabilirler.

Mesleki eğitime katılma payı-Madde 24. Yirmi ve daha fazla personel çalıştıran ve Bakanlıkça işletmelerde mesleki eğitim kapsamına alınan, ancak, beceri eğitimi yaptırmayan işletmeler, beceri eğitimi yaptırmaması gereken her öğrenci için eğitim süresince her ay 18 yaşını bitirenlere ödenen asgari ücretin 2/3'ü nispetinde **(Değişik ibare: 20/6/2001 - 4684/10 md.)** Saymanlık hesabına para yatırmakla yükümlüdürler.

Mesleki eğitim şartlarına sahip olan işletmelere Bakanlıkça öğrenci gönderilememesi halinde bu işletmeler, (...) (1) katılma payı ödemezler.

Bu sayının tespitinde görev ve çalışma statüsüne bakılmaksızın işyerinde 1475 sayılı İş Kanununa tabi olarak çalıştırılan personel sayısı dikkate alınır.

Ücret ve Sosyal Güvenlik- Madde 25. Aday çırak, çırak ve işletmelerde meslek eğitimi gören öğrencilere ödenecek ücret ve bu ücretlerdeki artışlar; aday çırak veya çırağın velisi veya vasisi veya kişi reşit ise kendisi; öğrenciler için okul müdürlüğü ile işyeri sahibi arasında Bakanlıkça belirlenen esaslara göre düzenlenecek sözleşme ile tespit edilir **(Değişik son cümle: 13.2.2011-6111/64 md.)**.

Ancak, işletmelerde meslek eğitimi gören örgün eğitim öğrencilerine, asgari ücretin net tutarının yirmi ve üzerinde personel çalıştıran işyerlerinde yüzde 30'undan, yirmiden az personel çalıştıran

işyerlerinde yüzde 15'inden, aday çırak ve çırağa yaşına uygun asgari ücretin yüzde 30'undan aşığı ücret ödenemez.

Aday çırak, çırak ve öğrencinin eğitimi sırasında işyerinin kusuru halinde meydana gelecek iş kazaları ve meslek hastalıklarından işveren sorumludur.

Aday çırak, çırak ve öğrencilere ödenecek ücretler her türlü vergiden müstesnadır.

Aday çırak, çırak ve işletmelerde meslek eğitimi gören öğrencilere sözleşmenin akdedilmesi ile 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanununun iş kazaları ve meslek hastalıkları ile hastalık sigortaları hükümleri uygulanır. Sigorta primleri 1475 sayılı İş Kanununun 33 üncü maddesi gereğince bunların yaşına uygun asgari ücretin % 50'si üzerinden Bakanlık ve mesleki ve teknik eğitim yapan yükseköğretim kurumlarının bağlı olduğu üniversitelerin bütçesine konulan ödenekle karşılanır. (4)

Aday çırak, çırak ve işletmelerde mesleki eğitim gören öğrenciler hakkında 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanununun 23, 24, 35 ve 42 nci maddeleri hükümleri uygulanmaz. Ayrıca bunlara aynı Kanuna göre işgöremezlik ödenekleri bağlanacak sürekli işgöremezlik gelirine esas olacak günlük kazançların tespitinde sigorta primine esas tutulan ücret dikkate alınır.

İzin-Madde 26. Aday çırak, çırak ve işletmelerde mesleki eğitim gören öğrencilere işletmelerce her yıl tatil aylarında bir ay ücretli izin verilir. Ayrıca mazeretleri kabul edilenlere okul müdürlüğünün görüşü alınarak bir aya kadar ücretsiz izin de verilebilir. (MEB, 2014)

B) İŞLETMELERDE BECERİ EĞİTİMİ DERSİ İLE İLGİLİ SORUNLARIN KAYNAĞI

1. Sistemin genel yapısındaki yetersizliklerden kaynaklı sorunlar
2. Ders Programlarından Kaynaklı Sorunlar
3. Eğitimcilerden (Öğretmen-usta Öğretici) Kaynaklı Sorunlar
4. Okulun Fiziksel Yapısından Kaynaklı Sorunlar
5. Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar

1) Sistemin genel yapısındaki yetersizliklerden kaynaklı sorunlar

Günümüzde işletmeler büyük bir yapısal değişim geçirmektedir. Bu değişimler oldukça çeşitlilik göstermektedir: İşletmelerin küçülmesi, küçük ve orta ölçekli işletmelerde yüksek teknoloji kullanımının yaygınlaşması vb. bunlar arasında sayılabilir. Artık, işletmelerin sınıflandırılmasında istihdam edilen personel sayısı, tek ve en önemli kriter olma özelliğini kaybetmiş, söz konusu sınıflamada başka kriterler de kullanılmaya başlanmıştır. Kısaca; işletmelerin ihtiyaç duyacağı işgücü profillerini sadece istihdam ettikleri personel sayısına göre belirlemek doğru değildir. Böyle bir kritere göre mesleki eğitim türlerinin çeşitlendirilmesi uygulamada karışıklıklara ve yetersizliklere yol açacaktır.

2) Ders Programlarından Kaynaklı Sorunlar

3308 Sayılı Kanunda süreye dayalı bir eğitim ve belgelendirme anlayışı benimsenmiştir. Kişilerin yeterliliklerinden ziyade okulda veya işyerinde geçirdikleri süreye önem verilmektedir. Bu süreleri tamamlayanlar sınava girme hakkı kazanmakta ve sınavı başaranlara belge verilmektedir. Yeterlilik anlayışının benimsenmesi halinde ise süreler belirleyiciliğini önemli ölçüde kaybedecek, mesleğin gerektirdiği yeterliliklere ulaşanlara durumlarına uygun yeterlilik belgesi verilecektir. Bu durumda dikkatlerin programlarda yoğunlaşması gerekmektedir.

Mesleki eğitime yöneltlen en önemli eleştirilerden biri, sistemde teorik eğitim ile beceri eğitiminin koordine edilmesinde karşılaşılan güçlüklerdir. Her öğrenci işletmelerde farklı işler yapmakta, sınıfta ise aynı teorik mesleki bilgiyi almaktadır. Öğrenciye verilen teorik bilgi, onun eş zamanlı olarak yaptığı iş ile ilgili değilse, eğitimin verimliliği düşmekte ve öğrencinin derse ilgisi azalmaktadır. Öğrencileri işyerinde izleyen öğretmenlerin bu sorunu kısmen çözebilmelerine karşın, okula dayalı sistemlerde olduğu gibi tam bir uyum sağlamaları mümkün olmamaktadır. Çünkü okula dayalı eğitimde öğrencinin teorik ve beceri eğitimi aynı otorite tarafından planlanmakta ve

yürütülmektedir. Bu noktada, işletmeler ile okullar arasında tartışmalar yaşanmakta, durumdan da en fazla öğrenciler zarar görmektedir.

3) Eğitimcilerden (Öğretmen-usta Öğretici) Kaynaklı Sorunlar

Yapılan bir araştırmada; teknik öğretmenlerin ve teknik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırma sonunda; mesleki-teknik liselerde görev yapan teknik öğretmenlerin ve teknik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları yüksek düzeyde çıkmıştır (Ekici, 2008).

Yine aynı araştırmaya göre; mesleki-teknik liselerde görev yapan teknik öğretmenlerin ve teknik öğretmen adaylarının branşları açısından bakıldığında tüm branşların teknolojiye karşı olumlu tutum içinde oldukları ancak elektronik ve bilgisayar branşlarındaki hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Mesleki-teknik liselerde görev yapan teknik öğretmenlerin kıdemleri açısından teknolojiye yönelik tutum puanlarında 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu sonuç yeni göreve başlamış olan öğretmenlerin teknolojiyi eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanmakta daha istekli olduklarını ifade etmektedir. Diğer taraftan meslekte daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerin tutumlarının daha düşük olmasının nedeni yeni teknolojiyi kullanmayı bilmemekten kaynaklanan bir olumsuz tutum olabileceği gibi teknoloji kullanmaya uygun ortamın olmaması gibi nedenler olabilir. Bu nedenledir ki; sektörle işbirliği yapılarak öğretmenlerin yeni teknolojiyi kullanmasına imkânlar yaratılmalıdır.

4) Okulun Fiziksel Yapısından Kaynaklı Sorunlar

Öğrenciyi iyi yetiştirmiş bir iş elemanı yapabilmeyen önemli etkenlerinden biri de eğitim görülen mekânın uygunluğudur. Bunun için olması gereken en önemli fiziki özellikler, her okul başına düşen öğrenci, sınıf başına düşen öğrenci ve okulda her metre kareye düşen öğrenci gibi faktörlerce belirlenen mekânın kullanım ölçümleridir. Ülkemizde okullaşma oranının düşük düzeyde kalması sınıf mevcutlarının şişmesine sebep olmuş, bu durum genelde eğitimin özelde de mesleki ve teknik eğitimde niteliğin düşmesine yol açmıştır (Sönmez, 1990).

Okulun laboratuvara, yönetici ofisine, kantin vb. gibi alışveriş merkezine, lavabolara, bir mutfığa vb. şeylere sahip olup olmadığı okulun etkililiği açısından önemli göstergelerdir. Yine okulda bulunması gereken önemli donanım çeşitleri (laboratuvarlar, ağaç işleri, metal işleri, elektronik, uygulamalı mühendislik ve konulara ilişkin mesleki ve teknik donanımlar, öğretime destek olmak amacıyla kullanılan görsel-uzaysal donanımlar (radyo, tv, film projektör, kaset çalar, tepegöz, video, bilgisayar, kompakt disk.) bu duruma katkı sunmaktadır. Sınıf başarısının bir belirleyicisi de eğitim materyalleri ve bunların etkin kullanımınıdır. Öğretmenler, ders kitaplarını, programlanmış materyalleri takip ederek veya diğer öğretimsel destekleyicileri kullanarak (haritalar, diyagramlar, özel konu kitapçıkları, çalışma kâğıtları) öğretim için sınıf organizasyonun bağlı bulunduğu prensiplerin değerlendirmesini ve yeni bilgileri kazanır. Öğretimsel materyalin varlığı ve maliyeti, kalite ve etkililiğin yaygın olarak kullanılan göstergelerindedir. Okulda bu imkânlarla sahip olamayan öğrencinin, işyerinde iş verimi ve uyumunda sorunlar yaşanmaktadır.

5) Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar

3308 Sayılı Kanunda, öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri ölçüsünde ve doğrultusunda başarılı olabilecekleri en uygun mesleği seçmelerine yardımcı olmayı amaçlayan herhangi bir hüküm bulunmamaktadır. Meslek lisesi öğrencisi olmak için izlenen süreç de böyle bir desteğe imkân vermemektedir. Öğrenci merkezi sistem sınavlarına girmekte, üst düzey diye tabir edilen okullara giremeyen bu gençler düşük puanlı tutuldukları için meslek liselerine yönlendirilmektedir. Bu yönlendirmede esas alınan tek ölçüt TEOG sınavlarında alınan puan olmaktadır.

AMAÇ

Araştırmanın amacı mesleki ve teknik liselerde işletmelerde beceri eğitiminde yaşanan sorunları tespit ederek çözüm önerileri getirmektir.

Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sistemin genel yapısındaki yetersizliklerden kaynaklı sorunlar nelerdir?
2. Ders programlarından kaynaklı sorunlar nelerdir?
3. Eğitimcilerden (öğretmen-usta öğretici) kaynaklı sorunlar nelerdir?
4. Okulun fiziksel yapısından kaynaklı sorunlar nelerdir?
5. Öğrenciden kaynaklı sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırmada kavramsal çerçeve ve mevzuat taraması yapılarak mevcut durum belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan meslek liselerindeki meslek dersleri öğretmenlerinin görüşlerini kapsayan görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009).

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Mamak İlçesi sınırları içerisinde yer alan ve üç tür (kız meslek, endüstri meslek ve ticaret meslek lisesi) meslek lisesinden tesadüfi olarak seçilen Cebeci Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Abidinpaşa Endüstri Meslek Lisesi, Yunus Emre Ticaret Meslek Lisesi'nde görev yapan kırkbir (41) meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma yapılan okullardaki görüşme formunu cevaplayan meslek dersi öğretmenlerine ait dağılım aşağıda yer alan çizelgede verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya Alınan Okullardaki Meslek Dersi Öğretmenlerinin Hizmet Yılına Göre

OKUL ADI	HİZMET YILI				
	1-5	6-10	11-15	16-20	21 yıl üstü
Cebeci KTML	1	2	2	2	16
Abidinpaşa EML		1	3	2	6
Yunus Emre TML		1		2	3
Toplam	1	4	5	6	25
Genel toplam			41		

A) GÖRÜŞME FORMUNA DAYALI BULGULAR

Çizelge 2. İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili iş yerinde işletmeden kaynaklı sorunlar

BAŞLIK	GÖRÜŞLER	Toplam	Yüzde (%)
Öğrencinin görev tanımının belli olmaması ve ücret ödenmesi ile ilgili sorunlar (27)	Öğrenciye kendi branşı dışında işlerin yaptırılması; örneğin öğrencinin santral memuru olarak çalıştırılması, arşivde çalıştırılması Öğrencilere alanlarına uygun işlerin yaptırılmaması Öğrencilere stajyer gibi değil de kendi çalışanı gibi sorumluluk vermeleri Öğrencilerin branş dışı işlerde çalıştırılmaları(temizlik vs. gibi) Ücretin yasal çerçeveden daha az ödenmesi Öğrencilerin özlük haklarına özen göstermemeler İşletmelerin öğrencileri meslekleriyle ilgili rotasyona tâbi tutarak	27	65

	eğitmeleri yasa gereğidir. Ancak işletmelerin uygulamayı yasadaki belirtilen esaslara uygun olarak gerçekleştirememesinden ya da işletme çıkarlarının ön plânda tutulmasından dolayı sorunlar ortaya çıkmaktadır.		
Öğrencinin çalışma gün ve saatlerinin net olmaması (19)	Öğrencilerin çalışma saatlerinin dışında da çalışmaya zorlanması. Öğrencilerin Hafta Sonu Çalıştırılmaları Resmi tatillerde öğrencilere staj yaptırılmaları Öğrencilerin yoğun çalıştırılması İşe başlama ve bitiş saatleri ile ilgili sorunlar İşletmelerin çalışma koşulları uygun değildir.	19	46
Yükseköğretime hazırlık kursları ile ilgili zaman problemi (5)	Dershaneye gitmek için izin isteyen öğrencilere izin verilmemesi.	5	12
Evrak imzalatmada yaşanan problemler (20)	Evrakları imzalamaktan çekinmeleri Sözleşmelerin yapıldığının söylenmesi ama sözleşmenin verilmemesi Staj ile ilgili evrak takibinin eksikliği-bilinmeyişi aylık devamsızlık takibi, not değerlendirme formu vb. Evrak imzalamada yetki tedirginliği Genellikle işletme yetkilileri yerlerinde bulunmuyorlar bu sebeple evrakları imzalatmak için onların yerine bakan birilerini arıyoruz ve bu bize zaman kaybettiriyor. Haftalık işyeri ziyaretlerinden rahatsızlıklarını kibarca belirtmeleri	20	49
Öğrenciye iş yaptırma ve gerekli makine ve teçhizatında kullandırmakta yaşanan güvensizlikler ve yeterli araç gerçi bulunmaması (17)	İşletmeler daha çok imkânsızlıktan dolayı devlet kurumları oluyor. Bu da öğrencilerin kendi alanlarında kendilerini geliştirmelerine imkân vermiyor. İşletmenin fiziksel koşullarının uygun olmaması Donanım ve zaman yetersizliği nedeniyle işyerinde yeterli uygulama yaptırılmamaktadır.	17	41

Not: Bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş sayısı ve yüzde oranı 100'ü aşmıştır.

Parantez içerisindeki ifadeler o fikri belirten kişi sayısını göstermektedir.

Katılımcıların %65'i öğrencinin **görev tanımının belli olmaması ve ücret ödenmesi ile ilgili sorunlar** olduğunu; “Öğrenciye kendi branşı dışında işlerin yaptırılması; örneğin öğrencinin santral memuru olarak çalıştırılması, arşivde çalıştırılması gibi. “, “Öğrencilere alanlarına uygun işlerin yaptırılmaması”, “Öğrencilere stajyer gibi değil de kendi çalışanı gibi sorumluluk vermeleri “;”Öğrencilerin branş dışı işlerde çalıştırılmaları(temizlik vs. gibi)”,”Ücretin yasal çerçeveden daha az ödenmesi” ,”Öğrencilerin özlük haklarına özen göstermemektedirler.” , ”İşletmelerin öğrencileri meslekleriyle ilgili rotasyona tâbi tutarak eğitmeleri yasa gereğidir. Ancak işletmelerin uygulamayı yasadaki belirtilen esaslara uygun olarak gerçekleştirememesinden ya da işletme çıkarlarının ön plânda tutulmasından dolayı sorunlar ortaya çıkmaktadır.” sözleriyle belirtmişlerdir. **Öğrencinin çalışma gün ve saatlerinin net olmadığı yönünde sorunlar** olduğunu belirten katılımcıların %46'sı “Öğrencilerin çalışma saatlerinin dışında da çalışmaya zorlanması.”, ”Öğrencilerin Hafta Sonu Çalıştırılmaları”, ”Resmi tatillerde öğrencilere staj yaptırılmaları”, ”Öğrencilerin yoğun çalıştırılması” ,”İşletmelerin çalışma koşulları uygun değildir” şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. %49 oranında katılımcı görüşü evrak imzalatmada sorunlarla karşılaştıklarını “Evrakları imzalamaktan çekinmeleri”,

“Sözleşmelerin yapıldığının söylenmesi ama sözleşmenin verilmemesi.”, “Staj ile ilgili evrak takibinin eksikliği-bilinmeyişi aylık devamsızlık takibi, not değerlendirme formu vb.”, ”Evrak imzalamada yetki tedirginliği”, ”Genellikle işletme yetkilileri yerlerinde bulunmuyorlar bu sebeple evrakları imzalatmak için onların yerine bakan birilerini arıyoruz ve bu bize zaman kaybettiriyor.”, “Haftalık işyeri ziyaretlerinden rahatsızlıklarını kibarca belirtmeleri” sözleriyle değerlendirmişlerdir. Katılımcıların %41’, **Öğrenciye iş yaptırma ve gerekli makine ve teçhizatında kullandırmakta yaşanan güvensizlikler ve yeterli araç gerçi bulunmaması yönünde sorunlarla** karşılaştıklarını “İşletmeler daha çok imkânsızlıktan dolayı devlet kurumları oluyor. Bu da öğrencilerin kendi alanlarında kendilerini geliştirmelerine imkân vermiyor. “, ”İşletmenin fiziksel koşullarının uygun olmaması “,”Donanım ve zaman yetersizliği nedeniyle işyerinde yeterli uygulama yaptırılmamaktadır.” sözleriyle belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %12’si **Yükseköğretime hazırlık kursları ile ilgili zaman problemi** yaşandığını belirtmiştir.

Çizelge 3. İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili okulda karşılaşılan sorunlar

BAŞLIK	GÖRÜŞLER	Toplam	Yüzde (%)
İşletmenin okula olan mesafesi(12)	Uzaktaki bir işletmeyle yakındaki bir işletmenin bir tutulması Ücret dağılımında işyerinin uzaklığının göz önünde bulundurulmaması İşletme sayısı ile ekders saatlerinin okul genelinde farklı olması Öğretmenin her hafta işletmeye gitmeye zorlanması ama bazı durumlarda her hafta işletmeye gitmenin mümkün olmaması (hatta imkânsız olması).	12	29
Koordinatörlük ile ilgili yaşanan sorunlar (23)	Okullar arası işletme saatlerinin farklılığı, kurumsal bazda işletme yeri isteğinin bulunulmaması Kimi idarecilerin öğrenci sayısına, kimi idarecilerin ise işletme sayısına göre ek dersi ayarlaması İşletme dersinin dağılımındaki adaletsizlik İdareciler ve okullar arasındaki işleyişle ilgili görüş ayrılıkları Öğretmelerin ücret dağılımındaki adaletsizlik	23	56
İletişimde yaşanan sorunları (15)	İşletmeyle yürütülen iletişimde sorunlar yaşanması İşyeri adres bilgileri tam alınmadığında okul tarafından sorun oluyor. Çocuğun telefon numarası da bilinmiyorsa o hafta işletmeye gidilememesi	15	37
Derslerinin içeriğine uygun işletme bulunamaması (25)	Derslerin içeriğine uygun işletme bulunamaması İşletme ve okul müfredatı arasındaki tutarsızlık olması	25	61

Not: Bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş sayısı ve yüzde oranı 100’ü aşmıştır. Parantez içerisindeki ifadeler o fikri belirten kişi sayısını göstermektedir.

Katılımcıların %61’i **derslerin içeriğine uygun işletme bulunamamasıyla ilgili sorunlar** olduğunu; “Derslerin içeriğine uygun işletme bulunamaması” ,”İşletme ve okul müfredatı arasındaki tutarsızlık” sözleriyle belirtmişlerdir. **Koordinatörlük ile ilgili sorunların** yaşandığını belirten katılımcıların % 56’sı “İşletme sayısı ile ekders saatlerinin okul genelinde farklı olması”, “Öğretmenin her hafta işletmeye gitmeye zorlanması ama bazı durumlarda her hafta işletmeye gitmenin mümkün olmaması (hatta imkânsız olması).”, ”Okullar arası işletme saatlerinin farklılığı, kurumsal bazda işletme yeri isteğinin bulunulmaması”, “Kimi idarecilerin öğrenci sayısına, kimi idarecilerin ise işletme sayısına göre ek dersi ayarlaması.”, ”İşletme dersinin dağılımındaki

adaletsizlik”, ”İdareciler ve okullar arasındaki işleyişle ilgili görüş ayrılıkları” ,”Öğretmelerin ücret dağılımındaki adaletsizlik” şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların %37’si **karşılıklı iletişimde sorunlar** yaşandığını “İşletmeyle yürütülen iletişimde sorunlar yaşanması”, “İşyeri adres bilgileri tam alınmadığında okul tarafından sorun oluyor. Çocuğun telefon numarası da bilinmiyorsa o hafta işletmeye gidilemiyor.” Sözleriyle belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %29’u **işletmenin okula olan mesafesi ile ilgili sorunlar** yaşandığını dile getirmişlerdir.

Çizelge 4. İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili öğrenci kaynaklı sorunlar

BAŞLIK	GÖRÜŞLER	Toplam	Yüzde (%)
Öğrenci uyumu (17)	Öğrenciye yer beğendirememek, 3 gün işletme 2 gün tatil olunca okula adapte etmenin zor olması	17	42
	İş disiplininde başlangıçta sorunlar yaşanması		
	Öğrencinin okula uyum sağlayamaması: okulda belirlenen kıyafetle ilgili kurallara uymaması		
	Derslerin üniversite sınavına hiçbir katkısının olmayacağını düşünmeleri, okula gitmenin zaman kaybı olarak görülmesi okula uyumlarını azaltması		
	İşletmede disiplin ve görgü kurallarına uymayan öğrenciler olması		
	İşyeri değiştirmek istemeleri		
	İşletmeyi bilgilendirmeden işyerinden ayrılmaları veya devamsızlık yapmaları		
	İşyerini okul zannedip “devamsızlık hakkımı kullandım.” diyerek habersiz işe gitmemesi		
	Kurum kurallarına uygun kıyafet giymeme		
	İşletmedeki çalışmayı ders dışı etkinlik gibi görüp yeterli önemi vermemesi		
İletişimde yaşanan sorunları (21)	Yapılan açıklamalara göre istenilenleri yapmamaları, Zamanında yapmamaları, son ana kadar beklemeleri (İşletme evraklarını doldurma, staj defteri raporu düzenleme vb.)	21	51
	İşletme yetkileri, beceri eğitimine olumsuz yaklaşması		
	Öğretmene sormadan işletme seçmeleri		
Yükseköğretime Hazırlık Kursları İle İlgili Yaşanan Sorunlar (14)	Öğrencilerin işletme zamanında da dershanelerinin oluşu. Yükseköğretime hazırlık kurslarından kaynaklı zaman ve iş planlamalarını yapamamaları	14	34
	İşletmenin bu kurslar için izin verme mecburiyeti olduklarını zannetmeleri ve bununla ilgili taleplerde bulunmaları		
	Öğrencilerin sınava hazırlanmak amacıyla işletmeye devamsızlık yapmaları		
	İşletmelerden dershaneye izin alamama ya da saatinde çıkamama		
	Öğrencilerin sınava hazırlanmak amacıyla işletmeye devamsızlık yapmaları		

Not: Bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş sayısı ve yüzde oranı 100’ü aşmıştır.

Parantez içerisindeki ifadeler o fikri belirten kişi sayısını göstermektedir.

Katılımcıların %51’i **iletişimle ilgili sorunlar** olduğunu “Yapılan açıklamalara göre istenilenleri yapmamaları”, “Zamanında yapmamaları, son ana kadar beklemeleri (İşletme evraklarını doldurma, staj defteri raporu düzenleme vb.) “, ”İşletme yetkileri, beceri eğitimine olumsuz yaklaşmaktadırlar.”, “Öğretmene sormadan işletme seçmeleri” sözleriyle belirtmişlerdir. **Öğrencinin**

uyumu konusunda sorunlar olduğunu belirten katılımcıların %17'si “Öğrenciye yer beğendirememek”, ”3 gün işletme 2 gün tatil olunca okula adapte etmek zorlaşıyor.”, “İş disiplinde başlangıçta sorunlar yaşanması”, “Öğrencinin okula uyum sağlayamaması “, “okulda belirlenen kıyafetle ilgili kurallara uymaması”, ”Derslerin üniversite sınavına hiçbir katkısının olmayacağını düşünmeleri, okula gitmenin zaman kaybı olarak görülmesi okula uyumlarını azaltmaktadır.”, “İşletmede disiplin ve görgü kurallarına uymayan öğrenciler olması.”, “İşletmeyi bilgilendirmeden işyerinden ayrılmaları veya devamsızlık yapmaları.”, “İşyerini okul zannedip “devamsızlık hakkımı kullandım.” diyerek habersiz işe gitmemesi. “, “Kurum kurallarına uygun kıyafet giymeme”, “İşletmedeki çalışmayı ders dışı etkinlik gibi görüp yeterli önemi vermemek “ şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Yine katılımcıların %14'ü ise **yükseköğretime hazırlık kursları ile ilgili sorunlar** olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 5. İşletmelerde mesleki eğitimle ilgili mevzuattan kaynaklı sorunlar

BAŞLIK	GÖRÜŞLER	Toplam	Yüzde (%)
Evrak Kullanımı ile ilgili Sorunlar (30)	Gereksiz evraklarla uğraşılması ve kâğıt ve zaman israfı İşletme yetkililerinin evrakları gereksiz görmesi, buna karşın okul yetkililerinin birincil derecede önem verilmesi İşletmenin öğretmeni evrak imzalattıran, her hafta gereksiz yere kontrole gelen biri olarak görmesi (özellikle bankaların) Evrak üzerinden kontrollerin yürütülmesi ve niteliğin ölçülememesi Çok fazla kırtasiye ve evrak kullanılması, gereksiz haftalık evraklar Her hafta işletmeye gidilmesinin işletme çalışanlarını rahatsız etmesi Bazı bölgelerde işletmeye gitmeden stajın tamamlanmış gösterilmesi	30	73
İşyerinin Mevzuat Eksikliğinden Kaynaklı Sorunlar (18)	Özel şirketlerde ücret ödenmemesi, geç ödemesi, Öğrencilerin ucuz işgücü olarak görülmesi, Öğrencilerin çalışan personelin yapması gereken ağır işlerin yaptırılması, Öğrencilerin mesleki gelişimlerine yönelik görevlerin çok fazla verilmemesi Mevzuatın değişik şekilde yorumlanabilmesi farklı uygulamalara yol açması Mevzuatta adı geçen kurullar doğru ve etkili çalıştırılmaması İşletmelerde, kanunda belirtilen eğitim birimlerinin olmaması ve herhangi bir cezai yaptırımın olmaması problemler yaşanması	18	44

Not: Bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş sayısı ve yüzde oranı 100'ü aşmıştır. Parantez içerisindeki ifadeler o fikri belirten kişi sayısını göstermektedir.

Katılımcıların %73'ü **evrak kullanımı ile ilgili sorunlar** olduğunu “Gereksiz evraklarla uğraşılması ve kâğıt ve zaman israfı”, “İşletme yetkililerinin evrakları gereksiz görmesi, buna karşın

okul yetkililerinin birincil derecede önem verilmesi”, “İşletmenin öğretmeni evrak imzalattıran, her hafta gereksiz yere kontrole gelen biri olarak görmesi (özellikle bankaların)

Evrak üzerinden kontrollerin yürütülmesi ve niteliğin ölçülememesi”, “Çok fazla kırtasiye ve evrak kullanılması, gereksiz haftalık evraklar”, “Her hafta işletmeye gidilmesinin işletme çalışanlarını rahatsız etmesi”, “Bazı bölgelerde işletmeye gitmeden stajın tamamlanmış gösterilmesi” sözleriyle belirtmişlerdir. **İşyerinin mevzuat eksikliğinden kaynaklı sorunlar** olduğunu belirten katılımcıların %44’ü “Özel şirketlerde ücret ödenmemesi, geç ödemesi”, “Öğrencilerin ucuz işgücü olarak görülmesi”, “Öğrencilerin çalışan personelin yapması gereken ağır işlerin yaptırılması”, “Öğrencilerin mesleki gelişimlerine yönelik görevlerin çok fazla verilmemesi”, “Mevzuatın değişik şekilde yorumlanabilmesi farklı uygulamalara yol açmaktadır.”, “Mevzuatta adı geçen kurullar doğru ve etkili çalıştırılmamaktadır”, “İşletmelerde, kanunda belirtilen eğitim birimlerinin olmaması ve herhangi bir cezai yaptırımın olmaması problemler yaşanmaktadır” şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Çizelge 6.İşletmelerde mesleki eğitimle ilgili usta öğreticilerden kaynaklı sorunlar

BAŞLIK	GÖRÜŞLER	Toplam	Yüzde (%)
Usta Öğreticilerin İletişimdeki ve Bilgi Yönünden Yeterliliği Konusundaki Sorunlar (28)	Çoğu usta öğretici bilişim konusunda yeterli olmaması Kurumlarda usta öğreticilerin işletmelerde beceri eğitimi ile ilgili çok fazla bilgilerinin olmaması Usta öğreticiler öğrenciler bir şeyler öğreysin niyetiyle değil de kendi iş yükleri azalsın ve yapmaları gereken kısa sürede bitsin diye uğraşıyorlar bu da öğrenciye angarya işler yaptırılmalarına sebep oluyor, staja gidip hiçbir şey öğrenmeden gelen öğrencilerin olması Önemli iş makinelerinin kullanılmasında öğrenciye güven duymamaları, bilgiyi paylaşmakta cimri davranmaları Öğrencilerle iyi iletişim kurulamaması Stajın (kurum içinde) hep aynı bölümde yaptırılması Öğrenciye yeterli ve uygun rehberlik yapılmaması Usta öğreticinin alan dışı bir branştan olması Öğrencinin özellikle anaokullarında sınıfta yalnız bırakılmaları İşletmede beceri eğitimi alan öğrencilere meslekî beceri kazanmaları için gereken önemi usta öğreticilerin vermemesi İşletmede öğrencilerin eğitiminden sorumlu, gerekli nitelikleri taşıyan usta öğretici istihdam edilmemesi	28	68
Zaman Problemi (17)	Gönderilen işletmelerde öğrencinin öğrenebileceği çok bir şey olmadığından ve usta öğreticilerinin kendi işleri yoğun olduğundan öğrenciyle ilgilenmeleri pek mümkün olmuyor. Öğrencilerin fazla çalıştırılmaları	17	42

Not: Bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş sayısı ve yüzde oranı 100’ü aşmıştır.

Parantez içerisindeki ifadeler o fikri belirten kişi sayısını göstermektedir.

Katılımcıların %68’i **Usta Öğreticilerin İletişimdeki ve Bilgi Yönünden Yeterliliği ile ilgili sorunlar** olduğunu “Çoğu usta öğretici bilişim konusunda yeterli değil”, “Kurumlarda usta öğreticilerin işletmelerde beceri eğitimi ile ilgili çok fazla bilgilerinin olmayışı”, “Usta öğreticiler öğrenciler bir şeyler öğreysin niyetiyle değil de kendi iş yükleri azalsın ve yapmaları gereken kısa sürede bitsin diye uğraşıyorlar bu da öğrenciye angarya işler yaptırılmalarına sebep oluyor, staja gidip hiçbir şey öğrenmeden gelen öğrenciler var bu yüzden”, “Önemli iş makinelerinin kullanılmasında

öğrenciye güven duymamaları, bilgiyi paylaşmakta cimri davranmaları”, “Öğrencilerle iyi iletişim kurulamaması “, “Stajın (kurum içinde) hep aynı bölümde yaptırılması”, “Öğrenciye yeterli ve uygun rehberlik yapılmaması “, “Usta öğreticinin alan dışı bir branştan olması”, “Öğrencinin özellikle anaokullarında sınıfta yalnız bırakılmaları”, “İşletmede beceri eğitimi alan öğrencilere meslekî beceri kazanmaları için gereken önemi usta öğretmenler vermemektedir”, “İşletmede öğrencilerin eğitiminden sorumlu, gerekli nitelikleri taşıyan usta öğretici istihdam edilmemektedir”, “sözleriyle belirtmişlerdir. **Zamandan kaynaklı sorunlar** olduğunu belirten katılımcıların %42’si “Gönderilen işletmelerde öğrencinin öğrenebileceği çok bir şey olmadığından ve usta öğretmenlerinin kendi işleri yoğun olduğundan öğrenciyle ilgilenmeleri pek mümkün olmuyor.”, ”Öğrencilerin fazla çalıştırılıyor” şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

B) TARAMAYA DAYALI BULGULAR

Teknolojik değişimler, insanlık var olduğundan beri, insanların gelişmişlik düzeyine göre, hayatlarını etkilemiştir. Taş devrinde av aletlerinin yapımı da bir teknolojik değişim iken, günümüzün nanoteknolojisi de bir gelişmedir ve her ikisi de çağının insanların hayatlarını etkilemiştir. Eski toplumlarda yüzyıllarca bilim, aristokrat sınıfın tekelinde kalmış, teknoloji kapsamlı etkinlikler işçi, usta ve zanaatkarların işi olarak görülmüştür. Ancak, bu süreçte giderek bilim ve teknoloji yaklaşması kendisini iyiden iyiye ortaya koymuş ve on dokuzuncu yüzyıldan başlayarak da teknolojik uygulamalar tümüyle bilimsel ilkeler temeline oturmuştur(Uluğ, 2008).

Cumhuriyet’in ilanına kadar meslekî teknik eğitimin devletin resmi eğitim politikası içinde yer alması ve yerel idarelerce yönetilmesi, başarısını ve gelişmesini sınırlayan unsurlardan biridir. Cumhuriyet sonrası dönemde ise savaşlarda geçirilen acı tecrübeler ve teknik eleman sıkıntısı nedeniyle karşılaşılan zorluklar çalışmaların devlet eliyle ciddi ve programlı yapılmasını zorunlu kılmıştır. Zaten Cumhuriyet sonrası döneme kadar varlığını devam ettirebilen okul ve öğrenci sayısı çok sınırlı olmuştur. Cumhuriyetten sonra meslekî ve teknik eğitimin gelişimi için Atatürk dönemi icraatları, meselenin çözümü için mesafe kat edilmesini sağlamıştır(Gemici, 2010).

Ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkeler, hızlı ekonomik ve teknolojik değişimlerle rekabet edebilmek için üretimlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bir ülke için bu hedefi başarabilmek ise yalnızca sermaye yatırımlarına değil değişen ekonomik yapının ve mesleklerin gerektirdiği esnek becerilerle donatılmış insan gücüne bağlıdır(Çobanoğlu & İbrahim Tuncel, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığının stratejik planına (Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2010B2014) göre; ülkemizdeki meslekî eğitimin temel sorun alanları; bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli ve hareketli iş gücünü yetiştirme, teknolojik alt yapı tarafından desteklenen meslekî ve teknik eğitimin sağlanması ve küresel rekabet gücüne sahip insan sermayesini yetiştirmektir.

Teknolojinin ve küresel ekonominin ihtiyaç duyduğu becerilere sahip gençlerin yetiştirilmesi günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Bu durum ülkemizdeki meslekî eğitimin niteliğinin yeniden sorgulanmasını gerektirmektedir. Meslekî eğitim sisteminin; yönetim, program, fiziki koşullar, öğretmen, öğrenci, veli ve işveren (iş çevresi) boyutlarında ve bu boyutların birbiri ile ilişkisi de göz önüne alınarak incelenmesi ve sorunlarının tespit edilmesinin eğitimin niteliğini artırmada önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Bu araştırmayla meslekî ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaptıkları işletmelerdeki meslekî eğitim ve staj uygulamalarının genel bir değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu inceleme değerlendirmelerin işletmelerde meslekî eğitim ile staj uygulamalarının güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmesi; güçlü yönlerin korunması, zayıf yönlerin ise desteklenerek güçlendirilmesine yönelik tedbirlerin alınmasına yönelik verilerin ortaya konulması, bu araştırmanın önemini belirlemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1.1. Sonuç

Sanayi devrimiyle birlikte yaşanan mesleki gelişmeler, mevcut eğitim sistemlerinin ve yapılarının yeniden sorgulanması gündeme getirmiştir. Günümüzde ise hızlı gelişen teknoloji ve bilgi, işletmelerde beceri eğitimine farklı anlamlar kazandırmıştır. Son yıllardaki küreselleşme ile birlikte, geçerli bilginin üretimi ve yeni alanlara uygulanması toplumların başlıca zenginlik kaynağı olmuştur. Bu yeni durum eğitim sistemlerine ve dolayısıyla okullara yeni ve önemli sorumluluklar yüklemiştir. Bugün, okulların en önemli sorumluluklarından biri, mevcut kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarırken, gelişen ve değişen dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip nitelikli bireyler yetiştirebilmektir. Yapılan çalışmalar okullarımızın, bilgi çağının gereklerini karşılamadığı göstermektedir.

Sonuç olarak, işletmeler ve okulların işbirliği içinde çalışmalarını önem arz etmektedir. Küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlara sahip nitelikli insanlar yetiştirmek işletmeler ve okulların birbirleri ile koordineli çalışmasına büyük ölçüde bağlıdır. İşletmelerde öğrencinin görev tanımının tam olarak belli olmaması, öğretmenlerin ücret dağılımındaki adaletsizlikler ve bazı bölgelerde derslerin içeriğine uygun işletme bulunamaması acilen çözülmesi gereken sorunlardan bazılarıdır. Ayrıca öğrencinin işletmede yaşadığı uyum sorunlarına da çözüm aranmalıdır. Öğretmen ve işletme yetkililerinin gereksiz evraklarla uğraşılması ve kâğıt ve zaman israfına neden olmaktadır. Özel şirketlerde ücret öğrenciye ücret ödenmemesi veya geç ödemesi, öğrencilerin ucuz işgücü olarak görülmesi, çalışan personelin yapması gereken ağır işlerin yaptırılması, yüksek öğretime hazırlık kursları sürecinde yaşanan olumsuzluklar, usta öğreticilerin iletişimdeki ve bilgi yönünden yetersizliği de diğer önemli sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İşletme ve meslek okulları arasındaki uyumlu çalışma ülkemizdeki sanayi, bilim, sanat ve teknolojik gelişmelere yeni ve istendik bir ivme kazandıracaktır.

1.2. Öneriler

Okul ve İşletmeye Yönelik Öneriler

- Okul kapasiteleri gözden geçirilerek öğrenci alımı yapılmalıdır.
- Okullardaki kontenjanların artırılması ve azaltılması işletmelerin sayılarıyla aynı oranda düzenlenmelidir.
- Okulun teknik donanım bakımından geliştirilmesi okul ile işletmeler arasındaki bu açıdan farkın azaltılması öğrencideki mesleki niteliği arttıracaktır.
- Okulların sanayi bölgelerinde olmayışı yüzünden ortaya çıkan ulaşım zorluğu giderilmeye çalışılmalıdır. Yeni kurulacak okullar bu bölgelerde inşa edilmelidir.
- Meslek Liselerinde hangi bölümlerin açılacağı, okulun bulunduğu bölgenin beşeri, coğrafi, iklim, tabii kaynaklar açısından özellikleri dikkate alınarak düzenlenmelidir.
- İşletmelerde görevli usta öğreticilerin gündüz görevlendirilmelerinde ortaya çıkan maddi kayıp giderilmelidir.
- Öğrencilerin iş kanunlarında yasaklanmış ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılmaları, öğrenciye fazla mesai yaptırılması ve ya hafta sonu çalıştırılmasının önüne geçilmelidir. İş süreleri, ara dinlenme, hafta tatili, milli bayram ve genel tatil günleri de çalışma durumlarıyla ilgili hususlar kanuna ilave edilmelidir.
- İşletmeler öğrenci haklarını hiçe saydıkları noktada cezai yaptırıma tabi tutulmalıdır.
- İşletme ve meslek okullarında iş güvenliği ve meslek hastalıkları konusunda gerekli eğitim ve düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul sanayi işbirliğinin geliştirilmesi iş ve çalışma niteliğini arttıracacağı öngörülmektedir.
- Donanım ve zaman yetersizliği nedeniyle öğrenciye işletmede yeterli uygulama yaptırılmamasının önüne geçecek tedbirler alınmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler;

- Teknolojik gelişmelere bağlı olarak hizmet-içi eğitimler planlanmalıdır.
- Teknolojik gelişmelere bağlı olarak hizmet-içi eğitimler güncellenmelidir.
- Teknik öğretmenlerin özel sektöre geçmelerini önleyecek teşvik tedbirleri alınmalıdır.
- Büyük şehirlerde, işletmelerde koordinatörlük ile görevli öğretmenlerin okul imkânlarıyla ulaşımının sağlanması temin edilmelidir.
- Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojiden yararlanmasının önündeki engeller (ekonomik-fiziksel) kaldırılmalıdır.
- Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin belirlendiği araştırmaların incelenerek, önerileri dikkate alınmalı, bu tutumları gidermeye yönelik eğitim araç ve gereçleri hazırlanmalı, kurslar, seminerler düzenlenmelidir.
- Yurtdışında mesleki-teknik liselerdeki teknoloji destekli uygulamalar incelenmeli, öğretmenlerin yurtdışında inceleme yapabilmesi için gerekli imkânlar sağlanmalı bu uygulamaların Türkiye’de de uygulanabilirliği değerlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin yoğun teknolojinin kullanıldığı işyeri ziyaretlerine imkân hazırlanmalıdır.

Öğrencilere Yönelik Öneriler;

- Öğrencilerin kontrollerinin ciddi yapılmalı ve kâğıt üzerinde değerlendirme yapılmasının önüne geçilmelidir.
- Öğrencilerin gittikleri işletmeler hakkında görüşleri dikkate alınıp, yapılacak test ve anketlerle işletmelerin durumu tespit edilmelidir.
- Mesleki ve teknik eğitimde insan gücü ihtiyaçlarının yoğun olduğu alanlara öncelik verecek şekilde burs sistemi geliştirilmelidir.
- Öğrencilerimizin daha iyi yetişmeleri için beceri eğitimine katıldıkları işletme yetkililerince mesleği sevdirici ve özendirici söz ve davranışlarda bulunulmalıdır.
- Otomasyon yarı vasıflı eleman yerine, becerikli ve donanımlı elemanı tercih etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmalar düzenlenmelidir.
- İşletmelerde mesleki eğitim ve staj uygulaması yapan öğrencilerin SGK kapsamına girmeleri sağlanmalı veya işletmelerdeki mesleki eğitim ve staj uygulaması sürecindeki sigorta primlerini borçlanma yoluyla ödemeleri hâlinde emeklilik hizmetine de sayılmasını sağlayıcı tedbirler alınmalıdır. Alınacak bu tedbirler mesleki eğitime öğrenci akışını ve öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitim ve staj uygulamasını daha istekli bir şekilde yapmalarına katkı sağlayacaktır.
- Okullardaki eğitim öğretim araçları öğrencilerin kullanımına yeterli derecede sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akatay, A. (2008). Akatay, A. (2008). Kurumsal Sosyal Sorumluluk Anlayışındaki Değişimlerin Yönetmelik İşleyiş Etkileri. Onsekiz Mart Üniversitesi BİGA İ.İ.B.F. Yönetim Bilimleri Dergisi, 97-112.
- Çobanoğlu, F., & İbrahimTuncel. (2010). Mesleki Eğitimin Sorunlarına İlişkin İşveren Görüşleri. Antalya: International Conference on New Trends in Education and Their Implications.
- Ekici, G. (2008). Teknik Öğretmenlerin ve Teknik Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 42-55.
- Gemici, N. (2010). Ahilikten Günümüze Meslek Eğitiminde Model Arayışları ve Sonuçları. Değerler Eğitimi Dergisi, 71-105.

- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2014, Temmuz 07). Milli Eğitim Bakanlığı MEB Mevzuat. Milli Eğitim Bakanlığı: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=4&Submit=Lisetele> adresinden alındı
- Özsoy, O. (2002). Geleceğin Meslekleri. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Sönmez, M. (1990). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim ve Sorunları. İstanbul: Friedric Ebert Vakfı.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 85-108.
- Uluğ, F. (2008, Nisan 26). İlköğretimde Teknoloji Kullanımı. Milli Eğitim Bakanlığı <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ulug.htm>. adresinden alındı

EK:

GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğretmenim,

Sizlerin görüşlerini işletmelerde beceri eğitimi ile ilgili yapacağımız araştırmamızda değerlendirmek istiyoruz. Görüşleriniz bu konuda daha iyi hizmet alabilmek ve ihtiyaçlarınıza daha doğru çözümler hazırlamak amacıyla çok önemlidir. Formu doldurmanızı ve düşüncelerinizi yazmanızı rica etmekteyiz. Sizlere yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ediyoruz.

Meral POYRAZ

Serpil BOZKUŞ

Zeki DAĞLI

Ço.Gel. Uzm.Bil. Tek. Uzm.

Eğt. Yön./Sosyolog

Branşınız :.....

Hizmet Süreniz :1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

Okulunuz :KML () EML () TML ()

İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili iş yerinde işletmeden kaynaklı olarak karşılaştığınız en

1 belirgin sorunu yazınız.

.....

İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili okulda karşılaştığınız en belirgin sorunu yazınız.

2

İşletmelerde beceri eğitimi ile ilgili öğrenciden kaynaklı olarak karşılaştığınız en belirgin sorunu

3 yazınız.

.....

İşletmelerde mesleki eğitimle ilgili mevzuattan kaynaklı olarak karşılaştığınız en belirgin sorunu

4 yazınız.

.....

İşletmelerde mesleki eğitimle ilgili usta öğreticilerden kaynaklı olarak karşılaştığınız en belirgin

5 sorunu yazınız.

.....

ÖĞRENCİNİN ZİHİNSEL DEĞİŞİMİNDE ÖĞRETMENİN KİMLİĞİNİN / FONKSİYONLARININ ETKİSİ

Abdullah AYDIN³⁹

ÖZET

“Kişi, kendi başına gerçek olmayan bir algısal haritayla birlikte yaşamaktadır” (Demirel, 2011: 39). Bu haritadan duyular, Condillac’a göre, bilgi kaynaklarıdır (akt.Demirel, 2011). Bu kaynaklar, Hume’e göre, düşünce ile düzenlenmektedir (akt.Demirel, 2011). Bu düzenlenmelerde/bilimi yaparak yaşayarak öğrenebilmek için konuşmak, yazmak ve okumak ve bu dilsel süreçleri kullanarak anlamlar oluşturmak için sözel tartışma, matematiksel ifade, grafik ve görsel sunular gibi modsal betimlemelerin birleştirilmesi gerekmektedir(Lemke, 1998; akt. Demirbağ & Günel, 2014: 377).Bu betimlemelerin birleştirilmesinde, ChenHaiYang’a göre,öğretmenler kapıyı açar, içeriye öğrencinin kendisi girmelidir (www.facebook.com). Bu giriş, Picasso’ya göre, düşünseldir (www.neguzelsozler.com). Yolculuk ise zihinsel patikalardır (BBC The Human Mind, 2003). Bu yolculukta,öğrencinin zihinsel değişiminde öğretmenin kimliğinin/fonksiyonlarının etkililiği araştırılmıştır.Çalışmada; nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğrencinin içeriden kapısının açılmasına/düşünmesine katkıda bulunan öğretmenin en belirgin kimliğine/fonksiyonlarına yönelik ipuçlarına, 5E Öğrenme Döngüsü Modeline göre yapılan sunularda daha belirgin şekilde rastlanmaktadır. Bu modele göre sunuların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrencinin zihinsel değişimi, öğretmenin kimliği, öğretmenin fonksiyonları, 5E öğrenme döngüsü modeli.

GİRİŞ

“Değişim, ancak içeriden açılan bir kapıdır.” [Terry Neil]; akt (Sevgi Dünyası, 2013). Bu kapıyı öğretmen açabilir (Vidyapeeth&Vidyapeeth, 2013). Bu kapının anahtarı düşüncedir [MarcusAurelius]; akt (Sevgi Dünyası, 2013). Bu anahtarla öğrenenler kapıyı açabilir [Pablo Picasso](Meşhur Sözler2). Bu anahtarın öğrenildiği yer okuldur [F.Cahtelain] (Söz ve Şiir). Burada cisimlerin görüldüğü gibi değil, düşünüldüğü gibi boyanabileceği öğretilmeye çalışılır [Pablo Picasso](Meşhur Sözler2). Bunun öğretiminde/kapının açılmasında öğretmen etkindir.

AMAÇ

Bu çalışmada ise öğrencinin içeriden kapısının açılmasına/düşünmesine katkıda bulunan öğretmenin en belirgin kimliğine/fonksiyonlarına yönelik ipuçlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada; nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu analiz, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR ve YORUMLAR

Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

- Geniş anlamda öğretmen, “öğrenciyi/öğrencileri grup içinde birey olarak tanımlayabilen, onun öğrenmesini etkileyen faktörlerle ilişkisini yorumlayan ve herhangi

³⁹ Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Kırşehir, e-mail: aaydin@ahievran.edu.tr

performansı/yeterliliği en az riskle kazanabileceğini yordayabilen ve bu anlamda geliştirdiği planı başarıyla uygulayabilen kişidir” (Ülgen, 1994: 232).

- Woolfolk’a göre “öğretmen genel cerrahdır” (Ülgen, 1994: 232). Bu cerrahlık ise öğrencilerin öğrenmesini engelleyen güçlüklerin kaynağını tanıması ve gereken operasyonu yapması şeklindedir (Ülgen, 1994).
- McNergney ve Mann’a göre öğretmenin iki temel sorumluluğu; i) öğrencilerle ilgili uygulama, ii) mesleğin standartlarını koruma ve geliştirme biçimindedir (Ülgen, 1994).
- öğretmen, otorite değil sınıf içinde gözlemcidir, yani sınıf denetimi dolaylı / duygusal ve zihinseldir (Şaşan, 2002).

Bu kimliğe/fonksiyonlara sahip öğretmenin gerektiğinde liderlik / arkadaşlık davranışlarının önemli olduğu belirtilmiş ve uygun bir ortam oluşturulduğunda, doğru program ve doğru yöntemlerle her insanın öğrenme isteğinin artacağı ve “bütün öğrencilerin öğrenebileceği” ifade edilmiştir (Terzi, 2002). Bu öğrenme, Ertürk’e göre eğitim sisteminin en küçük birimi öğretmenler tarafından sunulan derslerle sağlanmaktadır (Özçelik, 1988). Sunulan dersler bireyin ihtiyacını karşılamazsa, yani birey ihtiyacını bilmezse, amacını belirleyemez ve davranışı gösteremez (Yiğit, 2013). Bunun gösterilememesi, bireyin feda edilmesi demektir. Oysa bu durum Atatürk’ün “Eğitimde hiçbir fert feda edilemez.” (Keçiören İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, 2012). Sözü ile çelişmektedir. Bu söz Montaigne’in, “Ezberlemek ihanettir.” (Meşhur Sözler1) Sözüne destekler niteliktedir. Burada öğretmenin kimliği/fonksiyonları öne çıkmaktadır. Kimliği ise öğretimin hangi düzeyde olursa olsun, öğretmenin fonksiyonunun, öğretimin etkinliğini artırma olduğu görüşü tüm eğitimcilerce benimsenmiş bir ifadedir (Ülgen, 1994). Bu etkililiğe yönelik ipucu ise 5E Öğrenme Döngüsü Modelinde öğretmen ne yapar? Sorusuna cevap aranarak ulaşılabilir (Şentürk, 2010). Bu döngünün;

- “Dikkat Çekme” basamağında, öğretmen öğrencinin ilgisini konuya çeker (Şentürk, 2010). Yani konu hakkında öğrencinin “zihnine” bakmasını sağlar. Başka bir deyişle öğrencinin “iyi düşünmesini” sağlar. “Bu basamakta amaç, öğrencilerin hayal gücünü ortaya çıkarmaktır” (Ağgül - Yalçın & Avınç - Akpınar, 2010: 4).
- “Keşfetme” basamağında, öğrencileri birlikte çalışmalarını için teşvik eder (Şentürk, 2010). Bu şekilde öğrencileri zihinsel olarak özgür bırakır ve birbirleri ile zihinsel iletişim kurmalarını, yani zihinsel sondaj yapmalarını sağlar. Bu sondajın sonucunda yeni tahminde bulunurlar ve hipotez kurarlar. Başka bir deyişle öğrencinin “iyi tasarım yapmasını” sağlar.
- “Açıklama” basamağında, öğrencileri cesaretlendirerek, kavramları kendi cümleleriyle, tanımlamalarını ister (Şentürk, 2010). Bu şekilde öğrencilerin zihinsel ürünlerini çıkarmalarını sağlar. Yani “iyi söylemelerini” sağlar.
- “Bilgiyi Derinleştirme” basamağında, öğrencilerin kavramları, açıklamalarını ve tanımlamalarını daha önce edindikleriyle bütünleştirmelerini bekler (Şentürk, 2010). Bu şekilde öğrencilerin zihinlerine ve dışarıya bakmaları sağlanır. Zihinlerine bakarak, zihinlerindeki kavram haritalarına ifade ettiği kavramı eklemeleri sağlanır. Bu harita yoksa, sınıfın dışına bakarak tanımladıkları kavrama analog bulmaya çalışır. Yani kavramı analoga bağlar.
- “Değerlendirme” basamağında, öğrencilerin davranış ve düşüncelerindeki değişikliği gözlemler, bulgu ve kanıtları inceler (Şentürk, 2010).

SONUÇ ve ÖNERİ

Sonuç olarak; öğrencinin içeriden kapısının açılmasına/düşünmesine katkıda bulunan öğretmenin en belirgin kimliğine/fonksiyonlarına yönelik ipuçlarına, 5E Öğrenme Döngüsü Modeline göre yapılan sunularda daha belirgin şekilde rastlanmaktadır. Bu modele göre sunuların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağgöl- Yalçın, F.,&Avinç - Akpınar, İ. (2010). Asit-Baz Konusunun Öğretiminde 5E Öğrenme Modelinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. EÜFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-17.
- BBC The Human Mind (2003). Thehumanmindand how to maket he most of it. <http://www.e-motivasyon.net/Insan-Beyni-BBC-Belgeseli.html>. İndirildi (10.09.2014).
- ChenHaiYang.
<https://www.facebook.com/bedirhangokcesayfasi/photos/a.174186989277095.43654.174177279278066/862967133732407/?type=1&theater>. İndirildi (10.09.2014).
- Demirbağ, M.,& Günel, M. (2014). Argümantasyon Tabanlı Fen Eğitimi Sürecine Modsal Betimleme Entegrasyonunun Akademik Başarı, Argüman Kurma ve Yazma Becerilerine Etkisi.Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 373-392.
- Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (Onyedinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Keçiören İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü. (2012). Sene Başı Müdürler Toplantısı. http://kecioren.meb.gov.tr/www/sene-basi-mudurler-toplantisi/icerik_gorme_engelli/72
- Meşhur Sözler1. Michel de Montaigne Sözleri (<http://www.meshursozler.com/oku/6251-ezberlemek-ihanettir.html> İndirildi (07.06.2014).
- Meşhur Sözler2. Pablo Picasso Sözleri (<http://www.meshursozler.com/meshur-sozleri/667-pablo-picabo-sozleri.html> İndirildi (07.06.2014).
- Özçelik, D. A. (1988). Prof. Dr. H. Selahattin Ertürk'ün Eğitime Bakış Açısı Düşünce Ve Uygulamalarda Yeni Bir Çağın Başlangıcı Olmuştur. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3, 31-34.
- Pablo Picasso Sözleri. <http://www.neguzelsozler.com/ozlu-sozler/pablo-picasso-sozleri.html>. İndirildi (10.09.2014).
- Sözve Şiir. F. Cahtelain Sözleri. <http://www.sozvesiir.com/tag/hayatin-kendisi/> İndirildi (08.06.2014).
- Şaşan, H.H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi 74, 49-52. (İndirildi) <http://www.yasadikcaegitim.com.tr/>.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli. Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 6(17), 58-62.
- Şimşek, H.,& Yıldırım, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2002). SınıfYönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 155-156.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Lazer Ofser Matbaa Tesisleri San. Ve Ticaret Ltd. Şti.
- Vidyapeeth, B.,&Vidyapeeth, B. (2013). “Learnsomethingneweveryday...”
<https://www.facebook.com/bharati.vidyapeeth/photos/a.174305385940678.34450.161231923914691/481343021903578/?type=1&theater> İndirildi (07.06.2014).
- Yiğit, B. (2013). KPSS Konu Anlatımlı Soru Bankası. Eğitimci Öğretmen Dergisi, Sayı: 18, Eki-18.

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA YÖNETİM VE DENETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Derya SÖNMEZ⁴⁰

ÖZET

Ülkemizin eğitim alanında en önemli gerçeklerinden biri olan birleştirilmiş sınıflı ilkokulların varlığıdır. Öğrenci sayısının azlığı gibi nedenlerden dolayı birkaç sınıfın öğrencilerinin bir arada eğitim-öğretim gördükleri, öğretmenin sınıf ve okul yönetimine hakim olmasını gerektiren bilgi, deneyim ve tecrübenin olması gerekmektedir. Sınıf ve okul yönetiminde farklı sorunlarla karşılaşılabilir ve bu durum denetime yansımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf ve okul yönetimi ve denetimine ilişkin görüş ve önerilerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Ağrı, Mardin, Diyarbakır, Muş illerindeki birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmada 12 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmen görüşleri değiştirilmeden yazıya geçirilmiştir. Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıf, Yönetim, Denetim, Öğretmen Görüşleri

GİRİŞ

Günümüzde eğitimin önemi ve insan yaşamındaki rolünün etkisi gün geçtikçe artmaktadır. Çağımızdaki gelişmelerle, insanların dünyaya bakışı ve anlayışı değişim göstermiş, her yerde artık ailelerin çocuklarını okutma ve daha bilgili olması yönünde çaba ve istek içerisine girdiği görülmektedir.

Eğitim hakkı evrensel bir haktır ve Türk anayasasında ele alınmış ve kanunlarla (1739sk, 222sk) uygulama alanı bulmuştur. Bu amaca ilişkin olarak da devlet, gerekli olan imkân ve fırsat eşitliğini sağlamaya, Türk insanının daha eğitilmiş ve faydalı hale gelmesine çalışmaktadır. Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim zorunludur. Hedef, her çocuğun eğitim hakkını kullanmasını ve bilgisini artırmasını sağlamaktır.

Ülkemizin beşeri coğrafyası her ülkede olduğu gibi kent ve köylerden (kırsal kesim) oluşmaktadır. Türkiye’de köy nüfusu azımsanamayacak kadar büyüktür. TÜİK (2013) verilerine göre, Türkiye’deki toplam nüfusun % 91,3’ü (70.034.413 kişi) il ve ilçe merkezlerinde ikamet ederken, % 8,7’si (6.633.451 kişi) belde ve köylerde ikamet etmektedir.

Türkiye’deki 32108 ilköğretim okulunun (ilkokul-ortaokul) 19817’si (yaklaşık % 62) köylerde bulunmaktadır (MEB, 2012). Yine MEB’in 2011–2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre; 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre eğitim görmektedir. Buna göre Türkiye’deki ilköğretim okullarının yaklaşık % 35’i birleştirilmiş sınıf içeren okullardır (MEB, 2012).

Devlet, bütün yerleşim biriminde çocuklara eğitim hizmetlerini götürmektedir. Kırsal kesim yerleşim yerleri nüfuslarının yetersiz, dağınık, az olmasından, coğrafi şartlardan kaynaklı nedenlerden, ulaşım güçlüğünden, iklimden ve öğretmen yetersizliğinden dolayı, şehir ve kent merkezlerindeki okullar gibi büyük, kapsamlı, donanımlı ve kadrosu güçlü bir okul bu gibi yerlere kurulamamaktadır. Çünkü hem mali hem de kullanılabilirlik açısından köy okulları ihtiyaca yetecek düzeyde yapılmaktadır. Dolayısıyla kırsal kesimlerde kurulan okullar genel olarak şehirlere göre daha küçük ve az donanıma sahip okullar şeklinde oluşturulmuştur. Kırsal kesimde kurulu okulların çoğunluğu “birleştirilmiş

⁴⁰ Öğrt., Kahramanmaraş BaydemirliBoybeyli İlkokulu deryasnmzim@hotmail.com

sınıflı ilkokul” şeklinde yapılandırılmıştır. MEB, birleştirilmiş sınıflı okulları “birleştirilerek bir derslikte tek öğretmen tarafından okutulan birden fazla sınıf” şeklinde tanımlamıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullar dünyanın birçok ülkesinde (Asya, Avrupa, Pasifik) uygulanan bir sistemdir ve ülkelerin kültürel ve bilimsel gelişimleri için geçici olmayan eğitim politikalarından kaynaklı bir durumdur (Unesco, 1995, 2001; Little, 2004; Kadivar, Nejad ve Emamzade, 2005).

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullar kırsalın bir sorunuken 12 /11 /2013 tarihli 6360 sayılı kanun gereği kırsalın ve kentin ortak sorunu olmuştur. Buna göre “...illere bağlı ilçelerin mülki sınırları içerisinde yer alan köy ve belde belediyelerinin tüzel kişiliği kaldırılmış, köyler mahalle olarak, belediyeler ise belde ismiyle tek mahalle olarak bağlı buldukları ilçenin belediyesine katılmıştır.” Büyükşehir belediye kanununda yapılan değişikliklerle bu illerde yer alan kırsal nüfus, kent nüfusu içerisinde gösterilmektedir. Bu yerlerde bulunan birleştirilmiş sınıflı ilkokullar kent okulları içerisinde yer almaya başlamıştır.

Türkiye’de birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasını, öğretmen, öğrenci, derslik sayısının yetersizliği, doğal arazi yapısı, iklim koşulları, yerleşim birimlerinin uzaklığı, ulaşım güçlüğü ve okul binalarının fiziki yetersizliği gibi nedenler zorunlu kılmaktadır. (Dursun, 2006; İzci, Duran ve Taşar, 2010; Kuzu ve Aslan, 2011; Kılıç ve Abay, 2009; Sağ ve Sezer, 2012; Şahin, 2003;) Bu okulların genellikle bir veya iki dersliği ile küçük bir idare odasından oluşan fiziki bir yapısı vardır. Burada görev yapan öğretmenlerin sayısı da genel olarak dört kişiden azdır. Bakanlık tarafından müstakil bir okul olarak kabul edilmediklerinden bu okullara müstakil olarak müdürlük de verilmemektedir. Dolayısıyla bu okullara atanan öğretmenlerden birisi müdür olarak atanır ve “müdür yetkili öğretmen” olarak tanımlanır, hem öğretmenlik hem de yöneticilik görevini yürütür.

“Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan bir derslikli ilkokullarda öğrenci sayısı;

a) 10-21’e kadar 1,

b) 21 ve daha fazlası için 2,

sınıf öğretmeni norm kadrosu verilir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan iki ve daha fazla derslikli ilkokullarda öğrenci sayısı;

a) 10-21’e kadar 1,

b) 21-41’e kadar 2,

c) 41 ve daha fazlası için 3,

sınıf öğretmeni norm kadrosu verilir.”(Meb,2014)

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda tek derslikli ve tek öğretmenli olduğunda 1, 2, 3, 4. sınıflar 1-2-3-4 bir arada tekli eğitim; tek derslikli ve iki öğretmenli olan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda 1, 2, 3, 4. sınıflar 1-2, 3-4 biçiminde ikili eğitim; iki derslikli ve iki öğretmenli olan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda 1, 2, 3, 4. sınıflar 1-2, 3-4 biçiminde tekli eğitim; iki derslikli ve üç öğretmenden oluşan, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda 1, 2, 3, 4. sınıflar 1-2, 3, 4; 1, 2, 3-4 veya 1, 2-3, 4 şeklinde okutulabilen sınıflardan oluşur. Birleştirilecek sınıfların belirlenmesinde sınıf öğrenci sayısı etkili olmaktadır. Yani bir öğretmen, bazen dört sınıf düzeyini, bazen üç farklı sınıf düzeyini, bazen de iki farklı sınıf düzeyini aynı derslikte okutabilmektedir. Bu durum eğitim öğretim süreci ve okul yönetiminde bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar aynı zamanda denetime de yansımaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda; ailelerin eğitime olumsuz bakış açısı, araç gereçlerin ve fizikolojik koşulların yetersizliği, gelişim özellikleri farklı öğrencilerin bir arada olması, rehberlik hizmetlerinin yapılamaması, kırsal kesimlerde, bütçe yetersizliği, sağlık, ulaşım ve iletişim sorunlarının yaşanması, üst yönetimin ilgisizliği temel problemlerdir. Bu okullardaki bir başka önemli sorun da bu okullara ders ücretli öğretmenlerin veya mesleğe yeni başlayan tecrübesiz öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullara gönderilmeleridir (Dursun, 2006:54; Kılıç ve Abay, 2009:625; Lingam, 2012:2; Sağ ve Sezer, 2012; Sağ, Savaş ve Sezer, 2009:42; Uygur ve Yelken, 2010:15).

YÖNTEM

Çalışma tarama modellerinden genel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,1994) Nitel araştırma yönteminden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, birleştirilmiş sınıflı ilkokulların okul ve sınıf yönetimi ve denetimine ilişkin problemlerini ve bu problemlere ilişkin çözüm önerilerini bu okullarda görev yapan müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine göre ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Ağrı, Mardin, Diyarbakır, Muş illerinde birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda müdür yetkili olarak görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1 Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Görev Yeri (İli)	Hizmet Yılı	Mezun Olunan Okul	Cinsiyet
Kahramanmaraş	3	Mustafa Kemal Ü.	Erkek
Ağrı	2	Karadeniz Teknik Ü.	Kadın
Diyarbakır	1	Mersin Ü.	Kadın
Şanlıurfa	2	Afyon Kocatepe Ü.	Kadın
Kahramanmaraş	2	Amasya Ü.	Kadın
Muş	1	Aksaray Ü.	Erkek
Mardin	1	Ahi Evran Ü.	Erkek
Ağrı	3	Kastamonu Ü.	Erkek
Diyarbakır	2	Celal Bayar Ü.	Kadın
Şanlıurfa	5	Mustafa Kemal Ü.	Erkek
Mardin	3	Fırat Ü.	Kadın
Muş	3	Amasya Ü.	Erkek

Tablo 1’e bakıldığında öğretmenlerin hizmet sürelerinin 1 ve 5 yıl arasında değiştiğini görmekteyiz. Çalışma grubunda 6 erkek, 6 kadın öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmen yer almıştır. Katılımcıların hepsi üniversitelerin lisans düzeyindeki eğitim fakültelerinden mezundur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, soruları cevaplayan kişi ile birlikte yeniden düzenlenebilir. Bu teknik genellikle nitel araştırmalarda kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili sorular; ikinci bölümünde ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır.

Formun ikinci bölümünde şu sorulara yer almıştır: “1. Birleştirilmiş sınıflı ilkokul yöneticileri okulun fiziki yapısının eğitim öğretime hazırlanmasında ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar? 2. Birleştirilmiş sınıflı ilkokul yöneticileri okulda eğitim öğretim sürecinin yönetiminde hangi sorunları yaşamaktadırlar? 3. Birleştirilmiş sınıflı ilkokul yöneticileri okulda büro işlerinin yönetiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir? 4. Birleştirilmiş sınıflı ilkokul yöneticileri okul-

çevre işlerinin yönetiminde ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar? 5. Birleştirilmiş sınıflı ilkokulu yöneticileri mesleki yeterliliklerini artırma konusunda nasıl sorunları vardır?”

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar çerçevesinde düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Açıklamalarda neden sonuç ilişkisine bakılmış ve bulgulara ilişkin sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:224).

Veriler betimsel analiz yoluyla ele alınarak çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Veriler görüşme sırasında kayıt edilerek ve not tutularak yapılmıştır. Öncelikle kayıtlar ele alınmış ve yazıya dökülmüştür. Katılımcılardan alınan görüşler her öğretmene birden başlayarak on ikiye kadar (Ö1-Ö2...) kodlar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemine göre ele alınmış ve aşağıda yorumlanmıştır.

Sınıf Yönetimi

Okulların genel olarak problemleri aynı türdendir ama bazı problemler yerel ve özelenenlerden kaynaklanabilmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okullarının da genel olarak problemleri benzerdir ve diğer okullara göre farklı yönleri vardır.

Sınıf yönetimine ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilen problemler şöyledir: dersliklerin yetersiz olması, farklı yaş gruplarının aynı sınıfı paylaşmaları, özel eğitime muhtaç öğrencilerin varlığı, bu okullara atanan öğretmenlerin genellikle ilk atama olmasından dolayı sınıf yönetimi alanında deneyimlerinin olmayışı, ders araç-gereç eksikliği, pedagojik formasyon almayan lisans mezunlarının ücretli öğretmen olarak bu okullarda görev yapmaları, farklı sınıf düzeylerinde farklılaşan derslerin olması, öğretmen ve öğrenciler arasında ana dilden kaynaklı iletişim sorunlarının olması.

Öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir;

Ö4: “çok sınıflı bir yapının olması, planlama gücü, kitap ve ders araç gereç sayısının fazla olması, sınıf mevcudunun çok veya az olması, tecrübesiz öğretmenlerin atanması, birden çok programın uygulanması, hem öğretmenlik hem de yöneticilik görevlerinin olması sınıf yönetimini etkilemektedir.”

Ö8: “3. ve 4. Sınıfları bir arada okutmaktayım ve her iki sınıfta derslerin farklılaşması (fen bilgisi, sosyal bilgisi, İngilizce gibi) sınıf yönetimini ve ders akışını etkilemektedir.”

Ö12: “Tek öğretmen olduğum için her sınıfta farklı dersler ve kazanımların olması, deneyim eksikliği sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte 5. Sınıfların ortaokula dahil edilmesi bazı kalabalık mevcuda sahip birleştirilmiş sınıflı okulların sınıf yönetimi açısından rahatlamasını sağlamıştır.”

Ö5 ve Ö9: “Çalıştığım bölgede yöre insanının ana dilinin farklı olması öğrencilerle ve diğer kişilerle iletişim kurmakta zorlanmaktayız. Bu durum sınıf yönetimini etkilemektedir.”

Ö1 ve Ö6: “Okulumuzda hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin olması sınıf yönetimini aksatmakta ve hem engelli öğrencilerin hem de diğer öğrencilerin gelişimlerine etki etmektedir.”

Ö2: “Üç sınıf bir arada okutmaktayım. Bir sınıfla ders işlerken diğer iki sınıf etkinlik ya da ödevli çalışma yaparken bazen bazı kazanımlara ait ders araç-gereçlerinin mevcut olmaması sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. Daha önce ana sınıfına giden öğrencilerin ortama uyum sağlamış olduğundan bu öğrencilerin sınıf yönetimine olumlu etkileri gözlemlenmiştir.”

Ö3: “Temel derslerde her sınıf düzeyinde farklı ders saatlerinde işlerken beden eğitimi, müzik, görsel sanatları ortak ders olarak işlemekteyim. Ortak işlenen bu derslerden arta kalan zamanları temel derslerde kullanmak eğitim-öğretim sürecinde sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır.”

Ö7: “Birleştirilmiş sınıflı okulların köylerde olması ve genelde köylerde öğretmene verilen değerın şehirlere göre biraz daha farklı olması, köy çocuklarının büyüklere saygı çizgisinden dolayı sınıfı yönetimi sorunu yaşamamaktayım.”

Birleştirilmiş sınıflı okulların eğitim düzeyleri genel olarak düşüktür. Çünkü bu okullarköy okulları ve yerleşim yerlerinden uzak olan okullar olduklarından eğitim materyalleri sıkıntısını daha çok çekmektedirler. İnternete erişim, ısınma, aydınlatma, gibi problemler diğer okullara nazaran daha çok yaşanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okulların en büyük dezavantajı aynı sınıfta farklı programların takip edilmesidir. Yani 1-2-3. Sınıflar aynı anda ders işleyebilmektedirler. Bu durumda her sınıf düzeyinde eğitime ve öğrenciye ayrılan zaman yetersiz olmaktadır. Bu sınıfları müdür yetkili öğretmenler okuttuklarından eğitim zamanlarının bir kısmını yönetim işlerine ayırmakta olduklarından öğrencilere ayrılan zaman daha da sınırlı olmaktadır. Bu durum sınıf yönetimine etki etmektedir.

Sınıf Denetimi

Araştırmaya katılan öğretmenler, okullarına eğitim-öğretim yılı başında (eylül-ekim) hem rehberlik için hem de geçen senenin değerlendirilmesi amacıyla eğitim denetmenlerinin geldiklerini, eğitim-öğretim yılı sonunda (bahar) okula ve sınıflara teftiş için müfettişlerin geldiklerini belirttiler.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda müdür yetkili öğretmenlerin denetiminde denetmenlerin sınıf denetiminden daha çok okul yönetimi ve büro işlerinin denetimine önem verdiklerini söylemişlerdir. Ama okulda bulunan diğer kadrolu öğretmenleri sınıf denetimlerine ağırlık verdiklerini, ücretli çalışan öğretmenlere yüzeysel biçimde denetim yapıldığını gözlemleri sonucu ortaya koymuşlardır.

Bazı ücra köylere tek öğretmenli olan birleştirilmiş sınıflı ilkokullara öğretmen gitmediğinden dolayı buralara asker öğretmenler görevlendirilmektedir. Bu durum öğretmenin çevreye uyum süreci de göz önüne alındığında sınıf yönetimini dolayısıyla denetimini de etkilemektedir.

Sınıf denetimine ilişkin öğretmen görüşleri şöyle belirtilmiştir;

Ö4: “Rehberlik amacıyla gelen denetmeler eğitim-öğretim yılında neyi nasıl yapmamız gerektiği konusunda bizlere yardımcı olmaya çalışmışlar ve çeşitli kaynaklar önermişlerdir. Bahar döneminde denetim sırasında yıllık planlar, performans çalışmaları, yapılan etkinlikler, sınıf panoları, veli toplantı evrakları, öğretmen dosyası, sınıf defteri, öğrencilerin yazma ve okuma ile matematiksel dört işlem becerileri kontrol edilmiş ve incelenmiştir.”

Ö6: “Sınıf denetimlerinde öğretmen evrakları ve sınıf defteri incelenip öğrencilerin düzeylerine yönelik birkaç soru ile test edilmeye çalışılmıştır.”

Ö9: “Denetimlerde denetmenler eğitim de olduğu gibi temizlik ve fiziki durumlarda incelenmiş ve önerilerde bulunmuşlardır.”

Ö3: “ Öğrencilerime test usulünü öğretmek ve sınav müfredatına uygun konularla serbest etkinlikler yapmam denetim sırasında eleştirilmiş ve müfredat dışına çıkmamam gerektiği vurgulanmıştır. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğrencilerin sadece okuma-yazma ve matematiksel dört işlem becerisini kazanması yeterlidir denilmiştir.”

Ö7: “Denetmenler sadece okul büro işlerinin denetimini yaptılar ve sınıfta öğrencilere birkaç soru sorarak sınıfta öğrencilerin seviyelerini ölçtüler, öğrenci defterlerini kontrol ettiler.”

Ö12: “Denetimlerde denetmenler kadrolu öğretmenleri daha çok eleştirirken ücretli öğretmenlere bir şeyler söylememeleri çelişkili bir durum yaratmaktadır.”

Ö10: “ Denetimlerde müdür yetkili ve kadrolu öğretmenlere ağırlık verilirken, ücretli ve asker öğretmenlere toleranslı davranılmaktadır.”

Okul Yönetimi

Birleştirilmiş sınıflı okullarda okul yönetimi, müdür yetkili adıyla anılan hem öğretmen hem de yönetici olan öğretmenden sorumludur. Büro işlerinden sorumlu olan müdür yetkili öğretmen, bu alanda bilgi ve deneyime sahip olması gerekirken uygulamada bu okullara yeni atanan tecrübesiz öğretmenlerin konuya hakim olmamaları birçok sorunu beraberinde getirmektedir.

Bu okullarımızda genel olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin atanmalarıyla birlikte tecrübe eksikliği, çevreye uyum sağlamada güçlük, müdür yetkili öğretmenin öğretmenlik görevini ve idarecilik görevini aynı anda yürütmesi, okullarda arşivlerin olmaması, evrak takibinin yapılamaması, e-okulun tam olarak bilinmemesi, müdür yetkili öğretmenin destek alabileceği birinin olmaması, resmi yazışma kuralları hakkında yetersizlik gibi nedenlerden dolayı okul yönetiminde sorunları beraberinde getirmektedir. Okullarımızın herhangi bir ödeneğinin olmaması nedeniyle fiziki imkanların geliştirilmesinde yeterli destek alınamamaktadır.

Müdür yetkili öğretmenler okul yönetimine ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir;

Ö1, Ö3 ve Ö7: “Birleştirilmiş sınıflı okul idarecileri olarak daha önce yöneticilik yapmadığımızdan ve bizlere yol gösterecek birinin olmamasından kaynaklı yönetime ilişkin problemler yaşamaktayız. Yönetim genel olarak büro işleriyle ilgilidir. Bu durumda yazışmalar, dosyalar, bilgilerin depolanması ve yönetilmesi genel olarak büro işleridir. Müstakil okul müdürlüğü olan okullarda müdür ve müdür yardımcıları beraber okulu yönetip birbirlerine destek olabilirler ama bu durum birleştirilmiş sınıflı okullarda mümkün olmamaktadır. Bizler çevre okullarda tanıdığımız arkadaşlarla birbirimize yardımcı olmaya çalışmaktayız. Sosyal medya (facebook gibi) unsurlarında oluşturulan müdür yetkili öğretmenlerin yardımlaştığı gruplar içerisinde bu alanda tecrübeli öğretmenlerden bilgi, deneyim ve tecrübeler edinmekteyiz ancak bazı durumlarda her ilin milli eğitim müdürlüklerinin farklı uygulamalar yaptığını da görmekteyiz.”

Okul Denetimi

Denetim, bir birimin işleyişi konusunda ayrıntılı olarak inceleme yapmak ve bilgi toplamak, toplanan bilgileri analiz etmek, analiz sonucunda sorunları tanımlamak, belirlenen sorunlara çözüm üretmektir. Denetim, yetiştirilmek istenilen insan tipine uygun öğretme ve öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesine hizmet eder. Eğitim süreci içinde millî kültür geliştirilmeli, Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen amaçlar doğrultusunda insan tipi yetiştirilmelidir.(MEB-TKB,2011)

Öğretmenlerimiz, öğrenen toplumların üyesi olmakla birlikte öğrencilerimizin öğrenmelerini izleme ve yönetiminden sorumludurlar. Öğretmenlerimiz uygulamalarında, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ve öğrenme ortamları düzenleyerek kavrama kapasitelerini geliştirmeye yönelik ortamlar oluştururlar. Aynı zamanda, öğretilen konuların disiplinler arası ilişkilerini de düzenler ve hedefe ulaşacak araştırmalar yaparlar. Öğretme-öğrenme sürecinde hedeflere ulaşılması, planlanan çalışmalar ile gerçekleştirilen faaliyetlerin birbirleriyle uyumluluğunu ve sapmalarını tespit ederek, giderilmesine ışık tutulması, öğretmenlerin karşılaştıkları meslekî problemlerde yardım ve rehberlikte bulunulması amacıyla yönetime görüş sunmak denetimin asıl görevi olup, bu görevin yerine getirilmesinde en önemli sorumluluk da denetçilere düşmektedir. İçinde çalıştığı eğitim ortamının denetimi yanında, öğretmenin bireysel denetiminin de ayrı ve son derece önemli bir yeri vardır. Bundan dolayıdır ki öğretmenlere denetim sırasına gerekli ve yeterli rehberliğin yapılması da aynı derecede önem arz etmektedir.(MEB-TKB,2011)

Okul denetimlerinde denetmenler büro işleri, evrak takibi, okulun fiziki durumu, çevre düzenlemesi, okul sağlık koşulları, tuvaletler, lojmanlar gibi etmenleri incelemektedirler. Bunlara ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir;

Ö11: “ Okul denetiminde denetmenlerin evrak işlerine çok önem vermektedirler. Gelen ve giden evrak, öğrenci not çizelgeleri, sınıf geçme defterleri, öğretmenler kurulu toplantısı evrakları, okul sütü evrakları, belirli gün ve hafta-tören evraklarını sormaktalar ve incelemektedirler.”

Ö5: “ Okul evrakları öncelikli olarak incelenmekte olup okulun fiziki koşulları, okul panoları, 4+4+4 sistemine geçilmesiyle beraber değişen okul tabelaları ve mühürler, gönderdeki bayrağın uygunluğu da denetlenmiştir.”

Ö7: “Öğrencilerin devamsızlık işlemleri, e-okul uygulaması, yazışmaların takibi incelenmiş ve dönütlerde bulunulmuştur.”

Ö4: “Okul aile birliği çalışmaları, veli toplantısı ve ziyaretleri sorulmuştur.”

Ö1: “Denetmenler muhakkak bir eksiklik ve sorun bulmaya çalışmaktadırlar. Tespit edilen bazı sorunların milli eğitim müdürlüklerinin çözmesi için uğraşmış olursa da birleştirilmiş sınıflı okullara yeterince kaynak aktarılmamaktadır.”

Çevre İlişkileri Yönetimi

“Birleştirilmiş sınıflı ilkokulu yöneticileri okul-çevre işlerinin yönetimindene tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Köy okullarında çalışan öğretmen ve idarecilerin halkla iletişimi çok önemlidir. Çünkü çoğu okul ihtiyaçları bu informal yolla karşılar.

Ö2, Ö5 ve Ö11: “ Bizler görev yerimizin merkeze çok uzak olması nedeniyle köyde ikamet etmekteyiz. Köyde insanlarla iletişimimiz oldukça iyi. Belirli aralıklarla veli ziyaretleri yapmaktayız. Sosyal anlamda köylülerle iç içe olmak için düğün gibi etkinliklere katılmamızın insanlarla iletişimimiz açısından katkı sağlamaktadır. Bu durum okul yönetimini kolaylaştırmaktadır.”

Ö3, Ö7 ve Ö9: “Okulumuzun şehir merkezine yakın olması nedeniyle günlük gidiş-geliş yapmaktayız. Ama bu durum köylülerle olan iletişimi zorlaştırmamaktadır. Elimizden geldiğince veli toplantıları ve ev ziyaretleri yapmaya çalışmaktayız. Okul tadilatında köylülerden, muhtardan, imamdan destek almaktayız.”

Ö3: “ Okul-aile birliğinin yetersiz olması nedeniyle bazı sorunlara çözüm bulmakta zorlanmaktayım. Okul temizliğinin yük olmasını önlemek için İş-kur tarafından okulumuza geçici temizlik işçisi verilmesi her anlamda bizlere büyük bir kolaylık sağlamıştır. Bu durumun tüm birleştirilmiş sınıflı köy okullarında uygulanması gerekmektedir.”

Ö1: “Okulumuzun ve öğrencilerimizin maddi yetersizliklerden dolayı araç-gereç teminini mezun olduğum üniversiteden hocalarımla iletişime geçerek topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında kırtasiye ve kitap yardımıyla bu sorunu çözmeye çalışmaktayım.”

Ö12: “Yeni atandığım yerde insanların farklı dil konuşmasından dolayı ve köy insanlarına karşı nasıl davranmam gerektiğini bilememem ilk başlarda oldukça iletişimde sıkıntı yaşamama neden oldu. Okul ve öğrenci sağlığı için en yakın sağlık ocağı çalışanlarıyla iletişim halinde olmaktayım.”

Yönetim ve Denetimde Mesleki Gelişim

Bu temada “Birleştirilmiş sınıflı ilkokulu yöneticileri mesleki yeterliliklerini artırma konusunda nasıl sorunları vardır?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilen problemler şöyledir: “Okullarda mesleki kaynakların (mevzuat kitapları, genelge dosyası, Tif dosyaları ve girişlerine ilişkin kaynaklar, akademik dergiler ve eğitim kaynakları) az olması, çevre desteğinin az olması, mesleki gelişim toplantı ve seminerlere katılamama, iletişim eksiklikleri, üst yönetimle mesleki ilişkilerde uzaklık.”

Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenler genel olarak il/ilçe merkezlerindeki okulların etkileşim ve olanaklarından mahrumdur. Büyük bir okulda sosyal etkinlikler, geziler, insanları birbirine bağlayacak etkinlikler, yarışmalar, bilimsel geziler gibi etkinlikler yapılır. Bu etkinliklerin birçoğu birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılmaz. Dolayısıyla öğretmenin gelişimini destekleyecek birçok çalışmalardan birleştirilmiş sınıflı okul öğretmenleri mahrum kalmaktadır.

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler, birleştirilmiş sınıflı okullarda yönetime ilişkin hiçbir hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin sınıf ve okul yönetimi ve denetimine ilişkin karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri konusunda görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında yönetim faaliyetlerinin denetime doğrudan etki ettiğini göstermiştir.

Ders araç gereçlerinin yetersiz olması, materyallerin zamanında okullara ulaştırılmaması, çok sınıflı bir yapının olması, aynı öğretmenin birçok sınıf düzeyinde öğretmenlik yapması önemli sınıf yönetimi problemleri olarak görülmektedir. Benzer araştırmalar da (Kazu ve Aslan, 2011:1102; Kaya ve Taşdemirci, 2005:24) birleştirilmiş sınıflı okullardaki materyal eksikliğinin ve öğretmenin her öğrenciye yeteri zaman ayıramamasının öğrencilerin öğrenmelerinde ve sınıf yönetiminde olumsuzluklara neden olduğu ifade edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda özellikle yeterli depolama, arşiv yerlerinin olmaması bazı evrakların arşivlenmesinde okul yönetimi ve denetiminde problemler oluşturmaktadır. Müdür yetkili öğretmenlerin de tecrübe eksikliğinden kaynaklı büro işlerindeki hataları işlerin düzenli ve zamanında yürütülmesinde engel oluşturabilmektedir. Bu konudaki bir diğer problem ise müdür yetkili öğretmenlerin hem idarecilik hem de öğretmenlik yapımlarından kaynaklı iki işin bir arada yürütülmesidir. Benzer bulgu Sağ ve Sezer (2012:500) tarafından da ifade edilmiştir.

Eğitim öğretim boyutunda çok sınıflı bir ortamın olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, çok programlı bir öğretimin olması okul ve sınıf yönetimi ve denetiminde genel problemler olarak ortaya konulmuştur. Okullarda birden çok programın, ders kitaplarının, planların olması öğretim boyutunda çözülmesi gereken yönetim problemleri olarak ifade edilmiştir. Çağımızda bilgiye ulaşma yollarının başında gelen internet vb erişim imkânlarının olmaması veya aksaklıkların olması yönetimin çözmesi gereken problemlerdir. Yıldız ve Köksal (2009:11) birleştirilmiş sınıflı okul öğretmenlerinin eğitim boyutunda formasyon eksikliklerinin olduğu belirtilmiş, bu konuya ilişkin Dursun (2006:55) Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi planlarında birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve yönetime yönelik bir kurs düzenlenmediğini, eğitim fakültelerinde bu dersi okutan öğretim elemanlarının da tam olarak bu alanla ilgili olduklarının ve bu alanda çalışma yaptıklarının söylenemeyeceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerin birleştirilmiş sınıflarda görevlendirilecek öğretmenler için yeterli olmadığı ifade edilmektedir (İzci, Duran ve Taşar, 2010:22). Konuya ilişkin Şahin (2003:175) eğitim fakültelerinde birleştirilmiş sınıf dersine ilişkin uygulama derslerinin konulmasını ve ilk atamada öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflara atamalarının yapılmamasını önermiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okulların fiziki anlamdaki öne çıkan problemleri okul binalarının meski, bakımsız olmaları, tuvalet vb gibi yerlerin standartların altında olması veya olmaması, laboratuvar gibi eğitim alanlarının olmaması öne çıkan problemlerdir. Bazı okullarda su, elektrik, atık su giderlerine ilişkin problemler de bulunmakta ve bunlar öğretimi önemli ölçüde etkilemektedir. Okullar yönetim açısından okul binaları, eğitime elverişli, güvenli, sağlığa uygun, ekonomik ve korunabilir olmalıdır (Başaran, 1996:142). Ama genel olarak birleştirilmiş sınıflı okulların binaları yetersiz ve eğitim için elverişsiz olabilmektedir. Okul binalarının elverişsiz olması eğitimi olumsuz yönde etkilemenin yanında yönetimini de zorlaştırmaktadır.

Büro işlerinde yöneticilerin karşılaştıkları problemler ise, tecrübe eksikliğinden kaynaklı işlerin verimli yürütülememesi, evrak takibinin yapılamaması, dosyalama sistemlerinde bilgisizlik, okullarda arşivlerin olmaması temel sorunlar olarak görülmüştür. Bu okullarda tecrübeli öğretmenler pek olmadığından müdür yetkili öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri gerçekleştirecek mentorların kısıtlı olması da bir problemdir. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve okulların etkili olmasında mentorluk büyük önem taşımaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2011:105). Okul yöneticisinin örgütsel amaçları gerçekleştirmesi için bu alanda iyi yetişmiş ve eğitim almış olması zorunludur.

(Bursalıoğlu, 2011:6). Ama genel olarak birleştirilmiş sınıflı okul idarecileri hiçbir kriteri ve ölçütü olmayan bir atama sistemiyle atanmaktadırlar. Birleştirilmiş sınıflı okul yöneticilerini kendilerini geliştirecek ortamların ve imkânların olmaması, öğretim ve yönetim alanındaki bazı aksaklıkların çözümünü de zorlaştırmaktadır. Benzer bulgu Kılınç ve Abay (2009) tarafından da ifade edilmiş ve öğretmenlerin tecrübe kazandıkça problemlere bakış açılarının daha olumluya döndüğünü ifade etmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların en önemli problemlerinden birisi de çevre desteği yönünden eksik kalmasıdır. Oysa okul, yöneticisinin oynadığı rolle kendisini çevresine tanıtılabilmeli, çevreye sunacağı değerleri olmalıdır. Okulu kültürüyle çevreye pazarlayan yönetici daha sağlıklı bir okul-çevre ilişkisini geliştirebilir (Çelik, 2002:69). Okul çevresiyle yakın bir ilişki içerisinde bulunmalı, olanaklar ölçüsünde tiyatro, müzik, spor gibi etkinliklerle çekim merkezi olmalıdır (Aydın, 1998:29). Okul çevrenin katkılarıyla işlevlerini daha iyi yerine getirecektir. Devletin yeterince kaynak ayıramadığı konularda sivil toplum kuruluşlarının ve halkın halka hizmet götürmesi sosyal sorumluluğun en önemli görevidir (Özden, 2005:176). Çevre ile iyi ilişkilerin geliştirilmesinde informal iletişim önemli bir rol oynamaktadır, bu durumda okul müdürlerinin okulun bulunduğu çevrede ikamet etmesi bu ilişkileri geliştirecektir.

Birleştirilmiş sınıflı okullar büyük yerleşim yerlerinden uzak olduklarından müdüryetkili öğretmenlerin kendilerini geliştirecekleri mesleki çevre, iletişimde bulunacakları meslektaşları ve etkileşimli bir ortamın tam anlamıyla olmadığı söylenebilir. Her meslek mensubunda olduğu gibi öğretmenlerinde kendilerini geliştirecekleri seminer, kurs vb etkinliklerin olması ve çalışanların bu etkinliklere katılması beklenir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokul uygulaması Türkiye de köy ve köy altı yerleşim birimlerinde öğrenci azlığı nedeniyle bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Yaşanılan eğitim-öğretim sürecindeki yönetim eksiklikleri ve sorunları doğrudan denetime de etki ettiğini göstermiştir.

Öneriler

- Birleştirilmiş sınıflı okullara mesleğe yeni başlayan (aday öğretmen) öğretmenler yerine deneyimli öğretmenler atanabilir.
- Daha önce idarecilik görevi olmayan müdür yetkili öğretmenler okul yönetimi alanında eğitime alınabilir.
- Müdür yetkili öğretmenler yaz aylarında isteği bir şehirde deneyimli ve uzman okul yöneticilerinin yanında mesleki yetiştirmeye alınabilir.
- Tatil dönemlerinde birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenler ve müdür yetkili öğretmenler mahalli ve merkezi hizmet içi eğitime alınabilirler.
- Üniversitelerde sınıf yönetimi dersine yönelik uygulamalı dersler artırılabilir.
- Üniversitelerde okul yönetimine ilişkin teorik ve uygulamalı dersler konulabilir.
- Pedagojik formasyona sahip olmayan lisans mezunları birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğretmen ve müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilmemelidirler.
- Birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili olan öğretmenler, okulun bulunduğu yerde ikamet etmesine teşvik (ek ders arttırımı gibi) edilebilir.
- Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler öğretmenlik uygulamalarının bir kısmını imkanlar çerçevesinde merkeze yakın bir birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda yapma fırsatı sağlanmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıflı okullara her il/ilçe milli eğitim müdürlüğünün kaynaklar açısından öncelikli sıraya alması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara :Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Yönetimi (5. Basım). Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (16. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dursun, F. (2006). “Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri”. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, (2), 33-57.
- İzci, E., Duran, H. ve Taşar, H. (2010). “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algılarına Göre ve Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Açısından İncelenmesi”. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 19-35.
- Kadivar, P., Nejad, S. N. ve Emamzade, Z. M. (2005). “Effectiveness of Multi-Grade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success”. World Academy of Science, Engineering and Technology, (8).
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (6. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaya, K., Taşdemirci, E. (2005). “Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi”. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 1-26.
- Kazu, İ. Y., Aslan, S. (2011). “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına Karşılaştırmalı Bir Bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya Örnekleri”. International Online Journal of Educational Sciences, 3(3), 1081-1108.
- Kılınç, D., Abay, S. (2009). “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme- Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 623-654.
- Kocabaş, İ., Yirci, R. (2011). Öğretmen ve Yönetici Yetiştirilmede Mentorluk. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lingam, G. I. (2012). “Preparing Teachers For Rural Schools: An Empirical Evidence From a Fiji Case”. Greener Journal of Educational Research, 2(2), 1-12.
- Little, A. W. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings Paper Prepared For the UNESCO. EFA Monitoring Report.
- MEB. (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Öğretmen Denetim Rehberi.
- MEB. (2012). Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim 2011-2012. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik (Bakanlar Kurulu Kararının Tarihi: 16/6/2014 No: 2014/6459)
- Özdemir, S. (Ed.) (2010). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Özden, Y. (2005). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağ, R., Sezer, R. (2012). “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Eğitim İhtiyaçları”. ElementaryEducation Online, 11(2), 491-503.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). “Burdur’daki Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri, Sorunları ve İhtiyaçları”. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 37-56.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: AnıYayıncılık.
- Şahin, A. E. (2003). “Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (25), 166-175.
- TÜİK. (2013). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları 2013. <http://www.tuik.gov.tr> adresinden indirilmiştir.
- Unesco. (2001). A Handbook for teachers of multi-grade classes. France: UNESCO.
- Unesco. (1995). Multigrade teaching in primary schools. Bangkok: Unesco Principal Regional Office For Asia and The Pacific.
- Uygur, M., Yelken, T. Y. (2010). “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulanan Fen ve Teknoloji Dersine (Yeni Fen Programına) Yönelik Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri”. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(38), 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Köksal, K. (2009). “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 1-14.

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN DENETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Fatih KAYA ⁴¹, Fatma Özmen ⁴²

ÖZET

Eğitim denetimi, mevcut durumun ortaya konulması, sorunların belirlenmesi, gelişme yönünde gerekli destek ve yardımın sunulması açısından eğitim örgütlerinin başat yönetim süreçlerindedir. Ancak, denetim alanında yapılan araştırmalar, denetimde etkililiği sağlama yönünde birçok sorunun bulunduğunu ortaya koymaktadır. Okul ve rehber öğretmen denetiminde de, birçok sorun sıkça dile getirilmektedir (MEB, 2011b; Hatunoğlu, 2006, s. 333; Uyanık, 2007; Güven, 2010).

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında sunulan PDR (Psikolojik danışma ve rehberlik) hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlık Denetçileri tarafından yapılan denetiminde yaşanan denetim sorunlarını belirlemektir. Araştırma nitel olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 315 başdenetçi, denetçi ve denetçi yardımcısı oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan bazıları, Bakanlık denetçilerinin bir kısmının, denetim öncesi denetlenenlerle süre yetersizliğinden dolayı ön görüşme yapmadığı; rehberlik hizmetlerinin her zaman bu alandan mezun denetçiler tarafından denetlenemediği; rehber öğretmenlerin ve diğer çalışanların iletişim ve işbirliğinde sorunlar yaşadığı; rehber öğretmenlerin mesleki yeterliliklerin artırılması gerektiği; okul yöneticilerinin rehberlik hizmetleri ile ilgili görev ve sorumluluğunu yerine getirmediği; şeklindedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; denetimde ön görüşme yapılmasına önem verilmesi; rehberlik hizmetlerinin denetiminin bu alandan mezun denetçiler tarafından yapılmasının sağlanması; hizmet içi eğitimlere ağırlık verilerek, denetçilerin PDR alanındaki mesleki yeterliliklerinin artırılması; mevzuatın güncellenmesinin sağlanması, vb. yapılan önerilerden bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Bakanlık, Denetim, Denetçi, Ortaöğretim, Rehberlik,

THE PROBLEMS FACED DURING THE INSPECTION OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE SERVICES OF SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

Education inspection is one of the principal administration processes for education organisations in terms of presenting the current state, determining the problems, submitting the necessary support and aid for development. On the other hand; the researches conducted in the field of inspection reveals that there are many problems for providing efficiency in inspection. Lots of problems are mentioned frequently in the field of school and guidance counselor. MEB (National Ministry of Education), 2011b; Hatunoğlu, 2006, p. 333; Uyanık, 2007; Güven, 2010).

The aim of this study is to determine the inspection problems faced during the inspection of psychological counseling and guidance services in secondary schools by the National Ministry of Education inspectors. The research figured qualitatively. The research universe is comprised of total 315 head inspectors, inspectors and assistant inspectors working at National Ministry of Education. semi-structured interview technique is used for gathering data. Significant results are reached in the end of the study. Some of the results Important results are reached in the end of this study. Some of

⁴¹Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Maarif Müfettişi

⁴² Prof. Dr. Trakya Üniversitesi, Öğretim Üyesi

the Ministry Inspectors do not make a pre-interview with the supervisees before the inspection due to the shortage of time, pre-interview is important in order to reach the aims of inspection, the inspection of guidance services cannot always be carried out by inspectors who have a university graduate on this branch, some difficulties occur in the communication and collaboration of guidance counselors and other personnel, professional competence of guidance counselors should be increased, school administrators cannot implement their duty and responsibilities about counseling services etc. are some of the results that are reached, Some proposals are put forward according to the results of this study in order to reach effectively the inspection's aimed goals. Attaching importance to make a pre-interview with those who are to be inspected; providing to perform guidance services' inspection by inspectors who are graduated from this branch, increasing the professional competencies of inspectors in the psychological guidance and counseling area, updating the legislation etc. are some of the offers that put forward.

Key Words: Ministry, Inspection, Inspector, Secondary Education, Guidance

GİRİŞ

Denetim, mevcut durumla ilişkili olarak noksanların, aksaklıkların belirlenmesi ve gelişme yönünde gerekli yardım ve desteğin sağlanması bakımından eğitim yönteminin önemli süreçlerinden birini oluşturur. Denetim tanımlarında, durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme olarak üç aşamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Böylelikle, denetim, öğretmen ve denetçilere uygulamaları hakkında bilgi edinmelerine; bilgi ve becerilerini geliştirmelerine; bu bilgi ve becerileri, öğrenciler, öğretmenler, okul ve çevre için en iyi bir şekilde kullanabilmelerine yardım eden bir süreçtir. Eğitim denetiminin hem hiyerarşik hem de değerlendirici unsurlar içerdiğini belirten Evans (1996), eğitim denetiminin eğitimsel, yönetsel ve destekleyici işlevleri bulunduğuna dikkat çeker.

Türk eğitim sisteminde denetim etkinlikleri bakanlık denetçileri ve il eğitim denetmenleri aracılığı ile gerçekleştirilmektedir (MEB, 2011a). Bakanlık Denetçilerinin görevlerini genel olarak ifade edilecek olursa, Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmaktır (MEB, 2011a). Bu tanımda görüldüğü gibi ortaöğretim kurumlarının dolayısıyla ortaöğretim kurumlarındaki PDR hizmetlerinin denetimi Bakanlık denetçilerin görev alanlarındandır.

Problem Durumu

Ortaöğretim kurumlarında sunulan PDR hizmetlerinin denetlenmesi Bakanlık denetçileri tarafından yapılmaktadır. Dolayısıyla, Bakanlık denetçilerinin bu alanda yaşanan sorunlara daha yakından tanık oldukları, bu nedenle, sorunlara etkili çözümler getirecekleri düşünülmektedir. Ancak, Bakanlık denetçilerinin kendileri de rehberlik hizmetlerini değerlendirirken, birtakım sorunlar yaşayabilmektedirler. Yavuz (1995), denetim öncesi ve sonrasında, denetmenlerin, öğretim ve denetim hakkında öğretmenlerle görüşmelere fazla yer vermediği sorununa işaret etmektedir. Gögen (1997), okul yöneticisi, psikolojik danışman (rehber öğretmen) ve ders öğretmenleri arasındaki ilişkilerin rehberlik hizmetlerinin gerektirdiği işbirliği ve ortak çabayı yansıtmayacağına; görev bölümü ve görev süresinin belirlenmesinde tutarsızlıklar bulunduğuna dikkat çekmektedir. Yesilyaprak (2002)'a göre, okullarda görevli elemanların ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmaması, okullarda rehberlik hizmetlerini yürütmek için yeterli uzman ve fiziksel donanımın olmaması, okul yöneticilerinin alana gereken ilgi ve özeni göstermemesi, bu alandaki yasal düzenlemelerdeki aksaklıklar başlıca sorunlardır. Benzer şekilde Güven (2010), rehber öğretmenlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişimindeki yetersizlikler, öğrenci tanıma tekniklerinin sonuçlarının yeterince paylaşılmaması, okullardaki rehber öğretmen sayısının azlığı veya hiç olmaması, rehber öğretmenlerin alan bilgisi ve becerisindeki yetersizlikler, rehber öğretmenlere

görevlerinin dışında işler yüklenmesi, fiziki donanım eksikliği, okul yönetiminin rehberliğin önemini ve amacını yeterince kavrayamaması, vb. sorunlara değinmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı, bakanlık denetçilerinin görüşleri temelinde, ortaöğretim kurumlarında sunulan PDR hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlık denetçileri tarafından yapılan denetiminde, yaşanan sorunları; ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için sunulan önerileri belirlemektir.

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı Denetçilerinin görüşleri çerçevesinde, PDR hizmetlerinin denetiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik geliştirilen öneriler aracılığıyla daha etkili denetim hizmetinin sağlanmasına katkıda bulunulacağından, önemli görülmektedir. Bu araştırma, ayrıca, bu alanda yapılan ilk tez çalışmasının sonuçlarından bir kısmını yansıtmaları açısından da önemli görülmektedir.

Denetim ve Pdr (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Hizmetleri

Eğitimin etkili şekilde gerçekleşmesinde denetim önemli işlevler yüklenir. Denetim, kişilerin bakış açısına ve beklentilere göre çeşitli şekillerde tanımlanabilmektedir. Bursalıoğlu, (1982, 172) denetim kavramını, “Kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme süreci”; Başaran, (1996, 73) “Planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izlemek ve düzeltmek süreci”; Aydın (2000, 1) ise “Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci” olarak tanımlamışlardır. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığının İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi’nde (2006, 28), denetim/genel denetim, “Kamu kurum ve kuruluşunun, Devletin gözetimi ve denetimi altında bulunduran kuruluşun, tüzel kişilerin yıllık veya dönemsel faaliyetlerinin tümünün veya belirlenen kısımlarının, yetkili makam veya merciin onayı veya emri üzerine, yetkili görevlilerce mevzuata uygunluk ve yerindelik, verimlilik yönlerinden araştırılması, incelenmesi ve irdelenmesi faaliyetlerinin bütünüdür” diye tanımlanmaktadır.

Denetimin, noksanları ve yetersizlikleri saptama niteliği yanında, geliştirici niteliği de alan yazında önemli üzerinde durulan bir hususu oluşturmaktadır. Glickman ve Gordon (1987), gelişimsel denetimin amacını, teşhis, taktik ve stratejik safhalar dahilinde, eğitimcilerin yaptıkları dersleriyle ilgili, daha iyi düşünebilmelerini, daha bağımsız ve aktif hareket edebilmelerini sağlamak olarak belirtirler. Janssens (2007) denetimi, bağımsız ve nesnel bilgiye ulaşmak adına periyodik ve amaç odaklı inceleme, okullarda sunulan eğitimin kalitesinin ulusal ve yerel performans standartlarını, yasal ve profesyonel gerekleri, öğrenci ve veli gereksinimlerini karşılama düzeyini belirleme, raporlama ve eğitimin kalitesini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Akt: Janssens ve Van Amelsvoort, 2008, 15-16).

Okullardaki rehberlik hizmetleriyle ilgili literatür incelendiğinde, rehberliğin genel olarak, kişilerin gelişmesi, çevrelerine uyum sağlaması, sorunlarını çözmesi ve nihayet kendilerini gerçekleştirmesini sağlama yönündeki yardım süreci olduğunun vurgulandığı görülür (Bakırcıoğlu 1994, 21; Kepeçoğlu 1997, 13; Yeşilyaprak, 2002).

Ortaöğretim 15-18 yaş grubunu kapsayan, öğrencilere bir meslek kazandırmayı ve onları yükseköğretim kurumlarına hazırlamayı amaçlayan eğitim devresidir. Ortaöğretim okulları, ilköğretime dayalı, en az 3 yıllık öğretim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarıdır (MEB, 2009). Lise yılları daha çok ergenlik dönemi kapsamında ele alınır. Bu dönem ergenin kendini aradığı, kimliğini oluşturmaya çalıştığı, aynı zamanda geleceğe hazırlandığı çalkantılı bir dönemdir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri, gencin bu dönemi sağlıklı bir şekilde aşabilmesine yardım etme amacını güder (Yeşilyaprak, 2002, 47-48; Tan, 2000, s,140; MEB, 2001).

YÖNTEM

Araştırma, görüşlerin mülakat yöntemiyle elde edildiği, nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan, Ankara'da 262, İzmir'de 19, ve İstanbul'da 34 olmak üzere, toplam 315 Başdenetçi, Denetçi ve Denetçi yardımcısı'ndan, gönüllülük esasına göre seçilmiş 40 denetçi oluşturmaktadır. Mason (2010), Guest ve diğerlerine atıfta bulunarak, Bertaux (1981, 35)'un, tüm nitel çalışmalarda, örneklem olarak en az kabul edilebilir denek sayısının 15 olduğunu belirtmektedir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 108).

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiş, bir pilot uygulama olarak, 5 (beş) Milli Eğitim Bakanlığı Denetçisine uygulanmış ve elde edilen sonuçlar, görüşme formunda yer alan soruların istenilen şekilde anlaşıldığı, sorulara doğru cevapların verildiği, sonuçta görüşme formunun istenilen niteliği sağladığı kanısı oluşturduktan sonra uzman görüşleri alınarak, son şekli verilmiştir.

Araştırmada Milli Eğitim Denetçilerine yöneltilen sorular denetim öncesi, denetim ve denetim sonrası safhalarla ilişkili olarak aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

PDR hizmetlerinin ve rehberlik öğretmeninin denetiminde:

1. Denetleyeceğiniz kurum veya kişilerle “yaşanan sorunların tespiti ve çözüm yollarının belirlenebilmesine” yönelik bir ön görüşme yapar mısınız? Ön görüşmeye yönelik aldığımız tepkiler nelerdir? Ön görüşmede yaşadığımız sorunlar nelerdir?
2. Rehber öğretmenleriyle rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan çalışmaların denetiminde ne tür sorunlar yaşamaktasınız? Olası sorunların giderilmesinde önerileriniz nelerdir?
3. Okul yöneticileriyle rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan çalışmaların denetiminde ne tür sorunlar yaşamaktasınız? Olası sorunların giderilmesinde önerileriniz nelerdir?
4. Denetim sonrasında elde ettiğiniz bilgi ve bulguları değerlendirmede zorluk çekmekte misiniz? Bu bilgi ve bulguları, aynı kurum ve kişilerin tekrar denetiminde göz önüne almakta mısınız? Bu konuda önerileriniz var mıdır?

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen Milli Eğitim Denetçileri'nden 15.12-2012/01.02/2013 tarihleri arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla form kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, “içerik analizi” aracılığı ile çözümlenmiştir. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilere göre temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 228). Analiz sürecinde, yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

Milli Eğitim *Denetçilerinin görüşlerinin analizinde*, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvurulanan Milli Eğitim Denetçilerine birer kod numarası verilerek (K1, K2, K3...) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; a) Milli Eğitim Denetçilerinin verdiği cevaplar kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. b) Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları

oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. c) Bulguların daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. d) Temalar, duruma göre tümdengelim ya da tümevarım yöntemi ile açıklanmış ve yorumlanmıştır. e) Bulgular Milli Eğitim Denetçileri tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur. f) Araştırmanın bulguları önceden yapılan tahminlerle tutarlı bulunmuştur. Alan uzmanının belirlediği görüşler ile uzman tarafından belirlenen görüşler arasında %91,1 oranında görüş birliği sağlandığı görülmüştür. Yüzde değerleri temalardaki toplam görüş sayısının, görüşme formu uygulanan 40 denetçiye oranı hesaplanarak bulunmuştur.

Dış geçerliği sağlamak için; a) Verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanmıştır b) Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. c) Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. d) Görüşleri alınan Milli Eğitim Denetçileri ile tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşarak teyit ettirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan Bakanlık denetçilerinden görüşme formu ile toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda, her bir soruya ilişkin elde edilen bulgular tek tek ele alınarak yorumlanmıştır.

Denetim Öncesi Ön Görüşme Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Denetim öncesinde, denetlenecek kurum ve kişilere ilişkin, sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine yönelik bir ön görüşme yapıp yapılmadığına ilişkin soruya verilen yanıtlar (Tablo 1), deneklerin büyük çoğunluğunun (% 92.50), ön görüşme yaptığını yansıtmaktadır. Ancak 3 bakanlık denetçisinin denetim öncesinde ön görüşme yapmadıklarına dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerinin nedeni sorulduğunda ise ön görüşme yapmayan bakanlık denetçilerinin “Denetim için ayrılan sürenin yetersizliği” (K-26) ve “Sorunlar tespit edildikten sonra görüşülebileceği” (K-29-33) sebepleri yüzünden ön görüşme yapmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 1. Denetim Öncesinde Ön Görüşme Yapılma Durumuna İlişkin Görüşler ve Dağılımları

Sorunun Kapsamı	Konular	Görüş sayısı (f)	Yüzde (%)
1.Denetim öncesinde; Denetleyeceğiniz kurum veya kişilerle “yaşanan sorunların tespiti ve çözüm yollarının belirlenmesine” yönelik bir ön görüşme yapar mısınız?	Evet	37	92.50
	Hayır	3	7.50
Toplam		40	100

Bakanlık denetçilerinin ön görüşme yapma sebepleri incelenmiş ve anlamlarına göre 9 tema altında toplanmıştır (Tablo 2). Araştırmaya katılan bakanlık denetçilerinin görüş bildirdikleri temalara bakıldığında en fazla “Sorunların Tespiti ve Çözümü” (f=16) isimli temada yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Ayrıca bakanlık denetçileri “Sağlıklı İletişim ve Denetim” (f=12), “Tanıma” (f=9), “Denetleneni Hazırlama” (f=7), “Ön Hazırlık” (f=7), “Denetim Çerçevesi” (f=7), “Güven” (f=5), ve “Sürenin Verimliliği” (f=3) temalarında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bakanlık denetçilerinin belirlenen temalara dâhil edilemeyen görüşleri ise “Diğer” (f=11) teması altında sunulmuştur.

Tablo 2. Denetim Öncesinde Ön Görüşme Yapılma Sebeplerine İlişkin Verilerin Dağılımı

Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler (Elde edilen yanıtlardan özetlenerek formüle edilmiştir.)	Ortaya Çıkan Konular	Toplam görüş sayısı (f)	Yüzd e (%)
Yaşanan sorunlar tespiti ve çözüm yollarının belirlenmesi rehberlik yapılacak kişiyle birlikte yapılmalıdır ki, rehberlik amacına hizmet etsin (K-3, K-32). Sorun alanları ile çözüm yollarının sağlıklı belirlenebilmesi açısından önemlidir (K-11, K-34). Kişinin yaşadığı sorunları açıkça paylaşabilmesi için bu ön şarttır. Aksi halde denetlenen kişi yaşadığı sorunları gizleme eğilimi içine girecektir ve yaşadığı sorunları bildirmeyecektir ve sorun sürgit devam edebilir (K-16). Görüşme yapmadan sorunu çözmek her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle mutlaka ön görüşme yapılmalıdır (K-18, K-36).	Sorunların Tespiti ve Çözümü	16	40
Denetlenen kişi ile sağlıklı bir iletişim kurmak için ön görüşme yapılmalıdır (K-19, K-32, K-39). İletişim ilkeleri ve sağlıklı bir denetimin yapılabilmesi bunu gerektirir. (K-28). Denetlenen ile kurulan sağlıklı bir iletişim denetlenenin denetim alanı ve amacı hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar (K-6).	Sağlıklı İletişim ve Denetim	12	30
Kurumumu tanımaya çalışırım (K-12). Okul idaresi ile yapacağım görüşmeyle rehberlik anlayışlarını ve rehberlik servisi ile işbirliği yapıp yapmadıklarını anlamaya çalışırım (K-4). Denetleyeceğim kurum ve kişileri tanımak verimliliği artırır (K-21, K-33).	Tanıma	9	22.5
Denetim öncesi sohbetlerle onu rahatlatmaya çalışırım (K-4, K-5, K-30,). Kişinin denetime hazır hale gelmesi için bu ön şarttır (K-16). Denetlenenlerde var olan kaygı ve fobileri bertaraf etmek (K-31, K-37). Denetlenenin denetime açık olmasını, denetçiye güven duymasını temin açısından (K-6).	Denetleneni Hazırlama	7	17.5
İstenilen bilgi ve belgelerin hazırlanması ve yapılan denetim hakkında bilgi verilmesi için (K-7, K-40). Denetlenecek alanla ilgili bilgi ve belgeleri görebilmek için yapılmalıdır (K-10). Denetlenenin belirli bir düzeyde hazırlık yapabilmesi için ön görüşme gereklidir (K-25).	Ön Hazırlık	7	17.5
Denetimde nelerin inceleneceği, hangi dosyaların hazırlanması gerektiği ve bu süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili rehber öğretme ön görüşme yapılır (K-5). Denetimin çerçevesi belirlenmiş olur (K-9, K-38). Denetimde çalışmaların nasıl yapıldığına dair genel kanaatlerin oluşması adına yapılır (K-13).	Denetim Çerçevesi	7	17.5
Denetime güveni artırmak için, denetleneni önemsemek dinlemek ve problemlerini çözmek gerekir (K-1, K-36). Karşılıklı güven tesis etmek için ön görüşme yapılır (K-31).	Güven	5	12.5
Ön görüşme zamanının verimli kullanılması açısından yapılır (K-27). Denetimde nelerin isteneceğinin bilinmesi denetime zaman ve verim	Sürenin Verimliliği	3	7.5

açısından katkı sağlamaktadır (K-22, K-35).

Denetimin ideal gayesine hizmet ettiğinden ön görüşme gereklidir (K-24).

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bu konuda önemli iki nokta, öğretmenin sosyal rolü ve statüsüdür (K-17).

PDR hizmetlerinin özelliği gereği, denetiminin sonuçtan ziyade süreç odaklı olması gerektiğine, inanmaktayım(K-8).

Denetlenecek kişilerden doğrudan bilgi almak (K-20).

Diğer 11 27.5

Denetim Sürecinde, rehber öğretmenleriyle rehberlik hizmetleri ile ilgili yapılan çalışmaların denetiminde yaşanan sorunlara ilişkin bulgu ve yorumlar

Bakanlık denetçilerinin, rehber öğretmenler ile rehberlik hizmetleriyle ilgili yapılan çalışmaların denetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri (Tablo 6) 16 tema altında toplanmaktadır. Bakanlık denetçilerinin görüşlerinin birleştiği temalar; “Rehber Öğretmen Kaynaklı Sorunlar” (f=15), “Mesleki Yeterlik Sorunları” (f=15), “Dosyalama ve Raporlama Sorunları” (f=12), “Bilgisizlik” (f=8), “Evrak Üzerinden Denetim Sorunu” (f=6), “Bilgi ve Belge Paylaşımı Sorunu” (f=5), “Süre Yetersizliği” (f=5), “Rehberlik Hizmetini Önemini Kavrayamama Sorunu” (f=3), “Sorun Yok” (f=3), “Denetimde Süreklilik ve İzleme Sorunu” (f=2), “Paydaş Fikirlerinin Alınmasındaki Sorunlar” (f=2), “Denetime Bakış Açısı Sorunu” (f=2), “Alan Denetçileri” (f=2), “İşbirliği Sağlamadaki Sorunlar” (f=2), “Rehberlik Odaları Sorunu” (f=2) ve “Diğer” (f=16) şeklindedir. Bu bulgulara dayalı olarak bakanlık denetçilerinin denetim sürecinde rehber öğretmenlerle rehberlik çalışmalarını ilgili denetimlerde daha çok rehber öğretmenlerin kendilerini diğer öğretmenlerin üstünde görmeleri, kendilerini bir öğretmen olarak hissetmemeleri, denetçilere sadece yaptıkları çalışmalarını göstermek istemeleri gibi rehber öğretmenlerden kaynaklı sorunlarla ve mesleki yeterlik problemleriyle karşı karşıya kaldıkları söylenebilmektedir. Bakanlık denetçilerinin bu süreçte en fazla karşılaştıkları diğer bir sorun ise rehber öğretmenlerin dosyalama ve raporlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarıdır.

Tablo 3. Denetim Sürecinde Rehber Öğretmenleriyle Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Verilerin Dağılımı

Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadelerden Örnekler (Elde edilen yanıtlardan özetlenerek formüle edilmiştir.)	Ortaya Çıkan Konular	Toplam görüş sayısı (f)	Yüzde (%)
Rehber öğretmenler kendilerini öğretmen olarak görmüyor (K-18). Rehber öğretmenlerin çoğu göstermelik görev yapıyor (K-17). Rehber öğretmen kendisini diğer öğretmenlerden daha üstün görüyor (K-22, K-33) Rehber öğretmenler okulun iç ve dış çevresini tanımıyor (K-27). Rehber öğretmenler sadece yaptıkları çalışmalarını gösteriyor (K-26).	Rehber Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	15	37.5
Rehber öğretmenler mesleki açıdan çok yeterli değil (K-19, K-36). Rehber öğretmenler evrak, belge ve prosedür arasında boğuluyor (K-28). Elde edilen verilerin nasıl çözümleneceği bilinmiyor (K-31). Rehber öğretmenler ihtiyaçların tespitinde ve müdahalede yetersiz (K-27). Rehber öğretmenler öğrenci davranış sorunlarının farkında değil (K-28).	Mesleki Yeterlik Sorunları	15	37.5
Rehber öğretmenler çalışmalarını raporlaştırmada yetersiz (K-4, K-5). Rehber öğretmenler dosyalamayı, arşivlemeyi bilmiyor (K-1, K-40). Bireysel ve grup görüşmeleri detaylı olarak kaydedilmiyor (K-10). Rehber öğretmenler düzensiz dosyalama yapıyor (K-27, K-38).	Dosyalama ve Raporlama Sorunları	12	30
Genelde rehberlik sistemi tam olarak bilinmiyor (K-12). Okul müdürlerinin denetimle ilgili bilgileri yetersiz (K-11). Rehber öğretmenlerin mevzuat ve bilgi eksikliği var (K-14).	Bilgisizlik	8	20

Okul yönetimi rehberlikle ilgili görev sorumluluğunu kavramış değil (K-30).			
Denetim daha çok evrak ve belgeye dayalı yapılıyor (K-3, K.11). Evrak üzerinden yapılan rehberlik denetimi okulda rehberlik servisinin etkililiğini tam olarak ortaya çıkaramıyor (K-4, K-5, K-30).	Evrak Üzerinden Denetim	6	15
Rehber öğretmenler gizlilik gerektiren bilgi ve belgelerin paylaşımına ilişkin bilgi ve deneyim eksikliği yaşıyor (K-4, K.9).	Bilgi/Belge Paylaşımı Sorunu	5	12.5
Süre yetersizliği (K-2, K-11, K-24, K-39).	Süre Yetersizliği	5	12.5
Bazı yönetici ve öğretmenler rehberlik hizmetlerinin önemi yeterince kavrayamamıştır (K-9). Bazı rehber öğretmenler yaptıkları işin önemini farkında değil (K-28)	Rehberlik Hizmetini Önemseme	3	7.5
Genellikle sorun yaşamam (K-7, K-29).	Sorun Yok	3	7.5
Denetimler arası süre uzun, süreklilik ve izleme yok (K-11, K-25).	Süreklilik İzleme	2	5
Öğrenci ve velilerin denetimin dışında kalması (K11, K25).	Paydaş Fikirlerinin Alınma Sorunu	2	5
Rehber öğretmenler denetime yeterince sıcak bakmamaktadır. Hele branş dışı denetçinin denetimine daha da soğuk bakmaktadır (K-23, K-31).	Denetime Bakış Sorunu	2	5
Branş denetçileri daha dikkatli (K-7, K-17).	Alan Dışı Denetçiler Sorunu	2	5
Okul idarecileri ile rehber öğretmenler arasında işbirliğine dayalı bir çalışma ortamı her zaman sağlanamıyor (K-31). Rehber öğretmenler diğer okul çalışanlarıyla eşgüdüm içinde değil (K-11).	İşbirliği Sağlama Sorunu	2	5
Bazı rehberlik servisi odalarının amaca uygun donatılmamış (K-10). Bazı rehberlik servisi odaları terapotik koşullara uygun değil (K-13).	Rehberlik Odası Sorunu	2	5
Denetçi sayısı ihtiyaca yanıt vermiyor (K-11). Denetim uygulamalarında kuramlardan uzaklaşılmaktadır (K-12). Rehberlik denetiminin verimi tartışmaya açıktır (K-24, K-37). Sorunlar rehber öğretmen, okul ortamı, yönetim kaynaklı olmaktadır (K-9).	Diğer	16	40

Denetim Sürecinde, Okul Yöneticileriyle, Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Denetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denetim sürecinde Bakanlık denetçilerinin okul yöneticileriyle rehberlik hizmeti ile ilgili yapılan çalışmaların denetiminde karşılaştıkları sorunlar aşağıda verilmektedir (Tablo 4).

Bakanlık denetçilerinin, okul yöneticileriyle rehberlik hizmeti ile ilgili yapılan çalışmaların denetiminde karşılaştıkları sorunlar 13 tema altında toplanmaktadır (Tablo 8). Bakanlık denetçilerinin bu konuda en fazla görüş bildirdikleri tema “Yöneticilerin Yetersizliği”dir ($f=21$). Bakanlık denetçileri okul yöneticilerinin bazı konularda yetersiz olduklarını ve bu sebeple denetim sürecinin olumsuz etkilendiğini düşünmektedirler. Bunun yan sıra denetçiler, okul yöneticileriyle ilişkili olarak, destek ve yardım ($f=9$), görev ve sorumluluk ($f=5$), rehberliğin önemini kavrama ($f=5$), iletişim ($f=4$), iç denetim ($f=3$), süre yetersizliği ($f=3$), öğretmenlerin iş yükü” ($f=2$), bilgi ve belge paylaşımı” ($f=2$) alanlarında sorunlar bulunduğunu düşünmektedirler. 2 bakanlık denetçisi ise bu konu hakkında herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bakanlık denetçilerinin belirlenen

temalara dâhil edilemeyen farklı görüşleri ise “Diğer” ($f=9$) teması altında sunulmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak en önemli sorun yöneticilerin PDR hizmetleri alanındaki bilgi ve yönetim yetersizliği ile PDR hizmetlerine destek ve yardımı yeteri kadar sunamamasıdır. Rehber öğretmenin mesleğini layıkıyla yapmaması ise ikinci en önemli sorun olarak görülmektedir.

Tablo 4. Denetim Sürecinde Okul Yöneticileriyle Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Verilerin Dağılımı

Ortaya Çıkan Görüşlerden Örnekler (Elde edilen yanıtlardan özetlenerek formüle edilmiştir.)	Ortaya Çıkan Konular	Toplam Görüş sayısı (f)	Yüzde (%)
Yöneticiler PDR alanını ve işlevini bilmiyor veya yanlış biliyor (K-12). Okul yöneticilerinin mevzuat bilgileri yetersiz (K-31, K-40). Rehberlik hizmetlerinin neler olduğu konusunda yeterli bilgileri yok (K-21). Yöneticilerde önemli düzeyde olumlu davranış eksikliği var ve bu da bir eğitim sorunudur (K-18).	Yönetici Yetersizliği	21	52.5
Okulda yürütülen faaliyetler sadece mevzuat yükümlülükleri nedeniyle yapılıyor (K-25). Yöneticiler gerekli desteği rehber öğretmene vermiyor (K-7, K-39). Okul yöneticileri PDR'nin önemine inanmıyor ve gerekli desteği sağlamıyor (K-16).	Destek ve Yardım Kaynaklı sorunlar	9	22.5
Kişilik ve davranış yönünden PDR öğretmeni olamayacak kişiler atanabilmektedir. Sistemde mesleğinin ilkelerini tam olarak benimsememiş PDR öğretmenleri mevcuttur (K-24).	Rehber Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	5	12.5
Okul idareleri tüm görev ve sorumlulukları rehber öğretmene bırakmış, bu da okul rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde aksaklıklara neden oluyor (K-4, K-5). Okul yöneticileri, rehberlik hizmetlerinin, sadece rehber öğretmeni ilgilendirdiğini düşünüyor (K-23).	Yönetici Görev ve Sorumluluğu	5	12.5
Okul yöneticileri rehberlik hizmetlerinin önemi hakkında yeterli bilgi ve tutuma sahip değil (K-6). Yönetici ve öğretmenler rehberlik hizmetinin önemini yeterince bilmiyor (K-9, K-33).	Rehberliğin Önemi	5	12.5
Denetlenenlerle istenilen seviyede iletişim kurulamaması (K-22). Öğretmenle diyalog kurulmaması (K-14).	İletişim	4	10
Okul yönetimleri rehber öğretmenlerin çalışmalarını izlemeye ve değerlendirmeye tabi tutmamaktadır (K-11). PDR gizlilik mazeretine büründüğü için müdür gizli olmayan bilgileri de istemeye cesaret edememekte, bu sebeple de PDR iç kontrolden uzak kalmaktadır (K-1).	İç Denetim	3	7.5
Zaman her zaman bir sorun oluşturmaktadır (K-2). Zaman konusunda sorun yaşanmaktadır, denetim süresi azdır (K-22).	Süre Yetersizliği	3	7.5
Genelde okul yöneticileri rehber öğretmenlerden şikâyetçi olmaktadır. Öğretmenlerin okul başarısında yeterince etkili olmadıkları söyleniyor (K-17). Okul idareleri rehber öğretmenlerin kendilerini öğretmenlerin üstünde farklı bir konumda gördükleri konusunda şikâyetlerini iletmektedir (K-22).	Okul Yöneticisi Şikâyetleri	3	7.5

PDR'nin doğrudan ilgilenmediği birçok işi de onlara yüklemektedir (K-1). Rehber öğretmenlere görev alanları dışında iş veriliyor (K-20).	Öğretmenin İş Yükü	2	5
Rehber öğretmenler işleri gereği öğrendikleri bazı kişisel bilgileri denetçiler ile paylaşmaktan kaçınıyor (K-9). PDR öğretmenleriyle ilgili mesleki envanterleri, testleri vb. ilgililerle paylaşma yönünden sıkıntılar yaşanmaktadır (K-24).	Bilgi ve Belge Paylaşımı	2	5
Rehber öğretmenler idarenin bir unsuru olarak çalıştıkları için etkileşimde bir sorun yaşamıyorum. (K-19). Rehber öğretmenler okul yöneticileriyle olan herhangi bir sorun iletmediler (K-13).	Sorun Yok	2	5
Sınıf rehber öğretmenleri kendilerini rehberlik hizmetlerinin sorumluluğundan vareste tuttuğu anlaşılıyor (K-28, K-38). Denetime yönelik olumsuz algılar mevcut (K-3). Rehberlik çalışmaları amacı doğrultusunda gereği gibi yapılmamaktadır (K-20). Okul yöneticileri PDR öğretmenlerini bir büro memuru gibi görmektedir (K-1).	Diğer	9	22.5

Denetim Sonrasında, Elde Edilen Bilgi ve Bulguların Değerlendirilmesinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bakanlık denetçilerinin denetim sonrasında elde edilen bilgi ve bulguları değerlendirmede herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin verilerin dağılımı aşağıda yer almaktadır (Tablo 5). Verilerin dağılımı, Bakanlık denetçilerinin çoğunun ($f=26$) denetim sonrasında elde ettikleri bilgi ve bulguları değerlendirmede bir zorluk yaşamadığını göstermektedir. Ancak 6 bakanlık denetçisi denetim sonrasında elde ettikleri bilgi ve bulguları değerlendirmede zorluk çektiklerini, 8 bakanlık denetçisi ise bazen bu durumla ilgili sorun yaşadıkları yönünde görüş belirtmiştir.

Tablo 5. Bakanlık Denetçilerinin, Denetim Sonrasında Elde Edilen Bilgi ve Bulguları Değerlendirmede Yaşadıkları Sorun Durumuna İlişkin Verilerin Dağılımı

Sorunun Kapsamı	Ortaya Çıkan Konular	Görüş sayısı (f)	Yüzde (%)
Denetim sonrasında elde edilen bilgi ve bulguları değerlendirmedeki zorluk çekilme durumu	Hayır	26	61.30
	Evet	6	19.35
	Bazen	8	19.35
Toplam		40	100

Bakanlık Denetçilerinin Denetim Sonrasında Elde Edilen Bilgi ve Bulguları Değerlendirmede Sorun Yaşama Nedenleri

Bakanlık denetçilerine bu görüşlerinin nedeni sorulduğunda elde edilen veriler aşağıda yer almaktadır (Tablo 6). Bakanlık denetçilerinin denetim sonrasında elde edilen bilgi ve bulguları değerlendirmede sorun yaşama durumlarının nedenlerine ilişkin belirttikleri görüşler 8 tema altında toplanmıştır. Buna göre bakanlık denetçilerinin alan denetçisi ($f=9$) olmamanın sorun yaşamada önemli bir faktör olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu alandan mezun olmayan denetçilerin elde edilen bilgi ve bulguları değerlendirmede birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade edilmektedir. Ayrıca bakanlık denetçilerinin bu konu hakkında; “Süre” ($f=7$), “Bilgi ve Bulgular” ($f=4$), “Uygunluk Denetimi” ($f=3$), “Ön Hazırlık” ($f=3$), “Raporlaştırma” ($f=2$) ve “Diğer” ($f=7$) temalarında da görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak bakanlık denetçilerinin çoğunun bilgi ve bulguları

değerlendirmede sorun yaşamadığı, sorun yaşayan küçük bir kısmın ise sorun yaşama sebeplerinden en önemlileri olarak alan denetçisi olmama, süre yetersizliği ile net bilgi ve bulgu elde edemedikleriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Bakanlık Denetçilerinin Denetim Sonrasında Elde Edilen Bilgi ve Bulguları Değerlendirmede Sorun Yaşama Nedenlerine İlişkin Verilerin Dağılımı

Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler (Elde edilen yanıtlardan özetlenerek formüle edilmiştir.)	Orta ya Çıka n Kon ular	Toplam görüş sayısı (f)	Yüzde (%)
Branş müfettişi olmadığım için bazı sıkıntılar yaşanmaktadır (K-21). Branşımın PDR olmayışı nedeniyle teknik bazı hususların değerlendirilmesi konusunda sıkıntılar yaşanabilmektedir (K-22). Branş denetçisi olunca çalışmaların yeterliliği, özgünlüğü, istatistiki anlamlığı ve yorumu pratik olarak değerlendirilebilmektedir (K-27).	Alan Dene tçisi Olma ma	9	22.5
Denetim için ayrılan süre yetersiz (K-26). Zaman zaman denetim sürecinde öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin rehberlik servisine karşı tutumlarını süre yetersizliği nedeniyle tam olarak belirlenememektedir (K-4, K-30). Rehber öğretmenlerin denetimleri uzun zaman aralıkları ile yapılırsa unutmaya dayalı olarak elde edilen bulguların değerlendirilmesinde zorluklar yaşanabilmektedir (K-31). Zamanla yetkinlik kazanıldığından bir sorun yaşanmaz (K-19).	Süre	7	17.5
Yeterli bilgi ve bulguyu elde edilebilirse onları değerlendirmek kolaydır (K-18). Birçok bilgi sonuçlanmadığı ve gerekleri tam manası ile yerine getirilmediği için sorun yaşanabilir (K-20). Bu alanda yapılan denetimlerde değerlendirilebilecek net bulgulara ulaşamamakta ve bulgular bir takım sayısal bilgilerle sınırlı kalmaktadır (K-23).	Bilgi/ Bulgu Sorunu	4	10
Uygunluk denetimi yapıldığı için değerlendirme şablonu zaten bellidir (K-1). Yürütülen görevin mevzuattaki karşılığı ile hareketle çalışmalar yapıldığında sorun yaşanmaz (K-13).	Uygunluk Denetimi	3	7.5
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında kısmen de olsa bir eğitim alındığında elde edilen bilgi ve bulgular değerlendirilebilir (K-6).	Alan Eğitimi	3	7.5
Rehberlik faaliyetleri ile ilgili ön hazırlık yapıldığında bir sorun yaşanmaz (K-5). Denetçi neyi veya neleri denetleyeceği konusunda net bir bakış açısına ya da denetim planına sahipse bir zorluk çekmez (K-9)..	Ön Hazırlık	3	7.5
Zaman zaman rehberlik servisinde yapılan çok iyi çalışmaların raporlaştırılmadığı görülüyor (K-4, K-30).	Raporlama	2	5
Hem okul yöneticileri hem de rehber öğretmenler bu alana ilişkin gerekli duyarlılığı göstermiyorlar (K-16). Denetim raporuna materyal hazırlanmak için sayılarla oynanmakta (K-28). Branş müfettişleri ile irtibat kurularak sorun çözülebilmektedir (K-21). Elde edilen bulgu ve yorumlar ile olması gerekenler yönetici ve rehber öğretmen ile birlikte rehberlik ön planda tutularak paylaşılırsa herhangi bir zorluk çekilmez (K-17).	Diğer	7	17.5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Milli Eğitim Bakanlık Denetçilerinin Ortaöğretim Kurumlarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Denetiminde Karşılaştıkları Sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

Denetim Öncesi Ön Görüşme Sürecine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Denetim öncesinde, denetlenecek kurum ve kişilere ilişkin, sorunların tespiti ve *çözüm önerilerinin geliştirilmesine* yönelik bir ön görüşme yapıp yapılmadığı hususunda araştırmaya katılan bakanlık denetçilerinin üçü hariç, diğerlerinin tümünün denetim öncesinde ön görüşme yaptığı anlaşılmıştır. Ön görüşme yapmayan bakanlık denetçileri, bu duruma neden olarak, “denetim için ayrılan sürenin yetersizliği” ve “sorunlar tespit edildikten sonra görüşülebileceği” yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Bakanlık denetçilerine ön görüşme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları sorulmuş, çoğunlukla herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan sorunlarda ise sırayla; süre yetersizliği, denetime karşı önyargı ve rehber öğretmenin denetim kaygısı, ön plana çıkmıştır.

Uyanık (2007) tarafından gerçekleştirilen “Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi” adlı araştırma sonucunda, ders teftişi öncesinde yapılması gereken planlama etkinliğinin yeterince yerine getirilmediği, öğretmenlerle gözlem öncesi görüşme yapılmadığı, denetim öncesinde öğretmene denetim esnasında neler yapılacağına bildirilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Yavuz (1995) tarafından yapılan “Öğretmenlerin, Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri Açısından Değerlendirmeleri” adlı çalışmada, denetmenlerin, denetim öncesi ve sonrası öğretim ve denetim hakkında görüşmelere pek yer vermediği; Yılmaz (1998) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Ders Teftişinde Karşılaşılan Sorunlar” konulu araştırmada, “teftiş öncesinde” dile getirilen önemli bir sorun olarak, teftiş etkinliklerinin müfettiş ve öğretmenlerle birlikte planlanmadığı; Uludüz’ün (1996) İlköğretim kurumlarında sınıf içi etkinliklerin denetiminde müfettiş davranışlarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında, müfettişlerin denetim öncesinde “bazen” öğretmenlerle görüştikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Denetimde, ön görüşmeye yeterince önem verilmediğini gösteren bu sonuçlar, bizim araştırmamızda ulaştığımız sonuçla pek uyuşmamakla birlikte, Özmen (2000) tarafından yapılan “Klinik denetim öngörülerini çerçevesinde denetçi görüşleri” konulu çalışmadan, 0-5 yıl hizmeti bulunan müfettişlerin ön görüşmeye daha fazla yer verdiği sonucuyla örtüşmektedir.

Denetim Sürecinde, Rehber Öğretmenleriyle Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Denetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bakanlık denetçilerinin denetim sürecinde, rehber öğretmenleriyle rehberlik çalışmaları ile ilgili denetimlerde, daha çok rehber öğretmenlerin mesleğinin gereklerini yerine getirememesi, rehber öğretmenlerin halen kendilerini öğretmen olarak görmesi, rehber öğretmenlerin çoğunun göstermelik görev yaptıkları, rehber öğretmenlerin kendilerini diğer öğretmenlerin üstünde gördükleri, rehber öğretmenlerin okulun iç ve dış çevresini tanımadıkları, rehber öğretmenlerin sadece yaptıkları çalışmaları göstermeye çalıştıkları gibi rehber öğretmenlerden kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları; bunun yanı sıra mesleki yeterlik sorunlarının bulunduğu anlaşılmaktadır. Bakanlık denetçilerinin bu süreçte en fazla karşılaştıkları diğer bir sorun ise rehber öğretmenlerin dosyalama ve raporlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarıdır..

Özan ve Yavuz (2011) Denetim sürecinde, denetimin bir ders saatine sıkıştırılmadan uzun soluklu bir şekilde olmasını istemeleri, rehberlik boyutunun ön planda olması gerektiği, gerçek anlamda mesleki alan bilgisine ya da eğitim bilimlerindeki yeniliklerin kazanımı noktasında herhangi bir katkının sağlanmadığı görüşleri birkaç öğretmen tarafından ileri sürülmüş olsa da bu konuların üzerinde önemle durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Güven (2010)’in çalışmasında, okul rehberlik hizmetlerinin mümkün olduğunca rehberlik alanından müfettişlerce denetlenmesi, rehber

öğretmenlerin denetim konusunda eleştiriye açık olmaları, rehberlik çalışmaları konusunda sadece rehber öğretmen değil, tüm ilgililerin denetlenmesi gibi önerilerin ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bakanlık Müfettişlerinin okullardaki rehberlik hizmetleriyle ilgili bazı genel önerileri olarak, rehber öğretmenleri geliştirici hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması, rehber öğretmenlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle eşgüdümlü çalışması, okul PDR programlarının okulun özelliklerine uygun olması, sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarının, bizim araştırmamızın sonuçlarıyla örtüştüğü, denetim sürecinde benzer sorunların yaşandığı görülmektedir.

Denetim Sürecinde, Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Denetiminde, Okul Yöneticileriyle Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bakanlık denetçileri okul yöneticilerinin bazı konularda bilgi eksikliklerine sahip olduklarını ve bu sebeple denetim sürecini olumsuz etkilediklerini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra denetçiler, okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine gerekli destek ve yardımı sunmaması, okul yöneticilerinin görev ve sorumluluğunu yerine getirmemesi, rehberliğin öneminin yönetici ve diğer personel tarafından kavranmaması, çalışanların kendi aralarında etkili iletişim kuramaması, şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Güven (2010), "Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri" adlı makale çalışmasında, rehberlik çalışmaları konusunda sadece rehber öğretmen değil, tüm ilgililerin denetlenmesi, rehber öğretmenleri geliştirici hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması, rehber öğretmenlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle eşgüdümlü çalışması önerilerinde bulunmaktadır. Kurt (2003), "Ortaöğretim Kurumlarında Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Uygulama ve Değerlendirme Boyutları Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, araştırmada öğrencilere eğitsel rehberlik konuları hakkında yeterli bilgilerin verilmediği, öğrencilerin yeteneklerini belirlemek amacıyla yapılan testlerin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Akbaş (2001), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, on farklı rehberlik hizmetleri etkinliğinin altında yönetici algılan ile psikolojik danışman (rehber öğretmen) algılan arasında düşük düzeyde tutarlılığın bulunduğunu belirtmektedir. Göğen (1997), okul rehberlik bürolarının rolü ve rehberlik programı amaçlarının lise birinci sınıflarında gerçekleşme düzeyine ilişkin araştırmasında, okul yöneticisi, psikolojik danışman (rehber öğretmen) ve ders öğretmenleri arasındaki ilişkilerin rehberlik hizmetlerinin gerektirdiği işbirliği ve ortak çabayı yansıtacak düzeyde olmadığı, sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma sonuçlarıyla, Güven, Kurt, Akbaş, Göğen'in elde ettiği sonuçlar örtüşmektedir, okul yöneticileri ile rehber öğretmenler arasında sorun bulunduğu, ve rehberliğin öneminin kavranmadığı sonucuna varılmıştır.

Denetim Sonrasında, Elde Edilen Bilgi ve Bulguların Değerlendirilmesinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bakanlık denetçilerinden 31 kişi denetim sonrasında, elde edilen bilgi ve bulguların değerlendirmede bir zorluk yaşamadıklarını belirtirken, 6 bakanlık denetçisi zorluk yaşadığını, 3 bakanlık denetçisi ise bazen bu durumla ilgili sorun yaşadığını belirtmiştir.

Az sayıda bakanlık denetçisinin, denetim sonrasında elde edilen bilgi ve bulguları değerlendirmede sorun yaşamamasıyla ilişkili olarak, alan denetçisi olmamanın önemli bir faktör olarak belirtildiği görülmektedir. Güven (2010), Okul rehberlik hizmetlerinin mümkün olduğunca rehberlik alanından müfettişlerce denetlenmesi, denetimlerin daha sık aralıkla ve yeterli zaman diliminde yapılması, denetimle ilgili geri bildirim verilmesini önermektedir. Altıntaş (1980), "Liselerde Kurum Teftişi" konulu araştırmasında, teftiş sayısının gerektiğinden az olduğunu, teftiş sürecinin amaçlara ulaşılması açısından yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Uyanık (2007), branş müfettişlerinin teftişin yeniden planlanmasında öğretmenle birlikte çalışma yapmak gerektiğine inanmadıklarına,

öğretmenlerin özdenetim ve teknikleri bakımından yetişmelerine önem vermediklerine, öğretmenlerle gözlem sonrası görüşme yapılmadığına, öğretmene gerekli olan rehberlik ve yardımda bulunulmadığına işaret etmektedir. Yılmaz (1998), her branşta yeteri kadar müfettişin olmamasının sorun oluştuğunu belirtmektedir. Bu araştırma sonuçlarıyla, Güven, Altıntaş, Uyanık ve Yılmaz'ın elde ettiği sonuçlardan, denetimin alan denetçileri tarafından yapılması, verilerin kullanılması, denetim için ayrılan sürenin yetersizliği hususlarının örtüştüğü görülmektedir.

Öneriler

Milli Eğitim Bakanlık Denetçilerinin Ortaöğretim Kurumlarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Denetiminde Karşılaştıkları Sorunları belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgu, yorum ve sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Denetim Öncesi Ön Görüşme Sürecine İlişkin Öneriler

- Denetim amacına etkili şekilde ulaşabilmek için, denetim öncesinde öngörüşme yapılmasının, nelerin denetleneceği, hangi hususlarda yardım ve destek sunulacağına ilişkin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, ön görüşme yapılmasına önem verilmelidir.
- Denetim öncesi ön görüşmenin gereği gibi yapılabilmesi için denetim süresinin yeterli düzeye getirilmesi gerekmektedir.

Denetim Sürecinde, Rehber Öğretmenleri Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Denetiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öneriler

- Rehberlik hizmetlerinin bu alandan mezun veya alanla ilgili bilgisi olan denetçiler tarafından denetlenmesi sağlanmalıdır.
- Rehber öğretmenlerin ve diğer çalışanların iletişim ve işbirliğinin güçlendirmesi gerekmektedir.
- Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arttırılmalıdır.
- Rehber öğretmenler dosyalama ve raporlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.
- Rehberlik hizmetlerinde görevi bulunan paydaşların fikir alış verişi yeterli düzeyde olmalıdır.

Denetim Sürecinde, Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Denetiminde, Okul Yöneticileriyle Yaşanan Sorunlara İlişkin Öneriler

- Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetleri ile ilgili bilgi eksikliklerine sahip oldukları görüldüğünden bilgilerini arttırıcı eğitimler verilmelidir.
- Okul yöneticileri rehberlik hizmetlerine gerekli destek ve yardımı sunmalıdır.
- Rehber öğretmenler mesleğinin gereklerini yerine getirmelidir.
- Okul yöneticileri rehberlik hizmetleri ile ilgili görev ve sorumluluğunu yerine getirmelidir.
- Rehberliğin öneminin yönetici ve diğer personel tarafından kavranması sağlanmalıdır.
- Çalışanlar kendi aralarında etkili iletişim kurmalıdır.
- Rehber öğretmenler görevlerini etkili yapmalıdır.
- Rehber öğretmenler okulun iç ve dış çevresini tanımalıdır.

Denetim Sonrasında, Elde Edilen Bilgi ve Bulguların Değerlendirilmesinde Yaşanılan Sorunlara Yönelik Öneriler

- Bakanlık denetçilerinin denetim sonrasında sorun yaşama durumlarıyla ilgili denetim sonrasında elde ettikleri bilgi ve bulguları değerlendirmede bir zorluk yaşamamakla birlikte küçük bir kısmın sorun yaşadığı görülmektedir, bu bağlamda;
- İhtiyacı olan denetçiye alan ile ilgili eğitim verilmelidir.
- Mevcut denetim sistemi aynı kişi ve kurumların tekrar denetimine imkân verecek şekilde düzenlenmelidir.
- Aynı kurum ve kişilerin denetimine aynı denetçilerin verilmesi sağlanmalıdır.
- Denetimde süreklilik ve izleme sistemi oluşturulmalıdır.
- Denetimler daha sık aralıklarla ve yeterli zamanda yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, S. (2001). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Oluşturulan İşbirliğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altıntaş, R. (1980). Liselerde Kurum Teftişi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aydın, M. (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi. Yenilemiş 4. Baskı, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Bakırcıoğlu, R. (1994). Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Turhan Kitapevi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1978,1982,1991).”Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Evans, T. J. (1996), “Transformational Leadership and Supervision: Promoting Reflective Inquiry in Schools”. Educational Resources Information Center (ERIC) Western Michigan University, Kalamazo, Michigan. May.
- Glickman, C.D. and Gordon, S.P. (1987). Clarifying developmental supervision. ASCD, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198705_glickman.pdf
- Gögen, H. (1997). “Okul Rehberlik Bürolarının Rolü (Eğitim Programları İçinde Yer Alan Lise 1. Sınıflarda Gerçekleşme Düzeyi)”, Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Güven, M. (2010). “MEB Müfettişlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri ve Denetimiyle İlgili görüşleri”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Hatunoğlu, A. ve Y. (2006), “Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları”. Cilt:14 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 333-338.
- Janssens, F. J. K., ve Van Amelsvoort, G. H. (2008). School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. Studies in Educational Evaluation, Vol. 34, 15-23.
- Kepçeoğlu, M. (1997). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Basak Ofset, İstanbul.
- Korkmaz, M (2007). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Kurt, B. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Uygulama ve Değerlendirme Boyutları Açısından İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum.
- Mason, M (2010). Sample size and saturation in Phdstudiesusingqualitativeinterviews.Forum Qualitative SocialResearch, Vol. 11, No 3. <http://www.qualitative-research.net/index.Php/fqs/article/view/1428/3027>.
- MEB, (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete, 17.04.2001/24376, Ankara.
- MEB, (2006), Teftiş Kurulu Başkanlığı, İnceleme Soruşturma ve Ön İnceleme Rehberi, Denetim/Genel Denetim Teftiş Kurulu Başkanlığı yayını no:46 Baskı: Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2009). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 27305 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- MEB, (2011a). Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, 27974 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- MEB, (2011b). Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Kurumlarında Rehberlik Psikolojik Danışma ve Yönlendirme Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Yayınlanmamış Rapor, Ankara.
- Özan Boydak, M. ve Özdemir, T. Y. (2011, Haziran), “Müfettiş ve Öğretmen Görüşleriyle Neden Denetim”. 3. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Temsen, 22-24 Haziran 2011.
- Özmen, F. (2000). “Klinik Denetim Öngörülleri Çerçevesinde Denetçi Görüşleri” Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 10 Sayı: 1, Sayfa: 119-157.
- Tan, H. (2000). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Uludüz, S. (1996). İlköğretim Kurumlarında Sınıf içi Etkinliklerin Denetiminde Müfettiş Davranışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık, M. (2007). Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Yavuz, Y. (1995). “Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yeşilyaprak, B. (2002). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Nobel yayıncılık. (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı), Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (1998). İlköğretim Okullarında Ders Teftişinde Karşılaşılan Sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

ORTAÖĞRETİME DEVAM ETMEKTE OLAN YETİŞTİRME YURDU ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dilek ÇAVUŞOĞLU ⁴³, Emine BOZKURT ⁴⁴

ÖZET

Tüm çocukların İnsan Hakları ve Çocuk Hakları kapsamında, gelişim özellikleri doğrultusunda; fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanması, birincil gereksinimlerinin ise öncelikle aile içinde giderilmesi gerekmektedir. Korunmaya muhtaç çocuklar herhangi bir nedenle annesini, babasını veya her ikisini de kaybetmiş olabilecekleri gibi; ailenin parçalanması, maddi olanaksızlıklar, anne-babanın sağlık ve psikolojik durumlarından dolayı, çocukların aileleri ile yaşamalarında engeller oluşabilmektedir. Devlet, bu durumlarda kimsesiz çocuklara sahip çıkmak, onların gelişimlerini en iyi şekilde sağlamakla görevlidir. Ülkemizde bu görev Sosyal Hizmetler Kanunu ile gerçekleştirilmektedir.

Çocukları geleceğe hazırlamak, var olan kültürü aktarmak, toplumsal değerleri benimsetmek aile ile birlikte okullarda gerçekleştirilmektedir. Aile kurumu içinde büyüme fırsatını kaybetmiş korunmaya muhtaç çocuklar için de bu gereksinimler vazgeçilmezdir ve karşılanmalıdır. Yetiştirme yurdunda barındırılmakta olan ve ortaöğretim kurumlarında eğitime devam etmekte olan öğrencilerin akademik başarı durumlarının değerlendirilmesi, sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin getirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın evrenini, İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet veren İstanbul İli Erkek ve Kız Yetiştirme Yurtlarında 2014 yılında barındırılmakta olan ortaöğretim çağı öğrencileri ile bu kurumlarda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Halkalı Erkek Yetiştirme Yurdunda barındırılmakta olan 33 öğrenci, 6 personel, Atatürk Kız Yetiştirme Yurdunda barındırılmakta olan 24 öğrenci ve 8 personel olmak üzere toplam 71 kişi oluşturmuştur. Araştırmada Ortaöğretime Devam Etmekte Olan Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik (Ders) Başarı Düzeyleri'ni ölçebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyi Tespit Görüşme Formu', kullanılmıştır. Deneklerin görüşleri geliştirilen bu yazılı görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır. 'Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyi Tespit Görüşme Formu' verileri, tablolaştırılarak frekans ve %' lik veriler ile analiz edilmiştir.

Kız Y.Y. öğrencilerinin ders başarısı yönüyle kendilerini başarılı gördüklerini söyleyebiliriz, erkek öğrencilerin ise ders başarısı yönüyle kendilerini orta ve ortanın altı düzeyde gördükleri, kız öğrencilerin kendilerini erkek öğrencilere göre daha başarılı algıladıkları, kız ve erkek öğrenciler birlikte değerlendirildiğinde ders başarısı yönüyle kendilerini orta ve ortanın altı düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir.

Yetiştirme yurdu personelinin bu yurtlarda kalmakta olan Kız ve Erkek öğrencilerin ders başarısını 'Orta' düzeyde gördükleri tespit edilmiştir.

Yetiştirme yurdunda kalmakta olan öğrencilerin 'Yetiştirme Yurdu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Orta ve Ortanın Altı Düzeyde Olmasının Nedenleri hakkında en fazla görüşün 'Ders çalışmayı sevmeme/isteksizlik' ve 'Okula devamsızlık yapma' olduğu görülmüştür. Daha sonra sırasıyla 'Yurtta etütlerin düzensiz olması', 'serbestlik, başı boşluk, disiplinsizlik', 'Yurtta yeterli ders anlatacak sayıda branş öğretmenin bulunmaması', 'Ders çalışmayan öğrenciler çalışkan öğrencileri

⁴³ Maarif Müfettişi

⁴⁴ Maarif Müfettişi

olumsuz etkilemesi', 'Okul seçimi, yönlendirme ve tercihlerde sorunlar yaşandığı' şeklinde saptanmıştır.

Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların, Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Düşük Olmasının Nedenleri hakkında en fazla 'Daha önceki travmatik yaşantıların etkisi olmaktadır', 'Öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının olmaması', 'Çocuklarda derse karşı ilgisizlik ve okula gitmek istememe', 'Okulun, yurt öğrencisi diye zayıf dersten öğrencileri geçirmesi', 'Gelecek kaygısı ve hedefinin olmaması' görüşünün öne çıktığı tespit edilmiştir. Yetiştirme yurdu personeli yurt öğrencilerinin başarısının düşük olmasının nedenlerinden en önemlisinin daha önceki travmatik yaşantıların etkisi olduğunu düşünmektedirler.

Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin kendi akademik başarı düzeylerinin artırılması için alınması gereken önlemler arasında en fazla görüş; 'Birebir ders/etüt imkânı verilmelidir', 'Yurtlarda yeterli sayıda Rehber öğretmen olmalıdır', 'Yurtlarda düzenli etüt ve ders takibi yapılmalıdır' şeklinde ifade edilmiştir.

Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Arttırılması İçin Alınması Gereken Önlemler konusunda en çok öne çıkan görüşleri; 'Yurt öğrencilerine okullarda dersten geçirme konusunda ayrımcılık yapılmamalı', 'Okul-yurt arası etkili iletişim ve bilgi akışı sağlanmalı', 'Eğitim sistemi değiştirilmeli' şeklinde oluşmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Hizmetler, Yetiştirme Yurdu, Akademik Başarı

GİRİŞ

Toplumun geleceği olan çocuklar aile kurumlarında yetiştirilerek toplumsal devamlılık sağlandığından aile toplumun temelidir. Tüm çocukların insan hakları ve çocuk hakları kapsamında; fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının, gelişim özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde karşılanması gerekmektedir. Aileler çocukların birincil gereksinimlerini öncelikle kendileri karşılarken; ailesi olmayan çocukların bu ihtiyaçları sosyal hizmetler tarafından karşılanmaktadır. Korunmaya muhtaç çocuklar herhangi bir nedenle annesini, babasını veya her ikisini de kaybetmiş oldukları gibi; ailenin parçalanması, maddi olanaksızlıklar, anne-babanın sağlık ve psikolojik durumları gibi nedenlerle çocuklarının aileleri ile yaşamalarında engeller oluşmuş olabilir. Devlet, bu durumlarda kimsesiz çocuklara sahip çıkmak, onların gelişimlerini en iyi şekilde sağlamakla görevlidir.

2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa ek olarak 03.07.2005 tarihinde 5395 nolu 'Çocuk Koruma Kanunu' kabul edilmiştir. 5395 sayılı kanunun amacı, korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usûl ve esasları düzenlemektir. 5395 sayılı Kanunda hüküm bulunmayan hâllerde Ceza Muhakemesi Kanunu, Türk Medenî Kanunu, 18.6.1927 tarihli ve 1086 sayılı Hukuk Usulü Muhakemeleri Kanunu ile 24.5.1983 tarihli ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu hükümleri uygulanmaktadır (5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu, 2005).

5395 Sayılı Kanunun uygulanmasında, çocuğun haklarının korunması amacıyla;

- a) Çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının güvence altına alınması,
- b) Çocuğun yarar ve esenliğinin gözetilmesi,
- c) Çocuk ve ailesinin herhangi bir nedenle ayrımcılığa tâbi tutulmaması,
- d) Çocuk ve ailesi bilgilendirilmek suretiyle karar sürecine katılımlarının sağlanması,
- e) Çocuğun, ailesinin, ilgililerin, kamu kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği içinde çalışmaları,
- f) İnsan haklarına dayalı, adil, etkili ve süratli bir usûl izlenmesi,
- g) Soruşturma ve kovuşturma sürecinde çocuğun durumuna uygun özel ihtimam gösterilmesi,
- h) Kararların alınmasında ve uygulanmasında, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun eğitimini ve öğrenimini, kişiliğini ve toplumsal sorumluluğunu geliştirmesinin desteklenmesi,

i) Çocuklar hakkında özgürlüğü kısıtlayıcı tedbirler ile hapis cezasına en son çare olarak başvurulması,

j) Tedbir kararı verilirken kurumda bakım ve kurumda tutmanın son çare olarak görülmesi, kararların verilmesinde ve uygulanmasında toplumsal sorumluluğun paylaşılmasının sağlanması,

k) Çocukların bakılıp gözetildiği, tedbir kararlarının uygulandığı kurumlarda yetişkinlerden ayrı tutulmaları,

l) Çocuklar hakkında yürütülen işlemlerde, yargılama ve kararların yerine getirilmesinde kimliğinin başkaları tarafından belirlenmemesine yönelik önlemler alınması ilkeleri gözetilir (5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu, 2005).

Çocukların sağlıklı bir şekilde yetişebileceği, eğitilip korunacağı yer ailesinin yanındır. Aile çeşitli nedenlerden dolayı bu görevi yerine getiremezse, bu görevi devlet üstlenmektedir. Ülkemizde devlet bu durumdaki çocuk, ergen ve gençlere, eğitim ve bakım hizmetlerini Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı, İl Müdürlükleri bünyesindeki kurumlar ile vermektedir. Ülkemizdeki yetiştirme yurtları, korunmaya muhtaç olup, annesi olmayan, babası olmayan, her ikisi de olmayan, sosyal tehlikeler ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen 13-18 yaşları arasındaki çocuk, ergen ve gençlerin korunması, bakılması, bir iş veya meslek sahibi edilmeleri ve topluma yararlı kişiler olarak yetişmelerini sağlamakla görevli ve yükümlü olan yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. (2828 Sosyal Hizmetler Kanunu).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 81 İlde İl Müdürlükleri ve bağlı kuruluşları ile Ülkemizde korunmaya muhtaç çocuk, genç, yaşlı, özürlü kişi ve ailelere gündüzlü ve yatılı hizmet götüren en büyük ailedir. 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu ile korunmaya muhtaç çocuğun bakımı, yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması görevi ifa edilmektedir. (www.aile.gov.tr)

1983 yılında yürürlüğe giren 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'na göre Korunmaya Muhtaç Çocuk; beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup;

1- Ana veya babasız, ana ve babasız,

2- Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan,

3- Ana veya babası veya her ikisi tarafından terkedilen,

4- Ana veya babası tarafından ihmal edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuklarımızdır.

Yetiştirme Yurtları ise, yukarıda tanımlanan 13-18 yaş arası korunmaya muhtaç çocukları korumak, bakmak ve bir iş veya meslek sahibi edilmeleri ve topluma yararlı kişiler olarak yetiştirilmelerini sağlamakla görevli ve yükümlü olan yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (www.aile.gov.tr).

Yetiştirme yurtları çocuk ve ergenlere bakım sağlamakla birlikte, çocuk ve ergenler sıcak ve ilgili aile hayatından uzak olmaları nedeni ile bazı konularda risk altındadır. Yetiştirme yurtlarında kalan ergenler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; yetiştirme yurdunda yaşayan gençlerin bedensel-toplumsal-psikolojik gelişim ve gelecek beklentileri ile ilgili problemleri daha yoğun yaşadıkları, benlik saygısının daha düşük, depresyon ve umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek, sigara, alkol, madde kullanımı, yalnızlık duyma, zaman zaman yalnız kalmak isteme ve sosyal olarak iletişim problemi yaşadıkları belirlenmiştir (Aral vd., 2006; Bıyıklı, 1987; Çetin ve Çavuşoğlu, 2009; Karapınar, 2011; Pekcanlar-Akay vd., 2006, Akt.; Durualp ve Çiçekçioğlu, 2013).

Aile yoksunluğu ve olumsuz çevre koşulları gibi nedenlerin, kurum çocuklarının psikolojik sağlığını, davranışlarını, zekâlarını ve kişiliklerini olumsuz bir biçimde etkilediği varsayılmaktadır. Zekâları yaşatları gibi gelişemeyince okulda başarısızlık ve yaşa uygun eğitim aşamasında olamama gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü gibi sorun yalnızca barınacak bulmak ya da giyinme ve beslenme ihtiyaçlarının karşılanması demek değildir (Fidan, 2005).

Ülkemizde yapılan birçok araştırmada; çocuk yuvası, yetiştirme yurdu, ıslahevi gibi kurumlarda kalan çocukların zihinsel, psikolojik ve toplumsal açıdan uyum problemleri içinde oldukları ortaya çıkmıştır (Akyüz,1991).

Dünyada birçok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de kurum bakımı uygulaması yaygındır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının denetimi altında olan çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları, ailesinden ayrılmak durumunda kalan çocukların büyük bir kısmına hizmet vermeyi amaçlamıştır. Ancak, en mükemmel yetiştirme yurdu ve çocuk yuvasının bile, ailedeki havayı veremediği bir gerçektir (Yıldız, 2014). Çocuk yuvası ve yetiştirme yurdu biçimindeki oluşumların, insanların toplumsallaşması ve bireysel gelişimini sağlamasından dolayı, “tampon kurum” olarak nitelendirilmesi mümkündür (Oto,1992) . Bu sebeple Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı yetiştirme yurdu öğrencileri için ‘Sevgi Evleri’ açmaya, bu çocukların bakım ve eğitimini hizmetini ev ortamında da vermeye başlamıştır.

Korunmaya muhtaç çocuk kavramı, kanunda (2828 Sosyal Hizmetler Kanunu, m.3/b); “beden, ruh ve ahlak gelişimleri ve şahsi güvenlikleri tehlikede olup, ana veya babasız, ana ve babasız, ana veya babası veya her ikisi birden terkedilen, ana veya babası tarafından ihmal edilip, fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenenler” (Alper, 1991) biçiminde nitelendirilmiştir.

Korunmaya muhtaç çocukların; “Türk örf, adet, inanç ve milli ahlakına sahip, kendisine güvenen, insan sevgi ve saygısıyla dolu, Atatürkçü düşünceye uygun olarak yetiştirilmeleri, bir iş ve meslek sahibi yapılmaları, koruma kararı kalktıktan sonra da, toplum içinde izlenmeleri ve imkanlar ölçüsünde desteklenmeleri”nin, devletin bir görevi olduğu kanunla belirlenmiştir (Yılmaz,1991).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 81 İlde İl Müdürlükleri ve bağlı kuruluşları ile ülkemizde korunmaya muhtaç çocuk, genç, yaşlı, özürlü kişi ve ailelere gündüzlü ve yatılı hizmet götüren en büyük aile olarak görülmektedir. Korunmaya muhtaç çocuklara ilişkin hizmetler ise, kurumun öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (www.aile.gov.tr).

Yetiştirme yurdunun amaçları ise; çocukları korumak, bakımını temin etmek, bir iş ve meslek edinmelerini sağlamak ve topluma yararlı kişiler olarak yetiştirmek biçiminde sıralanmıştır (Akyüz,1991;www.shcek.gov.tr). Sevgiden ve ilgiden yoksun olarak büyüyen çocuk / genç, gelişim için gerekli olan deneyimleri kazanmada daha zorlanmakta ve çekingen, içine kapanık bir kişilik sergileyebilmektedir (Gürsoy-Aral,2001). Yuva ve yurtlarda kalan çocuklarda, kişilik ve davranış bozuklukları daha sık olmaktadır. Yetiştirme yurdunda kalan çocukların / gençlerin; toplumsallaşma, uyum, sorumluluk, dil gelişimi ve bağımsız etkinlik gibi alanlarda, yaşlılarından geri oldukları tespit edilmiştir. Çevrelerinde çok sayıda kişi bulunmasına karşın, insanlarla daha az ilişkiye girdikleri ortaya çıkmıştır. Diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda da, benzer sonuçların çıktığı dikkat çekmektedir (Öğülmüş,1991).

2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa istinaden kurum bakımı hizmetinden yararlandırılan çocuklar kurum bakımı hizmetinden sonra 3413 sayılı korunmaya muhtaç çocukların işe yerleştirilmesine ilişkin yasaya istinaden kamu kurum ve kuruluşlarında devlet memuru/işçi olabilmektedirler. (2828 Sosyal Hizmetler Kanunu). 3413 sayılı Kanunun 4. maddesinde “Kamu kurum ve kuruluşları her yıl, hangi statüde olursa olsun serbest kadro sayılarıyla bunun binde biri oranında alacakları korunmaya muhtaç çocuk sayısını, adaylarda aranan nitelikleri, sınav tarihini ve yerini Kuruma bildirmek ve bu kadrolara Kurumca bildirilen korunmaya muhtaç çocuklar arasında yapılacak giriş sınavlarında başarılı olanlar arasından atama yapmak zorundadır.” denilmektedir.

Türkiye genelinde 2013 yılı sonu itibariyle 42 yetiştirme yurdunda toplam 1.339 çocuğa hizmet verilmektedir. Ayrıca çocuk yuvası ve kız yetiştirme yurdu olarak 0-18 yaş çocuklarına hizmet veren 9 kuruluşa 460 çocuğa hizmet verilmektedir. Her yıl sayıları giderek artan korunmaya muhtaç çocukları topluma kazandırmak, öğrenimini veya 18 yaşını tamamlayarak yurttan ayrılma aşamasına

gelen gençleri sosyal güvenceye kavuşturmak ve üretim sürecine katmak amacıyla 3413 sayılı Kanun (2828 sayılı Kanununun Ek 1. Maddesi) gereği kamu kurum ve kuruluşlarında serbest kadro mevcutlarının binde biri (0,001) nispetinde istihdam edilmektedir. Her yıl ortalama 1500 dolayında gencimiz çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında işe yerleştirilmektedir. Ayrıca kurumlardan reşit olarak ayrılacak gençlere güçlendirme eğitimleri verilmekte, Kurumdan ayrıldıktan sonra da kuruluştaki grup sorumluları tarafından bir yıl süre ile izlenerek topluma uyum sağlamada karşılaştıkları güçlüklerin çözümünde rehberlik yapılmaktadır. Burada amaç; gençlerimizin bir iş veya meslek sahibi edilerek, kendi kendilerine yeterli olabilmelerinin sağlanması ve kurumdan ayrıldıktan sonra güvenli bir işe yerleştirilmeleri, yaşamlarını devam ettirecek geliri kazanmaları ve böylece topluma yararlı bireyler olmalarıdır.(www.aile.gov.tr)

Devlet memurluğu gibi bir işe emek sarf etmeden girmek çocukların öğrenimlerini yarım bırakmalarına ve ders motivasyonlarının olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Bu kanun kurum yurtlarında barındırılmakta olan öğrencilere büyük avantaj sağlamakla birlikte kısa yoldan iş sahibi olan çocukların kolaycılığa ve hazırcılığa teşvik edilmesine de yol açabilmektedir. Sonuçta yükseköğretim ve üniversite okuyan kurum çocuklarının sayısı azınlıkta kalmaktadır.

Bu araştırmada Ortaöğretime Devam Etmekte Olan Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik (Ders) Başarı Düzeylerinin tespiti, varsa sorunların saptanması ve çözüm önerileri konusunda ilgililere önemli ipuçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik (Ders) Başarı Düzeylerinin tespiti, varsa sorunların saptanması konusunu doğrudan incelemesi yönüyle ülkemizde ilk kez yapılacak olması ayrıca önemlidir. Araştırma bulgularının Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik (Ders) Başarı Düzeylerinin tespiti, varsa sorunların saptanması konusuna katkı sağlaması düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problemi ‘Ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan Yetiştirme Yurdu öğrencilerinin akademik başarı düzeyi nasıldır?’ şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin algılarına göre, kendi akademik başarı düzeyleri nasıldır?
2. Yetiştirme yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologlara göre kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri nasıldır?
3. Kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin algılarına göre, yetiştirme yurdu öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olmasının nedenleri nelerdir?
4. Yetiştirme yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologlara göre kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olmasının nedenleri nelerdir?
5. Kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin görüşlerine göre; yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması için alınması gereken önlemler nelerdir?
6. Yetiştirme yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologlara göre; yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması için alınması gereken önlemler nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Yetiştirme Yurdunda görev yapan idareci, öğretmen, sosyal çalışmacı, psikolog ve kurum öğrencilerinin ‘Ortaöğretime Devam Etmekte Olan Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik (Ders) Başarı Düzeyleri’ hakkındaki kanaatlerini bilimsel yöntemlerle objektif olarak tespit etmek ve sonuçlarını açık bir şekilde ortaya koyabilmektir.

Araştırmanın Önemi

Ortaöğretime devam etmekte olan yetiştirme yurdu öğrencilerinin akademik (ders) başarı düzeylerinin tespiti, varsa sorunların tespiti ve çözüm önerileri konusunda ilgililere önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Yetiştirme yurtlarında kalan öğrencilere ilişkin az da olsa bazı çalışmalar mevcut olmakla birlikte, akademik başarı durumu hakkında ulaşabildiğimiz kadarıyla yapılmış bir çalışma mevcut değildir. Çalışmamızın bu konuda yapılmış olan ilk çalışma olması ayrıca önemlidir. Bu bakımdan çalışmanın bu alanda yapılan çalışmalara ve bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmamıza katılan deneklerin, ölçek sorularını ciddiye alarak, samimiyetle cevapladıkları kabul edilmektedir.
2. Kullanılan ölçek formunun araştırma konusu hakkında veri toplamak için yeterli olduğu kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014 yılı İstanbul Halkalı Erkek Yetiştirme Yurdu ve Atatürk Kız Yetiştirme Yurdu öğrencilerinin ve bu kurumlarda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologların görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, bilgi toplama aracı olarak kullanılan görüşme soruları ve bu sorulara deneklerce verilen cevaplarla sınırlıdır.

Tanımlar

Yetiştirme Yurdu: Yetiştirme Yurtları"; 13-18 yaş arası korunmaya ihtiyacı olan çocukları korumak, bakmak ve bir iş veya meslek sahibi edilmeleri ve topluma yararlı kişiler olarak yetişmelerini sağlamakla görevli ve yükümlü olan yatılı sosyal hizmet kuruluşları (2828 Sosyal Hizmetler Kanunu).

Sosyal Hizmetler: kişi ve ailelerin kendi bünye ve çevre şartlarından doğan veya kontrolleri dışında oluşan maddi, manevi ve sosyal yoksunluklarının giderilmesine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal sorunlarının önlenmesi ve çözümlenmesine yardımcı olunmasını ve hayat standartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesini amaçlayan sistemli ve programlı hizmetler bütünü (2828 Sosyal Hizmetler Kanunu).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulaması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. Bunun nedeni ise, nitel araştırma kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılması ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasıdır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak olanaklıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 2010). Bu araştırmanın verileri, görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet veren İstanbul İli Erkek ve Kız Yetiştirme Yurtlarında 2014 yılı itibariyle barındırılmakta olan ortaöğretim çağı öğrencileri ile bu kurumlarda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul Halkalı Erkek Yetiştirme Yurdu'nda barındırılmakta olan 33 öğrenci, 6 personel; Atatürk Kız Yetiştirme Yurdu'nda barındırılmakta olan 24 öğrenci ve 8 personel olmak üzere toplam 71 kişi oluşturmuştur. Deneklere ilişkin genel bilgiler Tablo 1 ve 2'de gösterilmiştir.

2.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmada Ortaöğretime Devam Etmekte Olan Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik (Ders) Başarı Düzeyleri'ni ölçebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyi Tespit Görüşme Formu', kullanılmıştır. Deneklerin görüşleri geliştirilen bu yazılı görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır.

2.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir:

'Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyi Tespit Görüşme Formu' kullanılarak; öğretmen, sosyal çalışmacı, psikolog ve öğrenciler ile görüşmeler yapılmış, görüşmeler sırasında kayıt edilen veriler araştırmacılar tarafından çözümlenmiş ve her bir satıra numara verilerek görüşme dökümü oluşturulmuştur. Daha sonra bu veriler tablolaştırılmıştır. Tablolaştırılan veriler frekans dağılımı ve yüzdelik(%) ile analiz edilmiştir.

2.5 Deneklere İlişkin Genel Bilgiler

Bu kısımda araştırma kapsamına alınan ve görüşme formu doldurulan deneklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1'de Görüşme Formu uygulanan deneklerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım gösterilmektedir.

Tablo 1. Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı

Y.Y. Adı	Sayı	%
Kız (Atatürk Kız Y. Y.)	24	42,1
Erkek (Halkalı Y. Y.)	33	57,9
Toplam	57	100

Araştırmaya katılan Yetiştirme Yurdu öğrencilerinin cinsiyet dağılımına bakıldığında %57,9'u erkek, %42,1'i kadındır.

Tablo 2'de Görüşme Formu uygulanan Yetiştirme Yurdu Personelinin (İdareci, Öğretmen, Sosyal Çalışmacı, Psikolog) dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Yetiştirme Yurdu Personelinin (İdareci, Öğretmen, Sosyal Çalışmacı, Psikolog) Dağılımı

Y.Y. Adı	Sayı	%
Halkalı Y. Y.	6	42,9
Atatürk Kız Y. Y.	8	57,1
Toplam	14	100

Araştırmaya katılan Yetiştirme Yurdu Personelinin (idareci, öğretmen, sosyal çalışmacı, psikolog) dağılımına bakıldığında Halkalı Y. Y. %42,9'u, Atatürk Kız Y. Y. %57,1'i oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın ana problem ve alt problemlerine yönelik bulgular ve yorumlara yer verilecektir. Bu amaçla uygulanan anketin istatistiksel analizi ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulguların çizelgeleri ve yorumları bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmada Yetiştirme Yurtlarında görev yapmakta olan idareci, öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologdan oluşan 14 personel ve bu kurumlarda barındırılmakta olan 57 çocuk ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

3.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi 'Kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin algılarına göre, kendi akademik başarı düzeyleri nasıldır?' şeklinde belirlenmişti. Elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Atatürk Kız Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Kendi Başarı Düzeyi Algıları

Algılanan Başarı Düzeyi	f	%
ÇOK İYİ	4	16,7
İYİ	8	33,3
ORTA	6	25,0
ZAYIF	3	12,5
ÇOK ZAYIF	3	12,5
TOPLAM	24	100

Tablo incelendiğinde, Kız yetiştirme yurdu öğrencilerinin kendi başarı düzeyi algılarında en yüksek oran 'İyi' (%33,3) düzeyinde çıkmıştır. Sonra sırasıyla 'Orta' (%25), 'Çok İyi' (%16,7), 'Zayıf' (%12,5) ve 'Çok Zayıf' %12,5 olduğu görülmektedir. Başarı düzeylerinin 'Çok İyi' ve 'İyi' olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %50 iken, 'Zayıf' ve 'Çok Zayıf' olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %25 olmuştur. Bu verilere göre yetiştirme yurdunda kalmakta olan kız öğrencilerin ders başarısı yönüyle kendilerini başarılı gördüklerini söyleyebiliriz.

Tablo 4. Halkalı Erkek Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Kendi Başarı Düzeyi Algıları

Algılanan Başarı Düzeyi	f	%
ÇOK İYİ	0	0
İYİ	4	12,1
ORTA	17	51,5
ZAYIF	6	18,2
ÇOK ZAYIF	6	18,2
TOPLAM	33	100

Tablo incelendiğinde, Erkek yetiştirme yurdu öğrencilerinin kendi başarı düzeyi algılarında en yüksek oran 'Orta' (%51,5) düzeyinde çıkmıştır. Sonra sırasıyla 'Zayıf' (%18,2), 'Çok Zayıf' (%18,2), 'İyi' (%12,1) ve 'Çok İyi' %0 olduğu görülmektedir. Başarı düzeylerinin 'İyi' olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %12,1 iken, 'Orta' olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %51,5 olmuştur. Bu verilere göre yetiştirme yurdunda kalmakta olan Erkek öğrencilerin ders başarısı yönüyle

kendilerini orta ve ortanın altı düzeyde gördüklerini söyleyebiliriz. Kendini ‘Çok İyi’ olarak algılayan hiçbir öğrencinin bulunmaması oldukça anlamlı bulunmuştur.

Kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında, kız öğrenciler kendilerini erkek öğrencilere göre daha başarılı algılamaktadırlar diyebiliriz.

Tablo 5. Erkek ve Kız Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Kendi Başarı Düzeyi Algıları

Algılanan Başarı Düzeyi	f	%
ÇOK İYİ	4	7
İYİ	12	21
ORTA	23	40.4
ZAYIF	9	15.8
ÇOK ZAYIF	9	15.8
TOPLAM	57	100

Tablo incelendiğinde, Kız ve Erkek yetiştirme yurdu öğrencilerinin kendi başarı düzeyi algılarında en yüksek oran ‘Orta’ (%40,4) düzeyinde çıkmıştır. Sonra sırasıyla ‘İyi’ (%21), ‘Zayıf’ (%15,8), ‘Çok Zayıf’ (%15,8) ve ‘Çok İyi’ %7 olduğu görülmektedir. En yüksek oranı başarı düzeylerinin ‘Orta’ (%40,4) olduğunu düşünen öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. ‘İyi’ (%21) ve ‘Çok İyi’ (%7) diyen öğrencilerin oranı birlikte değerlendirildiğinde %28, ‘Zayıf’ (%15,8) ve ‘Çok Zayıf’ (%15,8) diyen öğrencilerin oranının ise %31,6 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre yetiştirme yurdunda kalmakta olan Kız ve Erkek öğrencilerin ders başarıları yönüyle kendilerini orta ve ortanın altı düzeyde algıladıklarını söyleyebiliriz.

3.2 Araştırmanın ikinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Yetiştirme yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologların algılarına göre kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri nasıldır?’ şeklinde belirlenmişti. Elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların Algılarına Göre Kız ve Erkek Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri

Başarı Düzeyi	f	%
ÇOK İYİ	0	0
İYİ	1	7.1
ORTA	7	50
ZAYIF	5	35.8
ÇOK ZAYIF	1	7.1
TOPLAM	14	100

Tablo incelendiğinde, Yetiştirme yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologların Kız ve Erkek yetiştirme yurdu öğrencilerinin başarı düzeyine ilişkin görüşlerinde en yüksek oran ‘Orta’ (%50) düzeyinde çıkmıştır. Sonra sırasıyla ‘zayıf’ (%35,8), ‘Zayıf’ (%15,8), ‘Çok Zayıf’ (%7,1) ve ‘İyi’ (%7,1) olduğu görülmektedir. ‘Çok İyi’ başarı düzeyinde oranın %0 olması anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre Yetiştirme yurdu personelinin bu yurtlarda kalmakta olan Kız ve Erkek öğrencilerin ders başarılarını ‘Orta’ (%50) düzeyde gördüklerini söyleyebiliriz. Ders başarıları olarak ‘Orta’ (%50) düzeyde başarılı olan öğrencilerden sonra en büyük oranın ‘Zayıf’ (%15,8) ve ‘Çok Zayıf’ (%7,1) olarak çıkması, ‘İyi’ (%7,1) ve ‘Çok İyi’ (%0) başarı düzeyinin çok düşük kalması bu öğrencilerin ders başarıları olarak ‘Orta’ ve ortanın altında bir düzey sergilediği şeklinde yorumlanmıştır.

3.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin algılarına göre, yetiştirme yurdu öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olmasının nedenleri nelerdir?’ şeklinde belirlenmişti. Elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Yetiştirme Yurdunda Kalmakta Olan Öğrencilerin ‘Yetiştirme Yurdu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Orta ve Ortanın Altı Düzeyde Olmasının Nedenleri Nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Kendi Akademik Başarı Düzeylerinin Düşük Olmasının Nedenleri Konusundaki Düşünceleri	f
1	Ders çalışmayı sevmeme/isteksizlik.	10
2	Okula devamsızlık yapma.	10
3	Yurtta etütlerin düzensiz olması.	8
4	Serbestlik, başı boşluk, disiplinsizlik.	6
5	Yurtta yeterli ders anlatacak sayıda branş öğretmenin bulunmaması.	6
6	Ders çalışmayan öğrenciler çalışkan öğrencileri olumsuz etkiliyor.	6
7	Okul seçimi, yönlendirme ve tercihlerde sorunlar yaşadığımızdan.	5
8	Olumsuz arkadaş ortamı.	3
9	Başarıya inancı artırmaya dönük Motivasyon çalışması yok	2
10	Okul takibinin yapılmaması	2
11	Okul idarecilerinin ilgisizliği	2
12	Okusakda okumasakda iş garantimiz var	2
13	Ailem zaten beni bıraktı deyip herşeyden vaz geçme	2
14	İnternet sosyal medya	1
	Görüşler Toplamı	65

Tablo incelendiğinde, yetiştirme yurdunda kalmakta olan öğrencilerin ‘Yetiştirme Yurdu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Orta ve Ortanın Altı Düzeyde Olmasının Nedenleri Nelerdir?’ sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımlarında en fazla görüşün ‘Ders çalışmayı sevmeme/isteksizlik’ (10) ve ‘Okula devamsızlık yapma’ (10) olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla ‘Yurtta etütlerin düzensiz olması’ (8) ‘Serbestlik, başı boşluk, disiplinsizlik’ (6) ‘Yurtta yeterli ders anlatacak sayıda branş öğretmenin bulunmaması’ (6) ‘Ders çalışmayan öğrenciler çalışkan öğrencileri olumsuz etkiliyor’ (6) ‘Okul seçimi, yönlendirme ve tercihlerde sorunlar yaşadığımızdan’ (5) görüşlerinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir.

Yetiştirme yurdu öğrencilerinin yaşadıkları (belki de hala yaşamakta oldukları) travma sonrası ders çalışmada isteksizlik ve bunun sonucu olarak okula devamsızlık yapılması doğal bir sonuç olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Yine bu isteksizlik ve devamsızlık sonucunda yurttaki etütlerin düzensiz olması da bu zincirin halkalarındandır diyebiliriz. Ders çalışmayan öğrencilerin çalışkan öğrencileri olumsuz etkilediği de yine görüşme sonucunda tespit edilmiştir.

Yetiştirme yurdunda kalmakta olan öğrencilerin, yetiştirme yurdu öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin orta ve ortanın altı düzeyde olmasının nedenleri ile ilgili görüşlerinde en az ifade edilenler ise: Olumsuz arkadaş ortamı (3) Başarıya inancı artırmaya dönük Motivasyon çalışması yok (2) Okul takibinin yapılmaması (2) Okul idarecilerinin ilgisizliği (2) Okusak da okumasak da iş garantimiz var (2) ‘Ailem zaten beni bıraktı’ deyip her şeyden vazgeçme (2) İnternet ve sosyal medya (1) şeklinde oluşmuştur.

3.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘Yetiştirme yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologlara göre kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı

düzeylerinin düşük olmasının nedenleri nelerdir?’ şeklinde belirlenmişti. Elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların ‘Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Düşük Olmasının Nedenleri Nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Yetiştirme Yurdu Personelinin Yurtta Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Düşük Olması Konusundaki Düşünceleri	f
1	Daha önceki travmatik yaşantıların etkisi olmaktadır.	6
2	Öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının olmaması.	5
3	Çocuklarda okula karşı ilgisizlik ve gitmek istememe.	5
4	Okulun, yurt öğrencisi diye zayıf dersten öğrencileri geçirmesi.	4
5	Gelecek kaygısı ve hedefinin olmaması.	4
6	Eğitim sistemindeki olumsuzluklar.	3
7	Okul idaresi ve Öğretmenlerinin ilgisizliği, yurtla iletişim kurmama.	2
8	Aile sevgisi eksikliği.	2
9	Sık sık okul değiştirme.	2
10	Memuriyetin garanti görülmesi.	2
11	Yurtlarda Rehberlik öğretmeni olmaması	1
12	Ahlak ve değer eksikliği.	1
13	Psk rahatsızlığı olan öğrencilerde başarıdan öncelikli rehabilitasyon gelmeli	1
14	Okula devamsızlık	1
	Görüşler Toplamı	39

Tablo incelendiğinde, Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların, Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Düşük Olmasının Nedenleri Nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımlarında en fazla ‘Daha önceki travmatik yaşantıların etkisi olmaktadır’ (6) ‘Öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının olmaması’ (5) ‘Çocuklarda derse karşı ilgisizlik ve okula gitmek istememe’ (5) ‘Okulun, yurt öğrencisi diye zayıf dersten öğrencileri geçirmesi’ (4) Gelecek kaygısı ve hedefinin olmaması (4) görüşünün öne çıktığı tespit edilmiştir. Yetiştirme yurdu personeli yurt öğrencilerinin başarısının düşük olmasının nedenlerinden en önemlisinin daha önceki travmatik yaşantıların etkisi olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin öncelikle yaşamış oldukları travmanın rehabilite edilmesi gerektiği başarının artırılması için ön şart olarak düşünülebilir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının olmaması, derse karşı ilgisizlik ve okula gitmek istememe daha önce yaşanan travmanın etkisiyle olabileceği gibi, başarısı düşük olan bir öğrenci birebir rehberlik ve ders çalışması yapılarak bu öğrencilere başarı duyusu tattırılabilir. Ayrıca yurt öğrencilerinin okullarda ders geçme konusunda kolaylık sağlanmaması için okul öğretmenleri ile iletişime geçilebilir.

Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Düşük Olmasının Nedenleri Nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımlarında ise en az görüş; ‘Eğitim sistemindeki olumsuzluklar’ (3) ‘Okul idaresi ve Öğretmenlerinin ilgisizliği, yurtla iletişim kurmama’ (2) ‘Aile sevgisi eksikliği’ (2) ‘Sık sık okul değiştirme’ (2) ‘Memuriyetin garanti görülmesi’ (2) ‘Yurtlarda Rehberlik öğretmeni olmaması’ (1) ‘Ahlak ve değer eksikliği’ (1) ‘Psk rahatsızlığı olan öğrencilerde başarıdan öncelikli rehabilitasyon gelmeli’ (1) ‘Okula devamsızlık’ (1) konularında oluşmuştur.

Okula devamsızlığın 1 kişi tarafından dile getirilmesi ilginç bulunmuştur. Bazen göz önünde bulunan sorunlar artık zamanla doğal karşılanması öğrenciler en önemli sorunun farkında!

3.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Kız ve erkek yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin görüşlerine göre; yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması için alınması gereken önlemler nelerdir?’ şeklinde belirlenmişti. Elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Yetiştirme yurdunda kalmakta olan öğrencilerin ‘Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması için alınması gereken önlemler nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin Kendi Akademik Başarı Düzeylerinin Artırılması İçin Alınması Gereken Önlemler Konusundaki Düşünceleri	f
1	Birebir ders/etüt imkânı verilmelidir.	21
2	Yurtlarda yeterli sayıda Rehber öğretmen olmalıdır.	5
3	Yurtlarda düzenli etüt ve ders takibi yapılmalıdır.	7
4	Başarıya inancı artırmaya dönük motivasyon çalışması yapılmalıdır.	4
5	Yurt veya etütlerde çalışkan ile tembel öğrenciler ayrılmalıdır.	3
6	Öğrencilerin okul takibinin düzenli yapılması gerekir.	2
7	Yurtların daha düzenli disiplinli olması.	2
8	Okusak da okumasak da iş garantimiz var	3
9	Okulu sevmiyorum, değişsin	2
10	Yurt personelinin öğrencilere olumsuz davranışları	1
	Görüşler Toplamı	50

Tablo incelendiğinde, Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması için alınması gereken önlemler nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları arasında en fazla görüş; Birebir ders/etüt imkânı verilmelidir (21).Yurtlarda yeterli sayıda Rehber öğretmen olmalıdır (5) Yurtlarda düzenli etüt ve ders takibi yapılmalıdır (7) konularında gelmiştir.

Bu veriler aslında öğrencilerin başarılı olmak konusunda istekli oldukları, birebir etüt talep ettikleri, kendilerini anlayacak, onlara rehberlik edebileceğini düşündükleri rehber öğretmene ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu taleplerle orantılı olarak düzenli etüt ve ders takiplerinin yapılmasını talep etmeleri, bu öğrencilerin doğru yaklaşım ve yardımla kolaylıkla başarıya ulaşabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması için alınması gereken önlemler nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları arasında en az görüş ise, ‘Başarıya inancı artırmaya dönük motivasyon çalışması yapılmalıdır’ (4) ‘Yurt veya etütlerde çalışkan ile tembel öğrenciler ayrılmalıdır’ (3) ‘Öğrencilerin okul takibinin düzenli yapılması gerekir’ (2) ‘Yurtların daha düzenli disiplinli olması’ (2) ‘Okusak da okumasak da iş garantimiz var’ (3) ‘Okulu sevmiyorum, değişsin’ (2) ‘Yurt personelinin öğrencilere olumsuz davranışları (1) şeklinde tespit edilmiştir.

3.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Yetiştirme yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologlara göre Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması

için alınması gereken önlemler nelerdir?’ şeklinde belirlenmişti. Elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların ‘Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Arttırılması İçin Alınması Gereken Önlemler Nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

	Yetiştirme Yurdu Personelinin Yurtta Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Arttırılması Konusundaki Düşünceleri	f
1	Yurt öğrencilerine okullarda dersten geçirme konusunda ayrımcılık yapılmamalı.	4
2	Okul-yurt arası etkili iletişim ve bilgi akışı sağlanmalı	4
3	Eğitim sistemi değiştirilmeli.	4
4	Yurtlarda Rehber öğretmen ve psikolog yeterli sayıda bulundurulmalı.	2
5	Psikolojik rahatsızlığı olan öğrencilerde başarıdan öncel rehabilitasyonu gelmeli.	2
6	Olumlu rol model abi-abla uygulaması.	2
7	Akademik olarak başarılı öğrenciler diğerlerinden ayrılmalı.	1
8	Sevgi evleri uygulaması daha da yaygınlaşmalı.	1
	Görüşler Toplamı	20

Tablo incelendiğinde, Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Arttırılması İçin Alınması Gereken Önlemler Nelerdir?’ Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları arasında en fazla görüş; ‘Yurt öğrencilerine okullarda dersten geçirme konusunda ayrımcılık yapılmamalı’ (4) ‘Okul-yurt arası etkili iletişim ve bilgi akışı sağlanmalı’ (4) Eğitim sistemi değiştirilmeli (4) Şeklinde oluşmuştur.

Bu veriler ışığında yurt öğrencilerine öğrenim gördükleri okullarda ders geçmede kolaylık sağlandığı, bu durumun öğrencilerde nasıl olsa dersten geçiyorlar denilerek çalışmaya yoğunlaşmayı olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca okul-yurt arası bilgi akışının olmaması, öğrencilerde zaten takip edilmedikleri, belki de önemsenmedikleri, dolayısıyla çalışmasalar da bir yaptırımının olmayacağı şeklinde algılanmış olabilir.

Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Arttırılması İçin Alınması Gereken Önlemler Nelerdir?’ sorusuna Yetiştirme Yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologların verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları arasında en az görüş; Yurtlarda Rehber öğretmen ve psikolog yeterli sayıda bulundurulmalı (2) Psikolojik rahatsızlığı olan öğrencilerde başarıdan öncel rehabilitasyonu gelmeli (2) Olumlu rol model abi-abla uygulaması (2) Akademik olarak başarılı öğrenciler diğerlerinden ayrılmalı (1) Sevgi evleri uygulaması daha da yaygınlaşmalı (1) şeklindedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle deneklerin Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin görüşlerine dair elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlar, daha sonra da konuya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

4.1 Sonuç

Kız yetiştirme yurdu öğrencilerinin kendi başarı düzeyi algılarında en yüksek oran ‘İyi’ (%33,3) düzeyinde çıkmıştır. Bu verilere göre yetiştirme yurdunda kalmakta olan kız öğrencilerin ders başarısı yönüyle kendilerini başarılı gördüklerini söyleyebiliriz. ,

Erkek yetiştirme yurdu öğrencilerinin kendi başarı düzeyi algılarında en yüksek oran 'Orta' (%51,5) düzeyinde çıkmıştır. yetiştirme yurdunda kalmakta olan Erkek öğrencilerin ders başarısı yönüyle kendilerini orta ve ortanın altı düzeyde gördüklerini söyleyebiliriz. Kendini 'Çok İyi' olarak algılayan hiçbir öğrencinin bulunmaması oldukça anlamlı bulunmuştur, tespit edilmiştir.

Kız ve erkek öğrenciler karşılaştırıldığında, kız öğrenciler kendilerini erkek öğrencilere göre daha başarılı algılamaktadırlar diyebiliriz.

Kız ve Erkek yetiştirme yurdu öğrencilerinin kendi başarı düzeyi algılarında en yüksek oran 'Orta' (%40,4) düzeyinde çıkmıştır.

Yetiştirme yurdunda kalmakta olan Kız ve Erkek öğrencilerin ders başarısı yönüyle kendilerini orta ve ortanın altı düzeyde algıladıklarını söyleyebiliriz.

Yetiştirme yurdunda görevli öğretmen, sosyal çalışmacı ve psikologların Kız ve Erkek yetiştirme yurdu öğrencilerinin başarı düzeyine ilişkin görüşlerinde en yüksek oran 'Orta' (%50) düzeyinde çıkmıştır

Yetiştirme yurdu personelinin bu yurtlarda kalmakta olan Kız ve Erkek öğrencilerin ders başarısını 'Orta' düzeyde gördüklerini tespit edilmiştir. Ders başarısı olarak 'Orta' düzeyde başarılı olan öğrencilerden sonra en büyük oranın 'Zayıf' ve 'Çok Zayıf' olarak çıkması, 'İyi' ve 'Çok İyi' başarı düzeyinin çok düşük kalması yetiştirme yurdu öğrencilerin ders başarıları olarak 'Orta' ve ortanın altında bir düzey sergilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Yetiştirme yurdunda kalmakta olan öğrencilerin 'Yetiştirme Yurdu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Orta ve Ortanın Altı Düzeyde Olmasının Nedenleri hakkında en fazla görüşün 'Ders çalışmayı sevmeme/isteksizlik' ve 'Okula devamsızlık yapma' olduğu görülmüştür. Daha sonra sırasıyla 'Yurtta etütlerin düzensiz olması', 'Serbestlik, başı boşluk, disiplinsizlik', 'Yurtta yeterli ders anlatacak sayıda branş öğretmenin bulunmaması', 'Ders çalışmayan öğrenciler çalışkan öğrencileri olumsuz etkiliyor', 'Okul seçimi, yönlendirme ve tercihlerde sorunlar yaşadığımızdan' görüşlerinde yoğunlaşma olduğu saptanmıştır.

Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların, Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Düşük Olmasının Nedenleri hakkında en fazla 'Daha önceki travmatik yaşantıların etkisi olmaktadır', 'Öğrencilerin ders çalışma alışkanlığının olmaması', 'Çocuklarda derse karşı ilgisizlik ve okula gitmek istememe', 'Okulun, yurt öğrencisi diye zayıf dersten öğrencileri geçirmesi', 'Gelecek kaygısı ve hedefinin olmaması' görüşlerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Yetiştirme yurdu personeli yurt öğrencilerinin başarısının düşük olmasının nedenlerinden en önemlisinin daha önceki travmatik yaşantıların etkisi olduğunu düşünmektedirler.

Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması için alınması gereken önlemler arasında en fazla görüş; 'Birebir ders/etüt imkânı verilmelidir.', 'Yurtlarda yeterli sayıda Rehber öğretmen olmalıdır.', 'Yurtlarda düzenli etüt ve ders takibi yapılmalıdır.' şeklinde gelmiştir.

Yetiştirme Yurdunda Görevli Öğretmen, Sosyal Çalışmacı ve Psikologların Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Arttırılması İçin Alınması Gereken Önlemler konusundaki en çok öne çıkan görüşler; 'Yurt öğrencilerine okullarda dersten geçirme konusunda ayrımcılık yapılmamalı.', 'Okul-yurt arası etkili iletişim ve bilgi akışı sağlanmalı.', 'Eğitim sistemi değiştirilmeli.' şeklinde oluşmuştur.

4.2 Öneriler

Araştırmanın bulguları ve yorumlarına ilişkin sonuçlar dikkate alınarak geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Araştırma verilerine göre öğrencilere birebir ders eğitimi verilebilir.
2. Yurtlarda Rehber Öğretmenin istihdam edilmesi ders başarısına ve öğrenci davranışlarına olumlu olarak yansiyabilecektir.
3. Yetiştirme yurtlarında görevli personelin bilgi donanımı daha da arttırılabilir.

4. Yetiştirme yurdu öğrencileri için sevgi evi uygulaması yaygınlaştırılarak devam etmesi yararlı olacaktır.
5. Yurt-okul diyalogunun ve bilgi akışının daha etkin hale getirilmesine ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.
6. Okul seçimi ve mesleki yönlendirme konusunda profesyonel destek alınmalıdır.
7. Devamsızlıklar konusunda okullarla anlık bilgi akışı sağlanmalıdır.
8. Yetiştirme yurtlarında okul seçimi, yönlendirme ve etüt çalışmalarında yeniden yapılanmaya ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz. Bu konuda çalışmalar yapılabilir.
9. Daha önce yurtlarda kalmış olumlu rol model öğrencilerle yurt öğrencilerinin zaman zaman bir araya getirilmeli, motivasyon ve hedef belirleme çalışmalarına yer verilmelidir.
10. Sevgi evlerinde kalan öğrencilerin (akademik) ders başarılarını ele alan araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Arılı, M., Nazik, M. H., (2001), Bilimsel Araştırmaya Giriş, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Arseven, A. D., (1994), Alan Araştırma Yöntemi, Gül Yayınevi, Ankara.
- AKYÜZ, Emine, (1991), “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu”, Türk Aile Ansiklopedisi, C:3, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay., Ankara.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Sakarya Kitabevi, Adapazarı.
- ALPER, Yusuf, (1991), “Korunmaya Muhtaç, Kimsesiz ve Sakat Çocuklarla Yaşlıların Sosyal Güvenliği: Sosyal Refah Hizmetleri”, Türk Aile Ansiklopedisi, C:3, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay., Ank.
- Balcı, A., (2009), Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegem Akademi, Ankara.
- Çömlekçi, N., (2001), Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları, Bilim Teknik Yayınevi, Eskişehir.
- DURUALP Ender, ÇİÇEKOĞLU Pınar (2013), Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İnternet Bağımlılığı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 1, Yıl: 2013
- Fidan M. (2005) Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu çocuk yuvalarında barınan çocukların WISC-R skorlarının değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, s.2.
- GÜRSOY, Figen-Neriman ARAL, “Baba Yoksunluğu Olan ve Olmayan Çocukların Bağımlılık Eğilimlerinin İncelenmesi”, 1. Ulusal Aile Hizmetleri Sempozyumu (2000’li Yıllarda Aile Hizmetleri), 9-11 Mayıs 2001, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Ankara.
- Kaptan, S., (1995), Bilimsel Araştırma Teknikleri, Tekişik Web Ofset, Ankara.
- Karasar, N., (2010), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Karasar, N., (2009), Araştırmalarda Rapor Hazırlama, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis : an expanded sourcebook. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- OTO, Remzi, (1992), “Diyarbakır Yetiştirme Yurdu’nda Kalan Gençlerde Ruhsal Belirti Dağılımı”, Dicle Tıp Dergisi, C:19, S:1-2

ÖĞÜLMÜŞ, Selahattin, (1991), “Yetiştirme Yurtları”, Türk Aile Ansiklopedisi, C:3, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay., Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILDIZ, M., Cengiz, (2014), ‘Yetiştirme Yurdunda Kalanların Toplumsal Bütünleşme Problemi’, <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/yetistirmeyurtlari1.htm> (Erişim,30.03.2014).

YILMAZ, M. Niyazi, (1991), “Türkiye’de Sosyal Hizmetler”, Türk Aile Ansiklopedisi, C:3, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay., Ankara.

2828 Sayılı SHÇEK Kanunu, (1983), 27.05.1983 Tarih, 18059 Sayılı Resmi Gazete, Tertip:5, Cilt:22, Sayfa:355, Ankara.

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu, (2005), 15.07.2005 Tarih, 25876 Sayılı Resmi Gazete, Tertip:5, Cilt:44, Ankara.

<http://www.aydin-shcek.gov.tr/sayfa.asp?idx=39> (Erişim;24.02.2014)

www.aile.gov.tr

YETİŞTİRME YURDU ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ TESPİT GÖRÜŞME FORMU

Bu araştırma, İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 06.12.2013 tarih ve 3712166 sayılı oluru ile tarafımıza verilen araştırma görevi gereği Yetiştirme Yurdunda görev yapan idareci, öğretmen, sosyal çalışmacı, psikolog ve kurum öğrencilerinin '**Ortaöğretime devam etmekte olan Yetiştirme Yurdu öğrencilerinin akademik (ders) başarı düzeyleri**' hakkındaki kanaatlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllüdür. Eğer soruları yanıtlamak istemiyorsanız şu anda formu bırakabileceğiniz gibi, istediğiniz aşamada da vazgeçebilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar araştırma amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşması için soru maddelerinin tümünün eksiksiz bir biçimde cevaplandırılması büyük önem taşımaktadır.

Ayıracağınız değerli zaman için teşekkür ederim.

Dilek ÇAVUŞOĞLU
İl Eğitim Denetmeni

Emine BOZKURT
İl Eğitim Denetmeni

1. Durumuza uygun olan seçeneği X ile işaretleyiniz:

- Yetiştirme Yurdu Öğrencisi.
 Yetiştirme Yurdu Öğretmeni, Sosyal Çalışmacı, Psikolog.

2. Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin akademik başarı (ders başarısı) düzeyini işaretleyiniz:

- Çok İyi
 İyi
 Orta
 Zayıf
 Çok Zayıf

3. Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin akademik başarı (ders başarısı) düzeyinin

..... (Çok İyi, İyi, Orta, Zayıf, Çok Zayıf) olmasının nedenlerini yazınız.

4. Yetiştirme Yurdu Öğrencilerinin akademik başarı (ders başarısı) düzeylerinin artırılması için ne gibi önlemler alınmalıdır?

2013 KPSSP-10 PUANI KPSSP-121 TESTİ'NE KATILAN YABANCI DİL ALANLARINDAN MEZUN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINAV BAŞARI DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Osman YILDIRIM ⁴⁵

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden yabancı dil (Almanca, Fransızca ve İngilizce) alanlarından mezun olan ve 2013 Kamu Personeli Seçme Sınavına katılan (KPSSP-10 Puanı KPSSP-121 Testi) öğretmen adaylarının başarı durumları karşılaştırılmıştır.

Araştırma, çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlik (KPSSP-121 Testi) alan bilgisi testine katılan hem eğitim hem de fen, fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan ve öğretmen ataması yapılanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlik alan bilgisi testine, ilgili alanlardan 19449 öğretmen adayı katılmıştır. Yabancı dil alanlarından mezun ve sınava katılan öğretmen adaylarının KPSSP-121 (60-100) puan aralığı, cinsiyet, doğru ortalamaları ve atanan öğretmenlerin sayısal dağılımları karşılaştırılmış ve adayların sınav başarı ortalama puanları dikkate alındığında eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının ortalama başarı puanları diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle çalışma sonuçlarının Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Fakültesi, Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi,

THE COMPARISON OF EXAM SUCCESS OF TEACHER CANDIDATES GRADUATED FROM FOREIGN LANGUAGE DEPARTMENTS AND ATTENDING 2013 KPSSP-10 SCORE KPSSP-121 TEST

ABSTRACTS

The aim of the study is to compare the exam success of teacher candidates who were graduated from foreign language departments (Germany, French and English) forming a basis for teaching, and who attended 2013 Public Personnel Selection Examination (KPSSP-10 Score KPSSP-121 Test).

The research, in accordance with the aim of the study, was conducted on those graduated from both Education and Science – Literature Faculties and who attended teaching field information test (KPSSP – 121 Test) and appointed as teachers. In this scope, 19449 teacher candidates from related departments attended teaching field information test.

KPSSP-121 (60-100) score interval, gender, mean of correct answers, and numeric distributions of appointees of teacher candidates graduated from foreign language department and attended the exam were compared. Considering exam success means of the candidates, mean exam score of teacher candidates graduated from educational faculties are higher than the means of teacher candidates graduated from other faculties. Hence, it is considered that the results of the study will contribute to teacher training and employment policies of Turkey.

Keywords: Teacher Training, Faculty Of Education, Teaching Field Information Test

⁴⁵ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Bahar, 2011; Erden, 1998).

Öğretmenlik mesleğine rastgele ya da zorunlu olarak girmiş, kişisel ve mesleki nitelikleri uygun olmayan öğretmenlerin, sistem içerisinde başarılı olmaları beklenemez (Eraslan, 2004; Tan, 1989). Eğitim sisteminin girdilerini ve sürecini yöneten en önemli bileşen olan öğretmenin niteliği, bütün olarak sistemin kalitesini de etkilemektedir (Odione, 1979; aktaran (Eraslan, 2004). Bu nedenle sistemde yer alacak nitelikli öğretmenlerin seçimi son derece önemli bir hâl almaktadır. (Castetter 1986) öğretmen seçimi kavramını; “Belli adayların özelliklerinin, eğitim kurumlarınca tanımlanmış belli öğretim düşünce şartlarına uygunluğunun denendiği bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Aktaran Eraslan, 2004).

Türkiye’de cumhuriyetin kurulmasından günümüze kadar farklı öğretmen yetiştirme, seçme, atama usulleri ve esasları uygulanmış ve farklı sonuçlarla karşı karşıya kalınmıştır. 1950’li yıllardan sonra öğrenci sayısında görülen artış, ülkede ortaya çıkan öğretmen açığının değişik kaynaklardan, değişik yöntemlerle giderilmesine yönelik eğilimleri beraberinde getirmiştir. Bu gibi uygulamalar öğretmenin statüsünü, niteliğini ve yeterliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu doğrultudaki uygulamalar; yedek subay öğretmen uygulaması (1960), vekil öğretmen uygulaması (1961), öğretmenlik formasyonu uygulaması (1970), mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması (1974), hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme uygulaması (1975), asker öğretmenlik uygulaması (1987), yükseköğretim programı mezunlarından koşul aranmaksızın öğretmen ataması (1996) ve açıköğretim yolu ile İngilizce ve okul öncesi öğretmen yetiştirilmesi (1999) şeklinde sıralanabilir (Akyüz, 2003; Kaya, 1984).

Öğretmen yetiştiren kurumların hesapverebilirliğinde, mezunlarının sınavlarda elde ettiği puanlar önemli bir göstergedir. Bu puanlar, sınavın geçerli, yani amaca uygun ölçüm yapması durumunda, aynı zamanda mezunlarının istenilen yeterliklere sahip olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla bu sınavların en azından bilgi açısından yeterli bireylerle yetersiz bireyleri ayırt edebildiği söylenebilir. Bu sonuçlar merkezî sınavdan yüksek puan alan kişilerin öğretmenlik bilgi ve becerilerinin de yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguları destekleyen yeterli sayıda araştırma bulunmadığından bu yoruma temkinli yaklaşmak gerekmektedir (Yüksel, 2013).

Öğretmenlerin merkezî sınavlarla ataması yeni bir uygulama değildir. İlk olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1985-1991 yılları arasında-Öğretmenlik Yeterlik Sınavı uygulanmış, sonraları 2001 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezî (ÖSYM) tarafından-Kamu Meslek Sınavı(KMS) 2002 yılından günümüze kadar olan dönemde de yine ÖSYM tarafından-Kamu Personeli Seçme Sınavı(KPSS) adı altında sınavlar yapılmaya devam edilmektedir. Bu uygulama çeşitli kesimlerce desteklenmekte ya da eleştirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sınava ilişkin çeşitli açılardan ele alınmış birçok çalışma görülmektedir. Sınavın içeriğine (Başkan ve Alev, 2009;Şahin, 2007), sınav kaygısına (Baştürk, 2007;Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007), öğretmen adaylarının sınava yönelik tutumlarına (Karaca, 2011; Özsarı, 2008),öğretmen görüşlerine (Çimen ve Yılmaz, 2011; Çoban, Gündoğdu ve Zirek, 2009; Döş ve Sağır, 2012; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Kablan ve Turan, 2006;Karataş ve Güleş, 2013;Kılıçkaya, 2009;Odabaş 2010) dair çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra üniversiteye giriş puanı, üniversite mezuniyet başarı puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlerle ele alan çalışmalar da vardır (Açıl, 2010; Atasoy, 2004; Bahar, 2006; Bahar, 2011; Ercoskun ve Nalçacı, 2009; Ergün, 2005; Kablan, 2010; Özkan ve Pektaş, 2011; Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2007).

Öğretmen atamalarında merkezî sınavlara karşı olanlar ise bu sınavları çeşitli yönlerden eleştirmektedirler. Bu kişiler merkezî sınavların konu alanı bilgisini ölçebileceğini, ancak öğretmenlik

performansını (Dawe 1984; Cochran Smith 2001; Haney, Madaus ve Kreitzer 1987; Murnane et al. 1991; Popham 1999; Rudner 1987) ve mesleğe bağlılık, şevk, meslektaşlar arası arkadaşlık ve işbirliği vb. duyuşsal özellikleri ölçemeyeceğini (Palladino 1980), sınavdan yüksek puan almanın iyi bir öğretmen olunacağını göstergesi olamayacağını (Cross 1985; Hyman 1984; Seeley 1979; Schlechty ve Vance 1984), dolayısıyla bu sınavlarda alınan puanların öğretmen eğitimi programının başarısının bir göstergesi olamayacağını (Cochran Smith 2001; 2006; Kennedy 1999; Mitchell et al. 2001; Zumwalt ve Craig 2005) ileri sürmektedirler. Merkezî sınavların olumsuz etkileri üzerinde duran bazı yazarlar da öğretmen yetiştiren kurumların programlarını sınav içeriğine uygun hâle getirerek ders çeşitlerini azalttıklarını ifade etmişlerdir (Apple 2001; Barton 2008).

Mevcut çalışmalar göstermektedir ki yabancı dil alanlarından mezun ve öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden fakültelerin kıyaslamasına dair bilgiler içermemektedir. Bu sınavları destekleyenler temelde öğretmenlik yeterliklerinin gözlenebilir, tanımlanabilir ve ölçülebilir olduğunu, bu sınavların kaliteli öğretmenlerden beklenen standartlara göre hazırlanması hâlinde bu niteliklere sahip öğretmen adaylarının bu sınavdan başarılı olacaklarını böylece nitelikli kişilerin öğretmen olacağını ve bu sayede mesleğin statüsünün de artacağını savunmaktadırlar. Bununla birlikte araştırma sonuçları fakültede başarılı olan kişilerin bu sınavlarda da başarılı olduklarını göstermektedir (Yüksel, 2013). Bu bulguları destekleyen yeterli sayıda araştırma bulunmadığından bu yoruma temkinli yaklaşmak gerekmektedir (Yüksel, 2013). Bu çalışmada ikinci olarak hesapverilebilirliğin bir gereği olarak farklı kaynaklardan gelen öğretmen adaylarının (eğitim fakülteleri ve diğer fakülteler), öğretmenlik alan bilgisi testinin %50 oranında etki ettiği, KPSSP-121'den elde ettikleri başarı puanları yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik ölçüsü olarak alınmış ve birbiri ile karşılaştırılarak hangi kaynaktan gelen öğretmen adaylarının daha yeterli olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yolla hem öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olduğu ve bu doğrultuda bir takım özel beceriler gerektirdiği vurgulanarak genel olarak ülkemizde oluşturulacak istihdam politikalarına bilimsel veri üretmek amaçlanmıştır.

AMAÇ

Bu çalışma ile öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu, özel bir eğitim gerektirmesine rağmen farklı yükseköğretim programlarından branşlar (İngilizce, Fransızca ve Almanca) bazında hangi kaynaklardan (eğitim fakülteleri ve diğer fakülteler) temin edildiği ve bunların sınav başarı dağılımları karşılaştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerle öğretmenliğe kaynaklık eden bölümlerin fakültelere göre sınav başarı dağılımlarının ortaya konması sonucunda da istihdam politikalarının sorgulanması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, 2013 yılında düzenlenmiş olan Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSSP-121 Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) katılan İngilizce, Fransızca ve Almanca alanlarından mezun 19449 öğretmen adayının üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada çalışma grubu evreni oluşturmaktadır. KPSSP-121 (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) olarak adlandırılan puan türünde adaylar, öğretmenlik alan bilgisi ve alan eğitimcilerini cevaplamaktadırlar.

BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistikler hesaplanmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışma; branşlar bazında sınava katılan adayların eğitim fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olmalarına göre gruplandırılmıştır.

Araştırma; yabancı dil alanlarından mezun ve atanan öğretmenler (İngilizce, Almanca ve Fransızca) üzerinden yürütülmüştür. Söz konusu alanlardan sınava giren 19449 aday eğitim fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olmalarına göre gruplandırılmış, branş ve alanlar bazında ayrı ayrı

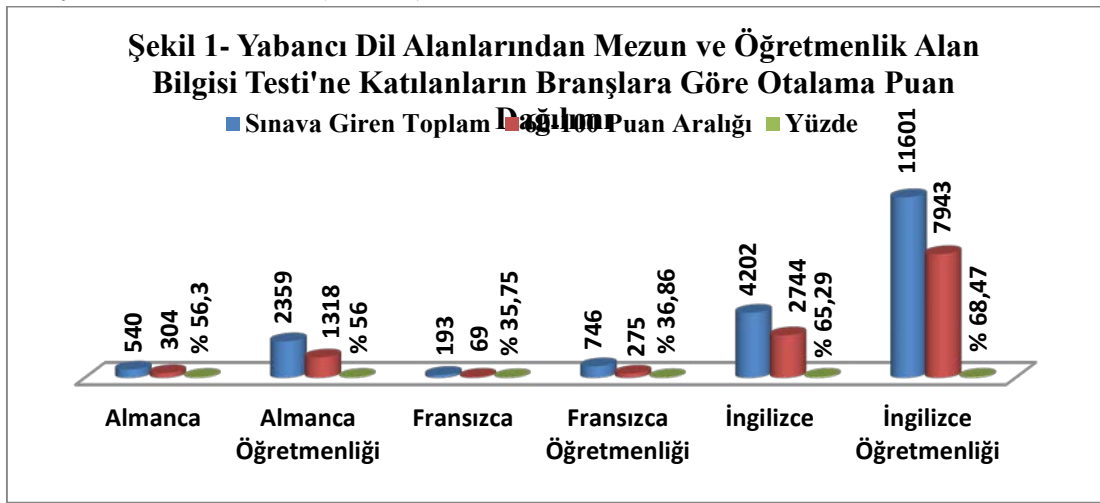
incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmen olarak atananların her branş için ayrı ayrı mezun oldukları fakültele göre karşılaştırmaları yapılmıştır.

Tablo 1- Yabancı Dil Alanlarından Mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne Katılan Öğretmen Adaylarının Fakültele göre Dağılımı

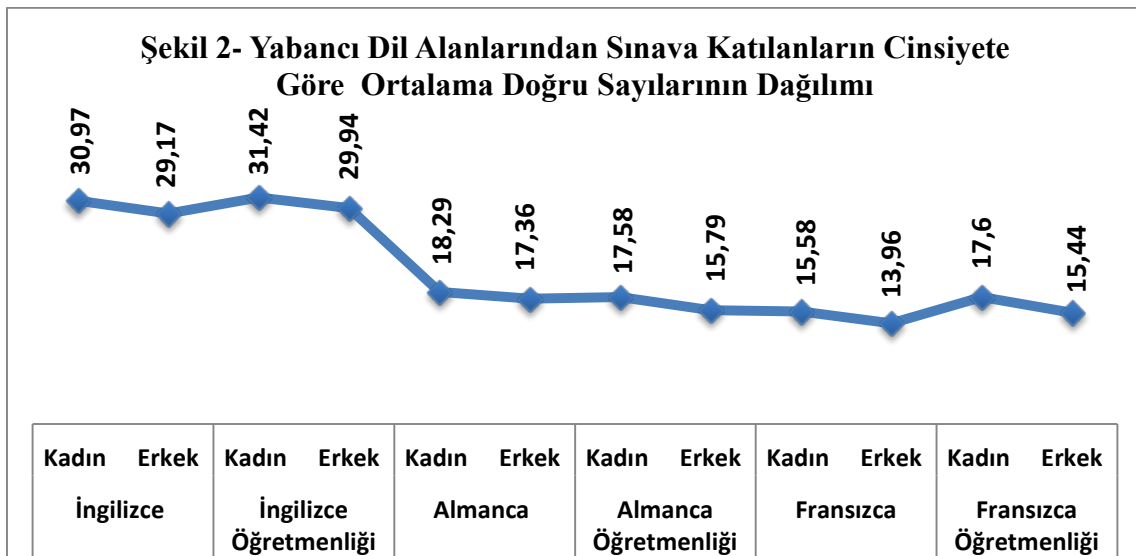
	Eğitim Fakültesi			Diğer Fakülte*			Genel Toplam
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	
İngilizce	8933	2668	11601	3379	828	4202	15803
Almanca	1918	438	2356	434	106	540	2896
Fransızca	444	114	557	142	51	193	750

*Fen, Edebiyat, Fen ve Edebiyat,

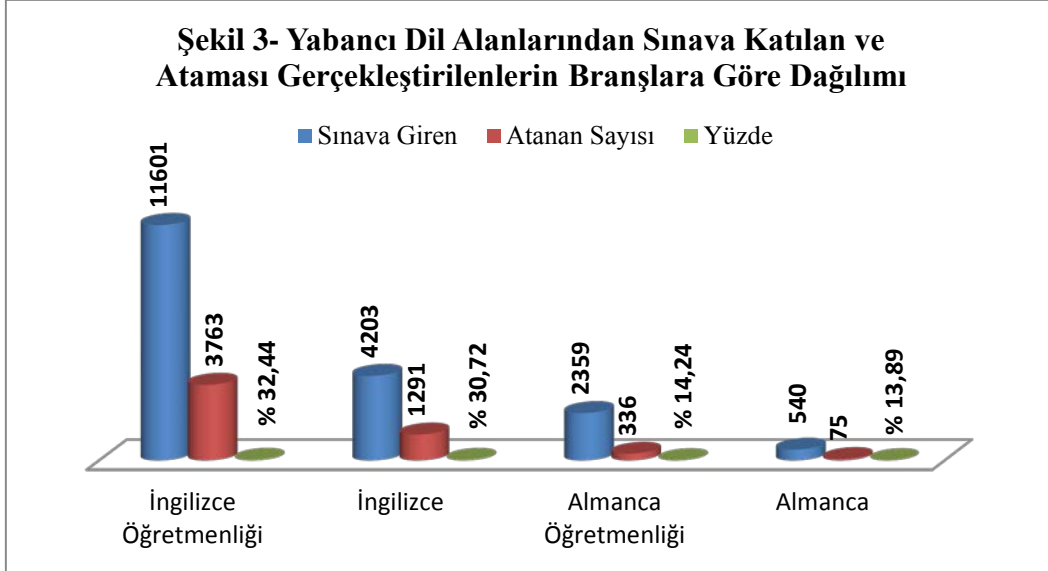
Yabancı dil alanlarından mezun ve öğretmenlik alan bilgisi testine 19449 öğretmen adayı katılmıştır. Bunların fakültele göre dağılımı incelendiğinde % 75'i (14514) eğitim, %25'i (4940) ise fen edebiyat fakültesi çıkışıdır(Tablo 1).



Yabancı dil alanlarından mezun ve öğretmenlik alan bilgisi testine katılanların 60-100 puan ortalamalarında dağılımı karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi (14.706) mezunlarının puan ortalaması %53,77 (9.576) iken, fen, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalaması (4937) ise %52,44(3117)dür(Şekil 1).



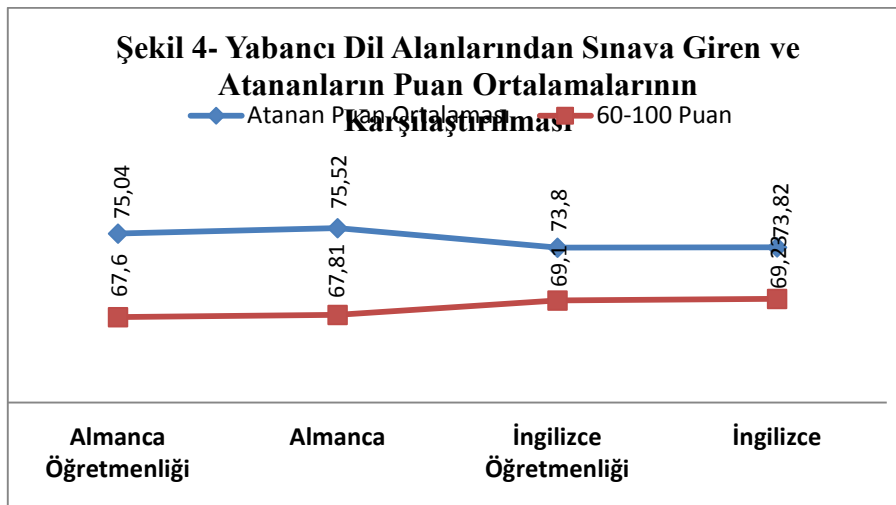
Yabancı dil alanlarında sınava girenlerin cinsiyete ve fakültelere göre ortalama doğru sayıları karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi mezunu kadınların doğru ortalaması 22,2 iken bu oran erkeklerde 20,22 de kalmıştır. Fen, fen-edebiyat fakültesi mezunu kadınların doğru ortalaması 21,61 iken bu oran erkeklerde 20,16 da kalmıştır(Şekil 2). İngilizce öğretmenliği alanlarından mezun kadın öğretmenlerin ortalama doğruları (31,42) diğer fakültelerden mezun olanlara göre bariz bir şekilde yüksek çıkmıştır.



(Not: 9 Eylül 2013 tarihli öğretmen atamasında Fransızca alanında atama gerçekleşmemiş olmasından dolayı değerlendirme dışı bırakılmıştır.)

Yabancı dil alanlarından mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne katılan ve 9 Eylül 2013 tarihinde ataması gerçekleştirilenlerin fakülteler ve branşlara göre atama durumları karşılaştırıldığında; İngilizce öğretmenliği mezunu ve sınava girenlerin %32,44'ü, Almanca öğretmenliği mezunu ve sınava girenlerin %14,24'ü, İngilizce mezunu ve sınava girenlerin %30,72'si Almanca mezunu ve sınava girenlerin ise %13,89'u atanmıştır.

Toplamda ise eğitim fakültesi mezunu ve sınava girenlerin (13960) %23,24'ü (4099) atanmıştır. Fen, fen edebiyat fakültesi mezunu ve sınava girenlerin (4743) %22,3'ü (1366) atanmıştır (Şekil 3).



Yabancı dil alanlarından mezun ve öğretmenlik alan bilgisi testine katılan ve ataması gerçekleştirilenlerin fakülteler ve branşlara göre ortalama atanma puanları öğretmen arzının

belirleyiciliğinde şekillenmiştir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu olup İngilizce öğretmenliğine atananların puan ortalaması 73,8 iken bu durum Almanca öğretmenliğinde 75,04'tür. Fen, fen-edebiyat fakültesi İngilizce mezunu atananların puan ortalaması 73,82 iken Almanca mezunun ve atananların puan ortalaması 75,52 dir (Şekil 4).

TARTIŞMA

Türkiye’de öğretmen atamaları on beş yıldırmerkezî sınav uygulaması ile gerçekleştirilmekte olup 2013 yılında ilk defa Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi(KPSSP-121) uygulanmıştır.

Bu sınavları destekleyenler temelde öğretmenlik yeterliklerinin gözlenebilir, tanımlanabilir ve ölçülebilir olduğunu, bu sınavların kaliteli öğretmenlerden beklenen standartlara göre hazırlanması hâlinde bu niteliklere sahip öğretmen adaylarının bu sınavdan başarılı olacaklarını böylece nitelikli kişilerin öğretmen olacağını ve bu sayede mesleğin statüsünün de artacağını savunmaktadırlar.

Öğretmen adaylarınınKPSSP-121 testinden yabancı dil alanlarından elde ettikleri başarı puanları yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik ölçüsü olarak alınmış ve birbiri ile karşılaştırılarak hangi kaynaktan (eğitim, fen, fen-edebiyat) gelen öğretmen adaylarının daha yeterli olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yolla hem öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olduğu ve bu doğrultuda bir takım özel beceriler gerektirdiği vurgulanarak ülkemizde oluşturulacak istihdam politikalarına bilimsel veri üretmek amaçlanmıştır.

SONUÇ

Bu çalışma ile profesyonel bir meslek olan öğretmenlik mesleğinin “yabancı diller alanında” istihdamının hangi kaynaklardan ve nasıl karşılandığı belirlenerek mesleğe ilişkin istihdam politikaları hakkında görüş, yorum ve öneri geliştirmek, eğitimde hesapverilebilirlik ışığında KPSS puanları adayların yeterlik ölçüsü olarak alındığında asıl görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakülteleri ile diğer fakülte mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Yabancı dil alanına ait öğretmenlik alan bilgisi test verileri incelendiğinde, sınava giren adayların çoğunluğunu eğitim fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Adayların sınav başarı ortalama puanları dikkate alındığında eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarının ortalama başarı puanları diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksektir. Diğer fakültelerden mezun öğretmen adaylarının KPSSP-121(Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) başarı puanlarının ortalamasının altında kaldığı gözlenmiştir. Bu yolla hangi kaynaktan gelen öğretmen adaylarının yeterli olduğunun tespiti ve bunun ışığında da öğretmen alımındaki kaynakların ve istihdam politikalarının sorgulanması amaçlanmıştır.

Bununla birlikte yabancı dil alanlarından mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne 19.455 öğretmen adayı katılmıştır. Bunların fakültele göre dağılımı incelendiğinde % 75’i (14515) eğitim, %25’i (4940) ise fen, fen-edebiyat fakültesi çıkışıdır.

Yabancı dil alanlarından mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine katılanların 60-100 puan ortalamasının dağılımları karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi (14.706) mezunlarının puan ortalaması %53,77 (9.576) iken, fen, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının puan ortalaması (4937) ise %52,44 (3117)dür. Sınav başarısını fakülte başarısı olarak değerlendirdiğimizde eğitim fakültelerinin ortalama başarı puanlarının diğer fakültele göre yüksek çıkması başarılı olduklarının göstergesidir denilebilir.

Yabancı dil alanlarında sınava girenlerin cinsiyete ve fakültele göre ortalama doğru sayıları karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi mezunu kadınların doğru ortalaması 22,2 iken bu oran erkeklerde 20,22 de kalmıştır. Fen, fen-edebiyat fakültesi mezunu kadınların doğru ortalaması 21,61 iken bu oran erkeklerde 20,16 da kalmıştır.

Yabancı dil alanlarından mezun ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine katılan ve ataması gerçekleştirilenlerin fakülteler ve branşlara göre atama durumları karşılaştırıldığında; eğitim fakültesi

mezunu ve sınava girenlerin (13960) %23,24'ü (4099) atanmıştır. Fen, fen-edebiyat fakültesi mezunu ve sınava girenlerin (4743) %22,3'ü (1366) atanmıştır.

Yabancı dil alanlarından mezun ve öğretmenlik alan bilgisi testine katılan ve 9 Eylül 2013 tarihinde ataması gerçekleştirilenlerin fakülteler ve branşlara göre ortalama atama puanları arzın az yada çok olmasının belirleyiciliğinde puan dağılımları oluşmuştur. Buna göre eğitim fakültesi mezunu ve İngilizce öğretmenliğine atananların puan ortalaması 73,8 iken bu durum Almanca öğretmenliğinde 75,04'tür. Fen, fen-edebiyat fakültesi İngilizce mezunu atananların puan ortalaması 73,82 iken Almanca mezunun ve atananların puan ortalaması 75,52'dir.

Yine bu sonuçlar göstermektedir ki, eğitim fakültesi dışındaki kaynaklardan gelen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin istenilen yeterliklere, eğitim fakültelerinden mezun olan adaylara göre manidar bir şekilde daha az sahip olduklarını kanıtlar niteliktedir. Atav ve Sönmez(2013)'in belirttiği gibi özellikle istihdam politikası için bilimsel veri ya da dayanaklar gereklidir. Bu araştırmanın sonuçları istihdam politikasında kullanılabilecek bilimsel veriye dayanak sağlamakta olup eğitim fakültesi mezunlarının öncelikli olarak tercih edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıl, Ü. (2010). Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile KPSS puanları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri uygulamaları. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. 21-23 Mayıs, Sivas.
- Apple, M. W. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196.
- Atasoy, B. (2004). Eğitim fakültelerinin ÖSS ve KPSS puanları yönünden karşılaştırılması. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 83-112, Ankara.
- Bahar, H. H. (2011). ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 168-181.
- Barton, M. L. (2008). A study of the response to accountability and standardized testing in a state university system: Predictive models, gatekeeping strategies, and intervention in teacher education. Unpublished Ed.D thesis. Indiana University of Pennsylvania, Indiana
- Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu personeli seçme sınavında çıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 29-49.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 527-546.
- Cross, L. H. (1985). Validation of the NTE tests for certification decisions. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 4(3), 7-10.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4, 159-172.

- Çoban, B., Gündoğdu, C. ve Zirek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS) ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 244-255.
- Dawe, H. A. (1984). *Teaching: A performing art*. Phi Delta Kappan, 65(8), 548-552.
- Döş, İ. ve Sağır, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanma durumuna ilişkin algıları. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs 2012, Malatya.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1 (1), www.insanbilimleri.com, Erişim Tarihi: Temmuz 2014.
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının ÖSS, akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 479-486.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008) Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Haney, W, Madaus, G., & Kreitzer, A. (1987). *Charmstalismanic: Testing teachers for improvement of American education*. *Review of Research in Education*, 14(1), 169-238.
- Kablan, Z. ve Turan, H. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kullanılan kamu personeli seçme sınavı (KPSS) hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezî sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kennedy, M. (1999). The problem of evidence in teacher education. In R. A. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (pp.87-107). London, Falmer Press
- Kılıçkaya, F. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüş ve önerileri. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., & Knowles, K. T. (Eds.) (2001). *Testing teacher candidates: The role of licensure tests in improving teacher quality*. National Research Council Committee on Assessment and Teacher Quality. Washington, DC: National Academy Press.
- Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J., & Olsen, R. J. (1991). *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palladino, J. (1980). *The charade of testing teacher competency: Relevant criticism for the New York State Education Commissioner's Task Force on Teacher Education and Certification*. *Education Digest* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 196901).
- Popham, W. J. (1999). *Educational quality: Why standardized tests don't measure*. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15.
- Rudner, L. M. (1987). *Testing to improve the quality of our school teachers*. *Capital Ideas Newsletter*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED291674).

- Schlechty, P. & Vance, V. (1984). The quality/quantity issue in teacher training. *Education Digest*, 49, 30-33.
- Seeley, D. S. (1979). *Reducing The Confrontation Over Teacher Accountability*. *Phi Delta Kappan*, 61(4), 248-251
- Şahin, Ç. (2007). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile kamu personeli seçme sınavı (KPSS) eğitim bilimleri testleri arasındaki başarılar arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, H. (1989). Türk eğitiminde kalite sorunu. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 129-139.
- Tümekaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk- sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 953- 974.
- Odabaş, S. (2010). Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Özkan, R. ve Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesinde son sınıf öğrencilerinden mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Eğitim Fakültesi Örneği). *TÜBAR*, 30, 269-281.
- Özsarı, İ. (2008). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezî sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 451-470.
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezî sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kaya, Y.K. (1984). İnsan yetiştirme düzenimiz, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Kılıçkaya, F. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüş ve önerileri. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yeşil, R., Korkmaz, Ö. ve Kaya, S. (2007). Eğitim fakültesindeki başarının kamu personeli seçme sınavındaki başarı üzerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 149-160.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Özel Sayı), 404-420.
- Zumwalt, K. & Craig, E. (2005). Teacher's characteristics: Research on the indicators of quality. In M. Cochran Smith & K. Zeichner (Eds.) *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 157-260). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

YÜKSEKÖĞRETİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMALARI

Yalçın GÜDEN ⁴⁶

GİRİŞ

Her alanda olduğu gibi yükseköğretimde de geçmişten bugüne kadar çeşitli iyileştirme çalışmaları yapılmış olup, bu konudaki uğraşlar yön değiştirerek devam edegelmektedir.

Hatta son zamanlarda, Japonya'nın Toplam Kalite Yönetimini (TKY) bırakıp “yüzde yüz kusursuzluk” isminde yeni bir yönetim anlayışına geçme çalışmalarını yürütmektedir.

Bunun sebebini insan gereksinimlerinin her geçen gün değişmesinde aramak gerekmektedir. Zaten TKY çalışmaları da tepeden inme olmayıp, her yüzyılda yapılan bütün iyileştirme çalışmalarının olduğu bir bileşimdir.

Herne kadar kalitenin tanımı konusunda yüzlerce ifadeye rastlamak mümkünse de yaygın olarak kullanılan kalite tanımlarından bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

Kalite; bir malın ya da hizmetin tüketicisinin isteklerine uygunluk derecesidir (Juran, 1988).

Kalite şartlara uygunluktur (Crosby, 1996).

Kalite; müşteri tatmininden önce, müşteri memnuniyeti ile ilgilidir. Hiyerarşik, tepeden aşağıya yönetimden ziyade, tüm çalışanların katılımıyla gerçekleştirilir. Kocaman, dev adımlar atmaktan çok, basamaklı gelişimi yeğler.”

Uluslararası Standardizasyon Teşkilatının tanımına göre ise; “kalite, bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerinin toplamıdır.”

Kalitenin tanımından yola çıkarak TKY'nin tanımına bakıldığında, TKY'yi “tüm süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin tam katılım yoluyla geliştirilmesi, iç ve dış müşteri tatmininin artırılması ve müşteri bağlılığının yaratılmasının sağlanması amacıyla işletmede alınan sonuçların sürekli iyileştirilmesine dayanan, müşteri beklentilerini her şeyin üzerinde tutan ve müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi, tüm faaliyetlerin yürütülmesi sırasında ürün ve hizmet bünyesinde oluşturan modern bir yönetim biçimidir” şeklinde tanımlamak mümkündür.

TKY ile ilgili tanımlamalardan biri de Hergüner (2000) tarafından verilmektedir. Hergüner'e göre “TKY, Aristo'dan beri üzerinde tartışılan, insanın iyi olması, iyi olanı seçmesi ve farklı düşüncelere önem vermesi, yeni şeyler öğrenerek sürekli gelişmesi gibi temel kavramlarla ilgilidir”.

Eğitimde TKY'nin geçmişi fazla değildir. TKY uygulamaları eğitimde, 1980'lerde başlamış ve 1990'lı yılların başında ses getirmiştir (Elmuti, Kathawala ve Manippallil, 1996). Küreselleşme hareketleri ile birlikte, eğitimdeki en ciddi değişim, eğitim sektörünün pazar ekonomisi ile tanışmış olmasıdır. Bu anlamda rekabet etme özelliği kazanan eğitim kurumları ayakta kalabilmek için yeni öğretim yöntemleri ile beraber diğer her alandaki yeniliklerle de tanışma ve onları uygulama gereği duymuşlardır. Bu nedenle eğitimde TKY, bir gereklilik değil zorunluluk olmuştur. Hatta kalite çalışmaları son yıllarda bir eğitim yönetimi yaklaşımı haline gelmiştir (Owlia ve Aspinwall, 1997). Yükseköğretimde kaliteden söz edildiğinde, ne yazık ki bugün, mevcut olan üniversite organizasyon yapılarının ağırlıklı olarak, öğrencilerin beklentilerine göre oluşturulduğunu söylemek oldukça zordur. Çünkü üniversitelerin yapılanması aşamasında TKY, yani öğrenci beklentileri analiz yöntemleri yoktu. Dolayısıyla TKY, bu yeni yöntemleri ve yapıları organizasyona oturtmak için kaçınılmaz gibi görünmektedir.

Yükseköğretimde TKY

1982 Anayasası'nda yükseköğretim kurumları; “Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile, ortaöğretime

⁴⁶ Bahçeşehir Üniversitesi

dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, *ülkeye ve insanlığa* hizmet etmek üzere kurulmuş, kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip kurumlardır” diye geçmektedir (Serhat Yayınları, 1998, s.88). Özellikle Vakıf üniversitelerinin kurulması ile kamu üniversitelerinde de kendini gösterir bir şekilde kalite geliştirme çalışmalarına yönelim başlamıştır. Yukarıdaki tanımından da anlaşılacağı üzere, temel işlevleri eğitim-öğretim, araştırma, geliştirme ve toplum hizmetleri olan yükseköğretim, kaynak sorunları nedeni ile rekabet ortamına yönelmiş ve kendisini bir pazar ortamında buluvermiştir. Her ne kadar bu bazı çevreler tarafından sosyal devlet ilkesine aykırı olarak kabul edilse de, gelinen noktada kaynak sorunları nedenleri ile yükseköğretim, kamu üniversitelerinde de paralı hale gelmiş durumdadır. Bu ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte, kalite çalışmalarını yakından etkilemekte ve her ne kadar eğitimde “müşteri” kavramı garip karşılanırsa da, tartışılmaktadır. Müşteri dediğimizde de yalnızca ücreti ödeyen değil, memnun edilmesi gerekenler algılanmalıdır. Bu nedenle yükseköğretimde müşteriye tanımlamak gerekir. Çünkü kaliteyi önce müşteri belirlemektedir. Bu da daha önce değinildiği gibi, öğrenciler, öğretim elemanları, çalışanlar, diğer paydaşlar, iş çevreleri, mezunlar ve sonunda da tüm toplumdur. Bu listeye daha birçok eklenti yapmak mümkündür. Sonuç olarak Yükseköğretimde TKY konusunda şöyle bir tanım yapmak mümkündür: “TKY; mütevelli heyeti, üniversite senatosu, üniversite yönetim kurulu, YÖK ve rektörlük liderliğinde, öğrenci, akademik ve idari tüm çalışanlarıyla, paydaş odaklı, onların kalite algılamaları ve beklentileri doğrultusunda, takımlar halinde, hep birlikte, katılımlı bir yönetim süreci içerisinde, sürekli iyileştirme olgusuna dayalı ve mükemmelliği arayan bir kurum kültürüdür.” Eğitimin amacı, her ne kadar kısa vadeli özel eğitim uygulamaları ile çakışsa da, temel amaç kar değil yeni nesilleri verimli bir şekilde yetiştirmektir. TKY’nde kararlar kişilerin inanç, düşünce ve varsayımlarına göre değil sağlıklı verilerden elde edilen gerçeklere göre verilir, verilmesi gerekir. Eskiden her kurum kendisini en iyi ilan ederdi. Oysa TKY anlayışı ile beraber, bazı kriterlere göre örgütü, organizasyonu müşteri değerlendirmektedir (Ruben, 1995, s.137). Artık eğitim yönetimi de belirli şekillerle ölçülebilir durumdadır. Çünkü ölçülemeyen hiçbir şey yönetilemez ve iyileştirilemez (Kitapçı, 2001, s.205). Yükseköğretimde kalite ölçümleri genellikle kayıt süresi, kütüphane hizmetleri, yemek servisi, insan kaynakları, bir istek veya şikayete verilen cevap süresi ve maliyeti gibi alanları kapsar (Ruben, 1995, s.178).

Öte yandan, eğitim bir hizmet sektörü olduğu için, hizmet sektörüne ilişkin bazı özelliklere bakmakta fayda vardır. Hizmet sektöründe hizmeti veren ile alan arasında doğrudan doğruya bir ilişki vardır. Ayrıca hizmetin zamanında, ilk defasında ve doğru verilmesi gerekir. Üretim sektöründe hatalı ürünü telafi etmek çoğu zaman mümkün iken, hizmet sektöründe böyle bir durum söz konusu değildir. Öte yandan hizmetin tanımlanma gücü vardır. Çünkü hizmet daha çok bir süreç niteliği taşımaktadır. Hizmet yüz yüze yapılmakta olup, çoğunlukla hizmeti verenlerin hizmeti verme anında en iyiyi ve doğruyu verebilmeleri için eğitilmeleri gerekir. Son olarak, üretim sektöründe çıktı başarısı kolayca ölçülebilirken, bu hizmet sektöründe daha zor olmakta ve daha uzun bir süreç gerektirmektedir (Ensari, 200, s.18-19).

Dolayısıyla eğitim kurumlarında kaçınılmaz hale gelen, TKY’ne geçiş aşamalarını aşağıdaki gibi tanımlamak mümkündür:

1. Stratejik isteğin formüle edilmesi: Bu kurumun vizyonudur.
2. Organizasyon şemasının ve yetiştirme programlarının tasarımı: Bu, kalite topluluklarının oluşturulması ve kalite uygulamalarının koordinesi açısından önemlidir.
3. Müşteri memnuniyetinin sağlanması: Müşterinin ne istediği ile ilgilidir. Kısaca, müşterinin, istediği hizmeti veya malı, rekabetçi piyasada en iyi şekliyle sağlamaktır.
4. Sürekli gelişmenin faydalı olduğunun bilinmesi ve kabul edilmesi:
5. Performans sonuçlarının dikkatle değerlendirilmeleri: İşlerin ne derece iyi gidip gitmediğinin ve gitmiyor ise nerede düzeltme yapılması gerektiği konusunda bilgi, veri edinilmesi için başvuru metottur.

6. Kalite misyonu ve hedeflerinin saptanması.
7. Uygun teknoloji ve süreç tasarımı.
8. Bireysel sorunlara dikkat edilmesi.

Yükseköğretimde TKY'ne Geçişte Engeller:

Birçok ülkede yükseköğretimde kalite konusundaki çalışmalar çok önceden başlamıştır. Türkiye'de de henüz 2002 yılının sonlarına doğru Üniversitelerarası Kurul'da kalite konusunda bazı kriterlere karar verilmiştir. Bunlardan bazıları; performans göstergeleri, öz değerlendirme raporları, öğretim üyesi kaynağı, öğrenci kabul etmede seçicilik, başarı oranı, öğrenci, öğretim üyesi oranları, mezun öğrenci sayıları, programdan mezun olma süresi, ilişik kesme/kesilme yüzdesi, mezunların istihdam durumları, ders programlarının düzenlenmesi, eğitim-öğretim ve öğrenci başarısı, öğrenci başarısını etkileyen nedenler, anket çalışmaları, sunulan imkanlar ve rehberlik hizmetleri, öğrenme kaynakları, kalite güvencesi ve kalitenin yükseltilmesi, etkin mekan kullanımı gibi alt başlıkları olan bazı kriterlerdir.

Yükseköğretimde TKY uygulamalarında karşılaşılan ülkemize özgü bazı temel sorunlar arasında sırasıyla; liderlik eksikliği, kurum kültürü anlayışının olmayışı, takım çalışma alışkanlığı olmayışı, yeniliğe gösterilen direnç, bilgi toplama ve analiz eksikliği, performans değerlendirme sisteminin olmayışı, öğrenme ve öğretme yöntemleri, eğitimde işbirliği değil rekabet anlayışı, departmanlar arası engeller, farklı öncelikler, mevcut mevzuat, bilimsel özerklik ve demokratik işleyişin aksaklığı, kişisel sürtüşmeler, öğrenci odaklılık anlayışı eksikliği, öğrenci geribildiriminin dikkate alınmayışı, katılımcılık, iletişim eksikliği, başarısızlık korkusu, süreç iyileştirme çalışmalarındaki sistem sorunu, akademik standartlar, mali konular ve kurumsallaşma sorunu sayılabilir.

Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında TKY uygulamalarında karşılaşılan engelleri ortaya çıkarmak amacı ile yapılan bu ampirik çalışmada, yükseköğretim alanında TKY uygulamalarını etkileyen bir dizi temel faktörden birkaç ana başlık ortaya çıkarılmıştır. Bunlar, *Liderlik, İyileştirme, Öğrenci Odaklılık, Uygulama Sorunları, Eğitim ve Yönetmelik Uyum ve Model Alma* faktörleridir. Söz konusu çalışmanın yapıldığı sırada faaliyet gösteren 24 vakıf ve 53 kamu üniversitesinden, bünyelerinde bir şekilde TKY uygulamış olan 10 üniversite seçilmiştir. Bu üniversitelerin idari ve akademik personeline gönderilen toplam 351 adet anketten ve 181'inin geri dönüşü sağlanmıştır. Örnek kitlenin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo-1 Örnek Kütle Özellikleri

Üniversiteler	N	%
Bahçeşehir	5	2.8
Başkent	7	3.9
Beykent	4	2.2
Boğaziçi	14	7.7
Dokuz Eylül	83	45.9
Koç	0	0
Marmara	13	7.2
ODTÜ	9	5
Sabancı	1	0.6
Uludağ	45	24.9
Görev		
Akademik	159	87.8
İdari	22	12.2
Cinsiyet		
Bay	100	55.2

Bayan	81	44.8
Mülkiyet:		
Kamu	165	91.2
Vakıf	16	8.8
Coğrafi Durumu		
İstanbul	6	60
İstanbul Dışı	4	40
Kuruluş Yılları		
1-8 yıl arası	4	40
9-20 yıl arası	3	30
21 yıl ve üzeri	3	30
Yayın Sayılarına Göre		
1-50	3	30
51-200	4	40
201-520	3	30
Öğretim Üyesi Sayısı		
1-70 arası	3	30
71-650 arası	4	40
651-900 arası	3	30
Öğrenci Sayıları		
1-1500 arası	3	30
1501-15000 arası	4	40
15001- 44000 arası	3	30

N=181

ANALİZ VE BULGULAR

Araştırmaya ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir. Liderlik başlığı altında yer alan; “Üniversitemizde çalışanları ödüllendirme, cezalandırma sistemi standart ve objektif olarak uygulanmaktadır” görüşüne katılanların oranı yalnızca %19.3’de kalmıştır. (Tablo-2). Oysa bu TKY’nin vazgeçilmez koşullarındandır. Aynı şekilde, “Üniversitemiz çalışanlarının düşünceleri yönetim tarafından dikkate alınmakta ve motive edilmektedir” ve “Birçok karar tepeden değil, çalışanların katılımıyla ve verilere dayalı olarak alınır” tezlerine katılım ise yalnızca %24 düzeyinde kalmıştır. Oysa 1998 yılında yapılan bir araştırmada yükseköğretim alanındaki eğitimcilerin %64.2’si, katılımcılığı benimseyen bir yönetici tipiyle çalışmak istediklerini belirtmişlerdir (Hergüner, 2000).

“Akademik ve idari personele verilen hizmet içi eğitimler, öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenmiştir” ve “Rektör/Genel Sekreter, öğrenci ve velilerle, sorunları konusunda düzenli görüşmeler yapar” tezlerine katılanların oranları yalnızca %18 civarında kalmıştır.

Bünyelerinde TKY uygulamış olmalarına karşın, yalnızca %23 civarında bir kitle, “Üniversitemizde sürekli çalışan bir Toplam Kalite Kurulu, AR-GE veya Strateji ve Kalite Geliştirme Kurulu vardır” tezini onaylamıştır.

Gerek uluslar arası alanda gerekse ulusal alanda, başka sektör veya kurumlardan model alınan bir TKY örneğinin sakıncalarına değinilmesine karşın, örneklemimizde yer alan üniversite çalışanlarının yarıya yakını bu fikrin doğruluğunu onaylamışlardır.

Yine sürpriz bir şekilde, “Öğrenciler eğitimcilerin ve yöneticilerin yaptığı işin kalitesini tanımlayabilir” tezi %50’nin üzerinde onaylanırken, “Akademik ve idari personel düzenli olarak öğrenci tarafından değerlendirilir” görüşüne yalnızca %37’ye yakın bir kesim katılmıştır.

Tablo-2 Toplam kalite boyutları ve tanımlayıcı istatistikler

Faktör 1 Liderlik Cronbach Alfa: 0.8636	1	2	3	4	5	Ort	Sıra
14. Üniversitemizde çalışanları ödüllendirme, cezalandırma sistemi standart ve objektif olarak uygulanmaktadır.	18.2	26.5	35.9	16	3.3	2.59	23
27. Üniversitemiz çalışanlarının düşünceleri yönetim tarafından dikkate alınmakta ve motive edilmektedir.	19.3	24.9	31.5	18.2	6.1	2.66	21
28. Birçok karar tepeden değil, çalışanların katılımıyla ve verilere dayanarak alınır.	23.8	23.8	27.6	22.1	2.8	2.56	25
Faktör 2 – İyileştirme Cronbach Alfa:0.7583							
16. Akademik ve idari personel düzenli olarak öğrenci tarafından değerlendirilir.	9.4	34.8	22.1	24.9	8.8	2.88	17
45. Rektör/Dekan/Genel Sekreter öğrenci ve velilerle, sorunları konusunda düzenli görüşmeler yapar.	15.5	29.8	39.2	12.7	2.8	2.57	24
Faktör 5 – Eğitim ve Yönetmelik Uyum Cronbach Alfa: 0,5058							
40. Üniversitemizde sürekli çalışan bir Toplam Kalite Kurulu, AR-GE veya Strateji Kalite Geliştirme Kurulu vardır.	12.2	21	43.1	16	7.7	2.86	18
Faktör 6 – Model Alma Cronbach Alfa: 0,4289							
6. Kalite çalışmalarının yükseköğretim alanında uygulanmasını faydalı olduğuna inanıyorum.	2.2	1.7	3.9	23.8	68.5	4.54	1
31. Öğrenciler, eğitimcilerin ve yöneticilerin yaptığı işin kalitesini tanımlayabilir.	6.1	15.5	28.2	42.5	7.7	3.30	6

Notlar: SS: Standart sapma N=181 Her bir TKY sorusu için ortalama değer; 1= (Kesinlikle Katılmıyorum) 2= (Katılmıyorum) 3= (Kararsızım) 4= (Katılıyorum) 5= (Kesinlikle Katılıyorum) ölçüğü üzerinden hesaplanan değerlerdir.

Öğrenci başına düşen öğretim üyesi sayısının daha az olduğu üniversitelerde, TKY uygulamalarında daha az sorun yaşandığı hipotezimiz güçlü oranda destek bulmuştur. Aynı şekilde, üniversitenin kurumsallaşma düzeyi ile TKY uygulamalarına yakınlık düzeyi arasındaki hipotezimiz de güçlü oranda desteklenmiştir.

Buna karşın, Kamu-Vakıf üniversitesi ayırımında, Kamu Üniversitelerinin Vakıf Üniversitelerine göre TKY uygulamalarına daha fazla rağbet ettiği yönündeki hipotezimiz ise kısmi bir destek bulmuştur. İdari personelin, akademik personele göre TKY uygulamalarına daha olumlu baktığının ifade edildiği hipotezimiz çok zayıf bir destek bulmuştur.

Son olarak, üniversitelerin coğrafi konumları itibarıyla, İstanbul ili içi ve dışı olmak üzere yapılan karşılaştırmada İstanbul'da konumlanmış üniversitelerin TKY uygulamalarına daha fazla katıldığı yönündeki hipotezimiz ile araştırma odaklı üniversitelerin aynı tür uygulamalara diğer üniversitelerden daha fazla rağbet ettiği yönündeki hipotezimize ise herhangi bir destek bulunamamıştır.

Ancak her şeye karşın, “Kalite çalışmalarının yükseköğretim alanında uygulanmasının faydalı olduğuna inanıyorum.” görüşüne katılanların oranının %92 düzeyinde gerçekleşmesi, gelecekte ülkemizdeki yükseköğretim açısından oldukça umut vericidir.

ÖNERİLER

Yükseköğretim konusunda tutarlı bir eğitim politikamız olması durumunda, yükseköğretim sonrası eğitimin hedeflenen sonuçlara ulaşım ulaşımadığının bir değerlendirilmesinin yapılarak, eksiklerin giderilmesi ve böylelikle istihdamın sağlanması mümkün olabilir. Ölçümsüz ve gerekli verilerden yoksun olarak yapılan geribildirimler yalnızca kişisel düşünceler olmaktan öteye gidememektedir. Oysa öğrencilerden alınacak bazı geribildirimlerle daha etkili iyileştirme yollarının yaratılması mümkündür.

Öğrenciye sunulan eğitim ve hizmet sistemini sürekli geliştirmek ve kalite ve verimliliği arttırmak gerekmektedir (Langford, 1999, s.198). Bu nedenle eğitimin ilk günlerini, üniversitedeki sistemi anlatmayı kapsayan oryantasyon programlarına ayırmak iyi bir fikir olabilir. Bu şekilde öğretim elemanları ve idari personel, öğrenciler ile birlikte ortak amaçları anlamalı ve bunlar doğrultusunda yürümelidirler.

Tüm bu ortaya çıkan sonuçlardan, TKY'nin Türkiye'de yükseköğretim kurumları için uygun olup olmadığı sonucundan çok, bu sorunların üstesinden gelebilmek için özellikle lider kadroların daha fazla çaba harcaması gerektiği sonucu çıkarılmalıdır. Zaten, kurumsallaşma, katılımcılık, eğitim ve yönetimlerde uyum sorunlarını ülkemizin karşı karşıya kaldığı genel sorunlardan ayrı olarak ele almak mümkün değildir. Yapılması gereken, özellikle Avrupa ile bütünleşme sürecinde üniversitelerin kendilerini daha seçkin ve kaliteli duruma getirme çabalarına olumlu yönde katkı yapmaktır.

Öte yandan kalitenin anlamının iş kaybetme korkusuna değil, aksine gelişmelerden büyük çoğunluğun yararlandırılmasına dayandığı anlatılmalı ve vurgulanmalıdır. Çalışanları bu korkudan kurtarmak, aynı zamanda kurumu kaliteye bir adım daha yaklaştıracaktır.

Öte yandan Avrupa Eğitim Programları çerçevesinde TKY'nin yükseköğretimde ülkemizde uygulanması durumu karşılaştırmalı olarak incelenmesi hala önümüzde ciddi bir çalışma olarak durmaktadır.

KAYNAKLAR

Crosby, P.B., (1996), "Quality is Stil Free", New York, McGraw-Hill.

Elmuti, D., Kathawala, Y. - Manippallil, M., (1995), "Are Total Quality Management in Higher Education Worth the Effort?", International Journal of Quality & Reliability Management, Vol.13, No.6, s. 29-44.

Ensari, Hoşcan., (2000), "21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite", 2. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Hergüner, Gülten., (2000), "Going Against The National Cultural Grain", Vol.11, No.1, s. 45-56.

Juran, J.M., (1988), "Juran On Planning for Quality", New York, The Free Press, Collier Macmillan.

Kitapçı, Hakan., (2001), "TKY İçinde Özdeğerlendirme Kavramı ve Çalışanların Tatminini Belirleyici Unsurlar Üzerine Bir Araştırma", Öneri Dergisi, C.4, s.16, s. 203-209.

Owlia, M. - Aspinwall, E.M., (1997), "TQM in Higher Education-A review", International Journal of Quality & Reliability Management, Vol.14, No.5, s. 527-543.

Ruben, Brent. D., (1995) "Quality in Higher Education", Kingsley Publishers, U.K.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ İLE MOTİVASYONEL İNANÇLARININ PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK TUTUMLARINI YORDAMA GÜCÜ

The Predictive Power of Self-Regulation Strategies Uses and Motivational Beliefs on Problem Solving Attitudes of Secondary School Students

Dilek Sezgin MEMNUN ⁴⁷

GİRİŞ

Bireylerin matematik öğrenmelerinde bilişsel davranışlar gibi duyuşsal değişkenler de oldukça etkilidir. Bu duyuşsal değişkenler bireylerin matematik hakkındaki inanç, tutum ve duygularını kapsamaktadır. İnançlar, bireylerin matematik konularını öğrenmelerini ve problemleri çözmelerini etkileyen duyuşsal değişkenlerden biridir (McLeod, 1992: 578). Bireylerin “geçmiş deneyimlerinden oluşan değer yargıları” olarak açıklanabilen matematik hakkındaki inançlar, matematik öğrenme becerilerini ve dolayısıyla başarıyı etkilemektedir (Cobb, 1986; Kayaaslan, 2006; Kloosterman, 1991; Kloosterman ve Cougan, 1994; Mason, 2003; Raymond, 1997; Schoenfeld, 1989 ve 1992). Bir görevle ilgili performanslarına ilişkin öz-yeterlik inançları, görevin önemi hakkındaki inançları ile görev hakkında hissettikleri ise bireylerin matematik hakkındaki motivasyonel inançlarını oluşturmaktadır (Üredi, 2005). Bununla birlikte, matematik öğrenme ve problem çözmeyi etkileyen duyuşsal değişkenlerden bir diğeri de bireylerin matematiğe yönelik tutumlarıdır (McLeod, 1992: 578).

Matematik dersine yönelik tutumları, bireylerin bu derse yönelik davranışlarının nasıl olacağına yön vermekte ve motive olmalarını sağlamaktadır (Bayturan, 2004). Matematiğin yaşam için yararlılığına, teknolojik gelişmelere katkısına ve mantıklı düşünmeye yardımcı olmasına ilişkin bilgi ve düşünceleri kapsamaktadır. Matematik derslerine katılmaktan ve matematik işlemleri gerçekleştirmekten hoşlanmaları, matematik etkinlikleri ile ödevlerine önem ve öncelik vermesi gibi olumlu duygu ve davranışlar bireylerin matematiğe yönelik olumlu tutumlarına işaret etmektedir. Benzer şekilde, matematik etkinliklerine katılma konusunda isteksiz olmaları ve matematikten korkmaları gibi olumsuz duygu ve davranışlar da bireylerin matematik dersine yönelik olumsuz tutumlarını oluşturmaktadır (Ertem ve Alkan, 2003; Özlü, 2001). Matematiğe yönelik bu olumsuz tutumları, bireylerin matematiği tam olarak anlayamamalarından kaynaklanmaktadır (Yıldızlar, 2001). Matematiksel bilgileri anlama ve bu bilgiler arasında ilişki oluşturma ise problem çözme sürecinde meydana gelmektedir (Karataş ve Güven, 2003).

Problem çözücü tarafından metodun bilinmediği durumlarda bir problemin çözümünü bulma işlemi olarak görülen problem çözme farklı türden problemleri çözmeyi, matematiği gerçek durumlara uygulamayı ve yeni alanların oluşmasına neden olabilecek yorumları yapmayı ve test etmeyi kapsamaktadır (Silver, Branca ve Adams, 1980; Akt. Baki, 2006: 146; Yong ve Kiong, 2005). Problem çözme sürecinde bireyler, problem durumları üzerinde sistemli bir biçimde çalışarak yeni stratejiler oluşturur ve eski stratejileri düzenleyerek yeni tür problemleri çözerler (Baki, 2006; National Council of Teachers of Mathematics, 2000; Olkun ve Toluk, 2003: 44). Bireylerin problem çözme becerilerini kullanabilmeleri ve matematik problemlerini çözebilmeleri ise problem çözme hakkında olumlu inanç ve tutuma sahip olmaları ile mümkün olabilir. Bununla birlikte, bireylerin matematikte ve dolayısıyla problem çözmeye başarılı olmaları için gerekli becerilerden biri de bilişsel süreçlerin öz-düzenlenmesidir (De Corte, 2003; Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001).

Öz-düzenleme becerileri bireylerin tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme gibi *bilişsel*

⁴⁷ Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

stratejiler aracılığıyla yürüttükleri işlemleri, bu işlemler esnasında öğrenmelerini yönetmeleri amacıyla kullandıkları planlama, izleme ve gözden geçirme gibi *bilişötesi becerileri*, dikkat ve motivasyon gibi *öğrenmelerini etkileyen becerileri* kapsamaktadır (De Corte, 2004; De Corte, Verschaffel ve Masui, 2004). Bilişsel stratejiler, bireylerin bir görevi tamamlamak ya da öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreçleri ve davranışları kapsamaktadır (Boakerts, 1999). Bilişötesi beceriler bireylerin kendi bilişsel performanslarını kontrol etmelerini ve izlemelerini, planlama, izleme ve değerlendirme gibi becerileri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerini, dikkat süreçlerini ve var olan stratejilerini daha iyi ve etkili bir biçimde daha kullanmalarını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Alcı ve Altun, 2007; Baykara, 2011; Namlu, 2004; Özsoy, 2008; Schraw ve Graham, 1997).

Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin matematiğe ilişkin inançlarını ve/veya bu kapsamdaki motivasyonel inançlarını (Kayaaslan, 2006; Toluk-Uçar, Pişkin, Akkaş ve Taşçı, 2010, Üredi ve Üredi, 2005), öz-düzenleme stratejilerini (Sonay-Polat ve Bulut, 2009; Üredi ve Üredi, 2005), matematiğe yönelik tutumlarını ya da problem çözme inanç ve tutumlarını (Çankaya ve Karamete, 2008; Köğce, Yıldız, Aydın ve Altındağ, 2009; Taşdemir, 2008) inceleyen farklı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan, Çankaya ve Karamete (2008), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi ile eğitsel bilgisayar oyunlarına olan tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Kayaaslan (2006), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının matematiğin sayılarla ilgilendiği düşüncesine sahip olduklarını ve matematik öğrenmenin zekâyı geliştireceğine inandıklarını ortaya koymuştur. Köğce ve arkadaşları (2009) tarafından, ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılaştığı açıklanmıştır. Sonay-Polat ve Bulut (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin motivasyonel stratejilerinin okul türüne göre farklılaşmakla birlikte öğrenme stratejilerinin farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca, devlet okulu öğrencilerinin motivasyonel stratejilerinin sınıflara göre farklılaşmadığı da açıklanmıştır. Taşdemir (2008), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşırken, cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Toluk-Uçar ve arkadaşları (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematikte başarılı olmayı hızlı hesap yapabilmek, doğru cevabı bulmak ve yüksek not almak olarak ifade ettiklerini açıklamışlardır. Aynı zamanda, öğrencilerin matematikte problem çözmeyi, hızlı bir biçimde doğru cevaba ulaşma ve sonucun doğruluğunu kontrol etme olarak ifade ettiklerini de belirtmişlerdir. Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik, içsel değer algısının matematik başarısını pozitif yönde, sınav kaygısının ise negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünün erkek öğrencilerde kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, yapılan incelemelerde öğrencilerin matematiğe ilişkin motivasyonel inançları ile öz-düzenleme stratejilerini ve problem çözmeye yönelik tutumlarını bir arada ele alıp inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançları ya da matematik derslerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin problem çözmeye yönelik tutumlarını yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ya da matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançları ile matematik problemini çözmeye yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2. Ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri (bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme) matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?
3. Ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançları (öz-yeterlik, içsel değer ve sınav kaygısı) matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

Bu araştırmanın beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin ya da matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlarının matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarını yordama gücünün incelenmesi yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançları ya da matematik derslerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin problem çözmeye yönelik tutumlarını yordama gücü araştırılacaktır. Bu nedenle, bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden *ilişkisel tarama modeli* kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bilindiği gibi tarama modelleri, geçmişte ya da var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003).

Araştırma Grubu

Araştırmaya, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bursa ilinde bulunan bu üç farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılma konusunda istekli olan toplam 265 beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri okullara göre dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine göre Dağılımına İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyleri							
	Beşinci Sınıf		Altıncı Sınıf		Yedinci sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	40	15.09	48	18.11	46	17.36	134	50.57
Erkek	39	14.72	51	19.25	41	15.47	131	49.43
Toplam	79	29.81	99	37.36	87	32.83	265	100.0

Araştırmaya gönüllü olarak katılan beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin 134’ü kız ve 131’i ise erkek öğrencidir. Bu öğrencilerin 79’u beşinci sınıf, 99’u altıncı sınıf ve 87’si ise yedinci sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri, Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilmiş olan ve Üredi (2005) tarafından dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçe’ye uyarlanmış olan *Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği*’dir. Diğeri ise, Çanakçı ve Özdemir (2011) tarafından geliştirilmiş olan *Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği*’dir.

Ortaokul öğrencilerinin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçme amacıyla 7’li likert türünde hazırlanmış bir araç olan *Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği*, bu çalışmada *matematik dersine yönelik* olarak kullanılmıştır. Bu ölçek, toplam 44 maddeden ve *öz-düzenleme stratejileri* ile *motivasyonel inançlar* olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutu ölçme aracı *bilişsel strateji kullanımı* (13 madde) ve *öz-düzenleme* (9 madde) olmak üzere iki alt boyuttan; motivasyonel inançlar boyutu da *öz-yeterlik* (9 madde), *içsel değer* (9 madde) ve *sınav kaygısı* (4 madde) olmak üzere üç ayrı

alt boyuttan oluşturmaktadır. *Bilişsel stratejiler* alt boyutunda tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçen ölçme aracı, *öz-düzenleme* boyutunda ise planlama, izleme, gözden geçirme gibi biliş üstü stratejiler ile çaba yönetimi stratejilerini içeren bir ölçme aracı yer almaktadır. Motivasyonel inançlar boyutuna ilişkin *öz-yeterlik* alt boyutunda sınıftaki performansla ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen ölçme aracı, *içsel değer* alt boyutunda ise içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini, *sınav kaygısı* alt boyutunda ise sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir. Öğrencilerin ölçekten alabilecekleri en yüksek toplam puan 308 ve en düşük toplam puan ise 44 puandır. Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında, alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerlerinin *öz-düzenleme* alt boyutu için 0,84; *öz-yeterlik* alt boyutu için 0,92; *içsel değer* alt boyutu için 0,88 ve *sınav kaygısı* alt boyutu için 0,81 olduğu tespit edilmiştir (Üredi, 2005). Bu araştırma kapsamında *Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği*'nin araştırmaya katılan öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen veriler için Cronbach alfa katsayıları *öz-düzenleme* stratejileri, motivasyonel inançlar boyutları için sırasıyla 0.89 ve 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği ise, ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 5'li likert türünde hazırlanmış, toplam 19 maddeden oluşan ve iki boyutlu bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Toplam 10 maddeden oluşan birinci boyutta (*hoşlanma boyutu*) yer alan maddeler genel olarak öğrencinin problem çözmede hoşlanma düzeyi ile ilgili tutumlarını yansıtmaktadır. Diğer boyutta (*öğretim boyutu*) yer alan maddeler ise, öğrencinin problem çözmenin öğretim süreci ile ilgili tutumlarını yansıtmaktadır. Her iki faktör için açıklanan toplam varyans miktarı %42.69 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test tekniği kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü, hoşlanma boyutu ve öğretim boyutu için sırasıyla 0.85, 0.87 ve 0.78 olarak hesaplanmıştır (Çanakçı ve Özdemir, 2011). Bu araştırma kapsamında *Matematik Problemi çözmeye yönelik tutum ölçeği*'nin uygulanması ile elde edilen veriler için Cronbach alfa katsayıları ölçeğin tamamı, hoşlanma ve öğretim boyutları için sırasıyla 0.88, 0.91 ve 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010: 170). Bu durum, her iki ölçme aracının da bu araştırma için yeterli olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında veri toplama amacıyla kullanılan ölçme araçları, araştırmanın yapıldığı ortaokulların beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarında öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerine matematik dersi öğretmenlerinin eşliğinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Uygulamalar esnasında, araştırmaya katılan öğrencilere ölçekleri matematik dersini göz önüne alarak cevaplamaları istenmiştir. Ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen araştırma verileri SPSS 14.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan uygulamalar esnasında ulaşılan verilerin analizi için, öncelikle *Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği*'nin geneli ve bu ölçekte yer alan boyut ve alt boyutlar (*motivasyonel inançlar* boyutu ve *öz-yeterlik*, *içsel değer* ve *sınav kaygısı* alt boyutları için hesaplanan ortalama puanlar ile *öz-düzenleme stratejileri* boyutu ve *bilişsel strateji kullanımı* ve *öz-düzenleme* alt boyutları) için toplam ve ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ardından, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözmeye yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla hazırlanmış olan *Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği* için toplam ve ortalama puanlar hesaplanmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin her iki ölçekte de yer alan maddelerin her birinden aldıkları puanların toplamının madde sayılarına bölünmesi ile ortalama puanlara ulaşılmıştır. Son olarak, araştırmada elde edilen ortalama puanlar betimsel istatistiklerin yanında korelasyon ve çoklu regresyon analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Ulaşılan korelasyon sonuçlarının değerlendirilmesinde, Pearson korelasyon katsayısı için 0.00-0.30 aralığı düşük, 0.31-0.70 aralığı orta ve 0.71-1.00 aralığı ise yüksek

düzeyde anlamlı bir ilişki biçiminde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010: 32). Yapılan istatistiksel analizlerde, .01 anlamlılık düzeyi referans alınmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada kullanılan *Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği* ve *Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği*'nin ortaokul öğrencileri için uygun olması ve sekizinci sınıf öğrencilerinin lise sınavlarına hazırlanıyor olmalarından dolayı, bu araştırma beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin motivasyonel inançları ile öz-düzenleme stratejilerinin problem çözmeye yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin istatistiksel analizlerin sonuçları raporlanmış ve bu analizlere bağlı olarak yapılan yorumlamalara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında, öncelikle beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme strateji kullanım düzeyleri, motivasyonel inançları ve matematik dersine yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu istatistiksel analiz sonuçları da Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	ss
Öz-düzenleme Stratejileri Boyutu	265	2.14	6.86	5.12	0.95
Bilişsel Strateji Kullanımı	265	2.15	7.00	5.37	1.09
Öz-düzenleme	265	2.11	6.89	4.75	0.87
Motivasyonel İnançlar	265	2.23	6.77	5.14	1.01
Öz-yeterlik	265	1.00	7.00	5.26	1.32
İçsel Değer	265	2.11	7.00	5.52	1.09
Sınav Kaygısı	265	1.50	6.75	4.18	1.09
Problem çözmeye yönelik tutum	265	1.95	5.00	3.78	0.73
Hoşlanma Boyutu	265	1.00	5.00	3.50	1.01
Öğretim Boyutu	265	1.00	5.00	4.09	0.79

Araştırmaya katılan beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin *Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği*'nde yer alan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar boyutları ile bu ölçekte yer alan alt boyutların çoğundan (sınav kaygısı hariç) aldıkları puanlar *bana uyuyor* aralıklarına karşılık gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin *Matematik Problemi Çözmeye Yönelik Tutum Ölçeği* ile bu ölçekte yer alan hoşlanma ve öğretim boyutlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar *katılıyorum* aralığına karşılık gelmektedir.

Ardından, beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme strateji kullanım düzeyleri ya da matematik dersine ilişkin motivasyonel inançları ile matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını incelemek amacıyla korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu istatistiksel analiz sonuçları da Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öz-Düzenleme Stratejileri ya da Motivasyonel İnançlar ile Problem Çözmeye Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyonlar

	Problem Çözmeye Yönelik Tutum
Öz-düzenleme Stratejileri	.551*
Motivasyonel İnançlar	.666*

* $p < .01$

Yapılan incelemelerde, öğrencilerin matematik derslerindeki öz-düzenleme strateji kullanımları ya da matematik dersine ilişkin motivasyonel inançları ile matematik problemini çözmeye yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır ($r_{OP}=0.481$ ve $r_{MP}=0.481$, $p < .01$).

Araştırmaya katılan beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe ilişkin öz-düzenleme stratejileri kapsamındaki *bilişsel strateji kullanımı* ve *öz-düzenleme* değişkenleri birlikte matematik problemini çözmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilişsel Strateji Kullanımlarının ve Öz-düzenleme Becerilerinin Problem Çözmeye Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Öz-düzenleme Stratejileri	Matematik Problemini Çözmeye Yönelik Tutum				
	B	Standart Hata	β	t	p
Bilişsel Strateji Kullanımı	0.346	0.055	0.518	6.258	.000
Öz-düzenleme	0.043	0.070	0.052	0.626	.532
R=0.559 R ² =0.313 F(2,262)=59.60 p=.000					

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, öz-düzenleme stratejileri kapsamındaki *bilişsel strateji kullanımı* ve *öz-düzenleme* değişkenleri birlikte matematik problemini çözmeye yönelik tutum puanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vermektedir [$F(2,262)=59.60$, ($p=.000$)].

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde kullandıkları *bilişsel stratejileri* ile *öz-düzenleme* becerileri birlikte matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarındaki varyansın %31.3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bu iki yordayıcı değişkenin beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarını yordama gücü sırası; *bilişsel strateji kullanımı* ve *öz-düzenleme*dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yalnızca öğrencilerin matematik derslerinde kullandıkları *bilişsel stratejilerinin* tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin matematiğe ilişkin *öz-düzenleme* becerileri ise, problem çözmeye yönelik tutumunun anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançları kapsamındaki *öz-yeterlik*, *içsel değer* ve *sinav kaygısı* değişkenlerinin birlikte problem çözmeye yönelik tutumlarını yordama gücünü inceleyen analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öz-Yeterlik, İçsel Değer ve Sınav Kaygısı Değişkenlerinin Öğrencilerin Problem çözmeye yönelik tutumlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	Matematik Problemini Çözmeye Yönelik Tutum				
	B	Standart Hata	β	t	p
Öz-yeterlik	0.100	0.038	0.183	2.62	.009
İçsel Değer	0.300	0.045	0.450	6.61	.000
Sınav Kaygısı	0.115	0.033	0.173	3.53	.000
R=0.677 R ² =0.459 F(3,261)=73.76 p=.000					

Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları, matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar kapsamındaki *öz-yeterlik*, *içsel değer* ve *sınav kaygısı* değişkenlerinin birlikte problem çözmeye yönelik tutum puanları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki verdiğini göstermektedir [F(3,261)=73.76, (p=.000)]. Matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar kapsamındaki *öz-yeterlik*, *içsel değer* ve *sınav kaygısı* değişkenleri birlikte araştırmaya katılan beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarındaki varyansın %45.9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarını yordama gücü sırası; *içsel değer*, *öz-yeterlik* ve *sınav kaygısı*dır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; *içsel değer*, *öz-yeterlik* ve *sınav kaygısı* değişkenlerinin tamamının tutum üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında yapılan incelemelerde, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin motivasyonel inançları ya da matematik derslerindeki öz-düzenleme strateji kullanımları ile matematik problemini çözmeye yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu anlaşılmıştır.

İstatistiksel analiz sonuçları, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin matematikte kullandıkları öz-düzenleme stratejilerinin matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarını yordamada önemli rolü olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan incelemeler, öğrencilerin matematikte kullandıkları *bilişsel stratejilerin* matematik problemini çözmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olmakla birlikte, matematiğe ilişkin *öz-düzenleme becerilerinin* tutumun anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlarının problem çözmeye yönelik tutumlarını yordamada önemli bir rolü olduğu da anlaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançları kapsamındaki *içsel değer*, *sınav kaygısı* ve *öz-yeterlikleri* problem çözmeye yönelik tutumu üzerinde anlamlı yordayıcılardır. Bu sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde kullandıkları bilişsel stratejilerinin geliştirilmesinin, sınav kaygılarının azaltılmasının ve matematiğe verdikleri içsel değer ve öz-yeterliklerinin olumlu yönde değişmesinin matematik problemi çözmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak; ortaokul öğrencilerinin matematik problemini çözmeye yönelik tutumlarını yordamada matematik derslerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ile matematiğe ilişkin motivasyonel inançlarının önemli rolleri bulunmaktadır.

Yapılacak olan araştırmalarda, farklı sınıf düzeylerindeki ilkokul ya da lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik tutumlarını yordamada matematik derslerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri ile matematik öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançları incelenebilir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin matematik derslerindeki bilişsel stratejileri kullanımlarını incelemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin matematiğe verdikleri içsel değeri ve/veya matematik konusundaki öz-yeterliklerini arttırmaya yönelik uygulamalar yapıp araştırmacılar tarafından okullarda denenebilir.

KAYNAKLAR

- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 33-44.
- Baki, A. (2006). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 80-92.

- Bayturan, S. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik başarılarının matematiğe yönelik tutum, psikososyal ve sosyodemografik özellikleriyle ilişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Boakerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cobb, P. (1986). Contexts, goals, beliefs and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 6, 2-9.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.
- De Corte, E. (2003). Intervention research: A tool bridging the theory-practice gap in mathematics education? *The Mathematics Education into the 21st Century Project. Proceedings of the International Conference, The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education*, September, Brno, Czech Republic.
- De Corte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning (Mathematics) from instruction. *Applied Psychology. An International Review*, 53(2), 279-310.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, XIX(4), 365-384.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-450 [EJ632658].
- Ertem, S. ve Alkan, H. (2003). İlköğretim öğrencileri için geliştirilen tutum ölçeği yardımıyla matematiğe yönelik tutumların belirlenmesi. XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi (12. Baskı). Ankara, Türkiye: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. *Elementary Education Online*, 2(2), 2-9.
- Kayaaslan, A. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematiğin doğası ve matematik öğretimi hakkındaki inançları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kloosterman, P. (1991). Beliefs and achievement in seventh grade mathematics. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 13(3), 3-15.
- Kloosterman, P., & Cougan, M. C. (1994). Students' beliefs about learning school mathematics. *Elementary School Journal*, 94(4), 375-388.
- Köğçe, D., Yıldız, C., Aydın, M. ve Altındağ, R. (2009). Examining elementary school students' attitudes towards mathematics in terms of some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 291-295.
- Mason, L. (2003). High school students' beliefs about maths, mathematical problem-solving and their achievement in maths: A cross sectional study. *Educational Psychology*, 23(1), 73-85.

- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.575-596). New York, NY: MacMillan.
- Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics Pub.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özlu, Ö. (2001). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(6), 552-575.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students' mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(4), 338-355.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem-solving, metacognition and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20, 4-8.
- Sonay-Polat, Z. ve Bulut, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerine bir çalışma. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Taşdemir, C. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 185-201.
- Toluk-Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. N., ve Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 131-144.
- Üredi, I. (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Yıldızlar, M. (2001). *Matematik problemlerini çözebilme yöntemleri*. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Yong, H. T., & Kiong, L. N. (2005). Metacognitive aspect of mathematics problem solving. *The Third East Asia Regional Conference on Mathematics Education (ICMI Regional Conference)*, 7-12 August, <http://math.ecnu.edu.cn/earcome3/TSG4.htm>, 14 Eylül 2007.