



EYFEOR

VII. Uluslararası
Eğitim
Yönetimi
Forumu

BİLDİRİLER KİTABI

03-05 Kasım 2016



EYUDER YAYINLARI

ISBN 978-605-64247-2-4



ISBN:978-605-64247-2-4

İmtiyaz Sahibi

Dr. Adem ÇİLEK
EYUDER Başkanı

Editör

Dr. Adem ÇİLEK

Yayın Koordinatörü

Murat KOÇALI

ANKARA-2016

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.



Prof. Dr. OĞUZ SERİN
LAÜ E. F. Dekanı - EYFOR Eş Başkanı



AHMET ARSLAN
KKTC TÖDER Başkanı - EYFOR Eş Başkanı



Dr. ADEM ÇİLEK
EYUDER Başkanı - EYFOR Eş Başkanı



Prof. Dr. M. ALI YÜKSELEN
Lefke Avrupa Üniversitesi Rektörü



**Doç. Dr. M. HİLMİ
COLAKOĞLU**
T.C. MEB Müsteşar Yardımcısı



Dr. ÖZDEMİR BEROVA
KKTC Milli Eğitim Bakanı



(Tensip buyurdukları takdirde)

İSMET YILMAZ
T.C. Milli Eğitim Bakanı

PANEL -1 : Eğitimde Politika ve Güncel Uygulamalar



Prof. Dr. YÜKSEL KAVAK
Hacettepe Üniversitesi



Prof. Dr. AYHAN AYDIN
Osmangazi Üniversitesi



Prof. Dr. İRFAN ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi



Prof. Dr. SADEGÜL A. ALTUN
Başkent Üniversitesi



Prof. Dr. MEHMET CAĞLAR
Yakındoğu Üniversitesi - CTP Milletvekili

PANEL -II : Meslek Olarak Öğretmenlik



Prof. Dr. NİLVAZ ÇAN
Kahramanmaraş Sıtçü İsmail Üniversitesi



Prof. Dr. HAYATI AKÇOL
Gazi Üniversitesi



Dr. HALPA AYDINÇÖZÜ
MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü



Doc. Dr. SEMİH AKTEKİN
MEB Öğretmen Y. G. Genel Müdürlüğü

PANEL -III : Her Çocuk Nasıl Başarabilir : ABD'deki Uygulamalar



Prof. Dr. MUSTAFA ÖZCAN
MEF Üniversitesi



Prof. Dr. TODD ALLEN PRICE
National Louis University



Prof. Dr. Carlos ORNELAS
Metropolitan Autonomous University

PANEL -IV : Türk Eğitim Sisteminde Sorunlar ve Yönelim



Prof. Dr. SERVET ÖZDEMİR
Başkent Üniversitesi



Prof. Dr. HASAN SİMSEK
İstanbul Kültür Üniversitesi



Prof. Dr. MUHİTTİN ACAR
Hacettepe Üniversitesi



Prof. Dr. CEMİL YÜCEL
Osmangazi Üniversitesi



Prof. Dr. H. İBRAHİM YALIN
Gazi Üniversitesi

PANEL -V : Deneyimler, Düşünceler, Öneriler



Prof. Dr. AYTAÇ CAĞKALIN
Hacettepe Üniversitesi (E)



HARUN FATMA
KİTÇE Eğitim Müşaviri



NİHAT BÜYÜKBAS
ATAM Başkan Yardımcısı



BİLAL Y. CANDIRLIOĞLU
Kayseri İİ Millî Eğitim Müdürü



ATÖLYE ÇALIŞMASI

Uygulamalı Eğitim :



Eğitimde Sinerji Yaratmak



AÇIK OTURUM

MODERATÖR



MÜGE ARDA
TGRT Haber

KATILIMCILAR



**Doç. Dr. M. HİLMİ
COLAKOĞLU**
T.C. MEB Müsteşar Yardımcısı



ECE KARABONCUK
TV 360



Dr. ÖZGÜR BOLAT
Hürriyet Gazetesi



Dr. ADEM CİLEK
EYUDER Başkanı - EYFOR Eş Başkanı

KONFERANS -I :



Prof. Dr. FEYZİ ULUĞ
TODAE

**Ekip Olmanın Dinamiği:
Hangisiyiz, Ekip mi?, Grup mu?**

KONFERANS -II : Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri



Prof. Dr. ABDURRAHMAN
TANRIÖĞEN
Pamukkale Üniversitesi

Oturum Başkanı

Türk Eğitim Sistemi



Prof. Dr. HİKMET ALİZADE
Bakü Devlet Üniversitesi

**Azerbaycan Eğitiminde
Tahayyül Okul Merhalesi**



Doc. Dr. MASOUMEH DAEI
Bakü Devlet Üniversitesi

İran'ın Eğitim Sistemi (1906-2016)



Yrd. Doc. Dr. SEYFİ ÖZGÜZEL
Akdeniz Üniversitesi

Hollanda Eğitim Sistemi

KONFERANS -III :



Prof. Dr. MÜNEVVER ÇETİN
Marmara Üniversitesi

Öğrenen Okul Stratejileri



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
SÖZLÜ BİLDİRİLER	3
KIBRIS TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEN ÇOK YÖNLÜ BİR EĞİTİMCİ KEMAL ATAKAN	4
<i>ELMAZIYE TÖRE TEMİZ</i>	
OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	16
<i>VAROL PEKTAŞ, CEMALETTİN COMBA,</i>	
DEVLETİ PUTLAŞTIRMAK YA DA ŞEYTANLAŞTIRMAK EĞİTİMSİZLİĞİN SONUCU MUDUR?.....	22
<i>NECATİ DEMİR</i>	
BİREYİN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİM FAKTÖRÜNÜN ROLÜ	36
<i>HİKMET ALİZADE, REHİME MAHMUDOVA</i>	
YÖNETİM BİLİMİ DERSİNİN OKUL YÖNETİM SÜREÇLERİNE ETKİSİNİN BELİRLENMESİ	42
<i>ERTUĞ CAN, YÜKSEL GÜNDÜZ</i>	
İZMİR İLİNDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN BAŞLICA DİSİPLİN SUÇU KONULARI.....	51
<i>YURDAGÜL EREŞ</i>	
OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN EN ÖNEMLİ YETERLİKLER VE BU YETERLİKLERE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ.....	59
<i>BAHRİ AYDIN, MELİKE GÜNBEY, ERAY KARA,</i>	
ALANINDA NİTELİKLİ/ FARK YARATAN ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI YÖNTEM VE TEKNİKLER	64
<i>SEDA USTAN, DEMET KAYABAŞI, NİHAL ÖZDENOĞLU,</i>	
BAŞARILI ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI KAYNAKLAR VE BU KAYNAKLARIN BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ... 68	
<i>ASLI AYBALA ALAÇAM, SEVİL ALAÇAM, EMEL TÜZEL,</i>	
ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLEŞİMLİ TAHTAYA İLİŞKİN TUTUMLARI	77
<i>YÜKSEL KAHRAMAN,</i>	
ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖZ GÜVEN ÖLÇEĞİ PUANLARI NASIL FARKLI LAŞMAKTADIR.....	81
<i>YÜKSEL KAHRAMAN, MERVE GÖKÇE KADIN KAHRAMAN,</i>	
TEMEL LİSELERDE GÖREV YAPMAKTA OLAN FARKLI BRANŞLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖNEMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ) 89	
<i>NİYAZI CAN, GÜLSEDA KİRİŞÇİ,</i>	
EĞİTİM YÖNETİMİNDE YÖNETİM FELSEFESİNİN YERİ VE ROLÜ	99
<i>HÜSEYİN ÖZTÜRK,</i>	
“EĞİTİM SOKAĞI VE EĞİTİM ALANLARI” PROJESİNİN UYGULANDIĞI OKULLARA ETKİSİNİN ANALİZİ.....	106
<i>VEHİ KOLÇAK, MEHMET ATEŞ, HASAN HÜSEYİN YÜCEL</i>	
OKUL YÖNETİCİLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR OKULLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....	112
<i>AHMET GÖKMEN,</i>	
GENÇLİK DÖNEMİ AİLE SORUNLARININ ÖĞRENCİDE OLUŞTURDUĞU STRES DÜZEYİNİN KARŞILAŞTIRILMASI . 122	
<i>NEŞE BAŞAK, AYŞE BENGİSOY, MEHMET ÇAĞLAR</i>	



ÖĞRETMENLERİN MESLEK ETİK İLKELERİNE UYGUN DAVRANMA ALGILARININ YAŞAM DOYUMU AÇISINDAN İNCELENMESİ	126
<i>NURİ BALOĞLU, ERDAL YILDIZ,</i>	
PEDAGOJİK LİDERLİK: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİN GÖLGESİNDE KALAN BİR LİDERLİK YAKLAŞIMI	152
<i>NURİ BALOĞLU,</i>	
NİTELİKLİ EĞİTİM HAKKI TEMELİNDE VELİLERİN VE YÖNETİCİLERİN, TEMEL LİSE UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	163
<i>BARIŞ AKSOY, KEMAL KAYIKÇI,</i>	
BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİMDE ÖLÇME ARACI OLARAK KULLANILMASINDA ÖĞRETMENLERİN HAZIR BULUNUŞLULUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	180
<i>CAHİT GÖLGE,</i>	
KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE AZERBAJYAN'IN OKUL ÖNCESİ VE ORTAOKUL EĞİTİM SİSTEMİNİN ANLAMLI REFORMLARININ SOSYOLOJİK ANALİZİ.....	187
<i>YAGUT ALIYEVA, SEVİNC ALIYEVA,</i>	
SINIF İÇİ EĞİTİMDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN KULLANILMA YOĞUNLUĞUNUN VE BU SÜREÇTE ORTAYA ÇIKAN KAYGININ ZAMANA GÖRE DEĞİŞİM YÖNÜNÜN İNCELENMESİ	193
<i>ERCAN SOYSAL,</i>	
İŞE BAĞLILIK ETKİLEYEN FAKTÖRLER: RESMİ VE ÖZEL OKULLARDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ.....	201
<i>NECMİ GÖKYER,</i>	
EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERİN İNSAN KAYNAĞI POLİTİKALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	212
<i>VİCDAN ALTINOK,</i>	
TÜRKİYE'DE GÖÇMEN ÇOCUKLARINA YÖNELİK İVEDİ EĞİTİM VE UYUM POLİTİKA ÖNERİLERİ	225
<i>SEYFİ ÖZGÜZEL, VELİ ERCAN ÇETİNTÜRK, SYLVIA MONIQUE DE ROOIJ</i>	
"LİDERLİK KAMPI – 2016" ALTERNATİF ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME	236
<i>ARZU BAYINDIR,</i>	
KADIN OKUL BÖLGESİ MÜDÜRLERİNDEN VE EĞİTİM DENETMENLERİNDEN MÜDÜRLERE TAVSİYELER VE OKULDA ÖNEMLİ GÖRDÜKLERİ GÖREVLER: NİTEL BİR ARAŞTIRMA.....	250
<i>EMİNE BABAOĞLAN</i>	
MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN KATILDIKLARI HİZMET İÇİ EĞİTİM ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	265
<i>KEMAL KAYIKÇI, MURAT ALTUN, SULTAN UÇAR ALTUN,</i>	
OKUL MÜDÜRLERİNİN DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ	277
<i>ÖNDER ŞANLI, MEHMET ALTUN, ÇETİN TAN</i>	
MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLİ İLETİŞİM MODÜLÜ KAZANIMLARINA ULAŞMA DURUMLARI VE ÖĞRETMENLERİN MODÜL HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	293
<i>SIDIKA BAŞBUĞA, ESRA ÖMEROĞLU</i>	
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIKLI YAŞAM DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ: KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	307
<i>HANDE ŞAHİN, SİBEL ERKAL</i>	



SÖZLÜ BİLDİRİLER



KIBRIS TÜRK EĞİTİM TARİHİNDEN ÇOK YÖNLÜ BİR EĞİTİMCİ KEMAL ATAKAN

Elmaziye Töre Temiz¹,

ÖZET

Kıbrıs Türk Toplumunu milli mücadele döneminde öğretmenler önemli görevler üstlenmişlerdir. Bu dönemde öğretmenler mesleklerini icra etme yanında mücadelenin önemli dinamiklerinden birini oluşturmuştur. Öğretmenler hem örgün eğitim ortamında hem halk eğitimi çalışmalarında hem de vatan savunmasında, mevzide etkin rol almışlardır. Bunlardan biri de öğretmen Kemal Atakan'dır. 50 yıl fiilen sınıf öğretmenliği yapmanın yanında, bu sürenin bir bölümünde başöğretmen statüsüyle eğitim yöneticiliği görevlerinde bulunmuş biri olarak özellikle Kıbrıs Türk Eğitim tarihi için kaynak konumundadır.

Çalışmanın amacı, idealist ve çok yönlü öğretmen özellikleri olan Kemal Atakan'ın meslek eğitim ve öğretmenlik mesleğine bakış açısı ile Kıbrıs Türk Toplumunun Milli Mücadele Döneminde ne gibi roller üstlendiğini ve okul uygulamalarını ortaya koymaktır.

Büyük çoğunluğu köylerde geçen çalışma süresi boyunca, milli şuurun oluşması ve toplumsal dayanışma için, okulun sadece öğrenciler için değil, çevre için de rolünün farkında olan bir eğitimcidir. Mesleki yönü yanında edebi yönüyle de donanımlıdır. Okul bünyesinde milli günlerdeki anma ve kutlama programlarında öğrencileri tarafından okunan 500 civarında şiir yazmıştır. Toplumsal açıdan çok önemli olan bu günlerde her öğrenciye muhakkak küçük de olsa bir rol vermiştir. Eşitlikçi değil adildir. Öğrencilerini tanıyan bir öğretmen olarak, kimine uzun, kimi kısa şiirler okutmuş, 60'a yakın piyes yazıp öğrencilerine oynatmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kemal Atakan, Kıbrıs Türk Toplumunu, Öğretmenlik Mesleği, Toplumsal İşlevler.

Problem Durumu

Eğitim neden gereklidir? sorusuna sıradan insanlar “çocukları yaşadıkları topluma aşına yetiştirmek ve onları geleceğe hazırlamak için” cevabını verirken, mütefekkirler ve eğitimciler bu ifadeyi eğitimin işlevleri olarak “yeni nesilleri kültürlemek ve sosyalleştirmek için” şeklinde özetlerler. Dünyanın en kadim mesleklerinden olan öğretmenlik mesleğini icra edenlerin, özellikle ilkökul öğretmenlerinin bu işlevlerin yerine getirilmesindeki rolü yadsınamaz. Bugünkü çeşitlilikte ve miktarda haberleşme ve ulaşım araçlarının olmadığı, eğitim seviyesinin okuryazarlık seviyesinde olduğu, geleneksel / tarım toplumlarında öğretmenlerin okul içi rollerinden çok okul dışı toplumsal rolleri ağır basar. Öğretmen aynı zamanda, toplumsal değişimde hem aracı hem de rol modelidir.

Yaptığı uğraşı / işi öğretmenlik, kendilerini de “insanı kurnaz yapan” kişiler olarak tanımlayan Sofistler ilkçağın, profesyonel öğretmenleri olduğu kabul edilir. Öte yandan daha “eğitim Bilim” diye bir bilim yokken, eğitimin ne olduğu, kapsamı ve yöntemi konusundaki düşüncelerinden dolayı, bugün, Aristo birinci, Farabi ikinci ve İbn i Sina ise üçüncü öğretmen olarak dünya eğitim tarihinde kabul görmektedir. Eğitimin bir bilim dalı olarak kurumsallaşması, çocuğun eğitimiyle ilgilenecek özel uzmanlık ve beceriye sahip insanların yetiştirilmesi gereği çok uzun bir zaman diliminde mümkün olmuştur.

¹ Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, elmaziyetemiz@gmail.com



Eğitimin birinci işlevi, bireyleri toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlayan vatandaşlar olarak sosyalleştirmektir. Devletin kurumları olarak okullar, hâkim kültürün genç kuşaklara aktarılmasını sağlarlar. “Hiç kimse normal olarak okulların bizim sosyal değer ve kurumlarımızın karşısında olmasını bekleyemez.” (Eskicumalı, 2001: 123).

Günümüzde eğitim bilim çevrelerince öğretmenlik mesleği üzerine; öğretmen adaylarının seçilme ölçütleri, öğretmen yetiştirme programları, öğretimde ilke ve yöntemler, farklı öğretim kademelerinde öğretmenlik vb. alanlarda akademik çalışmalar sürdürülmektedir Bunun yanında ülkelerin eğitimle ilgili yasalarında, öğretmenin kim olduğu ve uygulamada öğretmenlerden beklenen işlevlere yer verilmektedir. Örneğin Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43’de: Öğretmenlik Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik biçimlenme ile sağlanır...” denmektedir.

Eğitimbilim alan yazınında öğretmenlik mesleğini seçenlerin hem yetiştirme aşamasında hem de icraat aşamasında dikkate alınması gereken özellikleri dendiği zaman, Sünbül’ün (2002: 258) de sıraladığı gibi, kişisel yeterlilik, alan yeterliliği ve eğitsel yeterlilik olarak vurgulanmaktadır:

Kişisel Yeterlilik; Yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcılık, sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip içinde çalışma, değişimleri başlatabilme, anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler şeklinde tanımlanabilir. Açıkça güldüğü üzere öğretmen olacak veya olan kişiler erdemli, şahsiyet sahibi bireyler olmalıdır.

Alan Yeterliliği; Akademik eğitimi sırasında kendi alanları ile ilgili mesleki bilgi ve beceriyi kazanmalarıdır.

Eğitsel Yeterlilik; Öğretmenlik meslek ve becerisi ile ilgili olup, çoklukla öğretimle ilgilidir. Kendi konu alanında uygun öğretim stratejisi, yöntem, teknik, araç-gereç kullanma, sınıf yönetme, öğrencileri güdüleme, öğrencilerle iletişim ve değerlendirmelerde yeterlilik gibi özellikleri içerir.

Özdemir ve Yalın (1998, 17) ise iyi bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri: 1. Parçası (İçinde) Olma (sınıfın ve sosyal çevrenin), 2. Hâkim olma (konu alanına, öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine, sınıfa hakim) 3. Öğrenci merkezli olma (Her öğrenciyi tanımaya çalışır, sevgi ilgi ve öğrenme atmosferi yaratır, iyi bir dinleyicidir vb.)

En kadim mesleklerden biri olarak öğretmenlik mesleğine atfedilen yüksek toplumsal statünün, bilişim çağı olarak tanımlanan çağımızda, tarım toplumlarına veya 20-30 yıl öncesine göre giderek azaldığı sıkça dile getirilmektedir. Ancak yüz yüze ilişkiler ortamı mesleklerinden biri olan öğretmenliğin, bilhassa temel eğitim çağında çocuk bireyler üzerindeki etkisi inkâr edilemez. Yine ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamıyla en çok ilgilendiği, okul çevresiyle etkileşime girdiği yılların da ilköğretim yılları olduğu hatırlandığında, öğretmenin etki alanının okul ve birey merkezinden çevreye, topluma doğru olduğu görülmektedir. Akyüz (1978, 3-4) öğretmenlerin birey ve toplum üzerindeki etkisini; 1. Okul kanalıyla, 2. Toplumsallaşma yoluyla, 3. Davranış değişikliği oluşturarak, 4. Önder ve aydınlar yetiştirme yoluyla oluşturduğunu ifade etmektedir.

Oğuzkan (1982) ise öğretmenin sosyal çevresine etkisi dendiği zaman; sadece okul ve toplumsal çevreyi değil dünyayı da kapsam içine koymakta ve öğretmene sorumluluk yüklemektedir. Öğretmenlerin nerede, hangi öğretim kademesinde görev alırlarsa alsınlar kişilik yönünden, düşünsel yönden ve mesleki yönden donanımlarının yüksek olması gerektiğini, bunun sorumluluk olduğunu savunmaktadır. Bu üç yönlü donanımı ise: 1. Toplumun aydın bir üyesi olarak öğretmen 2. Dünya topluluğunun aydın bir üyesi olarak öğretmen 3. Mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen olarak sıralamaktadır.



Kıbrıs Türk Toplumunu gibi 1974 öncesi düşman bir unsura karşı sürekli var olma mücadelesi veren bir toplumda ise öğretmenlerden beklenen roller, sorumluluklar çok daha fazladır. Öğretmenler hem örgün ortamda, hem halk eğitimi çalışmalarında hem de vatan savunmasında, mevzide etkin rol almışlardır. Bunlardan biri de, bugün hiçbir şey olamadınsa veya işsizsen “bari öğretmen olsaydın” seviyesinde joker bir iş gibi algılanır olan öğretmenlik mesleğini olması gerektiği gibi yaşayan bir idealist öğretmen olan Kemal Atakan’dır. 70’li yaşlarda olan emekli öğretmen Kemal ATAKAN, hem 50 yıl fiilen sınıf öğretmenliği yapmış (çoğu birleştirilmiş sınıf ortamı) hem de bu sürenin bir kısmında başöğretmen statüsüyle eğitim yöneticiliği görevlerinde bulunmuş biri olarak özellikle Kıbrıs Türk Eğitim tarihi için kaynak konumundadır. Büyük çoğunluğu köylerde geçen çalışma süresi boyunca, milli şuurun oluşması ve toplumsal dayanışma için, okulun sadece öğrenciler için değil, çevre için de rolünün farkında olan bir eğitimcidir.

Doğum belgesindeki adıyla Mustafa ALİ, 2 Şubat 1939 tarihinde Şerife ve Ali (Fucelli) çiftinin 5. çocuğu olarak Lefkoşa’ya bağlı şimdiki adı Akıncılar, o tarihteki adıyla Luricina köyünde doğdu. Kıbrıs Türklüğü her zaman olduğu gibi, o yıllarda da Anavatan bildiği Türkiye’de olup bitenleri çok yakından takip etmektedir. 10 Kasım 1938’de Atatürk’ün ölümü üzerine, Atatürkçü Kıbrıs Türkleri sevgilerinin bir nişanesi olarak yeni doğanlara Mustafa Kemal veya Kemal ismini koymakla kalmaz, çocuk Mustafalara bile Kemal’i yakıştırırlar. Bu sebeple bildirinin öznesi de artık resmi evrakta Mustafa, hitaplarda Kemal’dir. Kemal altı yıl olan ilkokulu köyünde tamamlar. Altı çocuklu fakir bir köy ailesinde bir abi ve ablası ilkokul terk, üç kardeşi ise ilkokul mezunudur. O ise Kıbrıs’ta ikamet eden dar gelirlili bir ailenin çocuğunun erişebileceği en üst kademeye kadar okuyacaktır. İlkokulda onu çok etkileyen öğretmenlerin başında saydığı İngilizce öğretmeni, aynı zamanda şair olan Pembe Marmara, ondaki edebi yeteneği fark ederek şiir yazması için onu sürekli teşvik eder ve şiirlerinde Atakan ismini yazmasını önerir. Şahısların resmi olarak soyadının olmadığı bir dönemde o artık Kemal Atakan’dır. Ortaokula köyünde başlar, ancak köyde yeterli öğretmen olmadığı için ortaokulu Lefkoşa’da tamamlar. Milli Mücadele yıllarında Kıbrıs Türk Toplumunu için en önemli eğitim kurumlarından olan Lefkoşa Türk Lisesinden 1958 yılında mezun olur. Yazılı, sözlü ve İngilizce seviye sınavların ardından ilkokuldan beri çok istediği meslek olan öğretmenlik yolunda Omorfo Öğretmen Koleji’ne girmeye hak kazanır. Aslında liseye kaydolduğu yıldan itibaren öğretmenliği düşündüğü için, Lise birinci sınıftan itibaren Kıbrıs Eğitim Sertifikası (Cyprus Certificate of Education) sınavlarına girmeye başlamıştır. Her sınav için ücret ödenen oniki sınavlık uzun bir sınav maratonunun ardından sertifika almayı başarmıştır. O yıllarda, Liseyi bitirmek için iki tane İngilizce seviye sınavı ve en son olarak da olgunluk sınavı (maturity exam) yapılmaktadır. Kolej’e giriş mülakatını şöyle anlatmaktadır. “Sertifikanın arkasında Felsefe, mantık (emin değil) ve Türkçe kompozisyondan alınan başarı da yazılıyordu. Tüm notları, sınavları çok iyidir. Öğretmen Koleji’ giriş aşamasını “Sınav komisyonu başkanı Refet bey mülakatta, oğlum bu notlarla öğretmen olmaya mı geldin? Üç adım öteye gitsen her üniversite seni alır dedi. O zamanlar ÖSS yoktu, Türkiye’de istediğiniz üniversiteye başvurabilirdiniz. Ben küçükten beri öğretmen olmak istiyordum. Öğretmenlerime hayrandım. Bu benim tercihimdi. 1959 yılında 500 aday arasından 60 kişi Türk Öğretmen adayı olarak Kolej’e seçildik. Sayının yüzde 40 kadarı ancak kız öğrencilerdi”. Şeklinde ifade etmiştir.

Türk ve Rum erkek öğretmen adaylarının birlikte öğrenim gördüğü Öğretmen Koleji, İngiliz İdaresi tarafından bir İngiliz müdür yönetiminde olacak şekilde, 1938 yılında uygulama ağırlıklı iki yıllık bir lise üstü okul olarak Omorfo kasabasında (şimdiki Güzelyurt) açılmış, zamanla bulunduğu yerleşim yerinin adıyla özdeşleşmiştir. Öğretmen Koleji öğrencileri hem yatılı hem de mecburi hizmet verme taahhünamesi ile bursludurlar. Öğrenim süresi içinde uygulamalar da olmakla birlikte, mezuniyet sonrası sıkı bir müfettiş denetimi sonrası iki yıl stajyerliğin ardından, öğretmen kadrosuna



alınmaktadır. Omorfo Öğretmen Koleji altyapı yetersizliği sebebiyle 1958 yılında kuruluşundan 20 yıl sonra başkent Lefkoşa'ya yeni bir binaya taşınmıştır. Ancak aynı yıl Türk öğretmen adayı öğrenciler okulda bile can güvenliği kalmadığı için Kolej'den ayrılıp önce Lefkoşa'nın Türk kesimine yakın TerreSanta'da bir binaya (bugünkü Çetinkaya bölgesi) yerleştirilmişlerdir. Burada bir yıl geçmesine rağmen, şartlarda iyileşme olması bir yana Türk ve Rum toplumları arası gerginliğin artarak devam etmesi sebebiyle, Lefkoşa'nın Türk-Rum sınır kesiminden daha iç kesimine adeta göç etmişlerdir. Yeni adresleri ortaöğretim öğrencileri ile paylaşacakları Lefkoşa Türk Lisesi'dir. Dört katlı binanın üst en üst katına yerleşirler. Bu sonuç Kıbrıs Türk Toplumunun ilkökul öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere Türk Öğretmen Koleji'nin kuruluşunu başlatmıştır .

Öğrencilik yıllarında Atakan'ın en ilgi duyduğu derslerin başında Macit Yüksel beyin verdiği metot dersi gelmektedir. Edebiyat öğretmeni Hüseyin Gürtunca ise şiiri sevdiiren hocasıdır. Müdür Halil Direkoğlu da eğitim derslerine girenlerdendir. Hemen hemen tüm derslerde teori ve uygulama birlikte yer almaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim örneği ve uygulaması için köy okulunda uygulama da yapmışlardır. Öğretmen adaylarının Okuldan mezun olabilmek için ayrıca bir enstrüman (akordeon veya melodika) ile en az sekiz parça çalabilmeleri ve üç halkoyunu bilmeleri gerekmektedir. Atakan melodika çaldığını ifade etmiştir.

Atakan ve dönem arkadaşları Omorfo Öğretmen Koleji'nde öğrenime başlayıp Türk Öğretmen Koleji'nden 1960-1961 öğretim yılında mezun olmuşlardır.

Devlete bağlı görev yaptığı 35 yıl içerisinde sırasıyla, 1974 öncesi Akıncılar, Lefkoşa, Üçşehitler, 1974 sonrası Düzova (Üçşehitler köyünün kuzeydeki ikamet yeri), Vadili, Akdoğanve Türkmenköy yerleşim yerlerinde hizmet vermiştir. Devlete bağlı son görev yeri olan Türkmenköy'de 1984 yılında İngiltere'nin Manchester Üniversitesi'ne burslu olarak yaklaşık bir aylığına İngilizce öğretimi kursuna gitmiştir. 1994 yılında hukuken emeklilik kararından aylar sonra Yakın Doğu Üniversitesi Özel ilköğretim Koleji'nde 25 şubenin Türkçe derslerini koordine göreviyle 15 yıl daha görev yapıp tam 50 yılda fiilen emekli olmuştur.

Böylesine deneyimli ve mesleğini çok yönlü olarak icra etmiş bir öğretmenin eğitim ve öğretmenliğe dair görüşleri değerli ve önemlidir. Kemal Atakan gibi yeterlikli ve çok yönlü özellikleri olan öğretmenlerden toplanacak bilgiler uygulamaya olduğu kadar kuramsal bilginin zenginleşmesine de katkı sağlayacaktır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Kıbrıs Türk Toplumunda, 1974 öncesi ve sonrasında öğretmenlik görevini yürüten idealist ve çok yönlü öğretmen özellikleri olan Kemal Atakan'ın meslek yaşamını değişik açılardan irdelemektir. Bu amaçla şu alt sorulara cevap aranmıştır:

Emekli öğretmen Kemal Atakan'ın;

1. Eğitime bakış açısı nedir?
2. Öğretmenlik mesleğini nasıl görmektedir?
3. Mesleği icra ederken eğitim felsefesi ne olmuştur?
4. Başvurduğu öğretim ilke ve yöntemleri nelerdir?
5. Eğitimde yönetim ve denetim ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Kıbrıs Türk Toplumunu için Milli Mücadele Dönemi olarak anılan 1974 yılına kadar olan dönemde ne gibi roller üstlenmiş, okulda ne gibi etkinlikler yapmıştır?

Uzun ve başarılı bir meslek yaşamı yürütmüş emekli bir öğretmenin meslek yaşamını betimlemeyi amaçlayan çalışma, nitel araştırma yöntemi kapsamında, biyografik model desenindedir. Atakan'ın öğretmenliği üzerinden eğitime, öğretmenliğe bakılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme



tekniklerinden yararlanılmıştır. Eğitim uygulamaları ve düşüncelerini içeren bulgular alt problemlere dayalı olarak irdelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Yöntem

Eğitim alanında önemli katkılar sağlamış, ileri derecede deneyimler yaşamış bir eğitimcinin, eğitim deneyimleri ve eğitim ile ilgili görüşleri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, fenomenolojik yapıda, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma bir toplumsal olayı doğal ortamı ve doğal oluşumu içinde tasvir eder ve bir durumu ilişki bağlantıları içinde anlamaya çalışır. Bu çalışmada da, görüşme tekniğine dayalı olarak, emekli öğretmen Kemal ATAKAN'ın eğitim uygulamaları ve anlayışı tasvir edilmeye çalışılmıştır. Önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar analiz edilerek, alt amaçlara cevap arnmıştır.

Bulgular

Görüşme tekniği ile toplanan verilerin analizinden ulaşılan bulgular, alt amaç soruları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. *Kemal Atakan'ın Eğitime Bakış Açısı:* Ona göre, eğitim bir toplumun yaşam biçimidir; ilgilidir, kültürüdür, sanattır, bilimdir. Bu nedenle sadece uzmanların tekeline bırakılmamalı, tüm toplumun katılımı sağlanarak yeniden gözden geçirilmeli, eleştirilip değerlendirilmelidir. Herkesin fikri alınmalıdır. Çünkü Eğitim de aile de bir cumhuriyete benzer. Cumhuriyet ise ilgili herkesin katılımıyla mümkündür.

Ona göre eğitimin iki amacı vardır:

1. Eğitim, hayat içindir; yani hayatta karşılaşılabileceğimiz sorunları çözmek içindir.
2. Erdemli insan yetiştirmek içindir; eğitim, sömürüye - haksızlığa – zulme – sorumsuzluğa izin veren bir bilgilenmeyi dışlamalıdır.

Anlaşılabileceği üzere, Atakan eğitime bakışında; değer sahibi, sağlam karakterli insan yetiştirmekten bahsederken daimici, okul ve hayat iç içedir derken ilerlemeci, demokrasi eğitiminden bahsetmesiyle de yeniden inşacı eğitim felsefelerini harmanlamış olmaktadır. Eğitimin bu amaçlara ulaşabilmesini de bilgi aktarma ve öğütlerle değil; örneklerle, uygulamalı olarak (yaparak-yaşayarak) verilmesinde görmektedir.

Yürütülen eğitim faaliyetlerinin, bir idareciden diğere keyfi veya gelişigüzel uygulamalardan kurtulması için değiştirilemez temel ilkeleri olması gerektiğini savunmakta ve ilkeler olarak şunları sıralamaktadır:

1. Eğitim toplumun temel değerlerine, insan anlayışına uygun olmalıdır.
2. Eğitimde devingenlik ve açıklık olmalıdır.
3. Eğitim, geçmişi eleştirip yorumlayarak şimdiki yaşam biçimine ulaştırabilmeli; Geleceği kurarken hem geçmişi hem de şimdiki birleştirmeli, umut vermelidir.

Atakan'a göre öğrenme ilgi meselesidir. Kişi ilgi duyduğunu öğrenir, ilgisi varsa öğrenir. Bunu BİLGİ kelimesinin etimolojisi üzerinden şöyle açıklamıştır. “Bilgi 5 harf, 100 üzerinden her harfe 20 puan değer düşer. B harfini çıkar (- 20) geriye kaldı İLGİ: öğrenmenin % 80 ilgidir. İlgi varsa bilgi var, öğrenme var. Kişi merak ettiğini, ilgilendiğini öğrenir. Çocuklar oyunu çok sever, hatta teneffüste daha çok oynayabilmek için yemeği, tuvaleti ihmal ederler. Öğretmen çocuk için “aklı fikri oyunda veya oyun yasak size” derse olmaz. Ben dersimi oyuna çevireyim derse olur”. Öğretmenler çok okuyarak, derslerini ilgi çekici hale getirmenin yollarını bulmalı görüşündedir. Öğretmen öğrencilerine hazır bilgi vermemeli, onlara yeni bilgileri bulma zevkini tattırmalıdır.

2. *Öğretmenlik Mesleğine Bakışı:* Atakan'a göre kişi sevdiği mesleği seçmelidir. Sevmeden verim elde edilmez. Şöyle demiştir “Öğretmenlik, bir sevgidir, bir tutkudur. Öğretmenlik mesleğini



sevenler, çocukları sevenler öğretmen olmalıdır. Öğretmenlik bir meslektir, ustalık ister. Ustalık eğitimle, sabırla, sevgiyle kazanılır.” Öğretmen sınıfa girdiğinde, tıpkı bir ses sanatçısı gibi hazırlıklı, coşkulu, yaşam dolu olmalıdır.”

Kendisi ilköğretim öğretmeni olduğu için değil ilköğretim temel olduğu için bu kademedeki öğretmenliği daha önemli bulmaktadır. “İlkokuldaki eğitim ve öğretim çimentosuyla, demiriyle bir binanın temeline benzer. Burada yapılacak hata hem o kişi için hem toplum için matematikçilerin bile hesaplayamayacakları kötü sonuçlar doğurabilir. Bu sebeple öğretmeni seçerken, yetiştirirken, görev verirken çok dikkatli olunması gerekir.” Yine ona göre asıl olan işin niteliğine göre eleman alınmasıdır, elemana iş bulunması değil. Mesela orta öğretim öğretmeni işsiz kaldı diye ilköğretime, birleştirilmiş sınıflarda öğretimi bilmeyen bir öğretmeni tek öğretmenli bir köye görevlendirmek şahıslara maddi kazanç sağlar lakin öğrencilere yazık olur. Bu konu da şu yaşantısını aktarmıştır. İstanbul’da ünlü bir özel okulda bir süre öğretmenlik yapan bir genç öğretmen Kıbrıs’a dönünce, Maarif Dairesindeki yakınları üzerinden birleştirilmiş sınıf düzeni olan bir köye atanmıştı. Görevde zorlanırsa beni bulsun tavsiyesi üzerine görev yaptığım okula geldi. Sıkıntısını anlattı; İstanbul’da iken 13-14 yaşında öğrenciler derse hazır, sınıfa girdim mi derse hemen başlayabilirdim, şimdi sınıf karışık ben ne zaman derse başlayacağım bilmiyorum dedi. Müdür, müdür yardımcısı, diğer öğretmenler herkes bir şeyler söyledi. Cebimden bir ikibuçukluk çıkarıp yere attım, herkes dönüp baktı, o da. Şimdi derse başlayacaksın dedim. O da bana maalesef “ne yani cebimde ikibuçukluk mu taşıyacağım? Dedi. Burada amacın öğrencilerin dikkatini çekmek olduğunu izah edince anladı ve mahcup oldu” demiş ve öğretmenlikte 3N diye bir kurallaştırmadan bahsetmiştir. 3N “Ne öğreteceğim (içerik), niçin öğreteceği (amaç) nasıl/ne zaman öğreteceğim (yöntem)”.

Atakan’a göre kişi hangi alandan yetişirse yetişsin hayat boyu öğrenmeye devam etmelidir. Çünkü seçilen meslekte öğrenme merak ve isteğinin sürekli olması gerekmektedir. Bunu şöyle ifade etmiştir

“Herkes, ne kadar da öğretmen olsa, uzman da olsa yine de talebedir. Talebelik mezara kadar bitmez, sürer gider ve öğretmen işini sevdiği sürece çalışmalıdır.” Çocuk seslerinden şikâyet edip bunaldığını söyleyen bir meslektaşına mesleği bırakmasını tavsiye etmiştir. Ona göre öğretmen için çocuk sesleri müzik gibidir. Öğretmenliği ve öğretmeni anlattığı “Öğretmen” şiirlerinden birinde bunu şöyle dile getirmiştir.

*Öğretmenim ben,
Sınıfa girince,
Düşünürüm ince ince,
Mikroskop olur gözüm
Kulağım radar
Hiçbir şarkı
Hiçbir Türkü,
Hiçbir sözcük
Tatlı değildir
Çocuğun ağzından.
Dökülen “ÖĞRETMENİM”...
Sözcüğü kadar. (24.11.2004)*

Öğretmenlerin sadece kendi toplumları için değil dünya barışı için de önemli bir role sahip olduğunun farkındadır. Dünya topluluğunun aydın bir üyesi olarak 1991-1995 yılları arası BOSNA’da yaşananlar karşısında hissettiklerini dile getirdiği Bosna şiirinde öğretmenlere şöyle seslenir:

.....
Ey öğretmenler



*Beni dinleyin beni,
Bırakın matematik öğretmeyi,
Bırakın Fen'i...
Savaş açın savaşlara,
Meydanı bırakmayın kurşunlara, tüfeklere,
Sevgiyi aşılaysın,
Sevgiyi ekin,
Dünyadaki tüm yüreklere (28.02.1994)*

3. *Felsefesi Açısından Eğitime Bakışı*: Gerek öğrenciliğinde gerekse öğretmenlik formasyonu döneminde yaygın olan müfredat merkezli öğretim anlayışına karşıdır. Öğretmenin eğitim-öğretimde, öğrenci merkezli olmasını savunanlardandır. Teoride okuduklarının yanında bu sonuca, ağaç dalına yuva ören örümceğin sineği boğup yerken, eşek arısına farklı muamele yapıp, ağını feda etmek pahasına ondan kurtulma hareketlerini gözleyince vardığını; hayvan bile her canlıya farklı davranırken aklıyla övünen insan ne yapıyor diye düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmen hem çok okumalı hem de sınıfta öğrencilerini iyi gözlemlemelidir. Her öğrenci farklıdır.

Ona göre öğretmenler, mutlaka her çocuğun az da olsa; yavaş da olsa bir şeyler öğrenebileceğini bilmelidir. Hiçbir çocuk dünyaya boş gelmemiştir. Muhakkak bir kabiliyeti vardır. “Sevgi – sabır – bilgi” her engeli aşmada öğretmenin ilkesi olmalıdır. Bir öğretmen için en büyük mutluluk bir çocuktaki, merakı, meyli yakalamak ve onu yönlendirmektir demiştir. Bu bakış açısına meslek yaşantısından örnekler:

Görüşmelerimiz sırasında, Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler derslerinin çocukların hayata hazırlanmasında çok önemli olduğunu sık sık dile getirmiştir. Türkçe dersi kapsamında kompozisyon konularının, öğrencilerin bildiği veya ilginç bulduğu konulardan itinayla seçilmesini çok önemsemektedir. Mesela öğretim yılı başında verilen tatilinizi anlatınız konusunu çok genel ve adeta baştan savma bir konu olarak değerlendirmektedir. “4. Sınıfta annenizi anlatınız konusunu verdim. Zekâ gelişimi yaşının altında, yavaş öğrenen bir öğrencim vardı. Bir satır yazı yazdı. ”Benim annemin adı Ayşe’dir. Altında ad-soyadı imzası. Kendince ödevini yapmıştır. Önemli olan da budur. Aferin yazıp yıldız çizdim. Bir hafta sonra babanızı anlatın dediğimde yarım sayfa yazıp getirmişti. Bir aferin ve yıldız onu daha gayretli, istekli kılmaya yetmişti.”

Sevgi-Sabır-Bilgi” üçlemesini ve öğrenci merkezli anlayışı uygulayarak insan yetiştirmeye bir başka örnek. Yıl 2008 Özel ilköğretim okulu 3. Sınıf şubelerden birinde bir öğrenci için sınıf seviyesine uyum sağlayamıyor, sınıfın öğrenme hızını yavaşlatıyor, buradan alınsın diyerek hem öğretmenden hem de o şubeden velilerce şikayetler gelmektedir. Atakan öğrenciyi gözleyip, hem öğretmeniyle hem öğrencinin velisiyle konuşup, bir takım tavsiyelerde bulunur. Ekip çalışması yaparlar. Yapamıyorsun, anlamıyorsun diye okulda evde hep iteklenen çocuk, dönem sonuna doğru yazılılardan iyi notlar alınca “20’ ler 30’ lar geride kaldı hey, 70 aldım duysun Kemal Bey.” diye defterine yazıp M. Kemal Atakan’a getirince o da defter üzerine cevap niteliğinde “Duydum çocuğum, hem kulağımla duydum hem yüreğimle... Seni seven öğretmenin Kemal Atakan” yazmıştır. Öğretmenlik bir Can’a dokunmak değil midir?(Cüceloğlu, İrfan 2015)

4. *Benimsediği öğretim ilke ve yöntemleri*: Öğretmeni öğretmen yapan yöntemidir. Öğretmenlik, öğretilmez öğrenilir. Her öğretmen; kendi kendini iyice analiz ederek kendi yöntemini saptamalı. Bu öğretmenin tipine uyan bir yöntem olmalı... Birbirimizden öğreneceğimiz çok şey var, ancak birbirimize fabrika mamulatu gibi benzemeye de gerek yoktur. Daima anımsamalı: “Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır”.

Öğretmen Koleji’nde metot derslerinde öğrendikleri, kitaplardan okudukları ve deneyimlerinin etkileşimi ile kendi metodunu oluşturduğunu ifade etmiştir. Özellikle 1974 öncesi iki



öğretmenli Üçşehitler köyünde öğretmenliğini geliştirdiğini, tarzını bulduğunu yıllar olarak belirtmiştir. Mesleğinde 11.yılında iken bu köyde göreve başlamıştır.

Ençok benimsediği ve kullandığı öğretim stratejileri/ yaklaşım ya da yöntem teknikler; soru-cevap (Sokratik yöntem), dramatizasyon, mizah, şiir, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzağa, tümevarım, öğrenci merkezlik, buluş yoluyla öğretimdir. Eğitim-öğretimde önemli bulunduğu bu ilke ve yöntemleri “ Çocuğun mutlu olduğu, katılımcı, doğru ve bilimsel yol. Yani çocuğun içinde yer aldığı ve mutlu olduğu, yaparak- yaşayarak öğrenme yaklaşımı olarak özetlemiştir.

Eğitimde mizahı önemsemektedir. Pek çok kez derse fıkrayla başlamış veya fıkra ile derse ara vermiştir. Çünkü ona göre eğitimin bir amacı da mutlu insan yetiştirmektir. Mizah, eğitime canlılık katar. En can sıkıcı bilgiler, kitaplar, karikatürler ve fıkralarla sıkıcılıktan kurtarılabilir.

Burada savunduklarını, mesela Türkçe dersinde dilbilgisi konusunda 4. sınıflarda “ismin halleri” konusunu işlerken şu yolu izleyerek hayata geçirmiştir:

“Sınıfa girdim, size bir şiir okuyayım mı çocuklar? diye sordum. Merakla evet dediler.

*Babam bir ev gördü tepede,
Satın aldı o evi,
Taşdı bizi o eve,
Çok mutluyduk o evde
Her sabah ya okula ya işe
Çıkardık o evden.*

şeklinde kendi yazdığım şiiri okudum. Beğendiniz mi? diye sordum, evet dediler. Şiiri tahtaya yazdım. Defterinize geçirin dedim. Sonra şiirde en çok geçen sözcük hangisi bulun, altını çiziniz dedim. Ardından tahtada o sözcüklerin altlarını çizdik. Şimdi bunu kalem sözcüğüne uygulayın dedim. Hemen yaptılar; kalemi, kaleme, kalemde, kalemden. Şimdi bunu ALİ sözcüğüne uygulayın deyince çok düşündüler, şaşırıldılar. Bazıları yapamadı ama yapanlar oldu. Yardımcı sesi buldular. Aliyi, Aliye... böylece yeni bir konuya bildikleri üzerinden geçtik. Sonra bu şiire bir ad versek ne olur? Düşünün dedim. Çeşitli cevaplar geldi ama “İsmin halleri” cevabı da geldin. Bu yöntem “konumuz ismin halleri, yazın çocuklar; ismin e hali, ismin i hali şeklinde anlatmaktan çok daha iyidir. Bu aynı zamanda tümevarımdır. Bilimsel yöntemdir.” demiştir. Bazı öğretmenler tümünden gelimcidir. Önce kuralı verir sonra konuyu açar, olmaz bu ezberciliktir”. Ezbercilığe, düz anlatıma karşıdır. Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi öğrencilerin önce şiirle dikkati çekildi, güdülenmeleri sağlandı. Bu öğrencileri derste daha etkin, katılımcı kıldı. Sokratik soru cevapla sınıfta adeta bir sinerji oluştu. Sınıfta yaparak, yaşayarak öğrenme gerçekleştirildi. Tümevarım, bilinenden bilinmeyene doğru ilkeleri işe vuruldu. Ayrıca öğrenciler de başarı duygusunu hissettikleri için mutlu oldular.

Yine Türkçe dersinde ezbercilığe karşı öğrenci katılımlı bir yaklaşım örneğini şöyle anlatmıştır: “Özel ilköğretim Koleji’nde koordinatörlük yaptığım dönemde 3.sınıf bir şubeye girdim genç bir öğretmen “çıkarın defterlerinizi ve ismin yerine geçen... yazın” dedi. Hocanım isterseniz şimdi başka bir şey yapın bu konuyu konuşalım” dedim. Uyumlu, öğrenmeye açık bir arkadaştı. O saat imlâ yazdırdı. Konuştuk ve o dersi sonra beraber verdik. Şöyle yaptık. “çocuklar şimdi sizi çağıracağız. Ama dikkat edin nasıl çağıracağız dedik. Elimizle Ali’yi gösterip sen gel dedik. Tahtaya a) Sen gel (Ali), aynı şekilde işaret edip o gelsin b) O gelsin (Emre) c) Bu gelsin (Melisa), d) Siz (Emel, Merve), e) Onlar gelsin (Cem, Eda, Ayşe) yazdık.Sonra çocuklar bu parantez içindekiler nedir? diye sorduk. Çünkü iyi bir öğretmen adılı(zamir) isimden sonra öğretir çünkü bu ihtiyaçtır. İsmi bilecek ki yerine kullanılanı bilsin. Nasıl çağıracak öğrenciyi? Ya adını söyleyecek ya da sen diyecek. Bu parantezdekiler nedir çocuklar? Çocuklar isimdir öğretmenim dediler. Peki, solundakiler nedir? Bunlara zamir ya da öz Türkçe olarak adıl derler dedim. Peki, şimdi siz söyleyin bakalım nedir zamir? Düşünürler, sınıftan birileri muhakkak bulur. İsimlerin yerine kullanılan sözcüklerdir der. Öğretmen



tanımladığında çocuklar sadece ezberler. Öbür türlü kendi bulduğunda yaptığı işten zevk alır. Hangisi eğitimidir?... Bildiğinden bilmediğini bulmayı öğreteceksin.”

Bu örnekte de soru-cevap, bilinenden bilinmeyene yöntemleri uygulandı, öğrenciler derse aktif katılım gerçekleştirdiler. Yine Atakan’a göre öğretmenler öğrencilere nasıl öğreneceğini de öğretmeli. Mesela öğretmen her soruya cevap vermemelidir.

Eldeki imkânlarla göre sadece sözlüğe bakmanın bile araştırmacılığı başlatabileceğini savunmuştur. “Derslerin sonunda sıraların altında masal, hikâye kitapçıkları vardı, okuma yaptırırdım. Bilmedikleri bir kelime çıkınca hemen öğretmenim nedir? Diye sorunca rafta sözlük var, git al, bakabilirsin derdim. Her şeyi öğretmenden öğrenmeyecek, kendisi de araştırmalı. Üstelik şimdi bilgisayar var, internet var ve çocuklar büyüklerden daha iyi kullanıyorlar. İş onları harekete geçirmekte...” demiştir.

Öğrencilerin defterlerini, ödevlerini kontrol edip yanlış bulduğunda kırmızı kalemle altını çizmek, daire içine almak gibi işlemleri yanlış bulmaktadır. Kırmızı kalemle yapılan bu işlemin öğrencinin moralini bozduğunu ifade etmiştir. “Eksiğini, yanlışını açıkça yazardım; paragraf / satır başı yap, noktalama işaretlerine dikkat et, özel isimlere dikkat gibi... Amaç; yaralamadan yanlışları göstermekti.” demiştir .

5. *Eğitimde Yönetim ve Denetim Anlayışı*: Her süreç gibi eğitim ve öğrenme süreçleri de hem programlar, hem öğreticiler hem de öğrenciler açısından denetlenmeyi gerektirir. Yönetim ve denetim eğitim sürecinin olmazsa olmazlarından. Her eğitim sisteminde, zamanla değişenin yönetim ve denetim anlayışları olduğu görülmektedir.

Atakan’a göre öğrencilerden daha etkili denetleyici yoktur. Dersine hazırlıklı gelen öğretmenler denetimden geçerler. Göreve başladığı 1961 yılından itibaren her ders için günlük planlarını ayrıntılı bir şekilde oluşturarak okula gitmiştir. “Hazırlıkta başarısızlık, başarısızlığa hazırlıktır (İngiliz atasözü)” sözünü şiar edinmiştir. Şöyle diyor “ En iyi müfettiş Hüseyin, Ali, Mehmet Bey değil, çocuktur, yani öğrencidir. Çocuklar gözlemcidir. Öğretmenin bunun bilincine varması gerekir. Öğretmen iyi isim yapmayı önemsemeli. Çünkü bir yere kendi gitmeden ünü gitmektedir.”

Müfettişlerin mesleği tecrübe eden iyi öğretmenlerden olması gerektiğini, meslekte kıdemın önemsenmesini savunmaktadır.” 29 yıllık bir öğretmeni yedi senelik bir öğretmenin teftişi yanlıştır. Günlük ders planları dosyamı inceleyen genç müfettiş, eleştirecek hiç bir şey bulmadığından olsa gerek her planın altında günün tarihi ile beraber “Saygılarımla. Kemal Atakan” yazısını okuyunca, birileri görmeyeceğine göre imza atmanın gereksiz olduğunu küçümseyen bir cümle sarf etmesi onu üzmüştür. Oysaki o öğrencilerini ödevlerinin kompozisyonlarının altına imza atmaya teşvik etmektedir. Kendi ifadesiyle “ İmza çok önemlidir. Yaptığınız işe sahip çıkıyorsunuz demektir. Bundan eminim demektir.” Öğrencilerime kompozisyon, şiir, resim ne yaparlarsa imza atmalarını söylediğimde “ biz daha çocumuz hiç olur mu? Diye itirazlar olunca “olur tabii, onlar sizin eseriniz, emeğiniz” deyince heyecanlanmışlar, öğretmenim sizinki gibi güzel bana da bir imza bulalım sesleri yükselmişti... Öğrencinin kişiliğini desteklemek gerekir. İmza güven verir, ben de bir şahsiyetim hissi yaşatır.”

6. *Kıbrıs Türk Toplumunu için Milli Mücadele Dönemi olarak anılan 1974 Yılına Kadar Olan Dönemde Üstlendiği Roller ve Düzenlediği Etkinlikler*: İlk görev yeri 1970 yılına kadar görev yaptığı kendi köyü olmuştur. Bu dönem hem öğretmenlik hem de mücahitlik yaptığı bir dönemdir. Gündüzleri okulda, akşamları ise köyün tüm erkekleri gibi mevzide nöbette vatan savunmasındadır. Esasen bu durum adanın pek çok yerinde Milli Mücadele yılları boyunca (1974 e kadar) aynıdır. , O günleri anarken ilk aktardığı anısı “köye hâkim bir tepe olan ve Rumların elinde olan İstavroz



tepesinden kurşun yağınca çocukları arka kapıdan evlerine gönderir, biz de görev yerlerimize giderdik” olmuştur. 1961-1969 arası kendi köyünde hem mücahit hem öğretmendir.

1971-72 öğretim yılında 11 yıllık öğretmen iken “mesleğimin en dolu yılları” dediği hem öğrencileri hem de köylülerle derin bağlar kurduğu Üçşehitler köyüne tayin olmuştur. Burası 301 nüfuslu, daha çok küçükbaş hayvancılık ve buna destek mahiyetinde çiftçilikle uğraşan bir köydür. Köyde elektrik yoktur ve içme suyu sıkıntısı hat safhadadır. Hatta köy ismini köye içme suyu pompalayan motoru çalıştırmaya giden 3 kişinin Rumlar tarafından şehit edilmesinden almıştır. Bir öğretmeni olan köye ikinci ve “Başöğretmen” statüsüyle gönderilmiştir. Köy 4 senede 27 öğretmen değiştiren bir köy olarak anılmaktaydı. İlkokula kayıtlı 56 öğrenci vardı. Köy muhtarından yakın köylerden birinden çok çocuklu bir göçmen ailesinin köydeki deprem evlerine taşınacağını öğrenince, onlar daha taşınmadan okul çağındakilerin nüfus bilgilerini almak için onları ziyarete gider. 4 yeni öğrenciyle toplam 60 üzerinden iki derslikli okul olmak için Maarif Dairesine müracaatta bulunur. Birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla 1, 2 ve 3. sınıfları daha genç ve meslekte yeni olan Salim öğretmen (Kanizi) 4,5 ve 6. sınıfları kendisi alır. Bu köylülerle 4 yılı 1974 öncesi, 8 yılı 1974 sonrası olmak üzere 12 yıl birlikte olur.

1974 öncesi dönemde ilkokulların çalışma saatleri şimdikine göre uzundur ; Haftanın 5 günü hem sabah hem öğleden sonra öğretim yapılmaktadır. Sabah 8-12, öğleden sonra ise 14-16 arası . Cumartesi günleri ise sadece öğleye kadardır. Köyde ilk günleri, bir cumartesi 60 öğrenciden sadece 11 öğrenci gelince, öğrenir ki o gün çocukların ailevi sorumluluklarının arttığı bir gündür. Bireyi tanımak için aileyi, aileyi tanımak için toplumsal çevreyi tanımak gerekmektedir. Aileleri ile beraber onları tanımak için bir tür öğrenci ve aile tanıma formu hazırlar. Bu form aynı zamanda köyü tanıma anketi gibidir. Bunu hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirerek, köyün nüfus yapısını, eğitim seviyesini ve ekonomik haritasını çıkarmıştır.

Araştırmacının da öğrencisi olduğu bu köyde, milli günler büyük bir coşkuyla köy halkının da yoğun katılımıyla kutlanmaktadır. Atakan günün anlam ve önemiyle ilgili kendi yazdığı şiir ve piyeslerde her çocuğa çeşitli görevler vererek hem öğrenciler hem de aileler için katılımı en üst düzeylere çıkarmayı sağlamıştır. 23 Nisanlar, 29 Ekimler gerçek bayram havası içinde kutlanırken, tarih ve millet şuru hem aktarılmakta hem de yeniden üretilmektedir. Kıbrıs Türklüğünün Türk milletinin, Anavatan Türkiye'nin bir parçası olduğu işlenmektedir. Farklı coğrafyalarda da olsak Atatürk hepimizin önderidir. Bu konuyu işleyen şiirlerinden biri de “Elele” şiiridir. Şöyle seslenir:

*Türküz biz,
Elele Türkiye ile.
Kan aynı kan,
Bayrak aynı bayrak,
Toprak aynı toprak,
İz aynı iz,
Hepimiz, hepimiz
Aynı yolda, aynı amaçta
Atatürk'teniz...(1973 Üçşehitler)*

Kıbrıs Türklerinin Atatürk sevgisi açıktır ve Türkiye Kıbrıs Türkünün kurtuluş ümididir. Gözü hep Anadolu'dadır. Nihayet 20 Temmuz 1974 yılında Mutlu Barış Harekatı gerçekleşince öğrencileri için yazdığı şiirlerden biri de Aslan Mehmedim olur.

*ASLAN MEHMEDİM
Onbir yıl bekledik
Kuzeye baktık,
Bekledik Mehmedim.*



*Yel gibi estin geldin
Gavuru kestin geldin
Yaktın geldin*

....

Sonuç ve Öneriler

Okullarda sadece yeterli sayıda öğretmene değil, mesleğine ilgisi sürekli olan, yetenekli ve iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler mesleki rollerini yerine getirirken, aldıkları eğitimi kişilikleri ile yoğurur ve toplumun beklentilerinden yola çıkarlar. Sınıf içindeki ve okuldaki etkinlikler de toplumun geniş etkisi altındadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki etkinlikleri, kişilik özellikleri ve toplumsal değer yargıları birbirleriyle ilişki içindedir.

Eğitim bilimleri kapsamında kuramsal ve nicel çalışmalar kadar nitel çalışmalar da gereklidir. Özellikle hem eğitim tarihi çalışmalarında hem öğretmen yetiştirme üzerine olan araştırmalarda arşiv çalışmaları yanında sözlü tarih çalışmaları da olmazsa olmazdır. Bu bildiri çalışmasında yapılmaya çalışıldığı gibi, öğretmenler, bir toplumun tarihsel, toplumsal varoluşuna en ücre yerleşim yerlerinde öğretmenlik yaparken hem katkıda bulunmuş hem de şahit olmuşlardır.

Atatürk pek çok kez toplumun varlığını devam ettirmesinde öğretmenlere sorumluluklarını hatırlatmış, “Muallimler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” ve “Cumhuriyet sizden fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür nesiller ister.” diyerek talimatlar vermiştir.

Öğretmen Kemal Atakan, Türk milletinin bir parçası olan Kıbrıs Türk Toplumunda Atatürk milliyetçisi bir sınıf öğretmenidir. Çok yönlü bir eğitimci olarak nitelendirilmeye uygundur; çünkü mesleki çalışmalarında yeterlilik sahibi olmakla beraber, öğrenmeyi-kendini geliştirmeyi hiç bırakmamıştır. Mensubu olduğu toplumunun aydın bir üyesi olarak hem sınıf ve okul içinde hem de okul dışında toplumsal sorumluluklar üstlenmiştir. Ayrıca dünya topluluğunun aydın bir üyesi olarak, duyarlı bir entelektüeldir.

Ortaya konulan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler de şöyledir:

1. Eğitim tarihi araştırmalarında, arşiv belgelerinin taranması yanında, sözlü tarih çalışmalarının yapılması bilgi çeşitliliğini ve zenginliğini artıracığından özellikle genç akademisyenlerin özendirilmesi faydalı görülmektedir.
2. Emekli sınıf öğretmeni Atakan gibi aldığı teorik bilgileri kişiliği ile yoğurup, kendi öğretme yaklaşımını geliştirmiş, çok yönlü eğitimcilerin öğretmen adayları ile bir araya getirilmeleri mesleğe hazırlık sürecini destekleme yanında mesleğe bağlılığın artırılmasına da katkı yapabilir.

Kaynakça

Akyüz, Yahya. *Toplumsal Değişmede Öğretmenler*. Ankara PegemA, 2013.

Cüceloğlu, Doğan ve Erdoğan İrfan, *Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmaktır*. İstanbul, Final Kültür Sanat yayınları, 14. Baskı, 2015.

Keser, Ulvi, “Türk Mukavemet Teşkilatı'nın Görünmeyen Kahramanları; Öğretmenler ve Polisler”, *İkinci Uluslararası TMT Sempozyumu*, Mücahitler Derneği, TMT Derneği ve KKTC Üniversiteleri, 26 Ekim–11 Kasım 2011, KKTC, Cilt II, s. 73-144,

Oguzkan, A Ferhan, *Öğretmenliğin Üç Yönü*. 5. Basım. Ankara, 1982.

Temiz Töre, Elmaziye, “Kıbrıs Türk Toplumunda Sosyo-Kültürel Yapının Taşınmasında Öğretmenlerin Rolü”. www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/tore_elmaziye.pdf.



Temiz Töre, Elmaziye ve Başar, Mustafa Aydın. “Kıbrıs Türkünün Milli Mücadele Döneminde Öğretmenlerin Halk Eğitimi Çalışmaları”. *II. Kıbrıs Türk Milli Mücadelesi ve Bu Mücadelede TMT'nin Yeri Uluslararası Sempozyumu*. 31 Ekim - 5 Kasım 2011, Cilt 2.



OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Varol PEKTAŞ², Cemalettin COMBA³,

ÖZET

Bu araştırma ile okul müdürlerinin genel öz-yeterlik inançlarında mezuniyet düzeyi, cinsiyet, yaş, yöneticilik kıdemi, çalıştıkları kurum tipi açısından farklılık olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Ankara ili Mamak ilçesinde çalışan toplam 164 okul müdürünün genel öz-yeterlik inançları belirlenmiştir. Veriler SPSS istatistik programında değerlendirilmiş, verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Kruskal-Wallis gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Okul müdürlerinin genel öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu, kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre öz-yeterliklerini algılama düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, okul türlerine göre ve yaş gruplarına göre öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Müdürlerin orta düzeyde öz-yeterlik inançlarının okul, öğretmen, çevre ve öğrenci performanslarını nasıl etkilediğinin araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yeterlik, Okul, Okul Müdürü, Öğretmen.

Problem Durumu

Okulun, toplumların günümüzde ve gelecekteki gereksinimlerini karşılayacak, yön verecek çıktıları yetiştiren, çalışanları ve çevre faktörleri bakımından son derece zengin, dinamik yapısı olan, dönüştürücü ve değiştirici niteliğiyle çevrenin yüksek beklentilerini karşılamaya çalışan, karmaşık görünmesine karşın açık ve sade bir örgüt olduğu söylenebilir.

Kendisini sürekli yenileyen, gelişmeleri iyi okuyabilen, gelecek vizyonu olan, değişimci, iletişim sanatı gelişmiş ve bunu iyi kullanan, öğrendiklerini paylaşma ve uygulama yeteneklerine sahip bir liderin yöneticiliğinde okulun toplumlara olumluya doğru ileriye taşıyabilecek liderliği üstlenebileceği gibi; varolan yapıyı koruma eğiliminde olan bir liderin yönetiminde de çevrenin yüksek beklentilerinden uzak, verimsiz, hantal, dönüştürücü ve değiştirici dinamik özelliğini kaybetmiş bir nitelik kazanacağı ileri sürülebilir.

Okulların liderleri olarak okul müdürü; toplumsal değişimler ve gereksinimlerle başa çıkmak için okulu yeniden yapılandıracak; toplumun gereksinimlerini karşılamak için okulun işlevlerini yerine getirecek; örgütsel etkililiği sağlayarak okulun toplam niteliğini artıracak olan kişidir (Başaran, 2000).

Yeterlik, bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi (Balci, 2005), iş görenin kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirilmesi, bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olmak (Şişman, 2006, Demirtaş ve Güneş, 2002, Şahin, 2006) olarak tanımlanmaktadır.

Yeterlik, bireyin görevlerini yapabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi için ihtiyaç duyulan yetenek ve bilgilerdir (Enochs, Riggs, 1990). Öz yeterlik ise bireyin kendi yetenekleri hakkındaki inançlarıdır. Öz-yeterlik bireyin yeteneklerinden ziyade bu yeteneklere olan inancıyla ilgilidir (Akoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öz-yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer öğelerin bir bileşkesi olup, her tür davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğini belirleyici güce sahiptir (Kuzgun, 2000). İnsanların inanç ve yargılarının incelenmesi, onların davranışlarını açıklamak ve anlamakta yardımcı olabilmektedir. Bireylerin çeşitli zorluklarla

² Zafer ilkokulu, Mamak/Ankara, varol-pektas@hotmail.com

³ İlkadım İstiklal Anadolu Mesleki Teknik Lisesi, ccomba6467@gmail.com



başta çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları öz yeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır . Öz yeterlik, bireyin ne kadar yetenekli olduğu ile değil, kendi yeteneklerine olan inancı ile ilgilidir. Bu inançlar onun davranışlarını ve performansını etkiler (Okutan ve Kahveci, 2012).

Okul müdürlerinin, üslenmiş oldukları görevlerin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri; almış oldukları mesleki eğitimlerinin iyi olmasının yanında, eğitimin dinamik yapısı içerisinde yeniliklere ayak uydurabilecek, siyasi tercihler doğrultusunda sürekli değiştirilen bir sistemin sorunlarının üstesinden gelebilecek ve iş sorumluluklarının gereğini yerine getirebilecek öz-yeterlik düzeyleri ile de yakından ilgilidir.

Amaç

Bu araştırma ile okul müdürlerinin, öz-yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet düzeyi ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmış ve okul müdürlerinin görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır.

- Okul müdürlerinin öz-yeterlik algısı hangi düzeydedir?
- Okul müdürlerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet düzeyi ve çalıştıkları okul türü değişkenleri) göre öz-yeterlik algısı anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

Çalışma grubu, Ankara ili Mamak ilçesinde çalışan toplam 164 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “ Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin toplanması için İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, mezuniyet türü ve çalışma şekline ait özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Yöneticiler kişisel bilgi formundan kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemişlerdir. Araştırmada okul müdürü öz-yeterliğine ilişkin veriler, Aypay (2009) tarafından çeviri-tekrar çeviri tekniği ile hazırlan ve toplam 10 maddeden oluşan genel öz-yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 18.0 istatistik paket programına kaydedilmiş ve verilerle ilgili betimsel istatistikler belirlenmiştir. Verilerin analizinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, One Way Anova, Tukey HSD testi, Kruskal-Wallis teknikleri kullanılmıştır.



Tablo 1. Okul Müdürlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	72	43.9
	Erkek	92	56.1
Yaş	21-30 Yaş	44	26.8
	31-40 Yaş	59	36.0
	41-50 Yaş	30	18.2
	51 Yaş ve Üstü	31	19.0
Mesleki Kıdem	1-3 yıl	53	32.3
	4-6 yıl	36	22.0
	7-10 yıl	42	25.6
	11-14 yıl	15	9.1
	15 yıl ve üstü	18	11.0
Mezuniyet Düzeyi	Lisans	115	70.1
	Yüksek Lisans	36	22.0
	Doktora	13	7.9
Okul Türü	İlkokul	69	42.07
	Ortaokul	55	33.54
	Lise	40	24.39

Bulgular

Tablo 2. Öz Yeterlik Algı Ölçeği

	N	\bar{X}	Ss
Öz-Yeterlik Algı Ölçeği	164	3,61	,63

Örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının = 3,61 standart sapmasının Ss= 0,63 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değer dikkate alındığında, okul müdürlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin orta düzey seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sh	T Testi		
						t	Sd	p
Öz-Yeterlik Algı Ölçeği	Kadın	72	3,59	,65	,06	-,89	162	,371
	Erkek	92	3,68	,58	,08			

Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin düşüncelerinin aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda; Tablo 3'te görüleceği üzere okul müdürlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [t (162) = -,89, p > .05].

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi

F, \bar{X} ve Ss Değerleri						Anova Sonuçları					
	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sh	Var.K.	K.T.	Sd	K.O	F	p
Öz-Yeterlik Algı Ölçeği	21-30 Yaş	44	3,50	,66	,08	G.Arası	14,49	3	4,83	8,26	,000*
	31-40 Yaş	59	3,26	,81	,10						
	41-50 Yaş	30	3,84	,75	,09	G.İçi	123,89	160	,58		
	51 Yaş ve Üstü	31	3,14	,88	,15						
	Toplam	164	3,48	,80	,05	Toplam	138,39	163			
Tukey HSD Sonuçları											
(I) Yaş	(J) Yaş	\bar{X} (I-J)	Ss	p							
21-30 yaş	31-40 yaş	,35	,14	,064							
	41-50 yaş	,48(*)	,14	,006*							
	51 yaş ve üstü	,24	,17	,461							
31-40 yaş	21-30 yaş	-,35	,14	,064							
	41-50 yaş	,13	,19	,677							
	51 yaş ve üstü	-,11	,15	,887							
41-50 yaş	21-30 yaş	-,48(*)	,14	,006*							
	31-40 yaş	-,13	,12	,677							
	51 yaş ve üstü	-,24	,15	,383							
51 yaş ve üstü	21-30 yaş	-,24	,17	,461							
	31-40 yaş	,11	,15	,887							
	41-50 yaş	,24	,15	,383							

Okul müdürlerinin yaşlarına göre, öz-yeterlikleri algılanma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin öz-yeterliklerini algılama düzeylerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3;160) = 8,26, p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi sonucunda 41-50 yaş grubundakiler ile 21-30 yaş grubu arasında, 41-50 yaş grubundakiler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, 41-50 yaş grubundaki okul müdürlerinin öz-yeterliklerini algılanma düzeyleri ($X=3,84$), 21-30 yaş grubundakilere ($X=3,50$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Değerlendirilmesi

F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
	Kıdem	N	\bar{X} Sıra	χ^2	Sd	p
Öz-Yeterlik Algı Ölçeği	1-3 Yıl	53	92,60	7,25	4	,123
	4-6 Yıl	36	95,37			
	7-10 Yıl	42	79,89			
	11-14 Yıl	15	68,64			
	15 Yıl ve Üstü	18	79,74			
	Toplam	164				

Örneklemin kıdemlerine göre, öz-yeterlik algılama düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Tablo 5'teki veriler incelenmiş ve grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($X = 7,25; p > .05$).



Tablo 6. Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Değerlendirilmesi

F, \bar{X} ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
	Öğrenim Durumu	N	\bar{X} sıra	χ^2	Sd	p
Öz-Yeterlik Algı Ölçeği	Lisans	115	76,95	4,02	2	,134
	Yüksek Lisans	36	93,24			
	Doktora	13	91,04			
	Toplam	164				

Okul müdürlerinin öğrenim durumlarına göre, öz-yeterliklerinin algılanma düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. ($X = 4,02$; $p > .05$).

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

F, \bar{X} ve Ss Değerleri						Anova Sonuçları					
	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Sh	Var.K.	K.T.	Sd	K.O	F	p
Öz-Yeterlik Algı Ölçeği	İlkokul	69	3.56	.43	.05	G. Arası	3.99	2	1.33	6.02	.001*
	Ortaokul	55	3.41	.45	.06						
	Lise	40	3.75	.47	.06	G. İçi	46.78	161	.22		
	Toplam	164	3.56	.49	.03	Toplam	50.77	163			

Tukey HSD Sonuçları				
(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	\bar{X} (I-J)	Sd	p
İlkokul	Ortaokul	,16	,09	,231
	Lise	-,18	,08	,142
Ortaokul	İlkokul	-,16	,09	,231
	Lise	-,34(*)	,09	,001*
Lise	İlkokul	,18	,08	,142
	Ortaokul	,33(*)	,09	,001*

Müdürlerin çalıştıkları okul türlerine göre, öz-yeterliklerini algılanma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 7'ye göre müdürlerin öz-yeterliklerini algılanma düzeyleri, çalıştıkları okul türlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3;160) = 6.02$; $p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmaya ilişkin yapılan Tukey HSD testi sonucunda lisede çalışan müdürler ile ortaokulda çalışan müdürler arasında lisede çalışan müdürler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre lisede çalışan müdürlerin öz-yeterliklerini algılanma düzeyleri ($X=3.75$), ortaokulda çalışan müdürlere ($X=3.41$) ve ilkokulda çalışan müdürlere ($X=3.56$) göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırma ile okul müdürlerinin, öz-yeterliklerine ilişkin algıların belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezuniyet düzeyi ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılıp şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin öz-yeterlik düzeylerinin aritmetik ortalamasına bakıldığında, okul müdürlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin orta düzey seviyesinde olduğu görülmektedir. Demirtaş ve Çağlar (2012) ise yaptıkları çalışmada okul müdürleri kendilerini “çok” düzeyinde yeterli olarak bulmuşlardır. Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin düşüncelerinin



aritmetik ortalamalarına bakıldığında da, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Kıdem durumlarına ve öğrenim durumlarına göre okul müdürlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri değerlendirildiğinde grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu Okutan ve Kahveci'nin (2012) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi sonucunda ise; Çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Lisede çalışan müdürler ile ortaokulda çalışan müdürler arasında, lisede çalışan müdürler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre; lisede çalışan müdürlerin öz-yeterliklerini algılama düzeyleri, ortaokulda çalışan müdürlere ve ilkokulda çalışan müdürlere göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29:1-8

Aypay, A. (2010). Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 113-131

Balcı, A. (2005). Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü. (s.197) Ankara: Tek Ağaç basım yayım, Dağıtım

Başaran, İ.E. (2000). Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. (s. 80) Ankara: Feryal Matbaası

Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık

Demirtaş ve Çağlar (2012). Okul Müdürlerinin Özyeterlik İnançları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı / Cilt 13, Sayı 3, Ss. 1-22.

Enochs, L. & Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. School Science and Mathematics, 90(8), 694-706.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi (19. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kuzgun, Y. (2000). Meslek Danışmanlığı : Kuramlar; Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Okutan, M., Kahveci, A. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize Örneği). Cilt:20 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 27-42

Şahin, A.E. (2006). Meslek ve Öğretmenlik. (Ed. V. Sönmez). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık

Şişman, M. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık



DEVLETİ PUTLAŞTIRMAK YA DA ŞEYTANLAŞTIRMAK EĞİTİMSİZLİĞİN SONUCU MUDUR?

Necati DEMİR⁴,

6

ÖZET

Yönetim ya da devlet aygıtı insanlığın oluşturduğu önde gelen kurumlarından biridir. Birey ve toplumsal grupların kapasite ve yetilerinin ihtiyaç ve güdülerini karşılamada yetersiz kalışı, bir bireyin başka bir bireye, bir toplumsal grubun başka bir toplumsal gruba gereksinim duyurması, bu ilişkilerde tabii olarak çıkar çatışmaları da kendiliğinden ortaya çıkar. İşte yönetim ya da devlet olgusu, kuramsal olarak bu çatışmanın ya da dayanışmanın taraflarından biri olmaksızın hakem rolünü üstlenmesi beklenir. Bunu başarmanın yolu da sanırım eğitilmiş bireylere ve toplumsal gruplara sahip bir toplum olmaktan geçer. Bu da yöneten ve yönetilenlerin birbirinin hukuk ve varlığını dikkate almalarını sağlayacak düşünsel ve eylemsel dayanışmanın zeminini oluşturmada önemli bir işlev görecektir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Devlet, Eğitim

ABSTRACT

State or state apparatus is one of the leading institutions created by mankind. Because of capacity and power of individuals and social groups is inadequate to meet the needs and motives, a individual needs another one and a social group needs another social group. In these relations conflict of interests appears spontaneously. Here the phenomenon of management and state is theoretically expected to assume the role of an arbiter without one of sides of conflict or solidarity. I think the way of achievement of it is possible that has to be the educated individuals and social groups. The governing and governed takes into account the law and existence of each other has an important function on providing basis of an intellectual and actual solidarity.

Key Words: Administration, State, Education.

1.Giriş

Bildirimizin başlığındaki “devlet”, “kutsamak”, “şeytanlaştırmak” ve “eğitimsizlik” kavramlarından ne anladığımızı kısaca belirtelim. Hatip ve müzakereciler kullandıkları kavramlarda anlaşmadıkça düşünsel toplantılarda yeni düşünce ürünleri ortaya çıkacağı kanısında değilim.

1.1.Devlet, en genel tanımıyla bir toplumun içte ve dışta siyasal organlaşmasını teşkil etmeye, korumaya ve yürütmeye özgü olan gerekli vasıtalar ve kurumların müşterek çatısı ya da çerçevesi olarak tanımlanabilir. Görevleri bakımından devlet, eski ve yeni devlet diye ikiye ayrılır. Eski devletin görevleri; dış tehlike ve tehditlere karşı sınırları korumaya ve içte de güvenlik ve huzuru sağlamaya yöneliktir. Yeni devletin görevleri içine, bunların yanında halkın sosyal refahını sağlamak için, can, namus ve mal güvenliği, düşünce ve inanç, grupların ve bireylerin kendilerini ifade etme özgürlüğü ve geliştirme imkânı için fırsat eşitliği sağlaması, eğitim, sağlık ve kalkınma hizmetlerini üstlenmesi de katılmıştır.

1.2.Putlaştırmak, put kelimesinin mastarıdır. Put, pagan dinlerin sembollerinden biridir. Kutsal ise, Tanrı’ya ilişkin, Tanrı’nın uhdesinde bulunan, Tanrı’nın emir ve yasalarının sınırlarını belirleyen kavramdır. Kutsamak, to sanctify, to venerate, to deem holy (ing.), sanctified: kutsallaştırmak, takdis etmek, kutsal bir işe tahsis etmek, günahlardan arıtmak anlamlarına

⁴ Yrd. Doç. Dr. , KSÜ-İlahiyat Fakültesi, ndemir@ksu.edu.tr



gelmektedir. Ancak burada putlaştırmak, beşeri bir ululama eylemi, Tanrı'nın bizatihi kutsallığını değil de insanların kendi iş ve eylemleriyle oluşturdukları kurumlara ve sembollere bir yücelik, kutsallık, Tanrısallık anlamının yüklemelerini anlamak gerekir.

1.3.Şeytanlaştırma: (Devil, Lucifer, Satan, diable): İlkel dinlerde aynı zamanda hem koruyucu hem çarpıcı olan kutsal güç. (mana) İleri dinlerde birbirinden ayrılarak iki karşıt güç veya biri ötekenden çıkmış olsa da ona karşı koyan menfi güç halini alır. Böylece gelişmiş dinlerdeki "şeytan" tasavvuru doğar. İslam'da Şeytan, Tanrı'ya isyan eden melek, menfi kuvvet, insanları kötülüğe doğru götüren, yoldan çıkıncı güç olarak anlaşılır.⁵ Şeytanlaştırmaktan iyi niyet, iyi fiil ve yararlı kurumların salt kötülüğe dönüştürülmesi, iyi niyetli çabaların manipüle edilmesi ve makul zihin işlemlerinin burkulmasını anlıyorum.

1.4.Eğitimsizlik: Eğitim kavramına olumsuzluk edatı, -sız eklenerek türetilmiş bir kavramdır. Eğitim (education), her toplumda değerler ve kurumların erişkin kuşaklardan yeni yetişen kuşaklara geçmesini sağlayan toplumun yaygın görevlerinden biridir.⁶ Eğitim, eğitmek işi. Çocuğu, insan haline getirmek sanattır. Tabiata göre insan yetiştirmek. Sosyalleşmemiş olan çocuğu topluma kazandırmak, Yetişkin kuşağın sahip olduğu kültürel değerleri, bir plan ve gaye dahilinde, genç nesillere aşılacak. Eğitim, bir olgu olarak toplumsal yapı oluşturulduğundan beri vardır. Dünyanın her yerinde uygulanır. Yalnız çeşitli görüşler vardır. Bugün hakim olan «eğitim», natüralist, realist ve idealist cereyanlar halinde gelişmektedir.⁷ Eğitimsizlik, eğitimden mahrum olmak, uzak kalmak, bir öğretim kurumuna girememek, devam edememek, bilgi ve kültür nimetinden yararlanamamak, anlamlarına gelir.

2.Devlet Kavramı ve Devleti Putlaştırma

Devlet en genel tanımıyla bir toplumda sosyal sınıflar arasında iletişimi kurmak, görev ve iş bölümünü oluşturmak ve hizmet üretmek, dışta sınırları güvence altına almak, içte de asayiş ve huzuru sağlamakla görevli sosyal bir organizasyondur, denilebilir.

Devlet felsefesi alanında fikir beyan eden filozoflardan Platon'da devlet, "birlikte yaşama zorunluluğundan doğan", Aristoteles'te "doğal bir oluşum", Ancillon'da dil, gibi iletişim ve toplumsallıktan doğan, Hobbes'da herkesin herkese karşı savaşını sona erdirmek için ortaya çıkan, Rousseau, Hobbes ve Locke'da toplum sözleşmesinin sonucu, Fichte'de saf insan amacının yüce aracı, Schelling'de mutlak olan, Hegel'de tözel irade olarak ahlaksal tin, Cicero'da hukukun sonucu olarak betimlenir. Günümüzde de birçok siyasetbilimci ve filozofun farklı tanımları vardır. Hukuki açıdan devlet, genellikle unsurlarından hareketle tanımlanır. Buna göre devlet; "Ülke adı verilen belirli bir toprak üzerinde yaşayan insan topluluklarının bir egemenlik anlayışı ve hukuku içinde bir siyasi iktidar altında örgütlenmesidir."⁸

Devletin haddinden fazla yüceltilmesi yani putlaştırılması Devlet'in aşağılanması sonucunu doğurmaktadır. Oysaki, reel anlamda devlet aygıtında, idari hiyerarşi içinde en üst makamdan en alt basamağına kadar birçok kişi görev alır. Bunların içinde yetenekli yeteneksiz, irade sahibi ya da inisitiyatif kullanamayan kişilerin olması mümkündür. Dolayısıyla yöneticiler de yanlış ve hata yapar. Demokratik yönetimlerde halk doğru yaptığına inandığı yöneticileri üst üste başa getirir, yanlış yaptığına inandığı yöneticileri de iktidardan alaşağı eder. Hükümetler halkın oyu ile başa gelip giderler. Ancak devlet başkanının irade ve icraatıyla devlet mekanizması, hata ve yanlış yaparsa milletin bekası tehlikeye girer. Hükümetlerin yanlışları, halkın oyları ile iktidar değişikliği sonucunu doğurur, bunun telafisi mümkündür. Devletin yanlış yapması, rejim değişikliği, bölünme, parçalanma,

⁵ H. Ziya Ülken, Sosyoloji Sözlüğü, ME Basımevi, İstanbul, 1969, s. 278.

⁶ Ülken, Sosyoloji Sözlüğü, s. 91.

⁷ Burhanettin Canatan, Ansiklopedik Terimler Sözlüğü, Kardeş matbaası, Ankara, 1966, s. 62.

⁸ <https://tr.wikipedia.org/wiki/Devlet>.28.10.2016.



hatta tarih sahnesinden silinip devletsiz, topraksız, vatansız mülteciler konumuna düşmek de mümkündür. Bu bağlamda devletin yanlış yapmasını hükümetin yanlış yapmasıyla aynı düzeyde görmek topluma pahalıya mal olur. Afganistan, Irak ve Suriye'nin durumu tehlikeyi açıkça ortaya koyacak niteliktedir.

Devletin yüceltilmesini, ilahi ve seküler kaynaklı diye iki gruba ayırmak mümkündür. Devlet aygıtını “putlaştırılanların siyaset sanatına ya da devlet kavramına yaklaşımını şu betimlemeyle ifade etmek isterim. Devleti hata ve yanlış yapmak gibi bir nakıseyle yan yana getirmek istemeyen kesimler, “devlet hatadan beridir olsa olsa yanlış hükümetlerce yapılır devlet yanlış yapmaz”, kanısını adeta bir toplumsal aksiyom hükmünde görürler.

2.1.Devletin dini argümanlarla yüceltilmesi

Bizim geleneksel devlet anlayışımızda devlet kutsal bir kurumdu. Devlet başkanı Tanrı'nın yeryüzündeki gölgesi sayılırdı. Ona karşı gelmek, ilahi nizama, ilahi nizama karşı gelmek de Tanrı'ya isyan ve küfür sayılırdı. Devlet başkanı zalim, adaletten yoksun biri bile olsa “ululemre itaat gerekir”, ilkesiyle kuramsal anlamda devlete isyan düşünülmezdi. “Ey iman edenler! Allah'a itaat edin, peygambere ve sizden olan yöneticilere itaat edin”⁹. Eğer isyan (tuğyan) vukubulursa devlet isyancıları şedit bir şekilde tenkil ederdi. Çünkü otoritesizliğin reel olarak daha korkunç zulüm ve katliamlara neden olacağı adeta sosyal bir aksiyom gibidir. Günümüz dünyasında bile bu ilkeyi doğrulayan pek çok örnek vardır. Bir beldede melik olmadığı zaman o beldeden derhal uzaklaşılması ve melik olan bir beldeye hicret edilmesi önerilirdi. İtikatta Sünniliğin önde gelen mezhep sahibi olan Maturidi, “dini konularda, peygamberleri ve onun varisleri olan alimleri; idari ve siyasi konularda ise hükümdarları ve valilerini yetkili görmektedir. Buradan hareketle, peygamberliğin ve dini tebliğ etmenin, Allah tarafından verilmiş ilahi bir görev olduğu; devlet başkanlığının ise, siyasi ve içtimai bir görev olduğu söylenebilir.

Maturidi, yaşadığı dönemde zulüm ve haksızlık yapan hükümdarları eleştirip mutlak itaati doğru bulmamış, onların yanlışlarını düzeltmek amacıyla eleştirmiştir. Bununla birlikte o, devlet başkanının hatasından dolayı hiçbir zaman isyana kalkışılmasını da onaylamamıştır. Ortaya çıkan haksızlık ve yanlışlıkların yapıcı eleştirilerle düzeltilmesini tercih ve tavsiye etmiştir¹⁰.

Devletin layüsel (sorgulanamaz olması nedeniyle) liği yanlış yapılsa bile tüm toplumun esenliği ve devletin bekası için bireylerin feda edilebileceği kuralı Osmanlı toplumunda bireylerce içselleştirilmişti. Ömer Seyfettin “Ferman” adlı öyküsünde, öykü kahramanı Tosun Bey suçsuz olduğu bilindiği halde devleti aliyenin kendisi hakkında verdiği ölüm emrini bizzat kendisi icra ettirir.

Romalılar imparatorlarını senato kararıyla ilahlaştırıyorlardı. Osmanlılarda ve İslam devletlerinde padişah mutlak hakimdi ve yer yüzünde Zıllullah, yani Allah'ın gölgesiydi. Rus Çarları ilahi bir kuvvete sahip olduklarını ve Allah tarafından Rusya'yı idareyle görevlendirildiklerini söylüyorlardı. I. Dünya Savaşındaki Alman İmparatoru 2. Wilhelm, Tanrı'nın ruhunun kendisinde olduğunu, Hitler ise Tanrı'nın kendisine bir misyon yüklediğini iddia etmişti. Bir anlamıyla Roma'daki imparatorların tanrılaştırılması çağdaş yöneticiliğin putlaştırılmasında bir model oluşturuyordu.

Tarih boyunca yöneticilik işi yönetilenlerin işinden daima önde görülmüştür. Aksi takdirde yöneticilere itaat oldukça zor gerçekleşebilirdi. İslam dünyasında devlet ve devlet adamlarına ilişkin “El-Ahkam-üs-Sultaniye”¹¹ isimli eser yazan Maverdi (974-1058)'nin "Melik ve Sultan" kavramlarını

⁹ Kur'an, Nisa Suresi/59.

¹⁰ Prof. Dr. Ahmet Ak, Büyük Türk Alimi Maturidi ve Maturidilik, Bayrak Matbaası, İstanbul,2008, s. 86.

¹² El-Ahkam-üs-Sultaniyye, İmamı Maverdi'yi doğuda ve batıda asıl meşhur eden eseridir. Şafii mezhebi hükümlerine göre hazırladığı eserdir. Bu eserinde; İslamiyet'te devlet reisliği makamı ve devlet teşkilatının



kullanırken bu kavramlara dini-manevi bir kimlik kazandırarak hükümdarların otoritelerini yeniden sağlamaya yönelik bir girişimde bulunduğunu görüyoruz. O, meliklerin mertebesinin yüceliğinden söz eder ve bu yüceliğin delillerini şöyle açıklar: "Yüce Allah kendisini "Melik" onları da "mülük" olarak isimlendirerek kendi sıfatıyla onları da sıfatlandırmak suretiyle yüceltti. Allah Teala kendi zatına verdiği ve razı olduğu bu ismin benzerini insana da verdi. Bu hususta onların üstünlüğünü şöyle açıkladı: "Dünya hayatında onların geçimliliklerini biz taksim ettik ve onlardan kimini ötekine derecelerle üstün kıldık ki, biri diğerine iş gördürebilsin." Bu ayetin hükmüne göre hiç kimse fazilette meliklerden daha layık, nasibi meliklerden daha bol, derecesi onlardan daha yüksek değildir. Çünkü insanlık meliklerin emri altına girmiştir. Onların hizmetlerine koşmuşlar, emir ve yasaklarına boyun eğmişlerdir." Ayrıca Allah, melikleri beldelerinde kendisinin halifeleri, kullarının koruyucuları ve yeryüzünde hükümlerini uygulayacak kimseler olarak kılmıştır. Çünkü Allah'ın emirlerini yeryüzünde uygulamak, insanlar arasında adaleti hakim kılmak, beldeleri imar edip insanların huzurunu sağlamak meliklerin görevleri arasındadır."¹²

2.2.Devletin seküler kaynaklı yüceltilmesi

Önce Renesans sonra da Aydınlanma dönemlerinde dini anlayışın çözülüp sekülerliğin öne çıkmasıyla devlet, ordu ve lider mitlerinin içi Tanrısallık, kutsallık kavramlarıyla doldurulması imkansızlaşınca, siyasiler bu boşluğu doldurmak için hayali coğrafya, vatan, millet ve kurtarıcı, kurucu mitler oluşturmaya başladı.

2.2.1.Macchiavelli (1469-1527)

Devleti putlaştırılanların öncüsünün Macchiavelli olduğu söylenebilir. O hukuk ile devlet karşılaştırdığında devletin hukuktan üstün olduğunu öngörür. Devlet hukuku yaratır. Hukuk devleti idare etmez. Devleti belirleyen hukuk değil, aksine hukuku belirleyen devlettir. *Hükümdar* isimli eserinde devlette önemli mevkileri ele geçiren şahısların nasıl hareket edecekleri, devleti nasıl yönetecekleri belirlenmiştir. Çünkü onun kuramına göre, devlet adamı hukukun üzerindedir. Hukuku devlet düzenler. Hukukun yaratıcısı, devlettir. Devlet adamı hukuk sistemini vaz eder (ortaya koyar) O halde, devlet adamının durumunu nasıl belirlemek gerekir? Makyevelli diyor ki; 'Devlet adamı devletle bir olursa o zaman devlet, ideal bir devlet adamına sahip olmuş demektir. O halde önemli mevkiye gelecek kişinin devletin çıkarını kendi çıkarı sayması gerekir. Devlet adamı yalnızca devletin çıkarlarını düşünen kendi çıkarını düşünmeyen adam olmalıdır.' Devlet adamının yetkisi sınırsızdır. Makyevelli'nin "*Hükümdar*" isimli eseri çok etkili olmuştur.

Benzer yaklaşımı şu ifadelerde de görebiliriz: İdealist öğretisi, Kant'ın 1784 yılında çıkan *Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Hinsicht* (Dünya Medeniyeti Bakımından Genel Düşünceler) adlı makalesiyle başlanmış, sonra Fichte ve şair Schiller tarafından ileri sürülmüş bir kuram ve anlayıştır. Buna göre, insanlar, hürriyetlerini temin edebilmek için, kendi şahsi hürriyetlerinin mühim kısmını devlete verir, yani kendi şahsi hürriyetini kendi istekleriyle sınırlandırır. Bu bir idedir. İşte beşer hayatını idare eden esas amiller de bu gibi idelerdir. İde ilahi ruhun ürünüdür. Bu ide, hürriyetten mahrum olan iptidai hayatın kendiliğinden tekamül etmesi (Selbstentwicklung) yoluyla husule gelir.¹³

Macchiavelli'nin en önemli eseri *Prens* ya da *Hükümdar*'dır. Bu eserinde İtalyan birliğinin nasıl kurulacağına dair tezler geliştirmiştir. Macchiavelli'nin yaşadığı dönemde İtalya milli birliğini kuramadığı için prensler birbirleriyle kıyasıya savaşıyordu. O, İtalya'da bir prensliğin sır kâtipliğini yapıyordu. Uzun süre, toplumsal olayları gözlemleyip siyasal kurumların nasıl çalıştığına dikkat

işleyiş tarzını, yaşanmış örneklere dayanarak açıklamış, bir devlet teşkilatı hukuku kaleme almıştır. Ayrıca; vezirlik, emirlik, kadılık, cezalar, hadler, cizye, ihtisab ve kontrolle ilgili hususlar açıklanmıştır.

¹² Ebu'l Hasan el-Maverdî, Ark Yayınları, Mustafağa Sarıbiyık, Özgü Yayınları, İstanbul, 2004, s. 68.

¹³ Zeki Velidî Togan, Tarihte Usul, İÜEFY, İst., 1969, s. 140.



ediyor. Düşüncelerini antik düşüncelerle, bu arada çok iyi tanıdığı Roma dönemi tarihçilerinden Polybios ve Livius'un görüşleriyle besler. Kendisi Hıristiyanlığa bağlı olmayan bir ilkçağ paganı olarak, 'Hıristiyanlık bu dünyada insanın değerini düşürdüğü halde Antik dinlerin dünyada en büyük değer olarak insana dünya hayatını öğütleyerek ona hayata bağlamıştır, diyerek mistik görüşlerin tümüyle akla aykırı olduğunu belirtir¹⁴.

Macchiavelli, siyaseti dinden ayırmayı asla düşünmemiştir. Kendisi Kiliseye karşıdır, fakat din düşmanı değildir. Aksine, dinin insanın toplumsal hayatının gerekli unsurlarından biri olduğuna inanmaktadır. Ancak onun sisteminde bu unsurun, herhangi bir mutlak, bağımsız ve dogmatik hakikat olduğu iddiasında bulunamaz. Dinin, değer ve geçerliliği tümüyle siyasal hayat üzerindeki etkisine dayanır. Bu ölçüyle ele alındığında Hıristiyanlık en aşağı yeri işgal eder. Çünkü o, tüm gerçek siyasal erdemlerle kesin bir zıtlık içindedir. Erkekleri zayıf ve kadınsı hale getirmiştir. ”¹⁵ Makyavelli diyor ki: “Dinimiz kahramanlar yerine sadece alçakgönüllü ve kendi halinde olanları kutsuyor. Oysa Paganlar, büyük komutanlar ve devletlerin ünlü yöneticileri gibi dünyevi ihtişamla donanımlı kişilerden başkasını tanrılaştırmamışlardı.”¹⁶ Makyavelli'ye göre, dinin bu Paganca kullanımı, yegâne akli kullanımı idi. Roma'da din, bir güçsüzlük kaynağı olacak yerde, devletin büyüklüğünün ana kaynağı haline gelebilmişti. Romalılar devletlerinde reform yaparlarken, savaşlarını sürdürürken, devrimler hazırlarken her zaman dinden yararlanırlardı.¹⁷ Bunu iyi inanç sahibi oldukları ya da hesaplarına öyle geldiği için yapmaları önemsizdi. Numa Pompilius¹⁸'un Roma halkını, kanunlarını doğaüstü bir kaynaktan çıkarmış olduğuna ve bu kanunların kendisine superisi *Egeria* ile yaptığı konuşmalar sırasında ilham edildiğine inandırması, büyük bir siyasal dehanın ispatıydı.¹⁹ Bu yüzden din, Makyavelli'nin sisteminde bile zorunludur. Ama artık kendi başına bir amaç değildir. Siyasal yöneticilerin ellerinde sadece bir araç haline gelmiştir. O, insanın toplumsal hayatının temeli değildir. Ancak tüm siyasal mücadelelerde güçlü bir silahtır. Bu silah, gücünü harekette ispatlamak zorundadır. Sadece pasif bir din, yani dünyayı düzenleyecek yerde firar eden bir din, pek çok krallık ve devletin iflası olduğunu ispat etmektedir. Din, ancak iyi bir düzen ortaya koyarsa iyidir. İyi bir düzene ise, herhangi bir teşebbüste genellikle iyi şans ve başarı eşlik eder.²⁰ Makyavelli'nin görüşleriyle günümüzdeki seküler anlayışların din hakkındaki görüşleri tam bir karşıtlık vardır. Makyavelli dinin dünyevileşmekten ve siyaset üzerine lakayıt kalmasından yakınırken günümüz seküler anlayışları, aksine dinin salt uhrevi olması ve dünyevi bir talebinin olmaması gerektiği anlayışını uygun bulurlar.

Cassirer'e göre işte son adım bu noktada atılmıştır. Dinin artık aşkın (transcendent) bir eşya düzeni ile hiçbir bağlantısı yoktur ve o tüm ruhsal değerlerini kaybetmektedir. Laikleşme süreci sonuna gelmiştir; Çünkü laik devlet artık sadece olgusal olarak (*de facto*) değil, aynı zamanda hukuksal olarak da (*de jure*) vardır ve kesin kuramsal yasallığına kavuşmuştur.²¹

2.2.2. Thomas Hobbes'un Devlet Felsefesi

İngiliz düşünürü Thomas Hobbes (1588-1679) devlet felsefesini, dönemindeki İngiliz kraliyet ailesiyle prenslerin çekişmeleri ve Puritanlar²² İsyanının sebep olduğu kargaşa ile mekânist ve emprist metafiziğinden yararlanarak oluşturmuştur. “Hobbes'un en ünlü eseri olan *Leviathan* (Dev) 1651'de

¹⁴ Machiavelli, Hükümdar, Yıldız Matbaası, Ank. 1955, s. 103.

¹⁵ Cassirer, Mith of State, Yale University Press, Doubleday&Comfany, INC., Carden City, N.Y.1955, s. 172.

¹⁶ Cassirer, MS, s. 172-173.

¹⁷ Cassirer, MS, s. 172-173; Machiavelli, Discours, II, chapter II.

¹⁸ Efsanelere göre Romulus'un ardından tahta çıkan ikinci Roma Kralı (753-673).

¹⁹ The Myth of State, 173.

²⁰ Cassirer, s. 173.* bkz. *Tarihi bir belgenin düşündürdükleri*.

²¹ Cassirer, Myth of State, s. 173; Bkz. Ernst Kantorowicz, *Frederick the Second*, İng. çev. E. O. Lorimer (London, Constable Co., 1931), s. 253. Tüm ayrıntılar için böl. V, s. 215-368'e bkz.

²² Bir Hıristiyan mezhebi



yayımlandı. “Yazar, kitabının sonunda, bu kitabın yazılmasına ‘günümüzün huzursuzlukları sebep oldu,’ diyordu.”²³ Hobbes’a göre, iradenin mekânîği çözümlenirse, temel ögenin ‘kendimizi koruma ve geliştirme olduğu görülür; esas olan, bu ve bundan oluşan egoist eğilimlerdir; özgeci eğilimler, bencil olanların sadece kılık değiştirmiş biçimleridir. ‘Doğal durumu’nda (status naturalis) sınırsız ve bağısız olarak hüküm süren egoizmdir; burada herkes kendi bencilliğini gerçekleştirmek ister; bu da ister istemez, herkesi birbirine düşürür, dolayısıyla insanın bütün davranışlarının temeli olan ‘bencilliğini yaşayıp geliştirme’yi tehlikeye sokar. İşte devlet, (status civilis) insanın ana eğilimi bakımından bir tehlike olan ‘herkesin herkese karşı savaşması’ durumuna bir son vermek için kurulmuştur.”²⁴ Ona göre, insan doğası gereği bencildir, kendisinden başka birinin kendisinin önüne geçmesini istemez. Ünlü ‘*Homo hominu lupus est*²⁵’ (insan, insanın kurdudur), sözü onun insana bakışını yansıtan en çarpıcı ifadesidir. İnsanlar, birbirine kurt hükmündeysen, o halde insanları birbirine bırakmayıp onların arasına birbirine zarar vermelerini engelleyici bir araç -tabi bu yapay bir sistem olacaktır- koymak gereklidir ki, bu da devlettir. Devlet, tek başına hiç bir bireyin alt edemeyeceği bir güçtür. Devlet yurttaşların birbirini kemirmesine, sömürmesine, hatta yok etmesine engel olduğu gibi onların aralarında yardımlaşmalarını da sağlayabilir. Bireylerin aralarında yaptığı bir sözleşme olan devlet, yönetenlerle yönetilenlerin arasında yapılan bir sözleşme değil, bireylerin birbirlerinin tehditlerinden kurtulmak için kendi aralarında yaptıkları yapay bir araçtır. “Egemen devlet, sözleşmenin bir tarafı değil, onun ürünüdür.”²⁶ Hobbes, insanların irade ve güçleriyle icra ve hükümet eden devleti sanki hiçbir insanın ve sınıfın çıkarına hareket etmeyen nesnel, yansız, mekânîk bir araçmış gibi tasvir etmektedir ki, devlet tek başına mevhum bir varlıktır, salt formdur, onun içi ve muhtevası insanlarca doldurulur. Ancak nadir olarak ne zaman ki devlet uzun süre hükmetmekten dolayı kurumsal hale gelmişse o icra ve yönetim geleneği artık teamüle, yani gayri ihtiyari sosyal mekânîğe dönüşecektir. Bu yüzden Hobbes’un arızı olan şeyi temel olarak aldığı görüşündeyiz.

Thomas Hobbes’un, devleti toplumun huzuru ve bireylerin güvenliği için gerekli görmesi, onun eleştiri düşüncesine kapalı oluşunu beraberinde getirir. Sorun devletten değil bireylerin egoist hırslarından kaynaklanır. Devlet ya da iktidar boşluğunun yaşandığı durumlarda bireyler birbirinin canına, malına ve ırzına kasteder. Bu nedenle devlet ya da iktidar eleştirilmemeli, olabildiğince bireylerin egoist hırslarına engel olmalıdır. “tamamen pratik nedenlerle Hobbes, monarşinin en iyi devlet şekli olduğunu düşünür, çünkü monarşi makam ve iktidar yarışmasında aristokrasi ve demokrasilerden daha az zarar görür; üstelik bir insanın azimli ve tutarlı hareket etmesi daha kolaydır.”²⁷

3.Devleti Şeytanlaştıranlar

"Anarşi" ve "anarşizm" kelimeleri Yunanca *an* ("-sız", olumsuzluk eki) *archos* ("yönetici") kelimesinden türemiştir. Yani *yöneticisiz yönetimi isteyen öğretisi* olarak tanımlanabilir. Bu yüzden anarşizm en genel anlamı ile yönetimin gereksiz olduğu ve ortadan kaldırılması gerektiği yönündeki inanç ve düşüncedir. "Anarşi" kelimesi, pek çok anarşistin kullandığı biçimiyle kaos (düzensizlik) veya anomi (toplumsal kargaşa) anlamına gelmez, kimsenin kimseye karışmadığı gönüllü toplumsal ilişkilere dayanan bir toplumsal yapıyı ifade eder.

Devlet aygıtını “şeytanlaştıran”ların siyaset sanatına ya da devlet kavramına yaklaşımını şu betimlemeyle ifade edilebilir. Bir at terbiyecisi olan seyis, yabani atları yakalayabilmek için onun tüm

²³ Batı Düşüncesinde Siyaset Felsefeleri, J. W. N. Watkins, Çev. Nejat Muallimoğlu, M.Ü.İ.F.V. Yay. İst. 1995, s. 53

²⁴ Macit Gökberk, Felsefe Tarihi, Bilgi Yayınevi, İst. 1974, s. 389-390

²⁵ Hobbes’un Romalı şair Plautus’tan alarak özel bir anlam yükledi ifade. Bkz. Nurettin Öztürk, *Türk Edebiyatında İnsan*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay., Ank., 2001, s. 234.

²⁶ William Ebenstein Siyasal Felsefenin Büyük Düşünürleri, Çev. İsmet Özel, Şule Yay. İst. 1996, s. 167

²⁷ Ebenstein, a. g. e. s. 167



vahşiliklerine, tekmelerine, hırçınlıklarına ve huysuzluklarına büyük bir sabırla katlanır, ona olmadık güzel otları ve yoncaları demet demet sunar, bundan etkilenen yıklar, seyisin çok iyi bir besleyici ve terbiyeci olduğu ve kendilerine her zaman böyle müşfik şekilde davranacağı kanaatiyle seyise yaklaşır ve elindeki ot demetini yerken seyisin elindeki yuların başına geçirmesine ses çıkartmaz. Seyisin ata olan ilgisi ve sabrı yuları, onun başına geçireceği ve üzerine bineceği ana kadardır. Çünkü seyis, gemi eline alıp atın üzerine bindiğinde kamçıyı şaklatması bir olur. Politikacıların da siyaset kavramının seyislikten gelen tutuma paralel olarak seçilinceye kadar seçmenlerin etrafında dört döndükleri ama seçilip, ipleri ele aldıktan, iktidara kurulduktan sonra halkın yüzüne değil sadece erkine erk kattığı onların oyuna bakar. Devlet karşıtlığı nitelemesi, en belirgin biçimde Anarşistler denilen bir sosyal gruba atfedilir. Her biri kendi aralarında görüş farklılıkları olsa da ortak yanları devlet ve otorite karşıtlığı olan ünlü anarşist düşünür ve yazarlar: ²⁸ Stirner (1769–1807), Proudhon (1809-1865), William Godwin (1756-1836), Bakunin (1814-1876), Kropotkin (1842-1921), Georges Sorel (1847-1922), Goldman ve Robert Nozick (1938-2002), anarşizm akımına katkı yapmışlardır.

Anarşizm var olan düzene karşıdır; bu düzeni yıkmak ya da ondan kaçmak ister. Siyasi anarşistler siyasi kurumlara, inanç anarşistleri ise belirli durumlarda bütün maddi dünyaya karşıdır; muhtemelen dünyayı bütün varlığın zavallı bir imparatorluğu olarak görmekte ve yaşamları üzerindeki etkisini yok etmek istemektedirler. Her iki grubun da insanlık için neyin doğru, iyi ve değerli olduğu konusunda dogmatik görüşleri vardır.²⁹

Siyasi anarşizm aydınlanma çağından inançtan bilime ve insan aklına yönelmiştir: Diyelim ki, artık hiçbir sınır yok - insan aklı yine de sınırları bulacaktır. Diyelim ki, artık hiçbir eğitim-öğretim yöntemi yok - insanlar yine de kendilerini eğitecek ve bilgilerini artıracaklardır. Diyelim ki, artık hiçbir siyasi kurum yok - insanlar doğal eğilimlerini yansıtan gruplar oluşturacak ve böylelikle kısmen uyumlu (yabancılaştırılmamış) bir yaşamın parçası haline geleceklerdir. Bilime duyulan inanç, bilimin 17. ve 18. yüzyılda oynadığı devrimci rol sayesinde belirli bir dereceye kadar haklı çıkmıştır.³⁰

Günümüzde bilime duyulan safça ve çocukça bağlılık (bu bağlılık Althusser gibi oldukça "ilerici" solcularda da görülür), iki yenilik tarafından tehdit edilir: Birincisi, bilimin felsefi bir gereksinim olmaktan çıkıp bir ticaret aracına dönüşmesi; ikincisi de, bilimsel gerçeklerin ve teorilerin konumuyla ilgili belirli bulgulardır. 20. yüzyıl bilimi her türlü felsefi iddiadan vazgeçmiş ve büyük bir ticarete dönmüştür... Bir kimsenin ileriye yönelik büyük bir buluş yaptığını varsayalım. Bu buluş, kaçınılmaz olarak insanları boyunduruk altına alan bir baskı aracına dönüşecektir.³¹

Bununla beraber, bilimin sağlam kanıtlara sahip olmadığı ve pratik ifadelerinin, hiçbir zaman var olmamış şeyler hakkında iddialarda bulunan, çoğunlukla tamamen yanlış hipotezler olduğu ortaya çıkmıştır. John Stuart Mill'in ilk olarak öne sürdüğü (On Liberty)! ve en güçlü çağdaş temsilcileri Karl Popper ve Helmut Spinner olan bu görüşe göre, bilim, birbirleriyle rekabet içinde bulunan alternatiflerin bir toplamıdır.

Çirkin bir görünüme ve güvenilmez sonuçlara sahip olan bilim, anarşistler için bir müttefik olmaktan çıkmış ve bir sorun haline gelmiştir. Bilgi-kuramsal anarşizm, bu sorunu anarşizmin eski biçimlerinin dogmatik öğelerini soyutlayarak çözer.

Bilgi-kuramsal anarşizm, hem şüphecilikten hem de siyasi anarşizmden farklıdır. Bir şüpheci, her görüşü ya aynı oranda iyi ya da aynı oranda kötü diye sınıflandırırken, ya da hiçbir şekilde buna benzer bir yargıya ulaşmazken bilgi-kuramsal anarşist en banal ya da en taşkın iddiayı savunmakta herhangi bir sakınca görmez. Siyasi anarşist, belirli bir yaşam biçimini ortadan kaldırmak isterken,

²⁸ <http://zuup.tr.gg/De%26%23287%3B%26%23351%3Bik-Rejimler.htm> 29.10.2016.

²⁹ Paul Feyerabend, Anarşizm üzerine Tezler, Çev. Ekrem Altınsöz, Öteki Yayınları, İstanbul, 2007, s. 23.

³⁰ Feyerabend, Anarşizm üzerine Tezler, s. 23.

³¹ Feyerabend, Anarşizm üzerine Tezler, s. 23.



bilgi-kuramsal anarşist, aynı yaşam biçimini belki de savunmak ister, çünkü hiçbir kuruma ve ideolojiye daima sadık kalmadığı gibi, sonsuza kadar yüz de çevirmez.

Bazen statükonun en koyu savunucusu, bazen de büsbütün düşmanı olduğu halde; birçok bakımdan benzediği dadaist gibi, "hiçbir programı olmadığı gibi, bütün programlara da karşıdır"³².

Godwin, hükümete karşı tutumu George Crowder'in ifadesiyle şöyle özetlenir. "İnsanoğlunun bütün aydın dostları önümüzdeki uğurlu sürece, politik hükümetin çözülüşüne sevinçle bakmalıdır. Çünkü bu vahşi makine insanoğlunun şimdiye kadarki bütün fesatlıklarının tek daimi sebebi olmuştur, bu çalışmanın birçok aşamasında gördüğümüz gibi, özünde kötülüğün değişik türlerini barındırır ve kesin imhasından başka çözüm yoktur!"³³

Burada Godwin'in hükümete karşı tavrı kesin terimlerle ifade edilmiştir. Fakat Onun durumunu, geçmişe bakış anlamında, farklı bir şekilde anarşist yapan nedir? Bunu, anarşist olmayan ama hükümetlere karşı tavrı birçok noktada Godwin'inkiyle benzer olan Rousseau ile karşılaştırarak açıklamaya çalışacağım gerçekten de bazı durumlarda katı bir nedensellik etkisi vardır. Godwin'in kendisi hükümet karşıtı argümanlarının benzersiz bir şekilde Rousseau'ya borçlu olduğuna inanır. O, hükümetin kusurlarının insanoğlunun kötülüklerinin tek daimi kaynağı olduğunu öğreten ilk insandı; ve bu prensibi Helvetius ve diğerleri Ondan aldı"³⁴.

Anarşist toplum anlayışının 19. Asırdaki güçlü temsilcilerinden biri Proudhon'dur. Ona göre, mülkiyet hırsızlıktır, hatta cebinde bir kibritin de olsa kamu hizmetine açmıyorsan onu da çalmışsın, diyecek kadar mülkiyetçi düşünürlerle arasındaki mesafeyi iyice gerer. Kendisi "merkezi devlet yerine, birbirlerine sözleşmeler ve karşılıklı çıkarlarla bağlı özerk yerel topluluklar ve sanayi birliklerinin oluşturduğu federal bir sistemi öngörmektedir. Bu tür bir toplumda ne mahkemeler, ne bürokrasi olacak, birincisi, yerini hakemlik kurumuna ikincisi de işçi yönetimine bırakacaktır."³⁵ Proudhon görüşlerini daha da ileri götürerek her türlü otorite ve sınırlandırma düşüncesine savaş açarak mevcut statükoyu başta devlet olmak üzere şiddete dayanan bir devrimle yıkılması gerektiğini savunmaktadır.

Anarşizmin 20. Asırdaki diğer temsilcileri ise, Bakunin ve Kropotkin'dir. Bu iki düşünür Proudhon'un düşüncelerini daha da ileri götürüp mevcut kurumların tümünü, bu arada başta devleti şiddete dayanan bir devrimle yıkılması gerektiğini ileri süren bir kuram geliştirmişlerdir.³⁶

Anarşizmin güçlü temsilcilerinde Mihail Bakunin, "Dünyada, özgürlüğün, Devlet'in himayeci ve üstün eylemiyle kurulmasından değil, emeğin ve kollektif mülkiyetin kendiliğinden gelişen örgütleri, bölgelerde özgürce örgütlenmiş federalize üretici birlikleri ve aynı şekilde bölgelerin kendiliğinden kurulmuş federasyonları aracılığıyla, kendi kendini kurmasından yanayım. Devrimci Sosyalistler ya da Kolektivistleri, Devlet'in mutlak inisiyatifinin savunucusu olan Otoriter Komünistlerden ayıran nokta budur"³⁷, der.

"Komünistler devletin siyasal iktidarını ele geçirebilmek için işçilerin güçlerini örgütlemeleri gerektiğine inanırken, Devrimci Sosyalistler, bu gücü, devleti yıkmak -ya da daha kibar bir sözcüğü tercih ederseniz tasfiye etmek- görüşüyle örgütlerler"³⁸.

Bir toplumun devlet ya da iktidar olmadan da adil olarak yönetileceği görüşünü paylaşan düşünürler bireyci bir anarşizmi savunurlar. Bunlar aralarındaki ufak farklılıklara rağmen bireye kendi

³² Paul Feyerabend, Anarşizm üzerine Tezler, 25.

³³ George Crowder, Klasik Anarşizm, Çev., Sinan Altıparmak, İstanbul, 2007, s. 68-69.

³⁴ Crowder, Klasik Anarşizm, s. 69.

³⁵ Ahmet Arslan, Felsefeye Giriş, Vadi Yay. Ank. 1994, s. 119.

³⁶ Arslan, Felsefeye Giriş, s. 119.

³⁷ Mihail Bakunin, Tanrı ve Devlet, Çev., Sinan Ergün, Öteki Yayınevi, İstanbul, 2007, s. 97.

³⁸ Bakunin, Tanrı ve Devlet, s. 97.



iradesi ve isteği dışında ortaya konulan her türlü yasa, gelenek ve değerlerin yapay olduğu düşüncesinden hareketle devlet, iktidar, toplum, yurt, ahlak ve dinin insanın önüne çıkarılıp önemszenmesi sonucunda insan kişiliğinin anlamını yitirdiği, yasaların, değerlerin manevi baskısı ve kalabalıkların içinde yalnız ve korunaksız bireyin kaybedilme tehlikesiyle baş başa bırakıldığını gerekçe göstererek, asıl olan bireyin özgür iradesi ve eğilimleridir, derler. Bunu engelleyici her değer reddedilmelidir. İnsanın dışında hiçbir şey -hatta bu, Tanrı bile olsa- kutsanmaya layık değildir. Bu görüşü Sofistler başlatmış, Kinik filozoflar da doğal olanın karşısına, uygarlığı koyarak doğal yaşamı uygar hayata tercih eden bir ahlak felsefesi geliştirmişlerdir.

Komünizm diye bilinen Tarihi Maddecilerin burjuva kapitalizmine yönelttikleri yıkıcı eleştirilerinden ve kapitalist sistemin kanlı bir devrimle yıkılması gerektiği biçimindeki söyleminden kalkarak bu okulun da salt anarşist kuramların içinde değerlendirilmesi gerçeklerle tamı tamına örtüşmez. Bir sistemi yıkıp yerine başka bir sistemi kurmak düşüncesi, salt anarşizmle değil anarşizmi, amacına ulaşmada bir vasıta olarak görüp kullanma anlayışına daha yakındır. Çünkü gelecekte kurulacak bir işçi diktatör yasında belki de kamu adına bireyin tüm özel hayatı ideolojik katmanlı katı bir disiplinle devreden çıkarılacaktır.

Görebildiğimiz kadarıyla insanın ferdi yanı olmakla birlikte yaşamı süresince topluma ve toplumsal yapıya olan ihtiyaçları nedeniyle toplumsal yapı dediğimiz devlet kurumunun belirlediği kural ve yasalara uymak zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla devlet aygıtının işlemesi sürecinde insanların bazıları yönetici diğerleri de yönetilen gruplarını oluştururlar.

En küçüğünden en büyüğüne, en iptidaisinden en gelişmişine en geçicisinden en devamlısına kadar bütün. sosyal grupların içerisinde «idare edenler» ile «idare edilenler» arasında esaslı bir ayırım doğar.³⁹ Resmi ya da sivil organizasyonlarda mutlaka birileri yönetici diğerleri de yönetilen konumundadır. Bu durum insanlığın yeryüzünde görüldüğü andan itibaren mi böyleydi yoksa Durkheim Okulu sosyologlarının iddia ettikleri gibi insanlığın ilk çağlarında böyle bir idare eden idare edilen farklılığı yok muydu? Herkes, bütün toplum tarafından empoze edildiği düşünülen genel prensiplere mi itaat ediyordu. Yani herkes «idare edilen»di, fakat hiç kimse «idare eden» değil miydi? Daha sonralarıdır ki grubun bazı üyeleri bu kollektif prensipleri kendi menfaatlerine olarak şahsileştirip kendi adlarına idareye mi başlamışlardı? Acaba «iktidarın şahsileşmesi» denen olay bu muydu?⁴⁰

Duverger'e göre, işin aslını hiç bir zaman tam olarak bilemeyeceğiz. Kesin olan bir şey varsa o da, şimdiye kadar tetkik edilmiş, ilkel denilen her toplumda ferdileşmiş iktidarın izlerinin bulunmasıdır. Adına ister ruhaniler, ister sihirbazlar, ister aile reisleri, ister ihtiyarlar veya kabiliyetliler densin, daima bir küçük grup buralarda bütün toplumun idaresini elinde bulundurur. Görünüşte, demokratik doktrin bu genel olaya karşıt gibi görünür. «Halkın halk tarafından idaresi» diye tarif edilen demokrasi; idare eden, idare edilen ayırımının tam zıddı değil midir? Eski sitelerde ve günümüzde dağ başında kalmış bazı İsviçre kantonlarında iktidarın Vatandaşlar Genel Kurulu yani vatandaşların tümü tarafından kullanıldığı bu yerlerde, herkes aynı zamanda hem idare eden, hem de idare edilen değil midir? Aslında bu bir hayal ve kelime oyunundan başka bir şey değildir. Halkın halk tarafından idaresinden bahsetmek boş bir gevezeliktir. Bugünkü İsviçre kantonlarında olduğu gibi Yunan ve Roma sitelerinde de kollektif işler her zaman işi yöneticilik olan birkaç kişi tarafından yapılırdı. Halkın halk tarafından yönetildiği iddiası bir yanılsamadan başka bir şey değildir. Şöyle ki, toplumsal grupların kendi işlerini kendilerinin yaptığı söylediği işler grup içindeki bazı yetkin ve etkin kimselerin kendi görüşlerini kitleye benimsetmeleri sonucunda alınan kararların toplumsallığı

³⁹ Morice Duverger, Siyasi Rejimler, Çev. Dr. Yaşar Gürbüz, Remzi Kitabevi, Kültür Serisi, Yükselen Matbaası, İstanbul, 1966, s. 5.

⁴⁰ Duverger, Siyasi Rejimler, s. 6.



görüntüsü vermektedir. Duverger de bunu şöyle açıklar: Bugün Halk Kurulu az çok fasıllarla toplanır ve bazı ender meseleleri halleder. Zaten bu Kurulun içinde de daima bir grup, faal bir azınlık ortaya çıkar ki kütleyi bunlar sürükler. Bu grup, idare edenler kategorisidir. Aristo buna «Halkın Başbakanı» (prostates) adını verirmiş.⁴¹

Halkın kendi kendini yönetmesi diye tanımlanan Demokrasi ünlü kuramcısının sözüyle tekzip edilmektedir: “Kelimeyi tam anlamında alırsak diyebiliriz ki, gerçek demokrasi hiç bir zaman var olmamıştır ve olmayacaktır. Çokluğun idare etmesi, azlığın da idare edilmesi tabii düzene aykırıdır. Halkın kamu işleriyle uğraşmak için devamlı bir şekilde toplantı halinde bulunması düşünülemez. Bu maksatla, idare şekli değişmeksizin, komisyonlar kurulamayacağı da kolayca anlaşılır”⁴²

4. Zıtların Ahenkli Birliği

Düşüncelerimin ontolojik temeli ne salt gerçekçilik ne de gerçek-dışı bir yapıda olmayıp dyadik bir yapıdır. Pythagoras’çılığa Dyad, iki sayısı anlamına gelir, İnsan deneyiminin dyadik olduğu söylenir, insanın doğası iyi niyetler ve kötü eylemler arasında karşıt gayretlerde, gerginliklerde ikili bir çatışma içinde kalır. Dyad; “Eflatun’un Philebos diyalogunda duyular evreni ile idealar evreni arasında kalan orta varlık olan karmalar (mixte) dan bahs ediyordu. ... Dyad deyince bu günkü bilgide, zıt ve tamamlayıcı nitelikleri olan tüm gerçek derecelerdeki varlıkları anlıyoruz. Platon’un belirsiz Dyad dediği bu varlık, bir’le sınırlandırıldığı zaman kesin bilgi ortaya çıkar. Dyad deyince, doktrin alternatif’lerini doğuran birbirine zıt ve tamamlayıcı kaynağı anlıyoruz.”⁴³ Varlığın temeli zıtlık, yetkinliği ahenkli birliktir. Bu durumda insanileşme hareketi, bulanıklıktan berraklığa doğru giden bir süreçtir. Yine düşüncelerimizin epistemolojik kurgusu dogmatik ve septik değil, diyadik bir ilerlemedir. Bilginin aslı öznel-nesnel konum zıtlığı, yetkinliği de ‘kendini yenileyen’ ahenkli birliktir. Düşüncelerimizin etik yapısı değer verenle değer verilen arasındaki örtüşmedir. Değerin aslı, çift yüzlü değerlemedir, yani öznenin nesneye kendi duyusu ve düşünüşünü, anlayış ve kavrayışını kazınması, nesnenin de özneye mekân açması, onun dışlaşmasını sağlaması olup, yetkinliği de aşkınlığa yöneliştir. Salt nesnel olan değer oluşturamaz, bilinç sahibi nesne olan insan ise, değeri kendiliğinden değil aşkın değere olumlu ya da olumsuz bir gönderme yaparak yaratır. Varlık hiyerarşisini aşağıdan yukarı doğru tabiat, insan ve Tanrı biçiminde konumlandırıp, varlığın DYADİK yapıda (fenomen ve noumen) olduğunu ve bunların zıtlıklarından ahenkli bir birlik oluşturmaktır. Tanrı pür etkin, biz tanrı karşısında edilgen ama Tabiat karşısında da etkin konumda olduğumuz için varlığın ontolojik yapısı itibariyle geçişken konumdayız.

Her düşüncenin ifrat ve terfidi olmasına rağmen düşüncede itidalin zıddına rastlamak neredeyse mümkün değildir. Buradan aşırılıkların kendi zıtlarına talebi artırdıkları gerçeği ortaya çıkıyor. Orta yolu tutan düşünceler zıtlıkları kendi içinde özümstedikleri (absorbe) için aşırı yaklaşım ve anlayışların etrafıca irdelenmeyen dar ve sığ bir biçimde tek başlarına ortaya çıkışlarına ihtiyaç duyurmamaktadır. İtidal iklimi içinde kabul görür hale getirilemeyen aşırılıklar insanın düşünce ve davranışlarını altüst eder, toplumsal yapıyı kargaşaya sürükler.

4.1. Zihinsel Eğitimin Önemi ve Eğitimsizliğin Açtığı Sorunlar

Devlet’i “kutsallaştırma”nın ya da “şeytanlaştırma”nın eğitimsizlikten olduğu sonucuna nasıl vardım? Eğitim, davranışların olduğu kadar zihinsel işlemlerimizin de belli ölçü ve standartlara çekilmesi işidir. Bir kavramı ya da kurumu asıl anlamından ve içeriğinden zorlama yoluyla birbirine zıt yöndeki extremlere çekilerek, yeni anlam yükleriyle tanımlanması ya da konumlandırılması olsa olsa eğitimsizliğin sonucu olmalıdır. Ancak bunu yapmaya çalışanların

⁴¹ Duverger, Siyasi Rejimler, s. 6.

⁴² J. J. Rousseau, Toplum Sözleşmesi, Çev., Vedat Günyol, M.E.B. Yay., Batı Klasikleri, İstanbul, 1989, s. 92.

⁴³ H. Ziya Ülken, Varlık ve Oluş, A.Ü.İ.F.Y., A.Ü.Basımevi. Ank., 1968, s. 493-494.



belki de çoğu kültürlü ve eğitilmiş denilen kişilerdir. Ölçü kaçırıldıktan, düşüncenin ilkeleri yerine arzular tetiklenip her konuya ben ya da biz merkezli zaviyeden bakıldıktan sonra alınan eğitimin bir anlamının olmadığı açıktır. Eğitim alıyoruz da hangi paradigma çerçevesinde? Bunu belirlememiz gerekmektedir.

Bilgiye daima birbirinden ayrı iki anlam verilmiştir: Bilgi, bazan kendi içimizde bir ilerleme bazan da eşya üzerindeki gücümüzün artması olarak tasarlanıyor. Birinci bilgi anlayışı Platon'a (Eflatun'a) aittir, Platon bu bilgi anlayışını mitlere dayanarak açıklıyor; Platon, ruhun, dünya hayatından önce tanrısal bir dünyada yaşadığını ve orada idelerden ibaret olan asli gerçekleri (yani, varlıkların asıllarını) hayranlıkla seyrettiğini tasarlıyor; ruh o zaman iyi ideasıyla (tanrı) birlikte çok mutlu ve mükemmel bir hayat yaşıyordu; fakat ruh, kanatlarını kaybetti ve yeryüzüne düştü; bununla beraber ruh, mükemmel haline tekrar kavuşmak için gizli bir arzu besliyor, onun varlığını yükseltmek için duyduğu bu arzu, ideler aleminin bilinçsiz olarak hatırlanmasından (reminiscence) ibaret olan ilmi bilgi aracılığıyla beliriyor; böylece, bilgi, bizi varlıkla birleştirmek suretiyle, yoksun olduğumuz bir mükemmellik meydana getiriyor. Bu mitin altında gizli olan derin hakikati (verite) kabul etmemek imkansızdır: ruh, bilgide, eşyayı yansıtan pasif bir ayna gibi değildir; Spinoza'nın dediği gibi, belirsiz ve karışık bilgiden açık ve seçik bilgiye geçiş neşe ve mükemmellik doğurur; bu geçiş ruhu başka bir şekle sokar.⁴⁴

Fakat, bundan tümüyle ayrı olan ikinci bir bilgi anlayışı vardır: Bilginin amacı bilgi değildir, bilgi, eşyaya hakim olmamız için bir araçtır: François Bacon, (bilmek hükmetmektir ondan sonar gelen Auguste Comte, bu bilgi anlayışını «muktedir olmak için bilmek-Savoir pour pouvoir» şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bilgi anlayışı da, bilgide bir ilerleme görüyor, fakat bu ilerleme artık içimizin mükemmelleşmesi değil, fakat gücümüzün dışımızdaki eşyaya ve olaylara yayılmasıdır. Bu bilgi şeklinin öncekine olan büyük üstünlüğünün nedeni, bu bilgi şeklinin sağladığı ilerlemenin fertten ayrılabilmesi ve fertle birlikte kaybolmaması, yani kuşaktan kuşağa aktarılabilir olmasıdır; gerçekten, teknik bir usulün keşfi dil aracılığı ile daha iyisi maddi bir alette tesbit edilebilir: bu keşifler birbirine eklenebilir, bir önceki kesifler daha sonraki keşifleri şartlandırır, böylece, elde edilen ilerleme ortak bir ilerleme, insanlığın ilerlemesi haline gelir.⁴⁵

Bu iki bilgi kuramından hangisine yakın bir eğitim sürecinden geçtik? Bu soruya vereceğimiz cevap hırslarımızdan uzak, ölçülü ve makul bir eğitimden ya da dünyayı ihmal yüzünden tabiatın afetlerinden korunamayıp, tabii güçlerden yararlanamayıp sadece ukbaya gözünü diken ve ötedünya avuntusuyla yaşatmayı salık veren bir eğitim sürecinden geçip geçmediğimizi anlamış olacağız. Ya kendimizi denetim altına almakla dünyaya egemenlik kurmak hedefleri arasında sıkışıp kalacağız⁴⁶ ya da bunların hedef olamayacağını kavrayacağız.

Devlet kavramının da Zıtların Ahenkli Birliği düşüncesi çerçevesinde konumlanması gerektiği düşüncesindeyim. Devlet, yüce bir kurumsa şeytanlaştırılması, şeytani bir kurum ise yüceltilmesi nasıl mümkün olacaktır? Yani ne anarşist düşünürlerin savdukları gibi “devlet (yönetim erki)” kötülüklerin anasıdır, ne de faşistlerin ve nasyonal sosyalistlerin iddia ettikleri gibi erdemlerin ve bilgeliklerin odağıdır. Burada ölçsüzlük kendini baştan göstermektedir. Ancak ne yazık ki ideolojik yaklaşımlı bir eğitim süreci ve bilgilenmede bu tür extrem

⁴⁴ Emile Brehier, Bugünkü Felsefe Konuları, Çev. Mehmet Toprak, Remzi Kitabevi, İst., 1966, s. 28.

⁴⁵ Brehier, Bugünkü Felsefe Konuları, s. 29.

⁴⁶ 1976 yılında Pedagoji Hocamız Kemal Aytaç, “Sovyet Rusya’da eğitim amacı ideolojiye hizmet Amerika ise eğitim amacı ekonomiye hizmettir. Bizim de içinde bulunduğumuz bazı orta Avrupa ülkelerinde eğitimin amacı saptanamamıştır,” derdi.



yaklaşımlar bazı birey ve kesimlerde anlam bulmaktadır. Devlet, ne salt kutsallık ne de salt şeytanlık olan bir yapı değildir. Devlet kavramsal bir varlık olduğu gibi insani bilinç ve iradelerin de etkili olduğu bir kurumdur. Sağlıklı düşünmenin koşulları önce aklın ilkelerini gözetmek sonra da “bir şeyin nesnesiyle kavramını, bir şeyin konusuyla bilgisini ayırt etmektir. Aksi takdirde bir zihinsel yapının sağlıklı düşünsel ürünler ortaya koyması beklenemez.

4.2.Siyaset ya da Yönetim Aygıtının Belirsizliği

Kuramsal bilim dalları olan matematik, geometri ve cebirde doğruluk ihtimallerinin yüksekliği (% 100'e yakın), doğa bilimlerinde (%50-80) insan bilimlerinde ise (%20-30) diğerlerine göre düşük oranlarda gerçekleşmesi insan bilim alanlarında kuramsal ve doğa bilim alanlarında olduğu gibi birbirine benzer prototip objeler ve olayların bulunmayışıdır. Bu alanda her bir canlı, bilinçli ve iradeli obje (yani birey, toplumsal gruplar ve tüm toplum) eskilerin deyimiyle nevi'i şahsına münhasır, Fransızca söylemiyle sui generis, yani her biri kendisi tür olan objeler olmalarıdır.

Ütopik devlet kuramcıları içinde sayılmayan Machiavelli, Hobbes, kuramlarının gerçekleşme sansına inanmış olsalar da alanın kaygan yapıda oluşu, sorunun karmaşıklığı siyaset sanatının bilimsel niteliğe kavuşmasını engellemektedir. Cassirer'e göre, “siyaset, tam bir ilim olmak bir yana, pozitif bir ilim olmaktan bile henüz çok uzaktır. Siyaset alanında henüz kesin ve güvenilir bir temel bulunmuş değiliz. Burada kesinlikle, sağlam hiçbir kozmik nizam yokmuş gibi görünmektedir. Biz her zaman, birden bire kötüleşerek eski kaos ortamına düşmekle tehdit edilmekteyiz. Yüksek ve muhteşem yapılar kuruyoruz fakat temellerini güvenilir kılmayı unutmaktayız. İnsanın sihirli formülleri ve merasimleri ustaca kullanarak tabiatın akışını değiştirebileceği inancı, insanlık tarihinde yüzlerce ve binlerce yıl hakim olmuştur. Tüm engellenemeyen boşa çıkmalara ve düş kırıklıklarına rağmen, insanlık halâ bu inanca inatla, zorla ve umutsuzlukla sarılmaktadır. Bu yüzden siyasî faaliyet ve düşüncelerimizde sihrin yerini halâ koruması şaşkınlıkla karşılanmamalıdır. Küçük gruplar kendi taleplerini ve hayali düşüncelerini büyük milletlere ve tüm bir siyasi teşkilata zorla kabul ettirmeye çalıştıklarında, kısa bir süre için başarılı olabilirler hatta büyük zaferler de kazanabilirler fakat bunlar, çok kısa süreli kalmak durumundadır. Çünkü nasıl fiziksel dünyaya ilişkin bir mantık varsa, aynı şekilde toplumsal dünyaya ilişkin de bir mantık vardır. Öyle belli kanunlar vardır ki, bunlar cezasını çekmeden çiğnenemezler. Biz bu alanda da Bacon'ın tavsiyesini takip etmek zorundayız. Toplumsal dünyayı yönetme işini üstlenmeden önce onun yasalarına nasıl boyun eğeceğimizi öğrenmemiz gerekir.⁴⁷Devleti hem putlaştıranlar hem de şeytanlaştıranlar dini, ırki, ve coğrafi duygusallıkla düşünüp hareket ettiklerinden bir türlü extremlerden, yani ifrat ve tefrite düşmekten kendilerini kurtaramazlar.

Kamu düzenini hiçe sayan, kuvvetlinin her aklına estiğinde istediğini güçsüzler üzerinde uygulamasına engel olma duygu ve iradesi nereden doğmuştur? İnsanlık bunu uzunca yaşadığı deneyimlerin sonunda soyut bir adalet duygusuna, yani haddini aşanlara, suç işleyenlere ceza verilmesi gereğini kavramasına mı yoksa insanın kutsal bir kaynaktan gelen ve onun özünde olan haksızlık karşısında yüreğinde duyduğu infial ve başkaldırı duygusuna mı yorulmalıdır?

Marsell Rousset'e bakılırsa *Cite Antique* (İlk Çağ Sitesi) in yazarı Fustel de Coulanges “hukukun mücerret bir adalet düşünüşünden değil, dinden çıktığını gösterir.”⁴⁸ Habil, Kabil olayında, önce Habil, Kabil'i altına aldığı zaman, benim senin canını almam hak adına doğru değildir, bundan rabbime sığınırım, demiş ve onu bırakmıştır. Bu ifadeden anlaşılıyor ki, hak ve adalet kavramı, ilk insanla birlikte vardır. ‘Mazlumun dinine bakılmaksızın korunması’ gerektiği, ‘Zalimlerin cehennemde cezalandırılacağı’ ‘Merhamet etmeyene merhamet olunamayacağı’ vb. dinsel uyarılar Coulanges'ı destekler mahiyettedir. Eski hikmet'in (felsefenin) önemseyerek ele aldığı hak ve adalet

⁴⁷ Cassirer, *Myth of State*, s. 371-372

⁴⁸ Marsell Rousset, *Adalet Tarihi*, Çev. Adnan Cemgil, Remzi Kitabevi, İst. 1963, s. 5



kavramı hakkında Klasik Yunanca uzmanı Walter Kranz, “insanların her türlü hünerlerinin Tanrı’nın bir armağanı olduğu Eski-Grek çağının temel kanılarından biridir; bu düşünceye Homeros’un ve Hesiodos’un şiirlerinde her yerde rastlanır”⁴⁹ der. Yine aynı görüşün bir kez de ortaçağ Hıristiyan filozofu İskenderiye’li Clement⁵⁰ tarafından teyit edildiği görülür. “Aslında Yunan filozofları en iyi düşüncelerini Hz. Musa’nın kitaplarından çalmışlardır. Felsefe şeytanların bir armağanı olmayıp, Tanrının bir armağanıdır.”⁵¹ Bu düşünceyi destekleyen bir yaklaşım da Fransız felsefe tarihçisi Dumery’den gelir. “...din Greklerde bile gerçekten her düşüncenin anası olarak görülüyor. Din ilme, dünyanın ilk tasarımı için hayaller seçimini sağlıyor. Din felsefeye, sonsuzun anlamını⁵², haklı ve haksızın, basit pozitif gözlem planını aşan ölümlü ve ölümsüzün⁵³ esasını temin ediyor.”⁵⁴

Sonuç

Aklın ışığı gönderilmeyen, bilincin çabası gösterilmeyen her düşünce ve kurum yozlaşmaya eğilimlidir. Bunlar, devlet de olsa, din kurumu da olsa kurum kendi içinde özeleştiriyeye tabi tutulmadıkça yozlaşma kaçınılmaz hale gelir. Devlet kurumu kendi içinde yapılan özeleştiriyeye anagövdeyi koruyarak değişimi gerçekleştirebilir. Ancak başkalarınca tenkile uğrarsa rejim değişikliği kaçınılmaz olur. Her düşünce ekolü kendi düşünce dünyasını eleştiren düşünürler çıkmadıkça ne düşünsel ekol özelliğini koruyabilir ne de düşünce ve devlet adamları saygınlıklarını koruyabilir. Kendimizi öven, teyit eden düşüncelere kendimizi eleştiren düşünceleri yeğ tutmamız gerekir.

Salt övünme gerilemenin, yozlaşmanın, salt eleştiri de arınmanın, ilerlemenin nedeni olarak görülmelidir. Nasıl ki “Barika-i hakikat müsademe-i efkardan doğuyorsa uzlaşma, anlaşma, kaynaşma düşüncede rakip olmakla mümkündür. Bu yüzden “Düşüncede rakip eylemde refik (dost) olmak gerekir. Dolayısıyla devletimizi güçlendirmek, geliştirmek için yapıcı eleştiriye açık olmamız gerekir. Devleti zaafa uğratmak, yıkılmasına teşne olmak bizim eleştiri anlayışımızın dışındadır. Biz bir anarşizm ya da nihilizm ve anomi adına devlet, millet ve vatan kavramlarını eleştirip yıpratmak adına değil, devlet erkinin adil çizgide kalmaları, bu ulusun bireylerinin ecnebilerle iş tutup onların içimizdeki beşinci kol elemanları gibi çalışmaması için, Anadolu coğrafyasında ve hinterlandımızda süper güçlerin ve onların taşeronları olan terör örgütlerinin operasyonlarına fırsat vermemek için ve bu zorlu coğrafyada varlığımızı saygın ve onurlu bir biçimde yaşayabilmesi adına yapıcı eleştiri yapmak durumunda olduğumuzun bilincindeyiz.

İnsani devlet deyiminden yurttaşların insanca düşünme, yaşama ve özgürce kendini ifade etme özgürlüğü ile güvenliğini sağlamakla yükümlü kerim devleti, ceberut (baskıcı) devletten de söz konusu temel insan haklarını baskı altında tutarak topluma karşı gücüne güç katmak gibi itici bir yola başvurarak ideal devlet kavramının amaçlarından uzaklaşan kurumu anlamak gerektiğini düşünüyorum. İnsani devlet anlayışı, doğruların ancak karşıt düşünce ve kanaatlerin eşit şart ve konumlardaki yarışmalar sonucunda ortaya çıkacağı ilkesini benimser. Ancak, söz konusu hak ve özgürlükler suistimal edilerek birey ya da toplumsal kesimlerce ulusun bütünlüğüne kastetme, toplumun geleceğine ipotek koydurtmaya evrilmesi durumunda yasal kurumların önlem alması kaçınılmaz olur.

⁴⁹ Walther Kranz, Antik Felsefe, İ.Ü.E.F. Yayınları, İst., 1976, s. 13.

⁵⁰ (yaklaşık MS: 150-215)

⁵¹ Mehmet Dağ, İslam Felsefesinin Bazı Temel Sorunları Üzerinde Düşünceler, 19 Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. XVI, s. 7.

⁵² (bu hususta Anaximandros hatırlanmalı)

⁵³ (Anaximenes ilk cevheri ilahileştirmekte tereddüt etmiyor)

⁵⁴ Henry Dumer, Din Felsefesinin Doğuşu, Çev. Korlaelçi, E. Ü. İ. F. Dergisi, s. 363



Kaynakça

- Ahmet Ak, Büyük Türk Alimi Maturidi ve Maturidilik, Bayrak Matbaası, İstanbul, 2008.
- Ahmet Arslan, Felsefeye Giriş, Vadi Yay. Ank. 1994.
- Burhanettin Canatan, Ansiklopedik Terimler Sözlüğü, Kardeş matbaası, Ankara, 1966.
- Cassirer, Mith of State, Yale University Press, Doubleday&Comfany,INC., Carden City, N.Y.1955.
- George Crowder, Klasik Anarşizm, Çev., Sinan Altıparmak, İstanbul, 2007.
- Ebu'l Hasan el-Maverdî, Ark yayınları, Mustafa Sarıbiyık, Özgü Yayınları, İstanbul, 2004.
- Emile Brehier, Bugünkü Felsefe Konuları, Çev. Mehmet Toprak, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1966.
- Henry Dumer, Din Felsefesinin Doğuşu, Çev. Korlaelçi, E. Ü. İ. F. Dergisi, Yıl 5. Sayı 4, H. Ziya Ülken, Sosyoloji Sözlüğü, ME Basımevi, İstanbul, 1969.
- H. Ziya Ülken, Varlık ve Oluş, A.Ü.İ.F.Y., A.Ü.Basımevi. Ank., 1968.
- <https://tr.wikipedia.org/wiki/Devlet>.28.10.2016.
- J. W. N. Watkins, Batı Düşüncesinde Siyaset Felsefeleri, Çev. Nejat Muallimoğlu, M.Ü.İ.F.V. Yay. İst. 1995.
- J. J. Rousseau, Toplum Sözleşmesi, Çev., Vedat Günyol, M.E.B. Yay., Batı Klasikleri, İstanbul, 1989.
- Kur'an, Nisa Suresi/59.
- Machiavelli, Hükümdar, Yıldız Matbaası, Ank. 1955.
- Macit Gökberk, Felsefe Tarihi, Bilgi Yayınevi, İst. 1974.
- Mehmet Dağ, İslam Felsefesinin Bazı Temel Sorunları Üzerinde Düşünceler, 19 Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. XVI.
- Mihail Bakunin, Tanrı ve Devlet, Çev., Sinan Ergün, Öteki Yayınevi, İstanbul, 2007, s. 97.
- <https://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Feti%C5%9F>.23.10.2016.
- Morice Duverger, Siyasi Rejimler, Çev. Dr. Yaşar Gürbüz, Remzi Kitabevi, Kültür Serisi, Yükselen Matbaası, İstanbul, 1966.
- Marsell Rousselet, Adalet Tarihi, Çev. Adnan Cemgil, Remzi Kitabevi, İst. 1963.
- Nurettin Öztürk, Türk Edebiyatında İnsan, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yay., Ank., 2001.
- <http://zuup.tr.gg/De%26%23287%3Bİ%26%23351%3Bik-Rejimler.htm> 29.10.2016.
- Paul Feyerabend, Anarşizm üzerine Tezler, Çev. Ekrem Altınsöz, Öteki Yayınları, İstanbul, 2007.
- Walther Kranz, Antik Felsefe, İ.Ü.E.F. Yayınları, İst., 1976.
- William Ebenstein Siyasal Felsefenin Büyük Düşünürleri, Çev. İsmet Özel, Şule Yay. İst. 1996.



BİREYİN SOSYALLEŞMESİNDE EĞİTİM FAKTÖRÜNÜN ROLÜ

Hikmet ALİZADE⁵⁵, Rehime MAHMUDOVA⁵⁶

ÖZET

Makalede gösterilir ki, eğitim bireyin sosyalleşmesine, onun zorunlu normları benimsemesinde ve topluma adaptasyonu yönünde önem arz ediyor. Eğer ailede, sokakta ve diğer kamusal alanlarda bireyin sosyalleşmesi sadece onun öğrenme imkanları ile ölçülürse, eğitim sisteminde öğrenme imkanları ile birlikte mevcut olan terbiye süreci (öğretme) onun sosyalleşmesi için daha geniş imkanlar açar. Bu imkanlar eğitim sürecinin düzeyine bağlı olarak az veya çok olabilir.

Anahtar Kelimeler: Sürekli Eğitim Sistemi, Bireyin Sosyalleşmesi, Bireyin İhtiyaçları, Adaptasyon, Karşılıklı İlişkiler, Sosyal Normlar.

Giriş

Karşılıklı ilişkiler düzleminde birey ve toplum sorunlarının analizi gösteriyor ki, günümüzde bireyin sosyalleşmesinin önünde bir takım sorunlar vardır. Bu sorunlar gençlerin sosyal ortama adaptasyonu ile ilgili sıkıntıları kendinde toplar. Günümüzün güncel sosyal pedagojik sorunlarından birinin bireyin kişisel ihtiyaçları ile toplumsal yaşam ihtiyaçları arasında olan çelişkiler olması tesadüf değildir.

Bireyin ihtiyaçları ile toplumsal yaşam ihtiyaçları arasındaki çelişkilerin çözümü bireyin sosyalleşmesine bağlıdır. Bu tanımlamaya göre sosyalleşme; bireyin sosyal ortama dahil olmak yoluyla sosyal deneyimi benimsemesi sürecini içeriyor. Bu anlam sosyolojide çeşitli açılardan incelenmiştir. 1940-1950 yıllarında sosyal-psikolojik sorunları neobiheviorizm, sembolik interaksionizm vb. gibi psikolojik akımlar çeşitli yönlerden incelenmişlerdir. Pedagojide sosyalleşme terimi şu veya bu derecede işlense de, ayrıca bir sorun olarak incelenmemiştir. Geçen yüzyılın 90'lı yıllarında sosyal pedagojinin gelişimiyle beraber bu sorun teorik-metodolojik açıdan incelenirken tespit edildi ki, öğrencilerin sosyalleşmesi sosyal-pedagojik bir olaydır ve toplumun terbiye imkanlarını ortaya çıkarmak için onun karakter özellikleri sosyo-pedagojik açıdan sistemli öğrenilmelidir.

Bireyin sosyalleşmesi basit bir süreç olmayıp, kendini karmaşık tartışmalar kapsamında ve çözümünde bulabiliyor. Bu sürecin karmaşıklığı ve çelişkililiği onun bir çok faktörün etkisi altında olmasından kaynaklanmaktadır. Bu faktörler içerisinde sadece eğitim bu süreci, bireyselleşme yönü, sonuç yönü ve amaç yönüyle sosyalleşme sürecinin zorluğunu, çetinliğini ve çelişkililiğini düzenleyebilir. Bu düzenlemenin kalitesi eğitim sisteminin etkili karakter taşımasına ve kesintisiz olmasına bağlıdır. Bilgilerin öğrencilere aktarılması ve onların sürekli yenilenmesi, zorluk derecesinin artması, insanın gelişmesinin zorunlu koşulu olarak ve sosyalleşme sürecinin ayrılmaz parçası olan bireyin, kendisini yenilemesinin zorunluluğunu ortaya koyar.

Terbiye ve öğrenme süreci açısından bireyin sosyalleşmesi

Bireyin sosyalleşmesinin temel faktörü öncelikle insan ilişkileri ile ilgilidir. Çocuk büyürken bu ilişkilerin etkisiyle şekillenir. İnsan ilişkilerinin benimsenmesi bireyin sosyalleşmesinin başlıca sorunlarından biri olarak ortaya çıkar. Çocuklar bu ilişkileri nasıl algırlarlar?

Toplumda insanların karşılıklı ilişkileri sosyal normlara göre şekillenir. N.Aberkrombi, S.Xill ve B.Ternerin (1) belirttikleri gibi, insanlar bu normları ve onlara uymayı sosyalleşme sürecinde

⁵⁵ Prof. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Psikolojik Fakültesi Pedagoji Bölüm, hikmet56@gmail.com

⁵⁶ Bakü Devlet Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Psikolojik Fakültesi Pedagoji Bölüm, hikmet56@gmail.com



öğrenirler. Çok açıktır ki, bu öğrenme süreci insanın doğduğu andan başlar ve kendine özgü gelgitlerle ömrü boyunca devam eder. Yazarların fikrine göre, kültür bu şekilde bir nesilden diğer nesile aktarılır ve toplumun yaşaması mümkün olur.

Sosyal normlar sadece öğrenilmez, benimsenir ve zamanla bireyin kendi normları olarak ortaya çıkar. Çocuk bu süreçte herhangi bir rolün sadece yansımalarını değil, rol beklentilerinin de benimsenir. Etrafındaki insanlar, yaşlılar ve yaşlıları ondan herhangi bir ortamda nasıl hareket etmesini bekliyor ve çocuğun kendisi bu rol beklentilerini nasıl kabul ediyor. Bu çelişkili sorunları o, toplumsal süreçlerin çok farklılığını, sadece akıl ölçüleri ile değil, farklı boyutları ile çözer. P.L.Berverin deyişiyle, toplumun aktif bir üyesi olmayı öğrenir.(2) Sosyalleşme sürecinde sosyal kontrol özel bir yere sahiptir. Ödüllendirme ve cezalandırma sosyalleşme sürecinde çok önemlidir. Sosyal normların, kültürün benimsenmesi sosyal değerlendirme ile doğrudan ilgilidir. Sosyolojide bu sürecin özellikleri farklı yönleriyle incelenir ve analiz edilir (Q.Blumer, J.Mid, T.Parsons ve b.) (2). Kişinin sosyalleşme sürecinin kökeninde başlıca iki eğilim - öğrenme ve terbiye etme eğilimi- özel bir yere sahiptir. Örneğin; Ebeveynler çocuklara şunu öğretir, yere düştüklerinde ağlamasını isterler. Acıyan yerlerini gösterip acıdığını söylesin. Dolayısıyla, çevredeki insanlar çocuğa toplumsal normları yaparak-yaşayarak öğretir. Ona sadece herkes tarafından kabul edilmiş fikirleri, değerleri, davranış örneklerini aşılamazlar, aynı zamanda belli nitelikleri de aşılarlar.

Her toplumda belirli nitelikler daha çok benimsenir ve çocuklar işte sosyalleşme sayesinde bu nitelikleri benimsenirler.

Terbiye sosyalleşmenin esas etmenlerinden birini oluşturuyor. Bazı yazarlar bazen bu kavramları aynılaştırarak ikisinin de aynı olduğunu iddia ederler. Fakat sosyalleşme, hatta geniş anlamda, terbiye anlayışı şu veya bu derecede benzese de aynı kavramlar değildir. Onları aynı görmek tarafsız bir bakış açısı değildir.

Sosyalleşme hem toplumda çeşitli odaklı faktörlerin spontan etkisi, hem de terbiye sürecinde, dolayısıyla, kimliğin amaçlı oluşumu koşullarında oluşur. Terbiye sosyalleşmenin başlıca ve belirleyici başlangıcı sayılır.

Bazı yazarlar bu sürecin özelliklerini şartı olarak olsa da, "büyük" ve "küçük" terbiye sistemi terimleri ile ifade ediyorlar. Onlara göre, "bütün insanları yurtiçi-dünyadaki siyaset, sanat içeriği ve düzeyi, ihtiyaçların ödenmesi, aynı zamanda tıbbi yardımın kalitesi, her türlü kitle iletişim araçları, çevre ve diğer birçok faktör aynı derecede etkilemez. Bunların toplamı sosyalleşme sürecinin etkinliğini belirler. Bireyin elde ettiği bilgiler ise, «büyük» terbiye sistemini oluşturur. Bu sistemin etkili olması, büyümekte olan neslin ruhsal ve fiziksel sağlığı, devletin verdiği desteğe bağlıdır.

Sosyal terbiye «özel kurumlar, aile, okul, teknik meslek okulu, öğrencilerin emek ve meslek ile uğraşan okul dışındaki işletmeler vb. tarafından yapılabilir. Bu enstitüler «küçük» terbiye sistemini oluşturmaktadır. "Büyük" ve "küçük" terbiye sistemleri etkileşimde sosyal çevre anlayışını nitelendiriyor.

Çocuklar büyüdükçe sosyal ilişkileri de genişler. Onların sosyalleşmesinde yaşlılarla birlikte aynı yaş çocuklar da rol alırlar.

Aynı yaş çocuklar aslında kendilerine özel bir toplumdur. Henüz küçük öğrencilik döneminde şekillenen bu toplum ergenlik ve gençlik yaşı dönemlerinde bireyin yeni özellikler elde etmesinde kendini gösterir. Erişkinlerin hayatında arkadaş, yakın arkadaş ve dostun rolü özellikle artar. Kendilerinden büyükler gibi süslenmeye, giyinmeye, hatta eğlenmeye başlarlar. Modaya kendine has ilgi oluşur.

Ergenlik yaşı döneminde eşlik ilişkileri son derece zorlaşır ve önceki yaş dönemlerinden farklı olarak belli «eşlik kodeksi» oluşur. Bu kodeks aslında sosyal normlardan geliyor. «Eşlik kodeksi» nde



tarafı kurallara rastlansa da aslında yaşlılar aleminin kural ve ilkelerini temsil eder, çocukların sadece büyüme hissini gelişmesi, insan ilişkilerini benimsemesinde önemli rol oynar.

Ergenlik yaşında eşlik ilişkilerinin coğrafyası da yavaş yavaş değişiyor. Çocukların birçoğu kendi aramalarında sokak gruplarına girip çıkarlar. Sokak gruplarının negatif etkileri de var ve onların normalleştirilmesi sosyo pedagojik bağlamda son derece önemlidir. Ancak bazı veliler ve öğretmenler terbiye işinde tarafı gelenekçi yaklaşımlarıyla meselenin mahiyetini henüz yeterince değerlendire bilmeseler de, modern sosyolojide, sosyal psikolojide, sosyal pedagojide sokak çocukların sosyalleşmesi sürecinin kendine özgü araçlarından biri olarak analiz edilir. Bir gerçek olarak, «çocuklar insan hayatında, örneğin, fiziksel gücün ve manevi gücün önemini sokakta daha net hissediyorlar. Bu his onların kendilerini idrak etmesinde köklü bir rol oynar. Gençler aynı yaş çocuklarla iletişim kurduklarında büyüklere özgü değerlere ve davranışlara daha çok sahip çıkarlar.

Eğitim ve bireyin sosyalleşmesi

Çocuk ve gençlerin sosyalleşmesinde terbiye kurumlarının, okul öncesi eğitim kurumlarının, genel eğitim okullarının, yatılı okulların, okul dışı işletmelerin, yüksek okulların vs nin rolü özellikle büyüktür.

Sosyologlar, okulu «minyatür topluma» benzetiyorlar. Çocukların bu özgün toplumda benimsedikleri kurallar bir çok açıdan büyük düzen tesis edilmiş ve kamusal alanlarda insan ilişkilerini düzenleyen kuralları hatırlatır.

Sosyolojik araştırmalarda bu açıdan bazı hususlar özellikle vurgulanıyor: okulda sosyalleşme ev terbiyesinden köklü biçimde farklı olduğu için evden okula geçiş dönemi zorluklarla bağlı olabilir. Okul aslında, çocuğa yabancı olan resmi koşulları ve otoriter yönetimi ile sıkıcı işletme gibi algılanır (3) Sınıfta 30 ve ya 40 öğrenci iken, öğretmen veli gibi zarif ve güler yüzlü olamıyor. Çocuklar buna fark etmeliler ki, sınıfa dahil olduklarında artık bir arada oynayan 3-4 çocuktan oluşan küçük grubun değil, büyük bir kolektifin üyesi olmuşlardır. Nihayet, sınıftaki ortam aile ortamından keskin farklıdır. Sınıfta masalar ve sıralar kurallı bir şekilde dizilmiştir. Çocuklar ders esnasında yapacakları şeyler için öğretmenden izin almalıdırlar. Onlar ancak teneffüs zamanı oynayabilirler. Sosyologların belirttiklerine göre, evle okul arasındaki bu farklılıklara adaptasyon sosyalleşme sürecinin ve büyük düzenli topluluklarda yaşamak için hazırlığın önemli bir aşamasıdır.

Gerek eğitimciler, gerekse psikologlar sosyalleşmenin özelliklerini incelediğinde eğitim sistemlerinde terbiye süreçlerine daha çok dikkat etmişlerdir.

Bireyin sosyalleşmesi birçok aşamadan oluşan bir süreçtir. Bazı bilimsel yaklaşımlar ve araştırmacılar bu süreci farklılaştırırlar. U.İ.Gilinski ve Q.M.Andreyeva vb. sosyalleşme sürecinde aşağıdaki aşamaları ayırt ederler: 1) emeğe kadarki aşama 2) emek aşaması: 3) emekten sonraki aşama. (4)

Birinci aşamayı iki bağımsız döneme ayırırlar: a) birinci tur ilk sosyalleşme dönemidir (bu dönem çocuk doğumundan okula olana kadarki süreyi kapsamaktadır): b) ikinci dönem okul eğitimi dönemi olarak gösteriliyor. Ali okullarda, texnikumlarda vb. eğitim sürecini de çoğu zaman bu aşamaya ait ediyorlar.

İkinci ve üçüncü aşamada da kimliğin sosyallaşması esaslı özelliklerle karakterizedir. Fakat yine de belirtmek gerekir ki, birinci aşamaya oranla ikinci ve üçüncü aşamada sosyalleşmenin özellikleri sosyal pedagojide, hem de sosyoloji ve sosyal psikolojide henüz teorik-deneysel olarak yeterince araştırılmamıştır.

Ülkemizde kesintisiz eğitime geçilmiştir. Sürekli eğitim sisteminin oluşturulması ile ilgili olarak eğitim sisteminde belli yapısal yeniliklerin oluşturulması bu açıdan dikkat çekicidir. Ülkemizde dünya deneyimine dayanarak, eski okulların liselere, qimnaziyalara dönüşüm süreci, aynı zamanda "anaokulu-okul-yüksek eğitim kurumları" tipi, ya da başka bir şekilde olan kesintisiz eğitim sisteminin



oluşturulması olumlu bir durumdur. Gerçi böyle komplekslerin sayısı şimdilik sınırlı sayıdadır. Fakat, düşüncemize göre yakın gelecekte böyle komplekslerin sayısı oldukça çoğalacak. Onların büyüme dinamikleri bunu söylememize olanak sağlamaktadır.

Böyle komplekslerde kesintisiz eğitimin yapı itibarı ile çocuk yuvasında yüksek eğitime kadarki bölümü görünse de, içerik itibarı ile üniversitelerin birçoğunda yenilenme, ihtisas değişme ve yeniden hazırlanma (ikinci meslek) fakültelerindeki faaliyetler gösteriyor ki, bu da ülkemizde insanların yaşam boyu eğitimi için tam ortamın oluşturulmasının altyapısı hazırlanmaktadır. Gerçi dünya deneyiminde yenilenme, ihtisas değişme ve yeniden hazırlanma yönünde bağımsız üniversiteler faaliyet göstermektedir. Ülkemizde böyle yüksek okullar, enstitü statüsünde, orta okul düzeyinde personel hazırlığı yaparlar.

Eğitimin seviyesi ile bireyin gelişme düzeyi arasında bir ilişki vardır. Eğitim kişiliğin gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Toplumda kişiliğin gelişim düzeyi arttıkça eğitim kendi içeriğini buna adapte.

Bu gün Azerbaycan eğitiminde içerik açısından büyük değişiklikler oluyor. Bu değişiklikler "hayal gücü" okuluna geçitle bağlantılıdır. 1970'li yıllara kadar faaliyet göstermiş geleneksel öğretiler, bireyin gelişmesi bilgilendirici insan yetiştirmek bağlamında ele alınsa da , XXI yüzyılın başarılarına kadar faaliyette olan düşün kriterleri ile ölçülen aktif öğretiler amaç düşünceli insan yetiştirmek idiyse, şimdi geçmek istediğimiz hayal okulu bağımsız yaratıcı özelliklere sahip birey yetiştirmek düzleminde anlamlandırılmalıdır.

Günümüzde birey kavramının ayrılmaz parçalarını inceleyen bilim adamları kişiliğin yaratıcılık ve bağımsızlık niteliklerini öne çekiyorlar. Bu açıdan, ilköğretim mezunu birine yaratıcılık ve bağımsızlık niteliklerini aşlamak, onları yaratıcı bağımsız faaliyete çekmek, yüksek öğretimde kalite farklılıklarının oluşmasına, öğrenci kimliğinin sosyalleşmesine olanak sağlar.

Böylece, söylenen sonuca varmak imkanımız olur ki, eğitim bireyin sosyalleşmesine, onun zorunlu normları benimsemesinde ve topluma adaptasyonu yönünde önem arz ediyor. Eğer ailede, sokakta ve diğer kamusal alanlarda bireyin sosyalleşmesi sadece onun öğrenme imkanları ile ölçülürse, eğitim sisteminde öğrenme imkanları ile birlikte mevcut olan terbiye süreci (öğretme) onun sosyalleşmesi için daha geniş imkanlar açar. Bu imkanlar eğitim sürecinin düzeyine bağlı olarak az veya çok olabilir.

Eğitim sistemi, okul yaş döneminden başlayarak, insanın gelişiminin çeşitli aşamalarını kapsar. Okul öncesi, okul, üniversite bireyin sosyalleşmesinin birinci aşamasına dahil olup, insan hayatının ilk yirmi yılını kapsamaktadır. İnsanın sosyalleşmesinin en karmaşık bölümünü oluşturan bu aşama çeşitli yaş dönemlerine ayrılır ve her bir yaş dönemine uygun eğitim kurumları çocuklar için gerekli standartların elde edilmesine olanak sağlar. Bu eğitim kurumlarının her biri yaş dönemlerinin özellikleri dikkate alınarak sosyalleşme açısından önemliyse de, çocukların tamamı okul öncesine ve yüksek okula gitmiyorlar.

Biz okul öncesine giden ve gitmeyen çocukların sosyalleşmesinde hangi farklılıklar olduğunu belirlemek amacıyla araştırma yaptık. Bu çalışmada gözlem, mülakat, karşılaştırmalı analiz, pedagojik deney, etkinlik ürünlerinin çalışma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada amacımız, okul yaş döneminde okul öncesine giden ve okul öncesine gitmeyen çocukların okula adapte olma farklarını tespit etmektir.

Araştırmaya 200 kişi I sınıf öğrencisi dahil edilmişti. Onlardan 100 kişi okul yaş döneminde okul öncesine gitmiş, 100 kişi ise okul öncesine gitmemişti. Okul öncesine giden 100 öğrenciden eğitimin ilk ayında 62 kişi, üçüncü ayında 79 kişi, beşinci ayında 91 kişi, yedinci ayında hepsi adapte olduğu halde, okul öncesine gitmeyen I. sınıf öğrencilerinin sonuçları sırasıyla şöyle olmuştur: 24, 41, 52, 71.



Öğrencilerin okula adapte olması onların okula gelmek hevesi ve kendini gerçekleştirme kalitesine göre belli edilmişti. Okula adapte olan öğrenciler okula isteyerek gidiyor, öğretmenlerin görevlerini zamanında yerine getirir, arkadaşları ile kolaylıkla ilişkiye giriyor, yeni bilgi öğrenmeye gayret ediyor, sınıfta ders cevap vermeye çalışıyor, sınıf içi ilişkiler sisteminde daha aktif oluyordu. Aksine adapte olmayan öğrenciler ise okula zorlukla geliyor (bir çok durumda ağlıyor, okula gelmek istemiyor), diğer öğrencilerle ilişki kurmaya çekiniyor, yeni bilgileri öğrenmeye gayret etmiyor, sadece öğretmenin hoş tavrı sonucunda derste konuşuyor, elde ettiği başarılar onlar için sosyal ve psikolojik önem arz etmiyordu.

Eğitim aldıkları sürede okula adapte olan öğrencilerin sayısı arttı. Bu öncelikle öğretmenlerin onları doğru yönlendirebilmesi (terbiye amili) ve okulda sınıf içi ilişkiler hiyerarşisine öğrenme imkanlarının geniş olmasıdır. Evde, aile ortamında bu olanaklar sınırlıdır.

I sınıfı bitirince okula adapte olan öğrencilerin diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında elde ettikleri öğrenme başarıları da farklı oldu. Okula daha çok adapte olan öğrencilerin eğitim başarıları diğer öğrencilerin öğrenme başarılarını gözle görülür derecede üstün idi. Burada bir hususa da dikkat etmek gerekir. Okula daha çabuk adapte olan öğrencilerin eğitim başarılarının daha yüksek idi. Araştırma sürecinde öğrencinin okula adapte olması ile eğitim başarıları arasında bağlantının mevcut olduğu gözlemlendi.

İlköğretim sınıf öğretmeni bu faktöre dikkat ettikçe, öğrenme sürecinde öğrencilerin okula adaptasyonu mümkün olur, dikkat etmediği takdirde bu öğrenciler üst sınıflarda okulun izole veya zor öğrencisi olurlar. Bizim çalışmada okul öncesine gitmeyen 23 öğrenci 5. sınıfta eğitim alırken asosyal, 6 kişi ise zor öğrenciye dönüşmüştü, halbuki, okul öncesine gitmiş öğrenciler arasında böylelerine rastlanmamıştı.

Araştırma sürecinde şöyle bir ilginç eğilim de gözlemlendi. Bahçeye giden çocuklarda sosyalleşme daha fazla gittiği için onlar okul hayatına daha kolay adapte oldular. Okul hayatına daha çabuk ve daha fazla adapte olanların sosyalleşmesi daha hızlı gerçekleşir. Bu göstermektedir ki, sosyalleşme adaptasyon sürecini, adapte ise sosyalleşme sürecini hızlandırır.

Görüldüğü gibi, okul öğrencinin sosyalleşmesi bakımında oldukça önemlidir. 100 öğrenciden 77 kişiyi okulda eğitim aldığı sürede sosyallaşarak, okula adapte olmuş, sadece 23 kişinin sosyalleşmesinin seviyesi onların okul hayatına adapte olmasında zorluk yaratmıştı.

Sonuç

1. Eğitim sosyalleşme açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuklar her yaş döneminin özelliğine uygun olarak, eğitim kurumlarına gitmelidir. Bu eğitim kurumlarından birinde eğitim almazlarsa, öğrencinin sosyalleşmesinde belli zorluklar ortaya çıkar. Bu zorluklar onların eğitimin bir sonraki aşamasına adapte olmalarına engel olur.
2. Bireyin sosyalleşmesini etkileyen faktörler çok olsa da, toplum hayatının küçük modeli okullar şu veya bu şekilde kendini gösterir. Öğrenci okul içi ilişkileri sayesinde sosyalleşir. Bu düzlemde var olan ilişkiler toplum hayatı için gerekli normların benimsenmesi için geniş imkanlara sahiptir.
3. Öğretmen öğrencinin okula adapte olmasına, onun için gerekli normların benimsenmesine dikkat etmeli, her bir öğrencinin okul hayatına adapte olması için gerekli normların benimsenmesine dikkat etmelidir. Öyle ki, bireyin sosyalleşmesi amaçlı ve plana uygun biçimde gerçekleşirse terbiye ve öğrenme faktörlerinin arasında denge oluşur.



4. Eğitim aralıksız karakter taşıyır, her yaş döneminin özelliklerine göre, öğrencilerin gerekli sosyal normları benimseme olanakları artar. Sosyalleşme adaptasyon sürecini, adapte ise sosyalleşme sürecini hızlandırır.

Kaynaklar

Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь. Изд.Казанского Университета, 1997.

Abbasova Q., Mahmudova R., Əlizadə H. Təhsilin sosial-pedaqoji məsələləri, Bakı, 2008.

Əlizadə H., Mahmudova R., Sosial pedaqogika Bakı,

Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида/ Человек и общество. Вып.9., Л., 1977.



YÖNETİM BİLİMİ DERSİNİN OKUL YÖNETİM SÜREÇLERİNE ETKİSİNİN BELİRLENMESİ

Ertuğ CAN⁵⁷, Yüksel GÜNDÜZ⁵⁸

ÖZET

Günümüzde okulun amaçlarına ulaşmasında etkili okul yönetiminin önemli bir rolü olduğu bilinen bir gerçektir. Okul yönetiminin etkililiğinde, okul yöneticilerinin eğitim düzeyleri ile yönetici olmadan önce, yönetim bilimi dersi alıp almamalarının da büyük etkisi bulunmaktadır. Okulun başarısı, okul yöneticilerinin yönetim alanındaki tecrübe ve bilgi düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Araştırmanın amacı, yönetim bilimi dersinin okul yöneticilerinin okul yönetim süreçlerine etkilerini belirleyebilmektir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul'da resmî eğitim kurumlarında görevli 52 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla tema ve alt temalara ayrılarak değerlendirilmiştir. Yönetim bilimi dersi alan yöneticilerin tamamı, yönetimi bilimi dersinin okul yönetim süreçlerine olumlu etkileri bulunduğunu, yönetim bilimi dersi almayan yöneticiler ise yönetimi bilimi dersini etkili okul yönetimi açısından gerekli gördüklerini, almak istediklerini ve ne tür katkıları olabileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine göre, yönetim bilimi dersi okul yönetim süreçlerine önemli katkılar sağlamakta ve okulun etkililiği bakımından gerekli görülmektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması sürecinde önemli düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Etkili bir okul yönetimi bakımından yöneticilerin yönetim alanında lisansüstü öğrenim görmelerinin sağlanması ve yönetici seçme ve atama sisteminin yeniden düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Yönetici, Okul Yönetimi, Yönetim Süreçleri.

Giriş

Yönetsel eylemlerin insanlık tarihi ile başladığını söylemek mümkündür. Örgütlenmiş bir insan grubunun bir takım amaçlarla bir takım işleri sürekli olarak gerçekleştirme çabası gösterdiği her yerde yönetim söz konusu olmuştur (Kaya, 1979, s. 23). İki veya daha çok insan bir amaç doğrultusunda bir araya gelip bir küme oluşturdukları zaman, bu kümenin belirlenen amaçları gerçekleştirebilmesi için, üyelerinin birlikte çalışması gerekmektedir. Kümeyi oluşturan üyeler, amaçları gerçekleştirmek için küme amaçlarını, kendi bireysel amaçlarının üstünde tutmak zorunda kalabilirler. Yönetim, küme amaçları doğrultusunda küme üyelerini yönlendirmeyi ve onların çabalarını eyleme dönüştürmeyi sağlayacaktır. Yönetim yalnızca iki kişinin eşgüdümlemek söz konusu olduğu zaman bile gereklidir (Ergun ve Polatoğlu, 1992, s.3). Yönetim, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirilmesi eylemidir (Aydın, 1994, s.70).

Yönetimin bir sanat olduğu ve doğuştan bazı insanların bu yeteneklere sahip olduğunu ileri sürenler olmuştur. Yönetim örgüt sorunlarını incelediği ölçüde bir bilim, yöneticilere önerilerde bulunduğu ölçüde bir sanattır. İyi yöneticilerin bir takım iyi niteliklere sahip kimseler olduğu düşünülürse, yönetimi bir sanat olarak görmek gerekecektir. Yönetim sanat olarak eski, bilim olarak yenidir (Ergun ve Polatoğlu, 1992, s.7). Yönetimin sanat olduğunu, yöneticilik yeteneğinin doğuştan

⁵⁷ Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kırklareli, ertugcan@gmail.com

⁵⁸ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Samsun, gunduz0735@hotmail.com



geldiğini ve öğretilmeyeceğini ileri sürenlerin sayısı azımsanamayacak kadar çoktur. Bu görüşe göre, doktorluk, mühendislik, öğretmenlik gibi meslekler esastır ve bir örgütü en iyi o meslekten olanlar yönetebilirler. Dolayısıyla yönetim alanında uzmanlaşmaya gerek yoktur (Kaya, 1979, s. 33).

Yönetim sanatını doğuştan bir yetenek olarak kabul eden görüşler, günümüzde değerini yitirmiş, insanların iyi yöneticilik niteliklerini ve sanatını öğrenme yoluyla kazanabilecekleri kabul edilmiştir (Abadan,1959; akt: Tortop ve İsbir, 1986, s.44). Bu amaçla çok sayıda araştırma yapılmış ve araştırmalarla yönetimin bilimselliği vurgulanmaya çalışılmıştır. Böylece çok kısa sayılacak bir zamanda yönetim alanı gözlemler, deneyler ve araştırmalardan elde edilen sistematik bilgilerle zenginleşmiş, pek çok denencenin sınanmasıyla kuramlar, ilkeler, yöntemler ve olgular kazanarak bir bilim alanı olmanın koşullarına kavuşmuştur. Bir yandan bu alandaki gelişmelerle, bir yandan da öteki disiplinlerden aktarmalarla bir yönetim bilimi terminolojisi oluşmuş, en önemlisi yönetim bilimi, bilim olmanın en önemli önkoşulu olan gelecekteki olay ve davranışları yordayabilme özelliğini kazanmıştır (Kaya, 1979, s. 33).

Yönetim bilimi, politik iktidarın emri altında devlet ve yerel yerinden yönetim kuruluşlarının organlarını oluşturan örgütlerin yapısını ve çalışmalarını açıklamaya ve tanımlamaya yarayan sosyal bilimlerin bir kolu olarak tanımlanabilir. Yönetim bilimi, sosyal bir bilim olarak bürokratik mekanizmayı oluşturan veya onunla ilişkisi olan insanların ve grupların fikirleri, hareketleri ve davranışları ile ilgilidir. Yönetim bilimi öyle bir bilimdir ki, incelenen konular tam kesinlikle ifade edilemez. Yönetim bilimi uzmanları ancak genel nitelikte öneriler getirebilirler. Bu nedenle bu bilimi uygulayanların gerçek ve değer yargılarını birbirine karıştırmaksızın objektif bir davranışta bulunmaları gerekir (Tortop ve İsbir, 1986, s.2-3).

İçinde bulunduğumuz iki binli yıllarda, eğitim alanı önemli değişimlerle karşı karşıyadır (Salazar, 2007, s.1). Bu anlamda müdürlerin, rutin işleri yapmaları yeterli görülmemektedir. Dolayısıyla müdürlerden farklı rolleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Okul müdürlerinin artan beklentileri karşılamaları için gereksinim duydukları alanlarda yetiştirilmeleri ve mesleki anlamda desteklenmeleri gerekmektedir (Cooner ve diğerleri 2008, s.11). Bu durum da okul müdürlerinin temel olarak program, öğretim ve öğrenci başarısı konularında derin bir bilgiye sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Bottoms, 2010, s.1). Bu derin bilgi sayesinde müdürler okullarını ve öğretimi geliştirebilirler. Bunun için müdürler, performansları ile model ve sürekli gelişim içerisinde olmalıdırlar.

İnsanları yönetmek, kişisel bir takım özelliklerin, liderlik yeterliklerinin, yönetsel becerilerin, bilişsel yeterliklerin yanı sıra durumu anlayıp duruma göre davranış geliştirme becerilerini gerektirir (Strang, 2003). Yani, müdürün insan ilişkilerini başarıyla yönetmesi ve astlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde güdülemesi gerekir (Mintzberg, 1973; Schneider, 2002). Yönetici eğitiminde genişlik ve derinlik olmak üzere iki boyutu tanımak gerekir. Birinci boyutu genel eğitim, ikinci boyutu uzmanlık eğitimi sağlayacaktır. Bu eğitimin başlıca iki amacı, yöneticiye bir değer sistemi ve belirli bir alanda bilgi kazandırmak olmalıdır. Eğitim, genel bilginin ve çevreye karşı olan anlayış ve uyumun artmasıdır. Hâlbuki yetiştirme, belirli bir işi yapmak için, gerekli bilgi ve beceriyi artırmayı amaç alır. Bu bakımdan yetiştirme eyleminin sorumluluğu, genellikle o işin yapıldığı örgütteki yönetime düşer. Aynı ad altında düzenlenen bir kurs, bütün durumlara ilişkin temel bilgileri veriyorsa bir eğitim, fakat gerekli teknik ve prosedürleri veriyorsa bu bir yetiştirmedir (Bursalıoğlu, 1987, s.353-354).

Müdürler başkalarını yönetmeden önce kendilerini yönetmeyi öğrenmelidirler (Matters, 2005). Bunun için de müdürler hizmet içinde ve hizmet öncesinde iyi yetiştirilmelidirler. Murphy (2005) müdürlerin hizmet öncesi yetiştirme programlarının çok az bir yer tuttuğunu ve bunun da üzücü olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda yürütülen birçok araştırma, nitelikli müdür bulmanın zor



olduğunu, müdür yetiştirme programlarının yeterli olmadığını ortaya koymaktadır (Chapman, 2005, s.2). Müdürler, özgün okul deneyimlerine dayalı hazırlık programlarıyla yetiştirilmelidirler (Matters, 2005).

Müdürlerin görevlerine genel olarak bakıldığında, görevlerinin, işgörenleri okulun amaçlarını gerçekleştirecek biçimde yönetme ve motive etme, eğitimde politika geliştirme, liderlik etme, eğitimi geliştirme, performansı değerlendirme, çalışmaları rapor etme, öğrenmeyi kolaylaştıracak çalışmaların yapılmasını sağlama, başarıyı artırıcı çalışmalarda bulunma, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişimini sağlama, okulun çevresi ve velilerle ilişkileri sağlıklı olarak sürdürme gibi birçok alanı kapsadığı görülmektedir (NSW DET 2005b, 2005c). Bütün bunlar, müdürlerin profesyonel bir hazırlık sürecinden geçirilmeleri gerektiğini göstermektedir. Nihayet, yönetsel eylemlerde tek başına şansın, rastlantının, iyi niyetin ya da sağduyunun doğru sonuç verme olasılığı giderek azalmaktadır. Sınama yanılma yoluyla sorunları çözme dönemi geçmiştir. Bugün yönetim de başlı başına bir uzmanlık alanı durumuna gelmiştir (Kaya, 1979, s. 23).

Teoride, okul müdürlerinin yetiştirilip göreve atanmalarıyla yetinilmeyip, onların görevlerini yürütürken ihtiyaç duydukları alanlarda profesyonel olarak gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilse de bunun uygulamada pek gerçekleşmediği görülmektedir. Yapılan araştırmalar, müdürlerin öğrenme ihtiyacı içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır (Earley ve diğerleri, 2002; Bolam ve diğerleri, 2000; Hickox, 2002; Caldwell ve diğerleri, 2002; Goldstein, 2002; Chapman, 2005; Manges ve Wilcox, 1997; Hale ve Moorman, 2003; Elmore, 2002).

Türkiye’de üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi ana bilim dalları lisans eğitimi vermediğinden, bu dalda lisansüstü eğitim yapılmaktadır. Türkiye’deki okul müdürlerinin lisansüstü eğitim durumlarına bakıldığında, oldukça düşük düzeyde (%5) olduğu görülmektedir (Koçak, 2009; Baş ve Yıldırım, 2010; Yıldırım, 2011). Ancak, bu oranın hepsinin de eğitim yönetimi ve denetimi alanında olduğunu söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla müdürler yönetim bilimi ve eğitim yönetimi konusunda gerekli eğitimden yoksundurlar. Yönetim bilimi dersi almış olan müdürlerin sistem içinde bir farkındalık yaratıp yaratmadıkları dikkat çeken önemli bir konu olmuştur.

Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, yönetim bilimi dersinin okul yöneticilerinin okul yönetim süreçlerine etkilerini belirleyebilmektir.

Yöntem

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul’da resmî eğitim kurumlarında görevli 52 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla 8 tema altında değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı 5 demografik bilgileri elde etmeye yönelik soru ile 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında 15 okul yöneticisinin katılımı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, uzman görüşü de alınarak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmada, katılımcı görüşleri yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yazılı olarak toplanmıştır. Bulguların sunumunda katılımcı görüşleri K1, K2 şeklinde kodlanarak doğrudan alıntı yapılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim(fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013); Olgubilim deseninde amaç, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları görüşmeler ve gözlemler yoluyla ortaya çıkarmak ve temalar çerçevesinde tanımlamaktır. Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013); maksimum çeşitlilik örnekleme kullanmadaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır.



Araştırma verileri 8 tema altında analiz edilmiştir. Bu temalar; yönetim bilimi dersinin etkisi, karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon, değerlendirme ve okul başarısı olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya 12 kadın, 40 erkek okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların 41'i lisans, 10'u yüksek lisans, 1'i ise ön lisans mezunudur. Okul yöneticilerinden 12 kişi yönetimi bilimi dersini aldığını, 40 kişi ise yönetim bilimi dersini almadığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin kıdemi incelendiğinde, 5 kişi 6-10 yıl, 12 kişi 11-15 yıl, 11 kişi 16-20 yıl, 12 kişi 21-15 yıl, 12 kişi de 26-30 yıl kıdeme sahiptir.

1. Tema yönetim bilimi dersinin etkisi: Yönetim bilimi dersi alan yöneticilerin tamamı, yönetimi bilimi dersinin okul yönetim süreçlerine olumlu etkileri bulunduğunu, yönetim bilimi dersi almayan yöneticiler ise yönetimi bilimi dersini etkili okul yönetimi açısından gerekli gördüklerini, almak istediklerini ve ne tür katkıları olabileceğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Daha planlı ve programlı, en az riskle verimi arttırıp iyi bir lider olmama katkıda bulundu. Hedef belirlememe katkıda bulunarak tek başıma değil tüm ekiple karar almanın önemini öğretti”(K1).

“Yönetim bilimi dersi almadım ancak bu dersi almayı çok arzu ederdim. Bu dersin okul yönetim süreçlerine önemli katkılar sağlayabileceğini düşünüyorum. Bu alanda yüksek lisans yapmak, seminerlere katılmak isterim.” (K8).

2. Tema karar verme: Okul yöneticileri yönetim bilimi dersinin karar verme sürecine etkisi olarak, analiz, araştırma ve işbirliği yapma, görev dağılımı yapma ile problem çözme basamaklarını kullanma bakımından katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu alana ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Karar verirken daha etkili olduğumu düşünüyorum” (K27).

“Karar verme sürecinde bilimsel yöntemleri kullanmaya yardımcı oldu. Öğretmenlerle işbirliği yaparak görev dağılımlarını daha etkili yapmama katkı sağladı”(K51).

3. Tema Planlama: Planlama sürecinde ise, insan ve madde kaynaklarını belirleme, amaca ve sürece uygun stratejik planlama, iş tanımı, görev dağılımı, toplantı yapma, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden yararlanma bakımından etkili olduğu belirtilmiştir. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yönetimi bilimi dersi sayesinde planlama sürecinde doğru zamanda doğru kararlar alabiliyorum. Daha gerçekçi hedefler belirlememe yardımcı oldu. Planlama yaparken insan unsuruna çok dikkat etmek gerektiğini, planlamanın en ince ayrıntısına kadar düşünülerek yapılmasını ve esnek olması gerektiğini öğrendim. Değişime her zaman uyabilecek esnek planlamalar yapılmasının önemini anladım.”(K9).

“İşbirliği yapmanın, takım çalışmasının önemini kavradım. Planlama aşamasında okuldaki öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerinin de önemli olduğunu anladım” (K15).

4. Tema Örgütlenme: Okul yöneticilerine göre, yönetim bilimi dersi örgütlenme sürecinde, doğru işe doğru kişi seçimi, liyakata önem verme, işbölümü, ekip oluşturma, işbirliği, hiyerarşik düzen, yetki devri, eğitim, amaç belirleme bakımından önemli katkılar sağlamıştır. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Kurum kültürünün oluşması ve yerleşmesinin önemini gördüm. Paydaşların her birinin kurum kültürüne katılmasını önemsedim. İş analizi ve yetki devrinin önemli olduğunu öğrendim.” (K22).



“Örgütlenme sürecinde okulun hedeflerine odaklanmama yardımcı oldu. Örgütün gelişmesinde ve amaçların gerçekleştirilmesinde okula önemli katkılar sağlamaktadır. Görev yetki ve sorumlulukların iyi dağıtılmasının sağlanması, öğretmenlerin kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları anlamalarını sağlaması bakımından önemli katkılar sağlamaktadır” (K44).

5. Tema İletişim: İletişim sürecinde ise, alternatif iletişim kanallarının kullanılması, öğretmen, öğrenci, veli ve personelin fikrini önemseme ve alma, karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi, insan merkezli yaklaşımın esas alınması bakımından önemli katkılar sağlamıştır. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Okulda daha sağlıklı ve doğru iletişim kurmamıza, iletişim engellerinin azalmasına önemli katkılar sağlamıştır. Ayrıca, okuldaki tüm personelin görüşlerinin alınmasının önemini fark ettim”.(K52).

“Okul içinde öğretmen öğrenci ve velilerle etkin ve sürekli bir şekilde irtibat halinde olarak varsa sorunları birlikte çözmemize yardımcı oldu. Okulda demokratik ve eşitlikçi bir yapı oluşturma, herkesin görüşlerini değişik yöntemlerle toplayarak değerlendirmemize de katkıları olmuştur.”.(K36).

6. Tema Koordinasyon: Okul yöneticilerine göre, yönetimi bilimi dersi koordinasyon sürecinde ekip oluşturma, işbirliği yapma, görev ve sorumlulukların dağılımı, problemlerin belirlenmesi ve çözümü, rehberlik yapma, bilgilendirme, kurul ve komisyonların etkililiğini sağlama bakımından faydalı olmaktadır. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Koordinasyonu iletişim süreci ile birlikte kullanarak okulun daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulması gerektiğini öğrendim. Sorumluluk ve görev tanımlarında yetki devri sağlanarak başarının artabileceğini görmüş olduk. Yönetim bilimi dersi aldığım anda aslında daha önce işlerin koordinasyonunu tam olarak gerçekleştiremediğimizi de fark ettik.”(K12).

“Her insanın fırsat verilirse başarılı olabileceğini öğrendim. Orkestra şefi gibi olursanız yönetimde başarılı olunabileceğini gördüm.”(K5).

7. Tema Değerlendirme: Değerlendirme sürecinde ise, denetim raporlarının etkililiği, öğretmen, öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin dikkate alınması, gözlem yapma, dönem başı ve dönem sonu hedeflerin kıyaslanması, başarının ödüllendirilmesi, değerlendirmede objektif olma, güçlü ve zayıf yönleri görme bakımından önemli katkılar sağlamıştır. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yönetim bilimi dersi değerlendirme sürecinde çalışma sonuçlarımızı görmemizi, iyileştirmek için performans verilerini incelememizi geribildirim almamıza katkıda bulunmuştur. Daha sistematik çalışmamızı sağlamıştır. Güçlü ve zayıf yönlerimizi görmemize yardımcı olmuştur”(K1).

“Yönetimin her aşamasında daha objektif olmamıza, çözüm odaklı çalışmamıza, değerlendirilen işin neticelerinin somut olarak ortaya konularak muhataplar ile paylaşılması gerektiğini öğrendim”(K9).

8. Tema Okul Başarısı: Araştırmaya katılan yöneticilerin yarıya yakını (24 kişi), görevli oldukları okulu, yönetim süreçleri bakımından başarılı bulmadıklarını belirtmişlerdir. Görevli oldukları okulu başarılı bulan yöneticilerin bir bölümü (12 kişi), okulun yönetim süreçleri bağlamında daha etkili olabilmesi için önemli çabalara ve eğitim etkinliklerine ihtiyaç bulunduğunu düşünmektedir. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yönetim süreçleri bağlamında okulumuzu başarılı bulmuyorum. Ancak, eğitim kurumlarının genelinde yönetim süreçlerinin sağlıklı işlediğini düşünmüyorum. Örgütsel yapının yeniliklere ve yeni insanlara açık olmadığını düşünüyorum”(K22).



“Okulumuzu öğrenci performansı bakımından başarılı, ancak personel bakımından sorunlar olduğunu görüyorum. Okulumuzda kurumsal kültür bakımından eksiklerimiz var. Yeni bir okul olmamız nedeni ile yönetim kadrosu da yeni bu durum yönetim süreçlerinin etkili olmasını zorlaştırıyor” (K46).

Sonuçlar

Okul yöneticilerine göre, yönetim bilimi dersi okul yönetim süreçlerine önemli katkılar sağlamakta ve okulun etkililiği bakımından gerekli görülmektedir.

Türkiye’de müdür seçimi ve atanmasında “meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışı benimsenmekte ve bunun sonucunda okul yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilmesi yoluna gidilmektedir. Bu yaklaşımın sonucu ülkemizde uzun yıllar okul yöneticisini yetiştirme konusunda ciddi girişimlerde bulunulmamıştır. Ülkemizde okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemiş, profesyonel bir meslek olarak kabul edilmeyince de, bu alanda görevlendirilecek bireylerin özel olarak yetiştirilmesine gerek duyulmamıştır. Oysa okul yöneticiliği herkesin yapabileceği bir iş değildir (Demirtaş, 2008, s.119). Dolayısıyla yönetici yetiştirme işini öğretmen yetiştiren kurumlar üstlenmiş bulunmaktadır. Bunun için de öğretmen yetiştiren kurumlarda yönetim derslerine ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir.

Okul yöneticileri, klasik olarak gerçekleştirdikleri okul yöneticiliğinin daha etkili olması ve okulun başarısının artması bakımından yönetim bilimi dersinin tüm yöneticiler tarafından alınması gerektiğini belirtmektedirler.

Bolman ve Deal (1997) okul müdürlerinin yetiştirilmesi hususunda dört çerçeveden söz etmektedirler. Bunlar yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik gibi teorileri ele alan sistematik çerçeve, rasyonel faktörler, yeterlik ve politik konuları ele alan yapısal çerçeve, bireyler ve örgütsel ihtiyaçları dengeleyen hususların ele alındığı insan kaynakları çerçevesi ve birey ve grup ilgileri ve kıt kaynaklarla rekabet gibi örgütün informal yanını vurgulayan politik çerçevedir.

Değişik araştırmalar, yöneticilere yönelik sistematik profesyonel gelişim programlarının bulunmadığını, olanların kalite olarak zayıf ve yönetim konularıyla ilgisiz, içerik yönünden uyumsuz ve uygulamadan yoksun olduğunu, mükemmelliği teşvik edecek olan lisans sisteminin yetersiz bulunduğunu ve okul liderlerini hazırlama konusunda ulusal işbirliğinin olmadığını ortaya konulmaktadır (Hale ve Moorman, 2003, s.2).

Yapılan birçok araştırma, müdürlerin oynamaları gereken yöneticilik rollerini yeterince oynayamadıkları yönündedir. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, okul müdürleri, öğretmenlerin kariyer geliştirmelerindeki liderlik rollerini “arasıra” yerine getirmişlerdir (Polat, 1997; Bakioglu ve İnandı; 2001; İnandı ve Özkan, 2006; Gündüz, 2013). Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda yeterince uygulamaya gidemedikleri ve yol gösterici olmadıkları görülmektedir (Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Müdürler, görevlerine ilişkin orta ve yüksek düzeyde öğrenme ihtiyacı içinde bulduklarını ifade etmişlerdir (Gündüz ve Balyer, 2011). Öğretmenler, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını “ara sıra” gösterdiklerini belirtmişlerdir (Gündüz ve Balyer, 2012). Okul müdürleri öğretmenleri güçlendirme etkinliklerini “orta” düzeyde yerine getirmektedirler (Cerit, 2007). Öğretmenler okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirmesi konusunda genellikle “kararsız” olduklarını belirtmektedirler (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Müfettişler, okul müdürlerinin hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük ve demokrasi boyutlarındaki etik ilkelere az uygun davrandıklarını algılamışlardır (Erdoğan, 2012). Müdürler rehberlik görevini genel olarak orta düzeyde yerine getirmişlerdir (Becerikli, 2006). Öğretmenler, okulda öğretim liderliği özelliğini gösterme, güven verici kişilik sergileme, personel arasında etkili iletişim sağlama, öğretmenler odasını verimli kullanma, karar verme, takım çalışmalarına önem verme, öğretmenleri teşvik ve takdir etme ve



onlara rehberlik etme konularında müdürleri yeterli bulmamışlardır (Aydoğan, 2008). Yöneticilerin problem çözme ve okulda güçlü imaj oluşturma konularında yeterli olmadıkları görülmüştür (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010). Öğretmenler, okul müdürlerinin etkileme davranışlarını kendileri üzerinde “orta” düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir (Akçay, 2003). Bu bulgular da araştırma sonuçları ile paralellik göstermekte ve araştırma sonuçlarını doğrular ve destekler niteliktedir.

Bu bulgular, okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması sürecinde önemli düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde yönetim alanında ihtisaslaşmalarının gerekli olduğu görülmektedir. Etkili bir okul yönetimi bakımından yöneticilerin yönetim alanında lisansüstü öğrenim görmelerinin sağlanması ve yönetici seçme ve atama sisteminin yeniden düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Kaynaklar

Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor mu?, Milli Eğitim Dergisi, 157, 75-88.

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Aydoğan, İ. (2008). Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 33-51.

Aydoğan, İ. Ve Kaşkaya A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (1), 1-16.

Bakioğlu A., İnandı Y. (2001). “Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Müdürün Görevleri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 7 (28), ss. 513-529.

Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı Değişkenler açısından değerlendirilmesi, e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences, 1C0246, 5 (4), ,1909-1931.

Becerikli, A. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Rehberlikle İlgili Görevleri Yerine Getirme Düzeyleri, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bolam, R., Dunning, G., & Karstanje, P. (2000). New Heads In Europe. Berlin:Waxman.

Bolman, L.G.&Deal, T.E.(1997). Reframing Organisations, Artistry, Choice and Leadership, Sanfransisco: Jossey-Bass.

Bottoms, G. (2010). “What School Principals Need to Know about Curriculum and Instruction”, Southern Regional Education Board, 1-5.

Bursalioğlu, Z.(1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:154. Ankara, 1987.

Caldwell, B., Calnin, G., & Cahill, W. (2002). Mission impossible? An International Analysis of Headteacher/principal Training. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright. (eds). Effective educational leadership. London: Paul Chapman & Open University.

Cerit , Y. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 88-98.



Chapman, J. D. (2005). Recruitment, retention and development of school principals, international institute for educational planning. Educational Policy Series, UNESCO, 2, 1-37.

Cooner, D., Quinn, R, & Dickmann, E. (2008). “Becoming a School Leader: Voices of Transformation from Principal Interns”. International Electronic Journal Of Leadership In Learning, 12(7), 1-11.

Çalık C., Şehitoğlu E.T. (2006). Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetim İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri, Milli Eğitim Dergisi, 170, (35), ss. 94-110.

Demirtaş, H. (2008). Okul Örgütü ve Yönetimi. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Editör: Ruhi Sarpkaya), Anı Yayıncılık, Ankara, s.:79-132.

Earley, P., Evans, J., Collarone, P., Gold, A. & Halpin, D. (2002). Establishing The Current State of School Leadership in England. Department for Educational and Skills, Research Report, HMSO.

Elmore, R. (2002). Bridging the gap between standards and achievement: the imperative for professional development in education. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğu, Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (2), 503-518

Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1992). Kamu Yönetimine Giriş. Ankara: TODAİE Yayını.

Goldstein, A. (2002). How To Fix The Coming Principal Shortage. <http://www.time.com/time/columnist/goldstein/article/0,9565,168379,00.html>.

Gündüz, Y. (2013). Öğretmenlerin Kariyer Geliştirmelerinde Müdürlerin Liderlik Rolünün İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 469-491.

Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışlarının İncelenmesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(2), 237-253.

Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Okul Müdürlerinin Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Kuramsal Eğitim Dergisi, 4(2), 230-246.

Hale, E. L., & Moorman, H. N. (2003). Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations. Institute for Educational Leadership, 1-28.

Hickcox, E. (2002). Struggling To Reform Administrative Training In Canada: Special Reference To Manitoba. A Paper Presented To The Commonwealth Council For Educational Administration And Management Conference, Umea, Sweden.

İnandı Y., Özkan M. (2006). “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?” Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), ss. 123-149.

Kaya, Y.K. (1979). Eğitim Yönetimi. Bilim Yayıncılık Ankara.

30. Koçak, R. (2009). Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (1), 65-83.

Manges, C., & Wilcox, D. (1997). The role of the principal in rural school reform. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 545106)



Matters, P. (2005). Future school leaders: who are they and what are they doing? Expect the unexpected, Australian AARE Conference, Center For Educational Studies, 1-10.Sydney Australia

Mintzberg, H. (1973). The nature of managerial work. New York: Harper and Row.

Murphy, J. (2005). Strengthening Research On The Preparation Of School Leaders, Vanderbilt University.

NSW Department of Education and Training (2005c). School Leadership Capability Framework. Sydney, Australia: NSW Government Printer.

NSW Department of Education and Training, Professional Learning Directorate (2005b). Professional Learning Policy for Schools. Sydney, Australia: NSW Government Printer.

Polat E. (1997). İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri (Kars Örneği), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Salazar, S. P. (2007). Professional development needs of rural principals: a seven state-study. The Rural Educator, 29(3), 20-27.

Schneider, M. (2002). Do school facilities affect academic outcomes? Washington, DC:National Clearinghouse for Educational Facilities.

Strang, K. D. (2003). Achieving organizational learning across projects. Paper presented at the PMI North America Global Congress, Baltimore, MD, USA.

Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15 (58), 274-298.

Tortop, N., İsbir E. G. (1986). Yönetim Bilimi. Ankara: Bilim Yayınları.

Yıldırım, N. (2011). Okul Müdürlerinin Görevlerini Yerine Getirirken Denge Sağlama Düzeyleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 1-15

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İZMİR İLİNDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN BAŞLICA DİSİPLİN SUÇU KONULARI

Yurdagül EREŞ⁵⁹

ÖZET

*Bu araştırmanın amacı, İzmir ilinde görevli öğretmenlere ilişkin başlıca disiplin suçlarının belirlenmesidir. Araştırmada kalitatif araştırma yöntemlerinden birisi olan derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evreni, 2015-2016 öğretim yılında, İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda İzmir İli Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nda çalışan 30 maarif müfettişiyle (soruşturma raporlarında olan disiplin suçlarıyla ilgili) birebir görüşmeler yapılmıştır. Disiplin cezası teklif edilen İzmir İlinde görev yapan öğretmenlerin disiplin suçları” eylem benzeşmesine göre 6 ana başlıkta gruplandırılıp frekans yoğunluğuna göre sıralanmıştır. Öğretmenlerin disiplin suçlarının sırasıyla; **Terör örgütleriyle eylem birliği içersinde olma, iş bırakılan 29/12/2015 tarihinde mazeretsiz göreve gelmeme; 29.12.2015'te eğitim hakkını engelleyici siyasi eyleme katılarak bir günlük iş bırakma, 29.12.2015'te siyasi eyleme katılma, PKK gösterisine katılma, Aktif Eğitim Sen üyesi ve Banka Asya'da hesabı olma, 29 Aralık 2015'te mazeretsiz göreve gelmeme, Görevini yapmama, görevinde kusurlu davranma; mevzuatta, öğretim programında belirtilen görevi yapmama, mevzuatta öğretim programında belirtilen yapmaması gereken davranışta bulunma, Sahtekarlık; yalan beyan, asılsız iddiada bulunma, gerçeğe aykırı belge düzenleme, Tasvip görmeyen iletişim; aşağılayıcı, kaba, argo, küfürlü konuşma, iletişimi reddetme, rahatsız edici mesaj gönderme, başbakanı küçük düşürücü içinde yazı olan resmi facebook'ta paylaşma, Şiddet uygulama; fiziksel, psikolojik, duygusal şiddet, Öğretmen öğrenci ilişkisinden farklı ilişki kurma; cinsel taciz, öğrencisi ile sanki arkadaşı gibi mesajlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.***

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Disiplin Suçu ve Disiplin Cezası.

Problem Durumu

İnsanların toplu halde yaşamaları ve bu yaşayışlarını belirli kurallara bağlı olarak sürdürebilmeleri için en önemli unsur; disiplindir. Toplumun gelişmesi ve kamu düzeninin iyi işleyebilmesi için sağlam disipline ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanın tek başına yaşaması olanaksızdır. Bu durumda toplu halde yaşayan insanlar kendi aralarındaki ilişkileri belli kurallara göre sürdürmeleri gerekir. Disiplinin bozuk olduğu toplumlarda, kanuna aykırı davranışlar ve kamu hizmetlerinin aksadığı görülmektedir. Aynı zamanda toplu halde yaşayan insanların başarılı ve verimli olabilmeleri için morallerinin iyi olması, kolektif disiplinin bir ifadesidir. Kişi veya grubun moralinin yüksek tutulabilmesi için iyi bir disiplinin kurulması zorunludur.

Çalışmalarından memnun olan memurlar ve kamu görevlileri, disiplinli bir şekilde kurallara kendileri istedikleri için uyarlar. Bu durumun aksine personelin disiplin ve moral gücü yüksek tutulmazsa isteksizlikler, işte gevşeme ve kargaşalıklar ortaya çıkar. Başarı, disiplinli çalışmadır. Başlıbozuk, hiçbir kayıt ve şarta tabi olmaksızın gelişigüzel çalışmalardan verim alınması mümkün değildir. Kamu hizmetlerinin, kamu yararı amacına uygun şekilde görülmesi için disiplinli çalışma şarttır.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te (1992) disiplin suçlarından birini işleyen kimseye davranışlarının ağırlık derecesine göre verilen ceza olarak tanımlanan disiplin cezalarının amacı; memuru görevine bağlamak ve kamu hizmetlerinin en iyi düzeyde yürütülmesini sağlamaktır. Demek

⁵⁹ Dr., İzmir Maarif Müfettişleri Başkanlığı, yurdaguleres@gmail.com



oluyor ki; disiplin cezaları kamu hizmetlerinin gereği gibi yapılması memurların hiyerarşik düzen içerisinde uyumlu hareket etmesi, memuriyet şeref ve haysiyetini koruması, memuru iyi yola sevk etmesi gayesiyle uygulanır. Disiplin cezalandırılmasında güdülen amacın; kamu hizmetlerinin daha iyi görülmesi düşüncesi kanunda da yerini almıştır. Gerçekten DMK 124/II “Kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamak amacıyla ...” ifadesi disiplin cezalarının amacını ortaya koymaktadır.

Bu durumda, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa (1965) göre; disiplin cezası verilmesinin üç gerekçesi vardır:

1. Kanunların, tüzüklerin ve yönetmeliklerin memurlara emrettiği işleri yurt içinde ve dışında yerine getirmemek.
2. Kanunların, tüzüklerin ve yönetmeliklerin uyulmasını zorunlu tuttuğu şeyleri yapmamak.
3. Mevzuatın yasakladığı işleri yapmak.

Kılınç’a (2003) göre yargı mercilerinin bu konudaki tutumlarını incelemek gerekirse; yerel mahkeme “Disiplin cezalarının esas amacı, toplumda arzulanan amaçların devamı ve istikrarlı olarak gerçekleşmesi, kamu hizmetinin gereği gibi yürütülmesi, kanun tüzük ve yönetmelik hükümlerine uygun hareket ve kurumların huzurunun sağlanmasına yönelik bulunmaktadır.” diyerek müessesin gayesini ortaya koymaktadır. Bir başka yargı kararında ise olgu şu şekilde açıklanmıştır

“Disiplin cezası, kamu personelinin görevli bulunduğu kurumun çalışma düzenini bozucu davranışlarda bulunanlara ve gelecek için uyarıcı etkilerde bulunmak amaç ve nedenleriyle verilmekte olup, bununla yasaklanmış bir davranışın cezalandırılması suretiyle, aynı tür davranışların, yeniden yapılmasına engel olunmak hususuna yönelik bulunduğu kuşkusuzdur. Böylelikle kamu görevlisine kanunların , tüzüklerin ve yönetmeliklerin yasakladığı veya uyulmasını istediği hususlardan hangisine aykırı davranışlarda bulunduğu cezalandırma yoluyla hatırlatılarak , disiplin cezasından umulan amacın gerçekleştirilmesi tabiidir.Diğer taraftan, disiplin hukukunda eylem karşılığında öngörülmüş bulunan disiplin cezasının verilmesi esas olup, bu şekilde suç ve ceza arasındaki adil dengenin sağlanması da zorunlu bulunmaktadır.”

Disiplinin amacı “memurları teşvik, hatırlatma ve bilgi verme, kurallara uymayan bir azınlığın davranış standartlarına gereksiz bir tesirde bulunmasını önleme” olarak görürsek disiplinin iki yönünden söz etmiş oluruz. Disiplin bir yönüyle yapıcı diğer yönüyle bastırıcıdır.

Modern hukuk bakımından disipline öncelikle yapıcı ve onarıcı amaçla başvurulmalıdır. Örneğin bir aday öğretmenin işlediği suça idarenin bakış açısı önem taşımaktadır. Zira memur düzeltme geliştirme ve moral eğitimle bir süre sonra kendisinden beklenen duruma erişecektir. Zaten gerek DMK’nun “uyarma” , “kınama” şeklinde getirdiği düzenleme; gerekse özel kanunlardaki “ihtar”, “tevbih” ve kusurlu sayılma cezalarında mahiyet itibariyle disiplin cezalarında böylesine “yapıcı” bir nitelik arandığını göstermektedir. Bunun gibi memurun cezalarının sicilinden bir süre sonra silinmesi de disiplinin yapıcı yönünü göstermektedir. Disiplin cezalarının “bastırıcı” yönünün de olduğu açıktır. Örneğin aylıktan kesme cezasını alan memurun maaşından bir miktar kesilmektedir. Bodur, Özulu’ya göre (1976); Zamanımız kuruluşlarında memurlar üzerinde korku yaratarak, baskıya dayanan kesin, sert cezalandırmalarla sağlanan disiplin terk edilmekte, onun yerine öğretici, eğitici yönü ağır basan ve cezalandırmadan çok düzelten adil ve demokratik usullü disipline yer verilmektedir. Ayrıca belgelere dayalı yansız sürdürülen soruşturma sonunda uygulanan disiplin cezası; hakkın ve adaletin gerçekleşmesini ve hukukun üstünlüğünü egemen kılar (İnceleme Soruşturma Rehberi, 2000).

Kısaca disiplini bir ceza aracı olarak değil, bir eğitim yolu olarak görmeli, DMK 125 md.’i kamu hizmetinin verimli yürütülmesinde hangi eylemlerin yapılması, hangi eylemlerin yapılmaması ve suç olan eylemlerin önlenmesine odaklanmalıdır.



Disiplin suç ve cezaları ile ceza hukuku anlamında suç ve cezaları arasında çeşitli açılardan farklar mevcuttur. Disiplin suçunu işlediği kanıtlanan kamu görevlisinin cezai yaptırım ile karşılaşmasındaki amaç “Kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamaktır. Disiplin cezaları sadece kamu hizmetlerinin gereği gibi görülmesini sağlamayı amaçlarken, kamu düzenini korumak ve toplumu savunmak esasına dayanır. Kısaca ceza hukuku temelde sosyal düzeni korumak amacıyla bu düzene aykırı hareketleri cezalandırırken, disiplin cezalarındaki amaç kurumun çalışma düzenini korumaktır.

Araştırmanın konusu disiplin cezası teklif edilen öğretmenlere ilişkin başlıca disiplin suçu konuları olması sebebiyle özellikle DMK.’nın 125inci maddesinin yer alan disiplin cezasını gerektiren fiil ve haller, Devlet memuru olan öğretmenlerin görevde Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında belirtilen hangi eylemi yapmaları, hangi eylemi yapmamaları gerektiğine ışık tutmaktadır.

Bu çalışma, kamu hizmeti yürüten öğretmenlerin, disiplin cezası gerektiren suç olan eylemlerinin net olarak ortaya konması, öğretmenlerin disiplin suçlarının önlenmesinde kaçınılmaz ilk adım olduğu için önemlidir.

Amaç

“Disiplin suçu işleyen İzmir İlinde görev yapan öğretmenlerin işledikleri disiplin suçlarını kategorileştirilmesidir. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı; disiplin suçlarının tespit edilerek bu suçların önlenmesine ilişkin öneriler sunmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde elde edilen veriler yardımıyla literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma konusunun kendine has özelliklerinden dolayı kalitatif araştırma yöntemi uygulanmıştır. Son yıllarda etkili sonuçlar elde etmeyi sağladığı için bilimsel çalışmalarda gittikçe daha fazla oranda kalitatif araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında kalitatif araştırma yöntemlerinden birisi olan derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın yöntemi olan derinlemesine mülakat kapsamında İzmir İlinde görevli 30 maarif müfettişiyle detaylı bir şekilde soruşturma raporlarında yer alan disiplin suçlarıyla ilgili birebir görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen veriler, eylem benzeşmesine göre gruplandırılıp 6 ana başlıkta toplanmıştır. Daha sonra bu başlıklar frekans yoğunluklarına göre sıralanmıştır. Elde edilen sıralamaya ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: 2015-2016 Öğretim Yılında İzmir İlinde Görevli Öğretmenlere Disiplin Cezası Teklif Edilen Başlıca Disiplin Suçları

Disiplin Suçu	Alt Disiplin Suçu	Frekans
Terör örgütleriyle eylem birliği içerisinde olma, iş bırakılan 29/12/2015 tarihinde mazeretsiz göreve gelmeme	1. 29.12.2015’te eğitim hakkını engelleyici siyasi eyleme katılarak bir günlük iş bırakma, 2. 29.12.2015’te siyasi eyleme katılma, 3. PKK gösterisine katılma, 4. Aktif Eğitim Sen üyesi ve Banka Asya’da hesabı olma, 5. 29 Aralık 2015’te mazeretsiz göreve gelmeme	853
Görevini yapmama, görevinde kusurlu davranma	1. Mevzuatta, öğretim programında belirtilen görevi yapmama. Örneğin; İlkokul Öğretmeni’nin; 31.03.2016 Perşembe günü saat 13:20’de ders saatinde öğrencileri başıboş bıraktığı, 2. Mevzuatta öğretim programında belirtilen yapmaması gereken davranışta bulunma. Örneğin: Merkezi sistem sınavında adayları sınav sıra düzenine uygun oturtmadığı. a) İşbirliği yapmama Örneğin; Türkçe öğretmeni’ın, birlikte	46



Disiplin Suçu	Alt Disiplin Suçu	Frekans
	<p>pansiyon nöbeti tuttuğu öğretmenlerle, öğrencilerin okul kurallarını uygulamasında işbirliği sağlamadığı,</p> <p>b) Amirine saygısızlık Örneğin; Türkçe öğretmeni’ın Müdür yardımcısı’ya, “Sen kimsin, sen benim amirim değilsin” dediği.</p> <p>c) Öğrenci dinlenme hakkını ihlal Örneğin; Ödevini yapmayan öğrenciye, teneffüste ödev yaptırdığı.</p> <p>d) Veliyi tehdit etme Örneğin; İlkokulu rehber öğretmeni’ın “öğrenci velisi’a “sen benim kim olduğumu biliyor musun” dediği, saldırdığı, fenalaşmasına neden olduğu.</p> <p>e) Görev yerinde genel ahlaka aykırı davranışlarında bulunma. Örneğin; Ortaokul öğretmenin görev yerinde genel ahlaka aykırı davranışlarında bulunduğu edep yerlerini kaşındığı, pantolonunu diz üstüne kadar çekip kaşındığı,</p> <p>f) Mezhepçilik yapma Örneğin; İmam hatip Lisesi öğretmenin hizmet içinde bir mezhebi överken diğerini karaladığı.</p> <p>g) Öğrencileri siyasi yönlendirme Örneğin; Sınıfta siyasi olarak Fethullah propagandası yaptığı.</p> <p>h) Öğrencileri ayırıştırma Örneğin; Siyasi konularda kendini desteklemeyen öğrencilere düşük not verdiği.</p>	
Sahtekarlık	<ol style="list-style-type: none">Yalan beyan. Örneğin; Fiili olarak çalışmadığı bir iş yerinden; şu kadar yıl çalıştım diyerek bonservis getirerek, aldığı usta öğretici belgesini kullanarak, devletten ders ücreti aldığı.Asılsız iddiada bulunma. Örneğin; Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmeni’ın gazeteye meslektaşı hakkında asılsız bilgi yazdırdığı.Gerçeğe aykırı belge düzenleme. Örneğin; Meslektaşı hakkında göreve geldiği halde gelmedi olarak tutanağa imza attığı.	31
Tasvip görmeyen iletişim	<ol style="list-style-type: none">Aşağılayıcı konuşma. örneğin; Anaokulu Öğretmeni’ın; 23.12.2015 tarihinden bir hafta önce Öğrenci’ın dedesi’e ve 24.12.2015 Perşembe günü Öğrenci’ın teyzesi’a, ‘Elif aptal gibi yüzüme boş boş bakıyor’ dediği”.Kaba konuşma,Argo konuşma.Küfürlü konuşmaİletişimi reddetme. Örneğin; Türkçe öğretmeni’ın, öyden gelen çocuğu hakkında görüşmek isteyen velilerle görüşmediği. Veliye, çocuğu ile ilgili yeterli bilgi vermediği.Rahatsız edici mesaj gönderme. Örneğin; İlkokulu Öğretmeni’ın numaralı cep telefonuyla gerçek adı yerine başkasının adını yazarak alay ettiği, annemi halamı göndereyim eşin Nilay Hanımla görüşünler şeklinde eşiyile ilişkisi olduğu söylentisi olan memur’e, rahatsız edici mesajlar çektiği,Başbakanı küçük düşürücü içinde yazı olan resmi facebook’ta paylaşma. Başbakanı küçük düşürücü içinde yazı olan resmi facebook’ta paylaştığı.	21



Disiplin Suçu	Alt Disiplin Suçu	Frekans
Şiddet uygulama	<ol style="list-style-type: none">Fiziksel şiddet uygulama. Örneğin; İlkokul Öğretmeni’ın; Öğrencisi’ı kulağından çeke çeke tahtaya sürüklediği, Anadolu Lisesi Öğretmeni’ın, 16.06.2016 tarihinde saat 11:00 civarında Öğretmen’ın göğsüne iki eliyle hızlı şekilde vurduğu.Mobbing uygulama (Psikolojik şiddet) Örneğin; Öğrencisine tekrar tekrar seninle görüşeceğim deyip görüşmeden gönderdiği.Psikolojisini bozma Örneğin; Öğrencisini okul bahçesinde yanına çağırıp arkadaşına cinsel tacizde bulunduğunu sanıp ‘seni annene babana şikayet edeceğim’ dediği.Duygusal şiddet uygulama Örneğin; İlkokulu Öğretmeni’nın; Öğrencisi’i öğretim yılı boyunca en arka sıraya oturtup, sırasını duvara döndürdüğü ve yüzünü görmek istemediğini söylediği,	15
Öğretmen-öğrenci ilişkisinden farklı ilişki kurma	<ol style="list-style-type: none">Cinsel taciz. Örneğin; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Coğrafya öğretmeni’ın 12/A Pazarlama sınıfı öğrencisi’i cinsel tacizi.Öğrencisi ile sanki arkadaşı gibi mesajlaşma. Örneğin; ... Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni’ın; Öğrencisi’ın WhatsApp’ına öğrencisi’ün fotoğrafı hakkında göğsü yok, poposu küçük anlamında ‘malzemesi eksik’, öğrencisi’nın fotoğrafı hakkında ‘boyu kısa ama götü güzel’ ve öğrencisi’ın fotoğrafı hakkında ‘kamyon tekeri gibi götü var’ mesajı yazdığı.	14
Toplam		980

Tablo 1 incelendiğinde çalışma kapsamında ele alınan disiplin suçlarına ilişkin başlıkların sırasıyla; Terör örgütleriyle eylem birliği içerisinde olma, iş bırakılan 29/12/2015 tarihinde mazeretsiz göreve gelmeme, Görevini yapmama, görevinde kusurlu davranma, Sahtekarlık, Tasvip görmeyen iletişim, Şiddet uygulama ve Öğretmen- öğrenci ilişkisinden farklı ilişki kurma olduğu görülmektedir.

Tablo 2: 2016 Öğretim Yılında İzmir İlinde Görevli Öğretmenlere Disiplin Cezası Teklif Edilen Başlıca Disiplin Suçlarını Önleme Önerileri

Disiplin Suçu	Disiplin Suçlarını Önleme Önerileri
Terör örgütleriyle eylem birliği içerisinde olma, iş bırakılan 29/12/2015 tarihinde mazeretsiz göreve gelmeme.	<ol style="list-style-type: none">29.12.2015’te eğitim hakkını engelleyici siyasi eyleme katılarak bir günlük iş bırakma İnsan yetiştiren kurumlarda iş bırakılmaması farkındalığı oluşturulabilir, öğretmenin sendikal hakkı olan gösteriye katılma hukuki olarak gözden geçirilebilir.



<p>Görevini yapmama, görevinde kusurlu davranma</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Mevzuatta, öğretim programında belirtilen görevi yapmama. Performans değerlendirmede ihmal edilen görevin tarafsız sayısal puan değeri verilmeli.2. Mevzuatta öğretim programında belirtilen yapmaması gereken davranışta bulunma.<ol style="list-style-type: none">a) Kurum müdürünün kayıt tutarak çözmesi önemlidir. Yönetici görev başında olup görevin titizlikle uygulanması sağlanabilir.b) İşbirliği yapmama Takım ruhunu yansıtan bilinç düzeyi geliştirilmelidir.c) Amirine saygısızlık Örgütün kurum hedefine ulaşmasında ast üst ilişkilerinin ılımlı kurum kültürü içerisinde gerçekleşmesi sağlanmalıdır.d) Öğrenci dinlenme hakkını ihlal Hukuksal ve görev tanımı açısından yetki ve görevlerin uygulanmasında yeterlik düzeyi artırılabilir.e) Veliyi tehdit etme Hukuksal ve görev tanımı açısından yetki ve görevlerin uygulanmasına yeterlik düzeyi artırılabilir.f) Görev yerinde genel ahlaka aykırı davranışlarında bulunma. Psikolojik tedavisinin başlatılması gerekebilir, kişisel bakım önemsetilmeli, kişisel bakım ölçütü performans değerlendirmeye alınmalıdır.g) Mezhepçilik yapma Demokrasinin gereği olarak inanç özgürlüğüne saygı duymasının sağlanmalıdır.h) Öğrencileri siyasi yönlendirme Tarafsızlık ilkesinin benimsenmesi ve uygulamasının sağlanması gerekmektedir.i) Öğrencileri ayrıştırma Demokrasinin gereği olarak fikir ve düşünce özgürlüğüne saygı duymasının sağlanmalıdır.j) Sınıfta ticari satışta bulunma Öğretmenlik mesleği ile bağdaşmayan ekonomik çıkar elde etmemesi konusunda bilinçlendirilebilir, yaptırımı konusunda bilgilendirilebilir.
<p>Öğretmen-öğrenci ilişkisinden farklı ilişki kurma</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Cinsel istismar. İstismara karşı öğrencilerin bilinçlendirilebilir, okulda karanlık ve kontrolsüz mekan olmamalıdır. Cinsel istismar konusunda öğretmenler ve kurum yöneticileri hukuksal süreci bilmelidirler.2. Öğrencisi ile sanki arkadaşı gibi mesajlaşma. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, okulun rehberlik ve psikolojik hizmetler yürütme komisyonunca sorgulanabilir.
<p>Disiplin Suçu</p>	<p>Öneri</p>
<p>Sahtekarlık</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Yalan beyan. Belgelerin hak edene verilmesinde denetim artırılabilir. Güzel ahlaka sahip vatandaşların öyküleri yurtta duyurulabilir.2. Asılsız iddiada bulunma. Hukuki yaptırımların bilinmesi sağlanmalı.3. Gerçeğe aykırı belge düzenleme. Hukuki yaptırımların bilinmesi sağlanmalı.



Tasvip görmeyen iletişim	<ol style="list-style-type: none">1. Aşağılayıcı, kaba, argo ve küfürlü konuşma. Öğretmenlerin iletişim becerilerini güçlendirici eğitim almaları gerçekleştirilebilir.2. İletişimi reddetme. Öğrencinin gelişiminin desteklenmesinde veli ile işbirliğinin önemi vurgulanmalıdır.3. Rahatsız edici mesaj gönderme. Başkalarının kişilik haklarını bilmeli ve saygı göstermesi sağlanmalıdır.4. Başbakanı küçük düşürücü içinde yazı olan resmi facebookta paylaşma. Siber suçlara karşı yaptırımlar hakkında bilgi düzeyi artırılmalıdır.
Şiddet uygulama	<ol style="list-style-type: none">1. Fiziksel şiddet uygulama Öfke kontrolünün sağlanması tedbirleri alınabilir.2. Mobbing uygulama Hukuksal ve görev tanımı açısından yetki ve görevlerin uygulanmasına yeterli düzeyi artırılabilir.3. Psikolojisini bozma Hukuksal ve görev tanımı açısından yetki ve görevlerin uygulanmasına yeterli düzeyi artırılabilir.4. Duygusal şiddet uygulama Hukuksal ve görev tanımı açısından yetki ve görevlerin uygulanmasına yeterli düzeyi artırılabilir.

Tablo 2 incelendiğinde çalışma kapsamında ele alınan öğretmenlere disiplin cezası teklif edilen başlıca disiplin suçlarını önleme önerilerinin; **öğretmenin sendikal hakkı olan gösteriye katılma** için hukuki olarak yasal düzenlemenin gözden geçirilmesi, **mevzuatta, öğretim programında belirtilen görevi yapmama** için performans değerlendirmede ihmal edilen görevin tarafsız sayısal puan değeri verilmesi, **mevzuatta öğretim programında belirtilen yapmaması gereken davranışta bulunma** için yöneticinin kusurlu davranışı kayıt tutması, görev başında olarak görevin titizlikle uygulanmasını sağlaması, **Cinsel istismar** için istismara karşı öğrencilerin bilinçlendirilmesi, okulda karanlık ve kontrolsüz mekan olmaması, cinsel istismar konusunda öğretmenler ve kurum yöneticilerinin hukuksal süreci bilmesi, **yalan beyan için** belgelerin hak edene verilmesinde denetim artması, güzel ahlaka sahip vatandaşların öykülerinin yurtta duyurulması, **asılsız iddiada bulunma ve gerçeğe aykırı belge düzenleme** için hukuki yaptırımların bilinmesi, **Aşağılayıcı, kaba, argo ve küfürlü konuşma için** öğretmenlerin iletişim becerilerini güçlendirilmesi, **başbakanı küçük düşürücü içinde yazı olan resmi facebookta paylaşma için** siber suçlara karşı yaptırımların bilinmesi, **fiziksel şiddet uygulama için** öfke kontrolünün sağlanması, psikolojik ve duygusal şiddet için hukuksal ve görev tanımı açısından yetki ve görevlerin uygulanmasına yönelik yeterlik düzeyinin artırılması olarak yer aldığı görülmektedir.

Bulgular ve Sonuç

Araştırma kapsamında öncelikle gerekli verilerin toplanması amacıyla maarif müfettişlerinin yürüttükleri soruşturma raporlarında disiplin cezası teklif ettikleri öğretmenlerin disiplin suçu konuları ve suç olan eylemler belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, “öğretmenlerin işledikleri disiplin suçlarının neler olduğu” ele alınmıştır. Bu çerçevede, araştırmada öğretmenlerin disiplin suçları; 30 maarif müfettişinin yürüttükleri soruşturmalarda teklif ettikleri disiplin cezasındaki suç eylemlerinin tespitiyle veriler edilmiştir. Daha sonra ölçme aracı geliştirilirken, ilgili literatür incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenlerin disiplin suçlarına ilişkin başlıkların frekans yoğunluğu sırasıyla; **terör örgütleriyle eylem birliği içersinde olma, iş bırakılan 29/12/2015 tarihinde mazeretsiz göreve gelmeme; 29.12.2015’te eğitim hakkını engelleyici siyasi eyleme katılarak bir günlük iş bırakma, 29.12.2015’te siyasi eyleme katılma, PKK gösterisine katılma, Aktif Eğitim Sen üyesi ve Banka Asya’da hesabı olma, 29 Aralık 2015’te mazeretsiz göreve gelmeme,**



Görevini yapmama, görevinde kusurlu davranma; mevzuatta, öğretim programında belirtilen görevi yapmama, mevzuatta öğretim programında belirtilen yapmaması gereken davranışta bulunma, **Sahtekarlık;** yalan beyan, asılsız iddiada bulunma, gerçeğe aykırı belge düzenleme, **Tasvip görmeyen iletişim;** aşağılayıcı, kaba, argo, küfürlü konuşma, iletişimi reddetme, rahatsız edici mesaj gönderme, başbakanı küçük düşürücü içinde yazı olan resmi facebook'ta paylaşma, **Şiddet uygulama;** fiziksel, psikolojik, duygusal şiddet uygulama, **Öğretmen öğrenci ilişkisinden farklı ilişki kurma;** cinsel taciz, öğrencisi ile sanki arkadaşı gibi mesajlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaklar

Bodur, Ş. ve O., Özulu (1976), Kamu Görevlileri, Memurlar ve Öğretmenlerin Disiplin Cezaları, Seda Matbaası, Samsun.

Devlet Memurları Kanunu (1965) <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>

Gezer, H. (2015) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşledikleri Disiplin Suçları İle Aldıkları Disiplin Cezalarının Değerlendirilmesi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

Kılınç A. Temmuz 2003 Devlet Memurları Kanununda Düzenlenen Disiplin Suç ve Cezaları (<http://www.turkhukuk sitesi.com>)

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı (2000) İnceleme ve Soruşturma Rehberi s.9 Ankara.

TDK (1992) Türkçe Sözlük Milliyet Tesisleri İstanbul.



OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN EN ÖNEMLİ YETERLİKLER VE BU YETERLİKLERE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ

Bahri AYDIN⁶⁰, Melike GÜNBEY⁶¹, Eray KARA⁶²,

14

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Bolu il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 210 öğretmen ve 14 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Veriler, katılımcılara dağıtılan ve sonrasında toplanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli yeterliklerin sırasıyla “adaletli olma”, “iletişim”, “liderlik”, “yenilikçi”, “empati”, “uzmanlık”, “mesleki yeterlik”, “mevzuat bilgisi”, “disiplinli”, “eşitlik”, “hoşgörü”, “tutarlılık” olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlere göre kendi okul yöneticilerinin adaletli olmaya, liderliğe, yenilikçiliğe, uzmanlığa, mevzuat bilgisine, eşitliğe, hoşgörüye, çözüm odaklılığa, güvene, tarafsızlığa, dürüstlüğe, saygılı olmaya, çalışkanlığa, problem çözmeye, liyakate, demokratik olmaya, sosyal olmaya, teknoloji kullanmaya yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra iletişim, empati, disiplin, tutarlılık, motive etme, öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almada orta düzeyde yeterli oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerine göre müdürlerin sahip olması gereken en önemli yeterlikler “liderlik”, “iletişim”, “adalet”, “liyakat”, “mevzuat bilgisi” olduğu saptanmıştır. Ayrıca teknoloji kullanımı, öğretmenlik tecrübesi, yenilikçi, kriz yönetimi, demokratik, saydamlık, eşitlik, organizasyon, biz anlayışı oluşturma, okulun başarısını takip etme, eğitim ortamını iyileştirme, uzmanlık, örnek olma gibi yeterliklere okul müdürlerinin sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri kendilerini bütün yeterliklerde orta ve üzerinde yeterli olduklarını düşündükleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Yeterlik.

Problem Durumu

Okullar, belirli bir amaç ve program dahilinde, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütüldüğü kurumlardır. Belirli bir plan çerçevesinde önceden belirlenmiş amaçları, iş görenleri örgütleyerek gerçekleştiren ise okul yöneticileridir. Her okul yöneticisinin temel görevi genel eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Okul yöneticileri, okulun etkililiği ve verimliliği açısından çok önemlidir. Çünkü okulyöneticileri, sahip oldukları bilgi ve becerilerle okulun geleceğini planlamakta, yönünü belirlemekte ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirmektedir.

Okul yönetimi, yöneticilerinin kendi örgütsel yapısına uygun bilgi ve yeterliklerle donanması gereken bir süreci gerektirir. Okul yöneticisi finans ve bütçe yönetimi, muhasebe, okul binalarının yapımı, kullanımı ve bakımı, personel yönetimi, taşıma-beslenme-güvenlik hizmetleri, maliyet analizi, veri toplama gibi işlevleri yerine getirdikleri gözlemlenmektedir. Türkiye’de bütün bu işlevlerle birlikte okuldaki diğer hizmetlerin yürütülmesinde okul müdürü sorumludur. Başarılı bir okul

⁶⁰ Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Gölköy / Bolu, bahriayadin@hotmail.com

⁶¹ Giresun Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Giresun, m_gunbey@hotmail.com

⁶² Giresun Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Giresun, eraykara@gmail



yöneticisi; eğitim programlarının, öğrenci ve iş gören hizmetlerinin, genel hizmetlerin ve bütçe yönetiminin işletmesini sağlamak durumundadır.

Yönetici; okul politikalarının oluşturulmasını sağlar, okulla ilgili düzenlemeleri yapar ve uygular, öğrencilerle ilgili disiplin politikalarını oluşturur, çalışanlarla ilgili istihdam, değerlendirme, geliştirme, ödüllendirme gibi bir dizi işlemi yapar. Bahsedilen bu görevlerin yapılması birtakım yeterlilikler gerektirir. Yeterlik, bireyin görevlerini yapabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi için ihtiyaç duyduğu yetenek, beceri ve bilgileri ifade etmektedir (Okutan ve Kahveci, 2012). Başka bir tanıma göre yeterlik; bilgi, beceri ve tutumları içeren ve çalışanın kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesidir. Yeterlik, bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmış olmaktır.

Yönetici yeterliklerinin alanyazında bazı temel yeterliliklere dayandığı görülmektedir. Teknik yeterlikler; yöneticinin örgütte yapılacak işlerle ilgili kaynakları sağlama, yöntem ve süreçleri belirleme, teknolojiye yararlanma gibi konularda sahip olması öngörülen yeterlikleri kapsar. Yöneticinin; örgütün yapısı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisi, örgütün sahip olduğu bütün kaynakları etkili bir şekilde kullanabilecek becerilere sahip olması da teknik yeterlikler içinde sayılabilir. Teknik yeterlik alanında yönetici sorumluluğu dört kategoride toplanmaktadır. Bunlar;

- a) Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması,
- b) Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi,
- c) Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,
- d) Okul binalarının planlanmasıdır (Aydın, 2000).

İnsani yeterlikler, bir yöneticinin takım lideri olarak işbirliğini sağlama ve bir grubun üyesi olarak etkili çalışma yeteneğini ifade etmektedir. Teknik yeterlikler süreçler veya objelerle gibi şeylerle ilgiliyken, insani beceriler insanın iş yapmasıyla ilgidir. İnsani beceriler, hem yöneticinin kendi tutum ve tavrının, hem de başka insanların inançlarının farkında olmasıdır. İnsani yeterlikler, insanları motive etme, çalışanların moralini yükseltme, çatışmaları yönetme, iletişim ve eşgüdüm sağlama gibi insanlar arası ilişkiler kapsamında yöneticilerin sahip olmaları beklenen yeterlikler olarak özetlenebilir. İnsani becerileri yüksek yöneticiler, örgütte insani bir ortam hazırlama, insanlar arası iletişim ve etkileşimi sağlama, örgütsel çatışmayı yönetme gibi konularda beceri sahibidirler.

Kavramsal yeterlikler, bir yöneticinin örgütü bir bütün olarak görme yeteneğini, örgütün birbirine bağlı değişik fonksiyonlarını anlayabilmesini, bir fonksiyonda meydana gelen değişikliğin diğer fonksiyonları nasıl etkilediğini kavrayabilmesini, bir bütün olarak ülkenin politik, sosyal ve ekonomik gücünü algılayarak toplum ve endüstrinin örgütle ilişkisini görebilmesini içermektedir. Kavramsal yeterlik, bir yöneticinin bir taraftan örgütün değişik bölümleri arasındaki etkili koordinasyonunu içeriyorken bir taraftan da örgütün geleceğini yönetmesini ifade etmektedir. Kavramsal yeterlikler, örgüt ve yönetimle ilgili konular olarak yöneticinin örgütü çözümlenme, örgütsel ve yönetsel sorunları belirleme, bunlara ilişkin veri toplama ve analiz etme, örgütsel sistemler arasındaki ilişkileri görebilme, sorunlara çözüme yönelik karar verme gibi konularda sahip olması öngörülen yeterliklerdir . Yönetici yeterlilikleri konusunda bu sınıflandırmanın dışında, yöneticilerin sahip olması gereken beceriler; sosyal beceri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla baş etme becerisi, stres durumlarıyla baş etme becerisi, plan yapma ve problem çözme becerisi, yönetsel beceri, analitik beceri, iletişim becerisi, karar verme becerisi olarak belirtilmektedir. Bu becerilerin temelde teknik, insani ve kavramsal alanyazın incelendiğinde yönetici yeterlikleri ile ilgili birçok araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların “Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri” adlı araştırması gelmektedir. Araştırmaya göre, bir eğitim yöneticisinin yeterliklerinin başında; okulda, bina, tesis ve demirbaşlarının kullanımı ve bakımı, okuldaki işleri planlama, örgütlenme, koordine etme, denetleme, okulun işletmecilik ilkelerine göre yönetilmesi, liderlik etme, okul personelini yönetme, yetki ve



sorumluk verme, okulda olumlu bir hava oluşturma, okul-çevre ilişkileri, disiplin ve devamin sağlanması; yardımcı hizmetlerin sağlanması gibi yeterlikler olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırmada ise, bir ilköğretim okulu müdürünün görevini etkili şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken yeterlikleri: Öğretim liderliği, insan kaynaklarının yönetimi, okul-çevre ilişkileri, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği, kişilik özellikleri olarak belirlemiştir. Araştırmaya göre; katılımcılar tarafından en fazla 16 kabul gören yeterlik maddeleri şunlardır: “demokratik kişilik”, “insana saygılı olma”, “adil olma”, “aday öğretmenleri is basında yetiştirme”, “ana dilini doğru ve güzel kullanma”, “dinleme becerisine sahip olma”, “bedensel ve ruhsal sağlık”, “çevredekilere güven verme”, “yeni fikirlere ve değişime açık olma” ve “okul-çevre arasında etkili bir iletişim kurma”.

Farklı bir araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterliklerini şu şekilde ortaya koymaktadır: Amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, personeli nasıl değerlendireceğini bilme, değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama, eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme, işi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme, okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleceğini bilme, okulun bulunduğu bölgedeki ahlakî değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme.

Okul yöneticilerinin yeterliklerini okul yöneticilerinden beklenen görev ve sorumluluklar ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin yeterlikleri; iletişim kurma-etkili biçimde çalışma, yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama, mesleğe hizmet, etkili bir örgüt yönetimi, eğitim programının ve ortamlarının yönetimi olarak ortaya konmuştur. Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlere göre okul yöneticilerinin; örgütün yapısı, yönetim süreçleri, finansman, vb. teknik; motivasyon, işbirliği oluşturabilme, bireysel farklılıkları gözetme, vb. insancıl; yönetim kuramları, eğitim felsefesi, liderlik kuramları, vb. kavramsal yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Araştırmaya göre yeterliklerle ilgili temel sorunların ise eğitim felsefesi, iletişim, finans ve yönetim süreçleriyle ilgili olduğu ortaya konulmaktadır.

Bakanlığın belirlemiş olduğu ilköğretim okul yöneticiliği görev tanımları ve alan yazındaki okul yöneticiliği görev yeterliklerinin okul yöneticileri tarafından ne derece taşındığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okul yöneticilerinin genel olarak yöneticilik özelliklerini yansıttıkları, bunun yanında modern liderlik davranışlarının birçoğunu yansıtmadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yetersiz oldukları alanlar dikkatle irdelenerek, hizmet içi eğitim programlarıyla gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini belirtmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar okul yöneticisinin sahip olması gereken yeterlikleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Okul yöneticisinin görev tanımı gereği belirli işleri yapması gerekmektedir. Bu tanımın gerektirdiği görevleri yapabilmesi için okul yöneticilerinden belli yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin etkililiği sahip oldukları yeterliklerle ölçülebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerin saptanmasına ve bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesine gerek duyulmaktadır.

Amaç

Öğretmen ve okul yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli yeterlikler ve bu yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:



1. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli yeterlikler nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri bu yeterliklere ne düzeyde sahiptir?
3. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli yeterlikler nelerdir?
4. Okul yöneticileri kendilerinin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler?

Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan 15 ortaokulda görev yapmakta olan 210 öğretmen ve okul müdürü araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formda öğretmenlere; bir okul müdürünün sahip olması gereken en önemli beş yeterlik ve kendi okul müdürlerinin bu yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları sorulmuştur. Okul müdürlerine ise; bir okul müdürünün sahip olması gereken en önemli beş yeterliği ne olduğu ve kendilerinin bu yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları sorulmuştur. Alınan yanıtlar yeterli olma düzeylerine göre çok az, az, orta, fazla ve çok fazla olarak derecelendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sahip olması gereken en önemli yeterliklerin başında yöneticinin “adaletli olması” gelmektedir. Bunu sırayla “iletişim”, “liderlik”, “yenilikçi”, “empati”, “uzmanlık”, “mesleki yeterlik”, “mevzuat bilgisi”, “disiplinli”, “eşitlik”, “hoşgörü”, “tutarlılık” gibi yeterlikler izlemektedir. Bunların dışında; işbirliği, tecrübe, objektiflik, velilerle etkileşim, karar verme, sosyal faaliyetler, vizyon sahibi, iyi niyet, okulu geliştirme çabası, kriz yönetimi gibi yeterlikler öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler kendi okul yöneticilerinin adaletli olmaya, liderliğe, yenilikçiliğe, uzmanlığa, mevzuat bilgisine, eşitliğe, hoşgörüye, çözüm odaklılığa, güvене, tarafsızlığa, dürüstlüğe, saygılı olmaya, çalışkanlığa, problem çözmeye, liyakate, demokratik olmaya, sosyal olmaya, teknoloji kullanmaya “fazla” düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra iletişim, empati, disiplin, tutarlılık, motive etme, öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almada orta düzeyde yeterli olduklarını belirtmektedirler.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre müdürlerin sahip olması gereken en önemli yeterlikler “liderlik”, “iletişim”, “adalet”, “liyakat”, “mevzuat bilgisi” şeklinde sıralanmaktadır. Bunların dışında okul müdürleri; teknoloji kullanımı, öğretmenlik tecrübesi, yenilikçi, kriz yönetimi, demokratik, saydam, eşitlik, organizasyon, biz anlayışı oluşturma, okulun başarısını takip etme, eğitim ortamını iyileştirme, uzmanlık, örnek olma gibi yeterliklere okul müdürlerinin sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri kendilerini bütün yeterliklerde orta ve üzerinde yeterli olduklarını belirtmektedirler.

Sonuçlar

Bu çalışmada, okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri ve bu yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sahip olması gereken en önemli yeterlik “adalet” olarak ortaya çıkmıştır. Adalet kavramı okul müdürlerine göre de okul müdürlerinin sahip olması gereken bir yeterliktir. Alan yazında okul müdürlerinin yeterliklerine ilişkin birçok yapılan araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan bir araştırmada adil olma yeterliği okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikler arasında olduğu saptanmıştır. Bu yeterlik okul müdürünün kişilik özelliği olarak



belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere göre bir okul müdürünün sahip olması gereken en önemli yeterliğin kişilik özelliği olan adaletli olma özelliği olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ifade ettiği diğer yeterlikler iletişim ve lider olmadır. Öğretmenler okul müdürlerinin görev tanımı kapsamında sahip olması gereken mevzuat bilgisi sahip olması gereken kişisel özelliklerinden daha az ifade ettikleri görülmüştür. Diğer yeterlikler “ yenilikçi”, “ empati ”, “ uzmanlık” “ mesleki yeterlik”, “ mevzuat bilgisi”, “ disiplinli”, “ eşitlik”, “ hoşgörü”, “ tutarlılık” gibi yeterlikler izlemektedir. Bunların dışında; işbirliği, tecrübe, objektiflik, velilerle etkileşim, karar verme, sosyal faaliyetler, vizyon sahibi, iyi niyet, okulu geliştirme çabası, kriz yönetimi gibi olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler kendi okul yöneticilerinin adaletli olmaya, liderliğe, yenilikçiliğe, uzmanlığa, mevzuat bilgisine, eşitliğe, hoşgörüye, çözüm odaklılığa, güvene, tarafsızlığa, dürüstlüğe, saygılı olmaya, çalışkanlığa, problem çözmeye, liyakate, demokratik olmaya, sosyal olmaya, teknoloji kullanmaya “fazla” düzeyde sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iletişim, empati, disiplin, tutarlılık, motive etme, öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını dikkate almada orta düzeyde yeterli oldukları öğretmenin görüşlerine göre ortaya çıkan diğer bir sonuçtur.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre müdürlerin sahip olması gereken en önemli yeterlikler “liderlik”, “ iletişim”, “ adalet”, “ liyakat” , “ mevzuat bilgisi” olduğu belirlenmiştir. Bunların dışında okul müdürleri; teknoloji kullanımı, öğretmenlik tecrübesi, yenilikçi, kriz yönetimi, demokratik, saydam, eşitlik, organizasyon, biz anlayışı oluşturma, okulun başarısını takip etme, eğitim ortamını iyileştirme, uzmanlık, örnek olma gibi yeterliklere okul müdürlerinin sahip olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri kendilerini bütün yeterliklerde orta ve üzerinde yeterli oldukları düşünmeleri sonucuna ulaşmıştır.



ALANINDA NİTELİKLİ/ FARK YARATAN ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI YÖNTEM VE TEKNİKLER

Seda Ustan⁶³, Demet Kayabaşı⁶⁴, Nihal Özdenoğlu⁶⁵,

ÖZET

Bu çalışma başarılı öğretmenlerin öğretim esnasında kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bir literatür taramasını ve bu konudaki öğretmen görüşlerini içermektedir. Türkiye’de bu konu üzerinde yapılmış araştırmalar ışığında fark yaratan/başarılı öğretmenlerin özellikleri, yeterlikleri kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulguları özetlemektedir. Bu çalışma ile alanında fark yaratan/ başarılı öğretmenlerin kullandıkları fark yaratan öğretim yöntemlerinin diğer öğretmenlere de ışık tutmasını sağlamak ve farkındalık yaratmaya ilişkin bir yaklaşım oluşturulması amaçlanmıştır.

Mevcut araştırmada fark yaratan/ başarılı öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma, konu bağlamında yapılmış bilimsel/akademik araştırmaların bulguları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde yaşayan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda (İlkokul, ortaokul, lise, halk eğitim, mesleki eğitim) görev yapan 77 fark yaratan/başarılı öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenleri belirlemek için nitel araştırma geleneğine uygun ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan 77 fark yaratan/başarılı öğretmenden 70 tanesi görüşmeyi kabul etmiş ve incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre alanında başarılı öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla geleneksel bir yöntem olan anlatım yöntemini ve soru cevap yöntemini sıklıkla kullandığı görülmüştür. Görüşmelerde elde edilen bulgulara göre; başarılı öğretmenlerin çoğu kendilerine özel yöntemleri olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Alanında Fark Yaratan /Başarılı Öğretmen, Yöntem ve Teknikler.

DIFFERENCES IN THE AREA HAS CREATED / SUCCESSFUL AND METHODS OF USE OF TEACHERS THEY TECHNIQUES

ABSTRACT

This study includes the literature survey and teacher’s opinion on teaching methods and technics utilized by successful teachers. It summarizes features of successful/competent teachers, their competencies, and technics and methods used by them under the light of the studies made on that issue in Turkey. This study aims to shed light on distinctive learning methods of the competent/successful teachers to other teachers and render a new approach for raising awareness.

The opinions of the distinctive successful teachers were analyzed in this study. It was used phenomenological method in this study that was designed by qualified researching approach. Study was built on the scientific/academic researches based on the issue.

Focus group of the study composed of 77 distinctive/successful teachers living in Tokat Province and working at different institutions (elementary, middle, high school, adult education, vocational training) affiliated to the Ministry of National Education. In order to identify these

⁶³ Milli Eğitim Bakanlığı, Vakıfbank İlkokulu, Merkez/Sivas, seda_8304@hotmail.com

⁶⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Vakıfbank İlkokulu, Merkez/ Sivas, demetkayabasi@hotmail.com

⁶⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, Çayboyu Ortaokulu, Merkez/Sivas, n_ozdenoglu@hotmail.com



teachers, criterion sampling method was used in compliance with the qualitative research tradition. 70 of the teachers from the focus group including 77 distinctive/successful teachers accepted to interview and were studied.

According to result of the study, successful teachers in their fields, generally use traditional expression method and question-answer method frequently. Additionally, these successful teachers stated that they do not have any distinctive/particular method.

Key Words: Effective / Successful Teachers, Method, Technique

Problem Durumu

Geleceğe ışık tutan, öğrencileri yönlendiren öğretmenlerin öğrenmeyi sağlayabilmeleri için öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmeleri; öğrenme ortamlarını uygun şekilde planlamalı ve kullanılan yöntem ve teknikleri öğrencilerin özelliklerine göre seçmeleri gerekmektedir.

Bu nedenle eğitimin temel taşı olan öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Tutkun ve diğerleri, 2004' ten akt. Uzundumlu, 2010, s. 1). Eğitim öğretim etkinliklerinde başarının en önemli ögesi öğretmendir. Nitelikli öğretmenlerin genel kültürü, alan bilgisi ve pedagojik donanımı üst seviyede olmalıdır. Toplumun ihtiyaç duyduğu üst düzey insan gücü ancak nitelikli bir eğitimle yetiştirilebilir. Nitelikli eğitimin ön koşulu ise iyi hazırlanmış, geliştirilmiş nitelikli eğitim programları ve bu programları uygulayabilecek öğretmenlerdir.

Öğretilen içerik kadar nasıl öğretildiği konusuna verilen önemle birlikte, amaçlar, araç-gereçler ve öğretim yöntemleri de değişikliğe uğramıştır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile öğretmenler bilgi aktaran olmaktan çıkıp “yönlendiren”, “rehber” ve “kolaylaştırıcı” gibi rolleri üstlenmişlerdir. Öğretmenin rolü artık öğrencilere bu anlayışa uygun öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaktır. Etkili öğrenme ortamı; öğrencilerin dersi yalnızca dinlemek yerine sürece etkin olarak katıldıkları, gerektiğinde birer araştırmacı gibi hareket edebildikleri bir ortamdır. Bir konuyu bilmek, onu öğretmek için tek başına yeterli değildir. Hem öğretilecek konunun, hem de o konunun nasıl öğretileceğinin iyi bilinmesi gerekmektedir (Uysal, 2009, s. 1)

Öğretmen ne zaman ki, kullandığı yönteme kendi özelliğini, işe yarayan kendi buluşlarını katabilirse, işte o zaman görevini hakkıyla yapmış demektir ve öğretmenin kişisel buluşlarıyla zenginleştirilmiş bir yöntem meydana gelir. Öğretmen uygulamaya çalıştığı yöntemlerle, olanaklara ve duyulan ihtiyaçlara göre yöntemin esasını bozmadan değişiklikler yapabilir (Kemertaş, 2001' den akt: Uzundumlu, 2010, s. 3).

Bu bağlamda alanında fark yaratan öğretmenlerin mevcut yöntemlerden hangilerini ne sıklıkla kullandıklarını ve kendilerinin geliştirdiği yöntem ve tekniklerin neler olduğu konusunda araştırmaların yapılamadığı görülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, fark yaratan/ nitelikli öğretmenlerin etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullandıkları yöntem ve teknikleri tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Başarılı/ fark yaratan öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Başarılı/ fark yaratan öğretmenlerin kendilerine has yöntem ve teknikleri nelerdir?

Yöntem

Mevcut araştırmada fark yaratan/ başarılı öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda (İlkokul, ortaokul,



lise, halk eğitim, mesleki eğitim) görev yapan 77 fark yaratan/başarılı öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenleri belirlemek için nitel araştırma geleneğine uygun ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veriler kendi içinde betimlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Görüşlerin analizinde, ifadeler benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Çözümlenmelerde görüşüne başvurulmuş öğretmenler ve ifadeleri kodlanarak (Ö1, Ö2; Öğretmen) belirli temalar oluşturulmuştur. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri belirtilmiştir. Olgu bilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca fenomenolojilere göre olgubilim, öznel bilincin önemine inanır ve temel olduğunu kabul eder (Balcı, 2005: 38). Araştırmada başarılı öğretmenlerin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçütler şunlardır: 1. İl/ilçe milli eğitim müdür/müdür yardımcılarının görüşleri alınması, 2. İl eğitim denetmenlerinin görüşleri, 3. Okul müdürleri/müdür yardımcılarının görüşleri, 4. Diğer öğretmenlerin görüşleri. 5. Araştırmacının kendi gözlemleri. Yukarıda isimleri geçen eğitim çalışanlarının (il/ilçe müdür/müdür yardımcısı, eğitim denetmeni, müdür/müdür yardımcısı, öğretmen, araştırmacı) görüşleri doğrultusunda başarılı öğretmenlere ulaşılmış ve gönüllü olanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada etkili/başarılı öğretmenleri çok yönlü araştırmak ve onları başarılı kılan etmenleri ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve verilen cevaplar sonucunda başarılı öğretmenlerin özellikleri incelenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler incelendiğinde; sıklıkla kullanılan yöntem ve teknikler alt temasında en fazla anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanıldığı, sıklıkla tartışma, beyin fırtınası ve drama tekniklerinin kullanıldığı; en az benzetim, görüşme, rolman, istasyon ve Pazar yeri tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerden en çok anlatım yönteminin kullanılması; kalabalık bir gruba kısa sürede çok bilgi vermek gerektiğinde kullanılması ve öğrencilerin bilgileri anlamlandırarak öğrenmesini avantaj sağlayan bir yöntem olduğu için sıklıkla tercih edilmektedir. Öğretmenin aktif, öğrencinin dinleyici olduğu bir yöntemdir.

Öğretmenlerin kullandıkları kendine has yöntem ve teknikler incelendiğinde; en çok “kendime has yöntemim yok” diyen öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenler ritim ve şarkılaştırma tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. En az ajanda tekniği, özet, öğrenciyi eşleştirmek, günlük plan, hikaye haritası, serbest kürsü, ödüllü bulmaca, sevgi, akran değerlendirmesi, geri dönüşüm, pandomim, öğrenciyi soru sordurma, araştırma ödevi gibi tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kullandıkları kendilerine has yöntem ve tekniklerden en çok “kendime has yöntemim yok” diyen öğretmenler olmuştur. Bu öğretmenlerimiz dersin ve öğrencinin durumuna göre yöntem ve teknik seçtiklerini belirtmişlerdir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel bir yöntem olan anlatım yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bunun nedeninin öğrencilere kısa zamanda daha çok bilgi aktarılması olduğu düşünülebilir. Anlatım yönteminden soru-cevap yöntemi en çok kullanılan yöntem olarak belirlenmiştir. Soru sormak (merak) öğrenmeyi başlatan temel unsurlardandır. Öğrencinin anlatım yöntemine nazaran daha aktif olduğu bir yöntemdir. Sorular öğrencilerin seviyesine uygun olmalı ve bütün sınıfa yöneltilip; cevabı beklenmelidir.



Başarılı öğretmenlerin büyük bir kısmı kendine has bir yöntemleri olmadığını belirtmiştir. Dersin, konunun ve öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak yöntem ve teknik belirlediklerini, duruma göre birden fazla teknik de kullandıklarını belirtmişlerdir. Şarkılaştırma ve ritmik olarak olarak söyleme çalışmalarını da kullandıkları görülmüştür. Bu yöntem öğrencilerin birden fazla duyuya hitap ettiği için aklında daha kalıcı olacaktır.

Kaynakça

Uysal, Aslı. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem Ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzundumlu, Büşra. (2010). *4. Ve 5. Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Uyguladıkları Yöntem Ve Tekniklerin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin



BAŞARILI ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI KAYNAKLAR VE BU KAYNAKLARIN BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Aslı Aybala ALAÇAM⁶⁶, Sevil ALAÇAM⁶⁷, Emel TÜZEL⁶⁸,

ÖZET

Bilgi toplumlari, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin temel taşıdır. Öğretmenlik mesleğinde kaynak kullanmak, araştırma yapmak başarılı olmak için en önemli etmenlerdendir. Tarih sürecinde kil tabletlerden başlayan, kütüphanelerle devam eden bilgiye ulaşma sürecinin günümüzde teknolojik bilgiye erişim yönünde git gide ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu çalışmada Tokat ilinde görev yapmakta olan yetmiş farklı branşta fark yaratan/başarılı öğretmenlerin kullandıkları kütüphaneler, internet siteleri ve diğer kaynaklar incelenerek öğretmenlerin başarılarındaki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizi ve içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kütüphanenin yerini sanal kütüphanelerin, arama motorlarının ve başvurulmuş diğer internet sitelerinin aldığı, başarılı öğretmenlerin çoğunlukla bu kaynaklardan bilgiye erişim sağladığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Başarılı Öğretmen, Sanal Kütüphane, Kütüphane, Arama Motoru Bilgiye Ulaşma.

Giriş

Problem Durumu

İnsanlar çeşitli gereksinimlerini karşılamak ve hayatlarını devam ettirebilmek için tarih öncesi devirlerden itibaren bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Tarih öncesi çağlardan günümüze bilgiye duyulan ihtiyaç geçtikçe katlanarak artmıştır.

Uygarlığın hızla gelişimi, yazının bulunmasıyla başlamış, edinilen bilgiler ve düşünceler önce taşta tabletlere daha sonra da kağıda kaydedilmiştir. Yazının bulunmasıyla birlikte okuma işlemi de gerçekleşmiş; böylece bir yere kaydedilen bilgiler ve düşünceler, bireyden bireye "okuma" yoluyla aktarılmıştır. Sonuçta, öğrenilen bilgilerin ışığında yeni düşünceler ve yeni buluşlar üretilmiştir. Bu gelişim sürecinde, sanayi toplumları ileri teknoloji toplumlarına dönüşürken, yazı ve okuma teknolojisi çok büyük bir bilgi birikimini beraberinde getirmiştir (Bayram, 2001, s.1). Bu önemli bilgi birikimi toplumsal değişimi kaçınılmaz hale getirmiştir.

Uygarlık tarihi incelendiğinde, toplumsal değişimin tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan da bilgi toplumuna doğru geliştiği bilinmektedir. Kütüphaneler, yazma eserlerin toplandığı, saklandığı, hizmete sunulduğu, toplumun bilgi gereksinimini karşılama amacına sahip kültürel ve toplumsal bir kurumdur. Bilgi toplumunda temel unsurun bilgi, kütüphanelerin ise bilginin toplandığı, saklandığı, hizmete sunulduğu kurumlar olmasından ötürü toplum ile kütüphaneler arasında bilgi bağlamında doğru orantılı bir ilişki yatmaktadır (Yılmaz ve Aydın, 2011, s. 47). Bilgi çağını yakalamak ancak onun zihniyet dünyasına açılmakla mümkün olur. Bilgi toplumu olabilmenin yolu ilim zihniyeti ve kitap bilincine sahip medeniyetle açılabilir (Çoraklı, 2007, s.7-8). İlim zihniyeti

⁶⁶ Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.Sosyal Hizmetler Ana Bilim Dalı Ankara, aybala_8960@mynet.com

⁶⁷ Milli Eğitim Bakanlığı Tokat Mahperi Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Tokat, salacam60@mynet.com

⁶⁸ Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Teftişi Pırlanlaması Ana Bilim Dalı Tokat, emel.tuzel@gop.edu.tr



ve kitap bilincinin oluşturulması aşamasında ise bilim kaynaklarının hizmete sunulduğu kütüphane kurumu ve okuma kavramları ön plana çıkmaktadır.

Bireyin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve onun toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araçlardan birisi okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında bireyin çocukluk döneminde evden, okuldan ve çevreden aldığı eğitimin ve kütüphanelerin rolü çok büyüktür. Öğrencilerin okuma alışkanlığı becerisini edinmelerinde öğretmenleri önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerine model olmaları, kişisel ve mesleki yönden kendilerini yaşam boyu geliştirmeleri için, öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmış olmaları gerekmektedir.

Herakleitos'un "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir." deyişi yaşamın her alanında dikkate alması gereken bir gerçeği vurgulamaktadır. Bilginin hızlı değişimi ile bilinenler eskimekte, mevcut bilgiler kısa bir süre sonra işlevsiz hale gelmektedir. (Gökdaş ve Kayri, 2005, s. 2). Edinilen yeni bilgiler ya eskisini çağdışı bırakmakta ya da içeriğini genişleterek bilinenlerin değiştirilmesini zorunlu tutmaktadır. Dün bilinenlerin bugün tekrar yenilenmesi gerekmektedir (Toffler, 1974, s. 134). Yeni teknolojilerin de ortaya çıkması ile değişen toplumsal yaşam yeni ilişkileri oluşturmakta ve yaşamı sürdürmek için gerekli olan bilgilerin sürekli olarak yenilenmesine neden olmaktadır (Uçak, 2010, s. 712).

Bilgi edinmede yeni teknolojiler, (1) Daha yüksek düzeyde kişiselleşmiş bilgi akışını sağlamada, (2) Kişiler ve gruplar arası diyalogların gelişmesine imkân vermede, (3) Bilgiye erişim daha esnek ve eşitlikçi şartlarda gerçekleşmesinde (4), Kişilerin daha bilinçli ve uyanık olmasında, daha özgür ve akılcı seçimler yapmasında, (5) Toplumsal sürecin çeşitlilik kazanmasında olumlu etki sağlarlar. Bunun yanı sıra üretim süreçlerinde yeni teknolojilerle simülasyonlardan ve sanal ortamlardan yararlanılması, zaman ve maliyetten tasarruf sağlamanın yanında buluşların insan üzerinde denenmeden bilişim süreçlerinde değerlendirilerek kullanıma sunulmasını mümkün kılmaktadır (Şeker, 2005, s. 385).

Öğrenmeyi öğrenen bilgi okuryazarı olan bireyler, herhangi bir iş veya kararla ilgili ihtiyaç duydukları bilgiye erişebildiklerinden ve bu bilgiyi organize ederek kullanabildiklerinden, ömür boyu öğrenme için hazır dırlar (Çömek, 2009, s. 4). Çünkü medeniyet yarışında bireysel ve toplumsal düzeydeki konum, bilgiye ulaşma ve kullanma yeteneğiyle, bir diğer deyişle bilgi okuryazarlığıyla belirlenir (Tuncer ve Kaysi, 2011, s. 1353).

Ülkelerin kalkınması ve siyasal, sosyal, ekonomik alanlarda gelişmesinde şüphesiz ki, en önemli faktör yetişmiş insan gücüdür. Bununla birlikte nitelikli insan yetiştirerek kalkınma ve gelişmeyi sağlamak eğitim sisteminin görevidir (Küçüktepe, 2013, s. 27). Eğitim sisteminde ilk aklı gelen kurumlar olan okullar, eğitimdeki öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramlarla işlevini değiştirmiştir. Okullardan, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışması ile insana güven sağlayan, günün her saatinde kullanıma açık, toplumun yeni bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi amaçlayan çok işlevli bir yapıda olmaları beklenir (Numanoğlu, 1999, s. 345).

Okulların işlevlerinin değişmesiyle eğitim sürecinin önemli bir ögesi olan öğretmenlerin de sürekli öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi stratejilerin uygulama noktasında rolü büyüktür. Bu yüzden öğretmen, meydana gelen değişimlere kayıtsız kalmamalıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s. 215). O halde öğretmenler kendi meslekleriyle ilgili birçok şeyi hem bilmeli hem de uygulayabilmelidir (Ergün M. , 2010, s. 11). Öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğine yönelik beklentiler dinamik ve sürekli değişen bir özelliğe sahiptir (Türk Eğitim Derneği, 2009, s. 4). Eğitimde hedeflenen davranışlara rehberlik yapan, eğitim durumunu düzenleyen ve uygulayan birey olan öğretmenin, konu alanını çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi, beceri ve tutumlara



sahip olması beklenir. Bu yüzden öğretmen ve öğretmen eğitimi, çok fazla önem kazanmaktadır (Çatmalı, 2006, s. 1).

Yirmi birinci yüzyıla girerken, gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun, bütün toplumlar köklü bir dönüşüm ve değişim sürecine girmiş bulunmaktadır. Bu değişim ve gelişmelerden hem toplumlar, hem de bireyler etkilenmekte ve yaşam biçimleri değişmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler yeni bir çağı başlatmıştır. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağın en önemli özelliği, bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanılması ve maddî ürün yerine bilgi üretiminin önem kazanmasıdır (Akkoyunlu 1998, 3). Bu çağda başarılı olmak iyi bir bilgi tüketicisi olmayı, bilgiyi bulma ve kullanma becerilerine, diğer bir deyişle bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu 2002, 21). Bilgi teknolojilerinin öneminin arttığı bu çağda, öğretmenlerin etkili eğitim ve öğretim yapabilmeleri onların bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olup olmamalarına bağlıdır.

Bilgi toplumunun eğitim sisteminde, bilgi toplumunun üyesi olarak bireylerin bilgiye ulaşma yollarını bilecek, bilgiyi sınıflayabilecek, bilgi üretebilecek, bilgiyi paylaşabilecek, iletişim kurabilecek ve değişen ortamlara uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmeleri gereklidir (Akkoyunlu 1998, 11). Bu nedenle öğretmenlerin çağa ayak uyduracak şekilde bilgisayar okur-yazarlığı denilen kavramı en iyi şekilde içine sindirmesi hem öğretmenlik mesleğindeki kalitenin artırılması açısından, hem gelecek nesiller için, hem de Türkiye'nin bilgi toplumuna bir adım atabilmesi için önemli bir yatırımdır denilebilir.

Bilgisayar destekli eğitim, uzaktan öğretim, öğretim materyali geliştirme gibi öğretmenlik açısından çok önemli kavramlar doğrudan bilgisayarlar ve bunların etkin kullanımlarıyla ilgili kavramlardır. Bir öğretmenin bilgisayar okuryazarı olmasıyla birlikte, görevini daha etkin olarak yerine getirebileceği, bilgisayarda çıkan sorunları daha kısa zamanda çözebileceği, böylece hem kendisi ve hem de çalıştığı kurum için daha faydalı olabileceği son derece açıktır. Artık bilgisayarlar ve bilgisayar teknolojileri tüm meslek dallarının içinde yer almaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin daha fazla bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Zamanın ilerlemesiyle birlikte her geçen gün teknoloji daha da değişip gelişmektedir. Gelişen bu teknolojiyi okullarda eğitime dahil etme görevi de öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler teknolojiyi benimsemez ve kullanmaz ise ne öğrenciler ne de okuldaki diğer bireyler eğitime Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) entegrasyonunu tam anlamıyla gerçekleştiremezler. Bu noktada öğretmenlerin bireysel özellikleri, BİT entegrasyonunu ve sınıflarında etkin teknoloji kullanımını doğrudan etkilediğinden teknolojik yenilikleri benimseme dereceleri eğitim açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle aynı okulda ve aynı branşta görev yapmakta olan iki öğretmenin teknoloji kullanım durumları farklılaşabilmektedir. Meydana gelen farklılıklar eğitimde seviye ve nitelik farklılıklarına sebep olabilmektedir.

Bilgi teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması toplumların bilgi toplumu haline gelmesine neden olmuştur. Yeni teknolojiler hem ekonomik yapıyı hem de sosyal ve eğitsel yapıyı etkilemiş, bu nedenle de toplumlar teknolojik gelişmeleri izlemek zorunda kalmışlardır. Toplumsal değişim ve gelişmeleri hem başlatan hem de yönlendiren kurumlardan birisi olarak eğitim kurumları teknolojik gelişmeeri izlemek, bu teknolojileri kullanmak ve bu teknolojilerin kullanımını öğretmek zorundadır.

Bilgisayar, diğer öğretim araçlarından farklı olarak öğretme ve öğrenme açısından benzersiz imkânlar sunan çok yönlü bir araçtır. Bilgisayarın eğitimdeki önemi ve bilgisayarı diğer araçlardan ayıran en önemli özelliği bir üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesidir (Yalın 2001, s. 162).

İnternet ise, birbirine bağlı bilgisayarlardan oluşan dünya çapındaki dev ağ olarak tanımlanmaktadır. Aralarında bilgi alışverişi yapan ve donanım paylasan birbirine bağlı bilgisayarlar



grubu da ağ olarak tanımlanmaktadır. Bu ağ ile dünya üzerinde milyonlarca insan birbiriyle haberleşmekte ve bilgi alışverişinden bulunmaktadır. Bu sayede iki ya da daha fazla sayıda insan, bilgisayar markaları ve iletişim sistemleri ne olursa olsun, birbiriyle iletişim kurabilmektedir. İnternet aracılığıyla, fiziksel olarak birbirinden uzakta bulunan kişiler haberleşebilir, dünyanın diğer ucundaki bilgiye (makale, rapor elektronik kitap vb.) ulaşabilir, otobüs rezervasyonu yaptırabilir, hava durumunu öğrenebilir, bankacılık işlemlerini yerine getirebilir. Bütün bunların yanı sıra internet öğretmenlerle öğrenciler arasındaki geleneksel ilişkileri de yeniden biçimlendirmektedir. Artık bilgi sınıf ortamından çıkıp, dünyaya açılmıştır. Öğretmenlerin rolü ise ana bilgi kaynağı olarak bilgiyi aktaran olmaktan, bilgiye ulaşmak için öğrenciye rehberlik etme durumuna dönüşmüştür (Atay; Akkoyunlu ve Sağlam, 2006, s. 38).

İnsanlar, kullanma becerilerine sahip olmadıkları yeniliklere karşı tepki geliştirmekte ve değişime direnmektedirler. Öğretmenlerin eğitim kurumlarında değişimi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin değişimi kabul etmeleri ve özellikle bilgisayar teknolojisi ile ilgili olarak meydana gelen gelişmelerden haberdar olmaları gerekir. Bunun yanında, öğretmenlerin, bilişim teknolojilerini öğretimde aktif olarak kullanmalarını sağlamak için öncelikle bilgisayara yönelik tutumları incelenmeli ve bu tutumlar pozitif hale getirilmelidir. Yirmi birinci yüzyılın bilgi teknolojisine ayak uydurabilecek insanları yetiştirmek için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu görevi, ancak bilgi teknolojisi ile donanmış öğretmenlerin yerine getirebileceği açıktır. Geleceğimiz olan çocuklarımıza hedeflenen bilgi ve becerileri kazandıracak öğretmenlerin görevlerine baslarken bilişim teknolojilerine ilişkin tutumlarını saptamak gerekmektedir. Öğretmenlerin bilgisayara karşı olan tutumu onların bilgisayarı eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanabilmesinde belirleyici rol oynar. Bu nedenle öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının bilinmesi büyük önem taşımaktadır (Çelik ve Bindak, 2005, s. 29).

Bu bilgiler doğrultusunda, alanında fark yaratan, başarılı öğretmenlerin kullandıkları kaynakları, internet sitelerini, kütüphaneleri inceleyen ve bu unsurların öğretmenlerin, başarılarındaki etkilerini ortaya koyan bir bilimsel araştırmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda başarılı öğretmenlerin kullandıkları kaynakların, internet sitelerinin ve kütüphane kullanım durumlarının incelenmesi, bilgiye erişim ve kullanım konusunda göreve yeni başlayan, başarılı olmak isteyen ve etkili öğretmenlik yapmak isteyen öğretmenlere fikir verilmesi hususunda yararlı olacaktır denilebilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, alanında fark yaratan, başarılı öğretmenlerin kullandıkları kaynakları, internet sitelerini, kütüphaneleri incelemek ve bu unsurların öğretmenlerin, başarılarına etkilerini incelemektir. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Başarılı öğretmenler mesleklerine yardımcı olarak hangi kaynakları (internet kaynakları/veri tabanları vb.) kullanmaktadır?
2. Başarılı öğretmenler mesleklerine yardımcı olarak hangi kütüphaneleri kullanmaktadır?
3. Başarılı öğretmenlerin mesleklerine yardımcı olarak kullandıkları diğer kaynaklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada alanında fark yaratan, başarılı öğretmenlerinin görüşleri analiz edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca fenomenolojisine göre olgubilim, öznel bilincin önemine inanır ve temel olduğunu kabul eder (Balcı, 2005: 38). Araştırmada



alanında fark yaratan, başarılı öğretmenlerin mesleklerine yardımcı olarak kullandıkları kaynakları çok yönlü araştırmak ve onları başarılı kılan etmenleri kullandıkları kaynaklar açısından incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş verilen cevaplar sonucunda başarılı öğretmenlerin mesleklerine yardımcı olarak kullandıkları kaynaklar içerik analizine tabi tutularak belirlenmiştir. İçerik analizinde her bir öğretmen Ö1, Ö2, Ö3,... Ö70 olarak kodlanmış ve her bir öğretmenin verdiği birden fazla yanıtın bir arada değerlendirilebilmesi için içeriğe yönelik elde edilen tekrarlanan kod sayısının (n) yanında katılımcı kodları da Ö1 Ö2, Ö3,... Ö70 şeklinde yer almıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Tokat il merkezi ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kurumlarda (İlkokul, ortaokul, lise, halk eğitim, mesleki eğitim) görev yapan 70 fark yaratan/başarılı öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenleri belirlemek için nitel araştırma geleneğine uygun ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubundaki başarılı öğretmenlerin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçütler şunlardır: 1. İl/ilçe milli eğitim müdür/müdür yardımcılarının görüşleri alınması, 2. İl eğitim denetmenlerinin görüşleri, 3. Okul müdürleri/müdür yardımcılarının görüşleri, 4. Diğer öğretmenlerin görüşleri. 5. Araştırmacının kendi gözlemleri. Çalışmada yukarıda isimleri geçen eğitim çalışanlarının (il/ilçe müdür/müdür yardımcısı, eğitim denetmeni, müdür/müdür yardımcısı, öğretmen, araştırmacı) görüşleri doğrultusunda belirlenen Tokat ilinde görev yapmakta olan başarılı öğretmenlere ulaşılmış ve gönüllü olanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda bulunan 77 fark yaratan/başarılı öğretmenden 70 tanesi görüşmeyi kabul etmiş ve incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu “Başarılı öğretmenler mesleklerine yardımcı olarak hangi kaynakları (internet kaynakları/veri tabanları vb.) kullanmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere “Mesleğinize yardımcı olarak hangi kaynakları (internet kaynakları/veri tabanları vb.) kullanıyorsunuz?” açık uçlu sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Başarılı Öğretmenlerin Kullandıkları Kaynaklar (İnternet kaynakları/veri tabanları)

Tema	Kod	n
İnternet kaynakları (n=143)	EBA: Ö38,41,45,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58,60,61,62,63,64,65,66,67,68,70,3,9,10, 12,13,16,17,23,26,27,28,30,32,33,35	40
	Morpakampüs: Ö40,52,53,54,56,57,60,61,51,62,65,67,68,70,3,12,16,18,17,24,25,27,28,30,33,35	28
	Facebook, twitter, youtube, whatsapp, sms: Ö42,44,46,51,1,8,11,19,22,3,69	11
	Eğitim Hanesi: Ö52,66,68,70,1,3,6,25,28,32,33	11
	Okulistik: Ö57,38,40,65,68,16,18,28,30	9
	İngilizce, Almanca Siteleri: Ö41,43,44,15,45	5
	Levent Yağmurluoğlu: Ö38,65,66,24	4
	Vitamin: Ö3,46,49	3
	Akıllı Tahta: Ö4,9,16	3
	sınıfogretmeniyiz.com: Ö30,33,61	3
	Ulusal Veri Tabanı: Ö9,58,16	3
	Fen Okulu, Fen Siteleri: Ö50,55,12	3



Öğretmenim pusulası: Ö30,33	2
İlkokuma: Ö30,33	2
Değeryolu.com: Ö69,70	2
Pdr siteleri: Ö7,36	2
Eğitim Siteleri: Ö61,38	2
Megep: Ö22; Milli Kütüphane: Ö37; Nurhan Uz: Ö24; Süleyman Ocak çalışmaları: 24; ilkmatzum.com: Ö27; ilkmat.net: Ö27; ozelegitimciyiz.com: Ö31; Tohum Otizm Vakfı: Ö31; Okul öncesi eğitim siteleri: Ö31; Özel eğitim materyalleri: Ö31; gelişenbeyin.net: Ö42; serdarkalkan.com:Ö42; Teknoloji Tasarım grubu: Ö42; Soru-cevaplı videolar: Ö47; Tübitak Yayınları: Ö50; yazilisorulari.org:Ö29; tongucakademi:Ö29; sosyalbilgiler.info:Ö29; İnternette yazılı ve görsel etkinlikler: Ö53; etkinlikpaylas.com: Ö61; dersimizturkce.gen: Ö62; dkab.org: Ö59; cosku.com: Ö63; Ulakbim: Ö65; turgayyagmuroğlu.com: Ö65; TTK: Ö37; YÖK: Ö37; kitapkurdu.web.tr: Ö50; Form Siteleri: Ö45; geogebra.org: Ö47; sosyaldeyince.com:Ö29; sosyalbilgiler.biz:Ö29;	1'er kez (n=32)

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin kullandıkları kaynaklar incelendiğinde, internet kaynakları alt temasında en fazla EBA (n=40) ve Morkampüs'ün (n=28) kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte çok sayıda ve farklı (n=32) internet kaynaklarının ise birer kez tekrarlandığı görülmektedir.

Buna göre, öğretmenlerin internet kaynağı kullanımında en çok EBA'yı tercih ettiği görülmektedir. Üretilmiş materyalin bilimsel açıdan doğruluğu, eğitim materyali tasarım ilkelerine uygunluğu, hitap ettiği kitleye uygunluğu, dil kullanımı açısından düzenliliği gibi sıralayabileceğimiz birçok özelliği üzerinde barındıran EBA'nın bu nedenle sıklıkla tercih edilmesine neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu "Başarılı öğretmenler mesleklerine yardımcı olarak hangi kütüphaneleri kullanmaktadır?" olarak belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere "Mesleğinize yardımcı olarak hangi kütüphaneleri kullanıyorsunuz?" açık uçlu sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Başarılı Öğretmenlerin Kullandıkları Kütüphaneler

Tema	Kod	n
Kütüphane Kullanımı (n=33)	Okul kütüphanesi: Ö51,52,20,21,37,28,55,56,57,42,70,69,66,64,38	15
	Ev Kütüphanesi: Ö7,16,32,31,68,59,55,56,42,37	10
	Sınıf kütüphanesi:Ö21,29,11,16	4
	Halk kütüphanesi:Ö49,51,35	3
	İnternet Tabanlı Kütüphane:Ö60	1

Tablo 2 incelendiğinde, başarılı öğretmenlerin en çok (n=15) okul kütüphanesini kullandıkları, bunu ev (n=10), sınıf (n=4) ve halk (n=3) kütüphanelerinin izlediği görülmektedir. Ayrıca internet tabanlı kütüphane kullandığını belirten de bir öğretmen bulunmaktadır. Buna göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yarıdan azının (n=33) kütüphane kullandığını belirttiği dikkat çekicidir. Tablo 1'de yer alan internet kullanım kaynaklarının fazlalığı ve çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, başarılı öğretmenlerin kütüphane kullanımından çok internet kaynaklarını kullanmaya eğilimli oldukları söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu "Başarılı öğretmenlerin mesleklerine yardımcı olarak kullandıkları diğer kaynaklar nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere "Mesleğinize yardımcı olarak diğer hangi kaynakları kullanıyorsunuz?" açık uçlu sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.



Tablo 3. Başarılı Öğretmenlerin Kullandıkları Diğer Kaynaklar

Tema	Kod	n
Diğer Kaynaklar (n=80)	MEB Kitapları: Ö1,2,5,9,16,19,20,23,37,38,61,51,52,34,35,38,56,61,63,66	15
	Soru Bankası, Yaprak Test: Ö5,6,11,15,27,53,56,47,50,70,62	11
	Yardımcı Kaynak Kitapları: 64,45,48,55,54,31,29,25,68,33	10
	Bilfem Kitapları:Ö50,46,35	3
	YDS Kitapları,Oxford GrammarBooks, AfsReferance books:Ö43,44	2
	Çalışkan Arı Yayınları:Ö53,70	2
	Makaleler,Belgeseller:Ö54,55	2
	Zambak Yayınları:Ö56,70	2
	Çoşku Yayınları:Ö56,70	2
	Bilimsel Dergiler:Ö56,60	2
	Kırmızı Beyaz Yayınları:Ö28,70	2
	Ders notları:Ö32; Video dersleri: Ö34; Psikoloji dergileri: Ö36; Değişik yazarların tarih kitapları: Ö37; Emre Becer'in "Görsel ve İletişim Tasarımı" kitabı: Ö39 ; Mustafa Kınık'ın "Grafik Tasarım" kitabı: Ö39 , Ragıp İstek'in "Görsel İletişimde Tipografi ve Sayfa Düzeni" kitabı: Ö39; Photoshop Magazin Dergisi: Ö39, Grafik Tasarım Dergisi: Ö39; Bilim Adamlarının Hayatları ve İcatları: Ö42; Tarihe Yöne Veren İnsanlar ve Olaylar: Ö42; Zeka Küpü Yayıncılık: Ö46; İşleyen Zeka Yayınları: Ö46; Koza Yayınları: Ö50; Ata Yayıncılık: Ö52; Aydan Yayıncılık: Ö52; Tüm Dersler Kitabı: Ö52; Etkinlikler: Ö53; 4 Renk Yayınları: Ö56; Diyanetin Çocuklar İçin Hazırladığı Yayınlar: Ö59; Morpa kültür yayınlarının "Oyun ve Ders içerikleri" kitabı: Ö65; Yaşar BAYKUN' un "Matematik Öğretimi" kitabı: Ö65; Dr. Esra ÖMEROĞLU' nun "Eğitimde Kalite Araçları ve Sınıf içi Eğitim Uygulamaları" kitabı: Ö66; Değer Yayınları: Ö70; Zekidoğan: Ö29; Uygun yayınları: Ö28; Çözüm Yayınları: Ö70	1'er kez (n=27)

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin kullandıkları diğer kaynaklarda en fazla MEB kitapları (n=15), soru bankası ve yaprak testler (n=11) ve yardımcı kaynak kitaplarının (n=10) yer aldığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların farklı yazar ve yayınevlerine ait çok sayıda diğer kaynağı da mesleğine yardımcı olarak kullandığı görülmektedir. Buna göre Tablo 1’de yer alan internet kaynakları ile kıyaslandığında, başarılı öğretmenlerin mesleklerine yardımcı olarak yazılı ve basılı materyalleri yardımcı olarak kullanmaktan ziyade, daha çok internet kaynaklarını tercih ettikleri söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, bilgi ihtiyacının karşılanması ve başarılı olmada;bilgisayar, internet ve kütüphaneden yararlanma, farklı yayınları kullanarak bilgi kaynaklarının kullanılması durumu ortaya konulmuştur Yapılan çalışmalar sonucu elde edilen en önemli bulgulardan birisi öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanma becerilerine sahip olması ile alanında fark yaratan/başarılı öğretmen olmaları arasındaki doğrusal ilişkidir. Araştırmada alanında fark yaratan/başarılı öğretmenlerin tamamının; bilgisayarı aktif bir şekilde kullandığı, internet aracılığı ile alanlarıyla ilgili eğitim sitelerini bulduğu ve faydalandığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmenadaylarının internet kullanımını öğrenmelerinin desteklenmesi olumlu sonuçlar doğuracaktır denilebilir. Doğru ve güvenilir internet kaynaklarının kullanımı, yer ve zaman kısıtlamasından bağımsızlık, uzaktan çalışma imkânı ve öğrenenlerin birbirleriyle ve öğreticileriyle etkileşim ve işbirliği sağlamasına olanak vermektedir. İnternet yoluyla eğitimde iyi düzeyde etkileşim öğretme-öğrenme sürecine önemli yararlar sağlamaktadır denilebilir.

Öğrenciler öğretmenlerini rol model olarak almaktadır. Model olarak iyi bir kütüphane ve internet kullanıcısı durumundaki öğretmenin öğrencileri de iyi birer bilgi okur yazarı olacaktır.



Kendisi okuma alışkanlığı ve yeteneğine sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencisine yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabilmesi zor görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini bilgiye ulaştırmada interneti kullanmalarını tavsiye ederek, birlikte kullanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ancak araştırma sonuçları, öğretmenlerin kütüphane kullanımının internet kullanımına görece daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kütüphane kullanım düzeylerinin yükseltilmesi için okul ve sınıf kütüphanelerinin zenginleştirilmesi ve halk kütüphanelerinin öğretmenlerce kullanımının teşvik edilmesi önem kazanmaktadır.

Günümüzde eğitim başta olmak üzere birçok unsur, internet sayesinde farklı bir boyut kazanmıştır. Teknolojinin gelişmesinin yanı sıra insanların zamanı tasarruflu kullanması gerektiğinden eğitimde bilgiye ulaşmada internet açık ara öndedir denilebilir. Uzaktan eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu gelişmeler dikkate alındığında mesleki başarının sağlanmasında kolaylaştırıcı rol üstlenen teknoloji, diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenler için de oldukça önem taşımaktadır. İnternet, uzun zamandır eğitimcilerin yaşamlarının bir parçası olan mesleki gelişimlerin sağlanması için birçok seçenek sunmaktadır. Yaşam boyu eğitim olanağı zamana bağlı olmadığından çalışan ve engelli olan bireylere eğitim fırsatı, sayısız tekrar ile pekiştirme imkanı sağlar. Ayrıca normal hayatında karşılaşması zor olan farklı birey ve gruplara ulaşma olanağı sağlayarak bilgi paylaşımında bulunmalarını ve yaşantılarını değiştirebilme fırsatı verir. Bu sebeple okullarda internet olanaklarının artırılması, kütüphanelerde kitap sayısının artırılması ve Z kütüphanelerinin yaygınlaştırılması başarının yakalanmasında oldukça faydalı olacaktır denilebilir.

Kaynakça

Akkoyunlu, Buket; Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması (Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler), Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1021 Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 564, Eskişehir 1998.

Atav, Esin; Akkoyunlu Buket; Sağlam, Necdet; “Öğretmen Adaylarının İnternet’e Erişim Olanakları ve Kullanım Amaçları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 30, 2006, s. 32-44.

Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma. 5. Baskı. Ankara: Pegem.

Bayram, S.(2001).Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı. İstanbul: İTO Yayınları.

Çatmalı, M. (2006). “Gelecek İçin Eğitim” Hizmetiçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, Coşkun; Bindak, Recep; “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 10, 2005, s. 27-38.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(19), 207-237.

Çoraklı, S.(2007).Kitap Okumanın 77 Yolu. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.

Çömek, A. (2009). İnternetin etkin kullanımı ile öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, İstanbul.

Ergün, M. (2010). Öğretmenliğin Evrimi ve Gelecekteki Öğretmenlerin Yetiştirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-13.

Gökdaş, İ. ve Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-20.



Kurbanoğlu, Serap; Akkoyunlu, Buket; “Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 22, 2002, s. 98–105

Küçüktepe, C. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Ghtiyaçlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 27-43.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-1. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 341-350. Yayınları.

Şeker, T. B. (2005). Bilgi Teknolojilerindeki Gelişmeler Çerçevesinde Bilgiye Erişimin Yeni Boyutları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(13).

TED. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri Özet Rapor. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Toffler, A. (1974). ŞOK (FutureShock). (S. Sargut, Çev.) Kesim Ajansı/Altın Kitaplar.

Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2011). Teknik Altyapı, Sunulan Hizmet ve Kullanıcı Eğilimleri Bakımından İnternet Kafelerin Değerlendirilmesi (İstanbul ve Elazığ İlleri Örneği). 2th International Conference on New Trends in EducationandTheirImplications (s. 1353-1362). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Uçak, N. Ö. (2010). Bilgi: Çok Yüzlü Bir Kavram. Türk Kütüphaneciliği, 705-722.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, B. ve Aydın, H.(2011). Bilgi Politikası Konusundaki Uluslararası Çalışmalarda Kütüphane Kurumuna Yaklaşım: Avrupa Birliği Lizbon Stratejisi ile Birleşmiş Milletler Dünya Bilgi Toplumu Zirvesi. Bilgi Dünyası Dergisi, 12 (1), 46-69.



ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLEŞİMLİ TAHTAYA İLİŞKİN TUTUMLARI

Yüksel Kahraman⁶⁹,

ÖZET

Bu araştırma Nevşehir İlindeki ortaöğretim öğrencilerin akıllı tahtaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşmak için Serkan Çelik ve Hasan Atak tarafından geliştirilen Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ‘‘Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği’’ Nevşehir ilinde öğrenim gören 373 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada ‘‘Öğrencilerin Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?’’ problem cümlesinden yola çıkılarak oluşturulan araştırma problemlerine cevap aranmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15 programı yardımıyla analiz edilmiş ve araştırma hipotezlerinin analizinde Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin sınıf (yaş) ve öğrenim görülen okul değişkenlerine göre Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, cinsiyet değişkenine göre Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli Tahta, Tutum Ölçeği.

Problem Durumu

Son yıllarda etkileşimli tahtalar, ya da diğer bir ifadeyle akıllı tahtalar tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Littleton, 2010; Somyürek, Atasoy ve Özdemir, 2009). Türkiye’de de Fatih projesi ile etkileşimli tahtalar sınıflara yaygın olarak girmiştir. Etkileşimli tahtaların tablet bilgisayarlar ile koordineli olarak ilk ve ortaöğretim düzeyinde tüm öğrencilerin kullanımına sunulması planlanmaktadır. Bu kapsamda ilk ve ortaöğretimdeki tüm sınıflara fiber bağlantı hızında internet altyapısının getirilmesi planlanmaktadır. Söz konusu Fatih projesi dünyadaki en büyük eğitim yatırımlarından biridir. Bu nedenle öğrencilerin akıllı tahtalara karşı tutumları, akıllı tahtanın fayda ve zararları konusunda ayrıntılı çalışmalar yapmanın gerekliliği ortadadır.

Etkileşimli tahtaların kullanılması ile ilgili özellikle son dönemde birçok farklı çalışma yapılmaktadır. Literatürde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarını ölçen ölçme araçları bulunmaktadır (Şad, 2012, Türel 2011). Bu çalışmada Serkan Çelik ve Hasan Atak (2012) tarafından özellikle ilköğretim öğrencilerinin eğitim ortamlarında etkileşimli (akıllı) tahta kullanımına karşı tutumlarını belirlemek için geliştirilmiş olan bir ölçme aracı olan Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeğini ortaöğretim düzeyinde uygulamak hedeflenmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırma Nevşehir İlindeki ortaöğretim öğrencilerin akıllı tahtaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaca ulaşmak için Serkan Çelik ve Hasan Atak tarafından geliştirilen Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sonucunda ortaya çıkan sınıf, cinsiyet ve öğrenim görülen okul değişkenlerine göre Öğrencilerin Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları arasında oluşan farklılıkların sebebini araştırmak bu çalışmanın amacı değildir.

Method

Bu çalışmada kullanılan ‘‘Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği’’ Nevşehir ilinde öğrenim gören 373 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin uygulandığı öğrenciler Nevşehir Anadolu Lisesi ve Nevşehir Lisesinde 9 sınıfta ve 11. Sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerdir. 5’li Likert tip olan ölçek (1) = Hiç

⁶⁹ Bağcılar Ahi Evren Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Bağcılar/İstanbul, yukseltr@gmail.com



katılmıyorum, (2) = Katılmıyorum, (3) = Kararsızım, (4) = Katılıyorum, (5) = Tamamen katılıyorum, şeklinde numaralandırılarak değerlendirilmiştir. Sözü geçen Etkileşimli Tahta Tutum ölçeği 24 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. 1-11 arası maddeler ‘‘Akıllı Tahtanın Kolaylıkları’’ olarak isimlendirilen ilk faktörü oluşturmaktadır ve burada akıllı tahtanın ne gibi kolaylıklar getirdiğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. 2. Faktör ‘‘Akıllı Tahtanın Zorlukları’’ olarak isimlendirilmiştir ve 12-20 arası maddelerden oluşur. Bu maddelerde akıllı tahta kullanılırken karşılaşılabilecek problemler üzerinde durulmaktadır. 21-24. Maddeler ‘‘Öğretmenin Akıllı Tahta Kullanımı’’ olarak adlandırılan 3. Faktörü oluşturmaktadır.

Literatür incelemesinde, yapılan çalışmalarda tutumun genel olarak üç boyuttan oluştuğu görüşünün hakim olduğu gözlemlenmiştir. Bu boyutlar davranış, düşünce ve duygu boyutlarıdır. Bu ölçekte tutumun daha çok düşünce boyutu ele alınmış, öğrencilerin Etkileşimli tahta kullanılması ile ilgili düşünceleri üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada ‘‘Öğrencilerin Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?’’ problem cümlesinden yola çıkılarak oluşturulan aşağıdaki 3 araştırma problemine cevap aranmıştır.

Araştırma Problemleri

Araştırma problemi 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf (yaş) değişkenine göre Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırma problemi 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırma problemi 3: Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görülen okul değişkenine göre Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?

Hipotezler:

H₁: 9. ve 11. Sınıf öğrencilerinin ‘‘ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği ’’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.

H₁: Kız ve erkek öğrencilerin ‘‘ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği’’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.

H₁: Nevşehir Anadolu Lisesi ve Nevşehir Lisesi öğrencilerinin ‘‘ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği ’’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.

Bulgular ve Sonuç

Uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS 15 programı yardımıyla analiz edilmiş ve araştırma hipotezlerinin analizinde Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Analiz aşamasında Nevşehir Anadolu Lisesinden 2 öğrenci, Nevşehir Lisesinden 10 öğrenci analize dâhil edilmemiş ve analizde 361 öğrenci kalmıştır. Analize dahil edilen 151 kız, 210 erkek öğrencidir ve bunların 197 tanesi 9. Sınıf, 164 tanesi 11. Sınıf öğrencisidir.

‘‘**H₁:** 9. ve 11. Sınıf öğrencilerinin ‘‘ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği ’’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.’’ hipotezini test etmek için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Group Statistics

	9,11	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortalama	9,00	197	3,3094	,41935	,02988
	11,00	164	2,9647	,40693	,03178



Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Ortalama	Equal variances assumed	,235	,628	7,882	359	,000	,34474	,04374	,25873	,43075
	Equal variances not assumed			7,904	350,673	,000	,34474	,04362	,25896	,43052

9. Sınıfların “ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği ” puanları ortalaması (Ort9: 3,3094 Ss:0,41935) 11. sınıfların puan ortalamasından (Ort11: 2,9647, Ss: 0,40693) farklıdır, bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. (p=0,00)

“**H₁**: Kız ve erkek öğrencilerin “ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği” puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.” hipotezini test etmek için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Group Statistics

	kiz0_erk1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortalama	,00	151	3,1653	,47828	,03892
	1,00	210	3,1438	,42495	,02932

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Ortalama	Equal variances assumed	2,751	,098	,450	359	,653	,02149	,04780	-,07252	,11549
	Equal variances not assumed			,441	299,386	,660	,02149	,04873	-,07441	,11739

Kız öğrencilerin “ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği ” puanları ortalaması (OrtKız: 3,1653 Ss:0,47829) erkek öğrencilerin puan ortalamasından (OrtErk: 3,1438, Ss: 0,42495) farklıdır, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. (p=0,653)

“**H₁**: Nevşehir Anadolu Lisesi ve Nevşehir Lisesi öğrencilerinin “ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği ” puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.” hipotezini test etmek için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Group Statistics

	anad1_nevs2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortalama	1,00	196	3,0954	,41946	,02996
	2,00	165	3,2210	,47093	,03666



Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ortalama	Equal variances assumed	2,701	,101	-2,680	359	,008	-,12566	,04688	-,21785	-,03347
	Equal variances not assumed			-2,654	331,758	,008	-,12566	,04735	-,21880	-,03252

Nevşehir Anadolu Lisesi öğrencilerinin “ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği ” puanları ortalaması (OrtA: 3,0954 Ss:0,41946) Nevşehir Lisesi öğrencilerinin “ Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği ” puanları ortalamasından (OrtN: 3,2210 Ss:0,47093) farklıdır, bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. (p=0,008)

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin sınıf (yaş) ve öğrenim görülen okul değişkenlerine göre Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görüldü. 9. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı olarak fazla olduğu sonucuna ulaşıldı. Nevşehir Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre Etkileşimli tahta tutum ölçeği puanları arasında oluşan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu farklılıkların sebebi bu çalışmanın amacı değildir fakat bu farklılığın sebebinin araştırılması için araştırmalar yapılması gerekliliği ortadadır.

Kaynaklar

Celik, S., Hasan, A. (2012). Etkileşimli tahta tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2).

Littleton, K. (2010). Research into teaching with whole-class interactive technologies: Emergent themes. *Technology, Pedagogy and Education*, 19, 2, 285-292.

Somyürek, S., Atasoy, B. ve Özdemir, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart? *Computers & Education*, 53(2), 368-374.

Şad, S. N. (2012). An attitude scale for smart board use in education: Validity and reliability studies. *Computers & Education*, 58, 900-907.

Türel, Y. K. (2011). An interactive whiteboard student survey: Development, validity and reliability. *Computers & Education*, 57, 2441-2450.



ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖZ GÜVEN ÖLÇEĞİ PUANLARI NASIL FARKLILAŞMAKTADIR

Yüksel Kahraman⁷⁰, Merve Gökçe Kadın Kahraman⁷¹,

18

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, orijinali Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith ve Harris (2009) tarafından geliştirilen Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Survey isimli ve Betül Timur ve Mehmet Fatih Taşar (2011) tarafından Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği (TPABÖGÖ) olarak Türkçe'ye Uyarlanan ölçeğin Nevşehir İlindeki öğretmenlere uygulanmasıdır. Çalışmada Nevşehir ilinde görev yapan 180 öğretmene Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği (TPABÖGÖ) uygulanmış ve 'Araştırmaya katılan öğretmenlerin brans, yaş, mesleki kadem, mezun olunan bölüm, cinsiyet ve görev yapılan okul değişkenlerine göre öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?' problem cümlesinden yola çıkılarak oluşturulan alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır. 180 öğretmene dağıtılan ölçeklerin 122 tanesi araştırmaya dahil edilmiş ve uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS 15 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma hipotezlerinin analizinde Bağımsız Örneklem T Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve brans değişkenlerine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanlarının arasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, TPCKCS.

Problem Durumu

Shulman (1986) öğretmenlerin bilgilerini “konu alan bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojik alan bilgisi” olarak üç kategoride incelemiş ve bu kategoriler arasındaki ayrımı tanımlamıştır. Son yıllarda araştırmacılar, Shulman'ın (1987, 1986) “pedagojik alan bilgisi” tanımı dâhilinde, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerine teknolojik pedagojik alan bilgisini eklemişlerdir (Timur B, Taşar M. F., 2011). Günümüzde öğretmenlerden teknolojiyi kullanan öğrenciler yetiştirmeleri beklenmekte, bunun içinde öğretmenlerin kendilerinin teknolojiyi sınıf içi uygulamalarında etkili ve verimli bir şekilde kullanan bireyler olmaları ve bu uygulamalarını teknolojik pedagojik alan bilgileri ile birleştirmeleri beklenmektedir (Angeli & Valanides, 2009; Koehler & Mishra, 2008; Mishra & Koehler, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olunması önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, orijinali Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith ve Harris (2009) tarafından geliştirilen Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Survey isimli ve Betül Timur ve Mehmet Fatih Taşar (2011) tarafından Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği (TPABÖGÖ) olarak Türkçe'ye Uyarlanan ölçeğin Nevşehir İlindeki öğretmenlere uygulanmasıdır.

Method

Çalışmada Nevşehir ilinde görev yapan 180 öğretmene Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği (TPABÖGÖ) uygulanmış ve 'Araştırmaya katılan öğretmenlerin brans, yaş, mesleki

⁷⁰ Bağcılar Ahi Evren Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Bağcılar/İstanbul, yukseltr@gmail.com

⁷¹ Bağcılar Edip İplik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, mrvckckdn70@gmail.com



kıdem, mezun olunan bölüm, cinsiyet ve görev yapılan okul değişkenlerine göre öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?’ problem cümlesinden yola çıkılarak oluşturulan alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

TPABÖGÖ ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu; Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi boyutu, ikinci boyutu; Teknolojik Pedagojik Bilgi boyutu, üçüncü boyutu; Teknolojik Alan Bilgisi ve dördüncü boyutu; Teknolojik Bilgi boyutudur. Ölçek 31 madde içermektedir.

Orijinali 6’lı Likert tip olan ölçek 5’li Likert tipi olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçek; (1) = Hiç güvenmiyorum, (2) = Az güveniyorum, (3) = Orta derece güveniyorum, (4) = Çokça güveniyorum, (5) = Tamamen güveniyorum, şeklinde numaralandırılarak değerlendirilmiştir. 16., 17., 18., 19. ve 20. Maddelerde katılan öğretmen ‘‘bu türden teknolojileri bilmiyorum’’ diyorsa bu sorular boş bırakıldı ve (0) olarak değerlendirildi.

Araştırma Problemleri

Araştırma problemi 1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırma problemi 2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırma problemi 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanları nasıl farklılaşmaktadır?

Hipotezler

H₁: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre ‘‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.

H₁: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ‘‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.

H₁: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre ‘‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.

Bulgular ve Sonuç

180 öğretmene dağıtılan ölçeklerin 122 tanesi araştırmaya dahil edilmiş ve uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS 15 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma hipotezlerinin analizinde Bağımsız Örneklem T Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney Testi kullanılmıştır.

‘‘**H₁**: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre ‘‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır. ‘‘ hipotezini test etmek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır

Ranks

	1(20-30), 2(31-40),	N	Mean Rank
Ortalama	1,00	6	67,50
	2,00	58	68,14
	3,00	48	54,61
	4,00	9	55,61
	5,00	1	24,00
Total		122	



Kruskal-Wallis testi uygulanırken önce araştırmaya katılan tüm öğretmenler analize

Test Statistics^{a,b}

	Ortalama
Chi-Square	5,412
df	4
Asy mp. Sig.	,248

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1(20-30), 2(31-40), 3(41-50), 4(51-60), 5(61-Ustu)

katılmıştır.

Analiz sonucunda $p = 0.248$ bulunmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Daha sonra yeniden Kruskal-Wallis testi uygulanmış fakat bu uygulamada 61 ve üstü yaş grubunda bulunan 1 öğretmen analize dahil edilmemiştir.

Ranks

	1(20-30), 2(31-40),	N	Mean Rank
Ortalama	1,00	6	66,50
	2,00	58	67,29
	3,00	48	53,86
	4,00	9	54,83
Total		121	

Test Statistics^{a,b}

	Ortalama
Chi-Square	4,281
df	3
Asy mp. Sig.	,233

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1(20-30), 2(31-40), 3(41-50), 4(51-60), 5(61-Ustu)

Yeniden yapılan analizde 60 yaş ve üstü grubunda bulunan bir öğretmenin analize dahil edilmemesi durumunda da yaş değişkenine göre ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. ($p = 0,233$).

‘**H₁**: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.’ hipotezini test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Group Statistics

	1Kadin, 2Erk	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ortalama	1,00	57	3,3287	,68698	,09099
	2,00	65	3,5593	,60797	,07541



Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Ortalama	Equal variances assumed	,740	,391	-1,968	120	,051	-,23067	,11723	-,46278	,00145
	Equal variances not assumed			-1,952	112,786	,053	-,23067	,11818	-,46480	,00347

Araştırmaya katılan erkeklerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanları ortalaması (OrtErk: 3,5593 Ss:0,60797) kadınların puan ortalamasından (OrtK: 3,3287, Ss: 0,68698) farklıdır, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. (p=0,051)

‘**H₁**: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları birbirinden farklıdır.’ hipotezini test etmek için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Önce tüm öğretmenlerin ortalama puanları araştırmaya dahil edilerek incelenmiştir.

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio,	N	Mean Rank
Ortalama	1,00	25	77,02
	2,00	6	64,42
	3,00	4	45,75
	4,00	10	54,85
	5,00	30	45,15
	6,00	47	66,06
	Total	122	

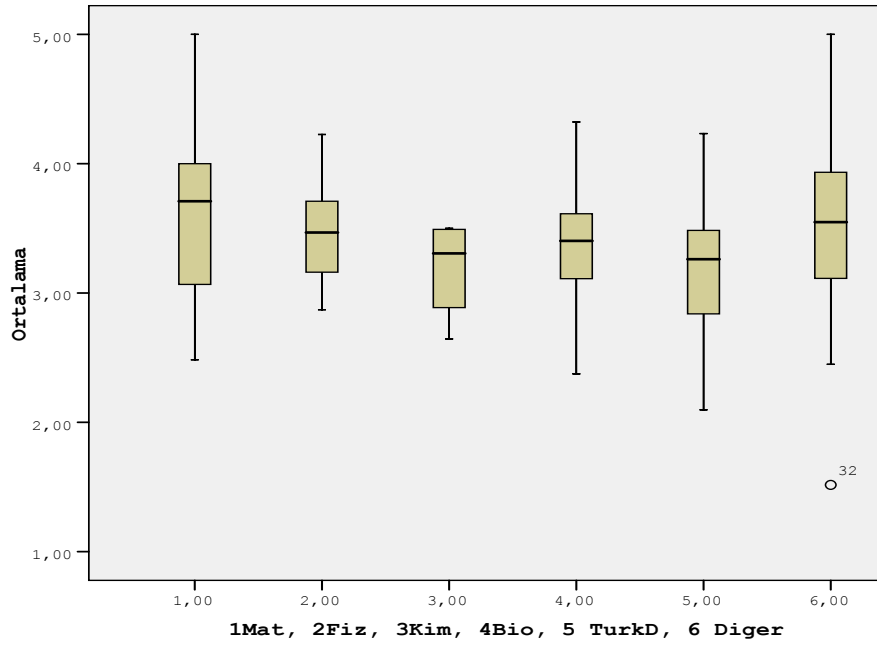
Test Statistics^{a,b}

	Ortalama
Chi-Square	13,203
df	5
Asymp. Sig.	,022

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: 1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio, 5 TurKD, 6 Diger

Kruskal-Wallis testinin sonucunda p= 0,022 bulunmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında gruplardan en az ikisinin puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Daha sonra Mann-Whitney testi kullanılarak Matematik ile Fizik branşlarında görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Mann-Whitney Test

Ranks

	1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ortalama	1,00	25	16,68	417,00
	2,00	6	13,17	79,00
Total		31		

Test Statistics^b

	Ortalama
Mann-Whitney U	58,000
Wilcoxon W	79,000
Z	-,850
Asymp. Sig. (2-tailed)	,395
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,419 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: 1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio, 5 TurkD, 6 Diger

Mann-Whitney testi değerlendirildiğinde $p=0,395$ olduğu görülmüş ve Matematik ile Fizik branşlarında görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Daha sonra Mann-Whitney testi kullanılarak Matematik ile Türk Dili Edebiyatı branşlarında görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Mann-Whitney Test

Ranks

	1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ortalama	1,00	25	35,94	898,50
	5,00	30	21,38	641,50
Total		55		

Test Statistics^a

	Ortalama
Mann-Whitney U	176,500
Wilcoxon W	641,500
Z	-3,356
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Grouping Variable: 1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio, 5 TurkD, 6 Diger

Test sonucunda $p=0,001$ bulunmuş ve Matematik ile Türk Dili Edebiyatı branşlarında görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daha sonra Mann-Whitney testi kullanılarak Matematik ile Diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Mann-Whitney Test

Ranks

	1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ortalama	1,00	25	40,48	1012,00
	6,00	47	34,38	1616,00
Total		72		

Test Statistics^a

	Ortalama
Mann-Whitney U	488,000
Wilcoxon W	1616,000
Z	-1,177
Asymp. Sig. (2-tailed)	,239

a. Grouping Variable: 1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio, 5 TurkD, 6 Diger

$p=0,239$ bulunmuş ve Matematik ile Diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Daha sonra Mann-Whitney testi kullanılarak Türk Dili ve Edebiyatı ile Diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Mann-Whitney Test

Ranks

	1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ortalama	5,00	30	31,18	935,50
	6,00	47	43,99	2067,50
Total		77		

Test Statistics^a

	Ortalama
Mann-Whitney U	470,500
Wilcoxon W	935,500
Z	-2,450
Asymp. Sig. (2-tailed)	,014

a. Grouping Variable: 1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio, 5 TurkD, 6 Diger

$p=0,014$ bulunmuş ve Türk Dili ve Edebiyatı ile Diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Daha sonra Mann-Whitney testi kullanılarak Fizik ile Türk Dili ve Edebiyatı branşlarında görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Mann-Whitney Test

Ranks

	1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio,	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ortalama	2,00	6	23,67	142,00
	5,00	30	17,47	524,00
Total		36		

Test Statistics^b

	Ortalama
Mann-Whitney U	59,000
Wilcoxon W	524,000
Z	-1,316
Asymp. Sig. (2-tailed)	,188
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,201 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: 1Mat, 2Fiz, 3Kim, 4Bio, 5 TurkD, 6 Diger

Analizin sonucunda $p=0,188$ bulunmuş Fizik ile Türk Dili ve Edebiyatı branşlarında görev yapan öğretmenlerin ‘Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği’ puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Analiz sonucunda öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanlarının arasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanları analiz edildiğinde gençlerin kendilerinden daha yaşlı öğretmenlerle karşılaştırıldıklarında öz güven puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür fakat farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu daha genç öğretmenlerin mezun oldukları okullarda son yıllarda ders içeriklerinde yapılan değişikliklerin öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güvenlerini arttırmaya etki ettiği ve öğretmenleri bu konuda daha yetkin bir hale getirdiği düşüncesinin sorgulanması gerektiği sonucuna ulaştırdı.

Cinsiyet değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanları analiz edildiğinde erkeklerin öz güven puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumun toplumdaki ataerkil aile yapısı ve erkek egemen toplumun özellikleri göz önüne alındığında beklenmedik bir durum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Branş değişkenine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği puanları analiz edildiğinde daha sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlerin öz güven puanlarının sözel branşlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçta sayısal alanlara ilgili olan kişilerin teknoloji ve teknolojik yeniliklerle daha yakından ilgilendikleri yönündeki bulgularla uyumaktadır. Matematik branşında görev yapanların ortalama puanı tüm diğer branşlardan yüksektir. Bu fark Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir farktır. Matematik branşından sonra Fizik ve Diğer branşta görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması en yüksektir. Bununla birlikte Matematik öğretmenlerinin puanları ortalaması Fizik ve Diğer branş öğretmenlerinin puan ortalamasından istatistiksel olarak farklı değildir. Bilgisayar öğretmenlerinin diğer branş kategorisinde olması bu grubun ortalamasını yükseltmektedir. Diğer kategorisinde bulunan öğretmenlerin puanları ortalaması Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinden istatistiksel olarak yüksektir.

Kaynaklar

Angeli, C., Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52, 154-168.

Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., Harris, R. (2009). TPACK Development in Science Teaching: Measuring the TPACK Confidence of Inservice Science Teachers, *TechTrends, Special Issue on TPACK*, 53(5), 70-79.

Koehler, M., Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for teaching and teacher educators* (pp. 3-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Mishra, P., Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Timur, B., Taşar, M. F. (2011) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye Uyarlanması *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2011 10(2),839-856



TEMEL LİSELERDE GÖREV YAPMAKTA OLAN FARKLI BRANŞLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖNEMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)

Niyazi CAN⁷², Gülseda KİRİŞÇİ⁷³,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, temel liselerde görev yapmakta olan farklı branşlara sahip öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015 – 2016 Eğitim Öğretim yılında Kahramanmaraş İli Merkez Onikişubat İlçesindeki temel liselerde görev yapmakta olan farklı branşlara sahip 20 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış 8 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, içerik analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Her katılımcının sorulara verdikleri yanıtlar, kodlamalar yapılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada literatürdeki çalışmalarla paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Temel liselerde görev yapmakta olan farklı branşlara sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin önemine ilişkin olumlu bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları nokta; iletişimin sınıf yönetimi sürecini pozitif yönde etkileyerek akademik başarıyı artırmasıdır.

Anahtar Sözcükler: İletişim, İletişim Becerileri, Sınıf Yönetimi.

INVESTIGATION THE OPINIONS OF TEACHERS WHO ARE WORKING AT DIFFERENT BRANCHES IN BASIC HIGH SCHOOLS ON THE IMPORTANCE OF COMMUNICATION SKILLS IN CLASSROOM MANAGEMENT (CASE OF KAHRAMANMARAŞ PROVINCE)

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the opinions teachers who are working at different branches in basic high schools on the importance of communication skills in classroom management. The study group of the research is 20 teachers in different branches working in basic high school in Kahramanmaraş, Onikişubat during the 2015 - 2016 academic year. The data were obtained by using semi-structured interview form consisting of 8 open-ended questions, developed by researchers. The findings of the research were obtained by content analysis method. The responses to the questions of each participant are categorized and interpreted by coding. Parallel results have been achieved in the research with the literature. It has been determined that teachers in different branches working in basic high school have a positive opinion on the importance of communication skills in classroom management. The point that participant teachers are most concerned with is that communication increases academic success by influencing the classroom management process in the positive direction.

Key Words: Communication, Communication Skills, Classroom Management.

⁷² Prof, Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş, niyazican@ksu.edu.tr

⁷³ Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Kahramanmaraş, gulsedakirisci@gmail.com



Giriş

Toplumunu oluşturan bireylerin birbirleriyle bilgi duygu ve haber paylaşımı içerisinde bulunmaları birlikte yaşamalarının doğal süreçleridir. Bireyler birbirlerine de ihtiyaç olduklarından meraklarını, gereksinimlerini, düşüncelerini kelime, cümle ve sembollerle ifade ederek iletişim içerisinde bulunurlar.

Toplumsal bir varlık olan insan, yüzyıllar boyunca çevresiyle etkileşim içerisinde olmuştur. Duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve umutlarını aktarma gereksinimini konuşarak ve yazarak gidermeye çalışmış, bunların da dinleme ve okuma yoluyla anlaşılmasını istemiştir. Bu ortak paylaşım gereksinimine bağlı olarak da iletişim denen olgu ortaya çıkmıştır (Çetinkaya, 2011).

İnsanlığımızı anlamlandıran iletişimin literatürde birçok farklı tanımı yapılmıştır.

Bilgilerin düşüncelerin ve duyguların sözlü ve sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılması, iletilme sürecidir (Güçlü 2003). İki sistem arasındaki her tür bilgi alışverişidir (Dökmen 1994). İletişim, bilgi üretmek, aktarmak ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1997)

İki kişiyi ilişki içine sokan psiko-sosyal bir süreçtir (Cüceloğlu, 2000). İletişim kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, tutum, duygu ve becerileri anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için gerçekleşen etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır (Çetinkanat, 1998). Anlamların bireyler arasında ortak kılınması iletişim sürecidir.

İletişim, hayatın pek çok alanını ilgilendirdiği için her bilim dalı, kendi alanına ilişkin bir tanım ortaya koymuştur. İletişim için yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak şu iki nokta üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir:

1. Bir iletinin karşılıklı olarak paylaşılması süreci.
2. Bir kaynağın bir iletiyi, bir kanalla alıcıya iletmesi süreci.

Her iki tanımın ortak noktası, bir paylaşımın olması ve bir süreci kapsamasıdır. Karşılıklı etkileşimin olduğu iletişimde, devingen bir süreç söz konusudur. Bu süreci de “kaynak, ileti, kanal, alıcı ve geri bildirim” öğeleri yapılandırmaktadır. Bu süreç içerisinde kaynağın işlevi, iletiyi göndererek iletişim sürecini başlatmaktır. İleti ise kaynaktan alıcıya gönderilen sözel, görsel ya da her ikisinin de bulunduğu bir üründür. Kanal da bu iletinin alıcıya iletilmesini sağlayan bir araçtır. Alıcı, kaynağın yolladığı iletiyi alan kişidir. Alıcının aldığı iletiyi yorumlayarak sözlü ya da sözsüz bir şekilde tepkide bulunması da geri bildirimini oluşturur. Böylelikle kaynaktan alıcıya ve alıcıdan kaynağa doğru bir devinim gerçekleşir ve bu ileti akışı da iletişimi meydana getirir. Gönderici ile alıcının birbirlerine karşı tutumları, iletişim sürecinde çok önemli bir yer tutar. Gerçekten de örneğin gönderici tarafından önemsenmeyen bir alıcının, iletişimden istenen bir tepkiyi göstermesi beklenemez (Bolat, 1996).

İletişimin sistematik yapısı, bu şekilde işlese de kalitesini etkileyen bazı durumlar söz konusudur. İletinin, alıcıya istenen bir şekilde ulaşması, öncelikle kaynağın iletişim konusundaki becerilerine bağlıdır. Kaynağın tutumları, bilgileri, becerileri, deneyimleri vb. pek çok özelliği iletişimin niteliğini etkiler. Ayrıca iletişim alanında uzman birçok kişiye göre asıl olan sessiz iletişimdir. İnsanların yüz ifadeleri ne hissettikleri ve ne düşündükleri hakkında ipucu verir (Zeki, 2009). Zira sözel olmayan mesajlar iletişimin çok önemli ögesidir ve kaçınılmaz olarak ortaya çıkarlar. Bireyler çoğunlukla sözel olmayan davranışlarının pek farkında değildir. Çünkü bu tür davranışlar düşük farkındalık düzeyinde gerçekleşir (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

İletişim iki insanın birbirlerinin farkına vardıkları anda başlar. İnsan ilişkilerinde birey beş temel ilişki gereksinmesini karşılamak ister. Bu gereksinimler önemsenme, kabul edilme, değerli görünme, yeterli görünme ve sevilmedir (Selimhocoğlu, 2004). Dinleme, en önemli iletişim sürecidir. Daha iyi konuşan, daha iyi dinleyen bireyler yetiştirmek için konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin eğitsel amaçlara



ulaşabilmek için kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçları ile sağladıkları bilgi ve yaşantıları uygun bir düzenlemeyle paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşım iletişimle olur. Sınıf ortamında etkili bir iletişimin gerçekleşebilmesi öncelikle kaynak konumunda olan öğretmenin bir konuyu etkili bir biçimde öğretebilmesine ve öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim kurmasına bağlıdır. İletişim, akademik becerilerin ve hedeflenen bilgilerin öğretilmesinde ve sınıf yönetiminde oldukça etkilidir. Öğretmenlerin, başta öğrenciler olmak üzere diğer bireylerle pozitif bir ilişki kurabilmek için kendilerini algılamaları ve öğrencilerin reaksiyonlarını kendi davranışları ile birlikte görebilmeleri gerekir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının beden dillini nasıl kullanacakları konusunda bilgi sahibi olmaları önem atfeder. Öğrencilerin dikkatini çekmede, soyut ifadeleri somutlaştırmada, vurgulamalarda ya da mesajların anlaşılabilirliğini yükseltmede öğretmenin beden dili önemli rol oynar. Öğrencileri ile etkin iletişim kurmayı amaçlayan öğretmen, bedensel tepkilerin ne anlama geldiğini ve karşılıklı tepkiler açısından oluşan süreci doğru analiz etmeyi öğrenmelidir (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

İletişim korkusu, öğrencinin sosyal becerilerini, sözlü iletişimini ve kendine güvenini olumsuz yönde etkiler. Okul çevresi, iletişim endişesinin giderilmesinde destekleyici bir sınıf ortamı önermelidir. Öğrencilerin başarısızlıktan kaçınmaları için daha çok güdülenmeye gereksinimleri vardır. Kısaca eğitim, temelde bir iletişim etkinliğidir. İletişim kurmanın muhtemelen en belirgin yolu sınıftaki her öğrenciyle kişisel olarak ilgilenmektir (Marzano ve Marzano, 2003).

Bebekler, doğdukları andan itibaren çevreleriyle iletişim kurmaya başlarlar. Okul hayatının başlamasıyla bu çevre, daha da genişler. Eğitim öğretim ortamı düşünüldüğünde iletişim sürecinin temel öğelerinden birinin öğretmen olduğu görülmektedir. Öğrenme sürecinde iletişimi başlatan kişi, diğer bir ifade ile kaynak, büyük bir oranda öğretmendir. Öğrenmenin yeterli seviyede gerçekleştirilebilmesi için kaynağın iletişim becerilerine sahip olması gerekir. Çünkü kaynağın durumu, öğrenmeyi büyük bir oranda etkilemektedir.

Öğretim sürecinde kaynak olarak düşünülebilecek öğretmenin bu özelliğinden dolayı literatürde öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar vardır. Örneğin yaptıkları araştırmada Yılmaz ve Çimen (2008), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Benzer olarak Pehlivan da (2005) Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Günay (2003) Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçeleri ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleriyle ilgili bir çalışma yapmış ve öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Yine Adana ili Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada Nacar ve Tümkaya (2011) öğretmenlerin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Çetinkaya (2011), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilerle yaptığı araştırma sonucunda, Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Yine Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) Adnan Menderes Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarda, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerinin 'yeterli' düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik görüşlerini, çeşitli değişkenler açısından irdeleyen çalışmalar da yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Pehlivan (2005), Sınıf Öğretmenliği; Dilekmen, Başçı ve Bektaş (2008), Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik; Yılmaz ve Çimen



(2008), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği; Çiftçi ve Taşkaya (2010), Sınıf Öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada iletişim becerileri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde etmemişlerdir. Günay da (2003) sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine yaptığı çalışmada aynı sonuca ulaşmıştır. Öte yandan Özerbaş, Bulut ve Usta (2007), Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği; Kılıçgil, ve diğerleri de (2009) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Bulut da (2003) “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yüksek ortalamaya sahip olduklarını belirlemiştir.

Araştırmacılar, iletişim ile sınıf değişkeni arasındaki ilişki üzerinde de durmuşlardır. Bu çalışmalarda iki farklı sonuca ulaşılmıştır. Yılmaz ve Çimen (2008), Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008) öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Pehlivan (2005) ise 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre 4. sınıf öğrencileri, daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Yılmaz, Üstün ve Odacı (2009) ise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin önemine ilişkin görüşleri ise bu çalışmada incelenmiştir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Temel liselerde görev yapmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın problem cümlesi esas alınarak, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf yönetiminde iletişimin anlamı nedir?
2. Sınıf yönetiminde öğrencilerle olan sağlıklı iletişimin sınıf yönetimine etkisi var mıdır, varsa nelerdir?
3. Sınıf yönetiminde sağlıklı bir iletişim için kullanılacak stratejiler nelerdir?
4. Sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılabilecek iletişim sorunları nelerdir?
5. Sınıfta yaşanan iletişim probleminin nedenleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerini geliştirmek için neler yapılabilir?
7. İletişim öğelerine göre öğretmenin iletişim becerileri nasıldır?
8. Sınıfta iletişim engelleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, genel tarama modeline bağlı olarak öncelikle literatür taraması yapılmış, temel lisede görev yapan farklı branşlara sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim becerileri incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışma; 2015 - 2016 Öğretim döneminde Kahramanmaraş İli Merkez Onikişubat İlçesinde faaliyet gösteren temel liselerde görev yapmakta olan farklı branşlara sahip öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden; 2 biyoloji, 4 matematik, 2 coğrafya, 2 tarih, 2 rehberlik, 2 Türkçe, 2 fizik, 2 kimya, ve 2 felsefe grubu öğretmeni branş çeşitliliğini sağlamıştır. Bu öğretmenlerden 11'i bayan, 9'u ise erkektir. Öğretmenler, lise kademelerinin hepsinde (9. 10. 11. ve 12. Sınıf) ders vermektedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.



Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini toplamak için geliştirilen görüşme formu, 2015 - 2016 öğretim yılının bahar yarısında katılımcı grubuna uygulanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Kimi katılımcılar görüşme esnasında, sohbet havasını tercih ederken, kimi katılımcılar direkt soru cevap uygulamasını tercih etmiştir. Her görüşme yaklaşık 30–40 dakika sürmüş ve yaklaşık 1 haftada tamamlanmıştır. Araştırmanın bulguları içerik analizi ile elde edilmiştir. Her katılımcının sorulara verdikleri yanıtlar, kodlamalar yapılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın katılımcıları Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,, Ö20 olarak isimlendirilmiştir.

Görüşme formundaki ilk soru olan; ‘Size göre sınıf yönetiminde iletişimin anlamı nedir?’ sorusuna, katılımcıların vermiş oldukları cevapların tema, kod ve frekansları Tablo-1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişiminin anlamına yönelik görüşleri.

TEMALAR	KODLAR	F
SOSYAL İLİŞKİLER	Öğrenci ile ilgilenmek	5
	Öğrencileri tanımak	5
	Öğrencilerin kişisel özelliklerini bilmek	5
	Yaş özelliklerini dikkate almak	5
	Öğrenci ile diyalog halinde olmak	7
SINIF İLİŞKİLERİ	Öğrencinin hazır bulunuşluğunun farkında olmak	4
	Derse aktif katılım sağlamak	4
	Karşılıklı bilgi alışverişi	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi; sınıf yönetiminde iletişimin anlamına yönelik sosyal ilişkiler ve sınıf ilişkileri olmak üzere iki tema oluşmuştur. Bu temalar altında oluşan kodlarda en yüksek frekansa sahip kodlar; sosyal ilişkiler temasında öğrenci ile diyalog halinde olmak, sınıf ilişkileri temasında öğrencinin hazır bulunuşluğunun farkında olmak ve derse aktif katılım sağlamak kodlarıdır.

Görüşme formundaki ikinci soru olan; ‘Size göre sınıf yönetiminde öğrencilerle olan iyi ve sağlıklı bir iletişimin iyi bir sınıf yönetiminde etkisi var mıdır?’

‘Evet ise; hangi açılardan etkilemektedir, böyle düşünmenize sebep olan nedir?’

‘Hayır ise; neden etkili değildir?’ sorusuna, katılımcıların vermiş oldukları cevapların tema, kod ve frekansları Tablo-2’de gösterilmiştir:

Bu soruya katılımcıların tamamı ‘evet, etkisi vardır.’ yanıtını vermişlerdir. İletişimin sınıf yönetimini hangi açılardan etkilediği ile ilgili veriler aşağıda ele alınmıştır:

Tablo 2. Öğretmenlerin, öğrencilerle olan iyi bir iletişimin iyi bir sınıf yönetimine etkilerine yönelik görüşleri.

TEMALAR	KODLAR	F
AKADEMİK ETKİLER	Sınıf – Öğrenci Uyumu	5
	Dersin Verimliliği	10
	Etkili öğrenme	2
	Öğrenci ilgisi	5
BİREYSEL ETKİLER	Öğretmen Motivasyonu	3
	Öğretmeni dikkate alma	2
	Öğrencide duygusal tatmin yaratması	1



Tablo 2’de görüldüğü gibi iyi bir iletişimin sınıf yönetimini hangi açılardan etkilediğine yönelik olarak, akademik etkiler ve bireysel etkiler üzere iki tema oluşmuştur. Bu temalar altında oluşan kodlarda en yüksek frekansa sahip kodlar; akademik etkiler temasında dersin verimliliğini artırdığı, bireysel etkiler temasında öğretmen motivasyonunu artırdığı kodlardır.

Görüşme formundaki üçüncü soru olan; ‘Sınıf yönetimi sürecinde sağlıklı bir iletişim kurmak için kullanılacak stratejiler nelerdir?’ sorusuna, katılımcıların vermiş oldukları cevapların tema, kod ve frekansları Tablo-3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi sürecinde iletişim kurmak için kullanılabilecek stratejilere yönelik görüşleri.

TEMALAR	KODLAR	F
DERSE YÖNELİK STRATEJİLER	Sınıf kuralları oluşturmak	5
	Ders sonu kazanımları anlatmak	1
	Ders katılımına imkan sağlamak	1
	Dikkat çekmek	3
	Derse olan önyargıyı kırmak	1
KİŞİYE YÖNELİK STRATEJİLER	Öğrenciyi Tanımak	7
	Kültürel çevreyi tanımak	1
	Öğrenciye Değerli Olduğunu Hissettirmek	8
	Üslup ve tavra dikkat etmek	7

Tablo 3’te görüldüğü gibi sınıf yönetimi sürecinde iletişim kurmak için kullanılabilecek stratejilere yönelik kişiye yönelik stratejiler ve derse yönelik stratejiler olmak üzere iki tema oluşmuştur. Bu temalar altında oluşan kodlarda en yüksek frekanslara sahip kodlar; derse yönelik stratejiler temasında sınıf kuralları oluşturmak, kişiye yönelik stratejiler temasında öğrenciye değerli olduğunu hissettirmek kodlarıdır. Ö-3 kodlu katılımcı ise tamamen farklı bir açıdan bakarak; iletişim stratejileri için şöyle demiştir: ‘Öğretmenin sınıf içindeki gruplaşmaları iyi bilmesi ve hakim olması gerekir.’

Görüşme formundaki dördüncü soru olan; ‘Sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığınız ya da karşılaşılabilecek iletişim sorunları nelerdir?’ sorusuna, katılımcıların vermiş oldukları cevapların tema, kod ve frekansları Tablo-4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 4-Öğretmenlerin, sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılabilecekleri iletişim sorunlarına yönelik görüşleri.

TEMALAR	KODLAR	F
ÖĞRENCİ KAYNAKLI SORUNLAR	Derse ilgisizlik	8
	Amaçsızlık / Sorumsuzluk	6
	Kişisel sorunlar	10
	Kişisel Farklılıklar	5
	Derse karşı önyargı	1
	Disiplinsizlik	2
	Özgüven eksikliği	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek iletişim sorunlarına yönelik tek tema oluşmuştur. Öğrenci kaynaklı sorunlar temasında en yüksek frekanslara sahip kodlar; kişisel sorunlar, derse ilgisizlik ve sorumsuzluk kodlarıdır.

Görüşme formundaki beşinci soru olan; ‘Meslek hayatınız boyunca sizi zorlayan, iletişim kurmakta zorlandığınız sınıflarınız oldu mu?’

‘Evet ise; sizce neden böyle bir sorun yaşandı?’ sorusuna, katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo-5’de gösterilmiştir:



Tablo 5. Öğretmenlerin, iletişim sorunu yaşadıkları sınıflarda bunun sebebine yönelik görüşleri aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

Ö1	'Öğretmenin kendi beklentisinin karşılanamaması, öğrenci beklentilerinin farklı olması, kültürel fark ve kuşak çatışması...'
Ö4	'Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler olduğu için.'
Ö5	'Öğrencilerin ders ile ilgili temellerinin zayıf olması ve öğrenme aşamalarında geçmişten kaynaklanan sıkıntılar nedeniyle konuları kavrayamaması öğrencinin öğretmen ile ilişkisini olumsuz etkiliyor.'
Ö7	'Sözel grup olduğum için sayısal sınıflardan bazıları, ama zamanla onlar da düzeldi. İlk anlar için zor...'
Ö9	'Evet, öğrenci kendisini açmayan kesin yargıları olan, içe kapanık biriydi.'
Ö10	'Genelde kişisel sebeplerden. Öğrencinin ailevi problemleri ve ergenlik döneminde bulunması gibi sebeplerle öğrenci içine kapanabiliyor. Öğrenciyi bu durumdan çıkartmak için ekstra bir özen ve çaba sergilenmesi gerekiyor.'

Katılımcıların 5. soruya vermiş oldukları cevap ve örnekler, tek ve biricik deneyimler olduğundan, katılımcı kodlarıyla beraber birebir alıntılanarak verilme yoluna gidilmiştir.

Görüşme formunun altıncı sorusu olan; 'Öğretmenlerin, sınıf içi etkinliklerinde ve sınıf yönetimi sürecinde kullandıkları iletişim becerilerini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?' sorusuna, katılımcıların vermiş oldukları cevapların kodları ve frekansları Tablo-6'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin, sınıf yönetiminde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri.

TEMALAR	KODLAR	F
ÖĞRENCİYE YÖNELİK ÖNERİLER	Öğrenci ile yakın olmak, onları tanımak	12
	Demokratik olmak	2
	Rehberlik yapmak	8
DERSE YÖNELİK ÖNERİLER	Öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi	6
	Açık/net hedefler belirlemek	2
	Derse katılımı sağlamak	2
	Sınıf kuralları oluşturmak	3

Tablo 6'da görüldüğü gibi iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğrenciye yönelik öneriler ve derse yönelik öneriler olmak üzere iki tema oluşmuştur. Bu temalar altında oluşan kodlarda en yüksek frekanslara sahip kodlar; öğrenciye yönelik öneriler temasında öğrenci ile yakın olmak onları tanımak, derse yönelik öneriler temasında öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesi kodlarıdır.

Görüşme formundaki yedinci soru olan; 'İletişim öğelerine göre öğretmenin iletişim becerileri nasıldır?' sorusuna, katılımcıların vermiş oldukları cevapların kodları ve frekansları Tablo-7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin, iletişim öğelerine göre iletişim becerilerine yönelik görüşleri.

TEMALAR	KODLAR	F
İLETİŞİM BECERİSİ	Pozitif olmak	6
	Öğrenciye sorumluluk vermek	3
	Öğrenciyi ve işini sevmek	7
	Çözüm odaklı olmak	1
	Model olmak	4
	Beden dilini etkin kullanmak	2

Tablo 7'de görüldüğü iletişim öğelerine göre iletişim becerilerine yönelik tek tema oluşmuştur. İletişim becerisi temasında en yüksek frekanslara sahip kodlar; öğrenciyi ve işini sevmek, pozitif olmak, model olmak kodlarıdır.



Görüşme formunun sekizinci sorusu olan; ‘Sınıfta iletişim engelleri nelerdir?’ sorusuna, katılımcıların vermiş oldukları cevapların kodları ve frekansları Tablo-8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin, sınıfta iletişim engellerine yönelik görüşleri.

TEMALAR	KODLAR	F
TEKNİK ENGELLER	Ders materyalinin eksikliği	4
FİZİKSEL ENGELLER	Çevresel Dikkat Dağıtıcılar	6
	İyi Planlanmamış Oturma Düzeni	6
	Kalabalık sınıflar	2
PSİKOLOJİK ENGELLER	Derse Karşı İlgisizlik	5
	Öğrencilerin Kişisel Farklılıkları/Sorunları	11
	Öğretmene Dair Olumsuzluklar	9

Tablo 8’de görüldüğü gibi iletişim engellerine yönelik teknik engeller, fiziksel engeller ve psikolojik engeller olmak üzere üç tema oluşmuştur. Bu temalar altında oluşan kodlarda en yüksek frekanslara sahip kodlar; teknik engeller temasında tek kod ders materyalinin eksikliği, fiziksel engeller temasında en yüksek frekansa sahip kodlar çevresel dikkat dağıtıcılar, psikolojik engeller temasında öğrencilerin kişisel farklılıkları sorunları kodlarıdır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde iletişim becerileri incelemiş olup literatürdeki çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, temel lisede görev yapan farklı branşlara sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim becerilerinin önemine ilişkin olumlu bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf yönetiminde iletişimin anlamı; öğrenciyi tanımak, onların kişisel özelliklerini bilerek yaş özelliklerine uygun davranmak, öğrenci ile bilgi alışverişinde bulunmak olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin iyi bir iletişimin sınıf yönetimine etkileri; sınıf ile öğrenci uyumunu sağlaması, dersin verimliliğini artırması, etkili öğrenmeyi ve öğrenci ilgisini artırması, öğretmenin derse yönelik motivasyonunu artırması, öğrencinin öğretmeni dikkate alması olarak belirlenmiştir. Sınıf yönetiminde kullanılabilecek iletişim stratejileri; sınıf kuralları oluşturmak, ders sonundaki kazanımları açıklamak, öğrencinin dikkatini çekmek, motive etmek, öğrenciye kendisini değerli hissettirmek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları iletişim sorunları olarak; öğrencinin derse karşı ilgisizliği, öğrencilerin kişisel problemleri ve sorumluluk almada isteksizlikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri; öğrenci ile yakın olmak, onları tanımak, rehberlik yapmak, demokratik olmak, öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesi olarak belirlenirken, öğretmenlerin sınıf içi iletişim engellerine yönelik görüşlerinin teknik engeller, fiziksel engeller ve psikolojik engeller olmak üzere üç başlık altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları nokta; iletişimin sınıf yönetimi sürecini pozitif yönde etkileyerek, eğitimin temel amaçlarından birisi olan akademik başarıyı artırmasıdır. Mevcut eğitim anlayışının yerini, öğrenci merkezli eğitim anlayışının alması, öğrenci ile öğretmen diyalogunun artmasını, öğretmenin öğrencinin kişisel özelliklerini bilmesini, onları yakından tanımaması, öğrenciye değer vermesini zorunlu kılar. Nitekim öğretmen görüşleri de bunu desteklemektedir.

Bu araştırma sonuçları ve benzer sonuçları olan diğer çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde iletişim olmadan iyi bir sınıfa ve iyi bir öğrenme-öğretme etkinliğine sahip olunamayacağı, öğretmenlerin iletişim becerilerinin sınıf yönetimi sürecindeki önemi ortaya çıkmaktadır.



- İletişimi sadece bir konuşma etkinliği olarak düşünmemek gerekir. Dinlemeyi de içeren iletişimde; beden dili, jest ve mimikler de hayati önem taşır. Öğretmenin beden dilini etkin kullanması iletişim becerilerini artırabilir.
- Temel lise öğretmenlerinin öğrenci profili ergenlik dönemi öğrencilerinden oluştuğundan, öğretmenlerin ergen psikolojisi farkındalığı artırılabilir.
- Öğretmenler tarafından öğrencilerin yakından ve yeterince tanınması, ders dışı etkinliklerle öğrencilerinin yeteneklerinin gözlenmesi, onların kişisel özelliklerinin daha iyi bilmesine ve etkili iletişimin sağlanmasına katkılar sağlayabilir.
- Öğrenci ile yakından ilgilenmek, ilişkide samimi olmak, iyi niyetli olmak sınıf içi uygulamaları kolaylaştırarak, akademik başarının artırılması sağlanabilir.

Kaynakça

Bolat, S. (1996). *Eğitim örgütlerinde iletişim: H.Ü. eğitim fakültesi uygulaması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 75-80.

Bulut, B.N. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi(Sözlü Bildiri), Antalya: Gazi Üniversitesi.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Çalışkan, N., Yeşil, R. (2005). *Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili*, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 199-207.

Çetinkanat, C. (1998). *Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(2), 209-221.

Çetinkaya, Z. (2011). *Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*, Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 567-576.

Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu 20-22 Mayıs 2010. Fırat Üniversitesi Bildiriler Kitabı, Elazığ, 509-512.

Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (2), 223-231.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları

Dökmen, Ü. (1997). *İletişim Çatışmaları Ve Empati*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Güçlü, Nezahat (2003). *Sınıf Yönetimi* (Editör: Leyla Küçükahmet), Nobel yayınları.

Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıçgil, E., Bilir, P., Özdiñç, Ö., Eroğlu, K. ve Eroğlu, B. (2009). *İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7 (1), 19-28.

Marzano, R. ve Marzano, J. (2003). *The Key to Classroom Management. Building Classroom Relationships*. 6(1), 6-13.



Nacar, F., Tümkaya, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*, Elementary Education Online, 10(2), 493-511. <http://ilkogretim-online.org.tr>

Özbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). *Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8 (1), 123-135.

Pehlivan, K. (2005). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algıları üzerine bir çalışma*, İlköğretim-Online, 4(2), 17-23.

<http://ilkogretim.online.org.tr>

Saracaloğlu, A., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). *Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, VI(II), 187-206.

Selimbocaoğlu, A. (2004). *İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri*, Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10 (3), 3-14.

Yılmaz, M., Üstün, A. ve Odacı, H. (2009). *Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 8-19.

Zeki, C. (2009). *The importance of non-verbal communication in classroom management*. Procedia Social and Behavioral Sciences 1, 1443-1449



EĞİTİM YÖNETİMİNDE YÖNETİM FELSEFESİNİN YERİ VE ROLÜ

Hüseyin ÖZTÜRK⁷⁴,

ÖZET

Yönetim, çekip çevirme, idare etme demektir. İkidenden fazla insanın bir araya geldiği bir yerde düzene ihtiyaç duyulur. Bu ilkçağlardan beri böyledir. Başka bir deyişle yönetim, insanların tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri hedeflere ulaşmak için yürütülen kolektif bir çalışmadır.

Eğitim yönetimi ise; kamu yönetiminin bir alt dalı olarak ele alınıp incelenmektedir. Kamu yönetiminin eğitim üzerindeki etkilerinin temel kaynağı, eğitim sektörünün kamusal yönü ağır basan bir hizmet alanı olmasından ileri gelmektedir. Bir ülkenin gelişmesinde en etkin faktör, nitelikli insan gücüdür. Bunun da ancak ihtiyaçları karşılayan kaliteli bir eğitim sistemiyle mümkün olabileceğini söyleyebiliriz.

Nasıl bir eğitim, niçin eğitim yönetimi? Bu ve buna benzer soruların cevabı, bana göre; felsefeden, yönetim felsefesinden geçer. Bu doğrultuda toplumun değerlerini, ihtiyaçlarını ve içinde bulunduğu durumunu göz önünde bulunduran bir eğitim sistemi, ancak bizi çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilir. Eğitimin, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için o toplumun kendine has bir dünya görüşünün, bir felsefesinin olması gerekir. Böyle bir felsefemiz var mı? Bu soruya olumlu bir cevap veremiyoruz, bugün için ne yazık ki mümkün değil. Felsefesi olmayan toplumlar, büyük devletler kurabilirler mi, çevresinde olup biten olayları yönlendirebilirler mi?

Bugün bu açıdan mevcut resmi ve özel üniversitelerimizi incelediğimizde durumun hiç de içağacı olmadığını görüyoruz. Bünyesinde eğitim fakültesi bulunan sosyal bilimler enstitülerinde yüksek lisans ve doktora programlarında yönetim felsefesinin okutulma oranına baktığımızda durumun acınacak bir halde olduğunu görüyoruz.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Eğitim Yönetimi, Yönetim Felsefesi.

Problem Durumu

Eğitim yönetiminde yönetim felsefesinin yeri ve rolü nedir? Bu soru, aynı zamanda; araştırmamızın problem cümlesini oluşturmaktadır. Yönetim, eğitim yönetimi, yönetim felsefesi kavramlarının ne anlamlara geldiklerini, işlevlerinin ne olduğunu, yüksek lisans çalışmalarında bu kavramların yerlerini, rolleri ve önemlerini belirtmeye çalışmak. Yine; belirli hedefler doğrultusunda örgütlenmiş eylemler varsa, orada felsefeye ihtiyaç vardır. Yani eylemlerin öncesinde düşünce yer almaktadır. Bundan dolayı yönetimin, eğitim yönetiminin felsefeyle yakından ilişkisi sözkonusudur. Eğitim yöneticiliğinin bu yönü üzerinde düşünmek, araştırma ve tanımlama, felsefe olmaksızın doğru olarak yapılamaz. Tek başına bilim burada yetersiz kalır (Balcı, 2003: 738; Erkan,1994: 213). Bunun içindir ki, sunumumuzda yönetim, eğitim yönetimi ve yönetim felsefesiyle ilgili kuramsal bilgileri öncelikle vermek ve bu kuramsal bilgilerden hareketle uygulamaya geçerek; geleceğin yöneticisinin düşünce yapısını yeniden oluşturulmasına ışık tutmaya çalışılacaktır.

Amaç

Araştırmamızın amacı; yönetim, eğitim yönetimi ve yönetim felsefesi kavramlarının ne anlamlara geldiklerini, işlevlerinin ne olduklarını, yüksek lisans ve doktora çalışmalarında bu kavramların yerlerini belirtmektir. Belli amaçlar doğrultusunda örgütlenen eylemler dizisinin; ağrısız, sancısız devam edebilmesi için, işin içine felsefenin ufuk açıcı bakışı girmelidir. Yöneticilerin bu yönü

⁷⁴ Doç. Dr., Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, Oniki Şubat/Kahramanmaraş, huseyinozturk46@gmail.com



üzerinde düşünme, araştırma ve tanımlama felsefesiz mümkün değildir. Salt bilim burada yetersiz kalır. Bu nedenle sunumumuzda kuramsal bilgilerden uygulamaya geçerek; ülkemizdeki resmi ve özel statülü üniversitelerden bünyesinde eğitim fakültesi bulunan sosyal bilimler enstitüsünde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora programına katılan öğrencilerin ne kadarının yönetim felsefesi dersi aldığı ortaya konularak; yorumlanmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma şeklinde olup; belgesel tarama modelindedir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırmanın veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemidir. Doküman incelemesinden maksat araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini ifade eder. Yazılı kaynaklar, geçmiş hakkında bilgi edinmemize yardımcı olurlar. Doküman incelemesi, diğer adıyla belgesel tarama; kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamalarını kapsar.

Şimdi; araştırma konumuz olan bünyelerinde eğitim fakültesi bulunan üniversitelerin sosyal bilimler enstitüsü eğitim yönetimi yüksek lisans ve doktora programlarında yönetim felsefesine programlarında ne kadar yer verdiklerine dair resmi ve özel üniversitelere bakalım:

Tablo 1: Devlet Üniversitesi

	FAKÜLTE	YÜKSEK LİSANS	DERSLER	DOKTORA	DERSLER
1.	KSÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ	+		-	
2.	ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	+	Eğitimin Sosyal, Tarihi ve Felsefi Temelleri	+	-
3.	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
4.	ADNAN MENDERS ÜNİVERSİTESİ (AYDIN)	+	-	+	-
5.	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
6.	AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ (KIRŞEHİR)	+	-	+	-
7.	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
8.	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
9.	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
10.	ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
11.	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
12.	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	+	Eğitim Felsefesi	-	-
13.	BARTIN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
14.	BATMAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
15.	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
16.	BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
17.	BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
18.	BOZOK ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
19.	MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
20.	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
21.	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
22.	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
23.	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-



24.	ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
25.	DICLE ÜNİVERSİTESİ	+	Eğitim Felsefesi	+	+
26.	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	Bilim Tarihi Fels. ve Eğt.
27.	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
28.	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ	+	Ders açma planlanıyor	-	-
29.	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
30.	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
31.	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
32.	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	Eğitim ve Bilim Felsefesi
33.	GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
34.	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
35.	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	Bilgi Felsefesi
36.	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	+	Yönetim Felsefesi	-	-
37.	GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
38.	HARRAN ÜNİVERSİTESİ	+	Eğitim Felsefesi	-	-
39.	HİTİT ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
40.	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
41.	İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
42.	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
43.	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
44.	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
45.	KARAMANOĞLU MEHMET BEY ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
46.	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
47.	KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
48.	KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
49.	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
50.	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
51.	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ (BURDUR)	+	-	-	-
52.	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
53.	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
54.	NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ (TEKİRDAĞ)	-	-	-	-
55.	NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
56.	ÖMER HALİS DEMİR ÜNİVERSİTESİ (NİĞDE)	-	-	-	-
57.	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
58.	ODTÜ	+	-	+	-



59.	OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
60.	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
61.	RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ	+	Örgüt Felsefesi	-	-
62.	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
63.	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
64.	SİİRT ÜNİVERSİTESİ	+	Eğitimin Sosyal ve Felsefi Temelleri	-	-
65.	SİNOP ÜNİVERSİTESİ	-	Yönetim Felsefesi	-	-
66.	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ (ISPARTA)	-	-	-	-
67.	ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
68.	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
69.	TUNCELİ ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
70.	UŞAK ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
71.	YALOVA ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
72.	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
73.	YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
74.	BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-

Tablo 2: Özel Üniversiteler

	FAKÜLTE	YÜKSEK LİSANS	DERSLER	DOKTORA	DERSLER
1.	ACIBADEM ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
2.	AKEV ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
3.	ALANYA HAMDULLAH EMİN PAŞA ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
4.	ATILIM ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
5.	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
6.	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
7.	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
8.	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
9.	İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
10.	KOÇ ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
11.	OKAN ÜNİVERSİTESİ	+	-	+	-
12.	SABANCI ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
13.	TED ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
14.	YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ	+	-	-	-
15.	YAŞAR ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-
16.	UFUK ÜNİVERSİTESİ	-	-	-	-



Tablo 3: Eğitim Fakültesi Bulunan Devlet ve Özel Üniversitelerde Lisansüstü Düzeyde Yönetim ve Eğitim Felsefesi Dersi Okutan Üniversitelerin Frekans ve Oranları

	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Eğitim Fakültesi bulunan 74 adet devlet üniversitesindeki lisansüstü düzeyde Yönetim Felsefesi ya da Eğitim Felsefesi dersleri okutulan üniversitelerin sayı ve oranları	7	9	3	4	10	13
Eğitim Fakültesi bulunan 16 adet özel üniversitede lisansüstü düzeyde Yönetim Felsefesi ya da Eğitim Felsefesi dersleri okutulan üniversitelerin sayı ve oranları	0	0	0	0	0	0

Bulgular

Tabloda 3’de görüldüğü gibi; yönetim felsefesi dersinin devlet üniversitelerinde okutulma oranı % 3, özel üniversitelerde ise % 0’dır. Yönetim felsefesi dışında; bir üniversitede bilgi felsefesi, iki üniversitede bilim tarihi felsefesi ve eğitim, üç üniversitede eğitim felsefesi, iki üniversitede eğitimin sosyal, tarihi ve sosyal temelleri ve bir üniversitede de örgüt felsefesi okutulduğu görülmüştür. Bu felsefe grubu derslerini de dikkate aldığımızda, bünyesinde eğitim fakültesi bulunan devlet üniversitesindeki lisansüstü eğitim programlarında okutulma oranı % 13’e çıkmakta; Özel üniversitelerde ise durum yine değişmemektedir. Bu durum bize Devlet üniversitelerinin felsefe grubu derslerine ilgisinin çok yetersiz, özel üniversitelerde ise hiç olmadığını göstermektedir ki bu acı bir tablodur. Şimdi de geçmişte felsefe eğitimi konusunda durum neydi, bu noktaya nasıl geldik? Şimdi bu konuyu açıklamaya çalışalım:

17. Yüzyıl Osmanlı aydını olan Kâtip Çelebi, Keşfü’z- Zünûn’da Osmanlı medreselerinde Felsefenin 16. Asrın sonlarına kadar okutulduğunu belirttikten sonra, bazı şeyhü’l-islamın dinî akidelere ters düştüğü gerekçesiyle felsefe eğitiminin yasaklandığını, yerine de hidaye ve ekmel derslerini koyduklarını, bunun da Osmanlı medreselerinin fikri bakımdan gerilemesine neden olduğunu yazmaktadır (Çelebi, C. I, s.630). Kâtip Çelebi’ye atf da bulunan diğer yazarlardan bazıları ise; (Uzunçarşılı, Osmanlı Devletini İlimiye Teşkilatı, 21; Adıvar, Osmanlı Türklerinde İlim, s. 127; İzgi, Osmanlı Medreselerinde ilim, C. I, s. 122; akt. Öktem, Osmanlı Medreselerinde Felsefe, s. 227).

Felsefenin; çağın veya bir milletin bilim ve kültür hayatını belirleyen temel unsurlardan birisi olduğu düşünülürse; başlatılan uygulamaların bilim ve düşünce hayatı için ne kadar yıkıcı olduğu görülür. Anadolu’da ilim rüzgarının durmasına neden olan bu uygulama 19. Yüzyılın sonuna kadar devam eder. 1880’de Mülkiye Mektebinde okutulmaya başlanmışsa da kısa bir süre sonra kelam dersiyle değiştirilmiştir. 1884’te Hukuk Mektebinde hukuk felsefesi dersi yer almıştır. 1900 Yılından itibaren Daru’l- Fünûn’da hikmet derslerine yer verilmiştir. II. Meşrutiyetle birlikte; felsefe derslerinin mekteb-i sultanilerde okunmaya başladığını görüyoruz. Cumhuriyetle birlikte; felsefe derslerinin sözel ağırlıklı liselerde okutulmaya başlanmıştır (Kafadar, Felsefe Öğretiminin Türk Eğitim Sistemine Girişi ve Tarihi Gelişimi, s. 282).

Nurettin Topçu’ya göre; bugüne kadar İslâm’ın ve Kur’an’ın felsefesinin yapılmamış olduğu düşünülürse; niçin gerilerde kaldığımız kolayca anlaşılacaktır. Felsefî kültür, mektebin temel taşıdır. Platon akademisinin kapısına “geometri bilmeyen buradan içeri girmesin” cümlesini yazdırmıştı. Bugünün mektebinin kapısına ise; “felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz” cümlesini yazmak gerekir. Millî mektebimiz ne medrese, ne de çeşitli kozmopolit unsurların bir karışımı olan bugünkü



mekteptir. Müslüman Türk'ün mektebi, maarif, metafizik ve ahlâk prensiplerini Kur'an'dan alarak, Anadolu insanının ruh yapısına serpen ve burada kalmayıp, insanlığın üç bin yıllık kültür ağacının yemişlerini toplayacak; evrensel bir ruh ve ahlâk cihazı olmalıdır (Topçu, Türkiye'nin Maarif Davası, s. 36).

Sonuçlar

Eğitim yönetimi yüksek lisans ve doktora programlarında okunan derslere bakıldığında yönetim felsefesi ve eğitim felsefesi gibi felsefi derslerin yeterince bu programlarda yer almadığı görülmektedir. Yönetim felsefesi; yönetimin, eğitim yönetiminin planlama ve değerlendirilmesinde ufuk açıcı işlevleri yerine getirir. Eğitim politikaları ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç karar ve ölçütleri ele alıp inceler, tutarlılık ve anlam yönünden kontrol eder. Eğitim sistemlerinin temelinde yatan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitim sisteminin içine düştüğü güçlükleri ele alıp inceler ve ona çözüm önerileri sunar. Eğitimin amaç, kapsam ve işleyişi bakımından hangi niteliklere sahip olması gerektiğini belirler ve buradan sonuçlara ulaşmaya çalışır.

Eğitim sistemlerinin ve eğitim kurumlarının yönetimi, sosyal, ekonomik ve siyasi boyutlarıyla felsefi yansımaların doğrudan ve dolaylı olarak izlerini taşır. Aynı şekilde felsefi görüşler, eğitim sistemlerine amaçlarını belirleme, öğrenme-öğretme süreçlerini planlama, öğretimi gerçekleştirme, sınıfta öğretim stratejilerini seçme ve değerlendirme boyutlarında katkı sağlar.

Bir eğitim sistemi kurulurken öncelik hedeflere verilir. Hedeflerin ne olması gerektiği hususunda bir karara varılması için felsefeye ihtiyaç vardır. Hangi felsefe temel alınır, o felsefenin ileri sürdüğü ölçütlere uygun hedefler, davranışlar, içerik ve sınav durumları geliştirilir. Yine; 2016 Nisan dönemi doçentlik başvurularında; eğitim bilimlerinde okunan dersler arasında eğitim felsefesi ilk sırada yer aldığı halde; üniversitelerin eğitim yönetimi yüksek lisans ve doktora programlarında; bulgular bölümünde Ülkemizdeki mevcut durum açıkça ortaya konulduğu gibi; bu derslerin yeterince yer almadığı görülmektedir.

Değerli akademisyen Ayhan Aydın gibi; felsefenin, yönetim felsefesinin önem ve gerekliliğinden bahseden, Ülkemizdeki durumu ortaya koyan bu sunumu okuyanlar, doğru söylüyorsun hocam, da sen bu dersi kendi fakültende programa koyduramamışsın deseler ben ne cevap verebilirim? Önce haklısınız derim. Ama bu uğraş vermediğim anlamına gelmez. Fakültemiz dekanı eğitim bilimleri kökenli, hem de eğitim yöneticisi idi. Kendisine defalarca izah ettim. Beş yılda sadece bir dönem programa koydurabildim. Tekrar konması için, ayrıntılı gerekçelerle bir dilekçe yazdım. İki satırlık bir cevapla uygun bulunmadığı bildirildi. Bunun üzerine; ders dağılımına katılmadığım şerhimi Bölüm Kurul Kararına yazdım. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu benim itirazımı haklı bularak; yönetim felsefesi dersinin programda yer almasının gerekliliğini belirtti. Şayet sözünde durursa; bahar yarıyılında; eğitim yönetimi tezsiz yüksek lisans programında okunacak! Bu durum bana; İsviçreli Pedagog Albert Malche'nin 1932'de Darü'l-Fünûn ve hocaları hakkında hazırladığı raporunu hatırlattı. Zihniyet, hiç değişmemiş. Sizleri; Malche'nin çarpıcı tesbitleri ile baş başa bırakıyorum.

Darü'l-Fünun'un ıslahı için 1932 yılında İsviçre'den Pedagog Prof. Albert Malche Ülkemize davet edilmiş; Malche, hazırladığı raporunda belirlediği aksaklıkların başlıcalarını şu şekilde ifade etmiştir (Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, s.332).

- Hocalar, sadece ders vermekte; araştırma yapmamaktadırlar.
- Çeviriler tez olarak kabul edilmektedir.
- Hocaların görevlerini ciddiye almaya ve öğrencilere rehberlik yapmaya zamanları yoktur çünkü kurum dışında işleri vardır ve bunlar ön plandadır.
- Aralarında bilimseli, işbirliği değil, sürtüşme, makam ihtirasları vardır.



1933-52 yıllarında Türkiye’de kalan ayrılırken Türk Hükümeti’ne bir rapor sunan Prof. Philippe Schwarz 1933 reformunun bekleneni veremediğini şöyle ifade etmektedir:

- Türk aydınındaki yetersizlik, böbürlenme ve başarılı olanları çekememe duygusu.
- Bilimsel çalışmaya değil, mevki ve makamlara önem verilmesi.
- Doktora yapmayan bir adamın üniversiteye doçent olarak atanması.
- Bilimsel yeterliliğe sahip olmayanların üniversiteye hoca olarak alınması.

Kaynakça

Adıvar, A., (1970) Osmanlı Türklerinde İlim, İstanbul

Akyüz, Y., (1982), Türk Eğitim Tarihi, B. IV, İstanbul

Balcı A., (2003), Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırma, Sayı 3, Ankara

Çelebi, K., (1979), Keşfü’z- Zunûn, Editör, Ş. Yaltkaya- R. Bilge, İstanbul,

Erkan, H., (1994), Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme, B. II, Ankara

İzgi, c., Osmanlı Medreselerinde İlim, C. I-II-III, İstanbul

Kafadar, O., Felsefe Öğretiminin Türk Eğitim Sistemine Girişi ve Tarihi Gelişimi,

Öktem, Ü., (1999) Daru’l- Fünûn’da Felsefe, C. 10, Ankara

Topçu, N., (1997), Türkiye’nin Maarif Davası, İstanbul

Uzunçarşılı, İ. H., (1965), Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı, Ankara



“EĞİTİM SOKAĞI VE EĞİTİM ALANLARI” PROJESİNİN UYGULANDIĞI OKULLARA ETKİSİNİN ANALİZİ

Vehbi KOLÇAK⁷⁵, Mehmet ATEŞ⁷⁶, Hasan Hüseyin YÜCEL⁷⁷

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve liselerde eğitim gören öğrencilere ve ailelerine yönelik “Her Yerde Eğitim” fikrinin yansımaları sağlamak; bilimsel, milli, manevi, sosyal ve kültürel değerler konularında farkındalık uyandırmak; okul koridorlarını daha ilgi çekici hale getirmek; eğitim ve öğrenmede uyarılmışlık düzeyini arttırmaktır.

Projenin öğrenci, öğretmen ve veli üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Malatya İlinde yer alan ve projenin uygulandığı 15 okulun öğrenci, öğretmen ve velileri oluşturmaktadır. Evrenden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 65 öğrenci, 83 öğretmen ve 56 veli örneklemi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, veriler SPSS 18.0 programında çözümlenmiştir. Veriler değerlendirilirken öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır.

Malatya’da 15 okulun iç mekânlarında müfredata uygun olarak yapılan çalışmaların öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve kalıcı öğrenme sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen ve velilerin de yürütülen projeden memnun oldukları ve projenin olumlu etkilerinden memnun oldukları gözlenmiştir. Projenin olumlu etkileri göz önüne alındığında il genelindeki okullarda da uygulanması ve yaygınlaştırılması önerilebilir. Ayrıca yürütülen proje kapsamında okulun koridorlarına ek olarak kullanılabilir diğer alanlarının da proje kapsamında değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu projenin devamında yapılacak çalışmalarda öğrenci, veli ve öğretmenlerin de uygulama aşamasında aktif olarak yer alması sağlanarak projenin etkililiği artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Alanları, Eğitim Sokağı, Her Yerde Eğitim, Etkili Öğrenme.

Problem Durumu

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrenme hem bir süreç hem de bir üründür. Süreç olarak öğrenme, oldukça kalıcı nitelikteki davranış değişimlerine neden olan etkileşimler bütünüdür. Bu süreci doğrudan gözlemek çoğu zaman olanaklı değildir. Bireyin çevresi ile etkileşimleri bireyi etkileyen, esnek ve dinamik etkileşimler biçiminde meydana gelir. Etkileşimli çoklu ortamlar bireyin öğrenme sürecinde etkin bir yer tutmakla birlikte, kişiden kişiye farklılık gösterir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Düzgün, 2000; Yazıcılar ve Güven, 2009).

“Görsel okuryazarlık”, görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri biçimde mesaj oluşturma gücü olarak tanımlanmaktadır. Görsel okuryazarlık, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin artırılmasında işe koşulabilecek önemli bir yetidir. Araştırmalar, öğrenme-öğretme sürecinde görsel okuryazarlıktan etkin olarak yararlanılmadığı yönündedir. Öğrencilerin görsel olarak öğrenmeyi öğrenmeye, öğretmenlerin de görsel olarak öğretmeyi öğrenmeye gereksinimi olduğu görülmektedir (Alpan, 2008; Yılmaz ve Akkoyunlu, 2006).

Görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretim ile geleneksel yöntemle düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılık üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek ihtiyaçtır. Bu

⁷⁵ Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu Yeşilyurt/Malatya, vehbikolcak@hotmail.com

⁷⁶ Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Battalgazi/Malatya, 23mehmetates@gmail.com

⁷⁷ Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu Yeşilyurt/Malatya, hasanhuseyinyucel@hoymail.com



konuda, etkili öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili değişik araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar, öğrencilerimizin bu konuda sorunları bulunduğunu, bunların giderilmesi için İşbirlikçi öğrenme yöntemi uygulamasına gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunun üniversite düzeyinde yürütüldüğü görülmektedir (Hasırcı, 2005; Kurtuluş,2001).

Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek öğretimi düzenlemeleri konusunun önem kazandığı söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin ders müfredatlarına uygun tekrar etme ortamı sağlamak, soyut kavramları somutlaştırmak, ders konularını sıkıcı ve monotonluktan kurtarmak, okulların koridor ve muhtelif alanlarını daha dinamik hale getirmek okullarımızın ihtiyacıdır.

Öğrencilerin öğrenmelerinde görsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme yöntemlerine gerekli önemin verilmemesi; soyut kavramların öğrenilmesinde karşılaşılan sorunlar, müfredat programının monoton olması, geleneksel öğretim yöntemlerinin sıkça tercih edilmesi; öğretme işleminin sadece sınıf ortamında yapılması farklı alanların kullanılmaması; öğrenmede öğrencinin hazır bulunuşluk durumunun göz önünde bulundurulmaması problem durumundadır.

Öğrencilerimizin derslerde öğrenmiş oldukları bilgi ve becerilerini posterler ve eğitici materyaller eşliğinde, ders dışında da farkında olmadan, öğrenme tekniği ile pekiştirmelerini sağlamak gerekir. Ayrıca; sınıf dışı alanlarda, öğrencilerin eğitim ortamını çekici hale getirmek ve görsel materyallerle öğrencilerin derse ilgisini çekmek, duyarlılık düzeylerini arttırarak, zevkli ve kalıcı öğrenme sağlamak için uyarılmışlık düzeyini arttırmaya ihtiyaç vardır.

Tüm bu ihtiyaçların giderilmesi için, İlimizde 1 okul koridorunda “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” projesi uygulanmıştır.

Amaç

Bu araştırma ile “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” projesinin; öğrenci, öğretmen ve veliler üzerindeki etkisinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” projesinin uygulandığı okullardaki öğrencilerin memnuniyet düzeyi nedir?
2. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” projesinin uygulandığı okullardaki velilerin memnuniyet düzeyi nedir?
3. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” projesinin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin memnuniyet düzeyi nedir?

Yöntem

“Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” projesinin öğrenci, öğretmen ve veli üzerindeki etkisinin analiz edilmesini amaçlayanbu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Malatya İli Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde yer alan ve projenin uygulandığı 15 okulun öğrenci, öğretmen ve velileri oluşturmaktadır. Evrenden kolay ulaşılabilirörnekleme yoluyla seçilen 65 öğrenci, 83 öğretmen ve 56 veli örneklemlenmiştir.

Araştırmacılar tarafından; öğrenci, öğretmen ve velilerin “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” projesi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamak üzere memnuniyet anketi oluşturulmuştur. Öğrencilere, öğretmen ve velilere yönelik hazırlanan memnuniyet anketi 5’li Likert tipi bir ankettir. Ankette “1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-katılıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum” cevapları yer almaktadır. Oluşturulan anketin güvenilirliği için bir eğitim uzmanından ve iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliği



açısından kontrolleri yapıldıktan sonra projenin uygulandığı okulların öğrenci, öğretmen ve velilerinden memnuniyet anketini yanıtlamaya gönüllü olanlara, projede görev yapan araştırmacılar tarafından anketler uygulanmıştır. Bu çalışmada, toplanan veriler SPSS 18.0 paket programında çözümlenmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilirken öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Analizlerde frekans ve yüzde hesaplamalarına yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel amacını gerçekleştirmeye dönük olarak toplanan veriler, sorulara yanıt olacak biçimde analiz edilmiş, ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar soruların sırasına göre sunulmuştur.

Uygulamanın yapıldığı okullarda veli, öğretmen ve öğrencilere yönelik hazırlanan memnuniyet anketleri 65 öğrenci, 83 öğretmen, 56 veli tarafından cevaplandırılmış ve istatistik hesaplamaları yapılmıştır.

1. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” Projesinin Uygulandığı Okullardaki Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” uygulamasının yapıldığı 15 okulda öğrencilere yönelik memnuniyet anketleri yapıldı. Ankete katılan 65 öğrenciye ait değerlendirmeler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” Projesinin Uygulandığı Okullardaki Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyi analiz sonuçları

S. No.	İfadeler	HIÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		KARARSIZIM		KATILYORUM		TAMAMEN KATILYORUM		TOPLAM N
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Okulumuzda yürütülen bu proje derslere karşı ilgimi arttırmaktadır.	2	3,1	10	15	7	10,8	28	43,1	18	27,7	65
2	Okulumuzda yürütülen bu proje okulu ders dışı zamanlarda da çekici hale getirmektedir.	2	3,1	8	12	12	18,5	21	32,3	22	33,8	65
3	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrendiğim konuların pekiştirilmesini sağlamaktadır.	2	3,1	5	7,7	7	10,8	28	43,1	23	35,4	65
4	Okulumuzda yürütülen bu proje motivasyonumu arttırmaktadır.	3	4,6	8	12	14	21,5	24	36,9	16	24,6	65
5	Okulumuzda yürütülen bu proje hazır bulunuşluk düzeyimi arttırmaktadır.	4	6,2	2	3,1	15	23,1	24	36,9	20	30,8	65
6	Okulumuzda yürütülen bu proje zevkli öğrenme sağlamaktadır.	2	3,1	2	3,1	7	10,8	27	41,5	27	41,5	65
7	Okulumuzda yürütülen bu proje eğitim ve öğretimde yenilikçi ve dinamik bir rol oynamaktadır.	3	4,6	2	3,1	8	12	28	43,1	24	36,9	65
8	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir.	5	7,7	3	4,6	7	10	26	40	24	36,9	65
	ORTALAMA		4,44		7,7		14,7		39,6		33,5	



Öğrencilere uygulanan memnuniyet anketi bulgularına göre öğrencilerin %39,61'inin katılıyorum, %33,45 Tamamen Katılıyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Olumlu verilen her iki cevap %73,06 oranında olup, projenin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucuna varılmıştır.

2. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” Projesinin Uygulandığı Okullardaki Velilerin Memnuniyet Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” uygulamasının yapıldığı 15 okulda velilere yönelik memnuniyet anketleri yapıldı. Ankete katılan 56 veliye ait değerlendirmeler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” Projesinin Uygulandığı Okullardaki Velilerin Memnuniyet Düzeyine İlişkin Verilerin Analizi

S. No.	İfadeler	HIÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		KARARSIZIM		KATILYORUM		TAMAMEN KATILYORUM		TOPLAM N
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrencilerin derslere karşı ilgisini olumlu yönde etkilemektedir.	0	0	6	10,7	5	8,9	24	42,9	21	37,5	56
2	Okulumuzda yürütülen bu proje okulu ders dışı zamanlarda da çekici hale getirmektedir.	0	0	3	5,4	9	16,1	24	42,9	20	35,7	56
3	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrenilen konuların pekiştirilmesini sağlamaktadır.	0	0	4	7,1	8	14,3	22	39,3	22	39,3	56
4	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrencilerin motivasyonunu artırıyor.	3	5,4	4	7,1	5	8,9	26	46,4	18	32,1	56
5	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrencilerin duyarlılık ve hazır bulunuşluk düzeyini arttırmaktadır.	0	0	5	8,9	5	8,9	26	46,4	20	35,7	56
6	Okulumuzda yürütülen bu proje zevkli öğrenme sağlamaktadır.	1	1,8	2	3,6	4	7,1	26	46,4	23	41,1	56
7	Okulumuzda yürütülen bu proje eğitim ve öğretimde yenilikçi ve dinamik bir rol oynamaktadır.	1	1,8	3	5,4	5	8,9	29	51,8	18	32,1	56
8	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir.	0	0	2	3,6	7	12,5	26	46,4	21	37,5	56
ORTALAMA		1,125		6,475		10,7		45,31		36,38		

Tablo 2 incelendiğinde; çalışması tamamlanan 15 okulda velilere yönelik olarak hazırlanan 5’li Likert tipi anket uygulanmıştır. Ankette 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum cevapları verilmiş olup, velilerin %45,31’inin katılıyorum, %36,38 Tamamen Katılıyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Olumlu verilen her iki cevap %81,69 oranında veliler üzerinde projenin olumlu yansıdığı gözlenmiştir.



3. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” Projesinin Uygulandığı Okullardaki Velilerin Memnuniyet Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” uygulamasının yapıldığı 15 okulda öğretmenlere yönelik memnuniyet anketleri yapıldı. Ankete katılan 83 öğretmene ait değerlendirmeler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. “Eğitim Sokağı ve Eğitim Alanları” Projesinin Uygulandığı Okullardaki Öğretmenlerin Memnuniyet Düzeyine İlişkin Verilerin Analizi

S. No.	İfadeler	HIÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		KARARSIZIM		KATILYORUM		TAMAMEN KATILYORUM		TOPLAM N
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrencilerin derslere karşı ilgisini olumlu yönde etkilemektedir.	0	0	1	1,2	3	3,6	39	47	40	48,2	83
2	Okulumuzda yürütülen bu proje okulu ders dışı zamanlarda da çekici hale getirmektedir.	0	0	3	3,6	3	3,6	33	39,8	44	53	83
3	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrenilen konuların pekiştirilmesini sağlamaktadır.	0	0	2	2,4	7	8,4	28	33,7	46	55,4	83
4	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrencilerin motivasyonunu artırıyor.	0	0	1	1,2	6	7,2	29	34,9	47	56,6	83
5	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrencilerin duyarlılık ve hazır bulunuşluk düzeyini arttırmaktadır.	0	0	3	3,6	7	8,4	27	32,5	46	55,4	83
6	Okulumuzda yürütülen bu proje zevkli öğrenme sağlamaktadır.	0	0	2	2,4	3	3,6	30	34,1	48	57,8	83
7	Okulumuzda yürütülen bu proje eğitim ve öğretimde yenilikçi ve dinamik bir rol oynamaktadır.	0	0	2	2,4	2	2,4	26	31,3	53	63,9	83
8	Okulumuzda yürütülen bu proje öğrenmeyi kalıcı hale getirmektedir.	0	0	1	1,2	3	3,6	33	39,8	46	55,4	83
ORTALAMA		0		2,25		5,1		36,64		55,71		

Öğretmenlere uygulanan memnuniyet anketi bulgularına göre öğretmenlerin %36,64’inin katılıyorum, %55,71 Tamamen Katılıyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Olumlu verilen her iki cevap %92,36 oranında öğretmenler üzerinde projenin olumlu etki bıraktığı sonucuna varılmıştır.

Sonuçlar

Öğrencilere uygulanan memnuniyet anketi bulgularına göre öğrencilerin %39,61’inin katılıyorum, %33,45 Tamamen Katılıyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Olumlu verilen her iki cevap %73,06 oranında olup, projenin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucuna varılmıştır.

Velilere uygulanan memnuniyet anketi bulgularına göre velilerin %45,31’inin katılıyorum, %36,38 Tamamen Katılıyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Olumlu verilen her iki cevap %81,69 oranında veliler üzerinde projenin olumlu etki bıraktığı sonucuna varılmıştır.



Öğretmenlere uygulanan memnuniyet anketi bulgularına göre öğretmenlerin %36,64'inin katılıyorum, %55,71 Tamamen Katılıyorum cevabı verdikleri görülmüştür. Olumlu verilen her iki cevap %92,36 oranında öğretmenler üzerinde projenin olumlu etki bıraktığı sonucuna varılmıştır.

Malatya İlinde 15 okulun iç mekânlarında müfredata uygun olarak, bilimsel, milli, manevi, sosyal, kültürel değerler konularında yapılan çalışmaların öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine katkıda bulunduğu ve motivasyonlarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen ve velilerin de yürütülen projeden memnun oldukları ve projenin olumlu etkilerinden memnun oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda yürütülen bu projenin olumlu etkileri göz önüne alındığında ilin bütün ilçelerinde yer alan okullarda da uygulanması ve yaygınlaştırılması önerilebilir. Ayrıca yürütülen proje kapsamında okulun koridorlarına ek olarak kullanılabilir diğer alanlarının da proje kapsamında değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu projenin devamında yapılacak çalışmalarda öğrenci, veli ve öğretmenlerin de uygulama aşamasında aktif olarak yer alması sağlanarak projenin etkililiği artırılabilir.

Okul koridorlarını daha modern, dikkat çeken ve ders müfredatı kapsamında hem tarihimizi hem de kültürel değerlerimizi görsel yönden aktaran çalışmaların yer aldığı “Eğitim sokağı ve eğitim alanları” projesi ile eğitimde görsel okuryazarlık, etkili öğretim tekniklerinin geliştirilmesi, öğrenme kazanımlarına yönelik içerik geliştirme, öğrencilerin algısal öğrenme tercihlerinden görsel, dokunsal ve kinestetik öğrenmeye yönelik yapılan bu projenin etkilerinin araştırılması ve yaygınlaştırılması adına yapılan bu çalışmanın iyi örnek oluşturması bakımından alana katkılar sağlayacağı görülmüştür. Öğrenmenin sadece sınıf ya da laboratuvar ortamında değil okulun koridorları ve muhtelif mekânlarında etkileşimi arttırmak, öğrenme sürecine olumlu etki yaparak, farkındalık yaratmak için planlanan bu proje sonunda öğrencilerin özellikle öğrenmesi gereken bilgileri, tekrarlama stratejilerini kullanarak öğrenmelerinin daha etkili sonuçlar doğurabileceği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).

Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28).

Düzgün, B. (2000). Fizik konularının kavratılmasında görsel öğretim materyallerinin önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 148, 1-2.

Hasırcı, Ö. K. (2005). Görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2).

Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).

Yazıcılar, Ö.,& Güven, B. (2009). Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1).

Yılmaz, M. ve Akkoyunlu, B. (2006). Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23), 209-218.



OKUL YÖNETİCİLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR OKULLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Ahmet GÖKMEN⁷⁸,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullara yönelik görüşlerini incelemektir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin vermiş oldukları cevaplar NVivo10 programında analiz edilerek, tema ve alt temalar oluşturulmuş, bulgular yüzde ve frekans kullanılarak verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre okul yöneticileri, okullarındaki sürdürülebilir okul uygulamalarını yetersiz gördüklerini, okullarda gerçekleştirilebilecek sürdürülebilir kalkınma uygulamalarını desteklediklerini, sürdürülebilir okulların başta öğrenciler olmak üzere pek çok gruba faydalar sağlayacağını, bununla birlikte sürdürülebilir okul uygulamalarının önünde başta maddi yetersizlikler olmak üzere çok sayıda birey ve sistem kaynaklı engellerin olduğuna dair görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullara yönelik görüşleri, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin belirli boyutlarına odaklandığı ve geneli yansıtmada yetersiz olduğu yönünde değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim, Sürdürülebilir Okullar, Okul Yöneticileri.

Giriş

Sürdürülebilir bir toplum için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırma süreci olarak tanımlayabileceğimiz sürdürülebilir kalkınma için eğitim (SKE), özellikle gelişmiş ülkeler olmak üzere birçok eğitim sisteminde giderek önem kazanmaktadır. SKE, sürdürülebilir bir yaşam için gelecek kuşakların kendi çevrelerinde sürdürülebilir bir şekilde yaşamak için öncelikli olarak eğitilmeleri gerektiğini ileri sürmekte olup (Qablan, 2005), öğrencilerin çevresel problemlerin çözümüne katılımını artıracaktır. SKE, gelecek için gezegene zarar vermeden yaşam kalitesini arttırmada, hem yerel hem de küresel ölçekte bireysel ve toplu olarak yapılacaklar konusundaki kararlara katılım için insanlarda bilgi, değer ve becerilerin geliştirilmesine olanak sunar (Summer, Childs ve Corney, 2005). Birçok alanda olduğu gibi, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirmek için eğitimin önemli bir rolü olduğu herkesçe kabul gören bir durumdur (Bonnet, 1999; Foster, 2001; Hoeppe, 1993; Jigling, 1992; UNESCO, 2005). Bunun yanı sıra sürdürülebilir kalkınma için eğitimin hedefleri için yenilikçi anlayışa sahip okullara ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde varlıkları sürdürmeleri güç görünen geleneksel okullar (Okutan, 2010), çoğunlukla belirli bir amaç çevresinde tek yönlü bir bilgi akışıyla birbirlerine benzeyen bireyler yetiştirmektedir (Brooks & Brooks, 1999; Senemoğlu, 2004; Özden, 2003). Ancak değişen toplumların ihtiyaçlarına yönelik olarak okullarda kendilerini geliştirmekte (Özden, 2002), sürdürülebilir bir dünya için gerekli olanakların var olduğu yerlere dönüşmektedirler. Günümüzde okullara, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek, birbirlerinden farklı ihtiyaçları olan bireylerin her biri adına bireysel öğrenmeyi gerçekleştirmek, dünyanın ekonomik, ekolojik, sosyo-kültürel sorunlarını düşünen ve

⁷⁸ Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı, ANKARA, ahmetgokmenii@gmail.com



bunlar için çözüm üreten bireyler yetiştirmek gibi çok daha fazla sayıda ve önemli görevler düşmektedir.

Bu değerlerin öğrencilere kazandırılması sürdürülebilir okullarla mümkündür. Sürdürülebilir okullar genel olarak, enerjinin ve suyun tasarruflu kullanılması, atıkların mümkün mertebe azaltılması ve değerlendirilmesi, potansiyel kirleticilerden uzaklaşılması, doğal yaşamın korunması ve desteklenmesi, maddi kaynakların etkin bir şekilde kullanılması, insanların katılımına saygı duyulması gibi boyutları ele almaktadır (Murphy ve Thorne 2010). Hayatlarının önemli bir bölümünü okullarda geçiren genç nüfus, sürdürülebilir okullarda fiziksel ve mental olarak daha sağlıklı bir eğitim alma imkânına kavuşacaktır. Yapılan araştırmalara göre sürdürülebilir okullar öğrencilerine ve yakın çevresine değerler katmakta, öğrencilerin derslerine olan ilgilerini ve akademik başarılarını önemli ölçüde yükseltmekte, okulun işletme maliyetlerini büyük oranda azaltmakta, çevreye olan olumsuz etkilerini en aza indirmekte, temel değerlerin ve alışkanlıkların sürdürülebilir bir yaşam yönünde değişimini sağlamaktadır (Davis & Cooke, 2007; Gökmen, 2012; Murphy & Thorne, 2010). Ayrıca sürdürülebilir okullar bir kurum kültürü oluşturduğu için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin performans ve memnuniyetlerinde artışı da beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de henüz resmi bir sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve sürdürülebilir okul planı bulunmamaktadır.

Sürdürülebilir okullarda okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticisi, okulda öğretim liderliği, personel hizmetleri, öğrenci hizmetleri, bütçe hizmetleri, genel hizmetlerin yönetimi, okul çevre ilişkilerinin düzenlenmesinin yanında değişimi sağlayan kişi olmak zorundadır. Okul yöneticisinin yeniliğe bakışı ve bu konudaki liderliği hiç şüphesiz diğer çalışanları da etkiler (Özdemir, 2014). Türkiye’de henüz kalkınma planları seviyesinde yer alan bu konunun yakın gelecekteki uygulayıcıları ve yürütücüleri olacak okul yöneticilerinin konu ile ilgili görüşleri bu bakımdan önem kazanmaktadır.

İlgili alanyazın incelemelerinde sürdürülebilir kalkınma ile formal eğitimin ilişkisinin incelendiği araştırmalara (Hoopkins & Mc Keown, 2002; Özdemir, 2004; Yapıcı, 2003), okul yöneticilerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalara (Zachariou & Kadji-Beltran, 2006), sürdürülebilir okulların temellerinin incelendiği ve sürdürülebilir okullar için yöneticilerin liderlik özelliklerini araştıran çalışmalara (Zachariou & Kadji-Beltran, 2009) ulaşılmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de doğrudan okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullara yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan araştırma sonuçlarının sürdürülebilir okulların kuruluşu ve yaygınlaştırılması çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul müdürleri, müdür yardımcılarını ve müdür yardımcılarının sürdürülebilir okullara yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu temel amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin okullarındaki sürdürülebilir okul uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullarda gerçekleştirilebilecek eylemlere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okulların paydaşlara getireceği faydalara yönelik görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okul uygulamalarının önündeki engellere yönelik görüşleri nelerdir?



Yöntem

Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan 20 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla alan ve alan eğitimi uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilerek uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerinin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmasının temel nedeni, araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bir çözümleme yapmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Kodlamaların güvenilirliğinin sağlanması amacıyla üç farklı araştırmacı verileri bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlamaların tutarlılığı Miles ve Huberman'ın (1994) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmış ve .82 değeri elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin vermiş oldukları cevaplar NVivo10 programında analiz edilerek, tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Sonuçların net bir şekilde ortaya konulması için veriler sayısallaştırılıp, bulgular yüzde ve frekans içeren tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın çalışma grubuna ait bulgular Tablo 1’de verilmektedir.

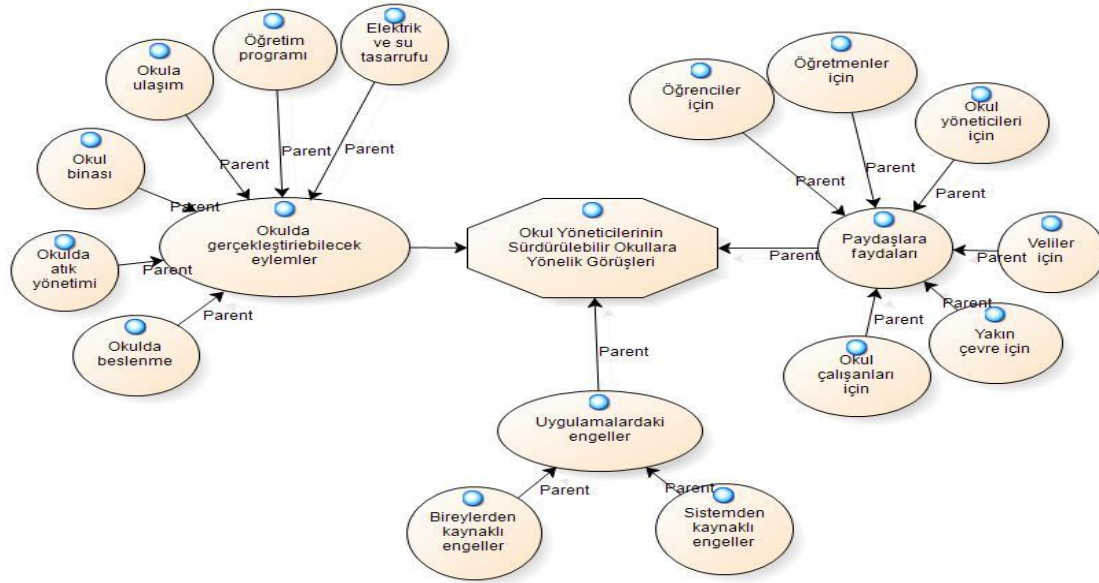
Tablo1. Çalışma grubunun demografik bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları

Seçenekler		1	2	3	4	5
Cinsiyet		Kadın	Erkek			
	N	4	16			
	%	%20	%80			
Kıdem Yılı		1-3 yıl	4-7 yıl	8-11 yıl	12-15 yıl	16 ve üzeri
	N	2	0	3	6	9
	%	%10	0	%15	%30	%45

Tablo 1. incelendiğinde çalışma grubunda 4 kadın (%20) okul yöneticisi ve 16 (%80) erkek okul yöneticisi olmak üzere 20 okul yöneticisinin yer aldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinden 2’si (%10) 1-3 yıl, 3’ü 8-11 (%15) yıl, 6’sı (%30) 12-15 yıl ve 9’u (%45) 16 ve üzeri kıdem yılına sahiptir.

Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullara yönelik görüşlerinin tematik kod dağılımı Şekil1’de verilmektedir.

Şekil 1. Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullara yönelik görüşlerinin tematik kod dağılımı



Şekil 1. incelendiğinde okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullara yönelik görüşlerinin üç grupta toplandığı görülmektedir. Bunlar, “Okullarda gerçekleştirilebilecek eylemler”, “Paydaşlara olan faydaları” ve “Uygulamalardaki engeller” şeklinde belirlenmiştir. Bu temalar alt temaları ile birlikte frekans ve yüzde ile sayısallaştırılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Tablo 2’de okul yöneticilerinin okullarındaki sürdürülebilir okul uygulamalarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin okullarındaki sürdürülebilir okul uygulamalarına yönelik görüşleri

	0	1	2	3	4	5
Seviye	Herhangi bir uygulama yok.	Çok az sayıda uygulama var.	Bazı alanlarda kısmi uygulamalar var.	Birçok alanda uygulamalar var.	Her alanda uygulamalar var.	Her alanda uygulamalar olup, diğer okullara örnek teşkil eder.
N	6	3	6	3	1	1
%	%30	%15	%30	%15	%5	%5

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin 6’sı (%30) okullarında sürdürülebilir okul kapsamında herhangi bir uygulamanın olmadığını, 3’ü (%15) çok az sayıda uygulamanın bulunduğunu, 6’sı (%30) bazı alanlarda kısmi uygulamaların yer aldığını, 3’ü (%15) birçok alanda uygulamanın var olduğunu, 1’i (%5) her alanda uygulamanın olduğunu ve 1’i (%5) her alanda uygulamaların olup diğer okullara örnek teşkil ettiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde genel olarak okul yöneticilerinin okullarındaki sürdürülebilir kalkınma uygulamalarını yetersiz gördükleri söylenebilir.

Tablo 3’te okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullarda gerçekleştirilebilecek eylemlere yönelik görüşleri yer almaktadır.



Tablo 3. Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullarda gerçekleştirilebilecek eylemlere yönelik görüşleri

	f	%
Elektrik ve su tasarrufu		
Öğrencilerin bilinçlendirilmesi	8	%40
Fotosel ve sensör kullanılması	7	%35
Elektrik ve su faturalarının grafikler halinde takip edilmesi	2	%10
Yağmur sularının toplanarak diğer alanlarda değerlendirilmesi	1	%5
Okul binası		
Isı yalıtımı yapılması	5	%25
Çatıya güneş panellerinin takılması	4	%20
Okul bahçesine ağaç dikilmesi	4	%20
Binanın güneş alacak şekilde inşa edilmesi	2	%10
Kendi enerjisini üretebilen sistemlerin oluşturulması	2	%10
Engelli öğrenciler için düzenlemelerin yapılması	2	%10
Isınma için çevreye dost yakıtlar kullanılması	1	%5
Deprem güvenliğinin sağlanması	1	%5
Binalarda derslik dışında sosyal alanların oluşturulması	1	%5
Okula ulaşım		
Toplu taşıma araçlarının kullanılması	8	%40
Öğrencilerin okula yürüyerek gelmeleri	5	%25
Okulda beslenme		
Sağlıklı beslenme hakkında bilgilendirilme	5	%25
Yerel ve mevsiminde ürünlerle beslenmeleri sağlanması	3	%15
Kantin kaldırılarak yemekhane kurulması	2	%10
Kantin denetimlerinin sıklaştırılması	3	%15
Öğrencilerin günlük beslenmelerinin kayıt edilmesi	1	%5
Organik gıdalarla beslenmenin özendirilmesi	1	%5
Öğretim programı		
Öğretim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi	7	%35
Ölçme değerlendirme sisteminin düzenlenmesi	7	%35
Öğretim programlarında konuya daha fazla yer verilmesi	6	%30
Uygulamaya yönelik etkinliklerin artırılması	6	%30
Programların paydaşların görüşlerinin alınarak hazırlanması	5	%25
Toplumun değer yargılarını yansıtmaları	2	%10
Disiplinler arası çalışmalara önem verilmesi	1	%5

Tablo 3. İncelendiğinde okul yöneticilerinin okullarda gerçekleştirilebilecek eylemlere yönelik görüşlerini “Elektrik ve su tasarrufu”, “Okul binası”, “Okula ulaşım”, “Okulda beslenme” ve “Öğretim programı” başlıklarında belirttikleri görülmektedir. Okul yöneticileri, elektrik ve su tasarrufu başlığında “Öğrencilerin bilinçlendirilmesi” (f=8, %40) ve “Fotosel ve sensör kullanılması” (f=7, %35); okul binası başlığında “Isı yalıtımı yapılması” (f=5, %25), “Çatıya güneş panellerinin takılması” (f=4, %20) ve “Okul bahçesine ağaç dikilmesi” (f=4, %20); okula ulaşım konusunda “Toplu taşıma araçlarının kullanılması” (f=8, %40) ve “Öğrencilerin okula yürüyerek gelmeleri” (f=5, %25); okulda beslenme konusunda “Sağlıklı beslenme hakkında bilgilendirilme” (f=5, %25) ve “Yerel



ve mevsiminde ürünlerle beslenmeleri sağlanması” (f=3, %15); öğretim programı başlığında “Öğretim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi” (f=7, %35) ve “Ölçme değerlendirme sisteminin düzenlenmesi” (f=7, %35) görüşlerini öncelikli olarak vurguladıkları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okulların paydaşlara getireceği faydalara yönelik görüşleri Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Okulların Paydaşlara Getireceği Faydalara Yönelik Görüşleri

	f	%
Öğrenciler için		
Akademik başarıları artar	8	%40
Doğayı korurlar	7	%35
Fiziksel aktivite imkânı sağlar	5	%25
Daha sosyal bir çevreye sahip olurlar	5	%25
Kişisel gelişimlerine katkı sağlar	4	%20
Sorumluluk sahibi olurlar	4	%20
Daha bilinçli bireylere dönüşürler	3	%15
Okula olan aidiyetleri artar	3	%15
Özgüvenleri artar	3	%15
Daha özgür bir ortamda eğitim görürler	2	%10
Öğretmenler için		
Motivasyonları artar	9	%45
Daha verimli olurlar	6	%30
Daha etkin bir öğretim	5	%25
Daha güzel ve düzenli bir ortamda çalışırlar	5	%25
Farklı bir bakış açısı kazanırlar	2	%10
Kendine değer verildiğini anlar	2	%10
Okul yöneticileri için		
Ekonomik rahatlık sağlar	9	%45
Yönetimde kolaylıklar sağlar	8	%40
Daha başarılı bir okulu yönetme	5	%25
Yönetimde daha az sorunla karşılaşılırlar	5	%25
Daha düzenli bir kuruma sahip olurlar	3	%15
Kurum kültürü geliştirmelerini sağlar	2	%10
Liderlik becerilerini uygular	1	%5
Okul çalışanları için		
Motivasyonları artar	7	%35
Sorumlulukları azalır	5	%25
İş yükleri hafifler	4	%20
Daha mutlu bir çevrede çalışırlar	3	%15
Takım çalışmasına katılırlar	2	%10
Veliler için		
Daha bilinçli ve duyarlı olma	5	%25



Daha güvenli bir okul olma	4	%20
Çocuklarının başarıları artar	3	%15
Okula katkı sağlarlar	3	%15
Öğrencilere düzen sağlar	3	%15
Yakın çevre için		
Temiz bir çevreye sahip olur	6	%30
Çevreye güzellik katar	4	%20
Farkındalık artar	4	%20
Önemli bir merkez haline gelir	3	%15
Okulu kendi parçası gibi düşünür	3	%15
Çevreye değer katar	2	%10

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin sürdürülebilir okulların paydaşlara getireceği faydalara yönelik görüşlerinin “Öğrenciler için”, “Öğretmenler için”, “Okul yöneticileri için”, Okul çalışanları için”, “Veliler için” ve “Yakın çevre için” başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticileri öğrenciler için başlığında “Akademik başarıları artar” (f=8, %40) ve “Doğayı korurlar” (f=7, %35); öğretmenler için başlığında “Motivasyonları artar” (f=9, %45) ve “Daha verimli olurlar” (f=6, %30); okul yöneticileri başlığında “Ekonomik rahatlık sağlar” (f=9, %45) ve “Yönetimde kolaylıklar sağlar” (f=8, %40); okul çalışanları başlığında “Motivasyonları artar” (f=7, %35) ve “Sorumlulukları azalır” (f=5, %25); veliler için başlığında “Daha bilinçli ve duyarlı olma” ve “Daha güvenli bir okul olma” (f=4, %20); yakın çevre için başlığında “Temiz bir çevreye sahip olur” , “Çevreye güzellik katar” (f=4, %20) ve “Farkındalık artar” (f=4, %20) görüşlerini öncelikli olarak vurguladıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin genel olarak sürdürülebilir okulların paydaşlara pozitif katkılar sağladığını düşündükleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okul uygulamalarının önündeki engellere yönelik görüşleri Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Sürdürülebilir Okul Uygulamalarının Önündeki Engellere Yönelik Görüşleri

	f	%
Bireylerden kaynaklı engeller		
Maddi imkânsızlıklar	11	%55
Velilerin ilgisizliği	8	%40
Görevli sayısının yetersiz olması	5	%25
Katılımın olmaması	4	%20
Velilerin beklentileri	3	%15
Çalışanların duyarsızlığı	3	%15
Eğitim düzeyinin yeterli düzeye erişememesi	2	%10
Alışkanlıkların değiştirilememesi	2	%10
Öğretmenlerin yetersizlikleri	2	%10
Sistemden kaynaklı engeller		
Maddi imkânsızlıklar	9	%45
Fiziki mekân yetersizliği	7	%35
Bürokratik engeller	5	%25
Öğretim programının içeriği	4	%20



Öğretim programının yapısı	3	% 15
Okulların işbirliğine kapalılığı	3	% 15
Plansız eğitim sistemi	1	% 5
Plansız yapılaşma	1	% 5

Tablo 5. İncelendiğinde okul yöneticilerinin sürdürülebilir okul uygulamalarının önündeki engellere yönelik görüşlerinin “Bireylerden kaynaklı engeller” ve “Sistemden kaynaklı engeller” olmak üzere iki başlıkta toplandığı görülmektedir. Okul yöneticileri bireylerden kaynaklı engeller başlığında “Maddi imkânsızlıklar” (f=11, %55) ve “Velilerin ilgisizliği” (f=8, %40); sistemden kaynaklı engeller başlığında ise “Maddi imkânsızlıklar” (f=9, %45) ve “Fiziki mekân yetersizliği” (f=7, %35) görüşlerini öncelikli olarak vurguladıkları belirlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre okul yöneticileri, okullardaki sürdürülebilir okul uygulamalarını yetersiz gördüklerini, farklı başlıklar altında okullarda gerçekleştirilebilecek sürdürülebilir kalkınma uygulamalarını desteklediklerini, sürdürülebilir kalkınmanın başta öğrenciler olmak üzere öğretmenler, okul çalışanları, yakın çevre ve kendileri de olmak üzere tüm paydaşlara faydalar sağladığını, bununla birlikte sürdürülebilir okul uygulamalarının önünde başta maddi yetersizlikler olmak üzere pek çok birey ve sistem kaynaklı engelin olduğu görüşlerini belirtmişlerdir. Bu engeller üzerinde titizlikle durularak düzeltilmesi gereken konular olup, farklı araştırmalarda da okullarda benzer engellerle karşılaşıldığı belirtilmiştir (Genç & Eryaman, 2015).

Okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullara yönelik görüşlerinin, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin belirli boyutlarına odaklandığı ve geneli yansıtmada yetersiz kaldığı değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin özellikle ekonomik ve sosyal boyutlara yönelik görüşlerin daha az sayıda belirttikleri görülmektedir. Bu durum Birdsall, (2013) ve Summers & Childs (2007)'nin farklı çalışma gruplarına ait sürdürülebilir kalkınma için eğitim konulu çalışmalarında da görülmektedir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin sürdürülebilir okullara yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin görüşlerinin geneli yansıtmadığı görülmektedir. Bu durum konu ile ilgili bilgi eksiklerinden kaynaklanabilir. Bu bakımdan konunun paydaşlarına konu ile ilgili hizmetçi eğitimler verilmesi önerilebilir. Sürdürülebilir okul uygulamalarının önündeki engeller olarak görülen yetersizlikler daha detaylı bir şekilde araştırılmalıdır. Çünkü bahsedilen bu yetersizlikler temel eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engelleyecek yapıdadır. Ayrıca araştırma konusu farklı çalışma gruplarıyla, örneklem grubunun sayısı artırılarak derinlemesine irdelenebilir.

Kaynaklar

Birdsall, S. (2013). Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability.

Environmental Education Research, DOI: 10.1080/13504622.2013.833594

Bonnett, M. (1999). Education for sustainable development: A coherent philosophy for environmental education? *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 313-324.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Foster, J. (2001). Education as sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153-165.



Genç, S. Z., Eryaman, M. Y. (2015). Değişen değerler paradigması. Sosyal Bilimler Dergisi. 15.09.2016 tarihinde <http://www.tdvegimkultur.org/wp-content/uploads/2015/02/c9s1m6.pdf> adresinden erişilmiştir.

Gökmen, H. S. (2012). Çevre Duyarlı Mimarlık: Sürdürülebilir Okul Örneklerine Bakış. 11.09.2016 tarihinde <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=382&RecID=3014> adresinden erişilmiştir.

Hoepper, B. (1993). *Seeking global citizens in the history classroom*, in: D. Dufty & H. Dufty (Eds), *We sing of a world reshaped: Readings and reflections on global citizenship* (Brisbane, Social Education Association of Australia).

Hopkins, C. & Mc. Keown, R. (2002). *Education and sustainability responding to the global challenge*. D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, D., Schruder (Ed.). Education for sustainable development (12-24). Belgium, Rosseels.

Jigling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 3, 1-10.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.

Murphy, C., Thorne, A. (2010). *Health and productivity benefits of sustainable schools: a review*. Brepress, Watford.

Qablan, A. (2005). *Education for sustainable development at the university level: interactions of the need for community, fear of indoctrination, and the demands of work*. Ph.D Thesis, USA, The Florida State University College of Education.

Okutan, M. (2008). Bir Öğrenme Mekanı Olarak Okul ve Sınıf. *Eğitime Bakış*. 10.10.2016 tarihinde http://vizyon21yy.com/documan/Egitim_Ogretim/Egitim/Egitim_Makaleleri/Bir_Ogrenme_Mekani_Olarak_Okul_ve_Sinif.pdf adresinden erişilmiştir.

Özdemir, İ. (2004). *Education for sustainable development*. UNESCO and Council of Europe, Cenevre.

Özdemir, S. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. Baskı). Ankara. Pegem

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler* (4. Baskı) Ankara: Pegem

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem A.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretme: Kuramdan uygulamaya* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Summers, M., Childs, A., & Corney, G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: Issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11(5), 623-647.

Summers, M., & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: A empirical study of three postgraduate training cohorts. *Researchin Science & Technological Education*, 25(3), 307-327.



UNESCO. (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability. UNITWIN/UNESCO Chair For Reorienting Teacher Education to Address Sustainability, York University, Toronto and the International Network of Teacher-Education Institutions.

Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (225-230).

Zachariou A. & Kadji-Beltran C. (2006). *Strategic Leadership and the promotion of sustainability in Cyprus Primary Schools*. The Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) Conference, Cyprus.

Zachariou, A., & Kadji-Beltran, C. (2009). Cypriot Primary School Principals' Understanding of Education for Sustainable Development Key Terms and Their Opinions About Factors Affecting Its implementation. *Environmental Education Research*, 15 (315-342).



GENÇLİK DÖNEMİ AİLE SORUNLARININ ÖĞRENCİDE OLUŞTURDUĞU STRES DÜZEYİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Neşe BAŞAK⁷⁹, Ayşe BENGİSOY⁸⁰, Mehmet ÇAĞLAR⁸¹

35

ÖZET

Bu çalışmada; K.K.T.C. gençlik döneminde yaşanan aile sorunları, belirlenen sorunların öğrencinin yaşadığı stres düzeyine etkisi nedir? Problem cümlesi araştırılmıştır. Araştırmada amaç; K.K.T.C.'de ortaöğretim lise 2. sınıfta okuyan devlet kolej okulları öğrencilerinin yaşadığı aile problemlerinin tespiti ve bu sorunların öğrencide oluşturduğu stres düzeyini ölçüp belirlemektir. Çalışma, öğrencilerin yaşadığı stres düzeyine etkisi olan aile sorunlarının, sorunların erken tespit edilmesi, yıl boyunca sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik rehberlik faaliyetlerinin planlanmasını ve buna yönelik çalışmaların yapılmasını kolaylaştıracağı bakımından önem arz etmektedir. Diğer taraftan, yapılan bu araştırma, aile sorunlarının ve sorunlara bağlı yaşanan stres düzeyinin etkisinin cinsiyete, anne baba birlikte veya ayrı olması durumuna ve annenin çalışıyor veya çalışmıyor olması durumuna göre farklılık gösterip göstermediği hakkında da genel bilgiler vermektedir.

Bu çalışmada gençlik dönemindeki aile sorunlarının araştırılarak sorunların neler olduğu ve bu sorunların öğrencinin stres düzeyi üzerindeki etkileri ve bu etkilerin belirlenen boyutlara göre değişkenliği ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, soru formundan elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri frekans analizi ve frekans tabloları yardımıyla çözümlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin gençlik döneminde yaşanan aile sorunları ölçeğinde bulunan alt boyutlarda yer alan ifadelerle vermiş oldukları yanıtların dağılımı yine frekans analizi ile belirlenmiş ve frekans tabloları ile gösterilmiştir.

Anahtar Kelime: Ergenlik, Stres, Aile, Aile sorunları

Problem Durumu

Evrensel bir kurum olan “aile” kurumu sahip olduğu yapısal özellikleri, geçmişten günümüze geçirdiği değişim evreleri, her dönem karşılaştığı sorunlar açısından temel bir çözüm ünitesi olarak görülmüştür (Canel, 2012). Bu çalışmada günümüzde aile kurumunun içerisinde barındırdığı sorunlarının, gençlik dönemindeki bireyler açısından belirlenmesi incelenmektedir. Tespit edilen aile sorunlarının gençlik dönemindeki bireylerin yaşadıkları stres düzeyleri araştırılmaktadır, karşılaştırılması yapılmaktadır. Stres insanların bir tehdit ya da zorluk olarak algıladıkları durumlara karşı göstermiş oldukları içe dönük bir tepkidir. İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerden dolayı strese maruz kalmaktadırlar (Durna, 2006). Hayatın ve koşullarının artan zorluğu, bunu yanında yaşanan hızlı değişimler stresi artıran faktörlerdir. İnsan yaşamının bir parçası olarak bilinen stres, günümüzde de en çok ve en hızlı yayılan, farklı rahatsızlıklara da temel oluşturan etkin bir hastalık haline gelmiştir (Yılmaz, 2006).

Bireyin gençlik dönemi içerisinde, aileye ait mevcut sorunlara değerlendirmeye yönelik bakış açısı artık değişmektedir. Çocuğun yaşam kalitesini ve verimliliğini arttırmada ailenin çok fazla rolü bulunmaktadır. Çocuğun öğrenmeye yönelik tutumunu belirlemede ve çocuğun yaşadığı stres düzeyi

⁷⁹ Lefke Avrupa Üniversitesi, nesemrehber@hotmail.com

⁸⁰ Lefke Avrupa Üniversitesi, a.bengisoy.com

⁸¹ Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, chaglar@yaho.co.uk



üzerinde ailenin tutum ve davranışları büyük önem arz etmektedir. Anne veya babanın veya her ikisinin de çocuğun okuduğu okul ve eğitim sürecine karşı olumsuz tutumu, çocuğunda, okumakta olduğu okula ve almakta olduğu eğitime karşı olumsuz tutum beslemesine neden olmaktadır. Bununla birlikte ailenin yaşanan sorunları çocuğa olumsuz yansıtması sonucu çocuğun yaşadığı stres düzeyi de olumsuz yönde artış göstermektedir (Dam, 2008). Gençlerin bu dönemde karmaşıklaşan davranışlarına rehberlik edecek değerleri kazanması ve sosyal yönden sorumluluklarını öğrenmesi konusunda yardıma ihtiyacı vardır. Yapılan bu çalışmada gençlik dönemine geçiş yapan bireyde oluşan etkin değişimler, yakın çevresi ile olan etkileşimi, aynı zamanda aile içi yaşayabileceği sorunların neler olduğu, bu sorunların etkisiyle bireyin yaşadığı stres düzeyi ve bu stresin gençlerin gelişim ve eğitim hayatına olan olumsuz etkileri anlatılması bakımından önem taşımaktadır. Günümüzdeki hızlı ekonomik, teknolojik ve sosyal değişimler, endüstri devrimi ile birlikte aile yapısındaki değişimleride beraberinde getirmiştir. Yaşanılan değişimler ergenlerin hem akademik gelişimlerini hem de onların kişisel ve sosyal gelişimlerinin de titizlikle ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Gizir, 2005). Gençlik döneminde problem davranışlar üzerine yapılan çalışmalar, gençlerin problem davranışlara yönelmelerinde ailenin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Ayan, 2007; Avcı, 2006; Barrlett & Turner, 2005; Crano & Hemovich, 2009; Daddis, 2002; Fletcher, Steinberg & Wheeler, 2004; Kunt, 2003). Yabancı ülkelerde aile büyükleri ve ergen ilişkisini inceleyen birçok araştırmaya rastlanırken ülkemizde anne baba ve ergen arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Kültürler arası farklılıkların veya global düzeyde benzerliklerin saptanması açısından ülkemizde de konu ile ilgili daha fazla çalışmaların yapılması gerekmektedir (Hazer, 2012). Bu çalışma bu amaca hizmet etmesi bakımından önem taşımaktadır. Aile kurumu dinamik bir kurumdur. Bu kurumun dinamiğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen pek çok etken olduğu bilinmektedir. Psikolojik, ekonomik, sosyolojik, kültürel, biyolojik, çevresel etkenler bunlardan bazılarıdır. Anne baba tutumları ve aile içi yaşanan sorunlar ve gençlik dönemi problemleri aile içinde strese neden olan etkenlerden başlıcalarıdır (Kargı ve Akman, 2007).

Gençlerin stres düzeyine etki eden aile sorunlarının erken tesbit çalışması onların okul ve okul dışı yaşamlarında kendilerine olumsuz etki sağlayacak durumlara kaynaklık etmesi, gençlerin öğrenme ve işlevsellik performanslarını arttırabilme yollarını bulmada ve bu konuda gerekli çalışmaların yapılması konusunda okul rehberlik birimine, sınıf öğretmenine ve öğrencinin aile bireylerine yardımcı olacak gerekli bilgiler içermesi bakımından önem taşımaktadır. 2015-2016 yılı K.K.T.C.'de öğrenim gören devlet kole okulları lise 2 grup öğrencileri üzerinde ve çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerine destek olacak gerekli bilgileri içermesi bakımından önem taşımaktadır.

Amaç

Bu çalışmada; aile kurumunun günümüze yönelik sorunlarını, gençlik dönemindeki bireyler açısından tespit çalışması yapılmaktadır. Tespit edilen aile sorunlarının gençlik dönemindeki bireylerin yaşadıkları stres düzeyinin karşılaştırılması çalışması yapılmaktadır. Evrensel bir kurum olan aile kurumu sahip olduğu yapısal özellikleri, geçmişten günümüze geçirdiği değişim evreleri, her dönem karşılaştığı sorunlar açısından temel bir çözüm ünitesi olarak görülmüştür. Toplum içinde bireyi tehdit eden ve zorlayan tehlikelere karşı bireyin gösterdiği bedensel ve ruhsal tepkiye stres denmektedir. Stresin pek çok kaynağı vardır. Aile içerisinde yaşanan sorunlar bunlardan bazılarıdır.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma tekniklerinden anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya uygun olarak seçilen ölçek ; GDASDÖ . Ölçek 69 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 8 alt boyut aile



sorunu ve stres kaynağı başlığı içermektedir. Bunlar; Otoriter baskıcı tutum, İlişkilerde duyarsızlık ve tutarsızlık, Anne baba ilişkilerinde uyumsuzluk, Sosyal ilişkilerde kısıtlılık, Ev ortamında düzensizlik, Ekonomik sorunlar, Sınırsızlık ve istismar, Sağlık ve sosyal sorunlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri frekans analizi ve frekans tabloları yardımıyla çözümlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin GDASDÖ'de bulunan alt boyutlarda yer alan ifadelerle vermiş oldukları yanıtların dağılımı yine frekans analizi ile belirlenmiş ve frekans tabloları ile gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %53,45'i Kadın ve %46,55'i erkektir. Öğrencilerin %91,72'sinin ebeveynleri birlikte olup, %8,28'inin ayrıdır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne çalışma durumları incelendiğinde, %77,59'unun annesinin çalıştığı, %22,41'inin ise çalışmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyo- demografik özelliklerine bakıldığında, öğrencilerin cinsiyeti ile yaşanan sorunların stres derecesine etkisi durumunda anlamlı fark görülmemiştir. Anne babası ayrı olan öğrencilerin anne babası birlikte olan öğrencilere göre daha fazla aile sorunları yaşadığı görülmüş, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne- baba İlişkilerinde 'uyumsuzluk' olan öğrencilerin daha fazla stres yaşadıkları görülmüştür. Anne babası ayrı olan öğrencilerin özellikle Annesi çalışmayan öğrencilerin yaşadıkları ekonomik sorun stresinden daha çok etkilendikleri görülmüştür. Annesi çalışmayan öğrencilerin annesi çalışan öğrencilerle kıyasla daha fazla sosyal ilişkilerde kısıtlılık problemi yaşadıkları görülmüştür. Annesi çalışan öğrencilerin annesi çalışmayan öğrencilere göre daha fazla aile sorunu yaşadığı görülmüş, anlamlı farklar bulunmuştur. "Sosyal İlişkilerde Kısıtlılık" alt boyutuna ilişkin stres yaşayan öğrencilerin anne çalışma durumlarına göre yaşadıkları stresten etkilenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Anneleri çalışan öğrenciler bu alt boyuta ilişkin yaşadıkları stresten anneleri çalışmayan öğrencilere göre daha fazla etkilendiği görülmektedir. Ekonomik Sorunlar" alt boyutuna ilişkin stres yaşayan ve anneleri çalışan öğrencileri bu stresten etkilenme düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Anneleri çalışmayan öğrenciler bu "Ekonomik Sorunlar" alt boyutuna ilişkin yaşadıkları stresten anneleri çalışan öğrencilere göre daha fazla etkilendiği görülmüştür. "Sağlık ve Sosyal sorunlar" alt boyutuna ilişkin stres yaşayan öğrencilerin yaşadıkları anne çalışma durumlarına göre yaşadıkları stresten etkilenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. "Sağlık ve Sosyal sorunlar" alt boyutuna ilişkin stres yaşayan ve annesi çalışmayan öğrenciler, annesi çalışan öğrencilere göre bu stresten daha fazla etkilenmektedir sonucu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre aile sorunları arasında sağlık ve sosyal sorunlarda anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna bakıldığında öğrencilerin yaşadıkları bölgeye göre yaşadıkları aile sorunları ve stres dereceleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Sonuç Öneriler

Gençlikle ilgili sorunların yukarıda sıraladığımız sorunlardan ibaret olduğunu ifade etmek mümkün değildir. Ancak sayılan bu sorunlar, başlıca ve toplumsal etkileri bakımından önemli sonuçlar doğuran sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma bulgularında tespit edilen, annesi çalışmayan öğrencilerin daha fazla sağlık ve sosyal, ekonomik sorun buna bağlı olarak yüksek stres yaşadığı durumu ile ilgili okul rehberlik birimi tarafından öğrencilerin durum tespit çalışması ardından öğrencilerin aileleri ile yapılan görüşmelere farklı boyutlar katılabilir uygulamacılar tarafından veya öğrencilerdeki stres düzeyini azaltma yönünde gerekli önlemler konusunda daha ihtiyaç duyulan konularda bilgilendirme yapılabilir. Aynı zamanda öğrencinin ailesi ve aile ilişkileri hakkında aileden



ve öğrenciden ihtiyaç duyulan bilgiler alınabilir. Rehberlik birimi veya sınıf öğretmeni bu görüşmeler sonucunda elde edilen kayda değer bilgiler ışığında iyileştirici tutum ve davranış yoluna gidebilir. Anneleri çalışan öğrencilerin sosyal ilişkilerde sınırlılık ve kısıtlılık sorunundan anneleri çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek stres yaşadığı sonucuna bakıldığında okul rehberlik biriminin veya sınıf öğretmenin aile ile, öğrenciye sergilemeleri gereken olumlu tutum ve davranışlarla ilgili bir bilgilendirme toplantısı düzenleyebilir veya yapılan toplantılara önemli boyutlar ekleyebilirler. Böylelikle aileleri bilinçlendirme amaçlı konuyla ilgili yapılan toplantı, öğrencinin stres düzeyini azaltmayı sağlayabilir.



ÖĞRETMENLERİN MESLEK ETİK İLKELERİNE UYGUN DAVRANMA ALGILARININ YAŞAM DOYUMU AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nuri BALOĞLU⁸², Erdal Yıldız⁸³,

36

ÖZET⁸⁴

Bu araştırmada öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algıları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun kurgulanmıştır. Araştırmanın evrenini Orta Anadolu'da bir ilde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Örneklem, basit tesadüfi yöntemle seçilmiş ve araştırmaya istekli olarak katılmış 397 öğretmen oluşturulmuştur. Araştırma verileri Yaşam Doyumu Ölçeği ve Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği yardımıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde Kolmogorov-Smirnov Testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H testi, Spearman Korelasyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin kendilerini mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları yönünde değerlendirdiklerini ve orta düzeyde yaşam doyumuna sahip olduklarını göstermektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre mesleğin etik ilkelerine daha fazla önem vermektedir. Öğretmenlik meslek etiğine uygun davranma algısı ile yaşam doyumu ile ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiğine uygun davranma algıları aldıkları maaş ve emeklerinin karşılığını alıp almadıklarına ilişkin inançlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; mesleğin saygınlığı ve mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilgili literatür temelinde tartışılmakta ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki Etik, Yaşam Doyumu.

INVESTIGATION ON THE PERCEPTION OF THE TEACHERS OF THE LIFE SATISFACTION IN TERMS OF PROFESSIONAL ETHICAL PRINCIPLES

SUMMARY

This study aims to investigate teachers' perceptions of behaving in accordance with professional ethical principles in terms of life satisfaction. A correlational survey design was used in the study. The sample consists of 397 teachers who participated to study voluntarily and they were working in kindergarten, elementary, secondary and high school in a province at the Central Anatolia. Data were collected by Life Satisfaction Questionnaire and Scale of Ethical Behaviours for Teachers. The data were analyzed using Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis-H test and Spearman Correlational Analysis. Findings show that the teachers consider themselves to behave in accordance with the ethical principles of the profession and they have moderate life satisfaction. The female teachers give more importance to the ethical principles of the profession than the male teachers. There is a meaningful positive relationship between the perception of ethics and life satisfaction. Furthermore, teachers' perceptions of behaving in accordance with professional ethics

⁸² Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırşehir, nbaloglu@ahievran.edu.tr

⁸³ Eğitim Bilimleri Bilim Uzmanı, MEB, erdalmete@hotmail.com

⁸⁴ Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doç.Dr. Nuri Baloglu danışmanlığında Erdal Yıldız tarafından hazırlanan tez çalışmasının bir bölümü olarak hazırlanmıştır.



are not significantly different according to their beliefs about whether finding the salary they get enough, it differ the reputation of the profession and changing their profession. The results of the research are discussed on the basis of the related literature and suggestions based on the findings are presented.

Keywords: Teacher, Professional Ethics, Life Satisfaction.

Giriş

Eğitim “*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişmeler meydana getirme süreci*” (Ertürk, 1974:12) şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitimde etik sorunu ise bu tanımlama ile başlamaktadır (Aydın, 2012). Burada istendik davranış kazandırma süreci açıklaması kime göre istendik tartışmasını beraberinde getirerek eğitimde etik değerlerin temelini oluşturmaktadır (Aydın, 2012). Bu temelde şekillenen eğitim etik ilişkisi öğrenciye kazandırılacak davranışın etik çerçevede seçilmesi fikri üzerine temellendirilmektedir (Karataş, 2013). Bu nedenle eğitimi kişinin yaşamı boyunca devam eden “*etik bir kendini tanıma süreci*” (Ergüden, 2003) olarak tanımlamak da mümkündür.

İnsanı, toplumu eğitime ve geliştirme noktasında bir araç niteliğinde kullanan eğitimin temel hareket noktasının insan unsuru olması nedeniyle etiği içerisinde barındırmasını zorunludur (İlgaz ve Bilgili, 2006). Diğer bir değişle etik eğitimin dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçasıdır (Koç, 2010). Çünkü etiğin temelinde de insan unsuru bulunmaktadır (İlgaz ve Bilgili, 2006). Aynı zamanda etik ilkelerin temelini oluşturan insan onuruna saygı gösterme ilkesi (Özbek, 2003) eğitim açısından da büyük önem taşımaktadır.

Mesleğin etik ilkelerini önemseyen ve bu doğrultuda mesleki yaşamını şekillendiren öğretmenler dürüst, güvenilir bir toplum inşa etme noktasında önemli bir görevi yerine getirmiş olmaktadır (Karataş, 2013). Ayrıca bu değerler öğretmenlerin çalıştıkları kurumların güvenilir, saygın, şeffaf ve başarılı bir kurum olmasına da önemli katkı sunacaktır (Şentürk, 2009).

Ekinci ve Öter (2010, 14-15) tarafından açıklanan etik öğretmen davranışları şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Başkalarının fikirlerine değer verir.*
- *Davranışlarında saygılıdır.*
- *Farklıklara karşı önyargısızdır.*
- *Her öğrencinin başarabileceğine inanır.*
- *Çocuk haklarının korunması gerektiğine inanır.*
- *İnsan haklarına saygı duyar.*
- *Demokratik tutum ve davranışlara sahiptir.*
- *Yerel ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler.*
- *Toplumsal ve meslekî etik değerleri benimser ve bunlara uygun davranır.*
- *Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları bilir.*
- *Davranışlarında tutarlı ve dürüsttür.*
- *Engelli haklarına saygı duyar.*
- *İnsanlara karşı kırıcı değildir.*
- *Resmiyete ve gizliliğe uyar.*
- *Mesleki sırları kimseyle paylaşmaz.*
- *Dedikodudan uzak durur.*
- *Deneyim ve bilgilerini arkadaşları ile paylaşır.*
- *Sorumluluklarını yerine getirir.*



- *Topluma karşı sorumluluk bilinci duyar.*
- *Adil tutum ve davranışlara sahiptir.*
- *Söz ve eylemlerinde tutarlı ve dürüsttür.*

Öğretmenlik mesleği bir kamu hizmeti olmakla birlikte bir meslek olarak kendine özgü çeşitli uygulamaları da vardır. Bu bağlamda ülkemizde kamu okullarına yeni atanan öğretmenler hem kamu görevlileri etik sözleşmesini imzalamaktadırlar hem de öğretmen yemini etmektedirler (Manolova, 2011).

Öğretmenlik Meslek Etiği İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Pelit ve Güçer (2005) 630 ticaret ve turizm meslek dersi öğretmen adayının öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları üzerine yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışları onaylamadıkları, bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla etik davranışlara daha duyarlı oldukları bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre 4.sınıf öğretmen adaylarının 1.sınıf öğretmen adaylarına göre etik dışı davranışlara daha duyarlı olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2010) 29 öğretmenle okul öncesi öğretmenlerinin meslek etiği konulu araştırmasında odak grup görüşmesi ve içerik analizi tekniğini kullanmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi ile gruplandırılarak araştırmacı tarafından bir etik kod listesi olarak sıralanmıştır. Bu çalışmayla aynı zamanda Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerin meslek etik kodlarının bir tür çatısı oluşturulmuştur.

Aydoğan (2011) öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranma düzeylerini incelemiştir. 380 öğrenci ile yapmış olduğu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere büyük oranda uyduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında öğrenciler öğretmenlerinin doğru davranışları ödüllendirme konusunda yeterli olamadıklarının ifade etmişlerdir.

Gündüz ve Coşkun (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri incelenmiştir. Genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada 617 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrenciler öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere çoğunlukla uyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranma düzeylerini anlamlı derecede yüksek bulmuşlardır.

Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerde etik davranışların belirlenmesi ve bu davranışların birtakım değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda tarama modeli kullanılarak 231 öğretmen üzerinde veri toplanmıştır. Yapılan çalışma sonrasında öğretmen etik davranışlar ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etik davranışlarının mesleki deneyimle ilişkili olmadığı; yaş, mezuniyet durumu, cinsiyet ve bransa göre anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği alt boyutlarından “insani duyarlılık” alt boyutundaki davranışlara diğer alt boyutlardaki davranışlardan daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Altınkurt (2009) tarafından 525 öğretmen adayı ile öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlara yüksek oranda katıldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları en yüksek düzeyde öğrenciler arasında zengin-fakir ayrımı yapmak seçeneğini işaretledikleri, en düşük düzeyde ise öğrencilerine okul dışında ücretli ders vermek seçeneğini işaretledikleri bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının etik davranışlara bakış açısı cinsiyet, okudukları program ve sınıf değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Pelit ve Güçer (2006) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan düşüncelerinin incelenmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre



öğretmen adayları uygulanan ankette yer alan etik dışı davranışları büyük oranda etik dışı bulmuşlardır. Aynı zamanda yine öğretmen adaylarının etik algılamalarının bir takım sosyo demografik değişkenlere göre de (cinsiyet, sınıf) farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Erdem ve Şimşek (2013) tarafından yapılan “öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi” çalışmasında ilgili alan yazın irdelenmiştir. Yapılan alan yazın taraması neticesinde karşılaşılan sorun alanları ve olası çözüm yolları için gerekli kaynaklar ve öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği açısından sorumluluk alanları belirlenmiştir.

Özbaltacı ve Acat (2005) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik kişisel niteliklerin ne biçimde algılandığı ve kişilerin bu niteliklere ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre ideal bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler şu şekilde belirlenmiştir: dile hâkim, bilgili, bilgilendirici, tarafsız, demokratik, mesleğini seven, dürüst, güvenilir, işini seven, iletişim kurabilen.

Altınkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının gözlemleri aracılığı ile öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlarla ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. 459 öğrenci ile tarama modeli yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlerin hiçbir zaman etik dışı davranışlara başvurmadığını düşündükleri bulunmuştur. Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlerin en az yaptıkları etik dışı davranış “öğrencilere dini konularda baskı yapmak” en çok sergiledikleri etik dışı davranış ise “başarısız öğrenci ile yeterince ilgilenmemek” şeklindedir.

Ergin (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir diğer araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili verilen etik dışı davranışları büyük oranda etik dışı buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yine sınıf öğretmenlerinin etik dışı davranışlarla ilgili algılarının cinsiyet, kıdem, medeni durum ve mezun olunan okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Eldaş ve Çokan (2006) tarafından yapılan bir diğer araştırma ise sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının belirlenmesi ve sınıf içerisinde karşılarına çıkan sorunlu davranışlarla baş etmeye yönelik kullandıkları yöntemlerin değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin etik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra yöneticilerin değerlendirmelerine göre etik bulmadıkları halde öğretmenler nadiren bazı etik dışı davranışları sergilemektedirler. Ayrıca öğrenci algısına göre öğretmenler sınıflarında sorun teşkil eden davranışların çözüme ulaştırılmasında daha sık öğretim etiğine uygun olmayan yöntemlere başvurmaktadırlar.

Dayanç (2007) 228 sınıf öğretmeni adayı ile yapmış araştırmada öğretmenlerin mesleki etik konulardaki görüşlerinin ve mesleki etik ikilemleri çözümlenme biçimlerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin etik düşünme düzeyleri öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyleri ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı derecede farklılaşma gösterirken öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir.

Özbek (2003) tarafından beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan bir diğer araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. 465 beden eğitimi öğretmeni ve 398 lise müdürü araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük ve saygı boyutlarında yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre saygı boyutunda yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine yönelik görüşleri arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur.



Doğan (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesinin “insan hakları” olduğu en düşük düzeyde ise “sevgi” olduğu bulunmuştur. Yine araştırma sonucuna göre tüm etik ilkelerin ortalaması göz önünde bulundurulduğunda ilköğretim okulu yöneticileri etik ilkelere “genellikle” uygun davranır sonucu ortaya çıkmaktadır.

Obuz (2009) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacı ile gerçekleştirdiği araştırmada bayanların erkeklere oranla daha etik davranma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının etik olmayan davranışlara yönelik görüşlerinin ailelerinin yaşadıkları yerleşim yerine göre, anne eğitim durumuna göre, baba eğitim durumuna göre ve ailesinin ekonomik gelir durumuna göre anlamlı oranda farklılaştığı bulunmuştur.

Kepnek (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğretmenlik meslek etik ilkeleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. 517 öğretmenle yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlik meslek ilkeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Yaşı ileri olan öğretmenlerin genç öğretmenlere, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre meslek etiği davranışlarına daha fazla sahip çıktıkları bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir.

Manolova (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ise Türkiye ve Moldova’daki devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uyması gereken mesleki etik ilkelerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okula yönelik mesleki etik ilkeleri benimseme durumları ülkelere göre farklılık göstermektedir. Türkiye ve Moldova’daki ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve sınıf öğretmenlerinin okula yönelik mesleki etik ilkelere uyma görüşleri ülkelere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Mesleğe yönelik etik ilkeler boyutlarına göre de farklılıklar bulunmaktadır.

Örenel (2005) tarafından yapılan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranış sergileyip sergilemediklerinin belirlenmesine yönelik araştırma sonucuna göre; öğrencilerin buldukları öğretim kademesine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uygun davranış sergilemeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca genel olarak araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davrandıklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Sakin (2007) tarafından 464 okul öncesi öğretmeni ile yapılan araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin etik davranışlar hakkındaki görüşlerinin, öğretmenlik tutumlarının ne düzeyde olduğunun ve ahlaki yargı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlar ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca yine araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri yüksek düzeyde benimsedikleri bulunmuştur. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışlar ölçeği ortalamalarının yaş, okul türü, öğrenim durumu toplam hizmet süresi, çalıştığı okul türü, çocuk sahibi olma ve lisansüstü eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur.

Şakar (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmada sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada 60 kişilik öğretmen grubu ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ahlak ve etik kavramlarını birbiri ile karıştırdıkları ve etik kavramının anlam bilgisine yeteri kadar sahip olmadıkları saptanmıştır. Aynı araştırmada sınıf öğretmenlerinin meslek etiği kavramını sıkça kullandıkları fakat bu kavramın anlam bilgisine tam olarak sahip olmadıkları da tespit edilmiştir.



Ağra (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinin etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına yönelik algularının belirlenmesi amaçlanmaktadır. 515 öğrenci ile yapılan araştırma sonucuna göre öğrencilerin buldukları öğretim kademesine göre öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranma konusundaki değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ise anlamlı farklılıkları bulunmamıştır. Aynı zamanda genel anlamda öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Bir Kavram Olarak Yaşam Doymu

Araştırmacıların son dönemlerde insan mutluluğu üzerine yaptıkları çalışmaların “psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, yaşam kalitesi, yaşam doymu ve olumlu duygulanım” kavramları etrafında şekillendiği görülmektedir (Dost, 2007). Bu noktada çoğunlukla kullanılan öznel iyi olma, kişinin yaşamına yönelik sahip olduğu bilişsel yargılardan, hoş duygulardan ve hoş olmayan duyguların azlığından oluşur (Toros, 2001). Yaşam doymu ise genellikle bu araştırmalarda öznel iyi olmanın altında yer alan bilişsel bileşen olarak ele alınmaktadır (Şimşek, 2011).

Yaşam, “Doğumla ölüm arasında yaşanan süre, ömür, hayat”(TDK), doyum ise “Organizmada açlık, susuzluk, cinsellik vb. gibi temel biyolojik ihtiyaçların ya da merak, sevgi, yakınlık vb. gibi ruhsal ihtiyaçların giderilmesi sonucu denge durumunun yeniden kurulmasıdır” (Budak, 2000, 226) Bu iki kavramın bir arada kullanılması ile oluşan yaşam doymu Neugarten’e göre “Kişinin yaşamında ne istediği ile ne elde ettiğinin karşılaştırılmasından elde edilen sonuç” olarak tanımlanabilir (Akt; Onur, 2004, 358).

Bilişsel ve yargısal bir süreci ifade eden yaşam doymu (Diener vd., 1985) insanın kendi seçtiği ölçüte göre yaşamının özelliği hakkındaki değerlendirmelerini içermektedir (Dost, 2007). Yani bir anlamda yaşam doymu yargısı kişinin kendi yaşamı içerisindeki amaçlı eylemlerinin bir ürünüdür (Yetim, 1991).

Yaşam doymu ve buna bağlı olarak mutluluk da kişinin en önemli amaçlarından biridir (Şimşek, 2001). Bu bağlamda iyi olma üzerine Wilson (1967) tarafından yapılan ilk doktora çalışmasının sonucuna göre mutlu kişiler “genç, sağlıklı, iyi eğitim görmüş, ekonomik bakımdan iyi durumda, dışa dönük, iyimser, tasasız, dindar, evli, ılımlı arzulara sahip, her iki cinsiyetten, zeki kişiler” (Akt; Yetim, 2001, 134) olarak karakterize edilmiştir.

Yaşam Doymuna Eki Eden Faktörler

Yaşam doymunu etkilediği düşünülen birçok değişken araştırmacılar tarafından çalışma konusu olarak ele alınmıştır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Yaş

Yaşam doymu ile yaşın ilişkisini araştıran çalışmaların genel bulgusu yaş arttıkça yaşam doymunun azaldığı şeklindedir (Onur, 2004). Ancak insanın yaşamının hiçbir anı bir diğer anından daha mutlu ya da daha mutsuz değildir (Yetim, 2001). Bu nedenle sonuçlar ne olursa olsun yaş ve yaşam doymu arasındaki ilişkinin nedensel bir temele oturtulması yanlış olacaktır (Onur, 2004).

Öyle ki yaşlılıkla beraber “heyecan, uyarılma yaşantılarında bir azalma olduğu ancak bunun hoş duygulanımı azaltmadığı, ‘olgun’ hazları almanın doyunluğunun yaşandığı söylenebilir”(Yetim, 2001, 153). Bu nedenle yaşlı bireylerin yaşam doymularına ilişkin bulguların yalnızca yaşlanmaya bağlı değil, daha çok dış koşulların etkisinde olduğu söylenebilir (Onur, 2004).

Cinsiyet

Yaşam doymu açısından cinsiyetler arası farklılaşmanın çok küçük boyutlarda olduğu söylenebilir (Yetim, 1991). Bununla birlikte araştırma sonuçları incelendiğinde, kadınların erkeklere



nazaran daha çok olumsuz duygu rapor etmelerine karşın, yaşamlarından daha üst düzey doyum aldıklarını göstermektedir (Akt; Yetim, 2001).

Çalışma ve İş Yaşamı

Bireyin günlük aktivitelerinin içerisinde önemli bir yer teşkil eden çalışma yaşamı, gündelik yaşamdan alınan doyum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Keser, 2003). Bu nedenle *“İşe, mesleğe ilişkin belirli bir yaşantı sonucu oluşan duygusal tepkiler, bilişsel değerlendirmeler anlamına gelen iş doyumunu, endüstri ve örgüt psikolojisi alanında en çok araştırılan konulardandır”* (Yetim, 2001, 154). Öyle ki yapılan araştırma sonuçları yaşam doyumunu ile iş hayatından memnuniyet arasında orta derecede bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Diener, 1984). Bir başka anlatımla çalışma hayatında yüksek motivasyona sahip bireylerin genel yaşam doyumlarının da yüksek olması beklenebilir bir sonuçtur (Keser, 2003). Bu bağlamda kişilerin çalışma ortamlarını değerli ve eşsiz; yaptıkları işi anlamlı ve kendilerinin geliştirici bulmalarının iş doyumunu olumlu etkilediği söylenebilir (Yetim, 2001). Devamında ise iş doyumunu ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin niteliğinden kaynaklı iş doyumunu artırıcı bu ve benzeri olumlu etmenlerin dolaylı veya doğrudan yaşam doyumunu arttırdığı söylenebilir (Yetim, 2001).

Evlilik ve Aile

Evlilik kişilere derin ilişkiler kurma, çekici ve destekleyici sosyal etkileşimleri elde etme olanağı sunmaktadır (Yetim, 2001). Bu noktada temel husus, ailenin “etkileşen kişilikler birimi” olduğudur (Onur, 2004). Bu bağlamda kişiliklerden birinde ortaya çıkabilecek bir bozukluk sistemin diğer parçalarını da etkileyecektir (Onur, 2004). Bu nedenle kişinin sahip olduğu aileden memnun olma durumu ile yaşam doyumunu arasında oldukça yüksek bir ilişki mevcuttur (Diener vd., 1985). Çünkü evlilik, aile yaşamının bireyin hayatındaki kalıcı etkileri genel doyumunu olumlu etkilemektedir (Yetim, 2001).

Yaşam Doyumu Konusuyla İlgili Bazı Araştırmalar

Taş (2011) tarafından yapılan öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doyumunu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma sonucuna göre; yaşam doyumunu ve sosyal karşılaştırma arasında pozitif, iç-dış kontrol odağı arasında ise negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerde yaşam doyumunun cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği, meslekteki çalışma süresi, yaş, medeni durum ve eğitim durumuna göre ise anlamlı farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Şahin (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre devlet okulunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin özel okulda görev yapanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve yaşam doyumunu düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin yaşlarının ilerlemesi ile kişisel başarı düzeylerini arttırmakta ve buna bağlı olarak yaşam doyumunu düzeyleri de artmaktadır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin haftalık girdikleri ders saatinin öğretmenlerin tükenmişlik ve yaşam doyumunu düzeylerine etki ettiği bulunmuştur. Son olarak mesleği isteyerek seçen beden eğitimi öğretmenlerinin daha az tükenmişlik yaşadığı ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kıvılcım (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerde iş doyumunu, özyeterlik ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre iş doyumunu ve özyeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ancak branşa göre anlamlı farklılıklar oluştuğu; yaşam doyumunda ise cinsiyet ve branşa göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yaş değerleri ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı da tespit edilmiştir.

Öztürk’ün (2014) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin



demografik özellikleri ile değer tercihleri ve yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Sarıdemir (2015) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre ise okul müdürlerinin liderlik stillerini dönüştürücü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik mesleğini sevme ve okul müdürünü sevmenin yaşam doyumu üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır.

Yılmaz ve Aslan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam doyumları ve iş yerindeki yalnızlıkları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermezken yaşam doyumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yine bu araştırma sonucuna göre bekar öğretmenler kendilerinin sosyal arkadaşlık boyutunda evli öğretmenlere göre daha fazla yalnız hissetmektedirler. Bunun yanında çalışmada evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere oranla yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Telef (2011) tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre ise öz-yeterliliğin alt boyutlarından öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını sağlama yeterliliklerinin öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif yönde; tükenmişlik ise negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yine öğretmenlerin öz-yeterlilikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algıları ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma; öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranma düzeylerini, iş yabancılaşma, yaşam doyumu ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi içeren ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri herhangi bir durumu var olduğu biçimiyle tanımlamaya çalışan araştırma türüdür.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Orta Anadolu'daki bir ilde bulunan resmi ilköğretim, ortaokul ve lise de görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi yardımı ile seçilmiş araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş 397 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1: Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımları

Branş	n	%
Arapça	1	0,3
Özel Eğitim	1	0,3
Pazarlama ve Perakende	1	0,3
Raylı Sistemler	1	0,3
Mobilya ve İç Mekan Tas.	1	0,3
Fizik	2	0,5
Almanca	3	0,8
Felsefe	4	1



Coğrafya	4	1
Rehberlik	5	1,3
Kimya	5	1,3
Müzik	5	1,3
İlköğretim Matematik	5	1,3
Elektrik	5	1,3
Bilişim Teknolojileri	6	1,5
Tarih	7	1,8
Teknoloji Tasarım	7	1,8
Çocuk Gelişimi	8	2
Motorlu Araçlar Tek.	8	2
Görsel Sanatlar	9	2,3
Biyoloji	9	2,3
Beden Eğitimi	9	2,3
Türk Dili ve Edebiyatı	18	4,5
Türkçe	22	5,5
Sosyal Bilgiler	22	5,5
Fen Bilgisi	22	5,5
Din Kültürü ve Ahlak B.	24	6
İngilizce	29	7,3
Matematik	41	10,3
Sınıf Öğretmeni	113	28,5
Toplam	397	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan 397 öğretmen 30 farklı branştan oluşmaktadır. Araştırma örneklemini teşkil eden öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 2.’de aktarılmıştır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Seçenekler	1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Kadın				-
	n	177	220			397
	%	44.6	55.4			100
Okuldaki Görev	Öğretmen	İdareci				-
	n	380	17			397
	%	95.7	4.3			100
Görev Yapılan Okul	Ana Okulu	İlkokul	Ortaokul	Lise		-
	n	3	122	166	106	397
	%	.8	30.7	41.8	26.6	100
Görev Yapılan Yer	Köy	Kasaba	İlçe	İl Merkezi		-
	n	45	4	12	336	397
	%	11.3	1	3	84.6	100
Yaş Aralığı	22-29	30-39	40-49	50 ve üzer		-
	n	85	187	82	43	397
	%	21.4	47.1	20.7	10.8	100
Mezuniyet	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans			-



Durumu	n	32	324	41			397
	%	8.1	81.6	10.3			100
Mesleki Kıdem	n	1-10	11-20	21-30	31-40	41 ve üz	-
	%	190	137	48	21	1	397
Okuldaki Kıdem	n	1-10	11-20	21-30			-
	%	360	31	6			397
	n	90.68	7.9	1.51			100
	%						

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan 397 öğretmenin %55,4’ünü kadın öğretmenler %44,6’sını ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 397 öğretmenin %95,7’si öğretmen, %4,3’ü idarecidir. Aynı zamanda öğretmenlerin %0,8’i anaokullarında, %30,7’si ilkokullarda, %41,8’i ortaokullarda ve %26,6’sı ise liselerde görev yapmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %11,3’ünün köyde, %1’inin kasabada, %3’ünün ilçede ve %84,6’sının ise il merkezinde görev yaptıkları görülmektedir. Yine öğretmenlerin %47,1’i 30-39 yaş Aralığında, %21,4’ü 22-29 yaş Aralığında, %20,7’si 40-49 yaş aralığında ve %10,3’ü ise 50 yaş ve üzerindedir. Buna göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 40 yaş altı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %81,6’sı lisans, %10,3’ü yüksek lisans ve %8,1’i ise ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde ise %47,85’inin 1-10 yıl Aralığında, %34,5’inin 11-20 yıl Aralığında, %12,09’unun 21-30 yıl Aralığında, %5,29’unun 31-40 yıl aralığında ve %0,25’inin ise 41 yıl ve üzerinde görev süresine sahip oldukları görülmektedir. Halen buldukları okuldaki görev süreleri incelendiğinde ise öğretmenlerin %90,68’inin 1-10 yıl Aralığında, %7,9’unun 11-20 yıl aralığında ve %1,51’inin ise 21-30 yıl aralığında görev yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu ve iki adet ölçek kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından literatür incelenerek geliştirilen bir formudur. 15 sorudan oluşan bu bölüm aracılığı ile öğretmenlerin cinsiyet, görev, çalıştığı okul, branş, mezun olunan okul, yaş gibi bilgilerin edinilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bölümün sonuna eklenen dört yargı bildiren cümle ile öğretmenlerin aldıkları maaşa yönelik algılarına, emeklerinin karşılığını alıp almadıklarına ilişkin görüşlerine, mesleğin saygınlığına ilişkin görüşlerine ve mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine ilişkin bilgi alınması hedeflenmiştir.

Yaşam Doymu Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yaşamlarından aldıkları doyum düzeyini belirlemek amacıyla Yetim (1993) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Yaşam Doymu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Yetim (1993) tarafından yapılan analizler sonuçlarına göre test tekrar test güvenilirliği .73, iç tutarlılık katsayısı ise Alfa=.86 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Bireylerin genel yaşam doymu düzeyini belirlemek üzere 7’li likert tipinde hazırlanmış 5 sorudan oluşmaktadır. Bir tür kendini değerlendirme ölçeği olan yaşam doymu ölçeğine verilen cevaplar; 1 “Kesinlikle katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Kısmen katılmıyorum”, 4 “Kararsızım”, 5 “Kısmen katılıyorum”, 6 “Katılıyorum”, 7 “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde gruplandırılmaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35 iken, en düşük puan ise 5’tir. Ayrıca ölçeğe verilen cevaplar doğrultusunda alınacak yüksek puanlar cevaplayan kişinin, yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu gösterirken, düşük puanlar ise düşük yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir.

Yaşam doymu ölçeğinin bu araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur.



Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarını belirlemek amacıyla Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilme sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .81 bulunmuş, Bartlett testi ise χ^2 :1671.94 (sd:378, $p<.01$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Temel Bileşenler Analizi ve Varimax Rotasyon sonrasında ölçeğe ait faktörler 5 grupta toplanmıştır. Bunlar: *görev bilinci*, *erdemlilik*, *insani duyarlılık*, *mesleki yükümlülük* ve *ahlaki düşünce* şeklinde adlandırılmıştır. 5’li likert tarzında hazırlanan ölçekten alınacak puanlardaki artış öğretmenlerin kendilerini etik ilkelere uygun şekilde davrandıkları yönünde değerlendirdiklerini göstermektedir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları ise şu şekildedir;

Tablo 3. Öğretmen etik davranış boyutlarına göre eigen value, açıklanan varyans ve kümülatif varyans değerleri.

No	Faktörler	Toplam	Açıklanan Varyans %	Öz Değer Varyans %
1	Görev Bilinci	3.66	13.08	13.08
2	Erdemlilik	2.75	9.81	22.89
3	İnsani Duyarlılık	2.64	9.42	32.31
4	Mesleki Yükümlülük	1.99	7.11	39.42
5	Ahlaki Düşünce	1.56	5.57	44.99

Öğretmen etik davranışlar ölçeği için bu araştırma kapsamına alınan öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .93 ve alt faktörlerine göre ise 1.faktörün .87; 2.faktörün .85; 3.faktörün .83; 4.faktörün .81; 5.faktörün .76 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde uygulanacak ölçekler için gerekli izinler alındıktan sonra, veri toplama aracı araştırmacı tarafından ilgili okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları bilgisayar ortamında SPSS 15.00 paket programına; “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” puanlanarak, kişisel bilgi formu ve araştırmanın amaçları doğrultusunda yöneltilen 4 soruya verilen cevaplar ise kodlanarak aktarılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde de yine SPSS 15.00 paket programı kullanılmıştır. Uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerin bilgisayar ortamına aktarılması esnasında eksik doldurulmuş 28 anket iptal edilmiş ve analizler 397 anket üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama tekniklerinden yararlanılmıştır. Kalan verilerin analizinde ise öncelikli olarak veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre verilerin normal dağılım göstermediği saptanmış ve değerlendirmede parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Boyutlar	N	Z	p
Görev	397	2.340	.000
Erdem	397	2.971	.000
İnsani Duyarlılık	397	4.915	.000
Mesleki Yükümlülük	397	3.233	.000



Ahlaki Düşünce

397

3.317

.000

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelerine Uygun Davranma Algularına İlişkin Bulgular:
Öğretmenlerin etik davranış ölçeğine vermiş olduğu yanıtlara ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.

Boyutlar	\bar{X}	ss
Görev	4.36	.53
Erdem	4.38	.59
İnsani Duyarlılık	4.64	.52
Mesleki Yükümlülük	4.37	.59
Ahlaki Düşünce	4.47	.54

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin beş noktalı likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği alt boyutlarına ait ortalamaların yüksek ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, kendilerini mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları şeklinde değerlendirdikleri söylenebilir. Ayrıca bu sonuçlara göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği alt boyutlarında en düşük ortalama “Görev” ($\bar{X} = 4.36$) iken en yüksek ortalama ise “İnsani Duyarlılık” ($\bar{X} = 4.64$) alt boyutuna aittir.

Cinsiyetlerine Değişkenine Göre Etik Davranma Algularına İlişkin Bulgular:

Kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyutları puan ortalamaları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	U	Z	p
Görev	Kadın	177	212.03	37529.50	17163.500	-2.038	.042*
	Erkek	220	188.52	41473.50			
Erdemlilik	Kadın	177	201.68	35697.50	18995.500	-.423	.672
	Erkek	220	196.84	43305.50			
İnsani Duyarlılık	Kadın	177	204.93	36272.50	18420.500	-.967	.334
	Erkek	220	194.23	42730.50			
Mesleki Yükümlülük	Kadın	177	206.69	36583.50	18109.500	-1.214	.225
	Erkek	220	192.82	42419.50			
Ahlaki Düşünce	Kadın	177	219.74	38893.50	15799.500	-3.299	.001*
	Erkek	220	182.32	40109.50			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen etik davranışlar ölçeği görev, ahlaki düşünce alt boyut puanları kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu; erdemlilik, insani



duyarlılık, mesleki yükümlülük alt boyut puanlarının ise kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Etik Davranma Algılarının “Aldıkları Maaşın Yeterliliği” Hakkındaki Görüşlere Göre Gruplanmasına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin aldıkları maaşın yeterliliğine ilişkin bildirmiş oldukları yanıtlar yedi grup olarak ele alınmıştır. Bu puanlar Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Maaş Algılarına Göre Öğretmenlerin Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Öğretmen Maaşları Düşüktür	n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
Görev	1	30	176.30	7.409	6	.285
	2	15	239.57			
	3	22	202.77			
	4	51	200.95			
	5	32	170.91			
	6	46	179.83			
	7	201	207.31			
Erdemlilik	1	30	185.68	2.004	6	.919
	2	15	217.23			
	3	22	188.80			
	4	51	201.39			
	5	32	181.16			
	6	46	201.76			
	7	201	202.35			
İnsani Duyarlılık	1	30	167.75	7.436	6	.282
	2	15	206.43			
	3	22	222.57			
	4	51	200.97			
	5	32	165.38			
	6	46	195.79			
	7	201	206.12			
Mesleki Yükümlülük	1	30	183.10	3.925	6	.687
	2	15	183.87			
	3	22	213.43			
	4	51	213.25			
	5	32	174.39			
	6	46	192.29			
	7	201	202.76			
Ahlaki Düşünce	1	30	182.10	3.269	6	.774
	2	15	179.83			
	3	22	194.18			
	4	51	193.77			
	5	32	184.69			
	6	46	193.66			
	7	201	208.31			

Tablo 4.3.’te görüldüğü gibi öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin maaşlarına ilişkin algılarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre görev ($\chi^2 = 7.409$; $p > .05$), erdemlilik ($\chi^2 = 2.004$; $p > .05$), insani duyarlılık ($\chi^2 = 7.436$; $p > .05$), mesleki



yükümlülük ($\chi^2 = 3.925$; $p > .05$) ve ahlaki düşünce ($\chi^2 = 3.269$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin “Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum” Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre Etik Davranma Puanlarına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin “emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum” yargısına verdikleri cevaplara göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Öğretmenlerin Emeğimin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum Yargısına Verdikleri Cevaplara Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum.	n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
Görev	1	146	212.77	7.117	6	.310
	2	47	185.35			
	3	43	190.48			
	4	63	201.67			
	5	27	217.37			
	6	36	167.56			
	7	35	183.71			
Erdemlilik	1	146	217.08	7.882	6	.247
	2	47	182.95			
	3	43	201.92			
	4	63	189.83			
	5	27	203.02			
	6	36	182.08			
	7	35	172.37			
İnsani Duyarlılık	1	146	215.56	9.772	6	.135
	2	47	171.77			
	3	43	174.02			
	4	63	202.18			
	5	27	183.72			
	6	36	211.86			
	7	35	190.00			
Mesleki Yükümlülük	1	146	210.73	6.417	6	.378
	2	47	176.32			
	3	43	203.05			
	4	63	188.81			
	5	27	206.83			
	6	36	212.67			
	7	35	173.79			
Ahlaki Düşünce	1	146	209.46	6.484	6	.371
	2	47	169.20			
	3	43	194.45			
	4	63	211.58			
	5	27	183.91			
	6	36	203.38			
	7	35	185.46			



Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlarının öğretmenlerin emeğimin karşılığını aldığını düşünüyorum yargısına verdikleri cevaplara göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre görev ($\chi^2 = 7.117$; $p > .05$), erdemlilik ($\chi^2 = 7.882$; $p > .05$), insani duyarlılık ($\chi^2 = 9.772$; $p > .05$), mesleki yükümlülük ($\chi^2 = 6.417$; $p > .05$) ve ahlaki düşünce ($\chi^2 = 6.484$; $p > .05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin “Meleğin Saygınlık Düzeyi” Hakkında Vermiş Oldukları Cevaplara Göre Etik Davranma Puanlarına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına yönelik inançlarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlar Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Öğretmenlik saygın bir meslektir	n	\bar{X} sıra	χ^2	sd	p
Görev	1	50	187.54	8.560	6	.200
	2	28	188.52			
	3	41	170.35			
	4	41	182.33			
	5	23	218.07			
	6	32	184.28			
	7	182	214.15			
Erdemlilik	1	50	192.75	6.883	6	.332
	2	28	216.23			
	3	41	167.48			
	4	41	204.04			
	5	23	172.74			
	6	32	190.20			
	7	182	208.90			
İnsani Duyarlılık	1	50	182.92	8.623	6	.196
	2	28	202.36			
	3	41	183.35			
	4	41	187.39			
	5	23	188.91			
	6	32	171.20			
	7	182	215.20			
Mesleki Yükümlülük	1	50	182.68	6.261	6	.395
	2	28	214.95			
	3	41	192.68			
	4	41	175.09			
	5	23	175.43			
	6	32	206.50			
	7	182	209.50			
Ahlaki Düşünce	1	50	169.38	15.700	6	.015*
	2	28	191.05			
	3	41	174.21			
	4	41	174.27			
	5	23	196.13			
	6	32	186.45			
	7	182	222.09			

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlarının “ahlaki düşünce” alt boyut puanları dışındaki boyutlarda öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre anlamlı olarak farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre



görev ($x^2 = 8.560$; $p > .05$), erdemlilik ($x^2 = 6.883$; $p > .05$), insani duyarlılık ($x^2 = 8.623$; $p > .05$), mesleki yükümlülük ($x^2 = 6.261$; $p > .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Ahlaki düşünce ($x^2 = 15.700$; $p < .05$) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın belirlenebilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına İlişkin Algılarına Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Ahlaki Düşünce Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arası Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=169.38	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$
2		=191.05	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
3			=174.21	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$
4				=174.27	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$
5					=196.13	$p > .05$	$p > .05$
6						=186.45	$p > .05$
7							=222.09

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “ahlaki düşünce” alt boyut puanların hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Öğretmenlik saygın bir meslektir” yargısına 1 (kesinlikle katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılmıyorum) ve 4 (Kararsızım) cevabı veren öğretmenlerle 7 (kesinlikle katılıyorum) cevabı verenler arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklılaşmanın 7 (Kesinlikle Katılıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin “Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine” Göre Etik Davranma Algılarına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanları Kruskal Wallis-H testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyut Puanları Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

Boyutlar	Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim	n	XSıra	χ^2	sd	p
Görev	1	122	235.74	22.466	6	.001*
	2	39	183.63			
	3	30	165.00			
	4	54	187.83			
	5	33	153.39			
	6	30	182.05			
	7	89	196.23			
Erdemlilik	1	122	230.57	15.961	6	.014*
	2	39	171.12			
	3	30	197.83			
	4	54	191.54			
	5	33	173.97			
	6	30	170.55			
	7	89	191.74			



	1	2	3	4	5	6	7
İnsani Duyarlılık	122	39	30	54	33	30	89
	229.94	159.90	191.33	196.33	180.92	173.05	193.37
	17.669						
	6						
	.007*						
Mesleki Yükümlülük	122	39	30	54	33	30	89
	227.11	173.85	186.20	191.34	157.62	199.00	195.79
	14.574						
	6						
	.024*						
Ahlaki Düşünce	122	39	30	54	33	30	89
	221.80	183.01	182.68	203.69	165.52	165.23	201.20
	12.220						
	6						
	.057						

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanları “ahlaki düşünce” alt boyut puanları dışındaki boyutlarda öğretmenlerin mesleklerini değiştirme düşüncelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre görev ($x^2 = 22.466$; $p < .05$), erdemlilik ($x^2 = 15.961$; $p < .05$), insani duyarlılık ($x^2 = 17.669$; $p < .05$), mesleki yükümlülük ($x^2 = 14.574$; $p < .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ahlaki düşünce ($x^2 = 12.220$; $p > .05$) alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu farklılıkların belirlenebilmesi için Mann Whitney U testi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleklerini Değiştirme Düşüncelerine Göre Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Görev Alt Boyut Puanlarının Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Gruplar	1	2	3	4	5	6	7
1	=235.74	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05	p<.05
2		=183.63	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
3			=165.00	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
4				=187.83	$p > .05$	$p > .05$	$p > .05$
5					=153.39	$p > .05$	$p > .05$
6						=182.05	$p > .05$
7							=196.23

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerine göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “görev” alt boyut puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla verilen cevaplara yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılaşmanın “Hayatta bir fırsatım daha olsa mesleğimi değiştirirdim” yargısına 1 (kesinlikle katılmıyorum) cevabını veren öğretmenler ile diğer seçenekleri işaretleyen öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklılaşmanın 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) cevabı verenler lehine ve $p < .05$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.



Öğretmenlerin Yaşam Doymu Düzeylerine İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin yaşam doymu ölçeğinde belirtmiş oldukları görüşlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değeri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Yaşam Doymu Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.

Boyutlar	\bar{X}	ss
Yaşam Doymu	4,23	1,29

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin yedi noktalı likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara göre yaşam doymu düzeylerinin ortalama bir değere sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4.24$). Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşamlarından orta düzey bir memnuniyete sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutları ve Yaşam Doymu Puanları arasındaki Korelasyon İlişkilerine Yönelik Bulgular:

Öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puan ortalamaları ile yaşam doymu puanları arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Etik Davranışlar Ölçeği Boyutları ile Yaşam Doymu Puanları arasındaki yapılan Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Görev	Erdemlilik	İnsani Duyarlılık	Mesleki Yükümlülük	Ahlaki Düşünce	
Görev	r	----				
Erdemlilik	r	.668**				
İnsani Duyarlılık	r	.566**	.602**			
Mesleki Yükümlülük	r	.590**	.556**	.553**		
Ahlaki Düşünce	r	.640**	.522**	.580**	.612**	
Yaşam Doymu	r	.145**	.166**	.181**	.198**	.184**

* P<.05 **p<.01

Tablo 14’te görüldüğü üzere Yaşam doymu ile öğretmen etik davranışlar ölçeği görev (r = .145, p<.05), erdemlilik (r = .166, p<.05), insani değer (r = .181, p<.05), mesleki yükümlülük (r = .198, p<.05) ve ahlaki düşünce (r = .184, p<.05) boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Meslek Etik İlkelerine Uygun Davranma Algılarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kendilerini mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları şeklinde değerlendirdikleri bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin verdikleri cevapların her bir boyut için katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular birbirine yakın sonuçlar üretmekle birlikte, öğretmenlerin en fazla “insani duyarlılık” boyutundaki davranışları önemsedikleri en az ise “görev” boyutundaki davranışları önemsedikleri söylenebilir. Bir anlamda elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin mesleğin etik ilke ve davranışlarına duyarlı oldukları söylenebilir. Bu bulgular genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu ile örtüşmektedir.



Öğretmenlerin mesleğin etik kurallarını önemstediklerini gösteren bu bulgular birçok araştırma sonucu ile de benzerlik göstermektedir (Eldaş ve Çokan, 2006; Özbek, 2003; Sakin, 2007; Manolova, 2011; Pelit ve Güçer, 2006). Bu araştırma bulgularına göre öğretmenlerin etik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu (Eldaş ve Çokan, 2006); öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini yüksek düzeyde benimsedikleri (Sakin, 2007; Manolova, 2011); etik olmayan davranışlara yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu (Pelit ve Güçer, 2006) ve öğretmenlerin sorumluluk, saygı, profesyonellik ve dürüstlük gibi mesleğin etik ilkelerine önem verdikleri (Özbek, 2003) görülmektedir. Bunun yanında öğretmen davranışlarının etik çerçevede olup olmadığına yönelik öğrenci algısına dönük çalışmalar da (Ağra, 2012; Örenel, 2005; Gündüz ve Coşkun, 2012; Aydoğan, 2011) araştırma kapsamında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, öğretmenlerinin etik davranış örüntülerine uygun hareket ettiklerini rapor ettikleri görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının öğretmen davranışlarına ilişkin algılarına yönelik bir diğer çalışmada (Altinkurt ve Yılmaz, 2011) gözlem yapan öğretmen adaylarının gözlemledikleri öğretmenlerin etik dışı davranışları “hiçbir zaman” sergilemediğini rapor ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunun birçok çalışma sonucu ile desteklendiği söylenebilir.

Eldaş ve Çokan (2006) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kendi davranışlarını etik sınırlar içerisinde değerlendirmelerine rağmen öğrenci ve idarecilerinin etik davranışları daha az sergilediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Yine Şakar (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin etik ve ahlak kavramlarını karıştırdıkları, mesleğin etik kodlarına ait ise eksik bilgiye sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sorumluluk alanlarına ait eksik bilgiye sahip olması da yine araştırmanın bir başka sonucudur.

Özet olarak bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular birçok araştırma sonucu ile uyuşmaktadır. Ancak özellikle öğrenci algısına dayalı çalışmalarda farklı sonuçların olduğu da görülmektedir. Diğer bir anlatımla öğrenciler öğretmenlerinin kendi algıladıkları kadar etik davranışlar sergilemediklerini düşünmektedirler. Kuşkusuz bu farklılık değerlendirmeyi yapan grubun kendi algısına dayanmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma kapsamında elde edilmiş olan bulguların da algısal olduğu dikkate alınmalıdır.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Etik Davranışlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.

Araştırma sonucuna göre öğretmen etik davranışlar ölçeği görev, ahlaki düşünce alt boyut puan ortalamalarında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu; erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük alt boyut puan ortalamalarında ise bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla görev ve ahlaki düşünce boyutundaki davranışlara daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Her ne kadar bayan ve erkek öğretmenlerin etik davranışlar ölçeği alt boyut puanları arasında iki alt boyutta (görev, ahlaki düşünce) anlamlı farklılık olsa da diğer boyutlarda da (erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük) bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla etik davranışları daha fazla önemstedikleri ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bir anlamda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla mesleğin etik ilkelerini daha fazla önemstedikleri söylenebilir.

Bu noktada araştırma sonucu “bayan öğretmenlerin mesleki etik davranışlara erkek öğretmenlere oranla daha duyarlı olması” birçok çalışma sonucu ile de örtüşmektedir (Çelebi ve Akdağ, 2012; Pelit ve Güçer, 2006; Özbek, 2003; Obuz, 2009; Ergin, 2014; Pelit ve Güçer, 2005; Yılmaz ve Altinkurt, 2009). Benzer bir sonuç öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda elde edilmiştir. Buna göre bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre mesleki etik düşünme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Dayanç, 2007). Bununla birlikte



öğretmenlerin meslek etiğine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırma sonuçlarına da rastlamak mümkündür (Eldaş Çokan, 2006; Kepenek, 2008; Manolova, 2011).

Etik ilkelerin tüm bireyler için genel geçer kurallar olduğu göz önünde bulundurulduğunda cinsiyetler arası farklılaşmanın olmaması beklenen bir sonuç iken araştırma bulgularına göre elde edilen farklılaşmanın cinsiyetler arası özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Şöyle ki kadınların annelik rollerinin varoluşu, onların ergen-çocuk psikolojisini daha iyi anlayabilmelerine neden olmakta ve öğrencilerine yönelik daha hoşgörülü davranabilmektedirler (Yeşilyurt, 2009). Bununla birlikte sabırlı, duygusal zekası ağır basan, iletişim becerileri gelişmiş ve empatik olma gibi özellikleri davranışlarına yansyarak öğrencileri ile daha yakın ilişkiler kurmalarına neden olmaktadır (Yelkikalan, 2006). Bu noktada bayan öğretmenlerin bu özelliklerinin mesleğin etik ilkelerine daha fazla önem vermelerine neden olduğu şeklinde bir açıklama yapmak uygun olacaktır.

Bunun yanında bayan ve erkek öğretmenlerin değer sistemlerinin de mesleğin etik ilkelerine verdikleri önem konusunda etkileyici bir fonksiyona sahip olduğu söylenebilir. Öyle ki bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre “Başarı”, “Evrensellik”, “Hazcılık”, “Güvenlik” ve “Geleneksellik” değer boyutlarına daha fazla önem verdikleri ortaya konmuştur (Firat ve Açıköz, 2012). Bayan öğretmenlerin bu değerlere daha fazla önem veriyor olması bir anlamda ideal bir meslek olarak değerlendirdikleri “öğretmenliği” erkeklerden daha fazla tutmalarına ve daha fazla önemsemelerine neden olmaktadır (Firat ve Açıköz, 2012). Bu bağlamda mesleğin etik ilkelerinin kadınlar tarafından daha fazla önemsenmesi daha anlamlı görülmektedir.

Öğretmenlerin Aldıkları Maaşın Yeterliliği, Emeklerinin Karşılığını Alıp Almadıklarına Yönelik İnançları, Mensubu Buldukları Mesleğin Saygınlığına Yönelik Algıları ve Mesleklerini Değiştirmeye Yönelik Düşüncelerine Göre Etik Davranma Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin maaşlarına ilişkin algılarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bir başka deyişle öğretmenlerin aldıkları maaşa ilişkin algıları olumsuz olmakla birlikte bu algının mesleğin etik ilkelerine uygun davranma düzeyi üzerinde bir etkisinin bulunmadığı bulunmuştur. Bir diğer anlatımla öğretmenler aldıkları maaşın yaptıkları işe göre yetersiz olduğu algısına sahip olsalar da öğretmenlik mesleğine ve öğrencilerine karşı olan sorumluluklarını aksatan bir pozisyon içinde yer almamaktadır denilebilir. Bu bağlamda bir meslek mensubu olarak yaptığı işten gelir elde eden öğretmenler çabalarının karşılığında aldıkları ücretin düşük olduğuna yönelik bir kaniya sahip olsalar da bu düşünceleri görev ve sorumluluklarını aksatmalarına neden olmamaktadır.

Öğretmenlerin emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum yargısına verdikleri cevaplara göre öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin emeklerinin karşılığını alıp almadıklarına yönelik algılarının mesleğin etik ilkelerine uygun davranma noktasında bir etkisi bulunmamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin “emeğimin karşılığını aldığımı düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevaplarında aldıkları maaşa ilişkin algıları ile örtüşen sonuçlar ürettiği söylenebilir. Bu sonuca göre öğretmenler sarf ettikleri enerji ve emeğe yönelik yeterli karşılık göremediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu durum öğretmenleri mesleğin etik ilkelerine uyma konusunda olumsuz yönde etkilememektedir. Bir anlamda öğretmenler emeklerinin karşılığını alamadıklarını düşünseler de görev ve sorumluluklarını aksatmamaktadırlar denilebilir.

Öğretmenlerin mensubu buldukları mesleğin saygınlığına ilişkin algılarına göre öğretmen etik davranışlar ölçeği “ahlaki düşünce” alt boyut puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre



öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünen öğretmenlerin ahlaki düşünce boyutundaki davranışlara öğretmenliğin saygın bir meslek olmadığını düşünen öğretmenlere oranla daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunun mensubu buldukları mesleğin saygınlığına inandıkları görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin bireysel anlamda yaptıkları mesleğin saygınlığına olan inançlarını kaybetmiş olsalar da toplumsal anlamda saygınlığı kabul edilen bir mesleğin mensubu olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda gayretli olduklarını göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmenler mensubu buldukları meslek örgütünün toplumsal saygınlığına zarar verebilecek davranışlardan kaçınmakta ve mesleğin etik ilkelerine uygun hareket etme konusunda titiz davranmaktadır denilebilir. Ahlaki düşünce boyutundaki farklılaşma da bu açıklamayı desteklemektedir. Nitekim bu sonuç bireylerin düşünce ve davranışlarının her koşulda birbiriyle uyum içinde hareket etmemesinin ve düşüncenin davranışa dönüşme evresinde genellikle toplum beklentilerine uygun davranma durumunda kalınmasıyla yeniden şekillenmesinin bir sonucu olarak gösterilebilir (Çelebi ve Akbağ, 2012).

Öğretmenlerin mesleklerini değiştirme düşüncelerine göre, etik davranışlar ölçeği “ahlaki düşünce” boyutu haricindeki tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. “Ahlaki düşünce” alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmamakla birlikte mesleğini kesinlikle değiştirmek istemediğini belirten öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleklerini değiştirmeye yönelik düşüncelerindeki olumsuz yönde hareket mesleğin etik davranışlarının önemseme düzeylerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer bir anlatımla mesleklerinden memnun olan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini daha fazla önemsedikleri ve bu ilkelere uygun davrandıkları söylenebilir.

Ayrıca mesleğini değiştirme konusunda arayış içerisinde olan öğretmenlerin ise örneklemin yaklaşık %25’i düzeyinde olması önemsenmesi gereken bir sonuçtur. Çünkü araştırma sonucuna göre her 4 öğretmenden 1’i mesleğini değiştirmeyi düşünmektedir.

Son yıllarda işsizlik oranlarındaki artışın kişilerin mesleki eğilimlerini etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda özellikle garanti bir meslek olarak nitelendirilen öğretmenlik mesleğine doğru bir yönelimin artışa geçtiği görülmektedir. Bu durum meslek tercihinin ilgi ve yeteneklerden öte maddi kaygılar ekseninde şekillendiğini göstermektedir. Öyle ki Özbek vd., (2007) tarafından yapılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma sonuçları arasında örneklem grubunda yer alan öğrencilerin çoğunluğunun “öğretmenliği zorunlu olmazsam yapmam” ifadesine olumlu cevap vermesi bu açıklamaları desteklemektedir. Bu açıdan maddi kaygılar nedeni ile öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin mesleğin gerektirdiği yeteneklere sahip olup olmadıklarına ilişkin bir değerlendirme yapmış olmaları çok olası değildir. Bu nedenle mesleğin bir mensubu olduktan sonra gerekli beceriler konusunda yeterli olmadığını gören kişinin de mesleğini değiştirme düşüncesi içerisine girmesi olası bir sonuçtur. Ayrıca bu durum kişinin mesleğin etik ilkelerine uygun davranma konusundaki direncini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bir anlamda kendisini mesleğin bir mensubu olarak göremedikleri için (kendini ait hissetmedikleri için) mesleğin davranış örüntülerini benimseyememektedirler denilebilir.

Bunun yanında son yıllarda bakanlık nezdinde atılan yanlış adımlar neticesinde yalnızlaştırılan öğretmenler prestij kaybına uğradıklarını düşünüyor olabilirler. Bu nedenle mesleki memnuniyetlerinde azalmanın olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda memnuniyet sorunu yaşadıkları bir mesleği değiştirmek istemektedirler denilebilir. Bu memnuniyet sorunu öğretmenlerin mesleklerinin etik ilkelerine uygun davranma konusundaki isteklerini de olumsuz etkilemiş olabilir.

Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşamlarından orta düzey bir memnuniyete sahip oldukları bulunmuştur. Benzer sonuçların birçok araştırma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir (Taş,



2011; Şahin, 2008; Kıvılcım, 2014; Öztürk, 2014; Sarıdemir, 2015; Yılmaz ve Aslan, 2013; Telef, 2011).

Öğretmenler, eğitim politikalarındaki tutarsızlık, parasal sorunlar, gereksiz bürokrasi, öğrenci velisi ve öğrencinin eğitim konusundaki kayıtsızlığı, okul idarecileri ile yaşadıkları sorunlar nedeni ile iş yaşamında tükenmişlik ve doyumсуuzluk yaşayabilmektedirler (Telef, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki yaşamları sürecinde karşılaştıkları zorlukların yaşam doyumlarını olumsuz etkilediği ancak önemli bir değişime neden olmadığı bu nedenle öğretmenlerin orta düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretmen Etik Davranışlar Puanları ile Yaşam Doyumu Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranışlar sergileme algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı oranda negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arttıkça öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerine verdikleri önemde azalmaktadır. Diğer bir anlatımla öğretmenler, mesleklerine yabancılaştıkça mesleki anlamda kendilerinden beklenen etik değerlere verdikleri önemi yitirmektedirler denilebilir.

Bu bulgu Çağlar'ın (2013) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ve işe yabancılaşma araştırmasının sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Çağlar'ın (2013) araştırmasının sonucuna göre yabancılaşma düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir diğer anlatımla işe yabancılaşma düzeyinin artması öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumlara neden olmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine gereken önemi vermemelerinin açıklayıcısı olarak gösterilebilir. Bir anlamda işe yabancılaşma düzeyindeki artışın neden olduğu öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumların, öğretmenlerin etik ilkelere verdikleri önemi de olumsuz etkilemesi olası görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranışlar sergileme algıları ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla yaşam doyumunu yükseldikçe öğretmenlerin mesleğin etik değerlerine verdikleri önemde artmaktadır. Bu sonuca göre yaşamdan doyum alan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine ve davranışlarına daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Son olarak öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile yaşam doyumunu düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arttıkça yaşam doyumunu düzeyleri azalmaktadır. Diğer bir anlatımla yaşamdan doyum alan bireyleri işe yabancılaşma düzeyleri düşüktür.

İş hayatı, önemli yaşam alanlarından birisidir ve iş yaşamından doyum alma ile yaşam doyumunu arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (Yetim, 2001). Bir anlamda iş doyumunu arttıran etmenler doğrudan yada dolaylı olarak yaşam doyumunu arttırmaktadır (Yetim, 2001). Diğer bir deyişle çalışma hayatında kendini iyi hisseden bireylerin yaşam doyumlarının yüksek olması olası bir sonuçtur (Keser, 2003). Ayrıca iş tatmini ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu da çeşitli araştırma sonuçları tarafından elde edilen bir bulgudur (Ayaydın İnce, 2012; Yumuk, 2011). Bu bağlamda araştırma bulguları öğretmenlerin iş yaşamına etki eden etmenlerin yaşam doyumunu da etkilediği şeklinde açıklanabilir. Diğer bir anlatımla iş yaşamında yoğun yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine daha az önem verdikleri ve yaşamlarından daha az doyum aldıkları söylenebilir. Tam tersi durumda ise yani iş yaşamında yabancılaşma yaşamayan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine daha fazla önem verdikleri ve yaşamlarından daha fazla doyum aldıkları söylenebilir.



Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre öğretmenler kendilerini mesleğin etik ilkelerine uygun davrandıkları şeklinde algılamaktadırlar. Bu sonuç öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine olan duyarlılığının yüksek olduğu şeklinde okunabilir. Bu bağlamda etik bilincin daha ileri düzeyde olması ve devamlılığı için örnek teşkil eden öğretmenler çeşitli zaman dilimlerinde ödüllendirilerek güzel örnekler ön plana çıkarılabilir.
2. Araştırma sonuçları öğretmenlerin orta düzey bir yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin genel yaşam doyumlarını artırıcı çeşitli etkinlikler organize edilebilir. Bu kapsamda öğretmenler çeşitli hobi kursları ile kendilerini daha rahat hissedebilecekleri çeşitli platformlarda bir araya getirilebilir. Çeşitli moral geceleri organize edilebilir.
3. Araştırma sonucuna göre bayan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini erkek öğretmenlere oranla daha fazla önemsedikleri bulunmuştur. Bu bağlamda erkek öğretmenler için etik bilincin zenginleştirilmesi için çeşitli seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.
4. Araştırma sonucuna göre mesleğini değiştirme düşüncesini yoğun olarak yaşayan öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranma konusunda daha az özen gösterdiği bulunmuştur. Bu durum öğretmenlik mesleğini severek yapmayan bireylerin işlerinde yeteri kadar verimli olamadıkları şeklinde okunabilir. Bu bağlamda mesleğe alınmadan önce daha iyi bir seçme işleminin uygulanması ve öğretmenlik mesleğini yapabilecek bireylerin mesleğe kabul edilmesi bu durumu ortadan kaldırabilir. Mesleğe seçim aşamasında öğretmen adaylarının çeşitli psiko-sosyal incelemelerden geçmesi sağlanabilir.
5. Öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerine uygun davranışlar sergileme algıları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyecek etkenlerin öğretmenlerin mesleğin etik ilkelerini önemseme durumlarını da olumlu yönde etkileyeceğini söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle öğretmenlerin yaşam doyumlarını artırıcı çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın örneklem grubunu Orta Anadolu'daki bir il sınırları içerisinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Benzer araştırmalar farklı örneklem gruplarında yapılarak araştırma sonuçları üzerinde karşılaştırma olanağı sağlanabilir.
2. Öğretmen ve öğrenci algılarının birlikte değerlendirilerek karşılaştırmalı olarak ele alınacak bir çalışmanın yapılması farklı değişkenlerin kontrol altına alınabilmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

Altınkurt Y. ve Yılmaz K. (2011) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Aydoğan, İ. (2011) Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Aydın, İ. (2013) *Eğitim Ve Öğretimde Etik*, Pegem A Akademi Yayınları.

Aydın, İ. (2012) *Yönetimsel, Mesleki Ve Örgütsel Etik*, Pegem A Akademi Yayınları.



Ağra, M. (2012) Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayaydın İ. Ç. (2012) İşyerinde Psikolojik Şiddetin İş Tatmini, İşe Yabancılaşma Ve İşten Ayrılma Niyeti İle İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Budak, S. (2000) Psikoloji Sözlüğü, Bilim Ve Sanat Yayınları.

Çağlar, Ç. (2013) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.

Çelebi, N. ve Akbağ M. (2012) Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, International Online Journal Of Educational Sciences.

Dayanç, T. (2007) Sınıf Öğretmenliği Aday Öğretmenlerinin Mesleki Etik Konusundaki Görüşleri Ve Mesleki Etik İnkilemleri Çözümleme Biçimleri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, E. A. (2008) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. Journal Of Personality Assessment, 49(1), 71-75.

Ertürk, S. (1974) Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Matbaacılık.

Ergin, Y. (2014) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algılamaları; Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eldaş Ç. S. (2006) Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Kullandıkları Stratejilere Yansıması (Balıkesir İl Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergüden, A. (2003) "Uygulamalı Etik Ne Tür Bilgi İçerir?". 1. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi Kitabı.

Erdem, A. ve Şimşek S (2013) Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Fırat, N. Ş., & Açıkgöz, K. (2012). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Değer Sistemleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 422-435.

Ekinci, A. ve Öter M.Ö. (2010) Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Ve Özel Alan Yeterlikleri, Dicle Üniversitesi Dergisi.

Gündüz, Y., & Coşkun, Z. S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelere Uyuma Düzeyine İlişkin Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2).

İlgaz, S. ve Bilgili T. (2006) Eğitim Ve Öğretimde Etik, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.



Karataş, A. (2013) İlköğretim Öğretmen Adayları İçin Meslek Etiğinin Önemi, Marmara Coğrafya Dergisi.

Koç, K. (2010) Etik Boyutları İle Öğretmenlik, Çağdaş Eğitim Dergisi.

Kepenek, Ö. (2008) Öğretmenlik Meslek Etik İlkelerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi (Kocaeli İli Örneğİ, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Manolova, O. (2011) Mesleki Etik İlkelerine İlişkin Türkiye Ve Moldova'daki İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Obuz, Ü. (2009) Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğİyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri", Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Özbek, O. (2003) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri Ve Bu İlkelere Uyma Düzeyleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, Ş. (2010) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etik İlkelerle İlgili Görüşleri, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.

Öztürk, Z. G. (2014) Sınıf Öğretmenlerinin Değer Tercihleri İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki", Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbaltacı, N. ve Acat, . (2005) Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri İle İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının Karşılaştırılması, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.

Örenel, S. (2005) Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim Ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pelit, E. ve Güçer, E. (2005) Ticaret Ve Turizm Meslek Dersi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğİyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algılamaları, II. Siyasette Ve Yönetimde Etik Sempozyumu.

Pelit, E. ve Güçer, E. (2006) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğİyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara Ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları, Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi.

Sakin, A. (2007) Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri İle Ahlaki Yargı Düzeyleri Ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi", Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şentürk, C. (2009) Öğretmenlik Mesleğinde Etik", Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim.

Şakar, M. C. (2010) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Etik Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, E. (2001) Örgütsel İletişim Ve Kişilik Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkileri, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2001.

Toros, T. (2001) Elit Ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, GÜdüsel (Motivasyonel) İklim Ve Hedeflerin Özgünlük, Güçlülük Derecesi Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkisi Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.



Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen Adaylarının Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. İş Ahlakı Dergisi, 2 (2), 71-88.

Dost-T.M. (2007) Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

TDK, <http://www.tdk.gov.tr> Erişim T:20.10.2016

Keser, A. (2003) Çalışma Yaşamında Motivasyon Ve Yaşam Tatmini, Alfa Aktüel Yayınları, Bursa.

Kıvılcım, P. (2014) Öğretmenlerde İş Doyumu, Özyeterlik İnancı Ve Yaşam Doyumu İlişkisinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Obuz, Ü. (2009). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Onur, Bekir; Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm, İmge Kitapevi Yayınları, Ankara, 2004.

Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim Ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sarıdemir, T. (2015) Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, Ş. (2008) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumu Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Taş, İ. (2011) Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma Ve İç-Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Telef, B. B. (2011) Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları Ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi, İlköğretim Online Dergisi.

Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013) Öğretmenlerin İş Yerindeki Yalnızlıkları Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi.

Yeşilyurt, E (2009) Öğretmenlerin Sahip Oldukları Niteliklere Yönelik Algıları (Elazığ İli Örneği), Milli Eğitim Dergisi.

Yelkikalan, N. (2006) Başarılı Girişimcilikte Cinsiyetin Rolü: Kadın Girişimciler, Girişimcilik Ve Kalkınma Dergisi.

Yetim, Ü. (1991) Kişisel Projelerin Organizasyonu Ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu” Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yetim, Ü. (2001) Toplumsal Bireye Mutluluk Resimleri, Bağlam Yayınları, Ankara.

Yumuk, Y. (2011) Otel İşletmelerinde İşe Yabancılaşmanın İş Tatmini Üzerine Etkisi: Nevşehir İlinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



PEDAGOJİK LİDERLİK: ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİN GÖLGESİNDE KALAN BİR LİDERLİK YAKLAŞIMI

Nuri BALOĞLU⁸⁵,

ÖZET

Pedagojik liderlik bilinçli bir öğretmenlik uygulaması ve bunun eğitim ve öğretim süreçlerine yansımalarına dayanmaktadır. Okulun temel misyonunu hayata geçirebilmek için öğrenme ve öğretimi çocukların ilgi ve ihtiyaçları yönünde düzenleyerek geliştirmeyi içermektedir. Öğrencileri müfredat programının bir (uygulama) nesnesi olarak tehdit eden öğretimsel liderliğin tersine, yapılandırmacı ve özgürlükçü bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Bu çalışmanın amacı pedagojik liderlik kavramına ilişkin bir kavramsal çerçeve oluşturmaktır. Çalışma literatür taraması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tarama faaliyeti "Pedagojik liderlik nedir" sorusuna yanıt bulmak amacıyla çeşitli arama motorlarından faydalanılarak internet kaynakları üzerinden yapılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen bilgiler araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında önceden belirlenen sorulara göre doğrudan alıntı veya yorumlar şeklinde ifade edilerek tematik bir yaklaşımla sunulmuştur. Elde edilen bulgular pedagojik liderliğin, müfredat temelli, talimatçı ve tek adam paradigmasına dayalı öğretimsel liderliğe bir tepki olarak doğmuş olduğunu, fakat uygulamada öğretimsel liderliğe bir anti-tez olabilecek kadar geliştirilemediğini göstermektedir. Öğretimsel liderlik hakkındaki eleştirilerin bir araya getirildiği oranda, pedagojik liderliğe ilişkin kavramsal sınırlarının çizilebileceği gözükmektedir. Bu çalışma, her iki liderlik türünün tez-anti tez ve sentez bütünlüğü içerisinde ve birbirini tamamlayan yapıya dönüştürülebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Pedagoji, Liderlik, Eğitim, Öğretim, Yönetim.

PEDAGOGICAL LEADERSHIP: A LEADERSHIP APPROACH IN THE SHADOW OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP

SUMMARY

Pedagogical leadership is based on conscious teaching practice and its reflection on teaching and teaching processes. The school's main mission is to improve learning and teaching by arranging for the interests and needs of children in order to be able to pass on their dreams. Contrary to the instructional leadership that threatens the students as an object of the curriculum; pedagogical leadership advocates a constructivist and libertarian understanding of education. The purpose of this study is to establish a conceptual framework for the concept of pedagogical leadership. The study was based on literature review method. Study was conducted on internet resources using various search engines to find the answer to the question "What is the pedagogical leadership?". The findings were presented in a thematic way, expressed in direct citation or commentary according to pre-determined questions within the conceptual framework of the research. The findings were that pedagogical leadership emerged as a reaction to instructional leadership based on the curriculum-based, instruct and one-man paradigm. Literature review demonstrates that it cannot be developed as an anti-thesis to instructional leadership. It seems that the conceptual boundaries of pedagogical leadership can be drawn in the way that criticisms about instructional leadership are put together. This study shows that

⁸⁵ Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırşehir, nbaloglu@ahievran.edu.tr



both leadership milestones can be transformed into a complementary structure within the totality of thesis-antithesis and synthesis.

Keywords: Pedagogy, Leadership, Education, Teaching, Management.

Giriş

Pedagoji, öğrenme ve öğretimi şekillendiren uygulamalar dizisidir (Male ve Palaiologou, 2013). Başarılı bir pedagojik liderlik okul müdürü ve öğretmenler açısından öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin, sınıfta nasıl hâkimiyet kurulduğunun, sınıf süreçlerinde nelerin nasıl uyguladığının ve öğrencilerin ihtiyaçlarıyla buluşan eğitimsel faaliyetlerin nasıl değerlendirildiğinin bilinmesini gerektirir. Pedagojik liderler öğrenme ve öğretimi geliştirecek güvenilir bir pedagoji bilgisine sahiptir ve bunu da eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerine çeşitli yollarla öğrencilerine sunarlar (Macneill, Cavanagh & Silcox 2005).

Öğrenme süreci, içinde yaşanan coğrafya ve kültürün etkisini dikkate almayı, buna uygun bir öğrenme çevresi oluşturmayı, aile katılımını sağlamayı, etkin takım çalışması yapmayı ve okul ile toplum arasında verimli ve sinerjik ilişkiler kurabilmeyi gerektirir (Palaiologou, 2012: 112). Pedagojik liderlik özgürlükçü bir eğitim anlayışını savunur. “Öğrencileri müfredat programının bir (uygulama) nesnesi olarak tehdit eden öğretimsel liderliğe karşı çıkar ve bunun tam tersine eğitim ve öğretimi bütünüyle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dayandırmayı savunur (Macneill, Cavanagh & Silcox 2005)”. Bu yönüyle “eğitimi yeniden düşünmeyi, programları işbirliği içerisinde yaparak uygulamayı önerir (Coughlin ve Baird, 2010)”.

Sergiovanni (1984; 1996; 998) tarafından ilk defa dile getirilen öğretimsel liderlik eğitim liderliği alanında önemli bir gelişme olmuştur. Bu gelişmeyle birlikte okulların öğretim programları içeriğinde eğitimsel liderliğin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Murphy ve Hallinger (1992) okul müdürlerinin okulu geliştirme çalışmalarında başarılı olabilmeleri için program ve öğretim liderliği rolleri tanımlamış ve okul liderliğinin bu boyutu öğretimsel liderlik alanı olarak adlandırılmıştır. Bu konu hakkındaki gelişmeler günümüzde de devam etmektedir.

Pedagojik liderlik savunucularına göre öğretimsel liderlik, her şeyden önce akademik risk alınan bir öğrenme çevresi yaratmamaktadır. Öğretmenin beden dili ve bunun öğrenciler üzerindeki etkileri gibi konuları hiç dikkate almamaktadır. Öğrencilerin demokratik karar vermeyi anlamaları konusunda sınıf kültürünün etkilerini göz ardı etmektedir. Dili emir verme dilindedir. Yani, “Ben X’i yapman için sana talimat veriyorum, sen de bunu yapacaksın” şeklindedir. Bu yönüyle *instructional* sözcüğü, gücün aşağılayıcı çağrışımları ile kirlenmiş durumdadır. İnsanlar arasındaki güç ilişkisinin durumu hakkında hiçbir şüpheye yer bırakmamakta ve güç temelli bir talimatlar dizisi olarak işlev göstermektedir (Macneill, Cavanagh & Silcox 2005).

Hâlbuki eğitimin gerçek odağında talimatlar (instruction) değil, öğrenci ve onun ihtiyaçları bulunmalıdır. Eğitimin başlangıç noktası daima “Bu çocukların ilgi ve ihtiyaçları nelerdir ve en iyi nasıl öğrenirler?” sorularıyla başlamalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerini müfredat temelli, tek bir kalıba göre, yalnızca öğretmenin tercih ettiği bir öğretim stiliyle öğrenmeye zorlaması ciddi bir hatadır. Talimata yoğunlaşmak, öğretimi ve öğretmeni profesyonellikten uzaklaştırmak, onu bir robot haline getirmek demektir.

Dewey (1916) öğretmenin özgür olmadığını, onun temel görevinin önceden belirlenmiş olan eğitim amaçlarını gerçekleştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu durumun, kimi durumlarda sınırlayıcı bir faktör olarak öğretmenin yeteneklerini gizleyebildiğine, öğrenci ve öğretmenlerin amaçları ile önceden belirlenmiş eğitim amaçları arasında oluşacak çatışmaların da bir kafa karışıklığı yaratabileceğine değinmektedir. Dewey, öğretmenin temel görev ve sorumluluğunu eğitimi öğrenciye göre ayarlamak olduğunun altını çizmekte ve “Bir eğitimsel amacın, bireyin (içgüdüleri ve



alışkanlıkları dahil) içsel faaliyetler ve ihtiyaçlar üzerine kurulması gerektiğini” belirtmektedir (s:114-116). Callahan’a göre (1962) eğitim ve öğretimde profesyonel bir davranışı ortaya koyamayan öğretmenlerin *Taylorcu* bilimsel yönetim kültürü içerisinde parça başı çalışan işçilerden daha tehlikeli olabileceğine dikkat çekmekte ve eğitim ve öğretimde öğretmen özerkliğinin önemini bu sözleriyle vurgulamaktadır. İşte, eğitimin bireye özgü bir çaba olması gerektiğini ileri süren bu görüşler, pedagojik liderlik savunucuları da başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, “Pedagojik liderlik nedir?” ve “Pedagojik liderlik savunucularının öğretimsel liderliğe ilişkin eleştirileri nelerden oluşmaktadır?” sorularına yanıt bulabilmektir. Bu çalışmayla pedagojik liderliğe ilişkin bir kavramsal temel oluşturabilmek ise çalışmanın alt amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışma literatür taraması yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması araştırmalar için önemli bir süreçtir. Bu süreç, belirli bir konu hakkında yayınlanmış mümkün olduğunca fazla eserin derinlemesine ve sistematik olarak incelenmesidir. Tarama derinliği, yapılacak çalışmanın türüne göre değişiklik gösterebilmektedir. Pedagojik liderlik hakkında genel bir çerçeve oluşturmayı amaçlayan bu çalışmada tarama faaliyeti “Pedagojik liderlik nedir” ve “Pedagojik liderlik savunucularının öğretimsel liderliğe ilişkin eleştirileri nelerden oluşmaktadır” sorusuna yanıt bulmak amacıyla çeşitli arama motorlarından faydalanılarak internet kaynakları üzerinden yapılmıştır. Elde edilen bilgiler araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında önceden belirlenen sorulara göre doğrudan alıntılar ve yorumlar şeklinde derlenerek analiz edilmiş ve tematik bir yaklaşımla da sunulmuştur.

Bulgular

Pedagoji Sözcüğünün Etimolojisi

Türk Dil Kurumu (2016) *pedagog* sözcüğün Türkçe anlamını “eğitim bilimci” olarak ifade etmektedir. *Pedagoji* terimi bugün çoğunlukla “eğitim bilim teorisi” olarak kullanılsa da, kelimesinin aslı Yunanca "Paidagogeo" kavramına dayanmaktadır. Yunancada *paid*=çocuk, *ago*=yönetmek, dolayısıyla *pedagoji* "çocuk yönetmek" anlamına gelmektedir. Antik Yunan dönemine kız çocuklarının eğitim alması yasaktı ve hürlerin erkek çocuklarını okula, spora götüren, onlarla ilgilenen ve onların eşyalarını taşıyan kölelere de *pedagog* ismi verildi.

Geçmişten günümüze pedagoji sözcüğüne ilişkin sosyal, kültürel ve politik olarak farklı anlamlar yüklenmiştir. Temeli eski Yunan ve Hellenistik döneme kadar uzanan tartışmalarla pedagoji kavramının anlam bilgisi farklı şekillerde vurgulanmıştır. Klasik yazarların pek çoğu pedagoji kavramına özgürlükçü bir bakış açısı sunmakta, eğitim ve öğretimi toplumsal rolleri bakımından ele almaktadır. Bu yazarlara göre öğretmenler özgür olmalı, öğrencileri de özgürlük sunmalıdırlar (Heikka ve Waniganayake, 2011).

Pedagoji sözcüğünün anlamı günümüz öğretmenleri için de farklılaşmaktadır. Davies (1994) bu kavrama öğretimsel çıktılar bakımından yaklaşmakta; pedagoji kavramını topluma, insan doğasına, bilgiye ve üretime ilişkin uygulamalar ve inançlar dizisi olarak görmektedir. Literatürde yer alan pedagojik inançlara ilişkin pek çok araştırma sonucu da (Kagan and Tippins 1991; Ertmer, 2005; Liu, 2011) öğretmenlerin pedagojik inancının farklı farklı olduklarını doğrulamaktadır.

Pedagojik Liderliğin Teorileşmesini Engelleyen Çeviri Yanlılıkları

Hamilton (2009)’a göre çeviri yapan kişilerin politik yönelimleri, ticari yaklaşımları, kişisel ve mesleki değerleri yazı içeriğine yansıtılabilmektedir. Böylece ele alınan disiplin ve kültürel miras



bundan etkilenmektedir. Kimi durumda bu çeviriler gerçek anlamı sınırlayarak bazı seçilmiş yorumları da ortaya çıkmaktadır (Heikka & Waniganayake, 2011).

Heikka ve Waniganayake'ye göre (2011) pedagojik liderlik kavramının teori haline getirilememesinde, kavramın anlamını değiştirerek bulandıran ve bir kafa karışıklığı yaratan İngiliz dili yazarlarının yetersiz çevirileri önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, Kant'ın orijinal olarak 1803'te "Über Pedagogik" adıyla Almanca yayımlanmış olduğu eserin "Eğitim Üzerine" şeklinde İngilizceye çevrilmesi bunun en güzel örneğidir. Bu eserde pedagoji için eğitim ifadesinin kullanılması bu sözcüğün anlamı bulandırılmış gözükmektedir. Fakat bununla birlikte Paulo Freire'nin 1968'te Portekizce yazmış olduğu "Pedagogy of the Oppressed" adlı eserin "Ezilenlerin Pedagojisi" şeklinde çevrilmesi, bu sözcüğün anlamının koruyan bir çeviri olmuştur. Cameron (2004) pedagoji sözcüğünün İngiliz ve Almanlar'daki farklı kullanımını şu şekilde dile getirmektedir: "İngiltere'de pedagoji formal eğitim sistemleri içerisinde nasıl öğretileceği konusunu ifade etmektedir. Almanya'da ise pedagoji sosyal boyutla daha yakın bir ilişki içerisine giren daha geniş bir anlamı ifade etmektedir."

Öğretimsel Liderliğe Eleştiriler

Öğretimsel liderlik hakkındaki eleştirilerle ilgili olarak öncelikle Wikipedia'da bulunan yorumlar dikkat çekmektedir.

Öğretimsel liderlik genel olarak bir okul müdürü tarafından müfredat ve öğretim yönetimi olarak tanımlanmaktadır. Bu terim, 1980'lerin etkili okul hareketi ile ilgili araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır ki, buna göre başarılı okul işletmesinin temelinde okul müdürlerinin anahtar rolleri bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğretimsel liderlik kavramı son zamanlarda yetkinin okul personeli arasında dağıtılması ve paylaşılmasını vurgulayan dağıtımcı liderlik, paylaşılan liderlik ve dönüşümcü liderlik gibi liderlik türleri üzerinde de durmaya başlamıştır.

Öğretim liderliği kavramı, 1980'lerin etkili okul hareketi içinde Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış ve gelişmiştir. ABD'de yapılan etkili okul araştırmaları özellikle yoksul bölgelerde ilköğretim öğrencilerinin öğrenmesinde ve okul başarısında okul müdürünün hayati bir etkisinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Yine bu araştırmalar ideal okul müdürünün kişisel özelliklerini akıl gücü, yöneltme gücü, yukarıdan aşağıya doğru yönetim ve karizma olarak dile getirmişlerdir. Eğitim kurumlarında etkili olması nedeniyle 1990'lı yıllarda güçlü bir öğretimsel liderlik modeli eğitim liderliği tartışmalarının merkezinde yer almıştır. Fakat bununla birlikte, o günden bu güne kavram, okul müdürünün bireysel kahramanlık rolü üzerine gereğinden fazla odaklanıldığı için bazı eleştiriler de almıştır.

Akademik çevreler bu eleştirilere karşılık vermek amacıyla öğretimsel liderliğin dağıtımcı doğasını vurgulamak için dönüşümcü liderlik, öğretmen liderliği, paylaşılan liderlik ve dağıtımcı liderlik gibi çalışmalarla liderliği yayma konusuna işaret etmişler ve okul toplumunu daha geniş perspektifle ele alan uygulamalar üzerinde durmaya başlamışlardır. Bu çalışmaların sonucunda araştırmacılar, bu farklı yaklaşımları öğretim liderliği konusu içerisinde eritebilecek şekilde öğretim liderliğini daha farklı tanımlamaya başlamışlardır.

İlk olarak, öğretimsel liderlik kavramı "*şahsa münhasır*" ve "*kapsayıcı genel*" yaklaşım olarak ikiye ayrılmıştır. Öğretim liderliğini "*şahsa münhasırlık*" olarak değerlendiren araştırmacılar, okulun hedeflerini belirleme, denetleme, öğretimi geliştirme ve akademik başarıyı artırma konularında müdürü tek sorumluluk sahibi olarak görmüşlerdir. Bu perspektifte öğretim liderleri olarak sadece müdürlerin rolüne odaklanma eğilimi bulunmaktadır. Öğretimsel liderlik konusunda önemli çalışmaları olan Hallinger ve Murphy, (1985) bu görüşü savunan araştırmacıların başında gelmektedir.

Bununla birlikte, diğer araştırmacılar son zamanlarda öğretim liderliği kavramını yalnızca okul müdürleri için değil, bununla birlikte okuldaki diğer personeli de kapsayacak şekilde genişletmiştir. Bu araştırmacılar da öğretim liderliğine "*kapsayıcı*" yaklaşımı getirmişlerdir. Özellikle,



Marks ve Printy (2003) öğrencilerin performansını iyileştirmek için müfredat ve öğretimi geliştirmek üzere okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki işbirliğini vurgulamışlardır. Böylece kapsayıcı yaklaşım, "paylaşılan öğretim liderliği" olarak kavramsallaştırılmış ve okul müdürlerinin rolü "öğretim liderlerinin liderleri" olarak anılmaya başlanmıştır.

Hallinger (2003) dönüşümcü liderlik yaklaşımıyla okul personeline yetkiler verildiğini, bu yetki devrinin personeli güçlendirdiğine işaret ederek, dönüşümcü liderliğin yukarıdan aşağıya doğru yönetim stratejileri ile öğretimsel liderliğin iyi bir uyum içerisinde olduğunu, bu nedenle, bu iki yaklaşımlarının birleştirilmesini önermiştir.

Bir başka araştırmacı grubu ise öğretim liderlik stillerini "*doğrudan*" ve "*dolaylı*" faaliyetlere göre sınıflamışlardır. Bunlardan ilkinin yani doğrudan stil "dar"ı, ikincisi olan dolaylı stili ise öğretim liderliğini "geniş" bir modla ele almışlardır. Bu ayrıma göre doğrudan olan perspektif yalnızca sınıf gözlemi ve müfredat geliştirme gibi öğretimle ilgili öncelikli eylemlere odaklanırken, dolaylı perspektif okul ikliminin yaratılması gibi dolaylı faaliyetler üzerinde durmaya başlamıştır.

Öğretim Liderliğinin Boyutları

Öğretim liderliğinin özellikleri ve hangi bileşenlerden oluştuğu konusunda pek çok araştırmacı ana hat belirlemeye çalışmıştır. Hallinger ve Murphy (1985)'nin kavramsal modeli, ampirik öğretim liderliği çalışmalarında en yaygın kullanılan model olmuştur. Bu iki yazar öğretim liderlerinin anahtar rollerini üç boyutta değişik faaliyetlerle açıklamışlardır. Buna göre öğretimsel liderlik: 1) Okul misyonunu tanımlamalı, 2) Öğretim programının yönetmeli ve 3) Olumlu bir okul öğrenme ortamının teşvik etmelidir.

Bu üç boyutta, okul müdürlerinin farklı işlevleri bulunmaktadır. İlk olarak, okul misyonunu tanımlama rolü iki alt fonksiyon üzerine odaklanmaktadır. Bunlar, okul amaçlarını açık olarak belirlenmesi ve ilgililerle iletilmesi, onlarla paylaşılmasıdır. İkinci olarak öğretim programının yönetimi alanında, üç fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlar: eğitimin denetlenmesi, müfredatın koordinasyonu ve öğrenci ilerlemesinin izlenmesidir. Üçüncü olarak da, pozitif bir okul-öğrenme ortamı oluşturmanın başlıca işlevleri şunlardır: Öğretim süresinin korunması, mesleki gelişimin teşvik edilmesi, yüksek düzeyde bir görünürlüğü sağlanması, öğretmenlere teşviklerin verilmesi ve öğrenim için teşviklerin sağlanmasıdır.

Murphy (1988), öğretim liderliği için dört temel boyut önermiştir. Bunlar: 1) Misyon ve hedeflerin geliştirilmesi, 2) Eğitim-üretim fonksiyonunun yönetilmesi, 3) Akademik öğrenme ortamının teşvik edilmesi ve 4) Destekleyici bir çalışma ortamının geliştirilmesidir.

Duke (1982) de öğretim liderliğinin öğretmen ve okul etkinliği ile ilgili olan altı işlevi önermektedir. Bunlar: 1) Personel geliştirme: işe alım, hizmet içi eğitim ve personel motivasyonu, 2) Öğretim desteği: öğretim ve öğrenmeyi iyileştirmeye yönelik bir çevreyi korumak için organize edilen faaliyetler, 3) Kaynak toplama ve tahsisi: yeterli öğrenme materyalleri, uygun tesisler ve nitelikli destek personeli 4) Kalite kontrolü: değerlendirme, gözetim, ödüller ve yaptırımlar, 5) Koordinasyon: çelişen amaçları veya girişimleri tekrarlamayı önleyen faaliyetler ve 6) Sorun giderme: okul çalışmasında problemlerin öngörülmesi ve çözülmesidir. Öğretim liderliğinin ilk dört fonksiyonu direkt olarak öğretim davranışlarıyla ilgiliyken geri kalan fonksiyonlar dolaylı olarak öğretim faaliyetleriyle ilgilidir.

Andrew, Bascom ve Bascom (1991) öğretim liderlerinin öğrencinin başarısını artırmak için kullandığı dört stratejiyi şöyle tanımlamışlardır: 1) Kaynak sağlayıcısı: Öğrenme hedeflerine ulaşmak için kaynakların sağlanması, 2) Öğretim kaynakları: Daha iyi başarı elde etmek için strateji ve becerilerin sağlanması, mesleki gelişim için fırsatlar ve eğitimle ilgili okul performansı için değerlendirme 3) İletişimcilik: Okul vizyonu, hedefleri ve başarılı öğrenme kültürü hakkında okul



üyeleri arasındaki tartışmaların teşvik edilmesi 4) Yönetmel Görünürlük: Günlük faaliyetlerin yanı sıra yüz yüze görüşmeler yoluyla ortaya çıkmaktadır.

Spillane, Halverson ve Diamond (2004) kapsamlı literatür taraması ile öğretim liderlerinin okul düzeyinde makro bazı fonksiyonlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bunlar: 1) Bir öğretim vizyonu oluşturmak ve bunu satmak, 2) Personel arasında güven, işbirliği ve akademik normları oluşturmak suretiyle öğretimin temel teknolojisiyle ilgili konuşmaları kolaylaştıracak bir okul kültürünün geliştirilmesi ve yönetilmesi, 3) Materyaller, zaman, diğer destek unsurları da dahil olmak üzere kaynakların temin edilmesi ve dağıtılması, 4) Hem bireysel hem de kolektif olarak öğretmenlerin gelişim ve ilerlemelerini desteklemek, 5) Öğretim ve yeniliklere ilişkin hem doğal hem de yapılandırılmış gözlemler yapmak ve 6) Disiplin konularının öğretim konularına hakim olmadığı bir okul ortamı oluşturmaktır.

Dareesh ve Playko (2003) öğretimsel liderliği “öğretmenin öğretimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen davranışları” olarak tanımlamışlardır (s:32). Öğretimsel liderlik okulda öğrencilerin başarı düzeyini arttırmak için okul müdürlerinin doğrudan göstereceği ya da başkalarının göstermelerini sağlayacağı beceriler olarak da ifade edilmektedir (De Bevoise, 1984).

Öğretim liderliğini temele alan bir okul müdürü yeterlikler dizisi Scheerens ve Bosker (1997) tarafından beş boyut olarak aşağıdaki gibi sıralanmaktadır. Bunlar:

1. Yönetmel görevlere ilişkin eğitime zaman ayırmak.
2. Baş öğretmen olarak sınıf süreçlerinin (metacontroller) çok boyutlu kontrolünü yapmak.
3. Baş öğretmen olarak öğretmenlerinin bir kalite kontrolçüsü olmak.
4. Baş öğretmen olarak görev yönelimli takımlara olanak sağlayan kişi olmak.
5. Baş öğretmen olarak profesyonel kadronun bir başlatıcısı ve kolaylaştırıcısı olmak.

İngiltere’de Ulusal İlkokul Müdürleri Birliği (NAESP, 2002) okul müdürlerinin görevleriyle ilgili bilmeleri ve uygulamaları gereken altı adet standart öğretimsel liderlik kavramıyla ilişkilendirerek aşağıdaki gibi sıralamıştır. Bunlar:

1. Okulların öğrenci ve yetişkinler için bir öğrenme merkez olmasına liderlik etmek.
2. Tüm öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden gelişmeleri için yüksek beklentiler oluşturmak.
3. Öğrenci başarısını standartların üzerine taşıyabilecek bir içerik ve öğretimi talep etmek.
4. Yetişkinler için öğrenci öğrenmesi ve okul amaçları konusunda sürekli öğrenme kültürü yaratmak.
5. Öğrenci, yetişkin ve okul performansındaki ilerlemelerini sağlayacak kararları destekleyen veri ve bilgileri yönetmek.
6. Öğrenci performansı ve gelişimi için sorumlulukları paylaşımı yaratacak bir topluluktan aktif olarak yükümlü olmaktır.

Türkiye’de öğretimsel liderlik Şişman (2004) tarafından okul yöneticisi, öğretmen ve müfettişlerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları olarak ifade edilmektedir. Şişman tarafından okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak göstermesi gereken davranışları 5 boyutta toplamıştır. Bunlar:

1. Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması,
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi,
3. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
4. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi,
5. Düzenli öğrenme öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulmasıdır.



Türkiye'deki Öğretimsel Liderlik Araştırmalarına İlişkin Bir Meta Analiz

Ülkemizde öğretimsel liderlik konusunda yapılmış olan araştırmaları bir araya getirerek bir durum değerlendirmesi yapmak üzere Şişman (2016) tarafından 67 çalışmanın meta analize tabi tutulduğu araştırma sonuçları Türkiye'de 25 farklı öğretimsel liderlik ölçeği kullanıldığını, bunlar arasında n çok kullanılan ölçeğin Şişman (2004) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği" olduğu (*Instructional Leadership Behaviors of Administrators Scale*), bu ölçeğin 29 çalışmada veri toplama aracı olarak kullanıldığı, geçerlik ve güvenilirlik düzeyi bakımından en yüksek sonuçların bu ölçeğe ait olduğunu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada elde edilen analiz sonuçlarına göre öğretimsel liderlik dönüştürücü liderlikle (,52), duygusal zeka ile (,72), iş tatmini ile (,37), karar verme stratejisiyle (,44), örgütsel iklimle (,58), örgütsel adanmışlık ile (,44) ve örgütsel vatandaşlık ile (,56) olumlu yönde pozitif ilişki içerisindedir.

Pedagojik Liderlik İçin Dağıtımçı Perspektif

Bir mit olarak kahraman liderlik kültürü, işletme ve okullar dışında tarihte pek çok örneği olan bir liderlik anlayışıdır. Geleneksel kişilik temelli yaklaşımlar liderliği kahramansı bireyler olarak tanımlarken yeni bilişsel yaklaşımlar liderliği örgütsel öğrenme, bir kolektif ya da dağıtımçı perspektif çerçevesinden ele almaktadırlar (Heikka & Waniganayake,2011). Bu durum gücü merkezde toplayan tek adam liderliği paradigmasına dayalı öğretimsel liderliğin karşısına gücü dağıtan ve paylaşımı temele alan dağıtımçı liderlik uygulamalarını çıkarmaktadır.

Dağıtımçı liderlik liderliği mümkün olduğu kadar örgüt geneline yaymaya çalışmaktadır. Sürdürülebilir liderliğin sağlanması için "paylaşılmış liderlik" modelinin desteklenmesi gerekir (Hargreaves ve Fink, 2005). Çünkü bu model okul örgütünde "daha derin ve geniş kapsamlı liderlik yeteneği havuzları" oluşturabilmektedir. Bu havuz yoluyla liderlik girişim ve uygulamalarının sayısı artmakta, bu da okul örgütünü geliştiren en önemli faktör olmaktadır.

Yeni bilişsel liderlik modelleri dağıtımçıdır ve örgütsel değişimde dağıtılmış bilincin önemini vurgulamaktadır. Bell ve Winn (2000)'e göre dağıtılmış biliş, sistemin bileşenleri arasındaki bilişsel aktivitenin paylaşılmasını gerektirmektedir. Biliş tarafından şekillendirilen liderlik, örgütün çok sayıdaki parçasına müdahale edebilen liderlik uygulamasını da beraberinde getirmektedir. Bu da liderliği dağıtmakla mümkün olmaktadır.

Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Pedagojik Liderlik

Yapılandırmacılık, insanların dünyaya ilişkin bakış açılarını, mevcut ve önceki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak oluşturduklarını ileri süren bir öğrenme teorisidir. Bu yaklaşıma göre birey yeni bir şeyle karşılaştığında, onu önceki fikirleri veya deneyimleriyle uzlaştırmalı, bu kapsamda belki önceden inandığı şeyleri değiştirmeli veya yeni bilgiyi gereksiz olarak görerek atabilmelidir. Her durumda da insan kendi bilgisinin aktif yaratıcısı durumundadır.

Yapılandırmacı bir öğretmenin temel felsefesi öğrencilerinin kendi sonuçlarını geliştirmelerine yardımcı olacak sorular sorarak çocukların kendi doğrularını bulmalarını sağlamaktır. Bunun için demokratik bir öğrenme çevresi oluşturmak, öğrencilerine yetki vermek ve öğrencilerinin bağımsız olmalarını teşvik etmek, yapılandırmacı öğretmenin temel görevleri arasındadır. Yapılandırmacı öğretmenler, eğitimsel faaliyetler yoluyla öğrencilerin sürekli olarak kendilerini değerlendirmelerini teşvik ederler. Bunun nedeni, öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarını ve stratejilerini sürekli olarak sorgulama yoluyla onların birer "uzman öğrenciler" haline gelmelerini sağlamaktır. Bu nitelik, "pedagojik liderlik kapsamında öğretmenler için ifade edilmeye çalışılan özelliğin ta kendisidir." denilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde okul müdürüne düşen en temel görev, demokratik bir okul ortamı oluşturmak, güç ve yetkiyi öğretmen, öğrenci ve diğer ilgililerle paylaşarak okulu bir öğrenme topluluğu haline getirebilmeyi başarmaktır.



Öğretimsel Liderlik ve Pedagojik Liderlik Arasındaki Farklar

Pedagojik liderlik ve öğretimsel liderlik arasında pek çok fark bulunmaktadır. Bu farklar Macneill, Cavanagh & Silcox (2005) tarafından aşağıdaki şekilde tablolaştırılarak ifade edilmiştir.

Tablo 1: Öğretimsel Liderlik ve Pedagojik Liderlik Arasındaki Farklar

Öğretimsel Liderlik	Pedagojik Liderlik
Talimata odaklanır	Öğrencinin öğrenmesine odaklanır
Müfredat tarafından yönlendirilir	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları tarafından belirlenir
Sınıf merkezlidir	Gerçek yaşam ve dünyadan örneklere bağlanma vardır
Test sonuçları bir amaç olarak görülür	Test sonuçları öğrenme ve araştırılan kavramı öğrencilerin anlama düzeyini ortaya çıkaran bir boyut olarak görülür.
Bir öğretim memurluğu zihniyetine dayandırılır	Bir görev olarak öğretim üzerine dayandırılır.
Hiyerarşiktir (Tek adam liderliğini vurgular)	Dağıtımçı liderliği vurgular.
Okul yönetiminden daha fazlasıdır	Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmada daha fazlasıdır
Müdür, öğretmenlerin bir (instructor) talimatçısıdır	Müdür öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin bir lideridir
Pragmatiktir	Ahlaki ve kolaylaştırıcıdır

Sonuç ve Tartışma

Pedagoji kavramı, farklı anlamları olan bir terimdir. Kavramın bugünkü anlamı “eğitim bilimi”dir. Fakat geçmişten günümüze pedagoji kavramına farklı toplumlar farklı anlamlar yüklemişlerdir. Kavramın anlamı toplumların eğitim sistemi ve eğitimcilerden beklentilerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu anlam çeşitliliği içerisinde pedagoji kavramı, bireyi merkeze alan, onun hak ve özgürlüklerini ön plana çıkarmaya çalışan bir eğitim anlayışı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle ele alındığında, pedagojik liderlik müfredat temelli öğretimsel liderliğe karşı çıkan, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını temele alan, demokratik, özgürlükçü ve öğretmen özerkliğini savunan bir eğitim anlayışı içermektedir.

Bununla birlikte, “pedagojik liderlik, öğrenme ve öğretim sürecinde okul müdürü ve öğretmenlerin talimatlara dayalı eğitim-öğretim uygulamaları yerine öğrenciler için iyi birer rehber ve pedagojik anlamda da lider olmaları üzerinde durmaktadır. Eğitim ve öğretimle ilgili çalışmalarda yer alan kişilerin partnerlik, kolaylaştırıcılık, gözetmenlik ve öğrenme arkadaşlığı gibi rolleri başarıyla oynayabilecekleri üzerinde durmaktadır. Bundan daha da önemli olarak, pedagojik liderlerin öğrenme ve öğretme sürecinde kendileri birer araştırmacı olarak tanımlamalarını daha uygun görmekteyiz. (Coughlin ve Baird, 2010)”

Bu bakış açısıyla pedagojik liderliğin Finlandiya’daki eğitim sistemi ve uygulamalarını çağrıştırdığı söylenebilir. Finlandiya eğitim sisteminde öğretmenlerin müfredat izlemeye mecbur olmamaları, öğretmenler tarafından önerilen bir müfredatın onaylanarak okullarda uygulanabilmesi pedagojik liderlik kavramının ifade ettiği anlamda tam olarak uymaktadır. Finlandiya’da son yıllarda yapılan örgütsel reformlarla öğretmenlerin rolleri önemli ölçüde değişmiştir. Dünyanın en iyi eğitim sistemlerinden birine sahip olan bu ülkede değişim sürecinde öğretmenlerin yükümlülükleri temel



belirleyici durumdadır. Öğretmenlerin liderlik rol ve sorumluluklarının yeniden organize edilmesi onların veliler ve çocuklarla olan ilişkilerde daha fazla yetki kullanmalarını içermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin pedagojik liderlik ve karar verme açısından yalnızca müfredatta belirlenmiş amaçları uygulayan birer aktör mü, yoksa kişisel görüş ve önerilerini örgütsel reformlara yansıtan faktörler mi oldukları, görüşlerinin ne ölçüde dikkate alınacağı da halen Finlandiya eğitim sisteminde de tartışılmaktadır.

Emira'ya göre (2010) öğretmen liderliği konusundaki artan gelişmelere rağmen, öğretmenlerin okul bağlamında karar verme yükümlülükleri yok denecek kadar azdır. Öğretmen liderliği, tipik olarak yalnızca öğretmenin pedagojik açıdan kendi sınıfında karar vermesiyle sınırlı kılınmakta ve okul düzeyinde karar verme uygulamalarında öğretmenin kapasiteleri ihmal etmektedir. Harris (2009) buna çözüm olacak anahtar kavramın dağıtımçı liderlik olduğunu belirtse de böyle bir uygulamanın Türkiye gibi eğitimde milli program uygulayan ülkelere olumlu sonuçlar vereceğini söylemek mümkündür. Çünkü ülkemizde var olan mevcut siyasal sorunların böyle bir uygulamayı amacından farklı mecralara taşıyabileceği düşünülebilir.

Sergioanni tarafından 1984 yılında temelleri oluşturulan öğretimsel liderlik kavramı *şahsına münhasırlık* ve dar anlamıyla gücü merkezde toplayan tek adam liderliğine atıf yaparken, zaman içerisinde bu uygulamaya getirilen eleştirilerle gücü dağıtıcı-paylaşıcı daha *geniş anlamlı ve kapsamlı* modellere doğru evrilmeye başlamıştır. Bir başka ifadeyle, başlangıçta müfredat temelli bir liderlik uygulaması olan öğretimsel liderlik, zaman içerisinde müfredatı birlikte yapmayı içeren katılımcı demokratik bir çizgiye doğru ilerlemiştir. Fakat içeriğindeki bu değişime rağmen öğretimsel liderlik dağıtımçı ve paylaşımçı uygulamaları esas alan pedagojik liderliği ve bu liderlik türünün savunucularını bir anti-tez olarak karşısına almıştır.

İngilizcedeki “*Instructional leadership*” ifadesindeki “*instruction*” sözcüğünün Türkçe karşılığı talimat, yönerge, direktif, kural ve emir gibi anlamları içermektedir. Instruction sözcüğünün Türkçeye öğretimsel olarak çevrilmesi öğretimsel liderlik konusuna ilişkin algısal bir yanılığın da beraberinde getirmiş gözükmektedir. Pek çok yazar öğretimsel liderlik terimini pedagoji ile eş anlamlı olarak görüp kullanırken, bu ifadenin eğitim kurumlarındaki öğrene ve öğretim döngüsüne ilişkin klinik bir sorunu da karşımıza çıkardığı gözlenmektedir.

Instructional sözcüğü Oxford sözlüğünde “*a direction or order*” yani “*bir yön verme veya emir verme*” olarak ifade edilmekte, Cambridge sözlüğünde ise “*something that someone tells you to do*” yani “*birinin sana yapmanı söylediği şey*” olarak açıklanmaktadır. Bu duruma göre öğretimsel liderliğin terim olarak etimolojik kökeninde bir zorlama, bir dayatma olduğu aşikâr olup, Türkçeye çevrili olan “*Öğretimsel Liderlik*” ifadesinin bu etimolojiye denk düşmediği söylenebilir. Bu nedenle anlam olarak yaptırıma dayalı bir liderlik türünü vurgulayan öğretimsel liderlik, özgürlükçü ve birey temelli pedagojik liderlik savunucuları tarafından da belli noktalarda eleştirilmektedir.

Dağıtımçı liderlik birinin güçlü olmasını değil, birlikte güçlü olmayı vurgulayan bir liderlik modelidir. Pedagojik liderliğin yolu dağıtımçı liderlikten de geçmektedir. Öte yandan “Her şey zıddı ile kaimdir”. Pedagojik liderlik son gelişmelerle birlikte katılımcılık ve paylaşımcılık yolunda önemli ilerlemeler sağlamış olsa da pedagojik liderlik öğretimsel liderliğin zıddı olarak geliştirilebileceği gözükmektedir. Liderliğe ilişkin literatür bulguları liderlikte durumsallık konusunu önemini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, öğretimsel ya da pedagojik liderlik türlerinden hangisinin doğru, hangisinin yanlış olduğunu tartışmak anlamsız bir konu olmaktadır. Çünkü her durumun kendine özgü özellikleri vardır ve her durum için geçerli bir liderlik türünden bahsedebilmek de mümkün değildir. İşte bu durum liderlik konusunun gizemli noktasını ortaya çıkarmakta ve bu nedenle pedagojik ve öğretimsel liderlik tez-anti tez mantığı içerisinde değil, durumsallığa dönük uygulamalarla kullanılabilir birer teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir bakış açısı pedagojik liderliği



öğretimsel liderlik içerisinde eritmek yerine, onu öğretimsel liderliğin karşısında duran fakat onu tamamlayan bir bakış açısı olarak geliştirme görevini bizlere yüklemektedir.

Sonuç olarak pedagojik liderlik konusunun teorik altyapısında eksiklikleri bulunmasına rağmen, özellikle okul yönetiminde “Meslekte esas olan öğretmenliktir.” ilkesiyle tutarlı olacağı, okul öncesi ve temel eğitim kurumlarının yönetiminde daha olumlu sonuçlar vereceği söylenebilir. Fakat bununla birlikte, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alabilme boyutundaki özgürlükçü yaklaşımlara dikkat edilmelidir.

Bu talepler bazı siyasi sıkıntıları da beraberinde getirebilir. Bununla birlikte unutulmamalıdır ki, tıpkı her insan gibi her sistem de kendi yaşamını devam ettirmek ister. Kendi varlığını ve birliğini korumak için önlemsel davranır. Bu tür sorunların en sağlıklı çözüm yolu, demokrasiye inanmak ve samimiyeti korumakla mümkün olur.

Kaynakça

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.

Coughlin, A. M., & Baird, L. (2010). Pedagogical Leadership. *Saatavilla www-muodossa*.

Gash, S. I (1999) Effective Literature Searching for Research. (2nd edn). Aldershot: Gower Publishing Ltd.

<http://www.ibo.org/contentassets/71f2f66b529f48a8a61223070887373a/the-dp-coordinator-as-pedagogical-leader---fiona-clark.pdf> Erişim Tarihi: 20.10.2016

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/instruction> Erişim Tarihi: 20.10.2016

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/instruction> Erişim Tarihi: 20.10.2016

<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/> Erişim T.18.11.2016

IBO (2008) Making the PYP happen: Pedagogical leadership in a PYP Çev. Enka Vakfı. Erişim Tarihi: 20.10.2016.

file:///C:/Users/User/Desktop/eyfor%207/Pedagojik%20Liderlik/Bir%20PYP%20Okulunda%20Pedagojik%20Liderlik.pdf

Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1991). How teachers' classroom cases express their pedagogical beliefs. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 281-291.

Macneill, N., Cavanagh, R. F., & Silcox, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching, 9 (2). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9.

Male, T., & Palaiologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143213494889.

NAESP <http://www.naesp.org/groups/forms-standards-competencies>

Sergiovanni T. J (1996) Leadership for the Schoolhouse: How is it Different? Why is it Important?, SanFrancisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni T. J (1998) Leadership as Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness, *International Journal of Leadership in Education*, 1, 37–46.

Katz L. G (1997) Pedagogical Leadership, in: S. L. Kagan and B. T. Bowman (eds) *Leadership in Early Care and Education* (Washington, DC: NAEYC), pp. 17–21.



Liu, S. H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56(4), 1012-1022.

Palaiologou I (2012) Child Observation for the early years (2nd ed), London: SAGE.

Davies B (1994) On the Neglect of Pedagogy in Educational Studies and its Consequences, *British Journal of In-Service Education*, 20 (1) 17-34.

Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International journal of leadership in education*, 14(4), 499-512.

Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon

Şişman, M. (2004) Öğretim Liderliği, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2016). Factors Related to Instructional Leadership Perception and Effect of Instructional Leadership on Organizational Variables: A Meta-Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5).

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Suny Press.



NİTELİKLİ EĞİTİM HAKKI TEMELİNDE VELİLERİN VE YÖNETİCİLERİN, TEMEL LİSE UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Barış AKSOY⁸⁶, Kemal KAYIKÇI⁸⁷,

ÖZET

Bu çalışma, velilerin ve yöneticilerin temel lise uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma modellerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, çalışma grubunu temel liseleri tercih eden 8 veli, hala resmi liselerde çalışmakta olan 6 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularına dayanan katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formları uygulanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veli ve yönetici görüşlerine göre, veliler ve öğrenciler temel liseleri üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmek için tercih etmektedirler. Veliler, temel lise öğretmenlerinin öğrencilerin ders ve kişisel sorunlarıyla daha yakından ilgilendiklerini düşünmektedirler. Veliler ve yöneticiler resmi liselerin sahip olduğu sosyal faaliyet ve spor alanlarının ve bahçenin temel liselerde olmadığını ifade etmişlerdir. Veliler çocuklarının üniversite sınavına hazırlık sürecinde sosyal ve sportif faaliyetlere ihtiyaç duymadığını, bu nedenle temel liselerde bu tarz faaliyet alanlarının olmamasının önemli bir etken olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca yöneticiler temel liselerde sadece test çözüme tekniklerinin öğretildiğini düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Temel Lise, Nitelikli Eğitim Hakkı, Resmi Lise, Dershanelerin Dönüşümü

Giriş

En geniş anlamıyla hak, hukukun kişilere tanıdığı çıkar ve yetkililerdir (Akı, 2010, s. 138). Hak hukukun temel kavramlarından birini oluşturur. Bu nedenle, yabancı hukuklarda hakkı ifade eden kelime ile hukuku belirten kelime aynıdır. Örneğin Almanca’ da “das Recht”, Fransızca’ da “le droit, İtalyanca’ da “dritto” kelimeleri hem hak hem de hukuk anlamında kullanılmaktadır (Pulaşlı, 2001, s. 37). Haklar kişiler için vardır ve sahibi olmayan bir hak var olamaz yani sahipsiz hak yoktur. Kişi, hak sahibi olabilen ve haklardan yararlanabilen hukuksal varlık demektir. “İnsan, haklarıyla insandır” özdeyişi, aynı zamanda, hakları güvence altına alınmayan ve bu haklardan yararlanma koşulları sağlanmayan insanın tam olarak insanlaşamayacağı gerçeğini dile getirir (Özsoy, 2002, s. 67).

İnsan haklarının herkes tarafından genel geçer 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 dâhil edilen mülkiyet hakkı gibi bazı hakların önemi ya da kapsamı bir siyasal sistemden diğerine değişebilmektedir (Engin, 2010). İnsan hakları doktrininin amacı, insanlara ek kazanımlar sağlamak ve onları pozitif olarak donatmaktan çok, devlet baskısından koruyacak şekilde onların özgürlük alanlarını garanti etmektir. İnsan hakları, insanların hayat standartlarını yükseltmez, fakat bu ideale hizmet edebilecek bir sosyo-politik örgütlenmenin zeminini inşa eder (Başbakanlık İnsan Hakları Kurulu, 2006, s. 19).

⁸⁶ Bahtılı Mesleki VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ İNGİLİZCE ÖĞETMENİ, baksoy58@hotmail.com

⁸⁷ Doç.Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Antalya, kemalkayikci@akdeniz.edu.tr



Eğitim hakkının günlük hayatın devamlılığı açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Hatta diğer haklara açılan kapının anahtarı olarak da düşünebiliriz. Eğitim hakkıyla tüm haklarımızı öğrenmemiz mümkündür. Alışveriş yaparken, bir kamu kurumuna giderken, trafikte seyir halindeyken, sokakta yürürken karşılaşılabileceğimiz sorunların çözümünün eğitim yoluyla kazanılacak davranışlardan geçtiğini söylemek mümkün. Aynı zamanda eğitimi kişinin özgürleşmesini sağlayan bir süreç olarak ele alırsak, hem alacağımız kararları özgüvenli biçimde alacağız hem de başkalarının bizim adımıza aldığı kararlarda baskı unsuru olabileceğiz.

Hukuksal kaynağı uluslararası belgelere dayanan eğitim hakkı, insan olmanın gereği olan haklardan olup, kişiye bağlı, devredilemez, vazgeçilemez genel bir sosyal hak özelliğindedir (Uluğ, 2000, s. 432).

1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin yayınlanmasının ardından resmen temel insan haklarından biri haline gelen eğitim hakkı, daha sonra imzalanan evrensel düzeydeki birçok antlaşmada da yer bulmuştur. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesinin 26. Maddesi, taraf devletlere, eğitimin bütün çocuklara ilköğretim düzeyinde zorunlu ve parasız olarak sunulması, teknik ve mesleki eğitimin herkese açık olmasını ve yükseköğrenimin yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanmasını öngörmektedir.

Eğitim hakkı evrensel bir değer taşımaktadır. Eğitim hakkı sadece okullaşmayla açıklanabilecek bir kavram değildir. Bu hakkın çocuklara verilmesi kadar önemli olan bir boyutu ise verilen eğitimin niteliğidir. Nitelikli eğitim hakkı eğitim ortamlarının her çocuğa uygun tarzda dizayn edilmesini gerektirirken, içerik olarak da onlara temel akademik becerilerin sunulmasını gerektirir.

UNICEF, çocuk hakları sözleşmesi doğrultusunda çocuk haklarının eğitim ortamlarına yansımaları konusunda çalışmalar yürüten bir kurumdur. UNICEF, eğitim hakkının kullanımı konusunda üç boyut ortaya koymuştur. Bu boyutlar;

- 1- Eğitime Erişim Hakkı
- 2- Öğrenme Ortamlarında Saygı Görme Hakkı
- 3- Kaliteli / Nitelikli Eğitim Hakkı'dır (UNICEF, 2007).

Erdem'e (2005, s. 11) göre ise etkili ve nitelikli eğitim, bireyin daha ilk eğitimden itibaren olayları ve olguları sorgulamasını; yaratıcılığını geliştirmesini; düşünce, hizmet ve mal üretebilmesini; araştırma ruhunu kazanmasını; öğrenmeyi öğrenmesini amaçlayan bir eğitimidir. UNICEF (2007:28) "kaliteli / nitelikli eğitim" için üç tane ana öge belirlemiştir. Bunlar; "kapsamlı, koşullara uygun ve kapsayıcı bir müfredat, haklara dayalı öğrenim ve değerlendirme, çocuk dostu, güvenli ve sağlıklı ortamlar" oluşturulmasıdır.

Kapsamlı, Koşullara Uygun ve Kapsayıcı Bir Müfredat: Müfredat, her çocuğa temel akademik derslere ilişkin bilgiyi ve temel bilişsel becerileri kazandırmalı; çocukların yaşamın güçlükleriyle baş etmelerini, sağlıklı yaşam tarzı ve iyi sosyal ilişkiler geliştirmelerini, eleştirel düşünebilmelerini ve uyuşmazlıkları şiddet dışı yollardan çözebilmelerini sağlayacak diğer becerileri de edindirmelidir. Müfredat kapsayıcı olmalı ve farklı veya güç koşullardaki çocukların gereksinimlerine göre uyarlanmalıdır. Bütün öğretim ve öğrenim materyalleri toplumsal cinsiyet kalıplarından, zararlı, herhangi bir etnik veya yerli grubu olumsuzlayan temsillerden arındırılmalıdır (UNICEF, 2007, s. 33).

Haklara Dayalı Öğrenme Ve Değerlendirme: Çocuklara öğrenme fırsatlarının nasıl sunulduğu, ne öğrendikleri kadar önemlidir. Çocukları suskunluğa iten, onları edilgen alıcılar olarak gören geleneksel eğitim modelleri, öğrenmede hakları temel alan bir yaklaşıma uygun değildir. Çocuklar ve gençler, edilgen alıcılar yerine kendi öğrenimlerinin aktif katılımcıları olarak görülmeli, bu öznelik anlayışına saygı gösterilmelidir. Uyarıcı ve katılımcı ortamların yaratılması açısından karşılıklı etkileşimi esas alan yöntemler çeşitli biçimleriyle kullanılmalıdır. Öğrenmede başarının değerlendirilmesi çok önemlidir. Sonuçların analizi sayesinde hükümetler eğitim alanındaki



hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiklerini değerlendirirler ve politikalarıyla kaynaklarını buna göre yeniden düzenlerler (UNICEF, 2007, S. 33).

Çocuk Dostu, Güvenli Ve Sağlıklı Çevre: Çocuğun yüksek yararına öncelik tanıma ve çocukların en ileri düzeyde gelişimi sağlama yükümlülüğü, öğrenme ortamlarının kabul edici, toplumsal cinsiyete duyarlı, sağlıklı, güvenli ve koruyucu olmasını öngörür. Okulların yerleri, okula geliş-gidiş, sınıflarda veya oyun yerlerinde hastalık veya kazalara yol açabilecek etmenler ve kızlar için uygun imkânlar gibi hususlar göz önünde bulundurulmalıdır. Sağlıklı bir ortam çocuklara oyun ve dinlenme-eğlence için güvenli ve uyarıcı fırsatlar sunmalıdır (UNICEF, 2007, s. 34).

Türkiye’de yükseköğrenime geçiş geçmişte adları ÖSS-ÖYS olan, şu anda YGS-LYS olan sınavlar yoluyla yapılmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye girişlerinin her yıl zorlaşması ülkemiz eğitim sistemi adına önemli bir sorundur. Kayıç ve Sayın’ın (2010) araştırmasına göre lise öğrencileri sınıf seviyesi yükseldikçe okuldan memnuniyetsizlikleri artmaktadır. Bunun en önemli nedeni ise öğrencilerin üniversite sınavlarının okul seviyesi yükseldikçe yaklaşmasıdır. Sınav yılı yaklaştıkça memnuniyetsizlik artmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye girişlerini kolaylaştırmak amacıyla dersaneler ortaya çıkmıştır. Yükseköğretime geçişte öğrenciler açısından dershaneye gitmek zorunluk haline gelmiştir. Dershanelerin diğer amaçlarından biri de öğrencileri bir üst eğitim basamağına geçiş imkânı veren TEOG sınavlara hazırlamak olduğu söylenebilir. Kurul’a (2015) göre dershanelere duyulan ihtiyacın temelinde ilk olarak, okul ve üniversitelerin tamamının nitelikli olmaması, tersine sadece bu okul ve üniversitelerin sadece bir kısmının “iyi okul” ve “iyi üniversite” olarak tutulması, yani kısıtlanmasıdır. Dershanelere duyulan yapay ihtiyacın ikinci nedeni “iyi işlerin artık aslanın ağzında olmasıdır”. 14.03.2014 tarihinde Resmi Gazete’ de yayınlanan 28941 sayılı karar ile 5580 sayılı “Özel Öğretim Kurumları Kanununda” değişiklikler yapılmış, yapılan değişikliklerle dershanelerin, 01.09.2015 tarihine kadar faaliyetlerini sürdürebilecekleri ve bu tarihten sonra faaliyetlerini sonlandırarak Bakanlık denetimiyle özel okul olarak faaliyet göstermelerine karar verildi (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>). Eylül 2015 tarihinden itibaren ise dershanelerin Temel Lise adıyla çalışmalarına devam etmesi kararı alındı. Temel liselerin dershanelerden en önemli farkı ise lise diploması verecek olmalarıdır. Böylece öğrencilere resmi liselerden ayrılarak lise öğrenimlerini Temel Liselerde tamamlayabilme seçeneği sunuldu. Temel liselere geçecek öğrencilerin temel liseye ödeyecekleri ücretin bir kısmının devlet tarafından karşılanacağı duyuruldu. Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan “ Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde” dönüşen okulların tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

Madde 4-o: Temel Lise: Kanunun geçici 5 inci maddesi kapsamında dönüşüm programına alınan kurumların kurucuları tarafından açılan ve faaliyetleri 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonuna kadar devam eden ortaöğretim özel okullarını ifade eder.

Bu çalışmada velilerin ve resmi lise yöneticilerinin temel lise uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Velilerin temel liseleri tercih nedenleri nelerdir?
2. Velilerin temel liselerde ve resmi liselerde verilen eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Velilerin temel lise uygulamasının resmi liseler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Yöneticilerin öğrencilerin temel liseleri tercih nedenleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Yöneticilerin temel liselerde ve resmi liselerde verilen eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Yöneticiler temel lise uygulamasının resmi liseler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşleri nelerdir?



Yöntem

Çalışma nitel araştırma modellerinden fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir ve nitel araştırma yöntemine dayalı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme yönteminin tercih edilmesinin nedeni araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitimsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı tanınmasıdır (Yaman, 2007, s.131).

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2013, s. 104). Bu araştırmada katılımcılar belirlenmeden önce araştırmacı tarafından bir ölçüt listesi oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt olarak, temel liseleri tercih eden öğrenci velilerinin 10., 11., ve 12. sınıf öğrenci velisi olması ve yöneticilerin en az 2 yıldır bir resmi lisede yöneticilik yapıyor olması kriterleri dikkate alınmıştır. Ayrıca çalışma grubu oluşturulurken veli ve yöneticilerin kadın ve erkek sayılarının eşit olması amaçlanmıştır. Katılımcılar belirlenirken görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma durumu da göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre çalışmaya gönüllülük esasına dayalı temel liseleri tercih eden 8 öğrenci velisi ve resmi liselerde görevli 6 yönetici katılmıştır.

Araştırmada velilerin ve yöneticilerin nitelikli eğitim hakkı temelinde temel lise uygulamasına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularına dayanan katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formları uygulanmıştır. Görüşmede açık uçlu sorulardan oluşan (3 soruluk “veli formu” ile yine 3 sorudan oluşan “yönetici formu”) kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde tasarlanmış ve iki alan uzmanının görüşleri alındıktan sonra araştırmacılar tarafından son haline getirilerek kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazındaki bu kayıtlar daha sonra Microsoft Word 2013 formatında metin haline dönüştürülmüştür. Metinler üzerinde verilerin kodlaması yapılmış ve her araştırma sorusuna yanıt olabilecek veriler kendi için gruplandırılmıştır. Bu aşama verilerin betimsel analizidir. Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Son olarak da içerik analizinden elde edilen veriler frekans ve yüzde tablolarına dönüştürülmüştür.

Bulgular

1. Velilerin Temel Liseleri Tercih Nedenleri İle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Velilerin temel liseleri tercih nedenleri ile ilgili düşüncelerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo.1. Velilerin Temel Liseleri Tercih Nedenleri İle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Temalar	1	2	3	4	5	6	7	8	f	%
Çocuğumun üniversite sınavına daha iyi hazırlık yapabilmesi için	√	√	√	√	√	√	√	√	8	100.00
Hem okul hem dershane işlevi nedeniyle		√	√		√	√		√	5	62.50
Çocuğumun alan dışı dersleri görmeme isteği			√	√			√	√	4	50.00
Eğitimin temel lisede daha iyi olacağı düşüncesi				√	√				2	25.00



Resmi Liselerde yazılılar zor olduğu için	√	√	2	25.00	
Çocuğumun ders başarısını arttırmak için		√	√	2	25.00
Evde yeterince ders çalışmayan öğrencinin takibi temel lisede daha iyi yapıldığı için	√			1	12.50
Geçmiş yıllardaki eksikliklerini tamamlamak için			√	1	12.50
Çocuğum sınıf tekrarı olduğu için			√	1	12.50
Temel lise öğretmenleri genç olduğu için		√		1	12.50

Velilerin tamamının (%100.00) temel liseyi çocuklarının üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmesi için tercih ettikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin velilerin bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tek bir nedeni var. Üniversite sınavı. Eğitim sistemimiz sınav endeksli bir sistem ve çocuğumun devlet lisesinde üniversite sınavında çok da başarılı olamayacağını düşünerek, dershanelerin kapatılmasından sonra zorunlu olarak temel liseye çocuğumu geçirdim (V1, K).

Temel liseyi tercih nedenim çocuğumun 12.sınıf oluşu, üniversiteye hazırlanıyor olması, devlet lisesinde test çözmeye ve sınava yönelik çalışmaya yeterince zaman ayrılmadığı için, çocuğumu özel liseye aldım (V3, E).

Çocuğum seneye 12.sınıf olacak ve sınava girecek. Ders çalışması lazım, eğitim şartları açısından burayı daha uygun gördük (V5, K).

Araştırmaya katılan velilerden beşi “ Hem Okul Hem Dershane İşlevi Nedeniyle ” alt temasına ait görüş bildirmiştir. Bu temaya ait görüş bildiren öğrenci oranı %62.50’dir. Velilerin bazılarının bu temaya ait görüşleri aşağıda verilmiştir.

Şimdi çocuğum hem dershaneye hem de okula gidecekti. Zaten dershaneye para verecektik. Temel lise dershane farklı, okul dershane bir arada. Çocuğumu hem sınava hazırlayacak hem de okul eğitimi verecekti. Bu bizim için iyi bir seçenek oldu(V8, E).

Dershanelerin kapatılması nedeniyle bu ihtiyaç ortaya çıktı. Okul ve dershane bir arada olması biz veliler açısından cazip bir durum. Temel lisenin dershane den artı bir yönü ise okul işlevini de görecektir. Bu veliler açısından bir avantaj. Çünkü çocuğum sadece tek bir adrese gidiyor. Veli toplantısı da tek bir yerde oluyor. Okulda ayrı bir takip dershane de ayrı bir takip gerekecekti. Ama burada tek bir yerde ve bizim açımızdan takip etmesi ve onunla ilgilenebilmemiz daha kolay oluyor(V6, E).

Araştırmaya katılan velilerden dördü “Çocuğumun Alan Dışı Dersleri Görmeme İsteği” alt temasına ait görüş bildirmiştir. Bu temaya ait görüş bildiren veli oranı %50.00’dir. Velilerden iki tanesinin bu temaya ait görüşleri aşağıda verilmiştir.

Okulda çocuğum alanı dışında da dersler görüyor, yani alanı dışında derken sınavda kendisine soru gelmeyecek, üniversite sınavında işine yaramayacak dersleri de görüyordu, onlardan sınav oluyordu. Oysa burada o dersler daha çok kâğıt üstünde ve sınava yönelik çalışıyor(V3, E).

Seçmeli derslerin hiçbirini çocuklarımız burada görmüyor. Devlet lisesinde Trafik, Beden Eğitimi, Müzik gibi dersleri görüyor, bu dersleri gördüğü gibi bu derslerde not almak için de uğraşılıyor. Oysa burada bu dersler yok, kâğıt üstünde bazıları var ama o derste Fizik öğretmeni veya Matematik öğretmeni oluyor ve sınava yönelik çalışıyorlar. Çocuk bu dersleri göreceğime sınava gireceğim alan dersleriyle ilgili 1-2 soru daha fazla çözmeye şansını neden kaçırayım diyor (V6, E).

Tablo 1.’deki bulgulara göre iki velinin “Eğitimin Temel Lisede Daha İyi Olacağı Düşüncesi” alt temasına ait görüş belirttiği görülmektedir. Bu temaya ait görüş bildiren veli oranı %25.00’dir. Bir velinin bu temaya ait görüşü şu şekildedir:



Temel lisede verilen eğitimin daha iyi olacağını, başarısını arttıracığını ve üniversite sınavına daha iyi hazırlanacağını düşünerek geçiş yaptık (V4, E).

Araştırmaya katılan velilerden ikisi resmi liselerde yazılıların zor olması nedeniyle temel liselere geçiş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşü ifade eden veli oranı %25.00'dir. Bir velinin bu temaya ait görüşü aşağıda verilmiştir.

Devlet okullarında öğrenci yazılılar nedeniyle daha çok kasılıyor. Daha fazla şey yapması isteniyor. Okuldaki yazılılar için yaşadığı gerginliği burada yaşamıyor (V2, E).

2. Velilerin Temel Liseler ve Resmi Liselerde Verilen Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde velilerin temel liselerde ve resmi liselerde verilen eğitimin niteliğine ilişkin görüşlerine ait bulgulara Tablo 2.'de yer verilmiştir.

Tablo.2. Velilerin Temel Liseler ve Resmi Liselerde Verilen Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Temalar	1	2	3	4	5	6	7	8	F	%
Temel liseler sınava daha iyi hazırlıyor	√	√				√	√	√	5	62.50
Temel liselerde resmi liselerdeki gibi sosyal ve sportif faaliyet alanları ve bahçe yok			√	√	√		√	√	5	62.50
Temel lisede sosyal ve sportif alanların ve bahçenin olmaması önemli değil				√	√	√	√		4	50.00
Öğretmen-öğrenci ilişkisi temel lisede daha iyi				√	√	√			3	37.50
Çocuğumun temel lisede resmi liseye kıyasla özgüveni ve motivasyonu arttı				√		√	√		3	37.50
Temel lisede sınıf mevcutları daha az				√	√			√	3	37.50
Resmi liselerde sosyal ortam daha iyi	√					√			2	25.00
Eğitim sistemi sorgulanmalı	√	√							2	25.00
Temel liselerin ve resmi liselerin amaçları farklı			√					√	2	25.00
Temel liseler daha temiz			√					√	2	25.00
Temel lisede ders takibi daha iyi yapılıyor					√		√		2	25.00
Temel lisede sorunlara birlikte çözüm arıyoruz					√				1	12.50
Resmi liselerde öğrenciler akademik temelleri iyi alıyor.	√								1	12.50
Temel liselerde veli ve öğrenciye ilgi daha iyi					√				1	12.50
Temel lise öğretmenleri daha iyi							√		1	12.50
İki tarafta da öğretmenler iyi						√			1	12.50
Temel liselerde daha esnek yönetim anlayışı var							√		1	12.50
Resmi liseler not konusunda zorluklar çıkarıyor		√							1	12.50

Velilerin çoğunluğunun (%62.50) temel liselerin sınava resmi liselerden daha iyi hazırladıkları düşüncesinde oldukları görülmektedir. Bu konuya ilişkin velilerin bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Eğitim sistemimiz öyle bir hale gelmiş ki tek başarı göstergesi sınavlarda alınan derecelermiş gibi algılanıyor. Maalesef sınavlarda alınacak başarı da dersane tarzı eğitimden geçiyor. (V1, K).

Ayrıca burada deneme sınavları yapılıyor. Devlet okullarında üniversite sınavına yönelik deneme sınavı dönemde bir kez yapılırken burada 2-3 haftada bir deneme sınavları var. (V2, E).

Devlet okulunda öğrencilere başarısız olunan yerlerle ilgili tekrar yaptırılmıyor. Burada ise tamamen sınava yönelik çalışılıyor. Sınava hazırlayabilme anlamında kesinlikle temel liseler daha iyi (V6, E).



Daha sonra beş veli (%62.50) “Temel Liselerde Resmi Liselerdeki gibi Sosyal ve Sportif Alanlar ve Bahçe Yok” alt temasına ait görüş belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı veli görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ben çocuğumu istemeye istemeye gönderdim temel liseye. Göndermek zorunda kaldım. Sadece sınava hazırlayan bir yapı var önümüzde. Sosyal etkinlikleri yok, bahçesi yok, kantini bile küçücük. Bu ortamlar olmaması nedeniyle çocuğumun deşarj olamadığını düşünüyorum. Kafa sadece derse yöneldiği için zamanla bu sıkıntıya neden olabiliyor. Başlarda bunu hissetmiyordu bize de hissettirmiyordu ama zamanla deşarj olamadığı ve sadece dersle uğraştığı için gerginliğinin arttığını gözlemledim (V3, E).

Burası bu yıl ki amacımıza uygun bir okul fakat gerçek bir okul havasında değil. Bir bahçesi olmalı, çocuklar orada zaman geçirmeli, spor yapmalı, oynamalı (V8, E).

Araştırmaya katılan dört veli (%50.00) ise sosyal ve sportif faaliyet alanları ve bahçenin olmamasının önemli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı veli görüşleri aşağıda verilmiştir.

Onun şu an oyun oynamaya, spor yapmaya ihtiyacı yok. Çocuğum seneye 12.sınıf olacak ve sınava girecek. Ders çalışması lazım. İsaatlik öğlen yemek arası var o zaman arasında dinleniyorlar. Okul eğitim yuvasıdır. Oyun falan olmaz (V5, K).

Ama sınava hazırlanan bir öğrencinin de bahçe falan eksikliği hissettiğini düşünmüyorum, en azından benim çocuğumdan bunu duymadım (V6, E).

Araştırmaya katılan üç veli “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Temel Lisede Daha İyi” alt temasına ait görüş bildirmişlerdir. Bu temaya ait görüş bildiren veli oranı %37.50’dir. Konuya ilişkin bir velinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenemediği şeyleri öğretmenlerine tekrar tekrar sorma fırsatı oldu burada. Burada daha rahat, daha serbest. Daha pozitif ilişkisi var öğretmenleriyle. Parayla okuyor olmasından kaynaklı diye düşünüyorum. Ben para veriyorum, bir şeyler öğrenmek zorundayım düşüncesi olduğu için daha rahat sorabiliyor (V4, E).

Araştırmaya katılan üç velinin (%37.50) ise temel lisede sınıf mevcutlarının daha az olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı veli görüşleri aşağıda verilmiştir.

Devlet lisesinde 30 kişilik sınıftaydı kızım, burada mevcut 16 kişi. Devlet okulunu kötülemeyelim şimdi. 30 kişiyle ilgilenmek başka, 16 kişiyle ilgilenmek başka (V4, E).

Buranın bir diğer avantajı da sınıftaki öğrenci sayısının az olması. Orada 30 kişileri burada 18. Öğretmen daha fazla zaman ayırabiliyor öğrencilere (V8, E).

Araştırmaya katılan iki veli (%25.00) ise resmi liselerdeki sosyal ortamın daha iyi olduğuna dair görüş belirtmiştir. Bu konuya ilişkin bir velinin görüşü aşağıda verilmiştir.

Genel olarak eğitimi düşünürsek temel liselerin devlet liselerinden üstün olduğunu söyleyemem. Hatta devlet liseleri birçok açıdan daha iyi diyebilirim. Devlet liselerinde çocuğumun sosyal ortamının, arkadaş ilişkilerinin daha iyi olduğunu düşünüyorum (V1, K).

Araştırmaya katılan iki velinin “Temel Liselerin ve Resmi Liselerin Amaçları Farklı” alt temasına ait görüş belirttiği görülmektedir. Bu temaya ait görüş bildiren veli oranı %25.00’dir. Bir velinin bu temaya ait görüşleri şu şekildedir:

Devlet liselerinde hem eğitim hem öğretim yapılıyor. Yani çocuğumuzun bilgiyi erişmesi kadar kendini geliştirmesi de hedefleniyor. Sadece akademik bir çalışma yapılmıyor. Temel liselerde sadece öğretim yapılıyor. Öğretim bile denemez aslında. Sınava yönelik bir çalışma yapılıyor. Eğitim yapıldığını düşünmediğim bir ortamı eğitim yapılan bir yerle kıyaslamam doğru olmaz diye düşünüyorum (V3, E).



Araştırmaya katılan bir veli (%12.50) ise resmi liselerde öğrencilerin akademik temelleri iyi aldığı yönünde görüş bildirmiştir. Konuyla ilgili veli görüşü aşağıdadır.

Temel liseler bu yıl başladı ve önceki yıllarda başlamış olsaydı dahi ben çocuğumu yine bu yıl yani 12.sınıftayken temel liseye verirdim. Üç yıl devlet liselerinde ki eğitimi almasını isterdim. Evet, sınavdaki başarı için temel lise gerekli fakat hayat sadece sınavdan ibaret değil. Devlet liselerinde üç yıl boyunca üniversite sınavı endeksli bir çalışma olmamasına rağmen, öğrencilerin akademik temelleri iyi aldığını düşünüyorum (V1, K).

3. Velilerin Temel Lise Uygulamasının Resmi Liseler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde velilerin temel lise uygulamasının resmi liseler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Velilerin Temel Lise Uygulamasının Resmi Liseler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Temalar	1	2	3	4	5	6	7	8	f	%
Resmi liselere temel liseye gitmek için yeterli maddi olanağı olmayan çocuklar devam edecek			√	√		√	√	√	5	62.50
Resmi liselerde öğrenci sayısı azalmıştır ve öğretmenler rahatlamıştır	√	√			√		√	√	5	62.50
Temel Liseler resmi liseleri ortadan kaldırmanın bir adımıdır	√		√			√		√	4	50.00

Velilerin çoğunun (%62.50) temel lise uygulamalarının resmi liseler üzerindeki etkisi hakkında “Resmi Liselere Temel Liseye Gitmek İçin Yeterli Maddi Olanağı Olmayan Çocuklar Devam Edecek” alt temasına ait görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin iki velinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Devlet okullarında sadece ekonomik durumu temel liseye göndermeye yetmeyecek ailelerin çocukları kalacaktır (V3, E).

10.sınıflarda geçiş çok fazla olmadı diye biliyorum. Çocuklar ve veliler genelde okulda kalmayı tercih ettiler. Çünkü ayrı bir ekonomik külfet getiriyor temel liseler ve her aile bunu karşılayacak durumda değil. Aslında bu durum beni rahatsız ediyor. Sanki parası olan okuyacak olmayan okuyamayacakmış gibi geliyor bana. Çok şükür bizim durumumuz iyi, bu olanağı kızımıza sunduk. Ama maddi durumu iyi olmayanlar mecburen devlet okuluna devam edecek (V7, K).

Araştırmaya katılan velilerden beş tanesi ise “Resmi Liselerde Öğrenci Sayısı Azalmıştır ve Öğretmenler Rahatlamıştır” alt temasına ait görüş bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş bildiren veli oranı %62.50’dir. Konuyla ilgili iki velinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Devlet liselerinde öğrenci sayıları azaldı. Bu ayrıca olumlu bir durum da olabilir. Öğretmenler daha rahat ders işliyordur (V1, K).

Sınıftaki öğrenci sayıları azalmıştır. Bu da öğretmenleri rahatlatmıştır. Daha az öğrenciyle ilgilenmek daha iyidir. (V2, E).

Araştırmaya katılan dört veli “ Temel Liseler Resmi Liseleri Ortadan Kaldırmanın Bir Adımı” alt temasına ait görüş bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş bildiren veli oranı %50.00’dir. Konuyla ilgili iki velinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öncelikle devletin eğitime yatırım yapmak istemediği izlenimi yaratıyor bende. Yani devlet okulları zamanla tercih edilmesin algısı yaratılıyor. Bu aslında olumsuz bir durum. İlerleyen yıllarda belki devlet lisesi kalmayacak (V1, K).

Devlet liselerini ortadan kaldırmanın bir yolu olarak bu paralar özellere aktarılıyor aslında. Var olan sınava dayalı sistem devam ettiği sürece belki 5 yıl içerisinde devlet okullarında öğrenci kalmayacak. Çünkü sistem bizlere sınavı kazanmanın yolunun temel lise eğitiminden geçtiğini



dayatıyor. Bu yıl birçok 12.sınıf öğrencisi temel liselere geçiş yaptı ve çoğu da kendi okullarında başarılı olan çocuklar. Bu yılın sonunda toplumda temel lise öğrencileri sınavda daha başarılı oldu gibi bir sonuç çıkarsa veliler ister istemez daha erken yıllarda çocuklarını bu okullara yönlendirmeye başlayacaktır ve devlet liselerinde ki öğrenci sayısı azalacaktır. Bir anda bakacağız ki eğitim paralı hale gelmiş. Bunun çok basit bir olay olmadığını düşünüyorum, temel amacının okulları daha doğrusu eğitimi özelleştirmek olduğunu düşünüyorum (V3, E).

4. Yöneticilerin Öğrencilerin Temel Liseleri Tercih Nedenleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yöneticilerin öğrencilerin temel liseleri tercih nedenleri ile ilgili düşüncelerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.Yöneticilerin Öğrencilerin Temel Liseleri Tercih Nedenleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Temalar	1	2	3	4	5	6	f	%
Üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmek için	√		√	√	√	√	5	83.33
Resmi liselerde yaşanan not sorununu yaşamamak için	√	√	√	√		√	5	83.33
Resmi liselerde alan dışı dersleri görmeme isteği	√		√	√			3	50.00
Hem okul hem dersane işlevi görüyor olması nedeniyle	√				√		2	33.34
Test tekniği öğrenmek için	√		√				2	33.34
Resmi liselerde devamsızlık sorunu yaşamamak için	√	√					2	33.34
Temel liselerde haftalık ders saatleri daha az olduğu için	√						1	16.67
Resmi liselerde üniversite sınavına yönelik kaynak yetersizliği nedeniyle		√					1	16.67

Okul yöneticilerinin (%83.33) büyük çoğunluğunun öğrencilerin temel liseleri üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmek için tercih ettiklerini düşündükleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin iki okul yöneticisinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğrenciler temel liselerin dersane tarzı çalışma yaptıklarını yani sınava yönelik çalışmayı daha yoğun yaptıklarını düşündükleri için temel liselere geçiyorlar (Y5, K).

Temel liselere geçişler ağırlıklı olarak 12.sınıflar düzeyinde. 9, 10 ve 11.sınıflarda temel liselere geçiş çok az hatta 9 ve 10.sınıflarda hiç yok diyebilirim. 12.sınıf öğrencilerinin temel liseye geçme nedenlerinin başında 2015-2016 eğitim öğretim yılının başında dershanelerin kapatılmış olması geliyor. Dolayısıyla öğrenciler YGS ve LYS’ye hazırlanırken geçmiş yıllara ait takviye ihtiyacı hissediyorlar. Bunu da tamamlayabilmek için, dershaneler de olmadığından temel liselere geçiş yaptılar (Y1, E).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden beş tanesi “ Resmi Liselerde not Sorunu Yaşamamak İçin” alt temasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş bildiren yönetici oranı %83.33’dür. “Not Sorunu Yaşamamak İçin” alt temasına ilişkin iki yöneticinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Üniversiteye girişte orta öğretim başarı puanı çok önemli. Temel liseler öğrencilere not konusunda sorun yaşatmayacakları vaadinde bulunuyorlar. Sınavlar formaliteden yapılıyor (Y3).

Özel okullardan bize nakil gelen 3 tane öğrencimiz var. Bunların sözlü notlarının hepsi 100 olarak girilmiş. Yazılı notları 90’dan aşağı değil. Aynı çocuklar bizim ortak sınavlarda aynı notları alamıyorlar. Temel liselerde verilen notların objektif olduğunu düşünmüyorum. Bu notları alabilmek için de öğrenciler gidiyor temel liselere (Y6, K).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden üç tanesi ise “Resmi Liselerde Alan Dışı Dersleri Görmeme İsteği” alt temasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş bildiren yönetici oranı %50.00’dir. Konuyla ilgili bir yöneticinin görüşü aşağıda verilmiştir.



Buradaki seçmeli dersleri örneğin yük olarak görüyorlar ve bu dersleri görmek yerine orada test çözmeyi tercih ediyorlar. Seçmeli derslerin yanında Beden Eğitimi, Resim gibi dersleri görmenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorlar. Mesela burada her dersten mutlaka bir proje hazırlaması gerekiyor. Sınava girecek öğrenci proje hazırlamayı bir kazançtan ziyade kayıp olarak görüyor. Zaman kaybı bu onun için. Bir soru daha fazla çözerim diyor (Y4, K).

Araştırmaya katılan iki yönetici temel liselerin hem okul hem de dersane işlevi görüyor olması nedeniyle öğrenciler tarafından tercih edildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren veli oranı %33.34'tür. Konuyla ilgili yönetici görüşleri şu şekildedir:

Hem okul işlevini görecektir bir kurum olarak gördüler hem de geçmişte ait eksikliklerini giderebilecekleri dersane olarak gördüler (Y1, E).

Dershanelerin kapatılmasıyla panik yaşayan öğrenci ve veliler temel liselerin açılmasıyla ikisini bir arada yani okul ve dershanenin bir arada olduğu temel liseleri kurtuluş olarak gördüler (Y5, K).

Araştırmaya katılan yöneticilerin iki tanesi (%33.34) öğrencilerin resmi liselerde devamsızlık sorunu yaşamamak için temel liseleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Giden öğrencilerden ve gitmek isteyen öğrencilerden duyduğum kadarıyla temel lise de öğrenci devamsızlık sorunu yaşamıyor (Y1, E).

Devamsızlık konusunda biz devlet okulları çok sıkıyoruz, temel liseler bu konuda esnekler (Y2, E).

5. Yöneticilerin Temel Liseler ve Resmi Liselerde Verilen Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Yöneticilerin temel liseler ve resmi liselerde verilen eğitimin niteliğine ilişkin görüşlerine ait bulgulara Tablo 5' de yer verilmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin Temel Liseler ve Resmi Liselerde Verilen Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Temalar	1	2	3	4	5	6	f	%
Resmi liselerin sahip olduğu sosyal faaliyet ve spor alanları ve bahçe temel liselerde yok.	√	√	√	√	√	√	6	100.00
Temel liselerde sadece test çözme teknikleri öğretiliyor.	√		√	√	√	√	5	83.33
Resmi Lisede öğretmen-öğrenci ilişkileri iyi	√			√	√	√	4	66.67
Okulumuz güvenli bir alanda	√		√	√		√	4	66.67
Temel liselerin etkileri ilerleyen yıllarda ortaya çıkacaktır	√			√	√		3	50.00
Öğrencilerimiz aktif öğrenen konumunda değil			√			√	2	33.34
Resmi Lise öğretmenleri daha iyi ve tecrübeli		√			√		2	33.34
Lise müfredatı çok yoğun	√						1	16.67
Resmi liselerin bütçesi az		√					1	16.67
Öğrencileri ve veliler haklarını biliyor					√		1	16.67
Temel lisede öğrenciler daha rahat davranışlar sergileyebiliyorlar	√						1	16.67

Yöneticilerin tamamının (%100) "Resmi Liselerin Sahip Olduğu Bahçe, Spor Alanları ve Sosyal Ortam Temel Liselerde Yok" görüşünde oldukları görülmektedir. Bu konuya ilişkin iki yöneticinin görüşleri aşağıda verilmiştir.



Okulumuz 18.000 m² alan üstünde, halı sahamız, basketbol sahamız ve voleybol sahamız var. Okul bahçemiz bir park gibi. Temel liselerle kıyaslayacak olursak, onlar dershaneden dönüşen kurumlar olduğu için çarşının içinde, bahçesi ve sosyal faaliyet alanları olmayan kurumlardır. 2-3 katlı binadalar. Binadan ibaret bir kurumda öğrenci bahçeye çıkma ihtiyacını dahi gideremiyor (Y1, E).

Aslında hiçbir temel lise devlet okuluyla yarışamaz. Özellikle fiziki anlamda yarışamaz. Biz de var olan sosyal ortam orada kesinlikle yok. Bizim sahip olduğumuz dinlenme ve spor alanlarını, çocukların daha kaliteli zaman geçirebilecekleri ortamları temel liselerde görme şansınız yok. Bizim okulumuzun 7 dönüm arazisi var ve bu arazi bir temel lisenin patronunda olsa buraya 3 tane temel lise açar (Y2, E).

Araştırmaya katılan yöneticilerin 5 tanesi “Temel Liselerde Sadece Test Çözme Teknikleri Öğretiliyor” alt temasına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu temaya ilişkin görüş bildiren yönetici oranı %83.33’dür. İki yöneticinin bu temaya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Biz öğrencinin başarısı için eğitim ve öğretimi bir arada yapıyoruz. Tamamen dersane mantığıyla hareket eden, sadece öğretime odaklanan, test çözme teknikleri öğreten, eğitim vermeyen kurumlardır temel liseler. (Y1, E).

Temel liselere dair zihnimde oluşan algı sadece testmatik öğrencisi yetiştiriyorlarmış gibi geliyor. Maddi kayguları olduğu için sayısal verilere ihtiyaçları var. LYS'den şu kadar öğrencimiz şuraya yerleşti diyebilmek adına yapıyorlar çalışmalarını. Bir eğitim kurumundan ziyade ticari bir yapı sonuç olarak. Çocukların sosyal yönlerini görmeden, sadece sınavda çıkacak derslere yönelik test ağırlıklı bir eğitimin çocukları bunalıtığını düşünüyorum (Y6, K).

Araştırma bulgularına göre dört yönetici (%66.67) okullarındaki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuyla ilgili iki yöneticinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Okulumuzda öğretmen öğrenci ilişkileri de oldukça iyi. İnsanın olduğu yerde mutlaka sorun olur. Ufak tefek sorunlar oluyor ama o sorunları hem öğretmenimizi hem de öğrencimizi mağdur etmeyecek şekilde çözüyoruz (Y5, K).

Okulumuzda genel olarak öğretmen öğrenci ilişkileri iyi diyebilirim. Öğrencilerimiz öğretmenlerine istediği zaman istediği soruyu sorabilir, teneffüste öğretmenler odasına bir bakın, orada öğretmenlerine soru sormaya gelen öğrencileri de göreceksiniz. Hatta sınıfların bazılarının whatsapp grupları var, oradan öğretmenlerine soru gönderiyorlar, öğretmenleri çözüp cevabı yolluyor onlara. Temel liseler de öğrenci öğretmen ilişkisinin müşteri memnuniyeti odaklı olduğunu düşünüyorum. Yani öğrenci ne yaparsa yapsın öğretmenin bunu bir şekilde alttan aldığını, temel amacının öğrenciyi yani müşterisini memnun etmek olduğunu bilerek davranıyor (Y4, K).

Araştırmaya katılan üç yönetici temel liselerle ilgili etkilerinin ilerleyen yıllarda ortaya çıkacağına dair görüş belirtmiştir. Bu şekilde görüş belirten veli oranı %50.00’dir. Konuyla ilgili bir yöneticinin görüşü aşağıda verilmiştir.

Temel liselerin çok başarılı olacağını sanmıyorum. Belki sınav sonucunda başarılı olacaklar fakat geleceğe dair psikolojik olarak sağlıklı bireyler yetiştireceğini düşünmüyorum. Ergenlik döneminde bu çocuklar ve ruhsal rahatlamaya bizden daha fazla ihtiyaç duyuyorlar aslında (Y5, K).

6. Yöneticilerin Temel Lise Uygulamasının Resmi Liseler Üzerindeki Etkileri İle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yöneticilerin temel lise uygulamasının resmi liseler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.



Tablo 6. Yöneticilerin Temel Lise Uygulamalarının Resmi Liseler Üzerindeki Etkileri İle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Temalar	1	2	3	4	5	6	f	%
Başarılı öğrencilerimiz ayrıldı	√	√		√	√		4	66.67
Okul yönetimini ve öğretmenleri olumsuz etkiledi	√	√	√	√			4	66.67
Kalan öğrencilerimizi olumsuz etkiledi	√		√	√			3	50.00
Okul yönetimi ve öğretmenler üzerinde olumsuz etkisi olmadı					√	√	2	33.34
Kalan öğrenciler için iyi oldu				√		√	2	33.34
Gidemeyenler maddi koşullar nedeniyle gidemedi		√	√				2	33.34
Amaç eğitimi özel sektöre devretmek		√			√		2	33.34

Yöneticilerin çoğunun (%66.67) temel lise uygulamalarının resmi liseler üzerindeki en etkisi hakkında “Başarılı Öğrencilerimiz Ayrıldı” alt temasına ait görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin iki yöneticinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Bizim okulumuz akademik başarısı yüksek bir okul. Homojen bir yapıya sahibiz. Öğrenciler arasındaki makas dar. Başarılı öğrenciler bir arada olunca motivasyon olarak olumlu etkileniyorlar. Ancak, 12.sınıflarda 64 öğrencimiz temel liselere geçti ve şu an 118 öğrencimiz var. Giden öğrencilerimizin birçoğu başarılı öğrencilerimizdi (Y1, E).

Ashında biz bu yıl Anadolu Lisesi olduktan sonraki ilk mezunlarımızı vereceğiz. Geçtiğimiz yıl mezun ettiğimiz öğrencilerimiz düz lise öğrencileriydi ve sınav sonucunda istediğimiz başarıyı yakalayamadık. Bu yıl ki öğrencilerimizden ise çok daha iyisini bekliyorduk. Maalesef başarı beklediğimiz öğrencilerin bir kısmı ayrıldı okulumuzdan (Y5, K).

Araştırmaya katılan dört yönetici ise temel lise uygulamalarının okul yönetimlerini ve öğretmenleri olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren yönetici oranı %66.67’dir. Konuyla ilgili bir yöneticinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Temel liseler okul yönetimini ve öğretmenleri de olumsuz etkilemiştir. 9, 10 ve 11.sınıfta yetiştirmiş olduğunuz öğrencilerinizin bir anda gitmesi moral bozukluğuna yol açmıştır. Öğretmenlerimiz de yetiştirdikleri öğrencilerin iyi üniversitelere gidecek olmalarının haklı gururunu yaşamak istiyordu. Ama n’oldu? 3 yıl emek verdiği öğrencinin okuldan ayrılması, temel liseye geçmesi ve bu temel lisenin 1 yıllık bir eğitimle öğrencinin geçmiş yıllardaki başarısının tamamını sahiplenmesi elbette ki öğretmenleri ve okul yönetimi motivasyon olarak olumsuz etkiledi. Temel liselerde ayrıca bazı derslerin formaliteden yani sadece kağıt üstünde olduğu yönünde duyularımız oldu. Örneğin ders İngilizce gözüküyor ama sınıfta matematik öğretmeni var ve matematik işleniyor. Bizim kendi öğrencilerimiz de bunu bizden talep etti, biz de böyle bir şeyin mümkün olmadığını kendilerine ifade ettik (Y1, E).

Araştırmaya katılan yöneticilerin üç tanesi “Kalan Öğrencilerimizi Olumsuz Etkiledi” alt temasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüş bildiren yönetici oranı %50.00’dir. “Kalan Öğrencilerimizi Olumsuz Etkiledi” temasına ilişkin iki yöneticinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerimizin birlikte olma motivasyonunu YGS sonuçlarına bakarak olumsuz etkilediğini düşünüyorum (Y1, E).

Kalan öğrencilerimizin temel liseye gidemedik sınavı kazanamayacağız dediklerine şahit oldum (Y3, E).

Araştırmaya katılan iki yönetici (%33.34) ise temel lise uygulamalarının yöneticileri ve öğretmenleri olumsuz etkilemediğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin yönetici görüşleri aşağıdadır.



Her şeye rağmen çok etkileneceğimizi sanmıyorum. Okulumuz gereken başarıyı gösterecektir. Öğretmen arkadaşlarımız da aynı düşünceye sahipler (Y5, K).

Öğretmenler ve okul yönetimi üzerinde de olumsuz etkisi olmadı. Aslında hoş bir durum değil öğrencilerimizin başka bir yeri tercih etmesi ama oturup üzülecek değiliz. Bizimle kalan öğrencilere daha fazla faydalı olmamız gerekiyor (Y6, K).

Araştırma bulgularına göre iki yönetici ise temel lise uygulamalarının asıl amacının eğitimi özelleştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşü bildiren yönetici oranı %33.34'tür. Konuyla ilgili bir yöneticinin görüşü şu şekildedir:

Siz de biliyorsunuz, Milli Eğitim Bakanlığımız özel okullara geçişi teşvik ediyor. Devletin politikası mümkün olduğunca bunu yani eğitimi özel sektöre devretmek. Sağlıkta uyguladılar, özel hastaneler teşvik edildi, sıra eğitime geldi. Devlet üzerindeki yükü, okul ve öğretmen yükünü atmak istiyor. Bu doğrudur yanlıştır demiyorum, belki devlet doğru düşünüyordur. Belki biz iyi öğrencilerimiz gittiği için duygusal düşünüyor olabiliriz (Y2, E).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmaya katılan veliler temel lise tercih nedenlerini çeşitli boyutlarda tanımlamışlardır. Bu nedenler; “Çocuğumun Üniversite Sınavına Daha İyi Hazırlık Yapabilmesi İçin”, “Hem Okul Hem Dershane İşlevi Nedeniyle”, “Çocuğumun Alan Dışı Dersleri Görmeme İsteği”, “Eğitimin Temel Lisede Daha İyi Olacağı Düşüncesi”, “Resmi Liselerde Yazılılar Zor Olduğu İçin”, “Çocuğumun Ders Başarısını Arttırmak İçin”, “Evde Yeterince Ders Çalışmayan Öğrencinin Takibi Temel Lisede Daha İyi Yapıldığı İçin”, “Geçmiş Yıllardaki Eksikliklerini Tamamlamak İçin”, “Çocuğum Sınıf Tekrarı Olduğu İçin” ve “Temel Lise Öğretmenleri Genç Olduğu İçin” şeklinde temalandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre velilerin tamamı temel liseleri çocuklarının üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmeleri için tercih etmişlerdir. Üniversite sınavlarının öğrenciler gibi veliler açısından da çok önemli olduğu söylenebilir. Bu durum Dağlı (2006)'nın veliler istemeseler de, gerek devlet okullarının eğitimini yetersiz buldukları için, gerekse çocuklarının sınav başarısı için başka alternatifleri olmadığı için, çocuklarını dershanelere yollamaktadır ifadesiyle örtüşmektedir.

Çalışmaya katılan veliler temel liseler ve resmi liselerde verilen eğitimin niteliğine ilişkin görüşlerini çeşitli boyutlarda tanımlamışlardır. Bu görüşler; “Temel Liseler Sınava Daha İyi Hazırlıyor”, “Temel Liselerde Resmi Liselerdeki Gibi Sosyal ve Sportif Faaliyet Alanları ve Bahçe Yok”, “Temel Lisede Sosyal ve Sportif Alanların ve Bahçenin Olmaması Önemli Değil”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Temel Lisede Daha İyi”, “Çocuğumun Temel Lisede Resmi Liseye Kıyasla Özgüveni ve Motivasyonu Arttı”, “Temel Lisede Sınıf Mevcutları Daha Az”, “Resmi Liselerde Sosyal Ortam Daha İyi”, “Eğitim Sistemi Sorgulanmalı”, “Temel Liselerin ve Resmi Liselerin Amaçları Farklı”, “Temel Liseler Daha Temiz”, “Temel Lisede Ders Takibi Daha İyi Yapılıyor”, “Temel Lisede Sorunlara Birlikte Çözüm Arıyoruz”, “Resmi Liselerde Öğrenciler Akademik Temelleri İyi Alıyor”, “Temel Liselerde Veli ve Öğrenciye İlgi Daha İyi”, “Temel Lise Öğretmenleri Daha İyi”, “İki Tarafa da Öğretmenler İyi”, “Temel Liselerde Daha Esnek Yönetim Anlayışı Var” ve “Resmi Liseler Not Konusunda Zorluklar Çıkartıyor” şeklinde temalandırılmıştır. Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu temel liselerin sınava daha iyi hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüş Cenk (2014) ve Uysal (2009)'ın dershanelerle ilgili araştırmalarında elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Velilerin bu görüşte olmalarının en önemli nedenleri temel liselerde üniversite sınavına benzer deneme sınavlarının daha çok yapıyor olması, öğrencilerin anlamadıkları konularla ilgili etüt hizmeti alıyor olmaları olabilir. Araştırmaya katılan velilerin bazıları çocuklarının temel liseye geçtikten sonra özgüvenlerinin ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu görüş Çayır (2014)'ın dershane öğretmenlerinin öğrencileri ders çalışmaya motive etme konusunda daha etkili oldukları görülmüştür bulgusuyla



örtüşmektedir. Araştırmaya katılan velilerin bazıları ise aslında sorgulanması gerekenin eğitim sistemi olduğunu vurgulamış ve öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda eğitim alabildikleri bir eğitim sistemi olsaydı temel liselere gerek olmayacağını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak yarışmacı ve sınava endeksli bir eğitim sisteminin, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin amaçlarından biri olarak ifade edilen “öğrencilerin kendilerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu açısından gerçekleştirmeleri” üzerinde olumsuz etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguları UNICEF'in nitelikli eğitim hakkı boyutunda belirlediği Kapsamlı, Koşullara Uygun ve Kapsayıcı Bir Müfredat, Haklara Dayalı Öğrenme ve Değerlendirme ve Çocuk Dostu, Güvenli ve Sağlıklı Çevre öğeleri ile değerlendirdiğimizde, velilerin temel liselerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha iyi olması, çocukların sınava yönelik motivasyonlarını artırıyor olması, öğretmenlerin daha iyi olması, esnek bir yönetim anlayışının olması, öğrenci ve veliye ilginin daha iyi olması, ders takibinin daha iyi yapılması, sorunlara birlikte çözüm üretilmesi yönleriyle Haklara Dayalı Öğrenme ve Değerlendirme boyutunda resmi liselere göre daha nitelikli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularına göre temel liselerin sınıf mevcutlarının daha az olması ve resmi liselerden temiz olması yönleriyle Çocuk Dostu ve Güvenli Çevre boyutunda resmi liselere göre daha nitelikli olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma bulgularına göre resmi liselerin ise; sosyal ortamlarının iyi olması ve akademik temelleri iyi veriyor olması yönleriyle Kapsamlı, Koşullara Uygun ve Kapsayıcı Bir Müfredat boyutunda temel liselere göre daha nitelikli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca resmi liselerin sosyal ve sportif faaliyet alanları ve bahçesi olması nedeniyle Çocuk Dostu, Güvenli ve Sağlıklı Çevre boyutuyla temel liselerden daha nitelikli olduğunu ifade etmek mümkündür.

Çalışmaya katılan veliler temel lise uygulamasının resmi liseler üzerindeki etkileri ile görüşlerini çeşitli boyutlarda tanımlamışlardır. Bu görüşler; “Resmi Liselere Temel Liseye Gitmek İçin Yeterli Maddi Olanak Olmayan Çocuklar Devam Edecek”, “Resmi Liselerde Öğrenci Sayısı Azalmıştır ve Öğretmenler Rahatlamıştır” ve “Temel Liseler Resmi Liseleri Ortadan Kaldırmanın Bir Adımıdır” şeklinde temalandırılmıştır. Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğuna göre temel lise uygulamasının ardından resmi liselere maddi durumu temel liseye geçiş yapmaya yetmeyen öğrenciler devam edecektir. Bu görüşün en önemli nedeninin temel liselerde verilen eğitimin paralı olması olduğu söylenebilir. Dağlı (2006, s. 72)'nin veliler temel ihtiyaçlarından bile kesinti yaparak, çocuklarını dershaneye yollamaktadırlar görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Eğitim sistemi içerisinde, maddi olanakları iyi olan ailelerin çocuklarının üniversite sınavlarına hazırlama konusunda daha başarılı olduğu düşünülen temel liselerde eğitim alması, üniversite sınavlarına hazırlama konusunda yetersiz olduğu düşünülen resmi liselerde eğitim alan maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarına göre üniversite sınavlarında daha başarılı olmalarına neden olabileceği söylenebilir. Bu durumun ise toplumsal bir ayrışmaya yol açabileceği ifade edilebilir. Ünal, Özsoy, Yıldız, Güngör, Aylar ve Çankaya (2010)'nin araştırma bulguları bu görüşü desteklemektedir. Araştırma bulgularına göre velilerin birçoğu resmi liselerde öğrenci sayılarının azalmasının öğretmenleri rahatlattığı düşüncesinde olduğu söylenebilir. Böylece öğretmenin öğrenciye ders işleme sürecinde ayıracağı zaman miktarının artabileceği ve bu durumun öğrenciler lehine de olabileceği ifade edilebilir. Velilerin temel lise uygulamasının resmi liseleri ortadan kaldırmanın bir adımıdır görüşü eğitimin özel eğitim kurumları lehine işlediği tartışmalarına yol açtığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan yöneticiler, öğrencilerin temel liseleri tercih nedenleri ile ilgili görüşlerini çeşitli boyutlarda tanımlamışlardır. Bu görüşler; “Üniversite Sınavına Daha İyi Hazırlanabilmek İçin”, “Resmi Liselerde Yaşanan Not Sorununu Yaşamamak İçin”, “Resmi Liselerde Alan Dışı Dersleri Görmeme İsteği”, “Hem Okul Hem Dershane İşlevi Görüyor Olması Nedeniyle”, “Test Tekniği Öğrenmek İçin”, “Resmi Liselerde Devamsızlık Sorunu Yaşamamak İçin”, “Temel Liselerde Haftalık



Ders Saatleri Daha Az Olduğu İçin”, “Resmi Liselerde Üniversite Sınavına Yönelik Kaynak Yetersizliği Nedeniyle” şeklinde temalandırılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu öğrencilerin üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmek için, resmi liselerde yaşanan not sorununu yaşamamak için ve resmi liselerde alan dışı dersleri görmeme isteğinden kaynaklı tercih nedenlerini belirtmişlerdir. Bu bulgu Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş (2015)’ın okul yöneticileri ile yaptığı görüşmelerden elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuç göstermektedir ki gerek öğrenci, gerek veli gerek yöneticilerde temel liselerin tercih nedeni benzer algıdan kaynaklanmaktadır. Bu algıda temel liselerin sınava daha iyi hazırladığı, temel liselerde not sorununun yaşanmadığı ve üniversite sınavına yönelik alan dışı derslerin üzerinde durulmadığı sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca (Y2, E) MEB’in resmi liselerde üniversite sınavına hazırlık aşamasında bakanlığın yayınladığı kitaplar dışında ek kaynak kullanımını yasaklamasının temel liselerin öğrenci ve veliler açısından tercih edilmesinde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu Çayır (2014)’ın dersane dokümanları üniversite sınavına hazırlama konusunda oldukça işlevseldir görüşüyle paralellik göstermektedir.

Çalışmaya katılan yöneticiler temel liseler ve resmi liselerde verilen eğitimin niteliğine ilişkin görüşlerini çeşitli boyutlarda tanımlamışlardır. Bu görüşler; “Resmi Liselerin Sahip Olduğu Bahçe, Spor Alanları ve Sosyal Ortam Temel Liselerde Yok”, “Temel Liselerde Sadece Test Çözme Teknikleri Öğretiliyor”, “Resmi Liselerde Öğretmen-Öğrenci İlişkileri İyi”, “Okulumuz Güvenli Bir Alanda”, “Temel Liselerin Etkileri İlerleyen Yıllarda Ortaya Çıkacaktır”, “Öğrencilerimiz Aktif Öğrenen Konumunda Değiller”, “Resmi Lise Öğretmenleri Daha İyi ve Tecrübeli”, “Lise Müfredatı Çok Yoğun”, “Resmi Liselerin Bütçesi Az”, “Öğrenciler ve Veliler Haklarını Biliyor”, “Temel Liselerde Öğrenciler Daha Rahat Davranışlar Sergileyebiliyorlar” şeklinde temalandırılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı resmi liselerin fiziki yapılarını ön plana çıkararak, temel liselerde sosyal faaliyet ve spor alanları ile bahçe olmadığını ifade ederek çalıştıkları resmi liselerin bu özelliklerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerden (Y2, E) okullarının bütçesinin az olduğunu ve bu nedenle öğrenciler için yapmak istedikleri bazı çalışmalarını yapamadıklarını belirterek, temel liseleri tercih eden öğrencilere devlet tarafından yapılan katkının yarısının resmi liselere yapılması halinde resmi liselerde daha iyi şeyler yapılacağını ifade etmiştir. Bu görüş Yılmaz ve Altinkurt (2011)’un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguları UNICEF’in nitelikli eğitim hakkı boyutunda belirlediği Kapsamlı, Koşullara Uygun ve Kapsayıcı Bir Müfredat, Haklara Dayalı Öğrenme ve Değerlendirme ve Çocuk Dostu, Güvenli ve Sağlıklı Çevre öğeleri ile değerlendirdiğimizde, yöneticilerin temel liselerde sadece test çözme teknikleri öğretiliyor olması görüşü nedeniyle resmi liselerin Kapsamlı, Koşullara Uygun Bir Müfredat boyutunda temel liselerden daha nitelikli olduğu söylenebilir. Yönetici görüşlerine göre resmi liselerde daha iyi ve tecrübeli öğretmenlerin olması da Haklara Dayalı Öğrenme ve Değerlendirme boyutunda resmi liselerin temel liselerden daha nitelikli olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca araştırma bulgularına göre resmi liselerin bahçe, sosyal ve sportif faaliyet alanlarına sahip olması ve okulların güvenli bir alanda olması yönleriyle Çocuk Dostu ve Güvenli Çevre boyutunda temel liselere göre daha nitelikli olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca yöneticilerin lise müfredatının çok yoğun olduğuna dair görüşü ise Kapsamlı, Koşullara Uygun ve Kapsayıcı Bir Müfredat boyutunda resmi liselerin bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Çalışmaya katılan yöneticiler, temel lise uygulamasının resmi liseler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerini çeşitli boyutlarda tanımlamışlardır. Bu görüşler; “Başarılı Öğrencilerimiz Ayrıldı”, “Okul Yönetimini ve Öğretmenleri Olumsuz Etkiledi”, “Kalan Öğrencilerimizi Olumsuz Etkiledi”, “Okul Yönetimi ve Öğretmenler Üzerinde Olumsuz Etkisi Olmadı”, “Kalan Öğrenciler İçin İyi Oldu”, “Gidemeyenler Maddi Koşullar Nedeniyle Gidemedi”, “Amaç Eğitimi Özel Sektöre Devretmek”



şeklinde temalandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin çoğu başarılı öğrencilerin devam ettikleri resmi liselerden ayrılmasını temel lise uygulamasının resmi liseler üzerindeki en önemli etkisi olarak göstermişlerdir. Bu sonuç resmi liselerin üst öğrenim kurumuna yerleştirme konusunda akademik başarısının temel liseye kıyasla düşük olduğu yönünde bir yanılsamaya neden olduğu söylenebilir. Oysaki veli ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde temel liseye geçişin 12.sınıflarda yoğunlaştığı belirtilmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğu başarılı öğrencilerin ayrılmasının okul yönetimini ve öğretmenleri motivasyon olarak olumsuz etkilediğini, bazı yöneticiler ise öğrencilerin ayrılmasının okul yönetimi ve öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Yöneticilere göre temel lise uygulamasının okul yönetimi üzerindeki bir olumsuz etkisi ise resmi liselerde kalan öğrencilerin temel lise uygulamasını resmi liselerden de bekliyor olması. Nitekim MEB'in resmi liselerde açmış olduğu ve resmi lise öğrencilerinin ücretsiz yararlandığı yetiştirme kursları resmi liselerin de temel lise tarzı bir eğitim vermeye çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan yöneticilerden bazıları temel lise uygulamasının asıl amacının eğitimi özel sektöre devretmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Şahin (1998)'in araştırmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Bu sonucun kamunun eğitim maliyetini büyük ölçüde hizmetten yararlananlara devretme politikasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Tüm ortaöğretim kurumları için uluslararası belgeler doğrultusunda nitelik ölçütleri belirlenmeli, bu ölçütlerin hem resmi liselerde hem de temel liselerde yerine getirilip getirilmediği denetlenmelidir.
2. Ders müfredatlarıyla ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak müfredatı ağır olduğu düşünülen derslerin müfredatları sadeleştirilmeli.
3. Temel liseleri tercih eden öğrencilere yönelik yapılan maddi katkının resmi liselere de öğrenci başına belirlenecek miktar doğrultusunda yapılması resmi liselerin kaynak sorununu önemli oranda çözecektir.
4. Resmi liselerin bahçeleri ve spor alanlarının zeminleri öğrencilerin ağırlıklı olarak yaptıkları sporlara uygun hale getirilmelidir.
5. Resmi liselerin temizlik işleri için yeterli personel temin edilmelidir. Öğrencilerin bu konudaki eleştirileri dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

Akı, E. (2010). Hukukun Temel Kavramları (1.baskı). İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.

Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (2013). Ankara: Pegem Akademi.

Başbakanlık İnsan Hakları Kurulu (2006). İnsan Hakları (1.baskı). Ankara: Matus Basımevi.

Cenk, E. (2005). Öğrencilerin Özel Dershanelere Gitme Nedenleri ile Özel Dershanelerde Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çayır, M. (2014). Dershane Öğrencilerinin Algılarına Göre Dershane Öğrencilerinin Üniversite Hazırlık Sürecinde Dershaneye Gitme Sebeplerinin İncelenmesi: İstanbul İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.

Dağlı, S. (2006). Özel Dershanelere Öğrenci Gönderen Velilerin Özel Dershaneler Hakkındaki Görüş ve Beklentileri (Kahramanmaraş Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.



- Engin, Z. (2010). İnsan Haklarının Evrimi
http://www.sodev.org.tr/okullar/sdo/ders_notlari/insan_Haklarinin_Evrimi.htm adresinden 25 Ocak 2016'da alınmıştır.
- Erdem, A. R. (2005). Etkili ve Verimli (Nitelikli) Eğitim (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayıkçı K. ve Sayın Ö. (2010). Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuldan Memnuniyet Düzeyleri, Milli Eğitim Dergisi, 187, 207- 223.
- Kurul, N. (2015). Temel Liseler: Eğitimin Özelleşmesi ve Sosyal Adaletin Yaralanması. <http://siyasihaber.org/temel-liseler-egitimin-ozellesmesi-ve-sosyal-adaletin-yaralanmasi> adresinden 26.02.2016 tarihinde alınmıştır.
- Özan, M.B., Polat, H., Gündüzalp, S. ve Yaraş, Z.(2015). Okul Yöneticilerinin Dershane Dönüşümüne İlişkin Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 259-279.
- Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Pulaşlı, H. (2001). Hukukun Temel Kavramları (1.baskı). İstanbul: Nobel Kitabevi
- Resmi Gazete (2014). *Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden 15.02.2016 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, K. (1998). Eğitimde Özelleştirme. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uluğ, F. (2000). Türkiye'de İnsan Hakları. O. Çitçi (Editör), Eğitim Hakkının Kullanımı Sorunu (s. 429-442). TODAİE Yayınları: Ankara
- UNICEF (2007). Herkes İçin Eğitime-İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım. New York: UNICEF
- Uysal, R.(2009). Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) Yönelik Hazırlık Kursları Düzenleyen Dershanelere Devam Eden Öğrencilerin ve Öğrenci Velilerinin Dershane Beklentilerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Ünal, L.I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E. ve Çankaya, D. (2010). Eğitimde Toplumsal Ayrışma (1.baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları
- Yaman E. (2007). Üniversitelerde Bir Eğitim Yönetim Sorunu Olarak Öğretim Elemanının Maruz Kaldığı İnfomal Cezalar: Nitel Bir Araştırma. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve Yeni Başlayan Özel Dershane Öğretmenlerinin Kurumlarındaki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2), 635-650.



BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİMDE ÖLÇME ARACI OLARAK KULLANILMASINDA ÖĞRETMENLERİN HAZIR BULUNUŞLULUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Cahit GÖLGE⁸⁸,

ÖZET

Teknolojinin gelişmesi ile beraber bu teknolojiyi kullanan yazılımlar da çoğalmış ve gelişmiştir. Teknoloji aygıtlarının ders içinde kullanılmasını sağlayan bu programlar ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarını uygulamaları kadar bu ölçme ve değerlendirme ile ilgili sınavları kendilerinin yapabileceği bir hazır bulunuşlukta olmaları önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin Fatih Projesinin sağladığı bilişim teknolojilerine yatkınlığının incelenmesi, öğretmenlerin bilişim teknoloji araçları ile ölçme değerlendirme araçlarını kullanma yeterliliklerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Öğretmenlerin bilişim teknolojisi araçlarıyla eğitimde ölçme ve değerlendirme çabalarını destekleyen “İnternet üzerinden uzaktan eğitime katılabilirim”, “İnternet ortamında anket cevaplayabiliyorum”, “İnternet ortamında mail veya forum üyeliği yapabilirim”, “Mail gönderiminde resim veya word belgesi eki gönderebiliyorum”, Ölçme ve değerlendirmede klasik sınav dışında araçlar kullanıyorum”, Bilişim ortamlarında ortamında öğrencilere soru hazırlayabiliyorum”, “Bilişim ortamlarında yapılan sınav sisteminin kullanımı kolaydır” sorularına ortalamanın üstünde cevap vermişlerdir.

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin incelemede öğretmenlerin çoğunluğunun internete bağlı en az bir bilişim aygıtına sahip olduğu, öğretmenlerin akıllı telefon kullanabildiği, evlerinden internete bağlı PC aygıtına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine diğer alt amaçların incelenmesinde öğretmenlerin bilişim araçlarını eğitimde ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanma konusunda kendilerini yeterli görmekle beraber hizmet içi eğitime ihtiyaç hissettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Bilgisayar Destekli Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme

Giriş

Ülkemizde FATİH projesi ile her sınıf bir bilişim odasına dönüşmekte, dağıtılan tablet PC'ler ile her öğrenci ve öğretmen bilişim ortamlarını her yerde kullanabilir duruma gelmektedir. Bundan sonra bilişim araçlarının eğitimde kullanılması konusunda teknoloji araçları ile insan - öğretmen ve öğrenci- arasında iletişimi sağlayan aracı bir yazılımın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu konuda birçok uygulama denenmek üzere uygulamaya alınmışsa da öğretmen ve öğrenciler tarafından kabul görmüş yazılım henüz ortaya çıkmamıştır. Bunun en büyük sebebi ise mevcut bilişim teknolojilerinin eğitimde ölçme aracı olarak kullanılamaması olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin Fatih Projesinin sağladığı bilişim teknolojilerine yatkınlığının incelenmesi, öğretmenlerin bilişim teknoloji araçları ile ölçme değerlendirme araçlarını kullanma yeterliliklerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Bu temel amaç doğrultusunda alt amaçlar şu şekilde belirlenmiştir.

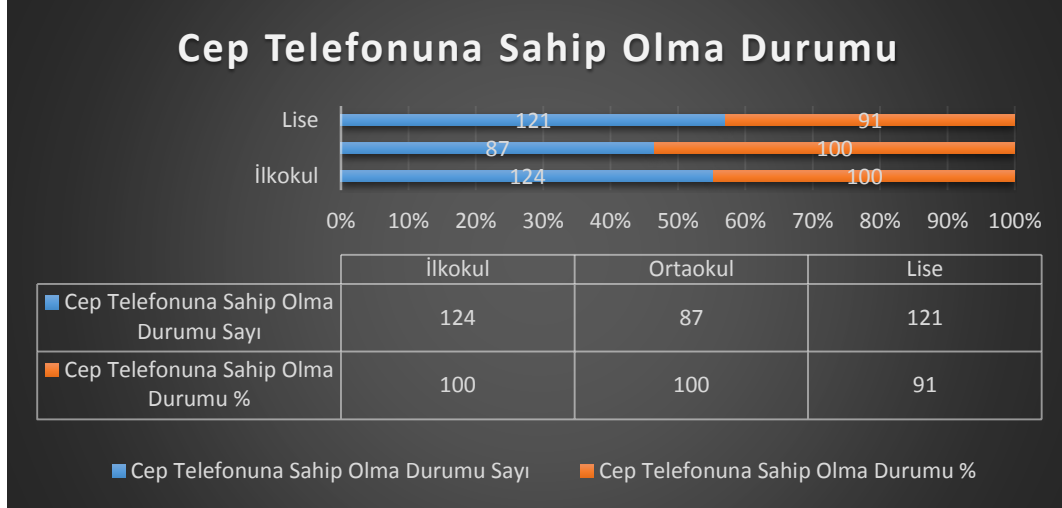
1. Öğretmenlerin BT araçlarına sahip olma şekilleri
2. Öğretmenlerin teknolojiden yararlanma seviyeleri
3. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin ölçme ve değerlendirmede kullanılması ile ilgili tutumlarına ilişkin durumları araştırma konusu edinilmiştir.

⁸⁸ Near East Universty, cahitgolge@hotmail.com

Yöntem

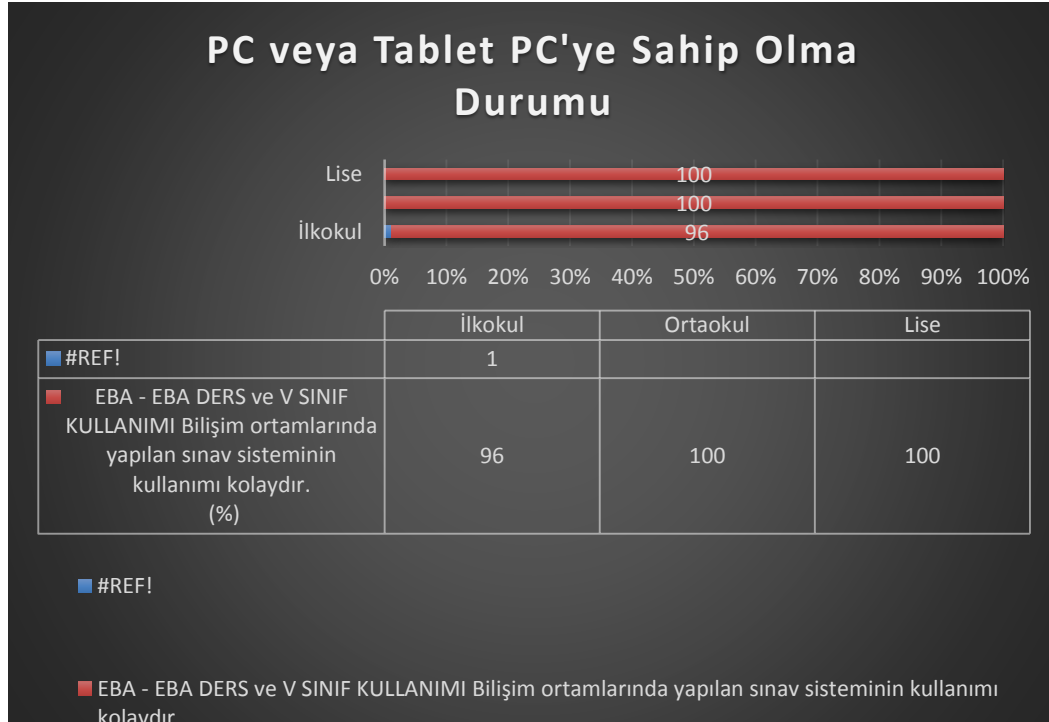
Araştırma, 2015-2016 yılında Batman il merkezinde görev yapan öğretmenlerden 332'si ile Milli Eğitim Bakanlığı YEĞİTEK'in hazırlamış olduğu "Teknoloji Kullanım Anketi" uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan anketin güvenilirliği test edilmiş olup, 81 oranı bulunmuştur. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini belirten bilgilerin araştırılması için uzaktan eğitim ve sanal eğitim programlarının ölçme ve değerlendirme bölümleri ayrı ayrı incelenmiş ve bunların kullanımı için gerekli yeterlilikler anket sorularına eklenmiştir.

Analiz ve Bulgular



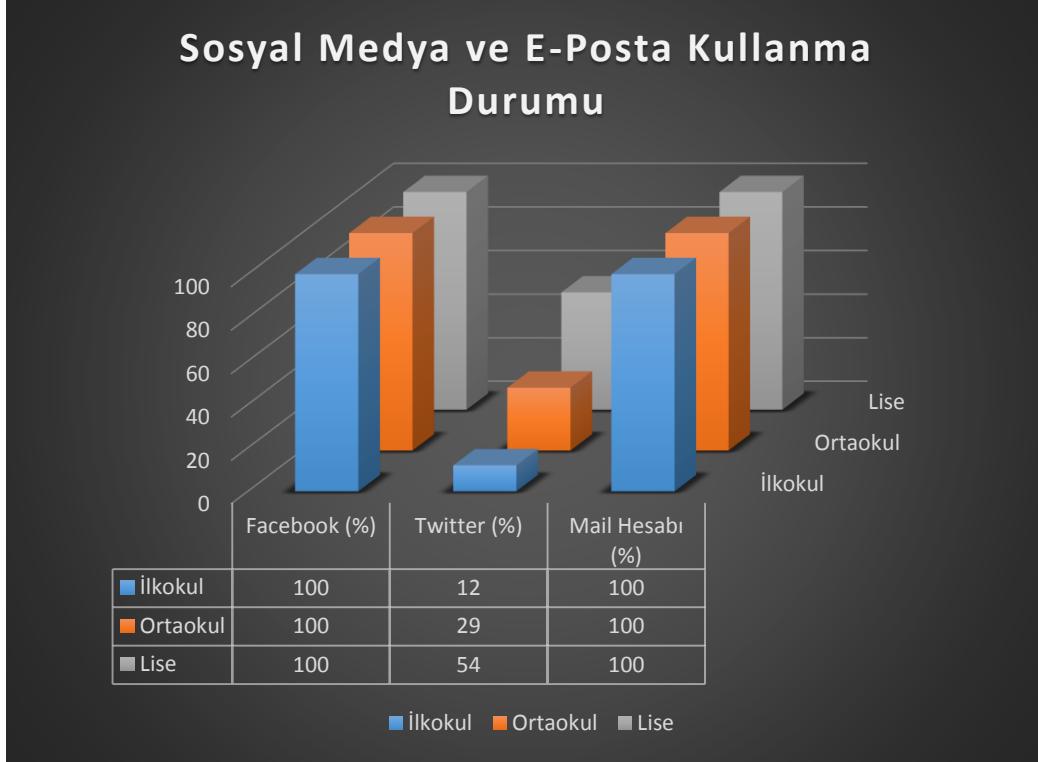
Şekil 1. Öğretmenlerin cep telefonuna (akıllı telefon) sahip olma durumunu gösteren tablo ve grafik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökuller ve ortaokullarda görev yapanların tamamı, liselerde görev yapanların ise %91'i akıllı cep telefonuna sahip bulunmaktadır.



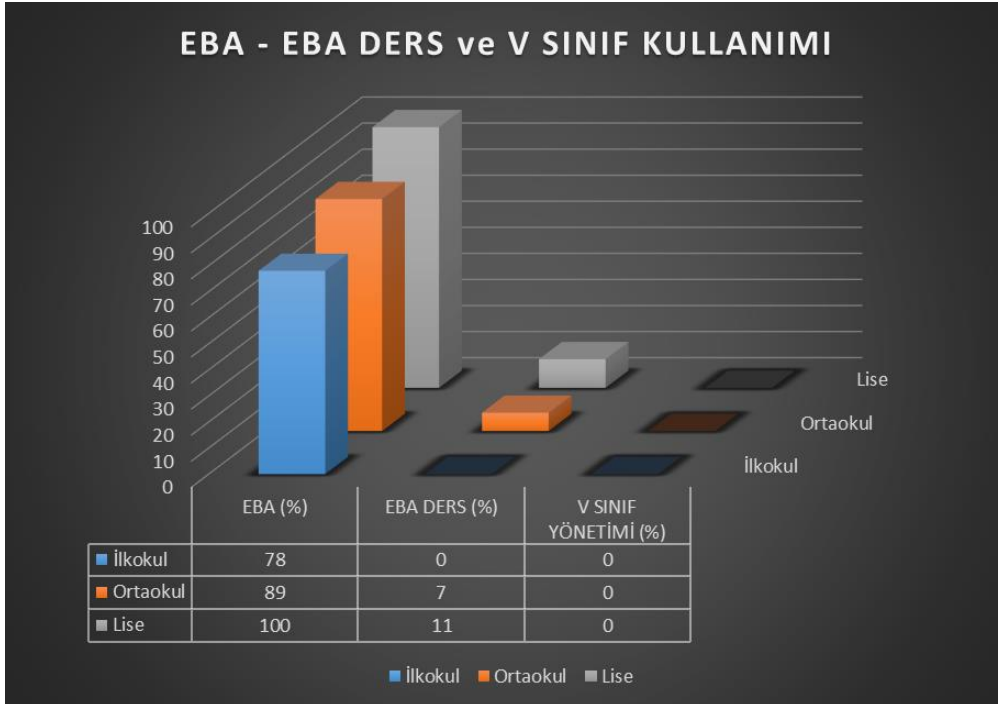
Şekil 2. Öğretmenlerin Tablet-PC ve bilgisayara sahip olma durumunu gösteren tablo ve grafik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul ortaokul ve lisede görev yapanların tamamı bilgisayar veya tablete sahip bulunmaktadır.



Şekil 3. Öğretmenlerin sosyal medya ve e-posta kullanma durumunu gösteren tablo ve grafik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı bir facebook ve mail sahibine sahiptir. Twitter hesabına sahip olanların oranı ilkökulda %12, ortaokulda %29, lisede %54 şeklinde tespit edilmiş olup oranlar ilkökoldan liseye doğru doğrusal artış göstermektedir.



Şekil 4. Öğretmenlerin EBA eğitim portalı ve EBA DERS ile VSINIF YÖNETİMİ kullanma durumlarını gösteren tablo ve grafik

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin tamamı, ortaokul öğretmenlerinin %89'u, ilkokul öğretmenlerinin %78'i EBA eğitim portalini kullanmaktadır.

Aynı portal içinde yer alan EBA DERS bölümünü ise liseler %11 ortaokullar ise %7 oranında kullanırken ilkokullar hiç kullanmamaktadır.

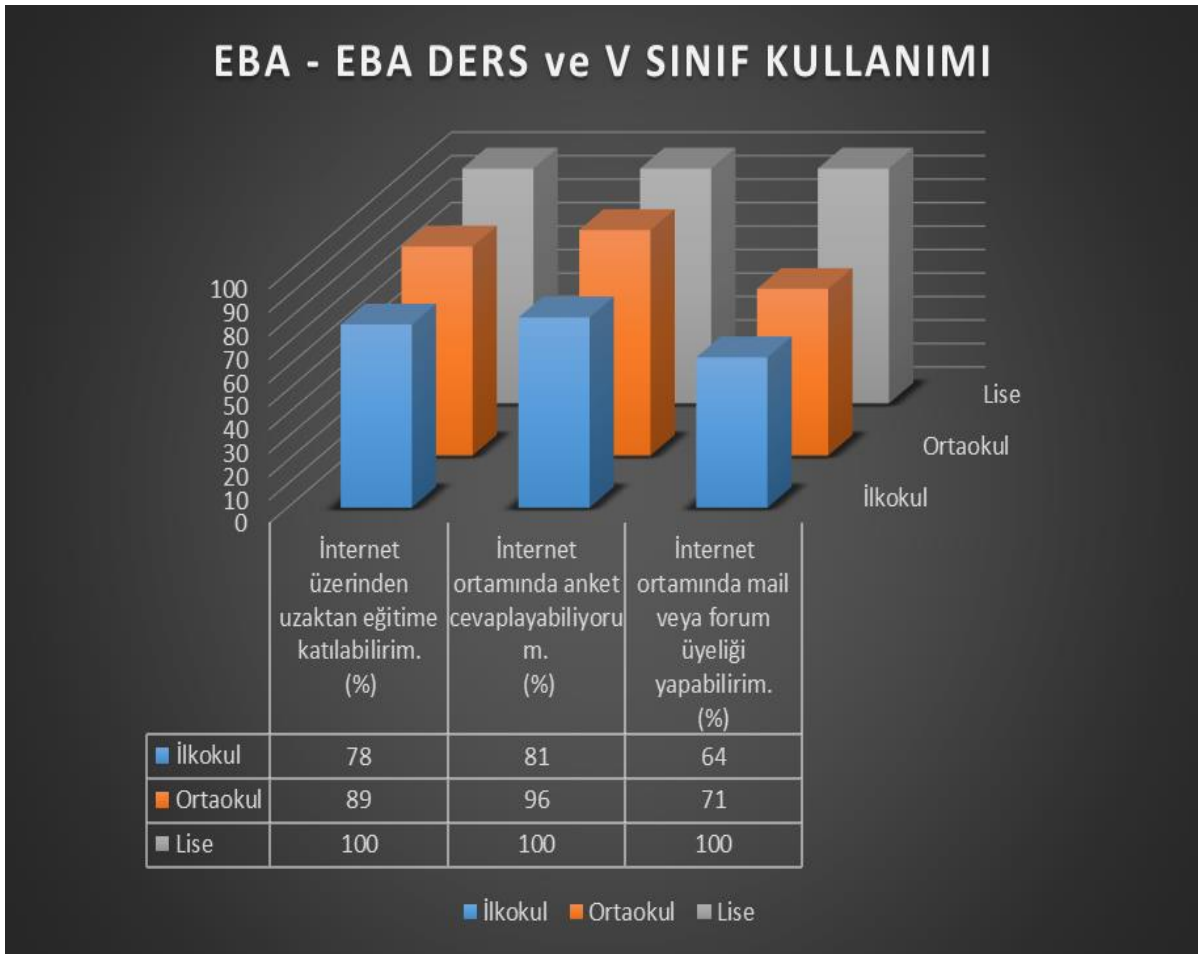
Bu bulgulara göre dünyanın en büyük eğitim portalı olan EBA'nın öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Bu portal dahilinde bulunan EBA DERS ve V SINIF YÖNETİMİ öğretmenlerinin internet ortamında dersi işlemesi ve internet ortamında eğitim ve ölçme çalışmalarını yapıp yapmadıkları konusunda somut verileri verebilecek ölçütlerdir.

Bu ölçütlere göre Fatih Projesinin kullanım süresi ve yaygınlığına göre liselerden ilkokula göre oran düştüğü görülmektedir.

V Sınıf yönetiminin hiç uygulanmaması henüz tabletlı eğitime geçilmemesine bağlanabilir.

Tabletlı Eğitimde ölçme ve değerlendirme tümüyle bilişim araçlarıyla gerçekleşecektir.



Şekil 5. Öğretmenlerin internet ortamından uzaktan eğitime katılabilme, mail ve forum üyeliği yapabilme ve anket cevaplayabilme becerilerini gösterir grafik ve tablo

İnternet üzerinden uzaktan eğitime katılabilirim.

Sorusuna lise öğretmenlerinin tamamı ortaokul öğretmenlerinin %89'u ve ilkokul öğretmenlerinin %78'i olumlu cevap vermiştir.

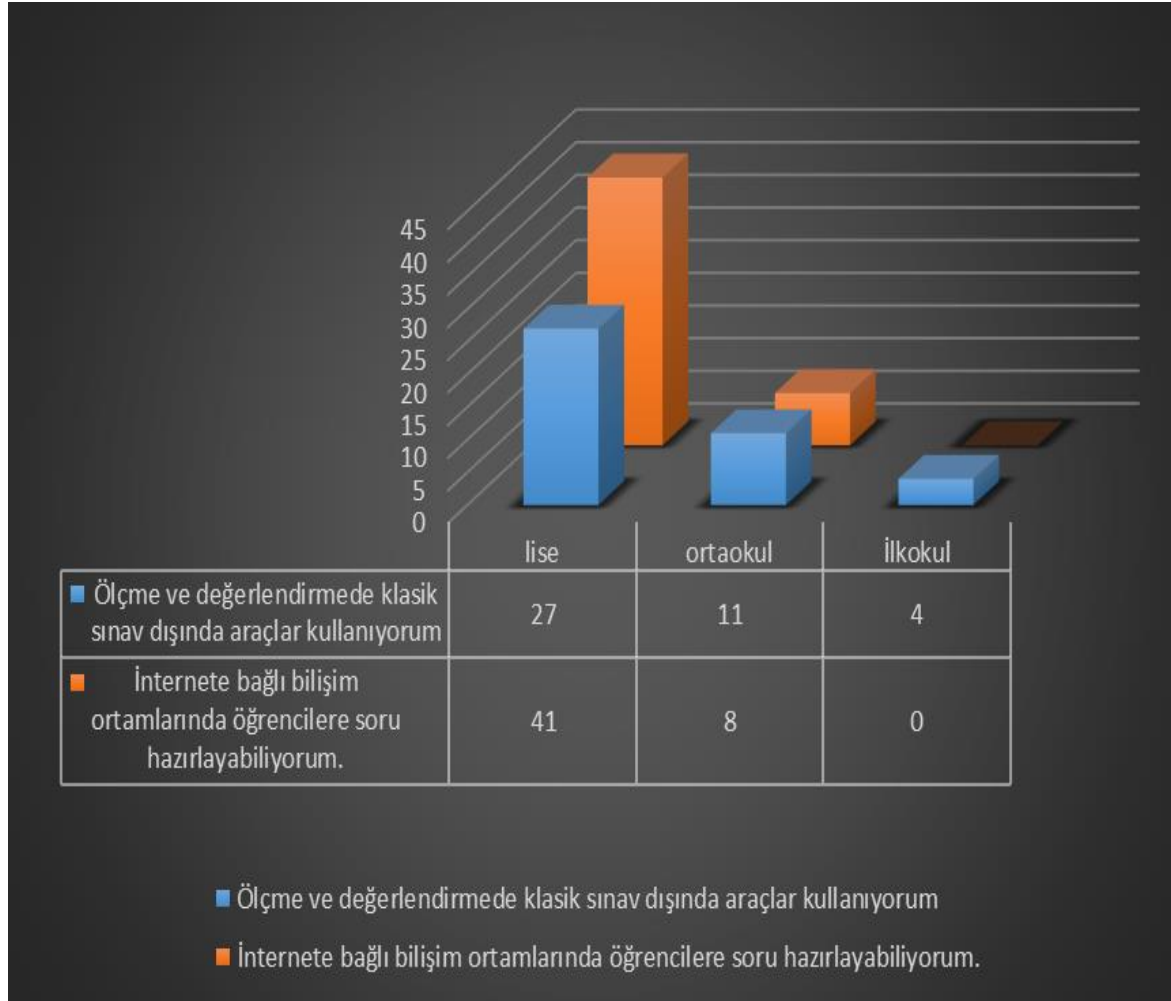
İnternet ortamında anket cevaplayabiliyorum.

Sorusuna lise öğretmenlerinin tamamı ortaokul öğretmenlerinin %96'sı ve ilkokul öğretmenlerinin %81'i olumlu cevap vermiştir.

İnternet ortamında mail veya forum üyeliği yapabiliyorum.
Sorusuna lise öğretmenlerinin tamamı ortaokul öğretmenlerinin %71'i ve ilkököl öğretmenlerinin %64'ü olumlu cevap vermiştir.

Üç soruya verilen cevapların yüzdesine bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun internet üzerinden eğitime katılabildiği, anket doldurabildiği mail veya forum üyeliği yapabildiği görülmektedir.

Bu sonuç öğretmenlerin internet ortamında soru hazırlama yönetmelerine yabancılık çekmeyecekleri veya mevcut e-sınav sorularına yabancılık çekmeyecekleri şeklinde yorumlanabilir.



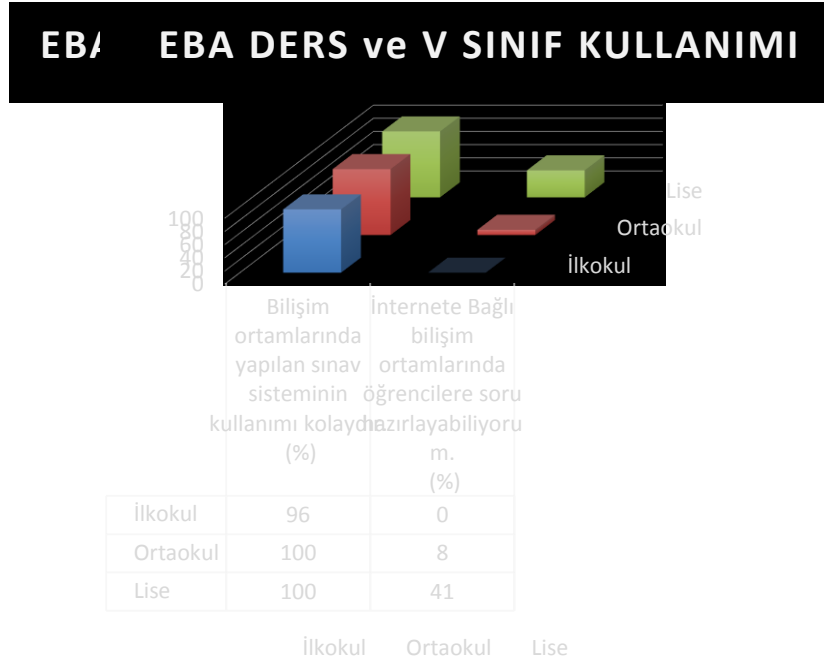
Şekil 6. Öğretmenlerin klasik ve internet ortamında ölçme ve değerlendirme yapma durumlarını gösteren grafik ve tablo

Ölçme ve değerlendirilmede klasik sınav dışında araçlar kullanıyorum.
Sorusuna lise öğretmenlerinin 27'si ortaokul öğretmenlerinin %11'i ve ilkököl öğretmenlerinin %4'ü olumlu cevap vermiştir.

İnternete bağlı bilişim ortamlarında öğrencilere soru hazırlayabiliyorum.
Sorusuna lise öğretmenlerinin 41'i ortaokul öğretmenlerinin %8'i olumlu cevap vermiştir. İlkokul öğretmenleri ise internete bağlı ortamlarda soru hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir.

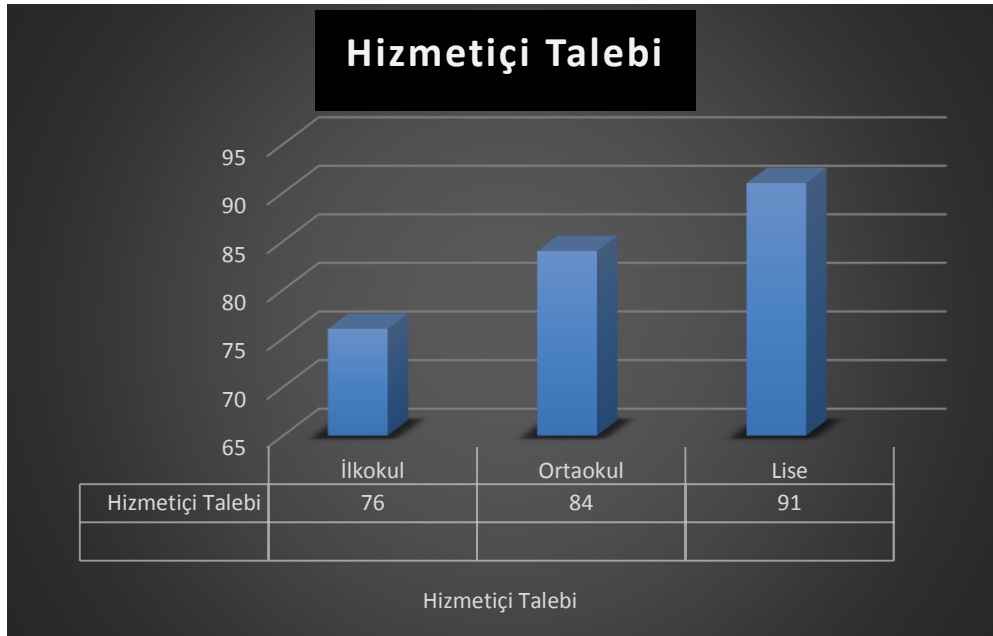
Bu sonuçlara göre öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri dışında elektronik ortamda sınav hazırlama oranları ortalamanın altında kalmıştır sonucuna varılabilir.

Şekil 7. Öğretmenlerin bilişim ortamında sınav uygulama ve sınav hazırlama ile ilgili tutumlarını gösteren tablo ve grafik



Grafik ve tabloda görüldüğü gibi; 'Bilişim ortamlarında yapılan sınav sisteminin kullanımı kolaydır.' sorusuna hemen hemen tüm öğretmenler olumlu cevap verirken aynı şekilde internet ortamında soru hazırlamak da zor karşılanmıştır.

Liselerde Fatih Projesinin uzun süredir kullanılmasından kaynaklı olarak yorumlanabilecek internet ortamında soru hazırlayabilirim oranı %41 çıkmıştır.



Şekil 8. Öğretmenlerin hizmetiçi taleplerini gösteren tablo ve grafik



'Bilişim ortamlarında yapılan sınav sistemlerinin uygulanabilmesi için öğretmenler tarafından tabloda görüleceği üzere hizmetiçi eğitim konusunda genel bir talep olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

- Araştırmanın sonucunda eğitim öğretim hayatlarında öğretmenlerin bilişim araçlarını sınıflarında ders işleme amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir.
- Fatih Projesinin bileşenlerinin sınıf içi eğitimde yeterli şekilde kullanılmadığı söylenebilir.
- Öğretmenler BT araçlarıyla hazırlanmış sınavların uygulanabilirliğini kolay görmektedirler.
- Öğretmenler BT ortamında düzenlenecek sınavların hazırlanmasını zor görmektedirler.
- Öğretmenlerde konu ile ilgili genel bir hizmetiçi eğitim talebinin olduğu söylenebilir.
- Eğitim sınıflarında Etkileşimli Tahta, internetin gelmesi ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bilişim alanına kaydığı söylenebilir.
- Bu nedenle Fatih Projesinin yaygınlaşmasında fayda görülebilir.
- Öğretmenler için projenin olduğu okullardan başlanarak BT araçları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ait hizmetiçi programları uygulanabilir.
- EBA Ders'in uygulanması öğretmenler tarafından projenin uygulandığı okullarda kabul görmüş sayılabilir.
- Bu nedenle EBA DERS içeriğinde dersler ile ilgili ölçme ve değerlendirme araçlarının barındırılması önem kazanmaktadır.
- EBA V SINIF yönetimi tabletlerin dağıtılmaması nedeniyle kullanılmıyor gibi görülse de sınıflarında internetin olduğu ve tabletin dağıtılmış olduğu derslerin yine de V SINIF YÖNETİMİ ile işlenmediği görülmüştür.
- Bu alanda eğitim ve ölçme çalışmaları için öğretmenlerin hizmetiçi eğitime alınması önem arz etmektedir.
- Sınıf içi bilişim araçlarının kullanılmasında ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili programların ve e içeriklerin entegrasyonu sınıf içi eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi konusunda önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonucunda eğitim öğretim hayatlarında öğretmenlerin bilişim araçlarını sınıflarında ders işleme amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında anlamda Fatih Projesinin bileşenlerinin sınıf içi eğitimde yeterli şekilde kullanılmadığı sonucuna varılabilir. Bu öğretmenlerin bilişim ortamlarında eğitimde ölçme ve değerlendireme araçlarını kullanmada hazır bulunuşluluklarının varlığını teyit eden cevaplar olarak değerlendirilebilir. Bu sonuca rağmen öğretmenler bilişim araçlarını kullanma konusunda hizmet içi eğitim görmeye istekli olmaları ilgili kurumların bu konuda öğretmenlerin hassasiyetlerini dikkate almaları gereğini ortaya çıkarmaktadır.



KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE AZERBAJCAN'IN OKUL ÖNCESİ VE ORTAOKUL EĞİTİM SİSTEMİNİN ANLAMLI REFORMLARININ SOSYOLOJİK ANALİZİ

Yagut ALIYEVA⁸⁹, Sevinc ALIYEVA⁹⁰,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, küreselleşme sürecinde Azerbaycan'ın okul öncesi ve ortaokul eğitim sisteminin anlamlı reformlarının sosyolojik analizidir. Azerbaycan'da eğitim alanında yapılan reformların yoğunlaşması ve optimizasyonu objektif bir gereklilik olarak yaşadığımız yüzyılın özellikle 80'lerin sonları 90'ların başlarından itibaren özellikle aktifleşmiştir. Eğitimin yeni yapısı, yönetimi ve içeriğinin geliştirilmesi için arayışlar halen devam etmektedir. Bütün dünyada olduğu gibi Azerbaycan'da da hayatın her alanındaki değişiklikler mevcut eğitim sisteminde gerekli reformları yapmayı zorunlulamıştır. Sovyet sonrası alanda bu sürecin kendi özgüllüğü oluşmuştur ve bu da piyasa ekonomisine geçiş, küreselleşme, küresel topluluk, entegrasyon kavramlarıyla yakından ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Okulöncesi Öğretim, Ortaokul, Anlamlı Reformlar.

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF CONTENT REFORMS OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION SYSTEM IN AZERBAIJAN IN THE PROCESS OF GLOBALIZATION

ABSTRACT

The paper proposes possible ways of optimizing the educational system, acceptable to the country. To this author was carried out concretely sociological logical research to have an accurate idea about the state of education in our country and of the ways, methods and means of improving education, the main findings, which included the content of this work. Objective necessity of intensification and optimization of education system in Azerbaijan has been specially activated since the end of the 80's - beginning of the 90's of the last century. The search for optimal content of education, its structure and management still continues. Changes in every spheres of life in the whole world including Azerbaijan make necessary reforming of existing education system. This process in the post-Soviet space has its specifics related to transition to market economy, globalization, integration into the world community etc.

Keywords: Education System, Preschool Education, Junior High School, Meaningful Reforms.

Problem Durumu

"... Her ülke farkında olarak ya da olmayarak kendi milletinin karakterini ifade eden kendi eğitim sistemine sahiptir. Ayrıca, ulusun kendisi tarafından oluşturulan ve ulusal ilkeler üzerine kurulu olan eğitim, "soyut fikirlere dayanan veya diğer milletlerden alınan en iyi eğitim sistemlerinde olmayan eğitime gücüne sahiptir" (Ушинский, 1974, c.95).

⁸⁹ Doç. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikolojik Fakültesi, Sosyoloji Bölüm, Bakü, yagut_family@mail.ru

⁹⁰ Doç. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikolojik Fakültesi, Sosyoloji Bölüm, Bakü, yagut.aliyeva@gmail.com



Eğitim sosyolojisi ve pedagojik düşüncenin gelişme tarihinden de bilindiği gibi eğitimin en uygun şekilde organize edilmesiyle ilgili birçok kavram ve yaklaşımlar mevcuttur. Bazı uzmanlar, sadece eskiyi "yıkıp atma" ve yeni eğitim sistemi "inşa etme"nin mümkün olacağı fikrini savunurken sadece devletin maddi olanaklarından yola çıkarlar. Bir kısım uzmanlar ise eğitim sisteminin içerik ve yapısı ile ilgili eski ve bugün mevcut olan teorik görüşlere dayanarak tamamen kurgusal kavram oluşturma ve doğal olarak bunları gerçekleştirme fikrini savunurlar.

Yukarıdaki fikirlerden yola çıkarak meselenin incelenen yönünün mahiyetini anlamak için Rus bilim adamı Yu.K.Babanski'nin görüşlerinin esas alınacağı bir yaklaşımın doğru olacağını düşünmekteyiz. Babanski'ye göre "Optimizasyon; öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi için hedefe yönelik bir yaklaşım olup öğretme-öğrenme ilkeleri, öğrenilen konunun içerik özellikleri, öğretme-öğrenmenin olası biçim ve metodları, mevcut sınıfın özellikleri, onun gerçek öğrenme kapasitesi ve bu göstergelerin düzenli bir şekilde incelenmesine dayanılarak bilinçli bir şekilde ve bilimsel temele oturtularak mevcut şartlar için öğretme-öğrenme sürecinin yönetilmesinin en iyi seçeneğinin belirlenmesidir". Bir başka ifadeyle, eğitim sürecinin yapısında gizli olan ve öğretme-öğrenme sürecinin mantık ve kurallarıyla belirlenen tüm kapasitesinin kullanılması, ayrıca en az çaba ve zaman harçayarak en iyi sonuçların elde edilmesi gayesiyle derslerin hazırlanması ve verilmesi sürecinde yeni, henüz kullanılmamış potansiyel aramaları, optimizasyon olarak algılanmaktadır (Осипов, 2000, c.12).

Yukarıdaki fikirlerden yola çıkarak meselenin incelenen yönünün mahiyetini anlamak için Rus bilim adamı Yu.K.Babanski'nin görüşlerinin esas alınacağı bir yaklaşımın doğru olacağını düşünmekteyiz. Babanski'ye göre "Optimizasyon; öğretme-öğrenme sürecinin yönetimi için hedefe yönelik bir yaklaşım olup öğretme-öğrenme ilkeleri, öğrenilen konunun içerik özellikleri, öğretme-öğrenmenin olası biçim ve metodları, mevcut sınıfın özellikleri, onun gerçek öğrenme kapasitesi ve bu göstergelerin düzenli bir şekilde incelenmesine dayanılarak bilinçli bir şekilde ve bilimsel temele oturtularak mevcut şartlar için öğretme-öğrenme sürecinin yönetilmesinin en iyi seçeneğinin belirlenmesidir" (Бабанский, 1977, c.57-112). Bir başka ifadeyle, eğitim sürecinin yapısında gizli olan ve öğretme-öğrenme sürecinin mantık ve kurallarıyla belirlenen tüm kapasitesinin kullanılması, ayrıca en az çaba ve zaman harçayarak en iyi sonuçların elde edilmesi gayesiyle derslerin hazırlanması ve verilmesi sürecinde yeni, henüz kullanılmamış potansiyel aramaları, optimizasyon olarak algılanmaktadır.

Dolayısıyla bu, en uygun sonuçlar almayı sağlayacak eğitim düzeyinin yükseltilmesi olup öğretmen/egitici tarafından seçim sürecinin "daraltılmış şekilde" gerçekleştirilmesi amacıyla özel egzersizler ve daha basit metotlar kullanarak en uygun pedagojik çözümlerin seçilmesi yönteminin deneysel doğrulamasını gerektirir. En uygun sonuçların alınmasını sağlamak için ise eğitim/öğretim sürecinin kurallarını dikkate almak, mantık ve yapısını sürdürmek ve elbette eğitici ilke ve kurallara uymak gerekir (Илюхина, 1999; Алферов, 1999, c.92-98; Azərbaycan Respublikasının "Təhsil haqqında" Qanun Layihəsi, 1999; Azərbaycan Respublikası "Təhsil haqqında" Qanunu, 2009; Azərbaycan Respublikası Təhsil Sahəsində İslahat Proqramı, 1999).

Diğer bir deyişle, reformun gerçekleştirilmesi sürecinde eğitim/öğretim süreci kurallarının zorunlu olarak dikkate alınması kaydıyla mevcut sistemin bulunduğu durumdan, bizim istediğimiz ve aslında elde edebileceğimiz sonuçlardan yola çıkmak gerekecektir.

Amaç

Bilim adamlarına göre, eğitim ve sosyalleşme sorunları ve kalkınma etkinliği ilerleyen zamanlarda daha da önem kazanacaktır ki, her hangi bir devlet ekonomik krizden çıktıktan sonra,



üretim sorunlarının teknik modernizasyonu standı, ulusal ekonomik ve benzeri kavramlar daha ön plana çıkacaktır.

Zira eğitim sisteminin yeni çalışma rejimine geçişi eğitimin niteliği, içeriği, yapısı ve fonksiyonları biçimlerini kökünden değiştirmektedir. Düşünüyoruz ki, bu alanında reformlar yaparken okul öncesi eğitim kurumlarından başlamak lazım, çünkü çocuklarda kişiliğin sosyalleşmesinde bu eğitim kademesi önemli bir rol oynamaktadır. Ancak belirtelim ki, maalesef bizde şimdilik bu göz ardı edilmektedir (sovyet döneminde olduğu gibi). Çocuğun terbiye ve eğitiminde bu erken aşamada toplumun en büyük kaybı yaşadığı düşünülmektedir. Burada haklı olarak Lev Tolstoy'un doğru şekilde ifade ettiği bir görüşüne atıfta bulunuyorum: “Benimle 6 yaşındaki çocuk arasında bir adım mesafe vardır, yeni doğan bebekle 6 yaşındaki çocuk arasında ise uzun bir mesafe vardır”. Bu sözler bir kez daha çocuğun temel eğilim ve yeteneklerinin erken çocukluk döneminde şekillendiği gerçeğini doğrulamaktadır (Реформирование образования, <http://distance.ru/>). Eğitim alanındaki sosyal politikaların bu konuya yoğunlaşması ve okul öncesi eğitimin genel eğitimin bir parçası olarak görülmesi bir zorunluluktur. Çünkü okul öncesi çocukların eğitimi farklı ortamlarda mümkün olsa da, evde (ebeveynleri, yakın akrabaları olan, ve diğer), devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları gibi, bilim insanları, çocukların evdeki okul öncesi eğitimini, çok iyi bir ortamda olsa bile verimli saymamaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitime minimum devlet talepleri ile çevik programların hazırlanması ve bu alanda reformların hayata geçirilmesi başlangıç noktası sayılabilecektir.

Ortaokula gelince, bu kademe tüm ülkelerin eğitim sisteminde daha sonraki önemli ve gerekli bir kademe olarak görülmektedir. Ortaokul eğitiminin organizasyonu ile çok büyük ölçüde çocukların gelişimi belirlenir. Sivil toplumun teşekkülü ortamında eğitimin amacı çocuğa artık tanınmış, tekrarlanan durumların üstesinden gelmenin yanı sıra, ona bu süreçte bağımsız düşünmeyi ve bağımsız karar almayı öğretebilmektir. Bununla birlikte, ülkenin çağdaş okullarının olumsuz yönlerinden biri, öğrenci kimliği ile ilgilenmenin henüz ilk sırada yer almamış olmasıdır. Bunun sonucunda da öğrencinin kimliği değil, kişisiz bir sürecin odak noktası olarak ele alındığı gerçeğiyle karşı karşıyayız.

Okulların bugün /Sovyet döneminde olduğu gibi/ üstün yetenekli çocukların belirlenmesiyle ilgilenmesi gerekir. Bunu yapabilmek için yetenekli çocuklar için özel okullar, farklı disiplinlerle ilgili olimpiyatlar düzenlenmesi vb. etkinliklere ağırlık verilmesi uygun olacaktır. Sonuç itibarıyla Herbart'ın doktrinleri ışığında eğitim /pedagojik/ süreci genel çizgileriyle şu şekilde özetlenebilir; çocukların yönetilmesi, eğitim/öğretimi ve ahlaki eğitimi. Herbart'a göre, bu basamaklar her bir dersin ve kursun temel yapısını oluşturmalıdır. Ayrıca, İsviçreli pedagoğ Pestalozzi'nin ilköğretim öğretisine göre çocuklar bilimsel bilgi temellerini, ahlak ve çalışma yöntemlerini kavramalıdır. Bu süreçte eğitim/öğretim sürekli basitten zora doğru değişmeli, çocukları becerilerini arttırmaya ve azim, bağımsızlık ve dayanıklılık gibi karakter özelliklerini geliştirmeye teşvik etmelidir. Pestalozzi'nin büyük hizmeti, özellikle de eğitimde görünürlük ilkesi dahil öğretim ilkelerini geliştirmesidir, bunun sayesinde çocuğun gelişmesini sağlayan yaratıcı ve mantıksal düşünme arasında ilişki kurmak kolaylaşır (Образование в Японии, <http://edu.rin.ru/html>).

Genel eğitim (ilk, ortaokul ve lise) okullarında eğitimin kalitesini belli bir derecede etkileyen faktörler sırasında okulların durumu ve eğitim kurumlarına sağlanan ekipman, eğitici metodik malzeme mevcudiyeti, öğretme sürecinin kalitesini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen öğretmen (eğitmen) otoritesi, öğretmenin/eğitmenin toplumdaki sosyal-ekonomik konumu gibi unsurları sayabiliriz. Modern okulların en büyük eksikliği eğitimin çalışma eğitimi ve hayattan ayrı olmasıdır. Ayrıca, sorunlara anlık çözüm aranması, ulusal özellikler dikkate alınmadan kendini “Batılı” eğitim modeline aşırı derecede kaptırmak, dolayısıyla geleneklerin ihmal edilmesi, eğitim sisteminde diğer sorunlar olarak gösterilebilir.



Eğitim sisteminde özel eğitim kurumlarının görünümü, ülkemiz için ciddi sosyolojik araştırmalar yapılmasını gerektiren yeni bir olgudur. Bilim adamları, özel eğitim kurumlarının faaliyetinin, genel eğitim alanında bir takım sorunları çözmeye yardımcı olduğu inancındadır. Özel eğitim kurumları, daha sonra devlet genel eğitim okullarında uygulanacak olan en yeni modeller ile yenilikçi pedagojik kavramlar oluşturmakta ve bunları test etmektedirler.

Rus bilim adamı V.Molodtsov'un haklı olarak belirttiği gibi "özel okullar, yeni pedagojik metodların test edildiği "pilot alanlar"dır. Molodtsova'ya göre özel okulları farklı kılan özellik, onların çocuğun gelişmesini hedef alması ve öğrencilerin entelektüel açıdan gelişimine katkı sağlayan bireysel yaklaşım ilkesine odaklanmış olmalarıdır (Бреева, 1999, 74-93; Молодцова, 1996). Ancak, yaptığımız araştırmalar, görüşleri alınan öğrenci ve velilerinin ¾'ünün bu olguyu tasvip etmediğini gösterdi. Dolayısıyla bugün Azerbaycan ailelerinin çoğunluğunun ekonomik durumunun, çocuklarının eğitimi için ödeme yapmaya yeterli olmadığı bir gerçektir, bu da devlet okullarına gitmeyen öğrenci sayısı oranında bir artışa ve ülkede büyümekte olan kuşağın okuma yazma bilmeyen kesiminin çoğalmasına yol açabilecektir. Resmi verilere göre ülkemizde öğrencilerin sadece % 1.9'u, özel eğitim okullarında kayıtlıdır.

12 yıllık eğitim uygulamasının başlatılması, Azerbaycan eğitim sisteminin modernleştirilmesi süreci açısından doğru bir karardır. 12 yıllık eğitime geçiş, öğrencilerin bir kadar ileri yaşlarda mesleki faaliyet alanı (ihtisas) seçmeleri açısından uygun olmakla birlikte, bunun daha anlamlı ve etkili olmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu süreç, toplumun dönüşümü koşullarında emek piyasası üzerindeki yükü azaltmaya olanak sağlayacak, aynı zamanda yetişkinlerin umutsuzluğu ve diğer belirtilerle ilgili tehlikeleri önlemeye de olanak sağlayacaktır. Yalnız geçişin, okulların mali sıkıntılara girmemesi ve öğretim kadrosunun maaşının ödenmesi vb. konularda sorun yaşanmaması için bütçede yeterli kadar para birikiminin mevcut olması kaydıyla gerçekleştirilmesi gerekir. Uzmanların da belirttiği gibi nihai karar almadan önce bir deneme yapılması doğru olacaktır.

Genel eğitim okulunda eğitimin içeriği güncellenirken ilkokul (1.-4.sınıflar), ortaokul (5.-10. sınıflar) ve lise (11.-12. sınıflar) basamaklarının tümü ele alınmalıdır. Biz öncelikle ilk, orta ve lise eğitiminin yeni yapısı ve içeriğini tanımlamayı, daha sonra bunların tamamının gerçekleştirilmesini doğru buluyoruz. Günümüz gereklerine uygun olarak yabancı dil ve bilgisayar teknolojilerine daha fazla dikkat edilmesi mantıklı görülmektedir. Ayrıca, genel eğitim süresinin artırılması sayesinde, sadece eğitim/öğretim yükünün azaltılması değil, aynı zamanda ülkenin genel eğitim okulu mezunlarına genel şartlarla yabancı ülke üniversitelerine kayıt yaptırmaya /Bologna sürecinin ilkeleri vb. göre/ fırsatı sağlanmış olacaktır (Pirməmmədov, Ağamalıyev, 2004; Болонский процесс, <http://www.mion.novsu.ac.ru/> Болонский процесс, <http://www.bologna.mgimo.ru/>).

Yöntem

Çalışmada ana kaynaklar Azeri ve yabancı bilim insanlarının eserleridir. Monografik yayınlar, basın, devlet istatistikleri ve gayri resmi kaynaklar değerlendirilmiştir. Çalışmanın çeşitli aşamalarında bilimsel anlayışın temel teknikleri dahil sistemli analiz ve sentez yöntemleri kullanılmıştır. 2000-2016 yıllarında yapılan somut sosyolojik araştırma malzemeleri analiz edilmiştir. Kullanılan sosyolojik yöntemler arasında anket, gözlem ve belgesel analiz sayılabilir. Hâlihazırda Azerbaycan da uygulanmakta olan mevcut eğitim sistemi, demokrasideki gelişmelere paralel olarak yenilenmektedir. Bu yenilenme, Ülkenin eğitim sistemindeki demokratikleşmeye yönelik içeriğin, uygulamada nasıl yapılacağına ilişkin yol ve yöntemlerin gösterilmesini de gerekli kılmaktadır. Eğitim sisteminin demokratikleştirilmesinin yöntemlerinden biri de eğitim kurum ve kuruluşlarının yönetiminde, eğitim programlarının düzenlenmesinde, merkeziyetçilikten vaz geçilmesidir. Bu durum, Eğitim sisteminde yer alan organların bazı görevlerinin yerel organlara devredilmesi anlamına gelmektedir. Böylece



eğitim kurum ve kuruluşlarının idare edilmesinde, kararların kabul edilmesinde daha çok insanın katılımı sağlanmış olacaktır.

Bütün Dünya da olduğu gibi, Azerbaycan eğitim sisteminin modernleştirilmesi sürecinde, insanı merkeze alan (hümanist), insan ve toplum sevgisini ön plana çıkaran (hümanitarist) ve evrensel değerlere önem veren (beynelminel) bazı eğilimlerin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Eğitim sürecinde Hümanistleşme; eğitimin içeriğine hümanist değerlerin dâhil edilmesi demektir. Yani eğitimi öyle bir sürece çevirmek gerekiyor ki; bireylerin gelişim sürecinde eğitim, onların evrensel değerlerle donanmış, manevi yönlerini de ihmal etmeyen, yabancılaşma sorununu ortadan kaldıran ahenkli bir yapıya bürünsün. Eğitim sürecinde Hümaniterleştirme; insan medeniyetinin yarattığı kültüre ait maddi ve manevi unsurların bireyin kişiliğinde toplanması anlamına gelmektedir. Buradan hareketle şöyle bir sonuca ulaşabiliriz: Sovyet eğitim sisteminde, toplumsal değişikliklerin ana kaynağı olarak, toplumsal gelişim ve değişimleri açıklayan, Sosyal-insani (humaniter) bilgiye yeteri kadar yer ayrıldığı görülmektedir. Eğitimin evrenselleşmesi ise; öğretim programlarının içeriğinin değiştirilmesinde, uluslararası bilgi değişimini ve uluslararası işbirliğini gerektirmektedir.

Bulgular ve Sonuç

Böylece yukarıda belirtilenler özetlenmiş olursa, genel orta eğitimin pratik oryantasyonu ve yararlılık yönünün - temel ve pratik bilgilerin en uygun bileşiminin elde edilmesi; eğitim sürecinin sadece bilgi edinmeye değil, aynı zamanda düşünme becerilerini ve üretim becerilerini geliştirmeye odaklanması; süreç ve teknolojilerin öğrenilmesi; çeşitli çalışma usullerinin, çalışmanın etkileşimli ve kolektif biçimlerinin uygulanması ve geliştirilmesi, öğrenilen konu ile günlük yaşam sorunları arasındaki ilişki vb. anlamına geldiği sonucuna varılabilir.

Aynı zamanda aşağıdaki çalışmalar da rasyonel olarak sayılabilir; iletişim teknolojileri ve yabancı dil gibi iletişim disiplinlerinin rolünü büyük ölçüde artırma, öğrencilerin özellikleri ve yetenekleri dikkate alınarak bireysel eğitim programları oluşturmak dahil yetenekli çocuklardan engelli çocuklara kadar (kapsayıcı eğitim, özel eğitim, evde eğitim hizmeti) çeşitli öğrenci grupları için seçenekleri bulunan eğitim programları geliştirmek yoluyla eğitim sürecini farklılaştırma ve bireyselleştirme; eğitimin üst basamaklarına doğru ilerledikçe müfredattaki zorunlu ders saati oranını düşürerek serbest çalışma saatlerini artırmak.

Eğitim sadece ekonomi, bilim, kültür gibi sosyal sistemleri birleştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun gelişmesini ve umutlarını, her bireyin faaliyetlerini de tayin eder. Sonuç olarak, eğitim sistemi toplumsal hayatın yeniden üretiminin yanı sıra, bireye metodoloji, beceri davranış oluşumu ve yaşama yeteneği ve insanlıkla paylaşım için gerekli sosyal deneyimleri sağlar. Yeni koşullar altında - Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası uyarınca stratejik hedeflerin belirlenmesi ve Azerbaycan halkının ihtiyaçlarının karşılanması, uygar sivil toplumun oluşturulması ve hukukun üstünlüğünün oluşmasına aktif olarak katılmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Azerbaycan'da eğitim sisteminin güncel sorunları üzerine yapılan sosyolojik değerlendirmeye göre, toplum düzeni için devlet sosyal politikalar üretmelidir. Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki, modern Azerbaycan eğitim sisteminin optimize edilmesi alanında istatistiksel fonu belli bir derecede genişletebilir. Hem teorik sonuçlar ve genelleştirmelerde hem de okul öncesi ve okullardaki eğitim sorunları ile ilgili konularda, uzmanlık ve uzmanların hazırlanmasında kullanılabilir. Bununla birlikte ileri sürülen öneriler devletin sosyal politikalarında okul öncesi ve okullardaki eğitim sorunları ile uğraşan uzmanlar için yararlı olacaktır.

Kaynaklar

Ушинский, К.Д. (1974). *Избранные педагогические сочинения*. Москва.



Осипов, А.М. (2000). *Теоретико-методологические проблемы развития социологии образования*, Автореф. дис. ...док. социол. наук, Москва.

Карпенко, М.П. (1999). *К вопросу о формировании современной модели общего образования. Наука, культура и образование на грани тысячелетий* // Журнал: Социально-гуманитарные знания, №5, 45.

Бабанский, Ю.К. (1977). *Оптимизация процесса обучения*. Москва.

Илюхина, Л.В. (1999). *Инновации в образовании: процесс организационных преобразований: (Социологический аспект)*. Дис. ...канд. социол. наук, Новочеркасск.

Алферов, Ю.С. (1999). *Местные органы управления образованием за рубежом: проблемы модернизации и реформирования* // Журнал, Педагогика, №6, 92-98.

Azərbaycan Respublikasının "Təhsil haqqında" Qanunu, "Azərbaycan müəllimi" qəzeti, (1999), 18-24 mart.

"Təhsil haqqında" Azərbaycan Respublikasının Qanunu. (2009) 19 iyun.

Azərbaycan Respublikasının "Təhsil haqqında" İslahat Proqramı, (Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyi), B., 1999.

Реформирование образования, <http://distance.ru/4stud/umk/soc/9.html>

Образование в Японии, <http://edu.rin.ru/html> ; <http://antropology.ru>

Бреева, Е.Б. (1999). *Дети в современном обществе*, Москва, Эдиториал УРСС.

Молодцова, В. (1996). *Частная школа с видом на государственный интерес* // Российская газета, 26 апреля.

Pirməmmədov, İ.; Ağamalıyev, R. (2004). *Avropa təhsil sisteminin inkişaf tendensiyası: Boniya prosesi və Azərbaycan konteksti*. Bakı.

Болонский процесс, <http://www.mion.novsu.ac.ru/gev/projects/edu/openness.doc>

Болонский процесс, http://www.bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=19&docid



SINIF İÇİ EĞİTİMDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN KULLANILMA YOĞUNLUĞUNUN VE BU SÜREÇTE ORTAYA ÇIKAN KAYGININ ZAMANA GÖRE DEĞİŞİM YÖNÜNÜN İNCELENMESİ

Ercan SOYSAL⁹¹,

ÖZET

Sınıflarda bilişim teknoloji araçlarının varlığı Fatih Projesi kapsamında ortaöğretimden ilköğretime doğru artmaktadır. Sınıflardaki teknoloji araçlarının artışı ile kullanımı arasında paralel bir artış mevcut mudur? Öğretmenler bilişim araçlarını derslerinde kullanmakta mıdır? Bilişim araçlarını derslerinde kullanan öğretmenlerde teknoloji araçlarını kullanma kaygısı ortaya nasıl çıkmaktadır? Sınıfta teknoloji araç çeşitleri ile onların kullanımı esnasında ortaya çıkan kaygı arasında ne tür bir ilişki vardır? Bu sorular yenilenen eğitim araçları ile değişen öğretmenlerin sınıf ortamındaki tutumları açısından önemli hale gelmiştir. Çünkü sınıf içinde belirli bir maliyetle yerleştirilen teknoloji araçlarının verimli ve istendik şekilde kullanılması Fatih Projesinin hedefine ulaşması konusunda gerekli iki unsuru oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı sınıflarında bilişim teknolojilerini kullanmaya başlayan öğretmenlerin teknolojik aygıtları kullanmaya başlamalarıyla ortaya çıkan kaygılarıyla teknolojik eğitim araçlarını kullanım sonrasında bu kaygıların nitelik ve nicelik anlamında değişim yönünün belirlenmesidir. Bununla beraber öğretmenlerin bilişim teknoloji araçlarını kullanım yoğunluğunun tespiti ve bunun başlangıç ve günümüzle karşılaştırılması, bu araçları kullanmayla ilgili öğretmenlerin teknoloji sınıflarında kullanmayı benimseyip benimsemediklerinin tespiti de amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıflarında akıllı tahtayı kullanma sürelerinden yıllar bazında doğrusal bir artış gerçekleştiği görülmüştür. Aynı artış internet kullanımında da görülürken tablet kullanımında tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Öğretmenler derslerinde tableti kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim araçlarından e-içeriklerin kullanımı da sayı olarak proje başlangıcında bir iken günümüzde bir derste ortalama beş içerik kullanılır duruma yükselmiştir.

ET Kullanma Süresi Tablet Kullanma Süresi İnternet Kullanma Süresi Duyuşsal Kaygı Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı Öğrenme Kaygısı arasındaki ilişkisi incelenmiş olup; Duyuşsal kaygı ile internet kullanım süresi ve tablet kullanımı ile öğrenme kaygısı arasında ters ve ortalama seviyede bir ilişki görülmüştür. Diğer bilişim araçlarının kullanımı ile kaygı türleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Araçları, Kaygı, Sınıf, Değişim, Fatih Projesi

Giriş

Sınıflarda bilişim araçlarının bulunması ve bunların derslerde klasik kara tahtanın yerine birer eğitim aracı olarak işlev görmeye başlaması öğretmenleri bu araçları kullanmaya zorunlu hale getirmiştir.

Bu sürecin gerektirdiği yeterliliklere sahip olamama duygusu, bilişim araçlarını kullanamama veya bu araçlara zarar verme ihtimali düşüncesi, sınıf içinde bulunan bu teknoloji aygıtlarının kullanımını öğrenememe korkusu öğretmenleri kaygıya sevk edebilmektedir.

Bilişim araçlarının sınıf içinden kullanım yoğunluğundan ve bu aygıtların kullanımından ortaya çıkan kaygı arasındaki ilişkiyi tespit eğitimin verimliliği için önem arz etmektedir.

⁹¹ Near East Universty, Eğitim Bilimleri Fakültesi, EĞİTİM YÖNETİMİ-DENETİMİ-EKONOMİSİ VE PLANLAMASI A.B.D, ercansoyosal@gmail.com



Bilişim araçlarının sınıf içinde kullanım süresinin ve kullanıcılarının artmasının öğretmenlerin kaygı düzeyini düşüreceği düşünülürse de pratikte çok kullanım daha çok kaygı olarak ortaya çıkabilmektedir.

Bilişim araçlarının kullanımının sınıf içinde dolaylı bir zorunluluk haline geldiği günümüz sınıflarında bu araçların kullanım süreleri derslerde artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin zorunlu olarak kullanmak zorunda kaldıkları bu aygıtlardan kaynaklı kaygılarının özelliklerinin tespiti ve en azından faydalı strese dönüştürülmesi öğretmenin iş doyumunu ve iş verimi açısından önemli olacaktır.

Araştırmada;

- Öğretmenlerin bilişim teknoloji araçlarını yıllara göre kullanım yoğunluğunun tespiti
- Sınıf içi bilişim teknolojileri araçlarının kullanımları ile öğretmenlerin öğrenme, bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme ve duyuşsal kaygı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Kuram

Bilişim teknolojileri araçlarının sınıf içi eğitimde kullanılması tarih olarak yeni bir vakadır. Yazı tahtasının yerine Akıllı Tahta denilen asıl adı Etkileşimli Tahta olan aracın gelmesi ile öğretmenin en önemli ders aracında devrimsel bir değişim gerçekleşmiş oldu. Olay sadece tahta kaleminden veya tebeşirden kurtulmaktan öte bir durumu ihtiva eder. Çünkü Etkileşimli Tahta ile beraber sadece öğretmenin yazı alanı değil çalışma alanı da büyük bir dönüşüme uğramıştır. Öğretmen artık tahtada sadece yazı yazarak dersi işlememektedir. Tahtada eğitim materyallerinden saydığımız yazı/metin haricinde artık resim, video, animasyon, simülasyon ve ses medyalarını da eğitim materyali olarak kullanır hale gelmiştir.

Bu haliyle sınıf içi eğitimde teknoloji kullanımı ve bu kullanımdan kaynaklı kaygıların incelenmesi yeni bir olgu olarak karşımıza çıkmış sayılabilir. Mevcut literatür araştırmaları bilgisayar kullanımı ve bilgisayar kullanımından kaynaklı bir kaygı araştırması hüviyetindedir. Sınıf içi Bilişim Araçlarının kullanımından kaynaklı kaygı ise içinde bir çok farklı değişkeni barındırır. Sınıf içi Bilişim Araçlarının kullanımından kaynaklı kaygıların bağımlı olduğu araçları:

- Etkileşimli Tahta,
- Tablet,
- İnternet,
- V Sınıf Uygulaması,
- EBA Ders Kullanımı
- E-içeriklerin elde edilmesi ve kullanılması

Şeklinde sıralayabiliriz. Her bilişim aracı sınıf içinde ve ders sürecinde kullanılış şekli ve amacı açısından farklılık gösterir. Bu farklılık kullanılan araçla ortaya çıkan kaygı türünde ve o kaygının şiddetinde de kendini gösterir.

Yöntem

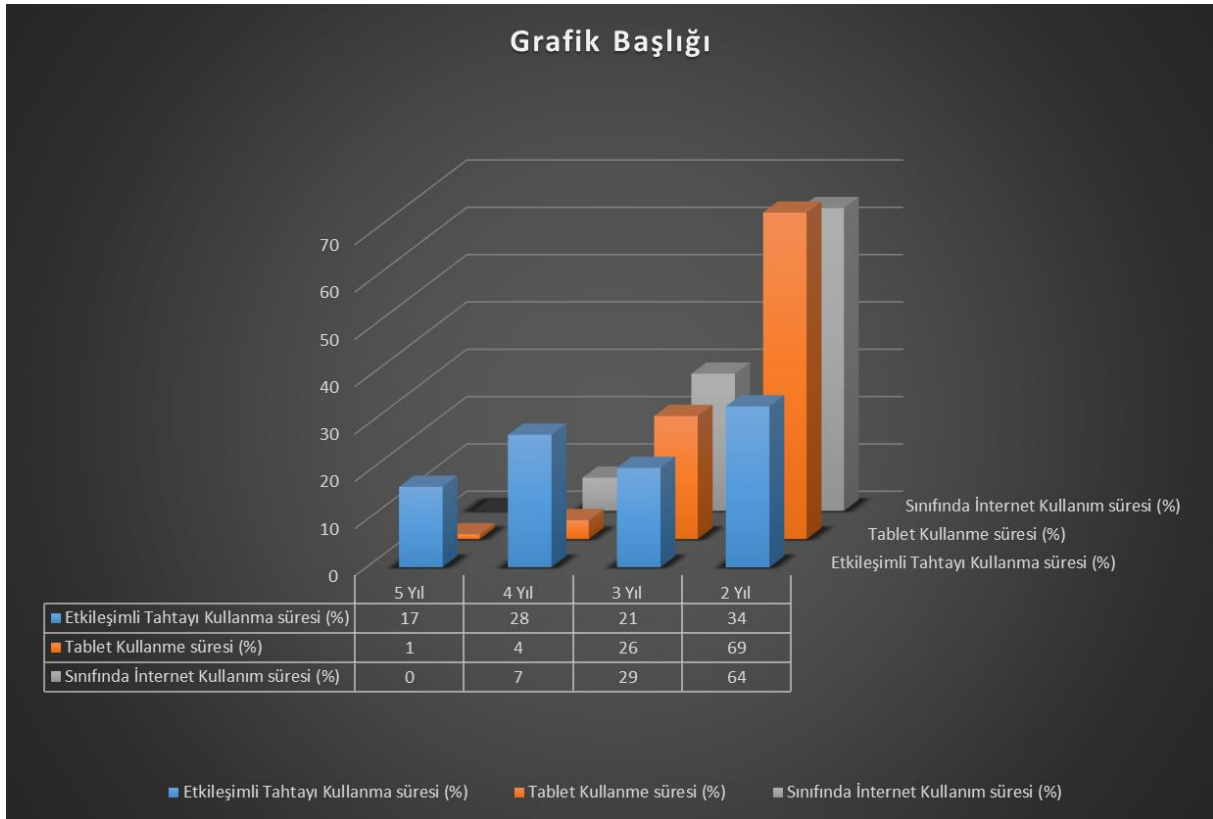
Araştırma evreni olarak sınıf içi eğitimde teknoloji araçlarını en yoğun bir şekilde kullanan Fatih Projesinin uygulandığı sınıflarda eğitim veren öğretmenlerden seçildi. Araştırma iki ayrı safhada gerçekleştirildi. Sınıflarında teknoloji araçlarını en az iki yıldır kullanan öğretmenler ile önce anket sonraki aşama olarak mülakat şeklinde iletişime geçildi. Araştırmanın bu safhasında özel durum yöntemi kullanıldı. Öğretmenlerden sınıflarında teknoloji araçlarını kullanmadan önce ve kullandıktan sonra ortaya çıkan teknoloji kullanımı ile ilgili kaygılar arasında kıyas yapmaları talep edildi.

- Araştırma örnekleme 2015-2016 yılında Batman il merkezinde görev yapan 127 öğretmenden oluşturuldu.

- Araştırma sınıflarında teknoloji araçlarını en az iki yıldır kullanan öğretmenlerle yapılan anket ve mülakat ile gerçekleştirildi.
- Bu amaç ile araştırmada özel durum yöntemi kullanıldı. Özel Durum çalışması, anket, mülakat, gözlem, ve literatür analizi gibi tüm yöntemleri bir arada kullanmayı sağlamaktadır.
- Araştırmada öğretmenlerin bilgisayar kaygılarını tespit için Ceyhan ve Namlu (2000) tarafından geliştirilen Bilgisayar Kaygısı Ölçeği (BKÖ) kullanılmıştır. Ölçek, duyuşsal kaygı, bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı ve öğrenme kaygısı olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır.
- Yüzyüze görüşmeler için anket sorularıyla paralel olarak öğretmenlerden sınıflarında teknoloji araçlarını kullanmadan önce ve kullandıktan sonra ortaya çıkan veya ortadan kalkan teknoloji kullanımı ile ilgili kaygılar arasında kıyas yapmaları talep edildi.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin 64'ü ortaokul, 63'ü lise seviyesinden seçilmiştir.
- İlkokul seviyesinde Fatih Projesi uygulanmadığından bu okullar araştırma konusu yapılmamıştır.
- En az iki yıldır tablet dağıtılmayan okullar ve en son iki yıldır interneti sınıflarda olmayan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Analiz ve Bulgular

Etkileşimli Tahta, Tablet ve İnternet Kullanımı (Süre: Yıl Bazında)



Şekil 1. Yıllara göre Akıllı Tahta, tablet ve internet kullanım sürelerindeki değişim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %17'si en az 5 yıl, %28'i en az 4 yıl, %21'i en az 3 yıl, %34'ü ise en az 2 yıl süreyle Etkileşimli Tahtayı Kullanmaktadırlar.

Tablet kullananların %90'ından fazlası son 2 veya üç yıl içerisinde tablet kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Aynı şekilde internet kullanımı son iki ve üç yıl içinde artış göstermiştir. Etkileşimli tahtanın kurulduğu ilk yıllar olan 5 yıl öncesinde internet sınıflarda kullanılmamıştır.

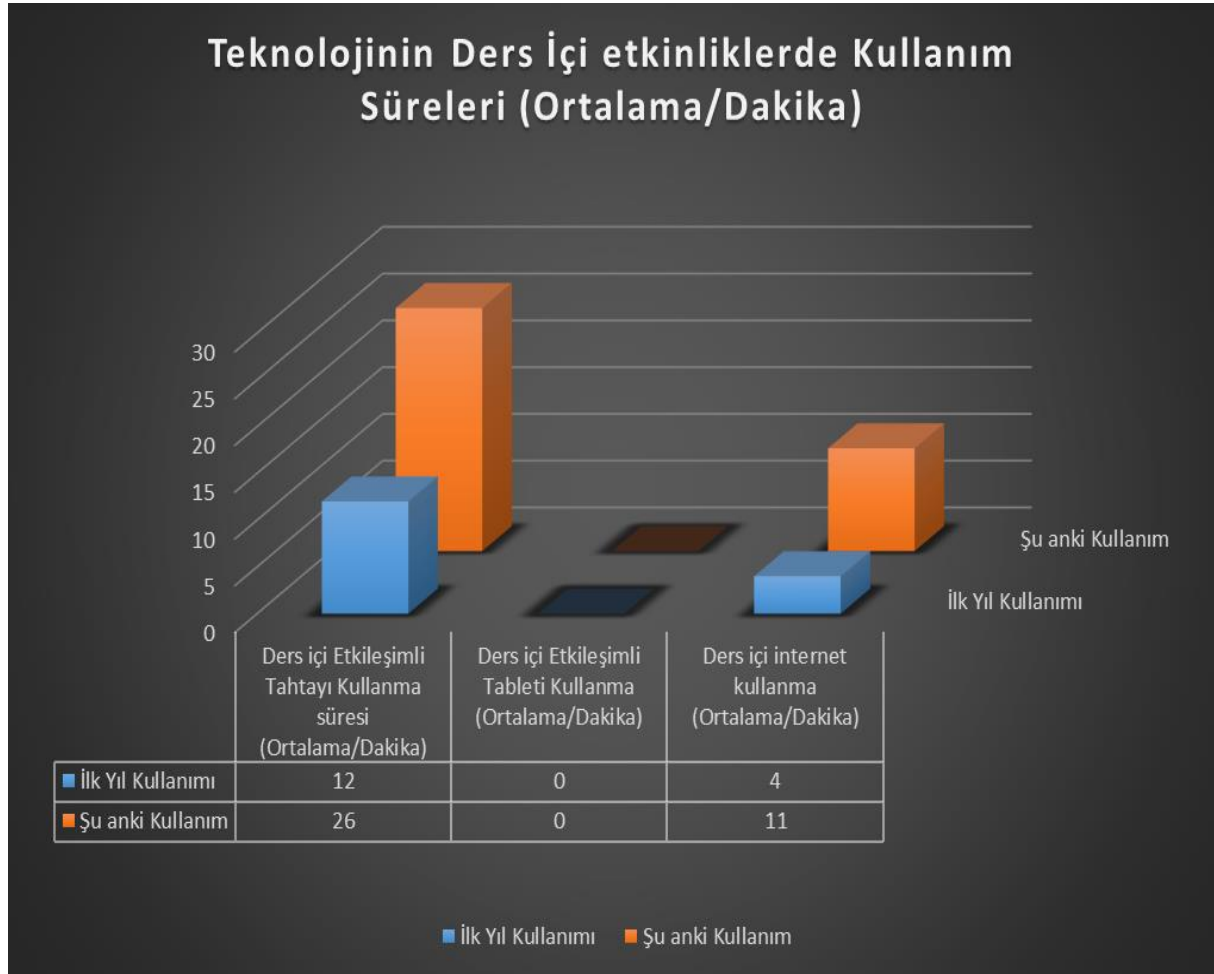
Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileşimli tahta, tablet ve sınıflarında internet kullanım oranı Fatih projesinin ilerlemesiyle paralel olarak arttığı görülmektedir.

Tablet Kullanımı sınıf içi eğitimden çok EBA ve diğer internet uygulamaları içindir.

Sınıflarda kullanılan internet Bakanlığın veya okulun kendi çabasıyla sınıflara dağıttığı internettir.

Fatih Projesine bağlı Fiber hızlı internet Ocak 2017 tarihi itibarıyla okullarda kullanılmaya başlanacaktır.

Teknoloji Araçlarının (Etkileşimli Tahta, Tablet ve İnternet) Ders İçi Etkinliklerde Kullanılması



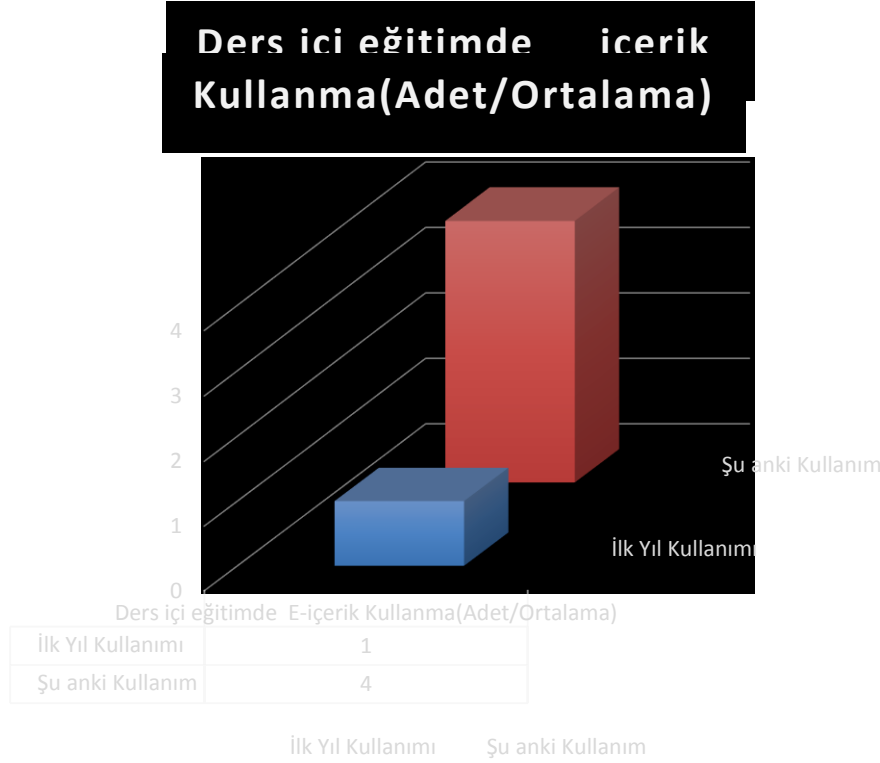
Şekil 2. Teknoloji araçlarının (Akıllı Tahta, tablet ve internet) ders içi etkinliklerde kullanım sürelerine ilişkin zaman grafiği ve tablosu

Araştırmaya göre öğretmenlerin Etkileşimli tahtayı kullanmaya başladıkları yıl içindeki süre ile şu an kullandıkları süre arasında belirgin bir artış vardır. İlk yıllarında etkileşimli tahta derste 12 dakika kullanılırken günümüzde ortalama 26 dakika kullanılmaktadır.

Araştırmaya göre öğretmenlerin sınıflarında interneti kullanmaları Etkileşimli Tahtayı kullanmaya başladıkları ilk yılda ortalama 4 dakika iken günümüzde sınıflarında ortalama 11 dakika internet tabanlı ders işlemektedirler.

Tablet kullanımı dağıtımı üzerinden çoğu okulda üç yıldan fazla süre geçmiş bulunmasına rağmen hala kullanılmamaktadır.

Teknoloji araçlarından e-çeriklerin ders içi etkinliklerde kullanımı



Şekil 3. Teknoloji araçlarından e-çeriklerin ders içi etkinliklerde kullanımına ilişkin sayı grafiği ve tablosu

Sınıflarda teknolojinin kullanımıyla ilgili en somut görüntü sayılan e-çerik kullanımı konusunda belirgin bir artış vardır.

Etkileşimli Tahtanın kullanıldığı ilk yılda ortalama 1 adet e-çerik kullanılırken günümüzde bir derste ortalama 4 e-çerik kullanılmaktadır.

Bilişim teknoloji araçlarının kullanımı ile kaygı çeşitleri arasındaki ilişki

Tablo 1. Teknoloji araçlarını kullanma ile kaygı alt ölçekleri arasındaki korelasyon

	ET Kullanma Süresi	Tablet Kullanma Süresi	İnternet Kullanma Süresi	Duyuşsal Kaygı	Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı	Öğrenme Kaygısı
ET Kullanma Süresi	1					
Tablet Kullanma Süresi	,427**	1				
İnternet Kullanma Süresi	,711	,913**	1			
Duyuşsal Kaygı	,697	,259	,-491**	1		
Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı	,856	,865**	,541	,433**	1	
Öğrenme Kaygısı	,811**	,-177**	,78	,142**	,643**	1

**p<.01



Elde edilen sonuçlar ile öğretmenlerin öğrenme, bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme ile duyuşsal kaygı arasındaki ilişkiyi tespit için kolerasyon analizi yapılmıştır.

1. Öğretmenlerin ET Kullanma Süresi ile Tablet Kullanma Süresi arasındaki kolerasyon sonucunda; $r=,427$ ve $p<.01$ olmak üzere pozitif yönde, anlamlı ve düşük seviyede ilişki vardır. Öğretmenler tableti eğitime geçmedikleri için tableti fazla kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.
2. İnternet Kullanma Süresi ile Tablet Kullanma Süresi $r=, 913$ ve $p<.01$ olmak üzere yüksek seviyede bir ilişki vardır. Öğretmenler tableti en çok internet uygulamaları için kullandıklarını belirtmişlerdir.
3. İnternet Kullanma Süresi ile ET Kullanma Süresi $r=, 711$ ve $p<.01$ olmak üzere orta seviyede bir ilişki vardır.
4. İnternet Kullanma Süresi ile ET Kullanma Süresi $r=, 711$ ve $p<.01$ olmak üzere orta seviyede bir ilişki vardır. Öğretmenler; Sınıfta internet buldukları sürece internetten faydalandıklarını belirtmişlerdir.
5. Duyuşsal Kaygı ile Tablet Kullanma Süresi arasında herhangi bir ilişki sonucuna varılamamıştır. 6. Duyuşsal Kaygı ile İnternet Kullanma Süresi arasında $r=, -491$ ve $p<.01$ olmak üzere düşük seviyede negatif bir ilişki vardır.
6. Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı ile ET Kullanma Süresi arasında $r=, 856$ ve $p<.01$ olmak üzere pozitif yönde, anlamlı ve yüksek seviyede ilişki vardır.
7. Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı ile Tablet Kullanma Süresi arasında $r=, 865$ ve $p<.01$ olmak üzere pozitif yönde, anlamlı ve yüksek seviyede ilişki vardır.
8. Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı ile İnternet Kullanma Süresi arasında $r=, 541$ ve $p<.01$ olmak üzere pozitif yönde, anlamlı ve orta seviyede ilişki vardır.
9. Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı ile Duyuşsal Kaygı arasında $r=, 433$ ve $p<.01$ olmak üzere pozitif yönde, anlamlı ve orta seviyede ilişki vardır.
10. Öğrenme kaygısı ile ET Kullanma Süresi arasında $r=, -856$ ve $p<.01$ olmak üzere negatif yönde, anlamlı ve yüksek seviyede ilişki vardır.
11. Öğrenme kaygısı ile Tablet Kullanma Süresi arasında $r=, -177$ ve $p<.01$ olmak üzere negatif yönde, anlamlı ve düşük seviyede ilişki vardır.
12. Öğrenme kaygısı ile İnternet Kullanma Süresi arasında anlamlı bir ilişki sonucuna varılamamıştır.
- 13.14. Öğrenme kaygısı ile Duyuşsal Kaygı arasında $r=, 142$ ve $p<.01$ olmak üzere pozitif yönde, anlamlı ve düşük seviyede ilişki vardır.
14. Öğrenme kaygısı ile Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı arasında $r=, 643$ ve $p<.01$ olmak üzere pozitif yönde, anlamlı ve orta seviyede ilişki vardır.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf içinde teknolojik aygıtları kullanma sürelerinde önemli artış olmuştur. Başlangıçta teknolojik aygıt olarak etkileşimli tahtayı kullanma süresi ortalama 5-10 dakika olarak belirtilirken iki yıl içerisinde bu süre 25-30 dakika ile dersin tamamına yakın bir süreye yükselmiştir.

Derste kullanılan elektronik içerik sayısı başlangıçta 0-1 arasında iken iki yıl sonra 3-5 arasına yükselmiştir.

Sınıfta interneti kullanma süresi sıfırdan 5-10 dakikaya yükselmiştir.

Öğretmenler sınıflarında daha hızlı internet, dersleri için daha fazla elektronik içerik talep etmektedirler.



Mevcut kitaplar ve içerikler sınıf içi teknolojik aygıtları kullanmaya yetmemekte, öğretmenler yeterli elektronik içerik bulamamaktadırlar.

Sınıflara gelen internet çok yavaş ve dersi işlerken her an kesilme ihtimali taşımaktadır.

Okullarda elektrik kesildiğinde teknolojik araçlar kullanılamadığı gibi öğretmen derste ne yapacağını bu durumda bilememektedir.

Teknolojik aygıtları kullanma konusunda yeterli destek bulunmamaktadır.

Teknolojiyi sınıflarında kullanan öğretmenler geleneksel yöntemlere geri dönüş yapmakta isteksiz durmakla beraber teknolojiye mahkûm olmanın kendilerini ders anlatımlarında teknolojiye bağımlı hale getirdiğini belirtmektedirler.

Öğretmenler sınıflarında tabletli eğitime geçme konusunda bu işin üstesinden gelme konusunda yoğun bir kaygı yaşamaktadırlar. Bu konudaki belirsizliğin çok çabuk ortadan kaldırılması konusunda beklenti içerisindeyler. Araştırmanın sonuçlarını şu şekilde sınıflandırarak sıralayabiliriz:

- Etkileşimli Tahta ile Tablet kullanılması arasında düşük, Etkileşimli tahta ve tabletin internet ile kullanılması arasında yüksek seviyede pozitif bir ilişki vardır.
- Etkileşimli Tahta ve internetin sınıflarda kullanılması yıllar itibari ile doğrusal bir şekilde artmaktadır. Bu itibarla sınıflara internetin gelmesi eğitimde kullanılan teknoloji aygıtlarının daha verimli kullanılmasını sağlayacaktır.
- İnternet kullanımı ile duyuşsal kaygı arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Her ne kadar sınıflarında BT aygıtlarını kullanmaya başlayan öğretmenler arasında güvenli internet kullanım kursu verilmekte ise de Fatih Projesini son iki yıldır kullanmaya başlayan ve büyük çoğunluğu oluşturan öğretmenler arasında bu kursu alanların sayısının daha az olduğu Batman MEM istatistiklerinden tespit edilmiştir. Güvenli ve Bilinçli internet kursunun öğretmenler tarafından alınması konusunda bir çaba içine girilmesi faydalı görülmektedir.
- Güvenli ve Bilinçli internet kursunun öğretmenler tarafından alınması konusunda bir çaba içine girilmesi faydalı görülmektedir.
- Bilgisayara ve çalışılan işe zarar verme kaygısı projenin tüm aygıtlarının kullanımı sürecinde yüksek seviyede bir ilişki içinde bulunmaktadır. Bu kaygının giderilmesi öğretmenlerin hizmetiçi taleplerini önemli kılmaktadır.
- Bu kaygının giderilmesi ile ilgili okullarda öğretmenlere destek olma konusunda BT rehber öğretmenler görevlendirilmelidir. BT rehber öğretmenlerin vazifelerini layıkıyla görebilmeleri için mevzuat içinde görev tanımlarının yapılması gerekmektedir.
- Öğrenme kaygısı ile BT aygıtlarının kullanımı arasında pozitif ve orta seviyede bir ilişki vardır. BT araçları ile yapılan eğitim faaliyetlerinin birbirinden farklı içerik ve programlara sahip olması kullanım süresi arttıkça öğretmenlerin yeni program ve içerikleri öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmakta bu çabada öğretmende kaygı oluşturabilmektedir.
- (Öğrenme kaygısı ilişkisi sadece Tablet kullanımında negatif yönlüdür. Öğretmenler genel olarak akıllı cep telefonlarından gelen tecrübe ile tablet kullanımında sıkıntı yaşamamaktadırlar.)
- Ancak öğretmenlerin tabletli eğitime karşı duydukları kaygıları anket cevaplarına yansıtmadıkları düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin hizmetiçi taleplerinin yüksek oranı tabletli eğitimden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bu nedenle internetin sınıflara girmesiyle başlayacak olan tabletli eğitim konusunda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim talepleri hızlı bir şekilde yerine getirilmelidir.
- Araştırma sonucunda sınıflarında yeni bilişim teknolojileri ile tanışan öğretmenlerde oluşan kaygıların bir yıl ile üç yıl içerisinde bunları kullanan öğretmenler arasında beklenen



kaygının azalması durumu tespit edilmemiştir. Hatta bu teknolojileri daha uzun süre kullanan öğretmenlerde okullarında daha fazla bilişim teknolojileri rehberliği ve hizmet içi eğitimi talebinin olduğu görülmüştür. Bu haliyle bilişim teknolojilerini kullanma süresi arttıkça öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusundaki kaygılarının azalmadığı sonucuna varılmıştır. Oluşan kaygılara karşı öğretmenlerin daha bilinçli olma veya okul yönetiminden daha çok destek arama anlamında iki ayrı çözüm üretmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanma konusunda kararlı bir tutum göstermelerine rağmen onlara kaygıdan uzak bir okul ortamı yaratma konusunda okul yönetimine ve bakanlığa önemli görevler düşmektedir. Okul idaresi internet ve elektrik konusundaki kesintilere önlemler alabilir. Bakanlık ders içeriklerini elektronik ortama aktarma konusunda daha fazla çaba gösterebilir. Elektronik içeriklerin oluşturulması için özel sektörden destek alma yoluna gidebilir.



İŞE BAĞLILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER: RESMİ VE ÖZEL OKULLARDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

Necmi GÖKYER⁹²,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Elazığ ve Bingöl İllerindeki resmi ve özel ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin, demografik ve psikolojik özellikler yönünden işe bağlılıkları arasındaki farklılıkları incelemektir. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Elazığ ve Bingöl İllerindeki resmi ve özel ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 768 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. İşe bağlılığı etkileyen faktörleri belirlemek için t testi, hiyerarşik regresyon analizi ve bir yönlü ANOVA yapılmıştır. Araştırmada, geçerlik ve güvenirliği test edilmiş ölçeklerden içsel motivasyon, iş değerleri, işe bağlılık, başarı güdüsü ve kontrol odağı ölçekleri kullanılmıştır. Hem resmi hem de özel okullarda işe bağlılık kararsızım düzeyindedir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel-psikolojik özelliklerinden, içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşe bağlılık, psikolojik özellikler, demografik özellikler, özel ve resmi okul.

Problem Durumu

Örgütsel bağlılık; "çalışanın örgütle ilişkisini tanımlayan", "örgütte kalmayı sürdürme kararına yol açan", psikolojik bir durumdur (Meyer ve Ailen, 1997). İşe bağlılık; Robinowitz ve Hall'e göre, iş doyumunun bir sonucu olarak ortaya çıkan bireylerin işe ilişkin olumlu bir tutumudur. Kanungo'ya göre de iş ile ilgili deneyimler sonucu ve ihtiyaçların doyurulabilmesinin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Kişinin yaptığı işe içsel motivasyon duyarak onunla bütünleşmesidir (Parasuraman ve Simmers, 2001: 551-568; Bashaw ve Grant, 1994: 1-16; Sonnentag ve Krueel, 2006: 197-217; Öztürk, Çil Koçyiğit ve Bal, 2011). İyi işler yapmak için yetenekli olan fakat bağlılık duymayan işgörenlere sahip olmak, tümü yıldızlardan oluşan bir spor takımının maçları kazanmaya çalışmasına benzer. Bireysel olarak her biri ayrı bir yetenek olsa bile bu oyuncular, bir takım oyunu ortaya koyamazlar (Ulrich 1998, 18; Balay, 2014:1). Örgütlerde personelin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi, çağdaş ve etkili donatım sağlanması, onun, işini nicelik ve nitelik olarak daha iyi yapması için yetmemektedir. Önemli olan personelin, işinde yeterli nicelik ve nitelikte üretim için güdülenmesidir (Balcı 1985, 2; Balay, 2014:1). Gönüllü çalışanlar, duygusal bağları nedeniyle örgüte yüksek düzeyde bağlılık gösterir, işin ekonomik getirisinden çok, anlamı ile ilgilenirler (Ulrich 1998, 15-16; Balay, 2014:2). Meyer ve Allen'e göre de (1997), güçlü duygusal bağlılığa sahip çalışanlar, örgütte kalmayı istedikleri için çalışmayı sürdürürler.

Kanungo'nun (1982) işe bağlılık teorisi işe bağlılığı psikolojik bir yaklaşım olarak görmüştür. Kanungo'ya göre işe bağlılık, birinin işiyle psikolojik özdeşleşmesinin bilişsel inanç durumudur. Bu inanç durumunun kişinin yaşamında büyük bir etkiye sahip olduğu görülür. İnsanlar önce, iş

⁹² Doç. Dr., Firat Üniversitesi, ngokyer@firat.edu.tr



koşullarının gelecekte kişinin ihtiyaçlarını tatmin etme fırsatı sağladığı inancını geliştirirler. Sonra, bu inançlara dayanarak, işle psikolojik olarak özdeşleşme bilinci geliştirirler (Kanungo 1982).

Bu araştırmada kişisel-demografik değişkenler; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, unvan, branş, çalışma yerleri, görev yerleri, çalıştıkları il ve resmi/özel okuldur. Kanungo işe bağlılığı “psikolojik bir yaklaşım” olarak benimsemesi nedeniyle kişisel-psikolojik değişkenler olarak; kontrol odaklılık, içsel motivasyon, iş değerleri ve başarı güdüsü alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, işe bağlılığı etkileyen kişisel özellikler açısından aynı meslek grubunda, fakat ayrı statüye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin işe bağlılıkları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını araştırmaktır. Elde edilen sonuçlar hem işe bağlılık seviyesi, kontrol odaklılık, içsel motivasyon, başarı güdüsü ve iş değeri gibi kişisel-psikolojik özellikler açısından resmi okullarda çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenler arasında bir farklılık olup olmadığı konusunda bir yordama yapmaya imkan sağlayacak hem de iki ayrı okul statüsünde çalışan öğretmenlerin işe bağlılığını etkileyen kişisel- psikolojik ve kişisel- demografik özelliklerini açığa çıkartacaktır.

İşe Bağlılığı Etkileyen Değişkenler

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri 4 ana gruba ayıran araştırmacılar Salancik (1977:17), bu faktörleri görünürlük, açıklık, davranışların geriye döndürülemezlik ve bizi davranışlarımıza bağlayan irade olarak belirlerken, Schwenk (1986:299), geçmiş is yaşantıları ve tecrübeleri, kişisel – demografik faktörler, örgütsel – görevsel faktörler ve durumsal faktörler adı altında incelemiştir. Mowday ve arkadaşları (1982) ise, bağlılığı etkileyen faktörleri kişisel özellikler, is özellikleri, çalışma deneyimleri ve yapısal özellikler olarak gruplandırmıştır (Gündoğan, 2009:17).

Bu araştırmada kullanılan kişisel-psikolojik değişkenler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Kontrol Odağı

Kontrol odağı kavramı, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde yapılandırılmış ve bir kişilik özelliği olarak tanımlanarak ilk kez Rotter tarafından 1954 yılında kullanılmış ve 1966’da yine Rotter tarafından “Denetim Odağı/ Kontrol Odağı” kavramının ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. “Rotter (1966)’e göre birey herhangi bir davranışı sonucunda ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz durumun (başarı, başarısızlık, ödül, ceza vb.) tamamen söz konusu davranış nedeniyle olmadığına inandığında, bunun şans, fırsat, kader ve çevresindeki diğer insanların ya da karmaşık olduğu için tahmin edilemeyen diğer güçlerin kontrolü altında ve onların etkisiyle meydana geldiğini kabul etmektedir” (akt. Çakır 2001: 122). Olayları bu şekilde yorumlayan kişi dışsal kontrol odağına sahiptir. Eğer birey olayların kendi davranışlarına ve özelliklerine bağlı olarak gerçekleştiğini kabul ediyorsa, içsel kontrol odağına sahiptir denir (Karaüzüm, Irmak ve Çetin, 2010:186). Spector (1988) işyerindeki davranışları anlamada kişilik değişkenlerinin önemli bir rol oynadığına işaret etmiştir” (akt. Ross 1995: 9).

Kontrol odağı çeşitli çalışmalarda ve örgüt ortamındaki araştırmalarda en önemli kişilik değişkenlerinden biridir. Daha önce Amerika’da imalat sektöründe yapılan araştırmalarda işe bağlılık ile kontrol odağı arasında bir ilişki bulunmuştur. Reitz ve Jewell (1979), kontrol odağı ile işe bağlılık arasındaki doğrudan ilişkiyi 6 ülkedeki imalat işçileri için incelemiştir. Araştırmacılar, kontrol odağının işe bağlılık ile ilişkili olduğunu, içsel kontrol odaklı kişilerin

işlerine daha çok bağlandıklarını ve daha fazla motive olduklarını gözlemlemiştir. Kontrol odağının önemli iş sonuçları ile ilişkisi üzerine bir meta analiz yapan Ng vd. (2006), iş motivasyonu, iyi olma hali, iş tatmini ve işe bağlılık gibi değişkenler ile kontrol odağı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmektedirler (Karaüzüm, Irmak ve Çetin, 2010:187).

İçsel Motivasyon



İçsel güdülenme kavramını Harlow, Harlow ve Meyer (1950) kişinin benliğinin kendiliğinden ve aktif doğasını betimlemek amacıyla dile getirmişlerdir. İçsel güdülenme kavramı White tarafından da ele alınmış, Murray'ın (1938) yaptığı mülakat analizlerinde bir varsayım olarak öne sürdüğü “psikolojik (dürtüsel olmayan) ihtiyaç” kavramını geliştirerek, “uzmanlık için içsel ihtiyaç” kavramını literatüre yerleştirmiştir (Çalışkur, 2014:4). İçsel motivasyon, bir işi tamamlamış olmaktan kaynaklanan yüksek tatmin derecesidir (Futrell 1977: 28). İçsel motivasyon, çalışanların parasal ödüllerden başka nedenler için, yüksek özsaygı, kişisel gelişme, başarılı olma duygusu gibi nedenlerle motive olmasıdır (Lambert 1991: 343). Quigley ve Tymon (2006)'a göre içsel motivasyon birinin işteki görevlerinden doğrudan edindiği pozitif değerli tecrübelerle dayanır. Bu pozitif tecrübeler, iş vasıtasıyla kişisel heyecanı, bağlılığı, ilgiliği, enerjiyi harekete geçirmeyi sağlamaktadır (Karaüzüm, Irmak ve Çetin, 2010:187).

İş Değerleri

İş değerleri, iş rollerinin gelişimi, anlaşılması ve ayarlanmasına eleştirel bakış olarak tanımlanabilir. İş değerleri hareketlere, eğilimlere, yargılara ve durumlarla nesnelere karşılaştırmaya yön veren inanç veya standartlardır. Elizur (1984) ile Sagie vd. (1996), iş değerinin bireylerin iş bağlamında edinilen belli sonuçlara verdiği önem olarak tanımlanabileceğini belirtmişlerdir, yani iş değerleri kişiyi iş yerinde tutan ödül ve amaçlardır. Wollack vd. (1971), iş değerlerini işi başarma arzusu ile ilgili içsel değerler olarak tanımlamışlar ve yüksek pozisyonlara ulaşma, statü edinme ile ücrete karşı tutumların iş değerlerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir (Karaüzüm, Irmak ve Çetin, 2010:187).

Başarı Güdüsü

Başarı güdüsü, güçlü bir görev veya amaç yöneliminde olmayı ifade etmektedir ve “iyi iş yapma ya da bir kusursuzluk standardıyla rekabet etmenin önemli olduğu eylemlere yönelme” olarak tanımlanabilir (Çakır 2001). Temelde bireysel farklılık olarak, bireyin sahip olduğu karakteristik bir nitelik olarak ele alınmıştır. Ayree (1994)'nin yaptığı bir araştırmada başarı güdüsünün işe bağlılık ile doğrudan pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Kaya ve Selçuk 2007: 176). Bu güdüye sahip bireylerin bireysel ve profesyonel hedeflere yönelik olarak istekli ve gayretli çalışma ile zorluklara meydan okuma eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilebilir (Karaüzüm, Irmak ve Çetin, 2010:188).

Amaç

1. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel-psikolojik özellikleri ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel-psikolojik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kontrol odaklılık, içsel motivasyon, iş değerleri, başarı güdüsü gibi kişisel-psikolojik özellikleri ile işe bağlılıklarının düzeyi ve yönü nedir?
4. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, unvan, branş, çalışma yeri, görev yeri ve çalıştığı il gibi kişisel-demografik özelliklerinin işe bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Elazığ ve Bingöl İllerindeki resmi ve özel ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 768 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya



katılanların %44,7'i kadın, %55,3'ü erkek; %64,7'si evli, %35,3'ü bekar. Ölçeğe yanıt verenlerin yaşa göre dağılımlara incelendiğinde; %42,2 ile ilk sırayı 21-30 yaş grubundakiler almaktadır. Öğretmenlerin %41,8'inin hizmet süresi 1-5 yıl arasındadır. Öğretmenlerin unvanlarına göre dağılımı göz önüne alındığında, ilk sırayı %76,0 ile öğretmenler almakta; bu grubu %14,6 ile aday öğretmenler izlemektedir. Katılımcıların %9,4'ü uzman öğretmendir. Araştırmaya katılanların %50,8'ini sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %63,3'ü İl merkezinde, %33,7'si ilçe merkezinde çalışırken; %40,5'i lisede, %26,4'ü ilköğretimde ve %33,1'i de ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %87,9'u resmi, %12,1'i özel okullarda, %82,8'i Elazığ'da, %17,2'si de Bingöl'de görev yapmaktadır. Veri toplama aracı altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümde içsel motivasyon ölçeği (1-4. maddeler), üçüncü bölümde iş değerleri ölçeği (5-12. maddeler), dördüncü bölümde işe bağlılık ölçeği (13-22. maddeler), beşinci bölümde başarı güdüsü ölçeği (23-26. maddeler) ve altıncı bölümde de kontrol odağı ölçeği (27-42. maddeler) bulunmaktadır.

Bu araştırmada, diğer benzer alan araştırmalarında da kullanılmış, geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş ölçeklerden faydalanılmıştır:

İçsel Motivasyon: Lawler ve Hall'ın 4-maddelik ölçeği kullanılmıştır (Futrell, 1977). Ölçek, 7 aralıklı bir ölçek olmasına rağmen araştırmada kullanılan diğer ölçeklerle uyum sağlaması için 5 noktalı ölçeğe dönüştürülmüştür (1=hiç katılmıyorum, 5= tamamen katılıyorum). Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,933'tür. Ölçeğin tek faktörlü açıkladığı toplam varyans %83,32'dir. Ölçeğin KMO'su ,852'dir.

İş Değerleri: İş değerlerini ölçmek için Çakır (2001) tarafından Türkçe'ye çevrilerek kullanılan 8 maddelik Blood iş değerleri ölçeğinden faydalanılmıştır. Orijinalinde 6 aralıklı olan ölçek, kullanılan diğer ölçeklerle paralellik sağlaması için 5 aralıklı hale çevrilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,695'dir. Ölçeğin tek faktörlü açıkladığı toplam varyans %32,427'dur. Ölçeğin KMO'su ,779'dur.

İşe Bağlılık: Bu çalışmada Kanungo (1982)'nin işe bağlılık tanımı benimsendiğinden ve diğer ölçeklerden psikometrik olarak daha güçlü olduğundan (Blau ve Ryan 1997) Kanungo'nun 10 maddelik işe bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 1= hiç katılmıyorum ile 5= tamamen katılıyorum arasında değişen 5 aralıklı bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,809'dur. Ölçeğin tek faktörlü açıkladığı toplam varyans %38,49'dur. Ölçeğin KMO'su ,859'dur.

Başarı Güdüsü: Çakır (2001)'in çalışmasında kullandığı, az maddeli olması ve güvenirliliğinin diğer çalışmalar tarafından desteklenmesi nedeniyle tercih ettiğini söylediği Faver'in yedi maddelik başarı güdüsü ölçeğindeki dört madde kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonrasında faktör yük değerleri .30'un altında kalan bir madde (26. madde) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,667'dir. Ölçeğin tek faktörlü açıkladığı toplam varyans %41,11'dir. Ölçeğin KMO'su ,64,3'tür.

Kontrol Odağı: Bu araştırmada Spector'un (1988) Work Locus of Control Scale (WLCS), 16 maddelik ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek kişinin iş ortamındaki genel kontrol inancını ölçmektedir. Beş aralıklı olan orijinal ölçekte yüksek puan dışsal kontrol odaklılığı, düşük puan içsel kontrol odaklı olmayı ifade eder. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,773'tür. Ölçeğin iki faktörlü açıkladığı toplam varyans %41,72'dir. Ölçek, açımlayıcı faktör analizi sonrasında iki alt faktör olarak yapılandırılmıştır. Birinci alt faktör, mesleki yeterlik (27, 28, 29, 30, 33, 37, 40, 41. maddeler) olarak, ikinci alt faktör ise, meslek seçiminde şans faktörü (31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 42. maddeler) olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin birinci alt faktörünün güvenilirlik katsayısı ,728'dir. Ölçeğin ikinci alt faktörünün güvenilirlik katsayısı ,835'dir. Ölçeğin KMO'su ,822'dir.



Araştırmacı tarafından geliştirilen formda; katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumları, mesleki kıdemleri, unvanları, branşları, çalışma merkezleri, görev yerleri ve çalıştıkları okulların resmi veya özel olma durumlarına yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 21.0'dan yararlanılmıştır. Öncelikle, ölçeklere verilen yanıtlara göre, Kişisel bilgi formundaki değişkenlere göre grupların içsel motivasyon, iş değerleri, işe bağlılık, başarı güdüsü ve kontrol odağı değişkenlerinin puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Grupların karşılaştırılmasında, Mann-Whitney U Testinden ve tek yönlü ANOVA'dan yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2009).

Bulgular

Araştırma sorusu 1. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Resmi ve özel okullar için, kişisel-psikolojik değişkenler ile işe bağlılığa ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 1'de verilmiştir. İşe bağlılık ve kişisel-psikolojik değişkenler açısından resmi ve özel okul arasındaki farkları görebilmek için t testinden faydalanılmıştır.

Tablo1: İşe Bağlılık ve Kişisel-Psikolojik Değişkenler Yönünden Resmi ve Özel Okullar Arasındaki Farklılıklar

İşe bağlılık ve kişisel-psikolojik değişkenler	Resmi n= 675		Özel n=93		t	p
	Ortalama	Ss	Ortalama	Ss		
Başarı güdüsü	3,6230	,72910	3,7581	,60731	-1,707	,088
Kontrol odaklılık	3,1220	,67859	3,2144	,55943	-1,452	,149
İçsel motivasyon	4,6778	,66623	4,8575	,39252	-3,736	,000*
İş değerleri	3,5659	,81315	3,6358	,70942	-,788	,431
İşe bağlılık	2,9984	,86795	3,1710	,77384	-1,820	,069

Tablo 1'deki sonuçlar, resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel-psikolojik özelliklerinden, içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t= 3,736$, $p<0.05$). Ancak hem resmi hem de özel okullarda işe bağlılık kararsızım düzeyindedir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir. İçsel motivasyon değişkeninden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 2. Resmi ve Özel Okul İçsel Motivasyon Düzeyi U Testi Sonucu

Boyut	Kıdem	n	Sıra	Sıra	U	p
			ortalaması	Toplamı		
İçsel motivasyon	Resmi	675	376,96	254445,50	26295,500	,002
	Özel	93	439,25	40850,50		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapanlara göre, içsel motivasyonlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sorusu 2. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel-psikolojik özellikleri ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel-psikolojik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



Hiyerarşik Regresyon Analizi

Bu araştırmada hem içsel motivasyon, iş değerleri, başarı güdüsü, kontrol odaklılık gibi kişisel-psikolojik değişkenlerin hem de cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, unvan, branş, çalışma merkezleri, görev yerleri ve çalıştıkları okulların resmi veya özel olma durumları gibi kişisel-demografik değişkenlerin işe bağlılık üzerinde etkili olup olmadığını görmek için çok değişkenli hiyerarşik regresyon analizinden faydalanılmıştır. Resmi ve özel okullar için işe bağlılığın bağımlı değişken olarak alındığı regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3. Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları (N=768).

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-,031	,357	-	-,087	,931	-,031	-
Başarı güdüsü	,137	,042	,115	3,273	,001*	,318	,118
Kontrol odaklılık	,174	,044	,135	3,979	,000*	,333	,144
İçsel motivasyon	,040	,045	,030	,894	,371	,216	,033
İş değerleri	,453	,037	,423	12,319	,000*	,526	,410
Cinsiyet	,061	,055	,035	1,092	,275	,043	,040
Medeni durum	,073	,062	,041	1,176	,240	,018	,043
Yaş	,054	,060	,057	,906	,365	,063	,033
Kıdem	,014	,040	,024	,359	,719	,053	,013
Unvan	-,121	,064	-,068	-1,878	,061	-,021	-,068
Branş	-,013	,046	-,011	-,290	,772	,031	-,011
Çalışma yeri	-,007	,055	-,004	-,122	,903	-,006	-,004
Görev yeri	-,002	,041	-,002	-,053	,957	-,027	-,002
Resmi ve özel okul	,107	,086	,041	1,248	,213	,066	,045
İl	,016	,074	,007	,215	,830	,003	,008
R= 0,566		R ² = 0,321		F(14, 753)= 25,406		p= ,000	

Tablo 3’te yordayıcı değişkenlerle, bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon incelendiğinde; başarı güdüsü, kontrol odaklılık ve iş değerleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu (sırasıyla; $r=0.32$, $r=0.33$, $r=0.53$), ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun sırasıyla $r=0.12$, $r=0.14$, $r=0.41$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Diğer bağımsız değişkenlerle işe bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif (içsel motivasyon, cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, resmi ve özel okul ve il) ve düşük düzeyde negatif (unvan, çalışma yeri, görev yeri) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun; cinsiyet ($r=0.04$), medeni durum ($r=0.04$), yaş ($r=0.03$), kıdem ($r=0.01$), unvan ($r=0.07$), branş ($r=0.01$), çalışma yeri ($r=0.004$), görev yeri ($r=0.02$), resmi ve özel okul ($r=0.04$) ve il ($r=0.008$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Adı geçen değişkenler birlikte, öğretmenlerin işe bağlılıklarının yordanmasına ilişkin puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=0.566$, $R^2=0.321$, $P<0.05$. Adı geçen değişkenler birlikte, işe bağlılıkların yordanmasında toplam varyansının yaklaşık %33’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin işe bağlılık üzerindeki görece önem sırası; iş değerleri, kontrol odaklılık, başarı güdüsü, içsel motivasyon, unvan, yaş, resmi ve özel okul, medeni durum, kıdem, il, görev yeri, branş ve çalışma yeridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, değişkenlerden başarı güdüsü, kontrol



odaklılık ve iş değerlerinin işe bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ya da önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, işe bağlılığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şöyledir: İŞE BAĞLILIK= -0.031+0.137 BAŞARI GÜDÜSÜ +0.174 KONTROL ODAKLILIK+0.040 İÇSEL MOTİVASYON+0.453 İŞ DEĞERLERİ -0.061 CİNSİYET - 0.073 MEDENİ DURUM+0.054 YAŞ-0.014 KIDEM-0.121 UNVAN-0.013 BRANŞ-0.007 ÇALIŞMA YERİ-0.002 GÖREV YERİ+0.107 RESMİ/ÖZEL OKUL+0.016 İL.

Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, hem resmi hem de özel okullarda görev yapan öğretmenler için, kişisel-psikolojik değişkenlerden hiçbirinin işe bağlılık üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Diğer yandan bulgular kişisel/demografik değişkenlerin resmi ve özel okullarda işe bağlılık düzeyini etkilemediğini göstermiştir.

Araştırma sorusu 3. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kontrol odaklılık, içsel motivasyon, iş değerleri, başarı güdüsü gibi kişisel-psikolojik özellikleri ile işe bağlılıklarının düzeyi ve yönü nedir?

Tablo 4. İşe Bağlılık ile Kişisel/Psikolojik Değişkenler Arasındaki İlişki

		Başarı güdüsü	Kontrol odağı	İçsel motivasyon	İş değerleri	İşe bağlılık
Başarı Güdüsü	Pearson Correlation	1	,367**	,363**	,348**	,318**
	Sig. (2-Tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	768	768	768	768	768
Kontrol Odağı	Pearson Correlation	,367**	1	,150**	,359**	,333**
	Sig. (2-Tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	768	768	768	768	768
İçsel Motivasyon	Pearson Correlation	,363**	,150**	1	,297**	,216**
	Sig. (2-Tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	768	768	768	768	768
İş Değerleri	Pearson Correlation	,348**	,359**	,297**	1	,526**
	Sig. (2-Tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	768	768	768	768	768
İşe Bağlılık	Pearson Correlation	,318**	,333**	,216**	,526**	1
	Sig. (2-Tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	768	768	768	768	768

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4'ün incelenmesinden öğretmenlerin işe bağlılık düzeyi ile başarı güdüsü, kontrol odağı, iş değerleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu (sırasıyla $r=0.32$, $r=0.33$, $r=0.53$, $p<.01$); işe bağlılık düzeyi ile içsel motivasyon arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.22$, $p<.01$) görülmektedir. Buna göre, işe bağlılık arttıkça başarı güdüsü, kontrol odağı, iş değerleri ve içsel motivasyon artmaktadır ya da önem kazanmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.11$, $r^2=0.11$, $r^2=0.27$, $r^2=0.04$) dikkate alındığında, işe bağlılıktaki toplam varyansın sırasıyla; %11'inin başarı güdüsünden, %11'inin kontrol odağından, %27'sinin iş değerlerinden ve %4'ünün de içsel motivasyondan kaynaklandığı söylenebilir.



Araştırma sorusu 4. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, unvan, brans, çalışma yeri, görev yeri ve çalıştığı il gibi kişisel-demografik özelliklerinin işe bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile cinsiyet ($t = -1,202, p = ,230$), medeni durum ($t = -,508, p = ,612$), çalışılan il ($t = -,094, p = ,925$) ve görev yapılan okulun resmi ya da özel olma durumlarına ($t = -1,820, p = ,069$) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile sınanmış ve anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile yaş ($F = 2,506, p = ,058$), kıdem ($F = ,817, p = ,514$), unvan ($F = ,240, p = ,787$), brans ($F = ,378, p = ,685$), çalışma yeri ($F = ,146, p = ,864$) ve görev yeri ($F = ,299, p = ,742$) değişkenleri arasında farklılaşma olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile sınanmış ve anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sonuçlar

Bu araştırma ile resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında işe bağlılık düzeyi ve onu etkileyen kişisel özellikler yönünden bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bir bütün olarak bu araştırmanın sonuçları, resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkileyen kişisel-psikolojik özelliklerinden içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri resmi okullarda görev yapanlara göre, daha yüksektir. Hem resmi hem de özel okullarda işe bağlılık kararsızım düzeyindedir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir.

İşe bağlılık düzeyi ile başarı güdüsü, kontrol odaklılık ve iş değerleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer bağımsız değişkenlerle işe bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif (içsel motivasyon, cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, resmi ve özel okul ve il) ve düşük düzeyde negatif (unvan, çalışma yeri, görev yeri) bir ilişki bulunmuştur. Adı geçen değişkenler birlikte, öğretmenlerin işe bağlılıklarının yordanmasına ilişkin puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, değişkenlerden başarı güdüsü, kontrol odaklılık ve iş değerlerinin işe bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ya da önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, hem resmi hem de özel okullarda görev yapan öğretmenler için, kişisel-psikolojik değişkenlerden hiçbirisinin işe bağlılık üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Diğer yandan bulgular kişisel/demografik değişkenlerin resmi ve özel okullarda işe bağlılık düzeyini etkilemediğini göstermiştir. İşe bağlılık arttıkça başarı güdüsü, kontrol odağı, iş değerleri ve içsel motivasyon artmaktadır ya da önem kazanmaktadır.

Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin işe bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, unvan, brans, çalışma yeri ve görev yeri, çalışılan il ve görev yapılan okulun resmi ya da özel olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çakar ve Ceylan (2005) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, örgütsel bağlılık konusunda sözü geçen pek çok çalışmanın aksine bu çalışmada yaş, cinsiyet, hizmet yılı, eğitim düzeyi gibi değişkenler ile örgüte bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. Bu araştırma sonucu ile yukarıdaki araştırma sonucu arasında benzerlik bulunmaktadır.

Karaüzüm, İrmak ve Çetin (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, kişisel-demografik değişkenlerden cinsiyet durumunun işe bağlılığı etkilediği, kadınların işe bağlılık düzeyinin erkeklerin işe bağlılık düzeyinden düşük olduğu bulunmuştur. Medeni durumun her iki



sektörde de işe bağlılığı etkilemediği belirlenmiştir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar çıkmıştır. Genel olarak yaşın işe bağlılığa etkisi konusunda çeşitli bulgular vardır ve birbiriyle tutarlı değildir. Rabinowitz ve Hall (1977) yaş ile işe bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulamadığı halde Marshall, Lask ve Moncrief (2004) yaşın işe bağlılık üzerine etkili olduğunu göstermiştir (Karaüzüm, Irmak ve Çetin, 2010). Ancak, bu çalışmada, hem özel hem de resmi okullarda görev yapan öğretmenler için yaşın işe bağlılık üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Carmeli (2005), işe bağlılığın kişisel bir özellik olduğunu ve örgütsel faktörlerden daha fazla kişisel özelliklerden etkilendiğini ifade etmiştir. Kişisel özellikler ile işe bağlılık ilişkisini birlikte ele alan bazı çalışmalarda (Elloy vd. 1995; Kuruüzüm vd. 2006, Kuruüzüm vd. 2010; Lambert 1991; Lodahl ve Kejner 1965; Rabinowitz ve Hall 1977), kişisel değişkenler, cinsiyet, yaş, eğitim, iş tecrübesi, medeni durum gibi demografik değişkenlerle sınırlı kalmıştır. Reitz ve Jewell (1979) yaş ve işe bağlılık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu söylemektedir. Sonuçlar, bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermemektedir. Rabinowitz (1981), eğitimin işe bağlılığın zayıf bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada eğitim değişkenine bakılmamıştır. Aynı çalışmada örgütsel kıdem ile işe bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Karaüzüm, Irmak ve Çetin (2010) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, demografik özellikler dışında kişisel- psikolojik özellikleri göz önüne alan birkaç çalışmada bazı kişilerin kolayca işine bağlandıkları, başarı güdüsü, kontrol odaklılık, içsel motivasyon, merkezi yaşam ilgisi, iş değerleri gibi özelliklerin işe bağlılık üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da başarı güdüsü, kontrol odaklılık ve iş değerlerinin işe bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar benzerlik göstermektedir. Reitz ve Jewell (1979), kontrol odaklılık ile işe bağlılık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Sonuçlar bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Aryee (1994) başarı güdüsünün işe bağlılık üzerinde doğrudan ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermiştir (Karaüzüm, Irmak ve Çetin, 2010). Sonuçlar bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Karaüzüm, Irmak ve Çetin (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin ve eğitimin sadece hizmet sektörü çalışanlarının işe bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu, medeni durumun, yaşın ve çalışma süresinin ise etkili olmadığı bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir.

Karaüzüm, Irmak ve Çetin (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, kontrol odaklılık, imalat sektöründe işe bağlılık için ikinci önemli kestirimci olarak görülmektedir. Bu bulgu Reitz ve Jewell (1979)'in araştırması ile örtüşmektedir. Reitz ve Jewell (1979), içinde Türkiye'nin de bulunduğu 6 ülke imalat sektörü çalışanları ile bir alan araştırması yapmışlar ve işe bağlılık ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Söz konusu çalışmada imalat çalışanlarının işe bağlılığı ile kontrol odaklılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada da kontrol odaklılık işe bağlılık üzerinde ikinci önemli yordayıcıdır. Sonuçlar örtüşmektedir. Ng vd. (2006), kontrol odaklılık ve iş sonuçları arasındaki ilişkileri inceleyen bir meta-analiz yapmış ve içsel kontrol odaklılık ile işe bağlılık, içsel motivasyon, iş tatmini gibi birçok iş sonucu arasında ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmada da bu değişkenlerden sadece kontrol odaklılık değişkeni ile işe bağlılık arasında ilişki bulunmuştur. Sonuçlar bu değişken için benzemektedir. Karaüzüm, Irmak ve Çetin (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, hizmet sektöründe kontrol odağı hariç, kişisel-psikolojik değişkenlerin işe bağlılığı etkilediği ve en önemli kestirimcinin içsel motivasyon olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da, kişisel-psikolojik değişkenlerden içsel motivasyon ile işe bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar tam olarak birbirini desteklememektedir. Bu çalışmada işe bağlılığın yordayıcıları önem sırasına göre; iş değerleri, kontrol odaklılık, başarı güdüsü, içsel motivasyon, unvan, yaş, resmi ve özel okul, , medeni durum, kıdem, il, görev yeri, branş ve çalışma yeridir.



Kaynakça

- Aryee, Samuel (1994). "Job Involvement: An Analysis of its Determinants Among Male and Female Teachers". *Revue Canadienne des Sciences de l'Administration* 11: 320-333.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Ticaret ve Ltd. Şti.
- Bashaw, R.E. & Grant, E.S.. (1994). Exploring the distinctive nature of work commitments: their relationships with personal characteristics, job performance and propensity to leave, *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 14 (2), pp. 1-16.
- Carmeli, Abraham (2005). "Exploring Determinants of Job Involvement: An Empirical Test Among Senior Executives". *International Journal of Manpower* 26: 457-472.
- Çakar, N. D. ve Ceylan, A. (2005). İş Motivasyonunun Çalışan Bağlılığı ve İşten Ayrılma Eğilimi Üzerindeki Etkileri (The Effects Of Employee Work Motivation On Employee Commitment and Turn over Intention). *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1) 2005, 52-66.
- Çakır, Özlem (2001). *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Çalışkur, A. (2014). Belirli Meslek Alanlarına Göre İçsel Güdülenme ve Çalışma Değerlerinin İncelenmesi: İçsel Güdülenme ve Çalışma Değerleri Arasındaki İlişki. *YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 2-31.
- Elloy, David F., James E. Everett ve Randolph W. Flynn (1995). "Multidimensional Mapping of The Correlates of Job Involvement". *Canadian Journal of Behavioral Science* 27: 79-91.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel Bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Uygulaması. Uzmanlık Yeterlilik Tezi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü. Ankara.*
- Kanungo, Rabindra (1982). "Measurement of Job and Work Involvement". *Journal of Applied Psychology*. 67, 341-349.
- Kuruüzüm, Ayşe, Sezgin Irmak ve Can D. Köksal (2006). "The Antecedents and Consequences of Job Involvement in Manufacturing Sector: A Case Study in Turkey". *International Management Development Research Yearbook* 15:60-65.
- Karaüzüm, Irmak ve Çetin (2010). İşe Bağlılığı Etkileyen Faktörler: İmalat ve Hizmet Sektörlerinde Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı. Bilig*, 53, 183-198.
- Lambert, Susan J. (1991). "The Combined Effects of Job and Family Characteristics on the Job Satisfaction, Job Involvement, and Intrinsic Motivation of Men and Women Workers". *Journal of Organizational Behavior* 12: 341-363.
- Lodahl, Thomas M. ve Matilde M. Kejner (1965). "The Definition and Measurement of Job Involvement". *Journal of Applied Psychology* 49: 24-33.
- Marshall, Greg W., Felicia Lask G. ve William C. Moncrief (2004). "Salesperson Job Involvement: Do Demographic, Job Situational, and Market Variables Matter?". *Journal of Business & Industrial Marketing* 19: 337-343.



Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application*, Sage Publications.

Ng, Thomas W. H., Kelly L. Sorensen ve Lillian T. Eby (2006). "Locus of Control at Work: A Meta-Analysis". *Journal of Organizational Behavior* 27: 1057-1087.

Öztürk V., Koçyiğit, S. Ç. ve Bal, E. Ç. (2011). Muhasebe Meslek Mensuplarının Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle İşe Bağlılık Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Ankara İli Örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12 (1), 84-98.

Parasuraman, S. & Simmers, C.A.. (2001). Type of employment, work-family conflict and well-being: a comparative study, *Journal of Organizational Behavior*, 22, pp. 551-568.

Reitz, Joseph H. ve Linda N. Jewell (1979). "Sex, Locus of Control, and Job Involvement: A Six-Country Investigation". *Academy of Management Journal* 1: 72-80.

Rabinowitz, Samuel ve Douglas T. Hall (1977). "Organizational Research on Job Involvement". *Psychological Bulletin* 84: 265-288.

Rabinowitz, Samuel (1981). "Toward a Developmental Model of Job Involvement". *Psychology Bulletin* 84: 265-288.

Ross, Glenn F. (1995). "Work Stress and Personality Measures among Hospitality Industry Employees". *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 7: 9-13.

Sonnentag, S. & Krueger, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: the role of job stressors, job involvement and recovery-related self-efficacy, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (2), pp. 197-217.



EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERİN İNSAN KAYNAĞI POLİTİKALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Vicdan ALTINOK⁹³,

ÖZET

Okul yöneticileri okulda insan kaynaklarının en önemli unsuru olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve memurların toplum ve birey beklentileri, okulun amaçları doğrultusunda başarılı, etkili ve verimli olmalarını sağlamaktır. Bunun için bu araştırma, okul yöneticilerinin okulda bulunan öğretmen ve diğer çalışanların yani insan kaynağına ilişkin politikalarının ne olduğunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, ortaöğretim (lise) okulu müdürlerinin İKY ilişkin politika anlayışlarını belirlemek için müdürlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gerekli olan verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki 112 devlet, 109 özel ortaöğretim okulundan basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 10 devlet (12 M. ve M.Y.) ve 10 özel lisede çalışan (12 M. ve M.Y.) olmak üzere toplam (24) okul yöneticisinden oluşmaktadır. Sonuç olarak, İnsan kaynakları yönetiminin başarısında etkili olan politikalar. Topluluğu geleceğe taşıyacak, eğitimin kurumsal değerlerine sahip, , iş büyüklüğü, mesleki bilgi ve beceri gereksinimleri, sektörde bulunabilirliği ve yönetim alanı genişliği gibi kriterlerin dikkate alarak ücret tespitlerinin yapılması, iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi dikkate alan bir iş ortamı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, İnsan Kaynakları, Politika.

Problem Durumu

Toplumlarda eğitim sürecinin işleyişi ve sunulan hizmetin kalitesi en önemli unsurlardan biridir. Çünkü toplumları güçlü, başarılı ve diğer ülkelerden farklılığını ortaya koyacak yeni nesillerin yetiştirilmesinde büyük rol oynar. Bununla birlikte iyi eğitim almış olan bireylerde hem topluma hem de bireysel yaşam kalitelerini artırır. Eğitim sürecinin sağlıklı ve başarılı bir biçimde devam etmesini sağlayacak olanda o eğitim kurumlarında görevli olan insan kaynaklarının doğru yönetilmesidir. Bunu gerçekleştirecek olan ise okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetiminde izleyecekleri doğru politikalarıdır.

İnsan kaynakları yönetimi, gerekli insan kaynağının belirlenmesi, sağlanması, istihdamı ve geliştirilmesi ile ilgili politika oluşturma, planlama, örgütlenme, yönlendirme ve denetleme etkinliklerini içeren bir etkinliktir (Yüksel, 1998, 8). Çalışanlar, eğitim kurumlarının hem değerli bir kaynağı hem de en önemli zenginliğidir. Eğitim kurumlarında çalışacak insan kaynağının, dikkate alınması ve üzerinde önemle durulması gereken bir faktördür (Sabuncuoğlu, 2000, 2). Eğitim kurumları, hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci içerisinde başarılı olabilmesi, insan kaynaklarının etkili kullanılmasına ve yönetilmesine bağlıdır (Çalık, 2003, 8). İnsan kaynaklarının etkili kullanımının yanı sıra, eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi, okulun verimliliğini etkileyen, fiziksel kaynakların ve mali kaynakların da etkili kullanımını gerektirir (Palmer ve Winters, 1993, 10). Eğitim kurumlarında yöneticilerin İnsan kaynakları yönetimine ilişkin amaçları oluştururken bazı noktaları dikkate almalıdır. Bunlar, (Canman, 2000, 64-65; Armstrong, 1994, 182):

1. Eğitim kurumlarında İnsan kaynakları yönetimi politikaları ile kurum politikaları arasında ilişki kurmak ve kurum kültürünü şekillendirmek.

⁹³ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, valtinkok@gazi.edu.tr



2. Kaynakları kurum ihtiyaçları doğrultusunda kullanmak ve çalışan ve kurum performansını artırmak için personel, istihdam politikaları belirlemek.
3. Çalışanların kendilerini ifade etmelerini, önerilerini, hayallerini, fikirlerini, performans ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri bir ortam oluşturmak.
4. Grup çalışması, toplam kalite ve yenilik gibi kavramların ortaya çıkacağı koşulları sağlamak.
5. Bazı etkinliklerde esnek çalışma anlayışına yer verilmek.
6. İşgücü aracılığı ile yönetimin kurumsal amaçlarını gerçekleştirmek.

Eğitim kurumlarının toplumsal ve kurumsal amaçları gerçekleştirmede yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, önemli insan kaynaklarıdır. Eğitim yönetiminin amacı, insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde değerlendirerek, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırabilecek politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. Okul yöneticisi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçları gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarını koordine etmek, karar vermek ve grup çabalarını yönlendirmesi bunun içinde genel yönetimin teori, teknik, ilke ve metotlarından yararlanması gerekir. (Akçay, 1996, 75; Kaya, 1999, 43).

Politika, kurumun belirlenmiş hedeflere ulaşması amacıyla çalışanların hangi doğrultuda çalışmaları gerektiğini gösteren genel bir rehberdir. Kurum politikası, içinde insan kaynakları politikasını barındırır. Bununla belirli insan kaynakları fonksiyonları ile ilgili uygulamalarda izlenecek temel kurallar belirlenir. Bu kurallar günlük uygulamalar içinde genel bir rehber rolünü oynarlar. Okul yöneticisi İK politikasını oluştururken; İşe başlama, eğitim, terfi, toplu sözleşmelerin yürütülmesi ve iş yönetmeliklerin uygulanması gibi konularda karar verirken karşılaşılabilecekleri sorunların niteliğinin belirlenmesini, kişilere adil ve haklı davranılıp davranılmadığı konusunda çalışanların dile getirdikleri şikayetlerin niteliğini, kurumdaki çalışma koşulları ile ilgili hoşnutsuzluk halini ortaya koyan psiko-sosyolojik anket sonuçlarını, politika konusu olabilecek olan isteklerin toplu görüşme masasında talep ve hak istekleri alanının belirlenmesini, şikayetlerin niteliğini inceleyerek bu verilerin toplanmasından sorumludur. Bu bilgilerin elde edilmesiyle okul yöneticisi gerçek durumun bir çerçevesini çizer ve oluşturulması gereken durumun niteliklerini belirler ve bir taslak hazırlar. Bu taslakta, politikanın uygulamaya konması için girişilecek eylemlerin sırası, uygulamalar sırasında uyulması gereken usuller ve yönetmelikler, uygulanacak politikayla ilgili insan kaynakları kategorisi, genel uygulama koşulları (maliyeti, süresi, yürürlüğe girişi vb.) gibi noktalar dikkate alınır.

Okul yöneticileri okulda insan kaynaklarının en önemli unsuru olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve memurların toplum ve birey beklentileri, okulun amaçları doğrultusunda başarılı, etkili ve verimli olmalarını sağlamalıdır. Bunun için bu araştırma, okul yöneticilerinin okulda bulunan öğretmen ve diğer çalışanların yani insan kaynağına ilişkin politikalarının ne olduğunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, ortaöğretim (lise) okulu müdürlerinin İKY ilişkin politika anlayışlarını belirlemek için müdürlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada, “politika” kavramı, belirli bir rolün ya da görevin istenilen düzeyde yerine getirebilmesi için uyulması gereken kurallar, usuller ve düzenlemeler olarak kullanılmıştır.

Amaç

Bu araştırma, okul yöneticilerinin okulda bulunan insan kaynağına ilişkin politikalarının ne olması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, ortaöğretim (lise) okulu müdürlerinin İKY ilişkin politika anlayışlarını belirlemek için görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulunuzun amaç ve beklentilerini gerçekleştirebilecek bilgi ve beceriye sahip insan kaynağına sahip misiniz? İnsan kaynağınızın ne gibi yeterliklere sahip olmasını istersiniz?
2. Kurum içi ve kurum dışı İK'nın eğitimi için nasıl bir politika uygulanmalıdır?



3. Yeni göreve başlamış çalışanın işi ile kolayca bütünleşebilmesi ve işiyle diğer işler arasında ilişki kurabilmesi(oryantasyon) için nasıl bir politika izlenmelidir?
4. Adil bir ücret politikası nasıl oluşturulur?
5. Çalışanların katkısını, başarısını ve yüksek performansını artırmak için nasıl bir politika izlenmelidir?
6. Katılımcı, paylaşımcı, şeffaf, farklılığa ve yaratıcılığa değer veren bir kültürün oluşturulmasını ve yaygınlaştırılması nasıl bir politika ile sağlanır?
7. İş ve özel yaşam arasındaki dengeyi sağlayacak bir iş ortamının oluşturulmasına yönelik politikalar neler olabilir?

Yöntem

Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin insan kaynağına ilişkin nasıl bir politika izlenmesi gerektiğine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gerekli olan verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formlar oluşturulurken alan ile ilgili yazılar incelenmiş ve konunun uzmanları ile ön görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgiler çerçevesinde sorular yeniden yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmesi yapılmıştır. Toplanan verilere gerekli kodlamalar yapılarak, analiz sonucunda elde edilen noktalar gruplandırılarak aşamalandırılmıştır. Yöneticiler (özel ve devlet okulu yöneticisi) olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni de özel ve devlet liselerindeki yöneticilerin çalışanlarına yönelik politikalarına ilişkin görüşlerindeki farklılıkları da görebilmektir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu rastgele örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir. Yapılan ön bilgilendirme sonucu görüşmeyi kabul eden okulların yöneticileri tercih edilmiştir. Rastgele örneklem yöntemi basit oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir(Büyüköztürk,2012, 7). Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki 112 devlet, 109 özel ortaöğretim okulundan basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 10 devlet (12 M. ve M.Y.)ve 10 özel lisede çalışan(12 M. ve M.Y.) olmak üzere toplam (24) okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 4'ü özel okul 2'si devlet 6'sı bayan ve 8'i özel okul, 10'u devlet lisesinden olmak üzere toplam 18'i erkektir. Araştırmada görüşleri alınan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo:1 Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri

Özel Okul Yöneticilerinin özellikleri		Devlet Okulunun Yöneticilerinin Özellikleri	
<u>Cinsiyet</u>		<u>Cinsiyet</u>	
Erkek	8	Erkek	10
Kadın	4	Kadın	2
<u>Eğitim Durumu</u>		<u>Eğitim Durumu</u>	
Lisans	5	Lisans	8
Yüksek Lisans	7	Yüksek Lisans	4
<u>Kıdem</u>		<u>Kıdem</u>	
5-10 yıl	6	5-10 yıl	3
11-15 yıl	4	11-15 yıl	3
16-20 yıl	-	16-20 yıl	4
20-üstü	2	20-üstü	2
<u>Toplam Yöneticilik süresi</u>		<u>Toplam Yöneticilik süresi</u>	
1-5 yıl		1-5 yıl	
6-15 yıl	3	6-15 yıl	2
16-üstü	7	16-üstü	5
	4		5



Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinden araştırma amacı kapsamında bilgi alabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda okul yöneticilerinin, okul yöneticilerinin insan kaynağına ilişkin politikalarına yönelik görüşlerini ortaya koymaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formları oluşturulurken önce araştırma alanına ilişkin konuya yönelik yazılar taranmış, konuya ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş, sonra elde edilen bilgiler ışığında “12” adet soru hazırlanmıştır. Bu hazırlanan sorularla önce bazı okul yöneticileri ile ön görüşme yapılarak anlaşılabilirlik düzeyi ve sorulara ilişkin önerileri alınmıştır. Elde edilen öneriler ve geribildirimler sonucunda soruların sayısı “7”’e düşürülerek son şekilleri verilmiştir. Görüşmede kullanılan sorular:

1. Yönetici olarak okulunuzda yeterli bilgi ve beceriye sahip İK sahip misiniz? (Ne gibi özelliklere sahip olmalarını isterdiniz?)
2. Kurum içi ve kurum dışı eğitim seçenekleri, eğitim araç ve yöntemleri sizce neler olmalıdır?
3. İşe yeni başlamış olan çalışanın işine kısa sürede adapte olabilmesi için neler yapılabilir?
4. Sizce adil bir ücret düzeni nasıl oluşturulur?
5. Çalışanların katkısını, başarısını artırmak için nasıl bir politika izlemeyi tercih edersiniz?
6. Okulunuzda katılımcı, paylaşımcı, şeffaf, farklılığa ve yaratıcılığa değer veren bir kültür oluşturmak için neler yaparsınız?
7. Sizce iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi sağlayan bir iş ortamı nasıl sağlanır?

Verilerin Toplanması

Veriler, Yöneticilere önce araştırma hakkında kısa bir bilgi verilip, İlk olarak sorular yöneticilere iletilmiş ve böylece konu üzerinde önceden bir fikir sahibi olmaları, düşüncelerini yapılandırma fırsatı verilmiştir. Böylece, görüşme sürecinde onları yönlendirici, olumsuz etkileyecek ve zaman kaybına neden olabilecek durumlardan kaçınılmıştır. İkinci olarak da çalışma grubunda yer alan yöneticilerle yüz yüze iletişim kurularak sorulara vermiş oldukları cevaplar kayıt ve not tutma şeklinde kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenerek, veriyi açıklayan temaların saptanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Geçerlik ve Güvenirlik

İç ve dış geçerlik için uzman görüşlerinin yanı sıra hazırlanmış soruların amaca uygun bilginin toplanmasına katkı sağlayıp sağlamadığını test edebilmek için “5” okul yöneticisiyle de ön görüşme yapılmıştır. Ayrıca görüşler arasındaki tutarlık, iç güvenirlilik için incelenmiştir. *Dış geçerlik*: Elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğidir. Dış geçerlik için doğrudan alıntılar ve amaçlı örneklem metodu kullanılmıştır. *Amaçlı örneklem* yöntemi, katılımcıların ifadelerinden *doğrudan alıntı* yapılarak betimsel bir yaklaşımla ifadelendirilmesidir. Dış güvenirlilik için uzman görüşü alınmıştır. Veriler çerçevesinde kodlamalar yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda önceden belirlenen unsurların yanı sıra yeni unsurlara da ulaşılmıştır. Elde edilen alt unsurlar, eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında uzman olan öğretim üyelerinin görüşlerine sunulularak elde edilen alt unsurlar üzerinde kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Miles ve Huberman’ın kullandığı, Güvenirlilik= $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ formülünden yararlanılmıştır ve kodlayıcılar arası güvenirlilik yüzdesi % 78 olarak hesaplanmıştır.



Güvenirliğin %70'in üzerinde olması araştırma verilerinin değerlendirilmesinin güvenilir olduğunu gösterir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Araştırmada, çalışma grubuna yöneltilen “8” soruya ilişkin verilen cevaplar vurgulan noktalar tesbit edilerek vurgulanan noktalar oluşturulmuş, bu noktalar kodlanarak benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanmıştır. Genel değerlendirme ile ulaşılan sonuçlar eşliğinde önerilere yer verilmiştir. Okul yöneticilerine yöneltilen sorular ve bunlara verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgular daha net değerlendirebilmek için tablo halinde ortaya konmuştur. Bu tablolarda devlet ve özel liselerdeki yöneticilere ait görüşler birlikte verilmiştir.

- 1- Okulunuz için belirlediğimiz stratejileri gerçekleştirebilecek miktarda, bilgi ve beceride İK sahip misiniz?

Tablo:2 Okuldaki İK'nın amaçları gerçekleştirmek için sahip olmaları gereken yeterliklere ilişkin politikalar

İnsan kaynağının sahip olması gereken yeterlik politikaları	Devlet f	Özel f	Toplam f
Değilim. İK sürekliliği için sistem ve süreçleri sürekli gözden geçirmek ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapılandırmalı.	2	3	5
Orta düzeyde sahibim. İK potansiyeli yüksek, toplumun güncel ve gelecekteki ihtiyaçlarını tespit ve tahmin edebilmelidir.	2	5	7
Yeterli düzeyde sahibim. İK okul topluluğu içinde birlikte görev yapma, kıskançlık ve aşırı ideacı ve rekabet duygularından arınmış olmalıdır.	2	-	2
Beklenti düzeyimi karşılamıyor. İK kendi iş sonuçlarının sorumluluğunu alabilmelidir.	2	1	3
Beklentilere cevap veriyor. İK katılımcı, şeffaf, paylaşımcı, yaratıcılığa ve farklılığa değer vermelidir.	-	3	3
Daha iyi olabilirler. İK yönetimin öneri ve beklentilerini dikkate almalı ve yerine getirmelidir.	4	-	4
Toplam	12	12	24

Tablo 2'ye baktığımızda yöneticiler çalışanlarından daha çok toplumun güncel ve gelecekteki ihtiyaçlarını görebilmelerini bekliyor. Bu çağımızın insan kaynağının sahip olması gereken en önemli yeterliği, becerisi olarak değerlendirilmekte. Bilgi akışının çok ve hızlı olmasından dolayı edinilen bilgileri etkin olarak değerlendirebilmek ve kullanmak içinde bulunduğumuz çağda güç ve başarı için önem taşımaktadır. İkinci olarak da başarı için eğitimdeki sistem ve süreçlerin uygulayıcılar tarafından gözden geçirilip, ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yapılandırabilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Devlet okullarındaki yöneticilerin çoğunlukla yönetimin öneri ve beklentilerini dikkate alan ve uyum sağlayan İK'larına sahip olunmak istenirken, Özel okul yöneticileri ise potansiyeli yüksek, eğitim sürecinin toplum beklentilerine cevap verebilmesine imkan sağlayacak bilgiye ve fikirlere sahip olmasını istemektedirler. Yöneticilerin ifadelerinden örnek verecek olursak; devlet okulu yöneticilerinden biri “Atanan her çalışanın beklentilerimizi karşıladığı söylenemez. Bir yönetici olarak çok İK'larından çok şey beklememekle beraber, en azından söylediklerimi dikkate



arak, yapılmasını istediğim şeyleri yerine getirmelerini bekliyorum.” Özel okul yöneticilerinden biride “İK’larım, belli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunu söyleyebilirim. Fakat kurum olarak daha başarılı sonuçlar için işe alınacak olan İK’nın sahip olduğu performansının daha iyi olması, bu performans sadece okul sınırları içinde kalmayıp bulunulan çevre ve toplumla sürekli etkileşim içinde olmak, bilişim araçlarından etkin yararlanarak çeşitli alanlardaki gelişmelere ilişkin bilgiler elde edebilme ve bunlardan yararlanma becerisine sahip olmalıdır”

2- Kurum içi ve kurum dışı eğitim seçenekleri, eğitim araç ve yöntemleri sizce neler olmalıdır?

Tablo:3 Okuldaki İK’na yönelik eğitim seçenekleri, eğitim araç ve yöntemlerine ilişkin politikalar

Eğitim seçenekleri, eğitim araç ve yöntem politikaları	Devlet f	Özel f	Toplam f
İK’nı kişisel ve mesleki gelişimlerini performans danışmanlığı anlayışıyla desteklemek ve ihtiyaçları önceden tespit ederek eğitimlerini gerçekleştirmek.	2	1	3
İK öğrenci odaklı hizmet anlayışı ile çalışanlara sunulacak eğitim fırsatlarını, ulusal ve uluslararası araştırmalar baz alınarak geliştirilmek.	-	2	2
• İK öğretmen, şef, şube müdürü, müdür yard. gibi kadrolara özel olarak tasarlanan sınıf içi eğitimler; e-öğrenme, simülasyon, işbaşı eğitimleri, okuma-izleme ödevleri ve eğitim kitleri ile desteklemek.	3	3	6
İK’larına zorunlu eğitimlerin yanında, isteğe bağlı eğitimlerle desteklemek	-	1	1
Yeni mezun çalışanlar, çalışacakları bölüm ve görevlere göre hazırlanan kapsamlı eğitimlere katılmalı. Bu eğitimler; kurumun temel anlayışını aktarmanın yanı sıra çalışanlara ihtiyaç duydukları bilgi/beceri ve yetkinlikler kazandırılmak.	4	-	3
İK Future Forums programı ile sürdürülebilir büyüme hedefini destekleyecek toplum ve müşteri(öğrenci, veli) odaklı bakış açısını her faaliyetin odağına yerleştirerek, eğitim sektörü ve toplum sınırlarının ötesinde düşünmeyi sağlayacak bir zihinsel dönüşümü desteklemek.	-	2	2
Çalışanların ve eğitim kurumunun gelişimi için topluluk içi görevlendirme, transfer, rotasyon uygulamalarının arttırmak.	3	-	3
Gelişen eğitim teknolojilerini ve yöntemlerini yakından izlemek, eğitim anlayışının bir parçası olması için Finarmoni denen bir eğitim ve gelişim portalı oluşturulmak.	-	3	3
Toplam	12	12	24

Eğitim kurumlarındaki İK’nın başarılı olabilmesi için, sunulması gereken eğitim seçenekleri, eğitim araç ve yöntemlerine ilişkin yöneticilerin çoğu bazı özel kadrolar için” özel olarak tasarlanan sınıf içi eğitimler; e-öğrenme, simülasyon, işbaşı eğitimleri, okuma-izleme ödevleri ve eğitim kitleri ile desteklenmesi”gerektiğini belirtmişlerdir. En az destek gören görüş ise “Verilecek eğitimle çalışanlara kendi gelişimlerini yönetme fırsatı sağlayarak, nitelikli, başarılı ve küresel bir işgücü ve lider havuzu oluşturmak amacıyla çalışanların gelişimini yönlendirmek” olmuştur. Future forms ve finarmoni gibi kavramlarla farklı uygulamalara ilişkin görüşler özel okul yöneticileri tarafından



belirtilmiştir. Burda kullanılan Future Forums programı ile geleceğe yönelik beklentileri toplumsal açıdan değerlendirecek bir anlayışa sahip olmayı, Finarmoni kavramı ise çalışanlara sunulan e-öğrenme faaliyetlerinin yanı sıra sürekli gelişen ve güncelenen kütüphanesi, kitap özetleri, makaleleri, hızlı sunumları ve yetkinlik gelişimi rehberi gibi bölümlerle de destek olmak, yani bilgi teknolojilerinden etkin yararlanabilmeyi ifade etmektedirler. Özellikle yorum ve önerilere açık bir platform olarak finarmoni ile çalışanların tüm eğitim faaliyetlerini bir noktadan takip edilmesi sağlanmış olacaktır. Devlet okul yöneticilerinin çoğunluğu ise “Yeni mezun çalışanlar, çalışacakları bölüm ve görevlere göre hazırlanan kapsamlı eğitimlere katılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu da İK’da özellikle yeni işe girmiş olanların buldukları ortama uyum sağlamaları noktasında bir takım sıkıntıların bulunduğunu göstermektedir. Görüşmede dikkat çeken açıklamalardan örnek verecek olursak, “Zaman ve Mekân Sınırı Olmadan Eğitim için bir bankanın kullandığı Finarmoni anlayışı gelişen eğitim teknolojilerini ve yöntemlerini yakından izlemek, eğitim anlayışımızın vazgeçilmez bir parçası olmalıdır.” Bir diğeri ise “özellikle eğitim kurumlarında görev alacak İK’nın görev alanlarına yönelik olarak yapacakları işlerde başarılı olabilmeleri için, amaca uygun hazırlanmış sınıflarda eğitimler vermek, e-öğrenme, simülasyon, işbaşı eğitimleri, okuma-izleme ödevleri ve eğitim kitleri gibi araçları kullanmaktır.” diye ifade etmiştir.

3- İşe yeni başlamış olan çalışanın işi ile kolayca bütünleşebilmesi, kendi işiyle diğer işler arasındaki ilişkileri kurabilmesi için nasıl bir oryantasyon programı uygulanmalıdır?

Tablo:4 İşe yeni başlamış olan İK’nın işine kısa sürede adapte olabilmesine ilişkin politikalar

İnsan kaynağının işine uyum sağlamasına ilişkin politikalar	Devlet f	Özel f	Toplam f
• Yeni İK’nın uyumu için, bir oryantasyon yani tanıtım programı çerçevesi içinde faaliyetler düzenlemek. Yeni gelenlerin kendilerini ifade edebilecek ve tanıtacakları bir platform oluşturmak.	5	-	5
Yeni İK’nın işe uyumunu sağlamak için çalışanlar ve yönetim arasında çift yönlü ve sürekliliğe dayalı bir bilgi akışı oluşturmak.	1	4	5
• Yeni İK’nın hedefleri ile okulun hedefleri uyumunu sağlayarak yüksek performansa dayanan ortak bir kültür hedeflemek.	3	1	4
Yeni İK’nın uyumunu sağlamak için, "biz olmak" değerini hem kurum içinde hem de kurum dışında yaşatmak, çalışanlar arası iletişim ve paylaşımı desteklemek.	-	3	3
Yeni İK’nın uyumunda, diğer çalışanları tanıma, birlikte hareket edebilme, kurumun bir üyesi olarak kendisini görmesi için takım çalışmasını iş dışına taşımak.	-	2	2
Yeni İK’nın "Yaptığını yaz, yazdığını uygula" prensibinden yola çıkarak, okuldaki uygulamaların standardizasyonunu sağlamak, yeni işe giren İK’nın dokümanlara ulaşarak, işbaşı eğitimleri dışında kendi çabaları ile de öğrenebilecekleri bir ortam yaratmak.	1	2	3
Toplam	12	12	24

Tablo 4’den de anlaşıldığı üzere yeni İK’nın uyumu için özel okullardaki 4 yönetici “çalışanların hedefleri gerçekleştirmesi, belirlenmiş zamanlarda yönetici ve çalışanın bire bir görüşmeler yapması, neyi, nasıl daha iyi yapabileceğine ilişkin ileri-bildirimler vermek. Bunlara bağlı olarak hedefleri güncellemek gerektiğini” belirtmiştir. Devlet okulu yöneticilerinden 5’i ise “bir tanıtım programı ile yeni çalışanların buldukları okula uyumu sağlarken, kendilerini de tanıtarak diğer çalışanlarla iletişim kurmaları sağlanacaktır” denmiştir. Burda uyum konusunda en dikkat çekici



politika ise, Yönetici çalışan iletişiminin belirli aralıklarla yapılması, takım çalışması anlayışının iş ortamının dışına taşınması gerektiğidir. Burada yöneticiler, “yeni personelin diğer çalışanlarla kaynaşması, işbirliği ve ortak noktalarını keşfetmeleri için okul dışında da bazı ortak etkinlikler (yemek, spor, sergi, gezi vb.) gerçekleştirmelerine imkan sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir.

4- Adil bir ücret düzeni nasıl oluşturulur?

Bu konuda yöneticiler ödeme düzenlemelerinin devlet tarafından belirlenmiş olduğunu bu çerçevede ücretlerin ödendiğini belirtmişlerdir. Fakat ücret politikasına ilişkin görüşlerinin ne olduğu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo:5 Adil ücret düzenine ilişkin politikalar

İnsan kaynağını adil ücretlendirme politikaları	Devlet f	Özel f	Toplam f
Okulun hedefleri ile paralel, yeni yetenekleri kazanmayı, çalışanları elde tutmayı ve performansı arttırmayı hedefleyen ücretlendirme yapmak.	1	4	5
İK'nın okula bağlılığını, memnuniyetini, motivasyonunu ve sinerjisini arttıracak ücretlendirme yapmak.	3	1	4
• Her bir görevin sorumluluk boyutu, iş büyüklüğü, mesleki bilgi ve beceri gereksinimleri, sektörde bulunabilirliği ve yönetim alanı genişliği gibi kriterler dikkate alınarak ücretlendirme yapmak.	2	2	4
Yılda bir kez ücret artışı gerçekleştirmek. Eğitim kurumu ve İnsan Kaynakları stratejileri, sektör zam oranları, enflasyon beklentisi ile performans dikkate alınarak ücret artışlarını gerçekleştirmek.	4	2	6
Çalışanlar, eğitim sürecinde oluşturacakları katma değere göre yıllık bonus veya aylık/çeyrek bazlı/yarı yıllık ücret ödüllendirme modelleri kullanmak.	1	2	3
Ücretlendirme politikasında iş kademeleri, iş değerlendirmeleri, kurumda unvan ve kişiden bağımsız, işin içeriğine dayalı, kurum hedeflerine katkı sağlayan, işin sorumluluk seviyesine göre yapılan bir uluslararası sistem kullanmak.	1	1	2
Toplam	12	12	24

Her işte olduğu gibi eğitim sektöründe de çalışanlar için ücret önemli bir konu. Bu araştırmamızda da diğer iş alanlarında olduğu gibi yöneticiler, olması gereken ideal ölçüler(standartlar) dikkate alınarak politikalar oluşturulursa adil ücretleme sisteminin oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Tablodaki dağılıma baktığımızda özel sektörün ücretlendirmede nitelikli çalışanların kaybedilmemesi ve elde tutulabilmesini dikkate almanın önemli olduğunu ve buna göre bir düzenlemenin yapılması gerektiğini vurgularken, devlet sektörü devletin yapmış olduğu düzenlemeyi destekler nitelikte açıklamalarda bulunmuştur. Genelde baktığımızda da 6 yönetici “sektör zam oranları, enflasyon beklentisi ile çalışan performansının dikkate alınarak bir ücret politikasını savunmuşlardır. İşin niteliğine göre ücretlendirme anlayışı ise sadece 2 yönetici tarafından dile getirilmiştir. Bu da bize bu konudaki politikaların desteklendiğini göstermektedir. Özel sektördeki bir yöneticinin açıklaması “İK'nın moral ve motivasyonları, kuruma bağlılıkları, ait olma duyguları açısından ücret son derece önemlidir. İnsan ve parasal kaynağı kaybetmemek ya elde tutmak ve aynı zamanda yaratıcı, yenilikçi, zihinsel ve fiziksel güç kaynağı olmasını sağlamak için sadece adil ücret



ve maaş yönetimi değil, kreş, kafeterya, kantin, spor tesisleri, prim ve ikramiye sistemleri, mali yardım sandıkları, kardan pay verme politikaları, personel taşıma servisleri gibi olanakları çalışanın bütünleşmesine ve geleceğini bu kuruma bağlayarak daha özverili çalışmasını sağlayıcı teşvik politikalarıdır” biçiminde olmuştur.

5- Çalışanların katkısını, başarısını ve yüksek performansını artırmak için nasıl bir politika izlenmelidir?

Tablo: 6 Çalışanların katkısını, başarısını artırmaya ilişkin politikalar

İnsan kaynağının katkısını ve başarısını artıma politikaları	Devlet f	Özel f	Toplam f
• İK'nın performans artışı için hedeflere ve yetkinliklere ilişkin kriterler belirlenerek, "Hedef belirleme", "yönlendirme" ve "değerlendirme" aşamalarından oluşan bir yapı ortaya koymak.	3	2	5
Hedeflerde öncelikler tanımlanıp, eğitim kurumunun stratejik hedefleri ile çalışan hedeflerinin uyumu sağlayıp, görevden beklenen temel rol-sorumlulukların fark yaratan ve değer katan bir performansa dönüştürülmesi için gereken çalışmaları yapmak.	2	1	3
İK'nı yılda bir kez "360 Derece Performans Değerlendirme Uygulaması" ile değerlendirerek, çok yönlü olarak çalışanın olumlu ve olumsuz noktalarını tespit etmek.	2	2	4
Nitelikli İK'nı okula çekecek ve çalışanların bağlılığını artıracak rekabetçi ödül yönetimi uygulamak, çalışanları taşıdıkları sorumluluklar ve organizasyona kattıkları değer doğrultusunda ödüllendirmek.	2	-	2
Çalışanlarımızın kişisel gelişimini desteklemek için çeşitli üniversitelerin yüksek lisans ve çeşitli bilimsel programlarından özel ücretlerle yararlanmaları sağlamak.	-	3	3
• İK'nın her türlü görüş ve önerisi "İşi en iyi yapan bilir" felsefesinden yola çıkarak, tüm çalışanlara açık olan interaktif bir platform üzerinden yürütülecek bir öneri sistemi oluşturmak.	-	4	4
İK'nın başarısı için tatil ve izinlerle ilgili düzenlemeleri, yeni teknolojiler ve eğitimi, havalandırma, ısıtma, klimatizasyon, gürültü kontrolü ve çevre sağlığının korunmasına ilişkin düzenlemeleri sağlamak.	3	-	3
Toplam	12	12	24

Eğitim kurumlarında hedeflenen başarıya ulaşmak, toplumun eğitime yönelik beklentilerin gerçekleşmesinde okulda görevli olan çalışanların katkısı ve başarısı yani performansları oldukça önemlidir. Yöneticilerin bu kaynağı çok iyi yönlendirmesi ve değerlendirmesi gerekir. Bu yüzden Yöneticinin İK'na yönelik politikasını doğru belirlemesi gerekir. Bir kurum çalışanlarının katkı ve başarıları ile hedefine ulaşır. Bu konuda yöneticilerin ortaya koyduğu fikirler tablodan da anlaşılacağı üzere genelde dengeli bir dağılım göstermektedir. Özel okul yöneticilerden 4'ü nitelikli çalışanların görüş ve önerilerini ortaya koyup paylaşabildikleri bir bilgilendirme ağının oluşturulmasından



bahsetmiştir. Bazı büyük özel sektörlerde buna “cinfikir” (çalışanların hizmet ve uygulamalar ile diğer konulardaki iyileştirme, geliştirme içeren ve değer yaratacak önerilerini iletebilmeleri) adını vermektedirler. Devlet okulu yöneticileri ise iki nokta üzerinde durmuşlardır. Birincisi, okuldaki fiziksel çalışma koşulları ve çalışanların izin-tatil gibi düzenlemeler, ikincisi ise hedef ve yetkinliklere ilişkin kriterler belirleyerek çalışanları hedef doğrultusunda yönlendirmek ve değerlendirmektir. Bir yönetici “Önemli olan okulun hedefleri arasında öncelikleri tespit etmek, buna göre çalışanların hedefleri ile bir bağ kurarak göreve ilişkin rollerini ve sorumluluklarını yerine getirirken kurumda farklılık yaratacak ve kuruma değer katacak bir performans ortaya koyabilmeleri için gerekenleri yapmanın” çalışanların başarı ve katkıları için önemli olduğunu ifade etmiştir. Tabloda dikkat çeken bir nokta ise devlet okulu yöneticilerinin yüksek lisans gibi İK’nın kendini geliştirme ve eğitimine yönelik bir açıklamada bulunmamış olmalarıdır. Buraya kadar olan açıklamalarda genellikle özel okulların yöneticilerinin daha yenilikçi ve farklı uygulamaları takip eden ve uyarlamaya çalışan politikaları olduğu görülürken, devlet okullarındaki yöneticilerin ise biraz daha bilindik uygulama ve politikalara yer verdikleri görülmektedir.

6- Katılımcı, paylaşımcı, şeffaf, farklılığa ve yaratıcılığa değer veren bir kültürün oluşturulmasını ve yaygınlaştırılmasını sağlamak için ne yapılabilir?

Tablo:7 İK’nda katılımcı, paylaşımcı, şeffaf, farklılığa ve yaratıcılığa değer verecek kültür oluşturmaya ilişkin politikalar

İnsan kaynağının katılımcı, paylaşımcı, şeffaf, farklılığa ve yaratıcılığa değer veren kültür oluşturma politikaları	Devlet f	Özel f	Toplam f
• İK’nın kendisinin ve okulunun toplumsal statüsü, çevresel saygınlığını sağlayacak stratejileri dikkate almak.	1	2	3
Okulun eğitim kalitesini, çalışan ve yönetici kalitesini, dikkate almak.	-	2	2
İş ve özel yaşam arasındaki dengeyi dikkate alan bir iş ortamı sağlamak.	2	4	6
Çalışma sürelerinde esneklik ile çalışanların fonksiyonel değişik alanlarda görev ve sorumluluk yüklenmesini sağlamak.	3	1	4
İK’nın geleceğini düşünerek okulun yönetim sisteminde onların kendilerini ifade etmelerini sağlayacak ortamlar oluşturmak.	4	-	4
• Ast-üst ilişkilerini, İK’nın moral ve motivasyon düzeylerini etkileyecek sistemleri önemsemek	2	3	5
Toplam	12	12	24

İş ortamında katılımcı, paylaşımcı, şeffaf ve farklılığa ve yaratıcılığa değer veren bir kültür oluşturma yolunun iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi dikkate almak olduğu 6 ile en fazla çoğunluk olarak görülmektedir. Arkasından 5 ile ast-üst ilişkilerinin yapısına ve çalışanların moral ve motivasyonunun olumlu etkileyecek uygulamalara bağlı politikalar olduğunu göstermektedir. Bu görüşlerden İş ve özel yaşam arasında dengenin sağlanması 4 yönetici ile özel okullara ait olduğu, “çalışanın geleceğini düşünerek, kendi düşünce ve görüşlerini söyleyebilecekleri ortam oluşturanın”



katkı sağlayabileceğini ifade eden yöneticilerin 4 devlet okulu yöneticisine ait olduğu görülmektedir. Bu açıklamalardan hareket edecek olursak iş ortamında herkesin katılım gösterdiği, paylaşımcı, şeffaf bir yapının oluşturulmasında izlenecek politikalar sırası ile, çalışanın özel yaşamını dikkate almak, çalışanların özgürce görüşlerini açıklamalarına olanak tanımak, yönetici çalışan ilişkilerini doğru yapılandırarak moral ve motivasyonlarını artırmak, çalışma sürelerine esneklik tanıyarak farklı alanlarda görev ve sorumluluk almalarını sağlamak, kurumun statüsünü artıracak kararlar almak ve kaliteye önem vermek olarak belirtebiliriz.

7- Sizce iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi sağlayan bir iş ortamı nasıl sağlanır?

Yukardaki tabloda yer alan cevaplardan biri olan “iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi dikkate alma” ifadesini dikkat çekici bulunduğundan, bu nasıl sağlanabilir sorusunun cevabını merak ederek elde edilen ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8:İK’nda iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi sağlayan iş ortamı sağlama politikaları

İK’nda iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi sağlayan politikalar	Devlet f	Özel f	Toplam f
• Çalışma ortamının güvenli, sağlıklı, etik değerlerin yaşatıldığı bir yer olmasını sağlamak.	1	-	1
Grup çalışmasını iş dışına taşımak, rekabeti eğlence ile pekiştirmek amacıyla futbol, basketbol, bowling, voleybol, tenis, koşu, satranç ve masa tenisi turnuvaları düzenlemek ve zaman ve mekân sınırı olmadan eğitim vermek,	3	5	8
İK’nın İhtiyaç ve beklentilerine yönelik, düzenlemeler için görüş ve düşüncelerine yer vermek.	1	1	2
Bireyin kendisini eğitim kurumunun sahibi gibi hissetmesini sağlamak.	1	5	6
Transfer ve rotasyon uygulamaları ile çalışanın kendini daha iyi hissedebildiği yerde olmasını sağlamak.	6	-	6
Toplam	12	12	24

Tablo 8 bize yöneticilerin çalışanlarının iş ve özel yaşamları arasında bir denge sağlamanın yolunun Grup çalışmasını iş dışına taşımak, rekabeti eğlence ile pekiştirmek amacıyla futbol, basketbol, bowling, voleybol, tenis, koşu, satranç ve masa tenisi turnuvaları düzenlemek ve zaman ve mekân sınırı olmadan eğitim vermek, çalışanın okulun patronu gibi kendisini görmesi ile transfer ve rotasyonlarla kendilerini daha mutlu hissedecekleri ortamlarda olmalarını sağlamaktan geçtiğini ifade etmişlerdir. Özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin çoğu, çalışanların beklentilerini karşılayacak çalışma koşullarının yapılandırılmasını sağlamak ve çalışanın iş yerini kendi iş yeri gibi görmesini sağlamak onların iş yaşamlarının özel yaşamlarının bir parçası gibi hissetmelerini sağlayacağını belirtmişlerdir. Örneğin “Çalışanlarıma ne kadar fazla kendini ifade etme fırsatı verir ve kararlar alıp uygulamasına imkan tanırsam, kendisine ait bir mekan (iş yeri) gibi düşünmeye başlayacaktır. Buda kendini özel yaşamındaki rahatlıkla ve sorumlulukla denk hale getirecektir.” demiştir. Devlet okullarındaki yöneticiler ise çoğunlukla, çalışanların farklı ortam ve yerlerde (yer değişiklikleri) çalışmalarına fırsat vererek kendilerini daha mutlu hissedecekleri yerlerde iş ve özel yaşamları



arasında olumlu bir ilişki kurabileceklerini ortaya koymuşlardır. Örneğin, bir yönetici "öğretmen ve çalışanların buldukları yere uyum sağlayamamaları özel yaşamlarını olumsuz yönde etkilemekte, bunun için yer değişiklikleri mutsuz olan çalışanların kendilerini iyi hissedebilecekleri bir yerde olmalarını sağlayabilir" şeklinde açıklama yapmıştır. Tüm söylenenleri gözden geçirdiğimizde yöneticiler çalışanların iş ve özel yaşamları arasında denge kurmalarını sağlayacak temel politikanın iş ortamının ve işleyişinin kişisel beklentiler ile ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde yapılandırılması olduğu görülmektedir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, devlet liselerinde görev yapan yöneticilerin, Okullarında yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi çalışanın kısmen bulunduğunu ifade ederken özel liselerdeki yöneticilerin çoğunluğu işe alınacak olan çalışanların sıkı bir değerlendirmeden geçtiğini söylemiş ve 3 özel okul yöneticisi tavsiye ve öneriler doğrultusunda seçim yapılmasından dolayı her zaman alınan personelin yeterli donanımda olmadığını belirtmiştir. Çalışanların eğitimi için genellikle çalışanların ve kurumun başarısı için topluluk içi görevlendirme, transfer ve rotasyon uygulamalarının artırılması gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca çalışanların kendini geliştirme sorumluluğu kazandıkları bir kültür oluşturmak, düzenli olarak kendilerini bu konuda takip etmelerini sağlamak ve açık iletişim içinde olmak, nitelikli, başarılı, küresel bir işgücü ve geleceğin yöneticilerini hazırlamak amacıyla yönetici havuzları oluşturmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Adil ücret konusunda devlet okulundaki bir yönetici her görevin sorumluluk boyutu, işin büyüklüğü, mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceri gereksinimleri, işindeki devamlılığı ve yönetim alanı genişliği gibi kriterler dikkate alınarak ücret politikalarının belirlenmesi gerektiğini söylemiştir. Özel lisedeki 4 yöneticinin birbirini tamamlayan görüşlerine göre çalışanların katkısını, başarısını ve yüksek performansını artırmak için, yöneticilerin ve çalışma grubunun sürekli olarak yüksek performans sergilemeleri yönünde ihtiyaç duyacakları her türlü rehberliği sağlayan organizasyonel gelişim birimi, yöneticilerin gelecek kuşaklara bireysel birikim, bilgi ve tecrübelerini aktaracakları, kurumsal hafızanın sürekliliğini sağlayan öğrenme ve gelişim platformları oluşturulmasına vurgu yapmışlardır. Yine özel okuldaki yöneticiler çalışanlarının en büyük sermayeleri ve fark yaratan hizmet kalitelerinin en önemli unsurları olduğunu, bundan dolayı çalışanları motive etmek için, "biz olmak" kavramını hem kurum içinde hem de kurum dışında yaşatmak, çalışanlar arası iletişim ve paylaşımı desteklemek gerektiğini belirtmişlerdir. İş ve yaşam arasındaki dengeyi sağlayabilmek içinde hem özel hem de devlet okullarındaki yöneticileri, grup çalışmasını iş dışına taşımak, rekabeti eğlence ile pekiştirmek amacıyla futbol, basketbol, bowling, voleybol, tenis, koşu, satranç ve masa tenisi turnuvaları düzenlemek ve zaman ve mekân sınırı olmadan eğitim vermek, güvenli, sağlıklı, etik değerlerin yaşatıldığı, iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi dikkate alan bir iş ortamı sağlamak gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, İnsan kaynakları yönetiminin başarısında etkili olan politikalar. Toplumu geleceğe taşıyacak, eğitimin kurumsal değerlerine sahip, işe en uygun nitelikteki işgücünü seçmek ve işe almak, nitelikli, başarılı, küresel bir işgücü ve lider havuzu oluşturmak amacıyla çalışanların gelişimini yönlendirmek, çalışanların ve eğitim kurumlarının gelişimi için grup içi görevlendirme, transfer ve rotasyon uygulamalarını gerçekleştirmek, bağlılığı güçlendirici yaklaşımları sürekli geliştirmek, görevin sorumluluk boyutu, iş büyüklüğü, mesleki bilgi ve beceri gereksinimleri, sektörde bulunabilirliği ve yönetim alanı genişliği gibi kriterlerin dikkate alınarak ücret tespitlerinin yapılması, alanında uzman ve sevilen konukların ağırlandığı eğitim-öğretim buluşmaları organizasyonu ile çalışanlara özel, kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak seminer ve söyleşiler düzenlemek, iş ve özel yaşam arasındaki dengeyi dikkate alan bir iş ortamı sağlamak ve grup çalışmasını iş dışına taşıyarak,



rekabeti eğlence ile pekiştirmek amacıyla futbol, basketbol, bowling, voleybol, tenis, koşu, satranç ve masa tenisi turnuvaları düzenleyerek zaman ve mekân sınırı olmadan eğitim vermek olmalıdır.

Kaynaklar

- AKÇAY, Cengiz (1996). Okul Yönetimi, 72 Ofset Tesisleri, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener(2014). Bilimsel araştırma yöntemleri, pegem yayıncılık, Ankara.
- BREARLEY A. & D. SEWELI(1991). The Manager's Self Assesment Kit: A Complete Action Guide for Successful Career Development , Ernest and Young, London,, s. 79.
- CANMAN, Doğan (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi, Yargı Yayınevi,Ankara.
- ÇALIK, Temel (2003).Performans Yönetimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık,Ankara.
- GIBSON, R.(1999). Strategic Planning Human Resources Management, AMA, s. 76-93.
- JAUCH, L.R. and Glueck, W.F.(1988), Business Policy and Strategic Management, Fifth Edition, MacGraw-Hill, NewYork, s. 347
- KAYA, Yahya Kemal (1999). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama, Bilim Yayıncılık, Ankara.
- NEWMAN W.H. & J.P. LOGAN (1971) Strategy, Policy and Central Management, McGraw-Hill, s. 228-290
- PALMER, Margaret & Kenneth WINTERS (1993). İnsan Kaynakları, (çev: Doğan Şahiner), Rota Yayıncılık, İstanbul.
- SABUNCUOĞLU, Zeyyat (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi, Ezgi Kitapevi, 1. Baskı, Bursa.
- YÜKSEL, Öznur (1998). İnsan Kaynakları Yönetimi, Gazi Kitapevi, 2. Baskı, Ankara.
- ZANDER, Ernes(1990), Geleceğin İşletme ve Personel Politikası, DEU, İ.İ.B.F., Dergisi, C.5, 1990, s. 486.
- w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/.../BAY-Final-Konulari.pdf



TÜRKİYE'DE GÖÇMEN ÇOCUKLARINA YÖNELİK İVEDİ EĞİTİM VE UYUM POLİTİKA ÖNERİLERİ

Seyfi Özgüzel⁹⁴, Veli Ercan Çetintürk⁹⁵, Sylvia Monique de Rooij⁹⁶

ÖZET

Eğitim, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan en temel ihtiyaçlardan biridir. 2011'de başlayan Suriye krizinden dolayı ülkemizde bulunan mülteci/göçmen sayısı 3 milyonu geçmiş durumdadır. Ülkemizde bulunan mültecilerin çoğunun ülkelerine geri dönme olasılıklarının düşük olmasından dolayı ülkemizde temel eğitim çağında bulunan mülteci çocuk ve gençler için ivedi bir eğitim politikası geliştirilmesi zorunluluk olarak görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde bulunan mülteci çocuk ve gençlerin eğitimi konusunda kamu kurum ve kuruluşlarının uyguladıkları politikaları taradıktan sonra, AB ülkelerindeki göçmen politikalarını da inceleyip; mülteci çocukların eğitimi ve toplumsal entegrasyonu konusunda çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışmada öncelikle ilgili yazının taranmasına dayalı bilimsel yöntemin yanı sıra, kamu kurum ve kuruluşlarının mülteciler ve mültecilerin eğitimi konusunda hazırlamış oldukları rapor ve ilgili mevzuat incelemesi yapılmıştır.

Ülkemizde bulunan mültecilerin çoğunluğu temel eğitim çağında olan çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Eğitim öğretim çağında olan göçmen çocuklarının yarısından fazlası eğitim alamamaktadır. Eğitimsizlik, işsizliği ve işsizlik de toplumsal sorunları beraberinde getirmektedir. Kazan-Kazan olarak nitelendirilebilecek sinerji oluşturabilmek için ülkemizde, her göçmen çocuğun eğitime katılımını ve üretkenliğini esas alan politikalar üretilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci Krizi, Eğitim Hakkı, Eğitim Politikası, Sivil Toplum Kuruluşları, Milli Eğitim Bakanlığı.

URGENT TRAINING AND HARMONY POLICY SUGGESTIONS FOR IMMIGRANT CHILDREN IN TURKEY

ABSTRACT

Education is one of the most basic needs for people to resume their lives. Due to the Syrian crisis that started in 2011, the number of refugees/migrants in our country has exceeded 3 million. The majority of the refugees will not return to their country and it is as a necessity to develop an urgent educational policy for them. The aim of this research is, after examining immigrant policies in EU countries and in our country, to develop solutions for the education and social integration of refugee children. In this study, primarily based on scientific methods as well as the screening of relevant literature, reports of national and regional public institutions concerning the education of refugees and related legislation, has been reviewed.

The majority of the refugees in our country concerns children and teenagers in the age of elementary and secondary education. About fifty percent of the refugees' children have no access to any form of education. A lack of education leads to unemployment and unemployment leads to social problems. In order to create a synergy that can be qualified as a win-win, policies based on every migrant child's participation and productivity in education should be developed.

⁹⁴ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu,, sozguzel@akdeniz.edu.tr

⁹⁵ Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, v_ercan@windowslive.com

⁹⁶ Yab. Uzman., Akdeniz Üniversitesi, İletişim Fakültesi. Avrupa Birliği Araştırma ve Uygulama Merkezi, smderooij@akdeniz.edu.tr



Key Words: Refugees Crisis, Education Right, Education Policy, Non-Governmental Organisations, Ministry of National Education.

Giriş

Eğitim, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan en temel ihtiyaçlardan biridir. Türkiye'nin de taraf olduğu, 1951 Cenevre Sözleşmesi mültecilerin eğitim hakkına vurgu yapmaktadır. Suriye'de bulunan iç savaşın kısa zamanda bitmeyeceği ve ülkemizde bulunan mültecilerin çoğunun ülkelerine geri dönme olasılıklarının düşük olmasından dolayı ülkemizde temel eğitim çağında bulunan mülteci çocuk ve gençler için ivedi bir eğitim politikası geliştirilmesi zorunluluk olarak görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde bulunan mülteci çocuk ve gençlerin eğitimi konusunda kamu kurum ve kuruluşlarının uyguladıkları politikaları taradıktan sonra, AB ülkelerindeki göçmen politikalarını da inceleyip; mülteci çocukların eğitimi ve toplumsal entegrasyonu konusunda çözüm önerileri geliştirmektir.

2011 yılından itibaren uygulanan “açık kapı” politikası sonucunda ülkemizde göçmen sayısı çok büyük artış göstermiştir. Özellikle Suriye'ye yakın iller ve büyükşehirler başta olmak üzere neredeyse tüm ülkeye yayılmış üç milyondan fazla göçmen ülkemizde ikamet etmektedir. Bunların 267.243'ü kamplarda, kalanı ise şehirlerde yaşamaktadır. Gerek kamplarda gerekse şehirlerde yaşayan mülteciler özellikle şehirlerin kenar mahallelerinde ikamet etmektedir. Daha önce AB'nin birçok ülkesinde alınmış yanlış politik kararlardan dolayı oluşan gettoların ülkemizde de yavaş yavaş oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum ülkemizde yaşayan ve büyük bir olasılıkla ülkesine yakın zamanda geri dönme olasılığı olmayan göçmenlerin topluma katılımlarını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle topluma fazla yük olmayan bir sinerjinin oluşturulması için entegrasyon politikasının geliştirilmesi zorunlu hale gelmektedir.

Ülkemizde bulunan mültecilerin çoğunluğu temel eğitim çağında olan çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte 2011'den beri ülkemizde 200.000'e yakın çocuk doğmuştur. 2015 Türkiye Göç Raporuna göre eğitim öğretim çağında olan göçmen çocuklarının yarısından fazlası eğitim alamamaktadır. Bununla birlikte içinde buldukları toplumdaki izole bir şekilde yaşamaları, iç savaştan dolayı çoğunluğunun büyük bir travma atlatmış olması, ayrıca ekonomik ve sosyal problemlerinin varlığı da göz önüne alındığında; yakın zamanda ülkelerine geri dönmeleri mümkün görünmeyen bu mültecilerin ilerleyen yıllarda, toplum içinde iletişimsizlik ve topluma uyumsuzluğun sonuçlarının olumsuz olacağı varsayımından hareket etmek yanlış değildir. İç savaş nedeniyle eğitime ara vermiş ya da henüz başlama fırsatı bulamamış mülteciler için eğitim, bir hak olduğu kadar, ülkemiz açısından da eğitim hizmeti sunmak bir zorunluluktur. Çünkü eğitimsizlik, işsizlik; işsizlik de toplumsal sorunları beraberinde getirmektedir. Kazan-Kazan olarak nitelendirilebilecek sinerji oluşturabilmek için ülkemizde, her göçmen çocuğun eğitime katılımını ve üretkenliğini esas alan politikalar üretilmelidir.

Ülkemizde, mülteciler ve mültecilerin entegrasyonu ve eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, mültecilerin eğitimindeki temel sorun alanlarından bahsetmektedir. Bu sorunlar kısaca; veri eksikliği, koordinasyon eksikliği, eğitime erişim ve katılım sorunu, öğretmen eksikliği sorunu, Suriyelilerin çalışma izinlerinin olmaması şeklinde özetlenebilir. Bununla birlikte Türkiye'deki eğitim kurumlarının ve mevcut insan kaynaklarının beklenmeyen bu duruma karşı yeterli cevap verememesi de önemli sorunlardan biridir.

Yapılan araştırmalar, Milli Eğitim Bakanlığı ve AFAD'ın, mültecilerin eğitimi konusunda yapmış olduğu çalışmaların yetersiz kaldığını ve mülteci çocuklarının yalnızca %20-35'inin eğitim hizmetlerinden yararlandığını göstermektedir. Bu anlamda ülkemizde bulunan mültecilerin eğitimi konusunda, Bakanlık teşkilatının yanında belediyeler, STK'lar ve Üniversitelerdeki Think Tank'lerin



aktif hale getirilerek; göçmen çocuklarının eğitimi ve uyumu alanındaki çalışmalara çeşitli etkinliklerle katkıda bulunmaları çok büyük bir öncelik kazanmaktadır. Eğitim ve sosyal gibi farklı disiplinlerde yapılması gereken bu çalışmalarda başarılı olabilmek ve sinerji oluşturabilmek için eşgüdüm şarttır.

Ülkemizin içerisinde bulunduğu bu ciddi mülteci krizinin belki de en önemli alt başlıklarından birini mültecilerin eğitimi ve toplumsal entegrasyonu konusu oluşturmaktadır. Mültecilerin eğitimi ve entegrasyonunun sağlanamaması durumunda, suç oranları, çocuk işçiliği ve çocuk yaşta evliliklerin artması gibi toplumda ciddi sorunların ortaya çıkacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu nedenle ivedi bir şekilde mültecilerin eğitimi konusunda yeni politikaların geliştirilmesi zorunluluk halini almıştır. Bu konuda sadece Milli Eğitim Bakanlığı değil, Bakanlık Teşkilatı ile birlikte belediyeler, sivil toplum kuruluşları, Üniversitelerdeki düşünce merkezleri gibi diğer kamu kurum ve kuruluşlarına da önemli görevler düşmektedir.

1. Suriyeli Mülteciler Sorunu

1.1. Küresel Alanda Suriyeli Mülteci Akını ve Sayısal Veriler

Suriye'deki savaştan en fazla etkilenenler çocuklardır. Suriye'deki mağdur çocuklar dâhil olmak üzere toplam 7.6 milyon Suriyeli ülkelerini terk etmek zorunda kalmıştır. Söz konusu göç II. Dünya savaşıdan sonra karşımıza çıkan en büyük ve en korkunç mülteci kitlesidir. Bu insanların acil insani yardıma ihtiyacı vardır. Aksi halde Suriye'li bu kuşağı kaybetmiş olacağız; ne kendilerine ne de ikamet ettikleri topluma yararları olmayacağı gibi, ait oldukları topluma da yük olacaklardır (Özgüzel ve Çetintürk, 2016, s. 555). Toplam olarak 5 milyona yakın Suriyeli mülteci olarak ülkesini terk etmiştir. Bunların yarısı eğitime muhtaç çocuklardır. Mültecilerin gittiği komşu ülkeler Türkiye (yaklaşık üç milyon), Lübnan, Ürdün, Mısır ve Irak devletleridir. Suriye'ye komşu ülkelere gerçekleşen mülteci göçü ORSAM 189 nolu raporunda (ORSAM, 2014, s.7) göz önüne serilmektedir. Bu rapora göre Ürdün'e 2014 itibarıyla 600.000 den fazla göçmen yerleşmişti. Ki bu rakamın şu anda 1.000.000 u geçmiş olması muhtemeldir. Aynı rapora göre 2014 yılı itibarıyla Lübnan'da yaklaşık 1.700.000, Irak'ta ise 250.000 Suriyeli mültecinin yaşadığı tahmin edilmektedir.

Avrupa ülkelerine de geçmeye çalışan mülteciler yüz binleri bulmuştur. Ebeveynlerini savaşta kaybedip diğer mültecilerle başka ülkelere giden 10.746 kayıtlı yetim çocuk vardır. Şu anda Suriye'ye komşu ülkelerde 2 milyondan fazla çocuk ivedi olarak eğitim beklemektedir. Bu çocukların 1 milyondan fazlası da Türkiye'de, 0,5 milyon kadar da Lübnan'da yaşamaktadır. Mültecilerin bir kısmı Suriye'ye komşu ülkelerde kalmayıp daha güvenli olan ve ekonomik açıdan daha iyi olanakların bulunduğu AB ülkelerine gitmeyi tercih etmektedirler ama çoğu mülteci için oldukça zor bir yaşam yolculuğuna başlamış olmaktadır. Doğduğu ve büyüdüğü yerden kaçmak zorunda kalan çocukların önemli bir kısmı aile bireylerinden bir veya birkaçını kaybetmiş, göç süreci içinde de birçok çocuğun hastalandığını, öldüğünü veya boğulduğunu gözleriyle görmüştür. Küçük yaştaki kız çocukları, özellikle ebeveynsiz olarak diğerleriyle yola çıkan kız çocuklarının zorla evlendirilmesi, çocukların istihdam alanında kullanılması ve eğitimden yoksun kalmaları ve çoğunun yaşadığı travma gelecekte büyük toplumsal sorunların oluşmasına neden olabilecektir (UNICEF, 2015, s. 1).

1.2. Türkiye'ye Suriyeli Mülteci Akını ve Sayısal Veriler

Human Rights Watch kurumuna göre, Türkiye'nin mülteci çocukların eğitim olanaklarını artırmak için aldığı bütün önlemlere rağmen, Türkiye'deki 708.000 mülteciye yalnızca 212.000'i okula gitmektedir. Mülteci kamplarında yaşayan çocukların %90'ı okula gitmekte olduğu halde kampların dışında, köy veya şehirlerde yaşayanların çok önemli bir kısmı dil sorunu, uyum sorunu, gerekli bilgiye sahip olamama veya eğitim konusunda söz konusu mültecilere ulaşamaması ve maddi sorunlardan dolayı eğitim alamamaktadır. Kampların dışında yaşayan çocukların ancak %25'i okula



gitmektedir (HRW, 2015,s.29-33). Diğer verilere göre Türkiye’de okul yaşında olan çocukların sayısı 900.000 civarındadır (Erdoğan ve Ünver, 2014, s. 20-21).

Türkiye’de mülteci kamplarının dışında yaşayan Suriyelilerin çoğu, kaçak giriş yapmış olan ve hiçbir resmi kurumda kayıtlı olmak istemeyen, kamplarda yaşamaya başlamalarına rağmen uyum sağlamayan ve bu yüzden kamptan ayrılanlar ile maddi durumu iyi olup kamp dışında yaşamayı tercih edenlerdir. Bunun yanında da kampların kapasitelerinin dolmasından dolayı kamp dışında kalanlar ve akrabalık ilişkileri nedeniyle akrabalarının gösterdiği yerde ikamet edenler kamp dışında kalmaktadır (ORSAM, 2014, s. 11-16).

2. Mültecilere Eğitim

2.1. Diğer Ülkelerin Mültecilerin Eğitimi, İstihdam ve Entegrasyonu Konusunda Deneyimleri.

AB ülkeleri, özellikle AB’yi oluşturan ilk 10-15 ülke II. Dünya savaşından hemen sonra mülteci sorunuyla tanışmıştır. Bu ülkeler geride bıraktığımız yaklaşık 60 yıl içerisinde kendi milli sınırları içinde birbirinden farklı çözümler üretip uygulamaya koymuşlardır. Bütün bu ülkelerin çıkış noktası, 1951 yılında imzalanmış olan Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi’dir. Buna göre **mülteci** kavramı; “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba ait olmasından dolayı veya siyasi düşünceleri yüzünden zulme uğrama korkusuna sahip olan, vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen, bunun yanında tabiiyeti olmayan ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunup vatanına dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs” şeklinde tanımlanmaktadır (UNCHR, 2015, 119-121).

AB içindeki göçmenlerin çoğu ekonomik nedenlerle bu ülkelere gelmiş olsa da, AB ülkeleri 1951’de imzalanan mülteci anlaşmasına dayanarak göçmenlere bazı imkanlar sağlamış, gerekli bulduğunda kendi yasalarını değiştirip mültecilere mahsus ikamet, eğitim ve istihdam alanında yeni olanaklar sağlamıştır. Başlangıçta ülkelerindeki göçmenlerin 5-10 yıl içinde, gelecekle ilgili güvenceye alacak kadar para biriktirince günün birinde geride bıraktıkları anavatanlarına geri döneceklerine inanmaktaydılar (Özgüzel ve Çetintürk, 2016 s. 555). Bir süre sonra göçmenlerin geriye dönmediklerini gören bazı AB üyesi ülkeler göçmen konumundaki insanlara 1970’lerin başında, önce aile birleşimi olanağını sağlayıp göçmenlerin eş ve çocuklarının yanlarına gelmesini sağlamış olsalar da, göçmenlerin ana vatanlarına geri dönecekleri konusundaki inançlarını yitirmemişlerdir. Aile birleşimiyle Hollanda’ya yeni gelen çocuklara hazırlık sınıfları oluşturulmuş ve yoğun Hollandaca öğrenme programı sunulmuştur. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini daha iyi aktarabilmeleri için de Anadilinden istifade edilmiştir (Schamis, 2011). Hollanda’da ulusal alanda önlemler alınmış, hatta eğitim yasası değiştirilerek Hollanda toplumuna yeni yükler bindirilmiştir. Fransa devleti anadili eğitimi için yalnızca olanak sağlayıp derslikler vermiştir. Bütün masraflar göçmenlerin anavatanları tarafından karşılanmıştır (Akıncı, 2007, s. 11). Belçika’da ise bu imkân özellikle yerel yönetim tarafından sağlanmıştır (Piron - Yakacıklı, 2016). Batı Avrupa’da Mülteciler yararına ulusal alanda en fazla önlem alan ülkelere biri olan Hollanda’yı bu makalede örnek alacağız. Diğer bir çalışmamızda farklı AB ülkelerinin aldıkları farklı önlemleri ve bu önlemlerin geçtiğimiz 40-50 yıllık zaman içinde eğitimdeki başarı, entegrasyon ve istihdam alanlarında ortaya çıkardığı toplumsal sonuçları irdelememeyi planlamaktayız.

Hollanda devleti göçmenlerin zamanla geri dönüşünü kolaylaştırmak için, ebeveynleriyle evde anadilde iletişim sağlayabilmeleri, kimliklerini sağlamlaştırmaları ve geri döndüklerinde de geride bıraktıkları topluma iletişim sağlayabilmeleri için Ana dillerini öğrenmelerine olanak sağlanmıştır. Bunun yanında 1980’li yıllarda Ana dili eğitimine geri dönüşü desteklemenin yanında ikinci bir görev daha yüklenmiştir. Ana dili eğitimi çocuğun sahip olduğu ve/ya evden ana dilinde getirdiği bilgi



hazinesini içinde yaşadığı ülkenin diline transfer etme ve yeni öğrendiği dilde becerilerini ortaya koyması ve eğitimde başarılı olması amacı güdülmektedir (Özgüzel, 2013, s.143-152). Kısacası bir yandan göçmenlerin geri dönüşü üzerine çözümler aranıp yeni uygulamalar söz konusu olmaktadır, diğer yandan da göçmenlerin entegrasyonu ve çocukların eğitimde başarılı olabilmeleri için çalışmalar yapılmaktadır. 1980'lerde Hollanda devleti eğitim yasasını değiştirerek 'eğitim kurumlarının toplumun çok kültürlü bir toplum olduğunu kabul ederek eğitim vermeleri gerektiğini' emretmiştir. Bu yasa Hollanda'da eğitimin bütün kültürlere hitap etmesini emretmiştir. Hatta başlangıçta Kültürlerarası eğitim dersi ders programlarına yerleştirilmiştir. Daha sonra Kültürlerarasılığın ve çok kültürlülüğün ayrı bir ders olmaması gerektiği, bu konunun eğitimin bütün kademelerinde dile getirilmesi ve hissedilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Ayrıca anadili eğitiminin de yasal bir hak olduğunu eğitim yasasına yerleştirmiştir. Hatta ülkesindeki en büyük iki göçmen grubu için anadillerinde eğitimi olanaklı kılmak için de kendi ülkesinde Türkçe ve Arapça eğitim fakültelerini kurup öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (WPO, 1983, s. 13-19). Ki daha önceki yıllarda ana dili öğretmenlerini anavatanlarından talep etmekteydi. Yeni uygulamayla Hollanda'da eğitim görmüş ve ana dilinin yanında Hollandaca'yı da iyi konuşan ve her iki kültürü iyi anlayan yeni kuşak öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmekteydi. Bu eğitimcilerin göçmen çocuklarının eğitimdeki başarısına katkıda bulunacağına inanılmaktaydı. Kısacası alınan yasal önlemlerle göçmenlerin bir yandan kimliklerini korumaları, geri dönme durumu söz konusu olursa anavatanından fazla kopmadan tekrar entegre olmaları amaçlanıyor, diğer yandan da içinde yaşadıkları toplum içinde uyum sağlamaları amaçlanmaktaydı. Böylece göçmen ailelerinde yaşlı ve az eğitilmiş ebeveynlerle buldukları ülkede okula giden göçmen çocukları arasında sağlıklı bir iletişiminin sağlanması güvenceye alınmıştı. Hâkim olan görüş göçmenlerin huzurlu bir yaşama sahip olmalarıyla buldukları ülkenin toplumuna daha yüksek motivasyonla uyum sağlayacakları idi. ADK (Ana Dili ve Kültürü) eğitiminin kimlik oluşumuna katkıda bulunacağı ve göçmenlerin daha güçlü bir kimlikle asimile olmadan uyum sağlayabilecekleri, sahip oldukları özgüvenle eğitimde de daha başarılı olacakları bilimsel verilerle ortaya konulmaktaydı (Özgüzel, 1994, s. 30-37). Ayrıca ADK eğitimi alan çocukların evden aldıkları kültürü, bilgi ve beceriyi de dominant grup içerisinde daha iyi transfer edebilecekleri ve bunun eğitim başarısını artıracakları ortaya konulmuştur (Extra, 1992, s.157-161).

80'li yıllarda aynı etnik-kültürel gruba ait göçmenler birçok AB üyesi ülkede 'gettoların', diğer birkaç ülkede de aşırı çoğunluğu yabancılardan oluşan "geri kalmış-öncelikli" bölgelerin oluşmasına neden olmuştur. Söz konusu göçmenler gelecekte muhtemel olan sonuçları tahmin etmeden, ama isteyerek kendi aralarında ayrı yaşamayı seçmiş veya buna katkıda bulunmuştur. Çünkü göçmen ebeveynler yaşadıkları semtlerde kendi dillerinde bütün yaşam gereksinimlerini karşılayabilmekte ve içinde yaşadıkları yeni toplumun sahip olduğu toplum kültüründen hiçbir şey öğrenmeye açık olmadan, sahip oldukları örf ve adetlerde hiçbir ödün vermeden yaşamlarını sürdürmeyi tercih etmişlerdi. Yaşadıkları semtlerde kendi dillerinde ve kültürlerine hitap ederek hizmet veren lokantalar, alışkın oldukları ekmeği pişiren fırınlar, ibadet yerleri, Kıraathaneler, kasap-manav, süpermarketler kurulmuş, kendi eğitim kurumlarını kurabilmiş, çanak/uydu antenlerle gece-gündüz anavatanlarında ne olup bittiğini takip etmiş, kendi dillerinde müzik dinlemiş ve film dizilerini seyretmiş bu yüzden de içinde yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeyi ve kültürünü tanımaya gereksinim duymadan ve etrafında olup bitenden haberi olmadan yaşamlarını devam ettirmişlerdir (Hendriks, 1981, s. 109-113). 1988 yılında Telegraf gazetesi ' göçmenler hemen her gün anavatanlarına geri dönmekten söz ediyorlar ama valizlerini bir türlü hazırlamıyorlar' (Telegraf, 19 Haziran, 1988). Zamanla etrafında çok az Hollandalıyı gören, örf ve adetlerini sürdürmekte zorlanan, mahallesindeki kasap, manav veya süpermarkette alışkın olduğu eti, sebze veya içeceği ürünleri bulamayan ve



kendini yalnız hisseden Hollandalılar da göçmenlerin yoğun olduğu semtleri terk etmeye başlamışlardır ve literatürde *white flight* olarak adlandırılan göç söz konusu olmuştur.

Anadili eğitiminin sağlıklı uyum ve eğitimdeki başarıya katkısını hararetle savunanlara karşı Hollanda'nın göçmen ülke olarak dolduğunu, anadili eğitiminin sosyal uyumu engellemekte olduğunu ve zamanla "gettolaşmanın" toplumun başına sorun olacağını ortaya atmıştır (De Beurs, 2008, s. 174-181).

Her ne kadar 80'li yıllarda eğitim ve istihdam alanında göçmenler fazla başarı göstermedilerse de iş dünyasında-ticarette ölçek büyümeye başladılar. AB ülkelerindeki göçmenlerin ancak küçük bir kısmı 90'lı yıllarda iş alanlarında büyümüş, uluslararası hizmet veren –ticaret yapan daha büyük işyerlerini açmış, pansiyon yerine Turizmde otelcilik, seyahat acenteciliği, yolcu taşıma-uçak firmalarına ortaklık gibi işler yapmaya başlamış, bunun yanında bankacılık, sigortacılık, inşaat sektörü ve politik alanlarda da oldukça gelişme göstermiş olsalar da, buldukları toplumun içinde gerçek bir uyum-entegrasyondan söz etmek mümkün değildi ve çocuklarının da eğitimdeki başarıları oldukça düşüktü (Özgüzel,1992, s. 9-13.). Bunun yanında işsizlik göçmenlerde toplumun diğer kesimlerine göre oran olarak 2 kat fazlaydı, Kamu yönetiminde memur olarak çalışma olanağına sahip olabilmek için içinde yaşanılan ülkenin dilini çok iyi düzeyde bilmek gerektiği gibi toplum kültürünü de iyi tanımak çok gerekli olduğundan belediye, bakanlıklar, emniyet-polis teşkilatı gibi kamu hizmeti veren kurumlarda istihdam olanağı çok zayıftı (WRR, 1990, s. 57-61). Bu durum göçmen çocukları için rol-model ve motivasyon eksikliğine neden olmaktaydı. Bu gerçekler toplumda kriminellik, tahammülsüzlük, ve suçların artması ayrımcılık, yaşam semtlerinin daha belirgin olarak siya-beyaz olarak ayrışması gibi bazı sıkıntıların daha sık yaşanmasına neden olmuştur.

Daha fazla serbest bırakan, uyum sağlamaya zorlamayan ülkelerdeki göçmenlerin eğitim, uyum ve istihdamdaki başarılarıyla daha az serbestlik veren ülkelerdeki göçmenlerin başarılarının karşılaştırılmasının yapılması ayrı bir araştırma konusu olabilecektir.

90'lı yılların sonuna doğru AB üyeleri sosyal devlet olmayı bırakmasalar da göçmen politikalarının pek başarılı olmadığını ve bu durumun kabul edilmediğini anlamışlardır. Yeni yüzyılın hemen başında toplumda paradigma değişikliğinden söz edilmeye başlanmıştır (Scheffer, 2000). Buna göre göçmenlerden vatandaşlık kurallarına uymaları beklenecekti. Hollanda'ya gelen her göçmenin Hollandaca öğrenmesi şart koşulmuştu ve bu dili ancak B2 seviyesine getirmesi durumunda da belediye veya başka bir kamu kuruluşunda görev alabileceği yasalaştırıldı (CBS, 2000, s. 35-39).

Hollanda'daki yeni uyum yasasına göre eğitim yaşındaki her göçmen çocuğun en fazla üç ay içinde eğitimden yararlanmaya başlaması gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için de yerel ve ulusal farklı kurumların işbirliği yapmaları şart koşulmuştur. Mültecilerin ikamet, eğitim ve uyum süreçlerinde en önemli fonksiyona sahip kurumlar olarak COA (Centraal Orgaan opvang Asielzoekers = Ulusal Mülteciler Kabul Merkezi), Belediyeler, LOWAN (PO-/VO-RAAD); ilk ve orta öğretim Danışma Kurulları, Eğitim kurumları (Okullar ve okulların yönetim kurulları), OCW (Eğitim, Kültür ve Bilim bakanlığı) sayılmalıdır.

COA kurumu mültecilerin ikamet sorunlarını çözmeye çalışır. Bunu ilgili belediyelerle işbirliği yaparak gerçekleştirir. Mülteci çocuk sayısını belediyeye rapor eder.

Belediyeler de İlk – ve Orta öğretim kurumlarının Danışma Kurullarıyla görüşmeler yapıp çocukların hangi okullarda ve hangi ek koşullarla eğitim almalarını güvenceye alır. Gerektiği zaman okullara ek eğitim binası bulup okulun hizmetine verirler.

LOWAN kurumu, ilgili bütün eğitim kurumlarının talebiyle mültecilere verilecek eğitim konusunda okullara yardımcı olur.

Eğitim kurumları (okullar) eğitimi bünyelerinde organize ederler ve bunu yaparken farklı kurumlardan destek alırlar.



OCW ise her mülteci çocuk için ilköğretimde € 9000,- ve orta öğretimde de € 11.000,- avruluk bir bütçe güvencesi verir.

2.2. Türkiye’de Mültecilere Eğitim

Türkiye Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi’ni 1961 tarihinde Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Protokol’ü de 1967 yılında onaylamıştır. Ancak Cenevre Sözleşmesi ile düzenlenen coğrafi sınırlama ilkesini sürdürmeyi seçmiş, mülteci kavramının sadece Avrupa’dan gelenler için kullanılması yolunu seçmiştir (Özgüzel ve Çetintürk, 2016). Suriyelilerin Türkiye’ye artan göçü, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun 91. maddesine göre Geçici Koruma Yönetmeliği’nde değişiklikler yapılmasına yol açmış ve bu kişilerin hukuki statüsünün tanınması ve birtakım kamusal kaynaklardan faydalanabilmelerinin teminat altına alınması Ekim 2014’te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile sağlanmıştır. Bu düzenlemelerle birlikte Suriyelilerin hukuki statüleri ve Suriyeli çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanma durumları iyileştirilmiştir (Sakız, 2016, s. 67).

2011 yılında başlayan Suriye iç savaşının etkisiyle ülkemize göç eden Suriyelilerin sayısı 3 milyona yaklaşmış durumdadır. Bu rakamın yaklaşık yarısı temel eğitim çağındaki çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte Suriye’deki çatışmaların en fazla etkilediği konuların başında çocuk ve gençlerin eğitim süreçleri gelmektedir (Seydi, 2014, s.268). İç savaşın giderek tırmanması ve yakın zamanda sona erme ihtimalinin düşük olması nedeniyle, ülkemizde bulunan Suriyelilerin yakın zamanda ülkelerine geri dönme ihtimali oldukça düşük görünmektedir. Topraklarımızda bulunan Suriyelilerin genel durumuna bakıldığında ise bu kişilerin ülkemizde çeşitli illerin kenar mahallelerine yerleştikleri ve yavaş yavaş “getto”ların oluşturmaya başladığı görülmektedir. Kısa zamanda bu kişilerin toplumsal entegrasyonunun sağlanamaması durumunda “getto”ların daha da artacağı ve ileriki yıllarda toplumsal sorunlara neden olacağı öngörülebilir bir gerçektir. Bu nedenle öncelikli olarak ülkemizde temel eğitim çağındaki bulunan bir milyona yakın Suriyelinin eğitime katılımları sağlanmalıdır (Özgüzel ve Çetintürk, 2016, s. 555).

Ülkemizde bulunan Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitimi konusunda sorun alanları kısaca; veri ve koordinasyon eksikliği, insan kaynakları eksikliği, eğitim materyali eksikliği, fiziksel altyapının yetersizliği, dil sorunu, öğretmen sorunu ve eğitime erişim ve katılım eksikliği şeklinde sıralanabilir (Emin, 2016 s. 21-23). Sorun alanlarını aşmak ve ileriki yıllarda Suriyelilerin toplumsal bir sorun oluşturmalarını önlemek amacıyla tüm kamu kurum ve kuruluşlarının koordineli bir şekilde Suriyelilerin toplumsal entegrasyonu ve eğitimi için çalışmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu anlamda sivil toplum kuruluşlarına, belediyelere ve merkez teşkilatı olan bakanlıklara önemli görevler düşmektedir.

Mültecilerin eğitimi ve entegrasyonu konusunda öncelikli olarak görevli olan kamu kurumları olarak Başbakanlık, İçişleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve üniversitelerin araştırma uygulama merkezleri sıralanabilir. Bununla birlikte sivil toplum kuruluşlarına ve uluslararası kuruluşlara da önemli görevler düşmektedir.

2011 yılında Suriye’de krizin tırmanmaya başlamasıyla Türkiye’nin açık kapı politikası uygulaması nedeniyle ülkemize giriş yapan Suriyelilerin çoğunluğunun kayıtları iyi bir şekilde tutulamamış ve bu durum veri eksikliğine neden olmuştur. Bu veri eksikliği Suriyelilere, başta entegrasyon ve eğitim alanlarında sunulacak kamu hizmetlerinde çeşitli problemler oluşturmaktadır (Emin, 2015, s. 21-22). Bu problemleri önlemek amacıyla tüm kamu kuruluşlarının, ülkemizde bulunan Suriyelilerin detaylı bilgilerini içeren kayıtlarının tutulması konusunda koordinasyon içerisinde çalışması gerekmektedir. Bunun için (yoksa) bir veri tabanı tasarlanmalı ve Emniyet Teşkilatı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ve diğer tüm kamu kurumları bu veri tabanı üzerinde



kayıtlarını tutmalıdır. Ayrıca sivil toplum kuruluşları ve üniversite araştırma merkezleri de veri eksikliğini gidermek için araştırma yapmaları konusunda teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

Ülkemizde bulunan Suriyelilerin yaklaşık %10'u kamplarda yaşamaktadır (GİGM; 2016, 43-47)). Kamp dışında yaşayanlar çeşitli illere yerleşmişler ve buralarda zor şartlarda hayatlarını idame ettirmeye çalışmaktadırlar. Bu ailelere ulaşmak, gerek entegrasyon ve iletişim sorunları açısından gerekse eğitim hizmeti sunma açısından kamplarda yaşayanlara göre daha zordur. Ülkemize göç eden Suriyelilerin büyük problemlerinden birini de geçim sıkıntısı oluşturmaktadır. Suriyeli göçmen çocuk işçilerin çeşitli iş kollarında ve farklı sektörlerde düşük ücrete çalışmasının nedeni yoksulluk ve ebeveynlerin işsizliğidir (Harunoğulları, 2016, s. 57). Bu aileler zor koşullarda hayatlarını idame ettirmeye çalıştıkları için çocuklarını okullara göndermek yerine çalıştırarak aile ekonomisine katkıda bulunmaları için teşvik etmektedir. Bu da çocuk işçiliğini arttırmakta ve çocukların eğitimlerini tamamlamalarına engel olmaktadır. Ancak bu çocukların eğitim hizmetlerine ulaşamamaları, eğitimsiz kalmaları durumunda ileriki yıllarda çeşitli toplumsal sorunlara neden olabilecekleri öngörülebilir bir gerçektir.

Bu bağlamda aileler için açılacak mesleki eğitim kursları ile ailelerin geçimlerine katkıda bulunulabilir, aynı zamanda bununla birlikte yürütülecek dil kursları ile mültecilerin dil sorununa çözüm üretilebilir. Bakanlıklar, belediyeler ve STK'lar çeşitli mesleki eğitim kursları düzenleyerek, bu kişilerin hem ülkemizde hem de ülkelerine geri döndüklerinde oradaki topluma faydalı kişiler olmaları için katkıda bulunabilirler. Suriye'den gelen çocukların büyük çoğunluğu gerek orada savaş ortamında geçirdiği travmatik olaylar, gerekse ülkemize uyum sağlama sırasında sağlama noktasında eğitimlerine ara vermişlerdir. MEB, STK ve üniversitelerin araştırma ve uygulama merkezlerinin ortaklaşa çalışmaları ile bu öğrenciler için telafi mekanizmaları geliştirilmeli ve bu kişilerin kayıpları giderilmeye çalışılmalıdır. Ülkemiz eğitim sistemine hızlı uyum sağlayabilmeleri için dil hazırlık sınıfları oluşturulmalıdır. Suriyelilerin eğitimi ile ilgili bir diğer sorun alanını da fiziki altyapı eksiklikleri ve eğitim-öğretim materyali eksikliği oluşturmaktadır. Bu nokta bakanlıkların ve belediyelerin kanun ve yönetmeliklerde görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu kamu kurumlarının biran önce, koordinasyon içerisinde altyapı eksikliklerini tamamlamaları ve gerekli fiziki koşulları sağlamaları önem arz etmektedir. Materyal eksikliği konusunda da araştırma kuruluşları ve STK'lar MEB işbirliği ile Suriyelilere yönelik eğitim materyalleri geliştirmeli ve bu sorunun giderilmesi için katkıda bulunmalıdırlar (Emin, 2015, s. 21-22).

Yukarıdaki başlıkta Avrupa örneklerinde görüldüğü gibi mültecilerin entegrasyonu ve eğitimi konusunda en önemli konulardan birini dil sorunu oluşturmaktadır. Dil, iletişimin en önemli anahtarı ve kültürü tanımak için de en önemli köprü-araç ve sermayedir. Entegrasyonun sağlanabilmesi için olmazsa olmazdır, çünkü dil kültürün ürünü ve etkileyicisidir (Özgüzel, 2013, s.143-152). Bu anlamda entegrasyon açısından bakıldığında en önemli sorun alanını dil sorunu ve dil eğitimi oluşturmaktadır. Mültecilerin dil eğitimi konusunda ülkemizde çeşitli sorunlar söz konusudur. Mültecilerin eğitimi açısından bakıldığında, çeşitli engelleri aşarak, bir şekilde ülkemizde okullara kayıt yaptıran Suriyeli çocukların çoğunluğu Arapça'dan başka bir dil bilmemektedir. Oysa dil çocuğun etrafındakileri anlama ve anlamlandırabilmesi için en temel araçtır. Dilini bilmediği bir eğitim sisteminde bu çocukların çeşitli kazanımlar elde edebilme ihtimali düşüktür (Koman, 2015, s. 29). Bu nedenle MEB, sivil toplum kuruluşları ve belediyelerin işbirliği içerisinde ya da ayrı şekilde mülteci çocuklar ve ailelerine Türkçe eğitimi verilmesi konusunda çeşitli eğitim hizmetleri üretmelidirler. Devlet okullarında ve özel okullarda öğretmenden öğrencisine göçmene yönelik uyum ve kültür eğitimi de verilmelidir. Ayrıca, yerel yönetimler bünyesinde de göçmen ebeveynlerin bilgi evleri gibi hizmet noktalarında öğretmen oldukları (Yerel dillerini öğretme, başka becerileri öğretme gibi), göçmen çocuklara da kontenjan ayrıldığı bir sistem geliştirilebilir (Özservet-Çakırcı, 2015, s. 108).



Ülkemizde bulunan Suriyelilerin eğitimleri ile ilgili olarak yukarıda sayılan bakanlıklar, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin araştırma uygulama merkezlerinin yanı sıra AB, BM gibi uluslararası kurum ve kuruluşlara da önemli görevler düşmektedir. Suriyelilerin eğitim ve entegrasyonu için bu kuruluşların ülkemize maddi manevi destekleri arttırılmalı, sunulan desteklerden doğru kurum ve kuruluşların faydalanabilmeleri için bilgilendirme ve tanıtım faaliyetlerine önem verilmesi ve desteklerin doğru bir şekilde harcanması için izleme-değerlendirme çalışmalarının aralıksız yürütülmesi gerekmektedir. Bu kuruluşlar ayrıca Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde bulunan belediye ve STK'larla işbirliği yapmalı ve Suriyelilerin eğitimi konusunda somut çıktılarının üretilmesi ve paylaşılmasına katkıda bulunması gerekmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Batı Avrupa ülkelerine 1950'lerden itibaren göç etmiş olan vatandaşların elbet bir gün ana vatanlarına geri döneceklerine inanılmaktaydı ama zaman içinde belirli bir yaşam standardına alışan göçmenlerin, içinde buldukları topluma göre biraz geride kalsalar da, ana vatanlarına geri dönmedikleri görülmüştür. Buradan çıkarılacak sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- 1 Türkiye'deki 3 milyon civarındaki göçmenin – ne kadar önlem alınsa da- önemli bir kısmının Türkiye'de kalacağı, burada doğan, veya Türkiye'ye çocuk yaşta gelen ve zamanla Türkçeyi birinci dil olarak kullanan, aynı zamanda da belirli bir sosyal standarda alışmış olan gençlerin önemli bir kısmının Suriye'ye dönmeyeceği öngörülebilir. Bunun yanında Suriye'de kısa sürede barışın ve istikrarın sağlanacağı öngörüsü olmadığından mültecilerin önemli bir kısmının Suriye'ye geri dönmeyeceği söylenebilir. Bu öngörüler, Batı Avrupa'daki göçmenlerin geçmişteki 40-50 yıl boyunca tespit ettiğimiz davranışlarıyla tamamen örtüşmektedir.
- 2 Suriyelilerin ileriki yıllarda toplumsal bir sorun oluşturmalarını önlemek amacıyla tüm kamu kurum ve kuruluşlarının koordineli bir şekilde Suriyelilerin toplumsal entegrasyonu, eğitim ve istihdamları için işbirliği yapmaları gerekmektedir. Kamu kurumları olarak Başbakanlık, İçişleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve üniversitelerin araştırma uygulama merkezleri, belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarıyla uluslararası kuruluşlara önemli görevler düşmektedir.
- 3 Mültecilere ulaşım katılımlarını sağlamak için kamu kuruluşlarının, ülkemizde bulunan Suriyelilerin detaylı bilgilerini kapsayan kayıtlarının tutulması konusunda koordinasyon içerisinde çalışması gerekmektedir. Bunun için ortak bir veri tabanı tasarlanmalı ve Emniyet Teşkilatı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ve diğer tüm kamu kurumları aynı veri tabanı üzerinde kayıtlarını tutmalıdır. Ayrıca sivil toplum kuruluşları ve üniversite araştırma merkezleri de veri eksikliğini gidermek için araştırma yapmaları konusunda teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
- 4 İvedi Ulusal eğitim ve topluma katılım seferberliği: Türkiye'de yaşayan ve 16 yaşından küçük herkesin eğitim alması, (ikinci dil) Türkçe öğrenmesi, toplum kültürünü öğrenmesi ve bunların topluma katılımlarının sağlanması (topluma kazandırılması) için ivedi eğitim planı uygulamaya konulmalıdır. Bu önlemler Kazan- Kazan vizyonuyla sinerjinin oluşturulması için yapılacak olan yatırımdır.
- 5 Yetişkin mülteciler (1. kuşak) için de ulusal düzeyde Türkçe ve sosyal bilgiler (entegrasyon) kursları organize edilmelidir. Bu önlemler alınmadığında veya geç alındığında 'getto'lar oluşacak, sosyal rahatsızlık, etik/ahlak dışı (yüz kızartıcı) suçlar, işsizlik artacaktır. Bu gelişmeler göçmenlerle içinde yaşadıkları toplum arasında karşılıklı nefret duygularının oluşmasına neden olacaktır.



Kaynakça

Akıncı, M. A. (2007). Fransa’da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri, II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara, 5-6 Mayıs 2007. 08.06.2016 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/mehmet_ali_akinci_fransada_turkce_anadili_egitimi.pdf adresinden erişilmiştir.

Beus, de, J. e.a. (2008), Het onbehagen in de democratie, Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam, s.174-181.

CBS, 1990-1998. Migratie en Migranten in Nederland, s. 35-39.

Emin, M.N. (2016), Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları, Analiz, Şubat, Sayı 153, 08.06.2016 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden erişildi.

Entzinger, H. en Zwan A. van der (1992). *Multiculturalisme in een zich verenigend Europa*, IDEE, Nederland.

Erdoğan, M.M. ve Ünver, C. (2014), *Türk İş Dünyasının Türkiye’deki Suriyeliler Konusundaki Görüş, Beklenti ve Önerileri*, 08.06.2016 tarihinde <http://tisk.org.tr/tr/e-yayinlar/353-goc/353-goc.pdf> adresinden erişildi.

Extra, G. (1992). In : Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijsbeleid, Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen. 42, 1, s. 157-161.

GİGM, (2015), 2015 Türkiye Göç Raporu, 25.05.2016 tarihinde www.goc.gov.tr, adresinden erişildi.

Harunoğulları (2016). Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler ve Sorunları: Kilis Örneği, *Göç Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, ss. 29 – 63.

Hendriks, J. (1981). *Emancipatie. Relaties tussen minoriteit en dominant*. Alphen a /d Rijn/ Brussel: Samson, s. 109-113.

Human Rights Watch (HRW) (2015). *Our annual review of human rights around the globe*. New York.

Koman, E. (2015), *Suriyeli Mülteci Çocuklar ve Engellenen Eğitim Hakkı*, 23.10.2016 tarihinde <https://tr.boell.org/tr/2015/12/29/suriyeli-multeci-cocuklar-ve-engellenen-egitim-hakki> adresinden erişildi.

ORSAM, (2014). Rapor.no.189, Ankara.

Özgüzel, S. ve Çetintürk, V. E. (2016). Türkiye’deki göçmen çocuklarının topluma kazandırılması için Hollanda’nın deneyimlerinden alınabilecek dersler, II. Uluslar arası Uygulamalı Bilimler Kongresi içinde, (s. 555), Konya.

Özgüzel, S. (1992). *CUMI faciliteiten*, OCenW, Zoetermeer.



Özgüzel, S. (1994). *De vitaliteit van het Turks in Nederland: actoren in het voortgezet onderwijs*, University Press, Tilburg.

Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa'da Çok Kültürlü Toplum Olgusu ve Kültürlerarası İletişimin Önemi, Ankara: 21. Yy. *Eğitim ve Toplum*,

Özservet-Çakırer, Y. (2015), Göçmen Çocukların Şehre Uyum ve Eğitim Politikası, Ed. Bulut, Y., *Uluslararası Göç ve Mülteci Uyum Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü*, Umuttepe Yayınları, İstanbul, ss. 93-111.

Piron-Yakacıklı, L. 23.10.2016 tarihinde <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/46-belcikadaki-turk-cocuklarına-ana-dil-egitimi.html> adresinden erişildi.

Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi, *Göç Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, ss. 65 – 81.

Schamis, H. (2011). 23.10.2016 tarihinde http://cherkessia.net/news_detail.php?id=4526 adresinden erişildi.

Scheffer, P. (2000). *Het multiculturele drama*, NRC 29 januari 2000. 24.10.2016 tarihinde <http://retro.nrc.nl/W2/Lab/Multicultureel/scheffer.html> adresinden erişildi.

Seydi, A.R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 31, ss. 267-305.

UNHCR (2015). *Syria Regional Refugee Response*, 08.06.2016 tarihinde <http://www.unhcr.org.tr/> adresinden erişildi.

UNICEF, (2015), *Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar*, 08.06.2016 tarihinde http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf adresinden erişildi.

WRR (1990). *Een Werkend Perspectief, Arbeidsparticipatie in de jaren '90*. SDU Uitgevers, Den Haag, s. 57-61.

WPO Artikel 9 (1983). *Notitie Eigen Taal Onderwijs*. DSDU Uitgevers, Den Haag, s. 13-19.



“LİDERLİK KAMPI – 2016” ALTERNATİF ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

Arzu BAYINDIR⁹⁷,

ÖZET

Kamu kurum ve kuruluşların Sosyal Sorumluluk ve Bilim Toplum Projeleri kapsamında öğrencilerin etkin takımlar oluşturma süreçlerini hızlandırmak, bireysel motivasyonlarını sağlayarak ekip performansını ve problem çözme becerilerini artırmak, kişiler arası iletişimi geliştirmek kendini tanıyan ve yönetebilen bireyler yetişmesine katkı sunmak amacıyla Liderlik Kampları düzenlenmektedir.

Anne baba, öğretmen tutumlarının güven ve değer verici olmasının, liderlik özelliklerinin gelişmesinde etkili olduğu, ekip çalışmalarıyla yapılan, özellikle drama gibi alternatif öğretim yöntemleri kullanılarak hazırlanan etkileşimli kamp programlarının, düşünce ve yaşam deneyimi ve eleştirel düşünme becerileri kazandırdığından liderlik özelliklerini geliştirdiği, ders içindeki ve ders dışındaki sosyal, kültürel, sportif etkinliklere ve toplum hizmetlerine katılımın farklı liderlik özelliklerini geliştirdiği söylenebilir.

2016 yaz dönemi 13 yaş öğrenciler için Çanakkale Belediyesi tarafından 21-22 Temmuz 2012 tarihleri arasında “Kendini yönetirsen dünyayı yönetecek gücü bulabilirsin.” sloganıyla Parion Hotel’de düzenlenen ve uygulanan kamp programı ile gençleri; kendini yönetebilen, gelecek algısına ve özgür iradeye sahip, dünyayı tanıyan ve algılayan, değerlerinin farkında kendine inanan, sorumluluk duygusuna sahip, düşüncesini eyleme döken, risk ve mücadeleyi göze alan liderler olarak yetiştirmek için milli ve evrensel gençlik anlayışı ile liderlik teorilerinin sentezi yapılarak, lider öğrenciler yetiştirme ya da var olan liderlik özelliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Programda; Öğrenci ve Lider Olmak, Liderlik Özellikleri (kişisel yetkinlikler, sosyal yetkinlikler), Sosyal Sorumluluk ve Değerlerimiz (yardımlaşma, paylaşma, hoşgörü, sevgi, saygı ve etik kurallar), Kişisel Gelişim ve Kültürlü Birey Olma, Özgüven ve Geliştirme, Saygı, Nezaket, Görgü Kuralları, Sofra Adabı ve Bilişim Teknolojilerini Yerinde Kullanma, Çevreye Duyarlılık ve Yenilenebilir Enerji, Demokrasi Eğitimi, Çocuk ve Vatandaşlık Hakları, Girişimcilik (yaratıcılık, risk, inovasyon, sorun çözme), Strateji, Planlama (Takım Çalışmaları), Liderlik ve Başarılı Bir Girişimcilik Öyküsü, Hitabet ve İletişim konuları alanlarında uzman kişiler, eğitimciler ve akademisyenler tarafından popüler dille anlatım, drama, workshop etkinlikleriyle verilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın amacı, liderlik kampında gerçekleştirilen etkinliklerin neler olduğunu ve kampa katılan öğrenciler ve velilerinin, kampta görev alan öğretim elemanlarının farkındalık konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır.

- 1. Liderlik kampında gerçekleştirilen etkinlikler nelerdir?*
- 2. Liderlik kampına katılan öğrencilerin bilimsel farkındalık ve kamp memnuniyeti konusunda;*
 - a) kampa katılan öğrencilerin,*
 - b) ailelerinin görüşleri nelerdir?*
- 3. Kampta görev alan öğretim elemanlarının liderlik kampının etkililiği konusundaki görüşleri nelerdir?*

⁹⁷ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Anafartalar Yerleşkesi C Blok Ofis No: E4-429
ÇANAKKALE, arzubayindir@hotmail.com



Toplam 51 ortaokul 6. sınıf öğrencisinin katıldığı kamp uygulamaları sırasında ve sonrasındaki davranış gelişimleri gözlenmiş, öğretmenleri ve anne babalarının gelişimleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma amacına bağlı olarak, tarama modeline dayalı olarak yapılan desenlemede, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve anket teknikleri kullanılmıştır.

Kamp sırasındaki ve kamptan üç ay sonra yapılan değerlendirmelerine yönelik çalışmalar gözlem ve görüşmeler, öğrencilerin kamp uygulamalarından yüksek derecede olumlu etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Veliler de benzer şekilde, çocuklarında kamp uygulamalarının olumlu etkilerini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Kampı, Özgüven, Öğrenci Liderliği, Strateji, Demokrasi, Çocuk Hakları, Vatandaşlık Hakları.

Problem Durumu

Liderlik sözcüğünün ilk kullanımı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı kaynaklarda 14.yy'a kadar gidilmektedir. Kelimenin kökeni Fransızca'dır. Dilimize liderlik kelimesinin ne zaman girdiği ise kesin olarak bilinmemektedir. Bazı kaynaklarda liderlik yerine önder kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. 20. yy ortalarında liderlik üzerine araştırmalar yoğunlaşmaya başlamıştır. 2015 yılı verilerine göre 10000'in üzerinde liderlik ile ilgili yayın yapılmıştır. Liderlik her konuda tartışılan, önemsenen ve varlığı arzulanan bir olgu haline gelmiştir. Liderin sahip olduğu özellikler, tutum ve davranışları ve nasıl lider olunabileceği hakkında pek çok teori ve model bulunmaktadır.

Liderlik, kültür içerisine yerleşmiş bir insani fenomen olarak farklı insanlar için farklı şeyleri ifade etmektedir (Ciulla 2008). Konuştuğumuz her insan liderlik hakkında farklı bir görüşe sahip olabilir. Liderliğe ilişkin bilim alanında da pek çok teori, stil, paradigma ve düşünce bulunmaktadır. Farklı perspektiflerden liderliği açıklama denemesinde pek çok konu örnek olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik 1998; 2008).

Baloğlu "Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate alınması gereken Bir Liderlik Yaklaşımı" (2011) çalışmasında dağıtımçı liderliğin temelindeki bir başka teori olan Engerstrom'un (1999) aktivite teorisine değinmektedir. Baloğluna göre; bireylerin özgür seçimleri, kalıplaşmış bazı yapıların varlığından etkilenir ve onu da etkiler. Bu teori, günümüze kadar üç aşamadan geçmiştir. İlk kuşak aktivite teorisyenleri varlık ve anlam arasında kültürün etkisi üzerine yoğunlaşmışlardır. İkinci kuşak teorisyenler, bu bağı kolektif düzeyde ele almış ve işbölümünün belli sosyal aktörlerin etkisi altında açık ya da örtük olarak gerçekleşebileceği üzerinde durmuşlardır. Üçüncü kuşak ise network (ağlar) yoluyla birbirine bağlı aktiviteleri çözümlenmeye çalışmaktadır. Bu perspektiften liderlik, hiyerarşik pozisyonu hesaba katmaksızın, günlük yaşam aktiviteleri içerisinde gerçekleşen bir süreçtir. Liderlik girişimi sosyo-kültürel faktörlerden, kurallardan ve üyelerin eylemlerinden etkilenir. Onları da etkiler. Bir ağ içerisinde ne kadar üye liderlik açısından kendi etkisini dener ve kullanırsa, o ağda liderlik, o ölçüde dağıtılmış olur. Bu işleyiş, farklı liderlik kaynakları ve çoklu liderlik uygulamalarını da beraberinde getirir.

Walker'e (2002) göre geleneksel okullar, öğretmenlerle liderliği paylaşmayı teşvik etmediği gibi, öğrencileri müfredatla ilgili karar verme ve kendi gelişimlerini değerlendirme sürecine de dâhil etmemiştir. Bu anlamda gelenekçilik, özellikle Dewey'in Democracy and Education [Demokrasi ve Eğitim] (1916) adlı eserinde ve diğer yazılarında tasarladığı şekliyle öğrenme-yönetme sürecinde, yapılandırmacılığın karşı ucunda durmaktadır.

Kuşkusuz eğitim ve öğretimde yapılandırmacı anlayış geliştikçe, yapılandırmacı liderlik ve dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler de güçlenecektir. Bugün okullarımızda öğretim konuları için yoğun bir ilgi gören yapılandırmacılık anlayışı, zaman içerisinde liderliğin uygulaması ve dağıtımçı



liderlik adıyla yönetim alanında da kendini gösterecektir. Yapılandırmacı liderler, öğrenme ve liderliğe kültür ve eşitlik lensleriyle farklı bir bakış açısı sunmaktadırlar. Yapılandırmacı liderliğin ana metaforu bir kumaş, farklı dokulardan, farklı renklerden ve farklı uzunluktaki ipliklerden oluşturmaktır. Bu iplikler, bir araya getirildiklerinde yeni bir liderlik anlayışı oluşmaktadır. Her kumaşın farklı desenleri vardır. Renkler ve dokular hem kültürümüzde hem de okullarımızda bir gerçek olan çeşitliliği göstermektedir. Ayrıca, bir kumaş sanat olarak onu gören her insanı anlamını yorumlamaya, yapılandırmacı liderlik için gerekli olan anlamlandırma sürecine katılmaya çağırır. (Baloğlu, 2011: 131)

Küreselleşme ve artan rekabet, bilişim teknolojilerinin yarattığı paradigma yaşamı her geçen gün daha da karmaşıklaştırmakta, koşuşturmaca içerisinde neredeyse bireyin kendisini unuttuğu ve yalnızlaştırdığı bir ortam yaratmaktadır. Böylesi bir ortamda gençlik mevcut bilgi, beceri ve yetkinliklerine ilave olarak farklı fikirlere, yaratıcı düşüncelere ve en önemlisi de davranışsal açıdan çok daha farklı ve etkin yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır.

Böylesi bir ortamda birey mevcut görevlerini yerine getirirken, aynı zamanda ondan "etkin ve verimli çalışan bir takımın parçası olması", "vizyon oluşturması ve strateji geliştirmesi", "hedeflerini gerçekleştirme ve sonuç alması", "değerlerini ve kültürünü benimsemesi", "çalışanları ve müşterileri memnun etmesi", "Zor durumlarda, duygusal düşüşler yaşamadan, pratik çözümler üretebilecek becerilere sahip olması", "ilişkilerini başarı ile yönetmesi" beklenir.

Bireyler duyguları olumlu bir şekilde yönlendirebildikleri oranda sahip oldukları performansı ortaya çıkarabilir ve verim yaratabilirler. Çünkü duygu ve düşüncenin birlikte ve bir bütün olarak geliştiği noktada kişi "gerçekten" hareke geçme isteği duyar ve motive olur, sonuçta çok daha iyi performans gösterir.

Liderlik, sizin dışınızdaki insanları etkilemek ve yönetmekten önce gerçekten "Siz" olabilmendir. Kendini tanımak, liderlik becerilerini harekete geçirmek bireye;

- Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerle çalışabilme esnekliği getirir.
- Gruplarda veya birey bazında yeniliği özendirir.
- İnsanların karar verme stratejilerini önemli ölçüde etkileyen bilinçaltı güdülerini fark etmesini sağlar.
- Risk değerlendirme becerilerini geliştirir.
- İyi bir lider olunmasını sağlar
- Problemleri henüz ortaya çıkmadan önlemenize yardımcı olur.
- Sorun çözmenizi kolaylaştırır.
- Yaratıcılığı harekete geçirir.
- Daha etkin bir iletişim kurmayı sağlar.
- İkna kabiliyetini artırır.
- Dili, değişim yaratmak için kesin bir araç olarak etkili kullanır
- Bedensel ve ruhsal sağlığı olumlu etkiler ve hayattan daha çok zevk alır.

Devletler ortak geleceklerini garanti altına almak ve toplumsal düzeni sağlıklı bir şekilde yaşatmak için insanlar arasında güçlü bağlar oluşturmalıdır. İnsana saygı gösterme, değer verme, hoşgörü, paylaşma her vatandaşın yaşamak istediği toplumsal beklentilerdir. Bu beklentiler insanların kendilerine, birbirlerine ve devletlerine karşı yerine getirmek zorunda oldukları kuralları içerir. Eğitim olayı, insanın bir özgürleşme sürecidir (Uğurlu 2011: 153).

Çağdaş toplum düşüncesinin temelinde demokrasi yer alır. Halkın egemenliğine dayalı bir yönetim şekli olarak tanımlanan demokrasi, aynı zamanda bir kültür, bir düşünüş, bir hayat tarzı olarak ifade edilir. Demokrasinin insanı yücelten ve saygınlığını artıran bunun yanında insana üstünlük veren değer ve ilkeleri kapsadığı bilinmektedir (Duman, Karakaya ve Yavuz, 2001). Söz



konusu bu değerler eşitlik, dürüstlük, hoşgörü, özgürlük, insan haklarına saygı, yaşama saygı, adalet, iyiyi arama, işbirliği, özgüven, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, mükemmellik, etkililik, gelişim, duyarlılık ve sorumluluk şeklinde sıralanır (Oğuz, 2004). Bunların yanı sıra demokrasi, devletin vatandaşlarına, geleceğine, sahip olduklarına karşı bilinç düzeyinde gösterdiği refleksleri ve uygulamaları belirleyen bir güven algısının varlığına bağlıdır (Tanhan, 2009).

Gömlüksüz (2010) demokrasi her ne kadar öğrenilebilecek bir yaşam tarzı ise de, salt öğrenme ile kazanılması güç olan bir değerler sistemidir. Bu da sadece okullarda demokrasi ve insan haklarına ilişkin dersler koymak suretiyle olabilecek bir şey değildir. Çünkü okullara demokrasi ile ilgili derslerin konması, belli bir yere kadar anlam ifade etmektedir (Cafoğlu 1997: 595). Okullarda demokratik değer ve davranışların bir ders konusu yapılarak yetiştirmekte olan bireylere demokratik kültürün kazandırılmayacağı söylenebilir (Kuzgun 2000: 15). Toplumda eksikliği hissedilen herhangi bir davranışı için, hemen okullara bir ders konulmasının çare olacağını düşünmenin artık doğru bir düşünce olmadığı anlaşılmıştır. Nitekim ahlak eğitimi için öğretim programına bu adı taşıyan bir dersin konmuş olması da insanımızın birbirine saygılı bireyler olarak yetiştirmeleri için yeterli olamamıştır (Kuzgun 2000: 15). Eğitimin amacı, çocuğun kendine özgü olan yaratıcı itkinin bulunduğu doğasının büyümesi için gerekli zemin ve özgürlüğün sağlanması olmalıdır (Chomsky 2007: 173).

Demokratik kültürü bir yaşam biçimi haline getirmiş, böyle bir kültürle donanık hale gelen insanın temel özelliklerinden bazıları şunlardır (Dewey 1965: 8).

- Başkalarının fikirlerine saygı gösterir.
- Grup halinde çalışmada ehliyetlidir. Hoşgörülüdür.
- Geçimlidir.
- Görevinin bilincindedir.
- Sorumluluklarını yerine getirir.
- Önerilerde bulunmada inisiyatifini gösterir
- Çoğunluğun kararlarına uyar.

Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi için demokrasi ile eğitimin birlikte düşünülmesi gereklidir. Demokratik yaşama ilişkin Liderlik ve demokrasi Kampları çalışmaları alternatif kazanım alanları olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim, öğreten ve öğrenen arasında gerçekleşir. Bu ilişkinin özünü sevgi ve sorumluluk oluşturur. Bu ilişkide eğitim, öğrenenin değer ve moral dünyasını inşa eder. Eğitim yoluyla, öğrenen çocuk kendi kendini belirler, birey olma yetisini kazanır, bir ahlakî ve moral yapı oluşturur. Fakat bu ahlâksal ve moral yapı tarafsız (nötr) değildir. Çocuğun/öğrenenin kendini belirler duruma gelmesi demek, ergin olması demektir: kendisine, etrafındaki insanlara ve içinde yaşadığı evrene karşı sorumluluklar duyması demektir. Eğitim böylece, erginliğin, henüz ergin olmayan birine aktarılmasıdır (Hesapçioğlu, 2004, s. 2).

Demokrasi kültürü, liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar son dönemlerde önem kazanmış ve çocuk ve gençler için bu yöndeki etkinliklere daha fazla yer verilir olmuştur. Liderlik çağımızın üretim süreçlerinin en önemli değer ve becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim kurumlarının hangi alana yetiştiriyor olurlarsa olsun, bireyleri girişimcilik ve liderlik yönleri ile geliştirmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin liderlik becerilerini kazanmaları ve geliştirebilmeleri amacıyla uygulanmış bir eğitim çalışmasının etkililiği irdelenmeye çalışılmıştır.



Amaç

Çalışmanın amacı, liderlik kampında gerçekleştirilen etkinliklerin neler olduğunu ve kampa katılan öğrencilerin bilimsel farkındalık ve bilimsel düşünce ve sosyal farkındalık geliştirmeleri konusundaki gelişmelerini ve kampın yararlılığını kampa katılan öğretim elemanları, öğrenciler ve velilerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Amaca bağlı olarak yanıt aranan alt amaçlar şunlardır:

1. Liderlik kampında görev alan öğretim elemanlarının kamp uygulamalarında öğrencilere bilimsel farkındalık ve bilimsel düşünce kazandırma konusundaki görüşleri nelerdir?
2. Liderlik Kampına katılan öğrencilerin bilimsel farkındalık ve bilimsel düşünce geliştirmeleri konusunda kampa katılan öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Liderlik Kampına katılan öğrencilerin bilimsel farkındalık ve bilimsel düşünce geliştirmeleri konusunda ailelerinin görüşleri nelerdir?

Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışmada 2016 yaz dönemlerinde görev alan tüm öğrencilere, öğretim elemanlarına, öğrenci, öğretmen ve velilerine ulaşılmıştır. Çalışma öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme, öğrenci ve velilere uygulanan anket sorularıyla sınırlıdır.

Yöntem

Çalışma amacına bağlı olarak, tarama modeline dayalı olarak yapılan desenlenmede, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak karma bir yol izlenmiştir. Kampın öğrencilerde bilimsel ve sosyal farkındalık ve bilimsel düşünceyi geliştirme konusundaki uygulamalar konusunda öğretim elemanlarının görüşlerini saptamada görüşme formu kullanılarak nitel araştırma; öğrenci görüşlerinin ortaya konulmasında gözlem ve görüşme, veliler için ise ankete dayalı nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

Öğrencilere gelişimleri kamp boyunca gözlenmiş, kendileriyle görüşmeler yapılmış, kampın hemen sonunda ve yaklaşık altı ay sonra anketler uygulanmıştır. Gözlem yoluyla toplanan ve gözlem defterlerine işlenen veriler ile görüşmelerde alınan ve kaydedilen verilerin metinsel çözümlenmeleri yapılmış ve tasnif edilerek raporlaştırılmıştır. Anket verilerinin çözümlenmesinde ise SPSS istatistik programından yararlanılmıştır.

Öğrencilere ve velilere, kampla ilgili düşüncelerini ortaya koyabilecekleri 11 maddelik ve katılma düzeylerini ortaya çıkaracak beş seçeneqli bir anket formu verilmiştir. Ankette yer alan beşli ölçekli sorularda değerlendirmeye esas alınan puan aralıkları şöyledir:

1.00 – 1.80	Pek çok
1.81 – 2.60	Çok
2.61 – 3.40	Orta
3.41 – 4.20	Az
4.21 – 5.00	Hiç

Öğrenci anket formunda kampla ilgili en çok beğenilen etkinlikler ve slogan üretme ile ilgili açık uçlu iki soru da yer almıştır.

Bulgular ve Yorum

Kampın bitiminde, kampta görev alan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler; kamptan dört ay sonra öğrenci ve velilere uygulanan anketlerle ulaşılan bulgu ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Kampta Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Kampta 16 öğretim elemanı görev almıştır. Kamp sonrası görüşmeye dayalı yapılan değerlendirme toplantısına, mazeretleri bulunan üçü dışında tüm öğretim elemanları katılmıştır.



Kampa katılan öğrencilerin başarılı öğrenciler oldukları, ilgi ve katılımlarının yüksek olduğu, ele alınan konuları kolayca kavradıkları öğretim elemanlarının ortak görüşüdür. Öğretim elemanlarının kamp ve yararlılığı konusundaki görüşleri şu başlıklar altında ele alınabilir:

Değerlendirme Yöntemleri: Proje boyunca gerçekleştirmiş olduğunuz tüm ölçme/değerlendirme yöntemlerini (resim çalışması, yaratıcı yazım tekniği kullanılarak yazı yazdırılması, şiir yazdırılması, drama etkinlikleri, anket, bilgi ölçen mini-testler vb.) belirterek bu yöntemler sonucunda;

- Demokrasiye bakış açısında,
- Liderlik özellikleri sergilemesinde,
- Bilimsel ve yaratıcı düşünme becerisinde,
- Sosyal becerisinde,
- Bilgi ve kavrayışında ne yönde değişim/gelişim meydana geldiğini açıklayınız.

Yaklaşık üç (3) aylık bir zaman diliminden sonra böyle bir uygulamaya gidilmesi ile öğrenciler üzerinde kampın uzun süreli etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Çünkü kampın hemen sonrasında yapılacak değerlendirmeler, duygusal bir boyutu içerebilecektir. Oysa ileriki dönemlerde yapılacak, özellikle öğrenci ve veli değerlendirmelerinin daha sağlıklı olacağı düşüncesinden hareketle böyle bir uygulama yapılmıştır.

Günümüz eğitim sisteminde yaşantı kazandırmaya yönelik alternatif öğretim yöntemlerinden biri olan drama çalışmaları farkındalık kazandırmaya yönelik etkin çalışmalarından biri olmuştur.

Etkinlik: Liderlik Kampı Demokrasi Eğitimi Drama Çalışması (Eğitmen; Rebiye ÜNÜVAR)

Isınma ve Hazırlık; Eğitmen demokrasi eğitimi dersi için salona girer. Proje yazarı ve yürütücüsünün üzerinde baskı uygulamaya başlar. **“Arzu Hanım sizi bir neden olmadan alıkoyuyorum, hiçbir yere gidemezsiniz. Çocuklar kollarınızı bağlayın, sakın kıpırdamayın, kimse konuşmasın, gülmesin, nefes dahi almayın. Şuandan itibaren her şeye el koyuyorum.”** Der. Öğrencilerdeki davranışlar gözlemlenir. (Uymamazlık, itaat, şaşkınlık...). Konuşma tekrar edilir. Bunun üzerine öğrenciler hiç birşey yapmadan sessizce kalır. Öğrenciler birkaç dakika gözlemlenir ve bunun bir oyun olduğunu söylenir. **“Çocuklar bunun adına ne deniyor? Ben ne yaptım?”** soruları sorulur. Öğrenciler **bir darbe girişimi** olduğunu ifade ettiler. **“Neden bana karşı koymadınız? Hani nerede demokrasi, niye engellemediniz darbeyi?”** deyince öğrenciler yüksek sesle **“Biz demokrasi istiyoruz.”** Der. Çocukların yaşadıkları duygu durumlarını postitlere yazmaları istenir. Birlikte demokrasi tanımı yapılır ve demokratik yaşama ilişkin örnekler üzerinde tartışılır.

demokrasinin ne olduğu,

niçin gerek olduğu,

neden savunmamız gerektiği.

Canlandırma: Öğrenciler beşer kişilik gruplara ayrılır. Kendi şirketleriyle ortak bir amaç doğrultusunda hareket ederek ve herkesin katılımıyla bir köprü yapmaya çalışırlar.

Değerlendirme: Darbe girişiminde neler hissettikleri? Demokrasinin ne olduğu, niçin gerek olduğu, neden savunmamız gerektiği hakkında görüşleri alınmıştır.

Liderlik Kampı İle İlgili Öğrenciler ve Velilerin Değerlendirmeleri

Kamp uygulamaları ile ilgili olarak, öğrencilere, katıldıkları dönemin hemen sonunda bir anket uygulanmıştır. Bunun yanında, kamp ile ilgili uygulamalar, öğrenci davranışları kamp süresince gözlenmiş; gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesi yaklaşık 3 aylık bir zaman diliminden sonra yapılan uygulamayla da öğrenciler üzerinde kampın uzun süreli etkisi ve kalıcılığı saptanmaya çalışılmıştır.



Öğrencilerin tümüne geldikleri kurum yöneticileri aracılığı ve e-posta yoluyla; kendileri ve anne ya da babaları tarafından doldurulması ve kamp uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla, Ekim 2016 ayı içinde değerlendirme formları gönderilmiştir. Öğrencilerin doldurdukları ve ebeveynlerine doldurttukları formlardan geri dönen 49'i incelenmiş ve eksikleri bulunan bir anket formu değerlendirme dışında tutulmuş ve 48'i değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretmen ve velilerin doldurduğu anketlerden ulaşılan bulgular, kamp çalışmalarından tüm öğrencilerinin memnuniyetini ortaya koymaktadır. Aşağıdaki çizelgede de görüleceği gibi, öğrenci ve velilerin kamp uygulamalarından memnuniyet derecesi yüksektir. Görüşülen tüm bireyler, kampın önemli kazanımlar sağladığını ve devamını istediklerini ifade etmişlerdir.

Fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri içeriğinden daha farklı bir ders içeriğiyle karşılaşan 7. sınıf öğrencileri, ilk altı yıllarına göre daha akademik ve disipline bir eğitim ortamının içine girmektedirler. Kampa katılan tüm öğrencilerin 7. sınıfa başlayan öğrencilerden oluşması, kampın etkisinin daha fazla öne çıkmasını sağlamıştır. Kampın etkisine yönelik değerlendirmelerin yüksek çıkması, seçilen bu böyle bir program için uygun ve isabetli olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir.

Liderlik Kampı Çalışmalarına Katılan Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere, kampa ilgili düşüncelerini ortaya koyabilecekleri 11 maddelik ve katılma düzeylerini ortaya çıkaracak beş seçenekli bir anket formu verilmiştir. Anket formunda, düşüncelerini serbestçe ortaya koyabilecekleri 5 adet (beş) açık uçlu soru yer almış ve “kamp ile ilgili düşüncelerini yansıtacakları bir resim çizmeleri istenmiştir. Kamp dönemlerinin bitiminde, öğrencilerin hangi etkinliği ne derecede beğendikleri sorulmuştur. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili beğenileri aşağıda verilmiştir.

Kampa katılan öğrencilerin büyük bölümü kampın çok olumlu geçtiği yönünde düşünce taşımaktadırlar. Öğrencilerden hiçbiri az ya da hiç şeklinde olumsuz bir değerlendirme içinde olmamışlardır. Sadece birer öğrenci maddelere orta derecede bir görüş belirtmişlerdir. Değerlendirme puanlarının üçte ikisinden fazlası “pek çok” ve “oldukça” seçenekleriyle değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Kampa ilgili olarak öğrencilerin %85.4 ü “pek çok”, %12.5'i “oldukça” seçeneklerini işaretleyerek Kampta sunulan sağlık hizmetleri ile ilgili düşüncelerini yüksek bir ortalama ile ($\bar{X} = 1.10$) yansıtmıştır.

Yaz döneminde sanılanın aksine Çocukların sağlık açısından riskleri daha fazladır. Terleme, su içme, böcek sokması vb. durumları daha fazla yaşama ihtimallerine yönelik önlemler alınmış, öğrencilerin bilgilendirmeleri etkili olarak yapılmıştır. Bu da öğrencilerin memnuniyetlerini ortaya koymalarında etkili bir düzenleme yapıldığını göstermektedir.

Öğrencilerin “kampta yaşam ile ilgili düşünceleri” ve “ kampta verilen yemeklerle ilgili düşünceleri” de yüksek bir değerlendirme puanı (pek çok) olumlu olduğu şeklinde değerlendirilmiştir ve öğrencilerin böyle bir kampa tekrar katılma istekleri de yüksektir ($\bar{X} = 1.66$). Beş yıldızlı bir Hotel’de yapılmış olması hizmet kalitesini yükseltmiştir.

Öğrencilerin kamp ile ilgili ortam ve uygulamaları değerlendirmeleri için kendilerine bir kısım sıfat ifadeleri verilmiştir. Öğrenciler bu ifadelerden en çok “Keyifli” (% 35.4)”, “çok iyi” (%25) ifadelerini kullanırken, 7 öğrenci (%14,6) “güzel bir anı oldu” şeklinde görüş bulunmuşlardır. 10 öğrenci yoğun ve sadece iki öğrenci sıkıcı şeklinde değerlendirmiştir.

Kampa katılan öğrencilerin büyük bölümünün kampa ilgili olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin %97.9'u kendilerine ve arkadaşlarına sunulan sağlık hizmetlerinden yüksek düzeyde memnun oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler, kampta öğretmenlerinin



kendilerine çeşitli konularda yardımcı oldukları ve rehberlik ettikleri (Pek çok:%83.3; Oldukça: %14.6); böyle bir kampı arkadaşlarına tavsiye edeceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı (%100) kampın tekrar düzenlenmesi halinde bu kampa katılacaklarını belirtmiştir. Bu noktadan hareketleyeygün etki bakımından gelecek kamplara ilginin yüksek olacağı düşünülebilir.

Çizelge 1. Kampa katılan öğrencilerin kamp ile ilgili değerlendirmeleri

	Katılma Derecesi										Ort.	s.s
	Pek çok		Oldukça		Orta		Az		Hiç			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kamp etkinlikleri, genel olarak, sizin için ne derece yararlı olmuştur?	33	68.8	14	29.2	1	2.1	-	-	-	-	1.3	.52
Kampta yaşam ile ilgili düşünceniz nedir?	38	79.2	9	18.1	1	2.1					1.23	.47
Kampta verilen yemeklerle ilgili düşünceniz nedir?	37	77.1	11	23							1.23	.42
Kampta, öğretmenlerinizin size yardımcı olma ve rehberlik yapmaları ile ilgili düşünceniz nedir?	40	83.3	7	14.6	1	2.1					1.18	.45
Kampta size ve arkadaşlarınıza sunulan sağlık hizmetleri ile ilgili düşünceleriniz nedir?	41	85.4	6	12.5	1	2.1					1.10	.37
Böyle bir kampı arkadaşlarına tavsiye eder misin?	36	75.0	11	22.9	1	2.1					1.27	.49
Sizin için böyle bir kamp tekrar düzenlense, katılmak ister misin?	40	83.3	8	16.7							1.66	.37
Kampın süresi ile ilgili düşünceniz nedir?	36	75.0	10	20.8	2	4.2					1.30	.54

Kampa katılan öğrencilerin büyük bölümü kampın çok olumlu geçtiği yönünde düşünce taşımaktadırlar. Öğrencilerden hiçbiri az ya da hiç şeklinde olumsuzya dönük bir değerlendirme içinde olmamışlardır. Sadece birer öğrenci maddelere orta derecede bir görüş belirtmişlerdir. Değerlendirme puanlarının üçte ikisinden fazlası “pek çok” ve “oldukça” seçenekleriyle değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Kampla ilgili olarak öğrencilerin %85.4 ü “pek çok”, %12.5’i “oldukça” seçeneklerini işaretleyerek Kampta sunulan sağlık hizmetleri ile ilgili düşüncelerini yüksek bir ortalama ($\bar{X} = 1.10$) yansıtmıştır.

Yaz döneminde sanılanın aksine Çocukların sağlık açısından riskleri daha fazladır. Terleme, su içme, böcek sokması vb. durumları daha fazla yaşama ihtimallerine yönelik önlemler alınmış, öğrencilerin bilgilendirmeleri etkili olarak yapılmıştır. Bu da öğrencilerin memnuniyetlerini ortaya koymalarında etkili bir düzenleme yapıldığını göstermektedir.

Öğrencilerin “kampta yaşam ile ilgili düşünceleri” ve “kampta verilen yemeklerle ilgili düşünceleri” de yüksek bir değerlendirme puanı (pek çok) olumlu olduğu şeklinde değerlendirilmiştir ve öğrencilerin böyle bir kampa tekrar katılma istekleri de yüksektir ($\bar{X} = 1.66$).

Öğrencilerin kamp ile ilgili ortam ve uygulamaları değerlendirmeleri için kendilerine bir kısım sıfat ifadeleri verilmiştir. Öğrenciler bu ifadelerden en çok “Keyifli” (% 35.4)”, “çok iyi” (%25)



ifadelerini kullanırken, 7 öğrenci (%14,6) “güzel bir anı oldu” şeklinde görüş bulunmuşlardır. 10 öğrenci yoğun ve sadece 2 öğrenci sıkıcı şekilde değerlendirmiştir.

Kampa katılan öğrencilerin büyük bölümünün kampa ilgili olumlu algılara sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin %97.9’u kendilerine ve arkadaşlarına sunulan sağlık hizmetlerinden yüksek düzeyde memnun oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler, kampa öğretmenlerinin kendilerine çeşitli konularda yardımcı oldukları ve rehberlik ettikleri (Pek çok:%83.3; Oldukça: %14.6); böyle bir kampı arkadaşlarına tavsiye edeceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı (%100) kampın tekrar düzenlenmesi halinde bu kampa katılacaklarını belirtmiştir. Bu noktadan hareketle, kampın tüm yönleri ile etkili olduğu ve sürdürülebilirlik özelliği gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 2. Öğrencilerin Etkinliklerle İlgili Düşünceleri,

Kampa İlgili düşünceler	Katılma Derecesi										\bar{X}	s.s.
	Pekçok		Çok		Kararsızım		Kısmen		Hiç			
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
Kamp programı tanıtımı& Tanışma& Drama Etkinliği	35	72.9	11	22.9	2	4.2					1.31	.55
Liderlik Özellikleri, Öğrenci Liderliği (kişisel ve sosyal yetkinlikler)	28	58.3	18	37.5	2	4.2					1.45	.58
Görgü Kuralları ve Bili-şim Teknolojilerini Doğru Kullanma (saygı, nezaket ve sofrada adabı, bilişim tuzakları)	26	54.2	21	43.8	1	2.1					1.47	.54
Sosyal Sorumluluk ve Değerlerimiz (yardımlaşma, paylaşma, hoşgörü, sevgi, saygı ve etik kurallar)	33	68.8	14	29.2	1	2.1					1.33	.52
Sinema, Müzik ve Sanat	32	66.7	12	25.0	4	8.3					1.42	.65
Kişisel Gelişim ve Kültürlü Birey Olma	31	64.6	14	29.2	3	6.3					1.42	.61
Edebiyat, Truva Filmini İzleme ve Kritiği	31	64.6	13	27.1	4	8.3					1.43	.65
Girişimcilik, Strateji, Planlama (Takım Çalışmaları)	37	77.1	11	22.9							1.23	.42
Çevreye Duyarlılık ve Yenilenebilir Enerji	30	62.5	15	31.3	3	6.3					1.43	.62
Demokrasi Eğitimi	37	77.1	10	20.8	1	2.1					1.25	.48
Çocuk ve Vatandaşlık Hakları	27	56.3	18	37.5	3	6.3					1.50	.62
Özgüven ve geliştirme (Takım Çalışmaları)	30	62.5	18	37.5							1.37	.49
Liderlik & Başarılı Bir Girişimcilik Öyküsü	32	66.7	16	32.3	1	2.1					1.33	.47
Hitabet ve İletişim	36	75	11	22.9							1.27	.49

Kampa ilgili verilen 14 farklı tema ile ilgili en yüksek puanlı değerlendirme **Girişimcilik,**



Strateji, Planlama, Takım Çalışmaları etkinliği ($\bar{X}=1.23$) ve yakın bir ortalamayla Demokrasi Eğitimi etkinliği ($\bar{X}= 1.25$) gelmektedir. Öğrencilerin yüksek katılım gösterdikleri diğer etkinlikler, Görgü Kuralları ve Bilişim Teknolojilerini Doğru Kullanma (*saygı, nezaket ve sofrada adabı, bilişim tuzakları*); Sosyal Sorumluluk ve Değerlerimiz (*yardımlaşma, paylaşma, hoşgörü, sevgi, saygı ve etik kurallar*) olarak sıralanmaktadır. Bu çerçevede, tüm etkinliklerin programa katılan öğrencilerin ilgisini yüksek derecede çektiği söylenebilir. Bu yüksek puanlama, konuların çekiciliğinin yanı sıra etkinliklerin öğrenci katılımı ve uygulamalı çalışmalar olarak düzenlenmesinin de bir yansıması olarak görülebilir.

Tablo 2 incelendiğinde diğer tüm etkinliklerin “pek çok” önemli seçeneğine karşılık gelen “1.00- 1.80” aralığında yer aldığı görülmektedir. Kısmen ve hiç seçeneklerinin işaretlenmediği tabloda pekçok seçeneğinde anlamlı bir yığılma olduğu görülmektedir.

Çizelge 3. Kampa katılan öğrencilerin kamp ile ilgili değerlendirmeleri

	Katılma Derecesi										Ort	s.s.
	Pek çok		Çok		Orta		Az		Hiç			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kampa katılmaktan mutluluk duydum.	37	77.1	11	22.9							1.23	.42
Kampın, sosyal ilişkilerimi geliştirmeme katkıları olmuştur.	41	85.4	7	14.6							1.15	.35
Kampın, planlı çalışmama katkısı olmuştur.	38	79.2	10	20.8							1.21	.41
Kampın, okul başarıma katkıları olmuştur.	40	83.3	8	16.7							1.16	.38
Toplum ve vatandaşlık konularına ilgim artmıştır.	33	68.8	15	31.3							1.31	.47
Kampın, başkaları ile birlikte çalışma ve arkadaşarımla ilişkilerime katkıları olmuştur.	44	91.7	4	8.3							1.08	.28
Kampta yaşadıklarımı ailem ve arkadaşarımla paylaştım.	39	81.3	9	18.8							1.19	.39
Kişisel gelişim konularına ilgim artmıştır.	40	83.3	8	16.7							1.16	.37
Sosyal sorumluluk ve çevreye duyarlılık ile ilgili çalışmalara ilgim artmıştır.	35	72.9	12	25.0	1	2.1					1.30	.50
Kampta görevli öğretmenlerimin, benimle iletişim kurmaları ve katkıda bulunmaları ile ilgili düşüncelerim olumludur.	41	85.4	5	10.4	2	4.2					1.19	.49
Kamptaki beslenme, barınma vb. olanaklarımızdan memnun kaldım.	37	77.1	11	22.9							1.23	.42



Kampa katılan öğrenciler kampın, iletişim becerilerini geliştirdiğini (Pek çok: %77.1; Çok: %22.9); okul başarısına olumlu yönde yansıdığını (Pek çok %83.3; Çok: %16.7); çevreye duyarlılık ve sorumluluk bilincini artırdığını (Pek çok:%72.9; Çok: %25) vurguladıkları belirlenmiştir. Kampın genel olarak öğrencilerin çeşitli becerilerine (kişisel ve sosyal) olumlu katkılarda bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte, farkındalık ve duyarlılık gelişimi açısından programın önemli olduğu ifade edilebilir.

Çizelge 4. Kampa katılan öğrencilerin velilerinin Bilim Kampı ile ilgili değerlendirmeleri

	Katılma Derecesi										Ort.	s.s.
	Pek çok		Çok		Orta		Az		Hiç			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çocuğum kampa katılmaktan mutluluk duymuştur.	26	78.8	7	21.2							1.21	.42
Kampın, çocuğumuzun sosyal ilişkilerini geliştirmesine katkıları olmuştur.	23	69.7	10	30.3							1.30	.47
Kampın, çocuğumuzun planlı çalışmasına katkısı olmuştur.	25	75.8	6	18.2							1.30	.58
Kampın, çocuğumuzun okul başarısına katkıları olmuştur.	24	72.7	9	27.3							1.27	.45
Çocuğumuzun toplum, vatandaşlık, ve demokrasi konularına ilgisi artmıştır.	23	69.7	10	30.3							1.30	.46
Kampın, çocuğumuzun başkaları ile birlikte çalışma ve arkadaşlarıyla ilişkilerine katkıları olmuştur.	31	93.9	2	6.1							1.06	.24
Çocuğumuz, kamp yaşamını bizimle ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır.	27	81.8	6	18.2							1.18	.39
Kişisel gelişim konularına ilgisi artmıştır.	25	75.8	8	24.2							1.24	.43
Çocuğumuzun, sosyal sorumluluk ile ilgili çalışmalara ilgisi artmıştır.	27	81.8	6	18.2							1.18	.39
Çocuğumuz, kampta görevli öğretim elemanlarının iletişim kurma ve katkıda bulunmaları ile ilgili düşünceleri olumludur.	32	97	1	3.0							1.03	1.17
Çocuğumuz beslenme, barınma vb. olanaklar hakkında olumlu düşünceler taşımaktadır.	23	69.7	10	30.3							1.30	.46
Benzeri bir kamp düzenlendiğinde, çocuğunuzu göndermeyi düşünür müsünüz?	26	78.8	7	21.2							1.21	.46

Öğrenci velileri, kampa katılan öğrencilerde olumlu yönde farklılıklar gözlemlediklerini ifade etmiştir. Söz konusu farklılıklar, okul başarısının artması (Pek çok %72. 7; Çok: %27.3); sosyal ilişkilerinin artması (Pek çok %69. 7; Çok: %30.3); vatandaşlık ve demokrasi gibi kavramlara ilişkin



farkındalığın artması (Pek çok %69. 7; Çok: %30.3) şeklindedir. Bununla birlikte velilerin tamamı (Pek çok %72. 7; Çok: %27.3) benzer bir kampın düzenlenmesi halinde söz konusu kampa çocuğunu göndermeyi düşünmektedir. Bu bağlamda velilerin bu türden çalışmaları çocuklarının çok yönlü gelişmeleri için bir fırsat olduğu düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 5. Öğretmenlerin Kampla İlgili Düşünceleri

Kampla İlgili düşünceler	Katılma Derecesi										\bar{X}	s.s.
	Pekçok		Çok		Kararsızım		Kısmen		Hiç			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrenci(leri)m, kampa katılmaktan mutluluk duyduğunu ifade etmiştir.	19	73.1	7	26.9							1.27	.45
Kampın, öğrenci(leri)min, sosyal ilişkilerini geliştirmesine katkıları olduğunu gözlemledim.	20	76.9	6	23.1							1.23	.43
Kampın, öğrenci(leri)min, planlı çalışmasına katkısı olduğunu gözlemledim.	15	53.7	10	38.5	1	3.8					1.46	.58
Kampın, öğrenci(leri)min, okul başarısına katkıları olduğunu gözlemledim.	21	80.8	5	19.2							1.19	.40
Öğrenci(leri)min, toplum ve vatandaşlık konularına ilgisi arttığını gözlemledim.	18	69.2	8	30.8							1.30	.47
Kampın, öğrenci(leri)min, başkaları ile birlikte çalışma ve arkadaşlarıyla ilişkilerine katkıları olduğunu gözlemledim.	23	88.5	3	11.5							1.12	.33
Öğrenci(leri)m, kamp yaşamını benimle ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır.	19	73.1	7	26.9							1.27	.45
Öğrenci(leri)min, kişisel gelişim konularına ilgisi(leri)nin arttığını gözlemledim.	20	76.9	6	23.1							1.23	.43
Öğrenci(leri)min, sosyal sorumluluk ile ilgili çalışmalara ilgisi arttığını gözlemledim.	26	100									0	1
Öğrenci(leri)min, kampta görevli öğretim elemanlarının iletişim kurma ve katkıda bulunmaları ile ilgili düşünceleri olumludur.	17	65.4	9	34.6							1.35	.48
Öğrenci(leri)min, kamptaki beslenme, barınma vb. olanaklar hakkında olumlu düşünceler taşımaktadır.	20	76.9	6	23.1							1.23	.43

Öğretmenler; kampa katılan öğrencilerde olumlu değişimler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre kampa katılan öğrenciler mutlu olmakta (Pek çok %73. 1; Çok: %26.9); kişisel ve sosyal becerileri artmakta (Pek çok %76. 9; Çok: %23.1); sosyal konulara daha duyarlı



yaklaşmaktadır (Pek çok %100) . Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin kampın fiziki ve sosyal olanaklarına yönelik olumlu algılara sahip olduklarını ifade ettikleri (Pek çok %76. 9; Çok: %23.1) görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin kamp sürecine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve bunların birbirini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Sonuç

Öğrenciler, öğretmenleri ve veliler bilim kampının çok yararlı olduğunu, somut katkıların olduğunu ifade etmektedirler. 51 öğrencinin katıldığı kampta, düşük değerli değerlendirmenin olmaması, olumsuz görüşlerin olmaması 2016 Liderlik Kampı'nın yüksek başarı ile gerçekleştiğini göstermekte; kampın düzenlenmesine temel teşkil eden **"bilimsel ve sosyal farkındalık"** oluşturmada etkili bir sürecin yaşandığı söylenebilir.

Demokrasi eğitiminin ön şartı, demokrasi kültürünü benimsemiş öğretmenler yetiştirmektir. Demokrasi kültürünü içselleştirmeyen öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında demokrasinin bir yaşam tarzı haline gelmesini beklemek boşunadır. O halde öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlardan başlayan bir demokrasi eğitiminin hayata geçirilmesi gerekir. Bu demokrasi eğitiminin hizmet içinde de "yaşam boyu öğrenme" kültürü kapsamında yaşatılmalıdır.

Mevzuat uygulamalarında amacın formaliteleri tamamlamak olmamalı; yazılı kuralların işlevselliğine özen gösterilmelidir. Mevzuatta yanlış anlaşılma ihtimali olan hukuksal metinleri yeniden yazmanın yolları aranmalıdır.

Demokrasi ancak eğitimle kazanılabileceğine herkesi inandırmalı ve eğitimin demokrasi kültürünü yaşatacak bir düzene kavuşturulması için gerekli önlemler alınmalıdır.

Demokrasi yukarıdan aşağıya doğru değil, aşağıdan yukarıya doğru gelişebileceği üzerinde önemle durulmalıdır.

Yakın gelecekte, Türk Eğitim Sistemindeki okul temelli reform çalışmalarının odak noktasında liderlik ve demokratik yaşamın yer alacağı söylenebilir. Gerek genel bilim alanındaki gelişmeler ve gerekse de ülkemizdeki ileri demokrasi uygulamalarının okul liderliği üzerindeki belirleyici etkileri, bu liderlik türünün okul iyileştirme çalışmalarında büyük bir önem kazanacağını işaret etmektedir.

Kaynaklar

Baloğlu N. (2011) **"Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı"** *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 3, Ağustos 2011, Sayfa 127-148*

Ciulla, J. B. (2008). **"Leadership studies and "the fusion of horizons"."** *The Leadership Quarterly* 19(4): 393–395.

Çelik V, (2008) **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.** (Editor) Pegem Akademi Yayınları: Ankara

Dewey, J. (1965). **Okul Yönetiminde Demokrasi** (Çev. F. Oğuzkan), Ankara, Ülkü Yayınları.

Gömlüksiz M. N., A. Ü. Kan, E. Cüro (2010) **"İlköğretimde Demokrasi Eğitimi Bir Örnek: Okul"** *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2010, 29 (2), 123-146

Hesapçıoğlu, M. (2004) **"Eğitim Nedir?"**. Cumhuriyet, 30 Nisan, s. 2.

Okutan, M. (2010). **Türk Eğitim Sistemi'nde Demokrasi Eğitimi.** *Uluslararası*



İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 7: 1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com> 249249249

Uğurlu C.T.) “Avrupa Birliği Ülkelerinde Ve Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.Yaz-2011 Cilt:10 Sayı:37 (153-169)

Walker, D. (2002). **Constructivist leadership: standards, equity and learning—weaving whole cloth from multiple strands.** In L. Lambert, D. Walker, D. Zimmerman, J.Cooper, M. Gardner, M.D. Lambert, & M. Szabo (Eds.), *The constructivist leader.* (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.



KADIN OKUL BÖLGESİ MÜDÜRLERİNDEN VE EĞİTİM DENETMENLERİNDEN MÜDÜRLERE TAVSİYELER VE OKULDA ÖNEMLİ GÖRDÜKLERİ GÖREVLER: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Emine BABAĞLAN⁹⁸

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üst düzey eğitim yöneticiliği ve denetmenliği konumunda bulunan kadınların sayıca az olduğu iki ülke olan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kadın okul bölgesi müdürlerinin ve Türkiye'de kadın eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyelerini ortaya koymaktır. Ayrıca bu çalışmada katılımcı görüşlerine göre okulda önemli görülen görevler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışan 15 kadın okul bölgesi müdürü ve Türkiye'de çalışan 25 kadın eğitim denetmeniyle yürütülmüştür.

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyeleri dört ana tema oluşturmaktadır. Bu temalar, frekansları yüksekten düşüğe göre; özdisiplin, kendini geliştirmeye, farkındalık ve diğer insanlarla ilişki ve iletişimidir. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri meslektaşlarına dürüst-tutarlı-güvenilir olun, çok çalışın, işinizi yapmaktan zevk alın, objektif-adaletli olun, öğrenmeye açık olun-devam edin, kendinizi yenileyin, değişiklikleri takip edin, mesleğinizde yeterli olun, iyi iletişim becerisine sahip olun, araştırın ve mali konuları iyi bilin tavsiyelerinde bulunmuşlardır.

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevler dört tema olarak belirlenmiştir. Bunlar, eğitim ortamına ilişkin işler, öğrenci merkezli işler, çalışan merkezli işler ve yönetici merkezli işlerdir. Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerin donanım, düzen ve temizlik; olumlu okul iklimi-kültürü oluşturmak; bina içinde ve binalar arasında pozitif iletişim geliştirmek, sosyal kültürel etkinlikler düzenlemek; öğrencinin öğrenmesi-başarısı; çalışanların kendi yeterliklerini geliştirmesi ve çalışanlar arasında işbirliği-takım çalışmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul bölgesi müdürü, eğitim denetmeni, cinsiyet, okul yönetimi, kadın yönetici.

Problem Durumu

Türkiye'de her ilde bir milli eğitim müdürü ve müdür yardımcıları bulunmaktadır. İllerdeki tüm okullar ve ilçelerdeki okullar milli eğitim müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde ise okullar okul müdürleri tarafından yönetilmektedir. Eyalet sınırları içerisindeki her okulun bağlı olduğu bir okul bölgesi ve bu okul bölgesinin yöneticisi durumunda olan okul bölgesi müdürü (superintendent) bulunmaktadır. Okul bölgesi müdürlüğü Amerika Birleşik Devletleri'nde eyaletler bazında en üst eğitim yöneticiliği konumundadır.

Eyaletin yerel okul bölgesi eyaletteki eğitim sistemi açısından okulların temel yönetsel birimidir (Björk, 2005). Yerel okul bölgesi, eyaletin sınırlarının kontrolünü, yetki alanını, finansmanını ve eğitim kurulunun yetkilerini belirlemek açısından eyalet için süreci daha işlevselleştirir. Yerel okul bölgesindeki okulların işleyişini düzenlemek üzere yerel okul yönetim kurulu üyeleri belirlenir. Yerel okul yönetim kurulu üyeleri seçimle belirlenir ve alınan kararların devamlılığını sağlamak için yönetim kurulu üyelerinin çalışma dönemlerinin aynı anda başlayıp aynı

⁹⁸ Doç. Dr., Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat, ebabaoglan@yahoo.com.tr



anda bitmemesi için birbiriyle çakışmayan dönemlerde çalışacak şekilde görev alırlar. Yerel okul yönetim kurulu genellikle yerel sakinler tarafından seçilen 5-9 kişiden oluşur. Fakat şehirler 12-15 üyeden oluşan okul yönetim kurulları da oluşturabilir. Tarih boyunca bu okul yönetim kurulları vatandaşların ve ebeveynlerin eğitimde politika oluşumunu etkilemesi için birincil erişim noktası olarak hizmet etmişlerdir. Yerel bir okul kurulu, farklılıkları azaltmak için bir forum olarak hizmet etmekle birlikte, icraatlar Amerika Birleşik Devletleri Anayasası, ilgili eyalet mevzuatları ve eyaletin kuralları, düzenlemeleri, politikaları ve geçerli mahkeme kararlarıyla uyumlu olmak durumundadır. Her yerel okul yönetim kurulunun birincil sorumluluğu yasama konusudur - özellikle politika oluşturma ve okul bölge uygulamalarının denetimini sağlamaktır. Eğitim kurulu üyeliğine okuldaki işler konusunda uzman olmayan vatandaşlar seçildiğinden, okul yönetim kurulu okul bölge personelinin bu sorumlulukları yerine getirmesini sağlamalıdır (Björk, Kowalski ve Browne-Ferrigno, 2014). Yerel okul bölgeleri eğitimi birkaç düzeyde sunabilir, okulöncesi eğitim, ilkokul (1-5. sınıf), ortaokul (6-8. sınıf), lise ve meslek okulları (9-12. sınıf). Okul yönetim kurulu okul bölgesindeki uygulamaları (işleyişi) ücretle çalıştırdığı okul bölgesi müdürleriyle (superintendent) denetler (Björk, Browne-Ferrigno ve Kowalski, 2014; Björk, Kowalski ve Browne-Ferrigno, 2014).

Okul bölgesi müdürleri (superintendents) okul bölgesinin CEO'su (Chief Executive Officer) olarak hizmet ederler ve bölgenin günlük (her günkü) işlerini yönetirler. Okul bölgesi müdürleri genellikle birkaç yıllık olarak işe alınırlar ve kariyerleri boyunca ortalama olarak iki ila üç bölgede hizmet ederler ki bu süre 16 yıl kadardır. Okul bölge müdürlerinin, sayıları hizmet ettikleri okul bölgesine göre değişen merkez ofis çalışanları da bulunur. Bu merkez ofis çalışanları orta kademe yönetici konumundadırlar. Okul bölgesinin CEO'su olarak görülen okul bölge müdürleri, bölgedeki okullarda yasal düzenlemelerin, politikaların ve yönetmeliklerin düzgün bir şekilde uygulanmasını sağlamakla ve bu okulları denetlemek ve okullara destek sağlamakla sorumludurlar (Björk, Kowalski ve Browne-Ferrigno, 2014, s. 2).

Okul bölgesi müdürünün (superintendent) rolü ve statüsü tarih boyunca değişiklik göstermiştir. Eğitimci (uzman, bilgin) olarak okul bölgesi müdürü (superintendent), kavramının ortaya çıkması yaklaşık 1865 ila 1910 yılları arasında olmuştur. Okul bölgesi müdürü olarak seçilen görevliler genellikle erkekti ve başarılı öğretmenler arasından seçilirdi. Bu okul bölgesi müdürlerinin yetkisi oldukça fazlaydı ve okul müdürü, öğretmen ve diğer çalışanların üstü – amiri durumunda olup onlara liderlik yapar, yol gösterirler ve denetlerdi (Kowalski, McCord, Petersen, Young ve Ellerson, 2010, s. 2-3).

Okul bölgesi müdürünün işletme yöneticisi olarak görev alması ise 1910 -1940 dönemindedir. Bu ikinci rol kavramsallaşması, endüstri devrimi sonucunda gelişen klasik yönetim ve bilimsel yönetim yaklaşımının etkisiyle olmuştur. Bazı okul bölgesi yönetim kurulları gelişmekte olan endüstri uygulamalarının okullarda da uygulanmasını sağlanmasını okul bölgesi müdürlerinden beklemişlerdir. Böylece okul bölgesi müdürlerinin rolleri eğitimcilikten işletme yöneticiliğine doğru kaymıştır (Kowalski, McCord, Petersen, Young ve Ellerson, 2010, s. 3).

Diğer bir sosyal olay olan Büyük Bunalım, okul bölgesi müdürünün yeni rolünün kavramsallaşmasına yol açmıştır. Klasik yönetim ve bilimsel işletme yaklaşımının devlet okullarındaki uygulamaları demokratik anlayışla bağdaşmadığı için acımasızca eleştirilmiştir. Böylece okul bölgesi müdürünün devlet adamlığı – politik liderlik rolü ön plana çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nda sonra nüfus artışı, okulun desteklenmesi ve sosyal bilimlerdeki araştırmalar okul yönetimiyle ilgili yeni düşünceleri harekete geçirmiştir (Kowalski, McCord, Petersen, Young ve Ellerson, 2010, s. 3-4).

Komplike sosyal ve ekonomik problemlere çözüm üretmede demokratik yaklaşımın yeterli olmadığı 1950'li yılların yarısında ortaya çıkmaya başladı. Böylece okul bölgesi müdürünün sosyal bilimci rolü ortaya çıktı. Okul bölge müdürü sosyal bilimci rolüyle büyük sosyal problemlere daha



fazla duyarlık gösteren ve disiplinler arası yaklaşımla çözümler üreten bir sosyal bilimci olarak ortaya çıktı. Bu rolünde okul bölgesi müdürünün bir sosyal bilimci olarak çok kültürlü ve demokratik toplumlarda sık görülen eğitim problemlerini disiplinler arası yaklaşımlarla çözmesi umulmaktaydı (Kowalski, McCord, Petersen, Young ve Ellerson, 2010, s. 4).

Tarih boyunca okullar toplumdan kopuk ve öğretmen ve yöneticilerin bireysel olarak inzivaya çekilmiş bir şekilde çalıştığı kapalı bir iklime sahipti. Oysa ki okul bölge müdürlerinin yeni rolünde herkesle ve toplumla kibirsizce iletişim halinde olması beklenmekteydi. Günümüzde özellikle yöneticinin okul çalışanlarıyla, öğrencilerle, ailelerle ve diğer paydaşlarla işbirliği yaparak okul gelişimini başlatması ve önyak olması beklenmektedir. Bunu yapmak için okul bölgesi müdürünün tüm paydaşlarla pozitif iletişim kurması ve sürdürmesi gerekmektedir. Böylece klasik iletişim teorisi yerini ilişkiyel iletişim modeline bırakmıştır. İlişkiyel iletişim modeli tutarlı, açık, çift yönlü ve simetriktir. Buna ilaveten resmi otoriteyi ve güç farklılıklarını minimize etmektedir (Kowalski, McCord, Petersen, Young ve Ellerson, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nde okul bölgesi müdürlerinin çoğunluğunun erkek olduğu, kadınların sayıca az oldukları bilinmektedir (Alston, 2000; Wiggins ve Coggins, 1986). 2016 yılı Kasım ayı istatistiklerine göre Türkiye'de ise 81 il milli eğitim müdürünün sadece birinin kadın olduğu bilinmektedir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli şube müdürlerinin ise %4.6'sı kadındır. Eğitim yöneticilikleri içerisinde üst statülerden bir diğeri ise eğitim denetmenliğidir. 2.315 eğitim denetmeninin 166'sı kadındır. Bu verilere göre Türkiye'de eğitim denetmenlerinin %15'i kadındır.

Okul bölgesi müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenci başarısı ve okul başarısı arasında yakın ilişki vardır (Bird, Dunaway, Hancock ve Chuang, 2013; Dimmock ve Wildy, 1992). Okul bölgesi müdürlerinin otantik, güvenilir liderliği ile okul gelişim uygulamaları arasında pozitif korelasyon bulunduğu belirlenmiştir (Bird, Dunaway, Hancock ve Chuang, 2013). Daha başka araştırmalarda okul bölgesi müdürlerinin özelliklerinin plan yapabilme, işleri programlayabilme, güçlü iş etiğine sahip olma, başkalarıyla uyumlu çalışabilme, liderlik yetenekleri, güvenilir ve duyarlı olma, güçlü etik ve değerlere sahip olmak, sözel iletişim becerileri, farklı insanlarla çalışabilme yeteneği, işbirliği yeteneği, güven sağlama, başkalarının davranışlarını pekiştirme, soğukkanlı kalabilme, zaman yönetimi, takım oluşturabilme, dinleme becerileri ve başkalarından öğrenebilme yeteneğidir (Gunderson ve Gloeckner, 2011). Başka bir araştırmada ise öğretmen, müdür ve okul bölge müdürünün okul bölge müdüründe bulunmasında hemfikir oldukları özellikler araştırılmıştır. Bunlar, dürüstlük, insanlara değer vermek, doğruluk, güvenilirlik, empati, özen ve etik liderliktir. Bu üç grubun okul bölge müdürlerinin bilmesi gerektiğine inandıkları alanlar ise şöyledir: Öğrenmeyi ve öğrenme teorisini bilmek, eğitim uygulamalarını etkileyen yasalar ve düzenlemeleri bilmek, okulun parasal işlerini bilmek ve okul-toplum ilişkisini bilmektir (Hsieh ve Shen, 1998).

Daha önce yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin yönetsel etkinliklere ayırdıkları sürenin çoğunu personel işleri, öğrenci işleri, eğitim-öğretim işleri, okul işletmeciliği, istek dışı yapılan etkinlikler ve isteğe bağlı yapılan etkinliklere ayırdıkları belirlenmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin en çok, okullarında sekreter olmayışı, fiziksel olanakların sınırlılığı, fiziksel ve zihinsel yorgunluktan şikayetçi oldukları belirlenmiştir (Alkan, 1999). Başka bir araştırmada ise okul yöneticilerinin en önemli gördükleri görevlerin sırayla okul işletmesiyle ilgili görevler, işgören hizmetlerine yönelik işler ve eğitim programlarına yönelik görevler olduğu belirlenmiştir (Akçay ve Başar, 2004).

Okul müdürlerinin okuldaki görevlerine ilişkin bakış açıları sorulduğunda, okul müdürlerinin kendilerini en çok insani ve maddî konularla ilgili sorumlu hissettikleri, paydaşlar ve maddî konularla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları ve yöneticiliğin bir meslek mi yoksa görev mi olması gerektiği konusunda belirsizlik içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir okul müdürünün iletişime açık,



sabırlı, âdil, pedagoji ve yönetim bilgisine sahip, öğretmenlik deneyimi olan kişiler olmaları gerektiğini belirlenmiştir (Turan, Yıldırım ve Aydođu, 2012).

Bu araştırmanın amacı üst düzey eğitim yöneticiliği ve denetmenliği konumunda bulunan kadınların sayıca az olduğu iki ülke olan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kadın okul bölgesi müdürlerinin ve Türkiye'de kadın eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyelerini ortaya koymaktır. Böylece bu araştırma, bu tavsiyelerden yararlanan kadın yöneticilerin mesleklerinde daha başarılı olmalarına ve kadın yönetici oranının artmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca bu çalışmada kadın okul bölgesi müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre okulda önemli görülen görevler belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece okulda önemli görülen görev alanlarının belirlenerek eğitim örgütlerinde çalışan yöneticilerin çalışmalarına destek olunması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada iki ülke eğitim yöneticilerinin görüşleri karşılaştırmalı olarak irdelenmektedir. Amerika Birleşik devletlerinde okul bölgesi müdürlerinin karşılığı olarak Türkiye'de il milli eğitim müdürleri görülebilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde kadın okul bölgesi müdürleri Türkiye'deki kadın il milli eğitim müdürlerinden sayıca çok fazladır. Türkiye'de il milli eğitim müdürlerinin sadece birisi kadındır. Türkiye de yeterince kadın il milli eğitim müdürü olmadığı için çalışmaya kadın eğitim denetmenleri dahil edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma nitel ve tarama türünde bir çalışmadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışan 15 kadın okul bölgesi müdürü (superintendent) ve Türkiye'de çalışan 25 kadın eğitim denetmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmaya katılan Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışan kadın okul bölge müdürleri S1, S2, ... S15 şeklinde kodlanırken, kadın eğitim denetmenleri D1, D2, ... D25 şeklinde kodlanmıştır.

Veri toplama süreci

Araştırmada katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme süresince katılımcılara iki soru yöneltilmiştir. Okul bölgesi müdürlerine sorulan sorular: 1.Okul bölgesi müdürü olarak başarılı olmak isteyen meslektaşlarınıza tavsiyeleriniz nelerdir? 2. Bir okulda yapılmasını öncelikle istediğiniz, öncelik ve önem verdiğiniz üç görevi sıralayınız. Eğitim denetmenlerine sorulan sorular: 1. Bir denetçi olarak başarılı olmak isteyen meslektaşlarınıza tavsiyeleriniz nelerdir? 2. Bir okulda yapılmasını öncelikle istediğiniz, öncelik ve önem verdiğiniz üç görevi sıralayınız.

Veri analizi

Araştırmada görüşmeyle toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Katılımcıların görüşleri öncelikle maddeleştirilmiş, daha sonra bu maddelerden birbirleriyle ilgili olanlar gruplanarak temalar oluşturulmuş. Araştırma bulguları temalar altında ve maddeler halinde tablolaştırılarak okuyucuya sunulmuştur. İçerik analizinde, kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Frekans analizi, birim ve öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal görülme sıklığını ortaya koymaktadır. Bilgin'e göre (2006, s. 18-19) kategorisel analiz bir mesajın-içeriğın önce birimlere bölünmesi ve ardından da bu birimlerin, belirli kriterlere göre temalar-kategoriler halinde gruplandırılmasıdır

Araştırma sorularının güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak amacıyla beş katılımcıyla ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu sınanmıştır. Sorular görüşme formuna yazıldığı haliyle katılımcılara sorularak tüm katılımcılara aynı soru yöneltilmeye ve araştırmanın geçerliği (Yıldırım ve Şimşek, 2000) sağlanmaya çalışılmıştır.

İçerik analizinin geçerliğini sağlamak amacıyla, içerik analizi farklı zamanlarda yeniden yapılarak zaman çeşitlemesiyle analizin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005, s. 113).



Araştırmada toplanan verinin geçerliğini sağlamak için veri kaynağı grupta çeşitlemeye (data triangulation) gidilmiştir. Bu amaçla araştırmada çalışma grubu olarak Türkiye'nin farklı illerinde çalışan kadın denetmenler ve Amerika Birleşik Devletleri'nin farklı eyaletlerinde çalışan kadın okul bölge müdürleri belirlenerek yer örnekleme yapılmıştır (Gray, Williamson, Karp and Dalphin, 2007). Böylece deneyimli olmasından dolayı faydalı ve güvenilir bilgi verebileceğine inanılan çalışma grubu belirlenmeye çalışılmıştır (Patton, 1987; Rubin ve Rubin, 2005).

Okul bölge müdürlerinden ve eğitim denetmenlerinden görüşme yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmış, veriler yorum yapılmadan maddeleştirilmiş, katılımcı ifadelerine yer verilerek okuyucuya sunulmuştur. Böylece araştırmanın güvenilirliğinin (Rubin ve Rubin, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2000) yükseltilmesi amaçlanmıştır. Araştırma aşamaları, hem araştırmayı aynı şekilde tekrar etmeye imkan tanımak (Yıldırım ve Şimşek, 2000), hem de şeffaflık yoluyla güvenilirliği ortaya koyabilmek için (Rubin ve Rubin, 2005) ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Araştırma Temaları

Bu araştırmada kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin okul müdürlerine tavsiyeleri ve okulda önemli gördükleri görevler dört tema olarak ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerine tavsiyelerden oluşan temalar şunlardır: Özdisiplin, kendini geliştirme, farkındalık ve diğer insanlarla ilişki ve iletişim. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevler – işler ise dört tema olarak şöyle belirlenmiştir: Eğitim ortamına ilişkin işler, öğrenci merkezli işler, çalışan merkezli işler ve yönetici merkezli işler.

Bulgular

Burada önce kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyeleri ve daha sonra da okulda önemli gördükleri görevler – işler ele alınmaktadır. Tüm bu temalar verilirken frekansı en yüksek olan temadan başlanarak frekansı düşük olana doğru sıralama yapılmıştır.

1. Okul müdürlerine tavsiyeler

Tavsiyelerin oluşturduğu temalardan ilki olan *özdisiplin* temasıyla ilgili tavsiyeler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Özdisiplin temasıyla ilgili tavsiyeler

No	A.ÖZDİSİPLİN / Tavsiyeler	Kadın Okul Bölgesi Müdürü		Kadın Eğitim Denetmeni		Toplam
		Kişi	f	Kişi	f	
1.	Dürüst-tutarlı-güvenilir olun	S5 S6 S9 S15	4	D10 D16 D17 D23 D24	5	9
2.	Çok çalışın	S1 S9	2	D1 D3 D6 D19	4	6
3.	İşinizi yapmaktan zevk alın	S11	1	D10 D13 D19 D22	4	5
4.	Objektif –adaletli olun	-	-	D10 D15 D16 D17 D24	5	5
5.	İnsani değerlere uyun	-	-	D12 D18 D23 D24	4	4
6.	Vazgeçmeyin (pesetmeyin)	S1 S3	2	D22 D25	2	4
7.	Kendinize güvenin	-	-	D9 D10 D23	3	3
8.	Bilmediğiniz konuda iddialı konuşmayın	-	-	D4 D20	2	2
9.	İyi giyinin	-	-	D12 D23	2	2
10.	Kendinize dikkat edin	S6 S10	2	-	-	2
11.	Sabırlı olun	S2 S9	2	-	-	2
12.	Empatik olun	S8	1	D18	1	2
13.	İş disiplinine sahip olun	-	-	D10 D16	2	2
14.	Olayı kişiselleştirmeyin	S9	1	D25	1	2



15. Üretken olun	-	-	D13 D19	2	2
16. Tertepli olun	S2	1	-	-	1
17. Öncelikleri kendi iradenizle belirleyin	S6	1	-	-	1
18. İyi bir ev yaşamına sahip olun	S6	1	-	-	1
19. Doğal olun	-	-	D20	1	1
20. Mütevazı olun	S7	1	-	-	1
21. Aracı amaç haline dönüştürmeyin	-	-	D5	1	1
22. Hedef belirleyin	-	-	D6	1	1
23. Özel yaşamı yapılan işe karıştırmayın	-	-	D4	1	1
T o p l a m	19	41		60	60

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri meslektaşlarına öncelikle dürüst-tutarlı-güvenilir olun, çok çalışın, işinizi yapmaktan zevk alın ve objektif –adaletli olun tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri tavsiyelerini şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

Dürüst tutarlı ilişkiler kurun. (Tavsiye 1) S5

Etrafınızdaki herkesten daha fazla çalışmaya istekli olun. (Tavsiye 2) S9

Kurumdaki görevde bulunmaktan ve çalışmaktan memnun olmak zorundasın, orada olmaktan gerçekten memnun ol. (Tavsiye 3) S11

Frekans daha düşük olan tavsiyeler ise insani değerlere uyun, vazgeçmeyin (pesetmeyin), kendinize güvenin, bilmediğiniz konuda iddialı konuşmayın, iyi giyinin, kendinize dikkat edin, sabırlı olun, empatik olun, iş disiplinine sahip olun, olayı kişiselleştirmeyin, üretken olun, tertipli olun, öncelikleri kendi iradenizle belirleyin, iyi bir ev yaşamına sahip olun, doğal olun, mütevazı olun, aracı amaç haline dönüştürmeyin, hedef belirleyin ve özel yaşamı yapılan işe karıştırmayın tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri tavsiyelerini şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

Nelerin öncelikli olduğunu, nelerin ertelenmesi gerektiğini, nelerin gözlenmesi gerektiğini bilin. Masanızda, telefonunuzda, e-mailinizde, ya da yüz yüze insanların sizden yapmanızı ya da tamamlamanızı isteyecekleri çok fazla şey olur. Hangisinin en önemli olduğunu, neyi yapmanız gerektiğini, neyi yapmamanız gerektiğini bilmelisiniz. Başkalarının yapacak olduğu işleri size yaptırılmalarına müsaade etmeyin. (Tavsiye 17) S6

Mesleğin sınırlarının iyi çizilmesi gerekiyor. Aracı amaç haline dönüştürmemekte fayda var. Öncelikle bu işi neden yaptığının sorgulanması gerekiyor. (Tavsiye 21) D5

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyelerinin oluşturduğu temalardan ikincisi olan *kendini geliştirmeyle ilgili tavsiyeler* Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Kendini geliştirme temasıyla ilgili tavsiyeler

No	B.KENDİNİ GELİŞTİRME / Tavsiyeler	Kadın Okul Bölgesi Müdürü		Kadın Eğitim Denetmeni			Toplam
		Kişi	f	Kişi	f	f	
1.	Öğrenmeye açık olun-devam edin	S6 S15	2	D1 D4 D10 D17 D21 D24	6	8	
2.	Kendinizi yenileyin, değişiklikleri takip edin	-	-	D3 D7 D11 D17 D22 D23 D24 D25	8	8	
3.	Mesleğinizde yeterli olun	-	-	D2 D10 D12 D13 D14 D21 D23	7	7	
4.	İyi iletişim becerisine sahip olun	-	-	D4 D2 D11 D13 D14 D20	6	6	
5.	Araştırın	S5	1	D3 D4 D11 D24	4	5	



6.	Mali konuları iyi bilin	S6 S9 S10	5	-	-	5
		S14 S3				
7.	Öğretme sanatını (pedagoji) bilin	S3 S5 S6	3	-	-	3
8.	Müfredatı iyi bilin	S14 S3	2	-	-	2
9.	Sistem teorisini iyi bilin	S5	1	-	-	1
10.	İnsan gelişimini bilin	S5	1	-	-	1
11.	İyi bir konuşma becerisine sahip olun	-	-	D23	1	1
12.	Yönetmel becerileri iyi bilin	S6	1	-	-	1
13.	Çatışmanın kötü olmadığını bilin	S6	1	-	-	1
14.	Birçok sorunla - insanla mücadele edebilmelisiniz	S12	1	-	-	1
15.	Eleştirel düşünün	S5	1	-	-	1
T o p l a m			19	32		51

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri meslektaşlarına öncelikle tavsiye olarak öğrenmeye açık olun-devam edin, kendinizi yenileyin, değişiklikleri takip edin, mesleğinizde yeterli olun, iyi iletişim becerisine sahip olun, araştırın ve mali konuları iyi bilin tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu tavsiyelerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Sürekli mesleki gelişim ihtiyacı duymalısınız (Tavsiye 1) D1

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri meslektaşlarına frekansı düşük olmakla birlikte şu önerilerde bulunmuşlardır: Öğretme sanatını (pedagoji) bilin, müfredatı iyi bilin, sistem teorisini iyi bilin, insan gelişimini bilin, iyi bir konuşma becerisine sahip olun, yönetmel becerileri iyi bilin, eleştirel düşünün, birçok sorunla - insanla mücadele edebilmelisiniz ve çatışmanın kötü olmadığını bilin önerileridir. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu tavsiyelerini şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

Okul bölgesi müdürü olmak için acele etmeyin, diğer alt görevleri yaparak özellikle de öğretmenlik yaptıktan sonra olun. (Tavsiye 7) S6

Öğrenciyi desteklerken birçok sorun ve insanla mücadele edebilmelisiniz. (Tavsiye 14) S12

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyelerinin oluşturduğu temalardan üçüncüsü olan *farkındalık* temasıyla ilgili tavsiyeler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 3. Farkındalık temasıyla ilgili tavsiyeler

No	C.FARKINDALIK / Tavsiyeler	Kadın Okul Bölgesi Müdürü		Kadın Eğitim Denetmeni		Toplam
		Kişi	f	Kişi	f	
1.	İyi dinleyici olun	S2 S6 S8 S15	4	-	-	4
2.	Toplumu iyi tanıyın	S13 S14	2	D3	1	3
3.	Gözlem yapın	S6	1	D11 D20	2	3
4.	Asıl olanın öğrenci olduğunu unutmayın	S7 S8	2	-	-	2
5.	Rol model alındığınızı bilin	S8	1	D12	1	2
6.	Herşeyi takip edin	S6 S11	2	-	-	2
7.	Bu müdürlük görevinin topluma hizmet mesleği olduğunu bilin	S4	1	-	-	1
8.	Beklemenin mi hızla yapmanın mı daha iyi olacağı hakkında bilgi edinin	S6	1	-	-	1
9.	İşleyişin mali sonucunu öğrenin	S9	1	-	-	1
10.	Eleştirilebileceğinizi bilin	S10	1	-	-	1
11.	En iyi çalışanın doğru pozisyonda bulunduğu konusunda risk alın	S13	1	-	-	1



12.	Hangi standardın uygun olduğuna ve hangilerine hala ihtiyaç olduğunu anlamaya zaman ayırın	S13	1	-	-	1
13.	Öğrenci-toplum iletişim araçlarına daima odaklanın ve onları düzenli olarak kullanın.	S13	1	-	-	1
14.	Öğrencilerin başarı engellerini iyi bilin	S14	1	-	-	1
15.	Takımınızı iyi tanıyın	S11	1	-	-	1
16.	Gündemi takip edin	-	-	D11	1	1
T o p l a m		21	5			26

Farkındalık temasıyla ilgili olarak kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri meslektaşına frekansı düşük olmakla birlikte şu önerilerde bulunmuşlardır: İyi dinleyici olun, toplumu iyi tanıyın, gözlem yapın, asıl olanın öğrenci olduğunu unutmayın, rol model alındığınızı bilin, herşeyi takip edin, bu müdürlük görevinin topluma hizmet mesleği olduğunu bilin, beklemenin mi hızla yapmanın mı daha iyi olacağı hakkında bilgi edinin, işleyişin mali sonucunu öğrenin, eleştirilebileceğinizi bilin, en iyi çalışanın doğru pozisyonda bulunduğu konusunda risk alın, hangi standardın uygun olduğuna ve hangilerine hala ihtiyaç olduğunu anlamaya zaman ayırın, öğrenci-toplum iletişim araçlarına daima odaklanın ve onları düzenli olarak kullanın, öğrencilerin başarı engellerini iyi bilin, takımınızı iyi tanıyın ve gündemi takip edin. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu tavsiyelerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Toplumu ve bölgenin kültürünü ayrıca toplumun okul hakkında ne düşündüğünü iyi bilin. (Tavsiye 2) S13

Karar verirken çocuklar için iyi olana karar verin. (Tavsiye 4) S7

Doğru gerekçelerle - sebeplerle yapın. Zafer kazanmak için değil de çocuğa ve eğitime olan bağlılığınız için yapın, yoksa çok çalışmak zorunda olmazdınız ve "bazı" şeylerin üstünde olacağın için yapın. (Tavsiye 4) S8

Okul içinde veya dışında herkes için rol modelsiniz, nasıl hareket ettiğiniz, neye inandığınızı daima izleniyor. İnandığımızın ve örnek göstermek istediğinizin modeli olun. (Tavsiye 5) S8

Dersliğe ve binaya (ortama) bizzat gidin. Çalışma odanızda kalmanız ve işlerin yapılmasını oradan takip etmeniz kolay gelebilir. İnsanların sizin öğretimle ve öğrenmeyle ilgilendiğinizi görmeleri lazım. Çalışma odanızdan takip etmek yerine durumu yerinde görmek daha etkili olacaktır. Derslikleri, teknoloji laboratuvarını ve diğer bölümleri bizzat ziyaret edin. (Tavsiye 6) S6

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyelerinin oluşturduğu temalardan dördüncüsü olan diğer insanlarla ilişki ve iletişim temasıyla ilgili tavsiyeler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Diğer insanlarla ilişki ve iletişim temasıyla ilgili tavsiyeler

No	D.DİĞER İNSANLARLA İLİŞKİ VE İLETİŞİM / Tavsiyeler	Kadın Okul Bölgesi Müdürü		Kadın Eğitim Denetmeni		Toplam f
		Kişi	f	Kişi	f	
1.	Tüm çalışanları karar sürecine katın	S1 S11	2	D12	1	3
2.	İnsan ilişkilerinde iyi olun	S6	1	D21 D23	2	3
3.	Kolaylaştırıcı – problem çözücü olun	S5	1	D13 D14	2	3
4.	Paylaşımçı olun	-	-	D7 D20	2	2
5.	Doğru karar verin	S8	1	D13	1	2
6.	Şakayı-espriyi elden bırakmayın	S1	1	-	-	1
7.	Başkalarına karşı düşünceli ve duyarlı olun	S2	1	-	-	1
8.	Sık iletişim kurun-ulaşılabilir olun	S7	1	-	-	1



9.	Okul dışında size destek olacak bir çevre edinin	S10	1	-	-	1
10.	Çalışanı takdir edin	-	-	D15	1	1
T o p l a m		9		9		18

Diğer insanlarla ilişki ve iletişim temasıyla ilgili olarak kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri meslektaşlarına frekansı düşük olmakla birlikte şu önerilerde bulunmuşlardır: Tüm çalışanları karar sürecine katın, insan ilişkilerinde iyi olun, kolaylaştırıcı – problem çözücü olun, paylaşımcı olun, doğru karar verin, şakayı-espriyi elden bırakmayın, başkalarına karşı düşünceli ve duyarlı olun, sık iletişim kurun-ulaşılabilir olun, okul dışında size destek olacak bir çevre edinin, çalışanı takdir edin. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri okul müdürlerine tavsiyelerini şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

İnsanları dinleyin ve planlarınıza ve kararlarınıza dahil edin. (Tavsiye 1) S1

Takımınızı sağlıklı ve verimli kapasiteli bir örgütün parçası haline getirin. (Tavsiye 1)

S11

Öğrencilerle, tüm çalışanlarla (binada ne olup bittiğini bilin, bekçilerle, açıcılarla, sekreterlerle arkadaşlarınızla konuşun), öğretmenlerle, diğer yöneticilerle, okul yönetim kuruluyla, ailelerle ve toplumdaki diğer kişilerle ilişkileri geliştirmeyi bilin. (Tavsiye 2) S6

Yaratıcı olun. (Tavsiye 3) D13

Sağlam kararlar verin, karar verirken etik ilkeleri ve değerleri göz önüne alın. (Tavsiye

5) S8

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyelerinin oluşturduğu temaların özdisiplin (f=60), kendini geliştirme (f=51), farkındalık (f=26) ve diğer insanlarla ilişki ve iletişim (f=18) olduğu ve bu temaların toplamda 155 maddeden oluştuğu görülmüştür. Özdisiplin temasındaki tavsiyelerin 19'unu okul bölgesi müdürlerinin, 41'ini denetmenlerin ifade ettiği görülmüştür. Kendini geliştirme temasındaki tavsiyelerin 19'unu okul bölgesi müdürlerinin, 32'sini denetmenlerin ifade ettiği; farkındalık temasındaki tavsiyelerin 21'ini okul bölgesi müdürlerinin, 5'ini denetmenlerin ifade ettiği ve diğer insanlarla ilişki ve iletişim temasındaki tavsiyelerin 9'unu okul bölgesi müdürlerinin, 9'unu ise denetmenlerin ifade ettiği görülmüştür. Daha sonraki satırlarda ise katılımcıların okulda önemli gördükleri görevler – işler ele alınmaktadır.

2.Okulda önemli görülen görevler

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerin ilk teması olan *eğitim ortamına ilişkin işler* Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Eğitim ortamına ilişkin işler

No	A.EĞİTİM ORTAMINA İLİŞKİN İŞLER / Önemli Görülen İşler	Kadın Okul Bölgesi Müdürü		Kadın Eğitim Denetmeni			Toplam	
		Kişi	f	Kişi	f	f		
1.	Donanım, düzen ve temizlik	-	-	D2 D3 D4 D5 D6 D7 D10 D13 D15 D18 D19 D20 D21 D22 D25	15	15		
2.	Olumlu okul iklimi-kültürü oluşturmak	S1 S5 S9 S14	4	D5 D9 D10 D16 D17 D19 D24	7	11		
3.	Bina içinde ve binalar arasında pozitif iletişim geliştirmek	S14	1	D4 D6 D17 D18 D25	5	6		
4.	Sosyal kültürel etkinlikler	S14	1	D3 D6 D8 D9 D11	5	6		



5.	Tüm çalışanlar la birlikte özenli, güvenli bir eğitim çevresi oluşturmak	S12	1	D15 D16	2	3
6.	Öğretimin değerlendirilmesi	S15	1	D18	1	2
7.	Öğrenme kültürü	S11 S12	2	-	-	2
8.	Kaynak israfının önlenmesi, tasarruflu davranılması	-	-	D22 D23	2	2
9.	İşbirlikli öğrenme çevresi oluşturmak	S4	1	-	-	1
10.	Disiplin	-	-	D13	1	1
11.	Sistemin işleyişinin desteklenmesi	S6	1	-	-	1
T o p l a m		12		38		50

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerden eğitim ortamına ilişkin işler temasındaki en sıklıkla ifade ettikleri görevler donanım, düzen ve temizlik, olumlu okul iklimi-kültürü oluşturmak, bina içinde ve binalar arasında pozitif iletişim geliştirmek ve sosyal kültürel etkinliklerdir. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu görevleri önemli gördüklerine ilişkin düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Kurumun tertip düzeni. (Görev 1) D3

Olumlu, destekleyici iklim kültür oluşturun. (Görev 2) S9

Öğrenme için olumlu okul iklimi oluşturmak (Görev 2) S14

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin frekansı yüksek olmamakla birlikte okulda önemli gördükleri görevler tüm çalışanlarla birlikte özenli, güvenli bir eğitim çevresi oluşturmak, öğretimin değerlendirilmesi, öğrenme kültürü, kaynak israfının önlenmesi, tasarruflu davranılması, işbirlikli öğrenme çevresi oluşturmak, disiplin ve sistemin işleyişinin desteklenmesidir. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu görevlerin önemli olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Öğretme sürecini ve öğrenmeyi gözlemek için sık sık sınıf ziyaretleri yapın. (Görev 6)

S15

Tesis, düzenli, temiz ve öğrenci çalışma ve sosyal / duygusal girişimlere örnekleri ile dolu olan bir pozitif ve davetkar öğrenme kültürünü yansıtmak için vardır. (Görev 7) S11

Olanaklar eğitimi desteklemelidir. (Görev 7) S12

Okul liderinin öğretmen, öğrenci ve veliye dengeli bir şekilde hizmet vermesi. (Görev 11) S2

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerin ikinci teması olan *öğrenci merkezli işler* Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrenci merkezli işler

No	B.ÖĞRENCİ MERKEZLİ İŞLER / Önemli Görülen İşler	Kadın Okul Bölgesi Müdürü		Kadın Eğitim Denetmeni		Topla m
		Kişi	f	Kişi	f	
1.	Öğrencinin öğrenmesi-başarısı	S2 S3 S4 S5 S6 S9 S10 S11 S13	9	D6 D8 D10 D13 D24	5	14
2.	Öğrencilerle ilgilenilmesi	S2 S12	2	D17 D23	2	4
3.	Öğrenci güvenliği	S13	2	D14	1	3
4.	Öğrencilere sosyal beceriler-davranışlar kazandırılması	-	-	D1 D16	2	2
5..	Mutlu öğrenciler	-	-	D12 D22	2	2
6.	Okuma düzeyi yüksek öğrenciler yetiştirmek	S1	1	-	-	1
7.	Öğrenci işbirliği	S3	1	-	-	1
8.	Öğrenci işleri	-	-	D20	1	1
9.	Öğrencilere temel değerlerin kazandırılması	-	-	D1	1	1
10.	Öğrencilere özgüven kazandırılması	-	-	D1	1	1



11. Öğrenci devamı	-	-	D3	1	1
T o p l a m	15	16		31	

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerden en sık ifade ettikleri görev öğrencinin öğrenmesi-başarısıdır. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu görevin önemli olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı, zorlayıcı ve anlamlı müfredatı yaşamaları gerekir. (Görev 1) 11

Titizliği artırın ve tüm öğrenciler için yüksek beklenti oluşturun. (Görev 1) S9

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin frekansı yüksek olmamakla birlikte okulda önemli gördükleri görevler öğrencilerle ilgilenilmesi, öğrenci güvenliği, öğrencilere sosyal beceriler-davranışlar kazandırılması, mutlu öğrenciler, okuma düzeyi yüksek öğrenciler yetiştirmek, öğrenci işbirliği, öğrenci işleri, öğrencilere temel değerlerin kazandırılması, öğrenci devamı ve öğrencilere özgüven kazandırılmasıdır. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu görevlerin önemli olduğunu şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Öğrenciye rehberlik. (Görev 2) D17

Öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak fiziki yapının oluşturulması. (Görev 2) D22

Öğrenci güvenliği tüm çalışanların odağıdır ve çok önemlidir. (Görev 3) 13

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerin üçüncü teması olan *çalışan merkezli işler* Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Çalışan merkezli işler

No	C.ÇALIŞAN MERKEZLİ İŞLER / Önemli Görülen İşler	Kadın Okul Bölgesi Müdürü		Kadın Eğitim Denetmeni		Toplam f
		Kişi	f	Kişi	f	
1.	Çalışanların kendi yeterliklerini geliştirmesi	S10 S2 S15	3	D2 D4 D15 D21 D23	5	8
2.	Çalışanlar arasında işbirliği-takım çalışması	S7 S15	2	D7 D11 D14	3	5
3.	Performansı değerlendirmek	S7	1	D1 D24	2	3
4.	Tüm çalışanların etkililiğini artırmak	S9 S11	2	D18	1	3
5.	Öğretmen moralinin yüksek olması	-	-	D9 D12	2	2
6.	Ailelerin etkililiği-katılımı	S13	1	D11	1	2
7.	Personel işleri	-	-	D20	1	1
8.	Okul gününe akademik müdahaleler	S7	1	-	-	1
9.	İşe adanmışlık	S8	1	-	-	1
10.	Örgütte çatışma ve sorgulamaları takdir etmek.	S8	1	-	-	1
11.	Teşvik etmek	S15	1	-	-	1
12.	Öğretmene materyal desteği sunulması	-	-	D14	1	1
13.	Öğretim sürecinde teknolojiyi kullanmak	S1	1	-	-	1
T o p l a m		14	16			30

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri okulda önemli gördükleri görevlerden frekansı yüksek olanlar çalışanların kendi yeterliklerini geliştirmesi ve çalışanlar arasında işbirliği-takım çalışmasıdır. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu görevleri önemli gördüklerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Nitelikli öğretmen. (Görev 1) S10

Öğretmenlerin hazırlıklı gelmesi. (Görev 1) D15

Sık sık ve düzenli olarak öğretim üyeleri arasında işbirliği. (Görev 2) S7



Mümkün olan en iyi profesyonel öğrenme topluluğunu oluşturmak için işbirliği kültürü oluşturun. (Görev 2) S15

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin frekansı düşük olmakla birlikte okulda önemli gördükleri görevler performansı değerlendirmek, tüm çalışanların etkililiğini artırmak, öğretmen moralinin yüksek olması, ailelerin etkililiği-katılımı, personel işleri, okul gününe akademik müdahaleler, işe adanmışlık, örgütte çatışma ve sorgulamaları takdir etmek, öğretim sürecinde teknolojiyi kullanmak, öğretmene materyal desteği sunulması ve teşvik etmektir. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu görevleri önemli gördüklerine ilişkin düşüncelerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Değerlendirme toplantıları düzenlemek. (Görev 3) S7

Biçimlendirici ve özetleyici ortak değerlendirmeler yapmak. (Görev 3) S7

Tüm destek personeli öğrenme topluluğunun ayrılmaz bir parçasıdır. (Görev 4) 11

Okul çalışanları liderdir ve onların o bölgedeki ailelerle ve toplumla nasıl çalıştıkları bölgenin ne kadar etkili olacağını belirleyecektir. (Görev 6) S13

Örgütte çatışma ve sorgulamaları takdir edin ve istekli olun, tartışma, diyalog, cevap arama ve probleme çözüm arama sürecine örgütteki rolünüze bakmaksızın istekli ve destek olun. (Görev 10) S8

Mümkün olan en iyi öğrenme topluluğunu oluşturmak için cesaretlendirin. (Görev 11) S15

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerin dördüncü teması olan *yönetici merkezli işler* Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Yönetici merkezli işler

No	D.YÖNETİCİ MERKEZLİ İŞLER / Önemli Görülen İşler	Kadın Okul Bölgesi Müdürü		Kadın Eğitim Denetmeni		Topla m
		Kişi	f	Kişi	f	f
1.	Güçlü liderliği geliştirmek	S2 S6	2	D1 D19	2	4
2.	Öğretim lideri olarak nitelikli müdürler	S10	1	D2 D8	2	3
3.	Yüksek beklenti	S3 S5	2	-	-	2
4.	Bütçe işlerinin iyi gitmesi	S4	1	-	-	1
5.	Paylaşımçı liderlik	S4	1	-	-	1
6.	Günün sonunda sahip olunan tek şey kurumun adı veya yöneticinin adıdır	S8	1	-	-	1
7.	Okul misyon ve vizyonu	-	-	D5	1	1
8.	Eşitlik	S14	1	-	-	1
T o p l a m		9		5		14

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerden frekansı düşük olmakla birlikte yönetici merkezli işler temasındaki görevler güçlü liderliği geliştirmek, öğretim lideri olarak nitelikli müdürler, yüksek beklenti, bütçe işlerinin iyi gitmesi, paylaşımçı liderlik, günün sonunda sahip olunan tek şey kurumun adı veya yöneticinin adıdır, okul misyon ve vizyonu ve eşitlik. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri bu görevleri önemli gördüklerini şu sözleriyle dile getirmişlerdir:

Tüm öğrenci ve eğitimcilerde eşitlik. (Görev 8) S14

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerden oluşan temaların eğitim ortamına ilişkin işler (f=50), öğrenci merkezli işler (f=31), çalışan merkezli işler (f=30) ve yönetici merkezli işler (f=14) olduğu belirlenmiştir. eğitim ortamına ilişkin işler



temasındaki görevlerin 12'sini okul bölgesi müdürlerinin, 38'ini denetmenlerin ifade ettiği; öğrenci merkezli işler temasındaki görevlerin 14'ünü okul bölgesi müdürlerinin, 16'sını denetmenlerin belirttiği; çalışan merkezli işler temasındaki görevlerin 14'ünü okul bölgesi müdürlerinin, 16'sını denetmenlerin ve yönetici merkezli işler temasındaki görevlerin 9'unu okul bölgesi müdürlerinin, 5'ini denetmenlerin ifade ettiği görülmüştür. Bu görevlerin toplamda 125 görevden oluştuğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin meslektaşlarına tavsiyeleri dört ana tema oluşturmaktadır. Bu temalar, frekansları yüksekten düşüğe göre; *özdisiplin, kendini geliştirmeye, farkındalık ve diğer insanlarla ilişki ve iletişimdir*. Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenleri meslektaşlarına dürüst-tutarlı-güvenilir olun, çok çalışın, işinizi yapmaktan zevk alın, objektif –adaletli olun, öğrenmeye açık olun-devam edin, kendinizi yenileyin, değişiklikleri takip edin, mesleğinizde yeterli olun, iyi iletişim becerisine sahip olun, araştırın ve mali konuları iyi bilin tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Daha önce benzer sonuçlara ulaşan Gunderson ve Gloeckner (2011) okul bölgesi müdürlerinin özelliklerinin güçlü iş etiğine sahip olma, başkalarıyla uyumlu çalışabilme, liderlik yetenekleri, güvenilir ve duyarlı olma, güçlü etik ve değerlere sahip olmak, sözel iletişim becerileri, farklı insanlarla çalışabilme yeteneği, işbirliği yeteneği, güven sağlama, takım oluşturabilme ve dinleme becerileri olduğunu belirlemiştir. Hsieh ve Shen (1998) araştırmalarında öğretmen, müdür ve okul bölge müdürünün okul bölge müdüründe bulunmasında hemfikir oldukları özellikleri araştırmışlar ve bunları, dürüstlük, insanlara değer vermek, doğruluk, güvenilirlik, empati, özen ve etik liderlik olarak ortaya koymuşlardır.

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevler dört tema olarak belirlenmiştir. Bunlar, *eğitim ortamına ilişkin işler, öğrenci merkezli işler, çalışan merkezli işler ve yönetici merkezli işlerdir*. Daha önce yaptığı araştırmada Alkan (1999) okul müdürlerinin yönetsel etkinliklere ayırdıkları sürenin çoğunu personel işleri, öğrenci işleri, eğitim-öğretim işleri, okul işletmeciliği, istek dışı yapılan etkinlikler ve isteğe bağlı yapılan etkinliklere ayırdıkları belirlemiştir. Başka bir araştırmada ise okul yöneticilerinin en önemli gördükleri görevlerin sırayla okul işletmesi ile ilgili görevler, işgören hizmetlerine yönelik işler ve eğitim programlarına yönelik görevler olduğu belirlenmiştir (Akçay ve Başar, 2004).

Kadın okul bölgesi müdürlerinin ve kadın eğitim denetmenlerinin okulda önemli gördükleri görevlerin donanım, düzen ve temizlik; olumlu okul iklimi-kültürü oluşturmak; bina içinde ve binalar arasında pozitif iletişim geliştirmek, sosyal kültürel etkinlikler düzenlemek; öğrencinin öğrenmesi-başarısı; çalışanların kendi yeterliklerini geliştirmesi ve çalışanlar arasında işbirliği-takım çalışmasıdır. Hsieh ve Shen, (1998) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmen, müdür ve okul bölge müdürünün, okul bölge müdürlerinin bilmesi gerektiğine inandıkları alanları öğrenmeyi ve öğrenme teorisini bilmek ve okul-toplum ilişkisini bilmek olarak ortaya koymuştur Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) ise bir okul müdürünün iletişime açık, sabırlı, âdil, pedagoji ve yönetim bilgisine sahip, öğretmenlik deneyimi olan kişiler olmaları gerektiğini belirlemiştir.

Kadın okul bölgesi müdürleri ve kadın eğitim denetmenlerinin okul müdürlerine özdisiplin konusundaki tavsiyelerinin üçte birini kadın okul bölgesi müdürleri, üçte ikisini ise denetmenler vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan okul bölgesi müdür (15 katılımcı) ve denetmen (25 katılımcı) sayılarının farklı olması da bu durumda önemli bir etkidir. Ayrıca özdisiplin konusundaki tavsiyeleri denetmenlerin daha fazla ifade etmeleri, okul bölgesi müdürlerinin bu konudaki farkındalıklarının ve işleyişin sistemli bir şekilde devam etmesi nedeniyle söylemeye gerek duymadıkları için daha az vurgulamalarından; denetmenlerin ise bu konuya dikkat çekmek için vurgulama gereği hissetmelerinden kaynaklanabilir. Kendini geliştirmeye ilgili tavsiyelerin beşte ikisini okul bölgesi



müdürleri, beşte üçünü ise denetmeler vurgulamıştır. Denetmenlerin sayıca daha fazla kendini geliştirme tavsiyelerinde bulunmalarının nedeni meslektaşlarında kendini geliştirme yönünde eksiklikler tespit etmeleri olabilir. Farkındalıkla ilgili tavsiyelerin beşte dördünü okul bölgesi müdürleri, beşte birini ise denetmenler ifade etmişlerdir. İnsan ilişkileri ve iletişimle ilgili tavsiyelerin ise yarısını okul bölgesi müdürleri, yarısını da denetmenler ifade etmiştir.

Okul bölgesi müdürlerinin ve denetmenlerin tavsiyelerinin büyük oranda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak mali konuları bilmeyi, öğretme becerisine sahip olmayı ve iyi dinleyici olmayı okul bölgesi müdürleri vurgularken, denetmenlerin hiç ifade etmediği; diğer taraftan objektif olmayı, insani değerlere uymayı, özgüvenli olmayı, kendini yenilemeyi, mesleki yeterli olmayı ve iletişim becerisine sahip olmayı denetmenler vurgularken okul bölge okul bölgesi müdürlerinin vurgulamadığı görülmüştür.

Eğitim ortamına ilişkin işlerin dörtte birini okul bölgesi müdürleri, dörtte üçünü denetmenler ifade etmiştir. Denetmenlerin özellikle okulun donanımı, temizliği ve düzeni gibi fiziksel özellikleriyle ilgili işleri vurgularken, okul bölgesi müdürlerinin bu konuyu hiç ifade etmediği görülmüştür. Öğrenci merkezli işlerin ve çalışan merkezli işlerin yarısını okul bölgesi müdürleri yarısını da denetmenler ifade etmiştir. Yönetici merkezli işlerin ise üçte ikisini okul bölgesi müdürleri, üçte birini de denetmenler ifade etmiştir.

Kaynaklar

- Akçay, C. ve Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 170-197.
- Alkan, A. (1999). *İlköğretim okul müdürlüğünün çalışma zamanları değerlendirme biçimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alston, J. (2000). Missing from action: Where are the black female school superintendents? *Urban Education*, 35(5), 525-531.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bird, J. J., Dunaway, D. M. Hancock, D. R. ve Wang, C.(2013) The superintendent's leadership role in school improvement: Relationships between authenticity and best practices. *Leadership and Policy in Schools*, 12(1), 77-99.
- Björk, L. G. & Browne-Ferrigno, T., Kowalski, T. J. (2014) The superintendent and educational reform in the United States of America. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 444-465.
- Björk, L. G., Kowalski, T. J., and Browne-Ferrigno, T. (2014). The school district superintendent in the United States of America. *Educational Leadership Faculty Publications*, Paper 13. Erişim tarihi 3 Kasım 2016 http://ecommons.udayton.edu/eda_fac_pub/13
- Björk, L. G. (2005). Superintendent-board relations: An historical overview of the dynamics of change and sources of conflict and collaboration. In G. J. Petersen & L. D. Fusarelli (Eds.), *The district superintendent and school board relations: Trends in policy development and implementation* (pp. 1-22). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Edition). Routledge Falmer, London and New York: Taylor & Francis eLibrary.



- [Dimmock, C.](#) Ve [Wildy, H.](#) (1992). The District Superintendent and School Improvement: A Western Australian Perspective. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 3(2), 150-172.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. New York: Cambridge University Press.
- Gunderson, D. E. ve Gloeckner, G. W. (2011). Comparing construction professionals' opinions. *International Journal of Construction Education and Research*, 7(4), 294-311.
- Hsieh, C. ve Shen, J. (1998). Teachers', principals' and superintendents' conceptions of leadership. *School Leadership & Management*, 18(1), 107-121.
- Kowalski, T. J., McCord, R. S., Petersen, G. J., Young, I. P., & Ellerson, N. M. (2010). *The American school superintendent: 2010 decennial study*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation, program evaluation kit*. California: Sage Publications.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. California: Thousand Oaks, Sage Publication.
- Turan S., Yıldırım, N., ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Wiggins, T. ve Coggins, C. (1986). Gender bias in superintendent selection: A projective analysis. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 115-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN KATILDIKLARI HİZMET İÇİ EĞİTİM ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Kemal KAYIKÇI⁹⁹, Murat ALTUN¹⁰⁰, Sultan UÇAR ALTUN¹⁰¹,

ÖZET

Bu araştırmada, maarif müfettişlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim (HİE) çalışmalarının durumunu maarif müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek, maarif müfettişlerine yönelik HİE çalışmalarını değerlendirmek ve bu çalışmaları geliştirmeye yönelik öneriler getirmek amaçlanmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmada veriler, Kayıkçı (2015) tarafından geliştirilen beş boyutlu ve beş dereceli Likert türünde olan “Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, HİE ihtiyaçlarının saptanması, HİE'nin planlanması, HİE sürecinin işleyişi, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Veriler SPSS 23 paket programı kullanılarak betimsel ve çözümleyici istatistikler yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini farklı hizmet bölgeleri dikkate alınarak belirlenen 10 ilde görev yapan 645 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışarak gönüllü maarif müfettişlerinin tamamına ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçekler değerlendirildikten sonra -örneklem için de yeterli sayı olan- 300'ü uygun bulunarak araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının saptanması, HİE'nin planlanması, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutlarına ilişkin görüşlere “Az” düzeyde katılmakta, HİE sürecinin işleyişi boyutuna ilişkin görüşlere ise “Orta” düzeyde katılmaktadır. 56 yaş ve üstü maarif müfettişlerinin, HİE'nin planlanması, HİE sürecinin işleyişi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutlarındaki görüşleri 30-45 yaş aralığındaki maarif müfettişlerinin görüşlerine göre anlamlı derecede yüksektir. Lisans tamamlama mezunu maarif müfettişlerinin görüşleri, HİE ihtiyaçlarının saptanması boyutunda Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisans mezunu maarif müfettişlerinin görüşlerine göre anlamlı derecede yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre maarif müfettişlerine yönelik yapılan HİE çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, Maarif Müfettişleri, Denetim, Denetmen,

Problem Durumu

Denetim, bir görevin yolunda yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma, teftiş, bakı, murakabe, kontrol (TDK, 2016) planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işlemlerini izlemek ve düzeltmek sürecidir (Başaran, 1988:369). Bilgi, dil ve düşünme farklılıkları nedeniyle ülkemizde bazen yanlış algılanan denetim kavramının başka dillerdeki karşılığı olarak “inspection”, “teftiş” gibi kavramlar kullanılmaktadır (Başar, 2004:148).

Denetim yoluyla örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştığı amacı ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerini belirleyerek, örgütsel etkililik derecesini artırmak amaçlanmaktadır (Aydın, 2000a:162). Bu temel amacı göz önüne alındığında denetimin, eğitim sistemimizin ilgili yasalarla belirlenen genel amaçlar doğrultusunda ve temel ilkeler çerçevesinde daha etkili ve verimli işlemlerini sağlamak için “örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olarak her karmaşık örgütte olduğu gibi” (Aydın, 2000b:11) yaşamsal bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

⁹⁹ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTP /Antalya, kemalkaykci@akdeniz.edu.tr

¹⁰⁰ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi/Antalya, emuraltun@gmail.com

¹⁰¹ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi/Antalya, sultan_ucar@hotmail.com



Eğitim sisteminde denetimin amacı, eğitim hizmetlerini üreten okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir (Başaran, 1988:369). Okullar ancak iyi yönetildikleri zaman öğrencilerini yetiştirip geliştirebilirler, iyi yönetimin vazgeçilmez parçası denetimdir, çünkü denetlemiyorsanız siz yönetmiyorsunuz demektir (Başar, 2004:147). Denetleme yoluyla girişimin güçlü yanları saptanır ve vurgulanır, yetersizlikler belirlenir ve azaltılır ya da giderilir, eğitim öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmak hedeflenir (Aydın, 2000a:125-127).

MEB’de denetim faaliyetleri, denetmenlerin seçimi, yetiştirilmesi, görev ve yetki sorumlulukları, MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı (RDB) ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği çerçevesinde düzenlenmekte ve yürütülmektedir (MEB, 2016). Yapılan yasal düzenlemelerle, “bakanlık müfettişleri”, “bakanlık denetmeni”adıyla merkezi teşkilatta görev yapan denetmenlerle, il milli eğitim müdürlüklerinde teftiş kurullarına bağlı “eğitim müfettişi”, “il eğitim denetmeni” adlarıyla görev yapan denetmenler tek çatı altında “maarif müfettişi” (Resmi Gazete, 2014) adıyla görev yapmaya başlamış, “denetmenlerin” tanımlarından, yetki ve sorumluluklarına, özlük haklarına ve kurumlarda yapılan teftişlere kadar bir dizi konuda değişiklik yapılmıştır. Adları ister denetmen ister denetçi olsun bu denetim grupları bağlı oldukları birimler adına okulları ziyaret ederek onların denetim, gözetim ve gelişimini sağlamakla görevlidirler (Kayıkçı, 2014). MEB (2016) maarif müfettişlerinin denetim hizmetleri çeşitlerini 1)performans denetimi: yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle ölçülmesi ve 2)uygunluk denetimi: denetlenen birimin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır.

Hizmet içi eğitim ise çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitimidir (TDK, 2016). Taymaz (1997:4), hizmet içi eğitimi özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim olarak tanımlamaktadır.

Aytaç (2000) hizmet içi eğitimi; üretim ve hizmette etkililiğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün üretimi ve tüketimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, kârların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla iş gücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında iş görene çalışma hayatı süresince de bilgi, beceri ve davranış ve verim düzeyini yükseltici plânlı eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Başta teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler olmak üzere insan yaşamını etkileyen unsurlar, iş hayatında da değişikliklere yol açmakta, personel niteliğinin iş gereklerine uygunluğunun sürekli olarak denetlenmesini ve personelin değişen iş gereklerine uygun olarak hizmet içinde yetiştirilmesinin zorunluğunu günden güne artırmaktadır (Taymaz, 1997:7).

Eğitim müfettişlerinin eğitim kurumlarındaki personeli hizmetiçi eğitimde yetiştirme görevleri bulunduğundan, bu görevlerini yerine getirmeleri için eğitim müfettişlerinin sürekli olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Kayıkçı, 2011:26). Maarif müfettişlerine yönelik hizmetiçi eğitim hizmetleri merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü (İKGM) bünyesinde yer alan Eğitim Daire Başkanlığı tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir (MEB, 2016). MEB RDB ve Maarif Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği’nin 63. maddesinde müfettişlerin mesleki bilgilerini yenilemek, geliştirmek ve uzmanlıklarını artırmak amacıyla, Bakanlığın hizmet içi eğitimle ilgili mevzuatında belirtilen esaslar doğrultusunda hizmet içi eğitime alınabilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2016).



Denetim sisteminde meydana gelen değişiklikler ve diğer gelişmeler maarif müfettişlerinin yeni bilgi ve becerileri hizmet içi eğitim yoluyla kazanmalarını gerektirmektedir. Maarif müfettişlerinin hizmet içi eğitimlerine yönelik faaliyetlere dair araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Özdemir ve Memiş (2011) eğitim müfettiş yardımcılığı kursunun etkililiğine dair yaptıkları araştırmada katılımcılar, kurs programının amacına uygun olmadığını, süresinin uzun olduğunu, içeriğinin yeterince güncel olmadığını, dökümanlarla daha fazla desteklenmesi gerektiğini, eğitim görevlilerinin seçiminde gereken özenin gösterilmediğini (...) belirtmişlerdir.

Yalçinkaya, Gülenaz, Ergül ve Aslı (2011) tarafından eğitim müfettişlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada “ön inceleme/inceleme/soruşturma yapma” alt boyutundaki hizmetiçi eğitim ihtiyacı en yüksek çıkmış, bunu “rehberlik yapma/araştırma-geliştirme” boyutları takip etmekte, “teftiş sürecini yönetme” alt boyutunun önemsenme düzeyinin ise en az olduğu belirlenmiştir.

Kayıkçı (2011) tarafından müfettişlere yönelik hizmetiçi eğitim çalışmalarına dair yapılan araştırmada MEB’in hizmetiçi eğitim kurslarında müfettişlerin öncelikli ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı, hizmetiçi eğitimin müfettişlerin gelişimine yeteri kadar katkıda bulunmadığı, müfettişlerin çoğunun uzun süredir hizmetiçi eğitim kursu almadığı belirlenmiştir.

Doğan ve Dur (2011) tarafından yapılan araştırmada müfettiş yardımcıları, katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerini “orta” ve “düşük” düzeyler arasında olumlu buldukları ortaya konulmuştur.

Aytaç’a (2000) göre Türkiye’de kamu ve özel kesimde hizmet içi eğitimin gereğine inanılmakla birlikte etkililik düzeyi yeterli değildir, kamu kesiminde hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanan iş gücü sayısı düşüktür, bu az sayıda hizmet içi eğitim faaliyetinden yararlanan iş gücünde, aldıkları eğitimle ilgili olmayan birimlerde istihdamı, ek eğitimin özlük haklarına ve ücretlere yansımaması hizmet içi eğitim faaliyetlerine olan ilgiyi azaltmaktadır.

Hem kendi mesleki ve kişisel gelişimleri için hem de rehberlik çalışmalarında buldukları öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilmeleri için, müfettişlerin özellikleri de dikkate alınarak HİE ihtiyaçlarının saptanması bu doğrultuda planlı bir şekilde etkili HİE çalışmalarına katılmaları önemlidir.

Amaç

Araştırmada, maarif müfettişlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim (HİE) çalışmalarının durumunu maarif müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek, maarif müfettişlerine yönelik HİE çalışmalarını değerlendirmek ve bu çalışmaları geliştirmeye yönelik öneriler getirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarının; a) HİE ihtiyaçlarının saptanması, b) HİE’nin planlanması, c) HİE sürecinin işleyişi, d) HİE çalışmalarını değerlendirilmesi, e) HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutlarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşleri, maarif müfettişlerinin; a) yaşlarına, b) branşlarına, c) müfettişlik kıdemlerine, d) eğitim durumlarına, e) katıldıkları son HİE’den itibaren geçen süreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Tarama modelindeki bu araştırmada maarif müfettişlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri alınarak var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır (Karasar, 1998, s.79). MEB tarafından oluşturulmuş teftiş bölgeleri dikkate alınarak belirlenen Adana, Antalya, Denizli, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Mardin, Mersin ve Şanlıurfa illerinde görev yapan toplam 645 maarif müfettişi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrendeki maarif müfettişi sayısının fazla



olmaması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Belirtilen illerde görev yapan gönüllü tüm maarif müfettişlerine (339)ölçek uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden, hatalı, eksik ve/veya özensiz olanlar (tüm boyutlarda tüm sorulara aynı seçenek işaretlenmiş) ayıklanarak geriye kalan 300 maarif müfettişinden elde edilen veriler araştırma için uygun görülmüştür. Örneklem, evrenin % 46,51'ine oluşturmaktadır ve yeterli sayıda (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Örneklemi oluşturan maarif müfettişlerinin illere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Evren-Örneklem

İl	N	Uygulanan Ölçek	Geçerli Ölçek (n)
Adana	70	31	27
Antalya	64	35	32
Denizli	38	26	21
Diyarbakır	25	13	13
Gaziantep	43	25	21
Hatay	45	20	20
Mersin	55	23	20
İstanbul	267	132	120
Mardin	9	9	8
Şanlıurfa	29	25	18
Toplam	645	339	300

Kaynak: MEB (2016) sayıları verilmiştir.

Araştırmada, Kayıkçı (2015) tarafından geliştirilen beş boyut ve 28 maddeden oluşan "Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçekte HİE ihtiyaçlarının saptanması boyutunda 3, HİE'nin planlanması boyutunda 4, HİE sürecinin işleyişi boyutunda 8, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi boyutunda 5 ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutunda 8 madde yer almaktadır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla temel bileşenler tekniği uygulanarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi ölçeğin 28 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapı sergilediği ve toplam varyansın %64.71'ini açıkladığını göstermiştir. Ölçeğin geneline ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise .94 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin değerlendirilmesi, 5'li Likert ölçeğinde 1. Hiç katılmıyorum, 2. Az katılıyorum, 3. Orta derecede katılıyorum, 4. Çok katılıyorum ve 5. Tamamen katılıyorum anlamında kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik çözümlene sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeğine Ait Faktörlerin Özdeğerleri Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	α
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	3	1.04	3.71	.82
HİE'nin Planlanması	4	1.47	5.23	.81
HİE Sürecinin İşleyişi	8	2.81	10.03	.88
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	5	1.56	5.56	.92
HİE İhtiyaçlarının Karşılanması	8	11.25	40.18	.89

Not: Ölçekler özdeğer büyüklüklerine göre değil, ölçekte yer alma sıralarına göre sıralanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 istatistik paket programı kullanılmıştır. Maarif müfettişlerinin HİE'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, ilgili ölçeklere verdikleri yanıtların aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapmaları belirlenmiştir (S). Maarif



müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılarak anlamlı farkın belirlenmişse farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ortalama puanların çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “maarif müfettişlerinin, HİE çalışmalarının; a) HİE ihtiyaçlarının saptanması, b) HİE’nin planlanması, c) HİE sürecinin işleyişi, d) HİE çalışmalarının değerlendirilmesi, e) HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutlarına ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	\bar{X}	S
HİE ihtiyaçlarının Saptanması	2.04	.93
HİE’nin Planlanması	2.18	.75
HİE Sürecinin İşleyişi	2.71	.68
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	2.52	.77
HİE ihtiyaçlarının Karşılanması	1.88	.59
Toplam	2.28	.55

Tablo 3 incelendiğinde maarif müfettişlerinin HİE’nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlere “Az” düzeyde ($\bar{X}=2.28$) katıldıkları görülmektedir.

Maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının saptanması boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde ($\bar{X}=2.04$) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “HİE ihtiyaçlarının saptanmasında kurumun ihtiyacı dikkate alınmaktadır” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=2.33$). “HİE ihtiyaçları saptanırken müfettiş performansı dikkate alınmaktadır” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=1.81$).

Maarif müfettişlerinin HİE’nin planlanması boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde ($\bar{X}=2.18$) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “HİE programları müfettişlere uygun yerde yapılmaktadır” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=2.30$). “HİE programlarının içeriği, müfettişlerin ihtiyacını karşılar niteliktedir” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=2.07$).

Maarif müfettişleri, HİE sürecinin işleyişi boyutundaki görüşlere “Orta” düzeyde ($\bar{X}=2.71$) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “HİE zamanında başlayıp zamanında bitirilmektedir” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=3.19$). “HİE’de katılımcıların özellikleri dikkate alınmaktadır” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=2.46$).

Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarının değerlendirilmesi boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde ($\bar{X}=2.52$) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “MEB HİE kursları iş başarımlarını artırmaktadır” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=2.66$). “MEB HİE kursları müfettişlerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=2.30$).

Maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde ($\bar{X}=1.88$) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “MEB HİE kurs çeşitleri müfettişlerin görev çeşitlerine uygundur.” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=2.20$).



“Müfettişler istediklerinde rahatlıkla Bakanlıktan HİE alabilmektedir” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir ($\bar{X}=1.61$).

Araştırmanın ikinci alt problemi “maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşleri, maarif müfettişlerinin; a) yaşlarına, b) branşlarına, c) müfettişlik kıdemlerine, d) eğitim durumlarına, e) katıldıkları son HİE’den itibaren geçen süreye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin HİE’nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre çözümlenmesi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Maarif Müfettişlerinin HİE’nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	(A)30-45	99	1.89	.77	2.79	.06	-
	(B)46-55	112	2.06	.82			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.17	.87			
HİE’nin Planlanması	(A)30-45	99	2.02	.69	4.63	.01**	A-C
	(B)46-55	112	2.18	.73			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.35	.81			
HİE Sürecinin İşleyişi	(A)30-45	99	2.54	.62	4.70	.01**	A-C
	(B)46-55	112	2.75	.67			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.82	.70			
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	(A)30-45	99	2.40	.70	2.26	.11	-
	(B)46-55	112	2.53	.79			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.64	.81			
HİE İhtiyaçlarının Karşıllanması	(A)30-45	99	1.75	.60	3.68	.02*	A-C
	(B)46-55	112	1.88	.55			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	1.99	.61			
HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri	(A)30-45	99	2.15	.51	5.77	.00**	A-C
	(B)46-55	112	2.31	.54			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.41	.57			

**p<.01, *p<.05

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) sonucuna göre maarif müfettişlerinin yaşları ile HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri [$F_{(2, 297)}=5.77, p<.01$] ve HİE’nin planlanması [$F_{(2, 297)}=4.63, p=.01$], HİE sürecinin işleyişi [$F_{(2, 297)}=4.70, p=.01$] alt boyutlarında $p<.01$ düzeyinde, HİE ihtiyaçlarının karşılanması [$F_{(2, 297)}=3.68, p=.02$] alt boyutundap<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin yaşları ile HİE’nin değerlendirilmesi ve alt boyutlarındaki bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre (C) 56 ve üzeri yaş aralığındaki maarif müfettişlerinin ($\bar{X}=2.41$) (A) 30-45 yaş aralığındaki maarif müfettişlerine göre ($\bar{X}=2.15$) HİE’nin değerlendirilmesine (genel) ilişkin daha olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise HİE’nin planlanması, HİE sürecinin işleyişi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin aynı sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Ancak, HİE ihtiyaçlarının saptanması ve HİE çalışmalarının değerlendirilmesi boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$) belirlenmiştir.

Maarif müfettişlerinin HİE’nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin göre branşlarına göre çözümlenmesi Tablo 5’te sunulmuştur.



Tablo 5 Maarif Müfettişlerinin HİE'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken		n	\bar{X}	S	sd	t	p
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	Sınıf	194	1.99	.79	298	-1.37	.17
	Branş	106	2.12	.87			
HİE'nin Planlanması	Sınıf	194	2.18	.79	298	.14	.88
	Branş	106	2.17	.66			
HİE Sürecinin İşleyişi	Sınıf	194	2.70	.68	298	-.14	.88
	Branş	106	2.71	.65			
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	Sınıf	194	2.48	.74	298	-1.27	.20
	Branş	106	2.60	.82			
HİE İhtiyaçlarının Karşlanması	Sınıf	194	1.84	.59	298	-1.27	.20
	Branş	106	1.93	.59			
HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri	Sınıf	194	2.26	.56	298	-.94	.34
	Branş	106	2.33	.53			

Tablo 5'te maarif müfettişlerinin HİE Çalışmalarına ilişkin Genel Görüşleri ve alt boyutları hakkındaki görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, maarif müfettişlerinin hem HİE'nin değerlendirilmesi hem de alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür [$t_{(298)} = -.94, p = .34$].

Maarif müfettişlerinin HİE'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin müfettişlik kademelerine göre çözümlenmesi Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da maarif müfettişlerinin HİE Çalışmalarına ilişkin Genel Görüşleri ve alt boyutları hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu, ölçek genelinde en yüksek aritmetik ortalamanın 21 yıl ve üzeri müfettişlik kademine sahip olanlarda bulunduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) sonucuna göre maarif müfettişlerinin müfettişlik kademeleri ile onların HİE'nin değerlendirilmesine (genel) ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(2, 297)} = 2.04, p = .13$].

Tablo 6 Maarif Müfettişlerinin HİE'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Müfettişlik Kademelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Müfettişlik Kademi	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	1-10 yıl	63	1.88	.75	1.33	.26	-
	11-20 yıl	143	2.07	.85			
	21 yıl ve üzeri	94	2.08	.83			
HİE'nin Planlanması	1-10 yıl	63	2.02	.73	1.92	.14	-
	11-20 yıl	143	2.19	.76			
	21 yıl ve üzeri	94	2.26	.73			
HİE Sürecinin İşleyişi	1-10 yıl	63	2.58	.66	1.59	.20	-
	11-20 yıl	143	2.70	.69			
	21 yıl ve üzeri	94	2.78	.64			
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	1-10 yıl	63	2.51	.70	2.18	.11	-
	11-20 yıl	143	2.44	.75			
	21 yıl ve üzeri	94	2.65	.83			
HİE İhtiyaçlarının Karşlanması	1-10 yıl	63	1.85	.67	1.80	.16	-
	11-20 yıl	143	1.82	.50			
	21 yıl ve üzeri	94	1.96	.64			
HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri	1-10 yıl	63	2.20	.55	2.04	.13	-
	11-20 yıl	143	2.26	.53			
	21 yıl ve üzeri	94	2.37	.57			



Maarif müfettişlerinin HİE'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre çözümlenmesi Tablo 7'de sunulmuştur.

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) sonucuna göre maarif müfettişlerinin eğitim durumlarına göre hizmetçi eğitim çalışmalarına ilişkin olarak ölçeğin geneli dikkate alındığında maarif müfettişlerinin hizmetçi eğitim eğitim çalışmalarına [$F_{(3, 296)}=1.75, p=.15$] ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla beraber maarif müfettişlerinin görüşleri boyutlar bazında karşılaştırıldığında ise görüşler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin HİE ihtiyaçlarının saptanması [$F_{(3, 296)}=1.75, p=.02$] alt boyutunda maarif müfettişlerinin görüşleri arasında $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

Maarif müfettişlerinin eğitim durumlarına göre HİE ihtiyaçlarının saptanması alt boyutundaki bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Scheffe testi sonuçlarına göre (B) Lisans Tamamlama ($\bar{X}=2.32$) mezunu maarif müfettişlerinin görüşleri (C)Eğitim Yönetimi Lisans mezunu maarif müfettişlerine göre ($\bar{X}=1.96$) HİE ihtiyaçlarının saptanması alt boyutuna ilişkin daha olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Ancak HİE değerlendirilmesi (genel) ve HİE 'nin planlanması, HİE sürecinin işleyişi, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması alt boyutlarında maarif müfettişlerinin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 7 Maarif Müfettişlerinin HİE'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	(A)Pedogjik Formasyon	52	1.96	.80	3.21	.02	B-C
	(B)Lisans Tamamlama	62	2.32	.86			
	(C)Eğitim Yönetimi Lisans	139	1.96	.75			
	(D)Lisansüstü	47	1.95	.94			
HİE'nin Planlanması	(A)Pedogjik Formasyon	52	2.21	.81	.56	.63	-
	(B)Lisans Tamamlama	62	2.26	.75			
	(C)Eğitim Yönetimi Lisans	139	2.16	.75			
	(D)Lisansüstü	47	2.08	.67			
HİE Sürecinin İşleyişi	(A)Pedogjik Formasyon	52	2.63	.75	.99	.39	-
	(B)Lisans Tamamlama	62	2.80	.58			
	(C)Eğitim Yönetimi Lisans	139	2.72	.69			
	(D)Lisansüstü	47	2.61	.65			
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	(A)Pedogjik Formasyon	52	2.46	.70	2.31	.07	-
	(B)Lisans Tamamlama	62	2.74	.77			
	(C)Eğitim Yönetimi Lisans	139	2.44	.75			
	(D)Lisansüstü	47	2.52	.85			
HİE İhtiyaçlarının Karşlanması	(A)Pedogjik Formasyon	52	1.93	.69	1.56	.19	-
	(B)Lisans Tamamlama	62	1.95	.57			
	(C)Eğitim Yönetimi Lisans	139	1.86	.57			
	(D)Lisansüstü	47	1.72	.53			
HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri	(A)Pedogjik Formasyon	52	2.27	.60	1.75	.15	-
	(B)Lisans Tamamlama	62	2.42	.53			
	(C)Eğitim Yönetimi Lisans	139	2.26	.54			
	(D)Lisansüstü	47	2.19	.54			



Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin en son katıldıkları HİE'den itibaren geçen süreye göre çözümlenmesi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8 Maarif Müfettişlerinin Hie'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin En Son Katıldıkları Hie'den İtibaren Geçen Süreye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	En Son HİE	n	\bar{X}	S	F	p	Fark
HİE ihtiyaçlarının Saptanması	1 yıl içinde	95	2.05	.80	.23	.87	-
	2 yıl içinde	32	1.96	.86			
	3 yıl içinde	61	1.98	.86			
	4 yıl ve üstü	112	2.07	.82			
HİE'nin Planlanması	1 yıl içinde	95	2.12	.74	.33	.79	-
	2 yıl içinde	32	2.20	.80			
	3 yıl içinde	61	2.18	.86			
	4 yıl ve üstü	112	2.22	.68			
HİE Sürecinin İşleyişi	1 yıl içinde	95	2.67	.67	.66	.57	-
	2 yıl içinde	32	2.61	.67			
	3 yıl içinde	61	2.68	.72			
	4 yıl ve üstü	112	2.77	.65			
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	1 yıl içinde	95	2.42	.73	1.44	.23	-
	2 yıl içinde	32	2.67	.70			
	3 yıl içinde	61	2.45	.85			
	4 yıl ve üstü	112	2.60	.76			
HİE ihtiyaçlarının Karşlanması	1 yıl içinde	95	1.77	.57	1.84	.14	-
	2 yıl içinde	32	1.92	.58			
	3 yıl içinde	61	1.83	.59			
	4 yıl ve üstü	112	1.96	.61			
HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri	1 yıl içinde	95	2.22	.54	1.04	.37	-
	2 yıl içinde	32	2.30	.57			
	3 yıl içinde	61	2.25	.61			
	4 yıl ve üstü	112	2.35	.51			

Tablo 8'de En son katıldıkları HİE'den itibaren geçen süreye göre maarif müfettişlerinin görüşleri incelendiğinde, ölçek genelinde en yüksek aritmetik ortalamanın en son katıldıkları HİE'den 4 yıl ve üstü süre geçenlerde bulunduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) sonucuna göre maarif müfettişlerinin en son katıldıkları HİE'den itibaren geçen süre ile onların HİE'nin değerlendirilmesine (genel) ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(3, 296)} = 1.04, p = .37$].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, maarif müfettişlerinin katıldıkları (HİE) çalışmalarının durumu maarif müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmada HİE çalışmaları, HİE ihtiyaçlarının saptanması, HİE'nin planlanması, HİE sürecinin işleyişi, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması alt boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre maarif müfettişleri HİE çalışmalarına ilişkin genel görüşleri "Az katılıyorum" düzeyinde tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde maarif müfettişlerinin görüşleri HİE sürecinin işleyişi alt boyutunda "Orta" düzeyde iken diğer alt boyutlarda "Az" düzeydedir.

Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin genel görüşlerinin ölçekteki, "HİE zamanında başlayıp zamanında bitirilmektedir, HİE'de öğretim elemanları derse hazırlıklı olarak gelmektedir,



HİE çalışmaları öğrenmeye uygun ortamda yapılmaktadır, HİE uygun yöntem ve tekniklerle yapılmaktadır, MEB'in HİE kursları işbaşarımını artırmaktadır, HİE'de yer alan öğretim elemanları alan uzmanıdır ” maddelerinde “Orta düzeyde katılıyorum” en yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. “MEB'in HİE kursları işbaşarımını artırmaktadır” maddesi HİE çalışmalarının değerlendirilmesi boyutunda yer alırken, diğer 5 madde HİE sürecinin işleyişi boyutunda yer almaktadır.

Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin genel görüşlerinin ölçekteki, “Müfettişler istediklerinde rahatlıkla Bakanlıktan HİE alabilmektedir, Müfettişler istediklerinde HİE kurslarına katılabilmektedirler, MEB müfettişlere ihtiyaç duydukları her alanda HİE desteği vermektedir” maddelerinde “Hiç katılmıyorum” en düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu maddeler HİE ihtiyaçlarının karşılanması alt boyutuna aittir.

Araştırma bulgularına göre maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının saptanması boyutunda görüşleri “Az” düzeyindedir. Kayıkcı (2011) tarafından yapılan çalışmada HİE çalışmaları müfettişlerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermemektir (f=40), HİE çalışmaları planlanırken ihtiyaç analizi yapılmamaktadır (f=37), HİE'de müfettişlerin görüş ve önerileri dikkate alınmamaktadır (f=23) eğitim müfettişleri tarafından belirtilen görüşler arasında en yüksek frekansa sahip ifadeler olarak ortaya çıkması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. İhtiyaçlarının karşılanmadığı bir program maarif müfettişleri için zaman kaybı olarak görülebilir.

Maarif müfettişleri HİE sürecinin işleyişi boyutu'nda görüşlere “orta düzeyde” katıldıklarını ifade etmekle birlikte, HİE çalışmalarında maarif müfettişlerinin özelliklerinin dikkate alınmadığı söylenebilir. HİE sürecinin işleyişi boyutunda “HİE'de katılımcıların özellikleri dikkate alınmaktadır” ifadesi maarif müfettişlerinin “Az” katıldıkları bir ifade olarak belirlenmiştir.

HİE çalışmalarının değerlendirilmesi, yapılan HİE çalışmalarının amaca hizmet edip etmediğini, belirlemek, istenilen bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla harcanan zaman, emek ve para karşılığının hem kurum hem de katılımcı bazında belirli yararlar sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışmaların istenilen yararları sağlayıp sağlamadığı çalışmaların değerlendirme aşamasında ortaya çıkacaktır. Yapılan her HİE çalışması sonucunda yapılacak değerlendirme ile HİE çalışmalarının ne düzeyde başarılı olduğunun (etkililik ve verimlilik) saptanması ve eksiklerin tamamlanarak daha etkili bir HİE çalışmasının yapılması için büyük önem taşımaktadır. Değerlendirilmesi yapılamayan bir HİE çalışmasının başarısı raslantısalıdır. HİE çalışmalarının yeterince başarılı olmadığını düşünen kursiyerler sonraki HİE çalışmalara katılmada isteksiz olabilirler. HİE çalışmalarına istekle gidebilmeleri bu çalışmaların sağlayacağına inandıkları başarının derecesine bağlıdır.

Maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının giderilmesi boyutundaki görüşlerinin “Az” düzeyde olması, bu çalışmaların onların ihtiyaçlarını gidermede yetersiz olduğunu düşündüklerinin göstergesidir. Bu durum, onların HİE çalışmalarına katılım ve katkı sağlama konusunda isteksizlik yaratabilir.

Özellikle Avrupa ülkeleri ve Amerika'da yöneticiler ve denetmenler lisans üstü eğitim almış olmak zorundadır. Bu ülkelerde her 5 yılda bir kez yöneticilerin ve denetmenlerin liderlik kurslarına katılma ve başarılı olma yoluyla kişisel gelişimlerini devam ettirmeleri zorunludur. Türkiye'de uzmanlık gerektiren denetmenlik görevini yapan maarif müfettişlerinin lisansüstü eğitim imkanları kısıtlıdır. Böyle bir ortamda maarif müfettişlerinin kişisel gelişimlerini sağlamalarına ve onları rehberlik yaptıkları öğretmen ve yöneticilere oranla yeterli bir duruma gelebilmeleri için HİE çalışmaları en önemli araç durumundadır. Öğretmenleri rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi bulunan maarif müfettişlerinin kendilerini geliştirebilmeleri için ihtiyaç duyduğu HİE ihtiyacının aksatılmadan ve onların ihtiyaç duydukları alanlara yönelik planlanması denetim sisteminin etkili işleyişi için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. 56 yaş ve üstü maarif müfettişleri sosyalleşme sürecinde



tecrübeli olmaları gelişim ihtiyaçlarını diğerlerine göre daha az hissettikleri ve meslekte ilerleme konusunda daha az beklentiye sahip oldukları varsayımından hareketle kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. HİE ile ilgili öğretmenlere, yöneticilere yönelik çalışmalarda da, tümünün aynı merkezden planlanmasından kaynaklı olarak, benzer bulgular elde edilmiştir.

Eğitim yönetimi ve denetimi lisans mezunu maarif müfettişleri diğer mezuniyet grubundaki maarif müfettişlerine göre daha etkili bir planlama beklentisinde oldukları söylenebilir. Eğitim yönetimi lisans mezunu maarif müfettişlerinin görüşlerinin lisans tamamlama mezunu maarif müfettişlerine göre daha düşük olmasında onların aldıkları eğitimden dolayı yönetsel süreçlere bakış açısından kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim sisteminin ve öğretmenlerin geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olan müfettişlerin yetiştirilmesinde hizmetiçi çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. Hizmetiçi eğitim programlarının oluşturulmasında müfettişlerin ihtiyaçları dikkate alınmalı ve hizmetiçi eğitim çalışmalarının zamanlaması müfettişlere uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Bununla beraber müfettişlerin kendilerini geliştirmeleri için lisansüstü eğitim yapmaları özendirilmeli ve öğrenim özürü dikkate alınarak atamaları uygun yerlere yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Aydın, M. (2000). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatiboğlu yayınevi.
- Aydın, M. (2000). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu yayınevi.
- Aytaç, T. (2000). Hizmetiçi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. Milli Eğitim Dergisi (147), 66-69.
- Başar, H. (2000). Eğitim denetçisi. Ankara: pegem A yayıncılık.
- Başar, H. (2004). Okulda denetim. A. Balcı, A. Açıklan, H. Başar, İ. Aydın, M. Şişman, S. Özdemir, et al., & Y. Özden (Dü.) içinde, Eğitim ve okul yöneticiliği (s. 147-158). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1988). Eğitim yönetimi. Ankara: Gül yayınevi.
- Doğan, S., & Dur, C. (2011). Eğitim müfettiş yardımcılarının meslekte yetiştirilmelerine yönelik olarak yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin algıları. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi (s. 36-52). Mersin: Tem-Sen.
- Kayıkçı, K. (2011). Eğitim müfettişlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi (s. 23-35). Ankara: Tem-Sen.
- Kayıkçı, K. (2014). Personel hizmetlerinin yönetimi. R. Sarpkaya (Dü.) içinde, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s. 197-240). Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB. (2016, 03 16). MEB RDB ve Maarif Müf. Başkanlıkları Yönetmeliği. 09 2016, 16 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/maarifmuf_0/yonetmelik.pdf adresinden alındı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (tarih yok). Eğitim Daire Başkanlığı Organizasyon yapısı. 15 09, 2016 tarihinde T.C. MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü: <http://personel.meb.gov.tr/www/organizasyon-yapisi/icerik/339> adresinden alındı
- OECD. (2013b). Technical Report of the Survey of Adult Skills,. OECD Publishing.



Özdemir, T., & Memiş, Z. (2011). Eğitim müfettişlerinin yetiştirilme sürecinde önemli bir yeri olan eğitim müfettiş yardımcılarını eğitimi kursunun etkililiği. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi KONGRESİ (s. 92-101). Mersin: Tem-Sen.

Resmi Gazete. (2014, 05 24). R.G. 29009. 09 2016, 16 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm> adresinden alındı

Resmi Gazete. (2016, 03 16). R.G. 29655. 2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316-7.htm> adresinden alındı

Taymaz, A. H. (1997). Hizmetiçi eğitim. Ankara: TAKAV Matbaası.

Taymaz, H. (1982). Teftiş. Ankara: Sevinç matbaası.

TDK (Türk Dil Kurumu). (tarih yok). Türk Dil kurumu. 09 05, 2016 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alındı

Yalçınkaya, M., Gülenaz, S., Ergül, D., & Aslı, C. U. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlik düzeylerine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi KONGRESİ (s. 4-22). Mersin: Tem-Sen.



OKUL MÜDÜRLERİNİN DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Önder ŞANLI¹⁰², Mehmet ALTUN¹⁰³, Çetin TAN¹⁰⁴

ÖZET

Bu araştırmada; okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin başarısı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi konusu incelenmiştir. Araştırmada Malatya İlinde 2014 – 2015 öğretim yılında görev yapmakta olan, farklı okullardan ve farklı branşlardan 25 öğretmenin görüşünden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlerin daha başarılı olmaları yönünde yeterince motive ettiklerini düşünüp düşünmedikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin baskıcı ve tutarsız davranışlarının öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı görülmektedir. Katılımcılar; kişisel komplekslere giren okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonunu bozduğunu ve bu durumdan dolayı öğretmenlerin görevlerine karşı olan isteklerinin de azaldığını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin atama kriterlerinin taraflı olmasının da okulda çalışan öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar ayrıca, okul müdürlerinin sadece okulun fiziki yapısıyla ilgilendiklerini, eğitim-öğretim faaliyetleri ile çok da ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkiledikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, %88'i okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenin motivasyonu üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin olumlu davranışlarının öğretmeni motive edeceğini, motive olan öğretmenlerin eğitime ve öğretime daha çok katkıda bulunabileceklerini vurgulamışlardır. Okul müdürlerinin olumsuz davranışlarının ise öğretmenlerin motivasyonunu bozduğunu, bu durumdan da en çok öğrencilerin etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin daha başarılı olabilmeleri için okul yönetiminin adil olması, öğretmene değerli olduğunu hissettirmesi, karşılıklı bir güven ortamının oluşması, gerektiğinde informal ilişkilerin de sergilenebilmesi, başarıların takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi ise katılımcıların belirtmiş oldukları diğer önemli görüşler olmuştur. Ayrıca katılımcılar, okulun vizyonunun sadece okul müdürlerinin çabaları ile değil okulun tüm paydaşlarının ortak çabaları ile başarılacağını de belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürleri, Motivasyon, Yönetim.

THE EXAMINATION OF THE IMPACT OF SCHOOL ADMINISTRATORS' BEHAVIORS ON THE SUCCESS OF TEACHERS WITH RESPECT TO TEACHER OPINIONS

ABSTRACT

In this study; the subject of evaluating the impact of school administrators' behaviors on the success of teachers is examined. The views of 25 teachers who are from different schools and different

¹⁰² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ondersanli@hotmail.com

¹⁰³ Milli Eğitim Bakanlığı, altunx@hotmail.com

¹⁰⁴ Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, cettan889@hotmail.com



fields of study and who work in Malatya, in 2014-2015 school year are benefited from in the study. The semi-structured interview form is used as data collection tool. In the study, phenomenology design from qualitative data design is used. When the views of teachers about whether school administrators motivate them sufficiently for teachers' being more successful, it is confirmed that school administrators remain incapable of motivating teachers. It is seen that school administrators' oppressive and inconsistent behaviors leave a negative impression on teachers. Participants state that school administrators who get personal complexes break teachers' motivation and that teachers' desire for their occupation decreases as a result of this situation. It is also stated that the criteria of assigning school administrators' being partial affect the motivation of teachers, who work at the school, in a negative way. Moreover, participants attending the study express that school administrators are only interested in the school's physical structure and they are not interested in educational activities considerably. When the views of participants about how attitude and behaviors of school administrators affect teachers' motivation are examined, 88% of the participants remark that school administrators' attitude and behaviors are effective on teachers' motivation. They emphasize that school administrators' positive behaviors motivate teachers and that teachers who are motivated can contribute to education and training more. But, they state that school administrators' negative behaviors break the motivation of teachers and that students are mostly affected from this situation. There are some other important opinions stated by participants in order to make teachers more successful: school management's being fair, their making teachers feel valuable, creating a mutual trust environment, setting informal relationships when needed, achievements' being appreciated and rewarded. Besides, participants express that school vision is achieved not only with school administrators' efforts but also with combined efforts of all school partners.

Giriş

Türkiye'deki eğitim sisteminde yer alan öğretmenler arasında etkili bir işbirliği ve ekip çalışmasının olmadığı görülmektedir. Bu problemin faktörlerinin tespit edilmesi, bu yetersizliğin önüne geçilmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından önemlidir. Öğretmenler arasındaki işbirliğini ve ekip çalışmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada, öğretmenler arası iletişimin eksikliği, empati kurabilme yetersizliği, beraber geçirilen zamanın azlığı, birbirine bağlılık düzeyinin düşük olması, ortak bir amaç ve vizyon olmaması, meslektaş arası işbirliği normlarının düşük olması ve öğretmenlerin eleştiriye kapalı olması gibi unsurlar tespit edilmiştir (Töremen ve Karakuş, 2007).

Eğitimde verimin sağlanabilmesi için personelin moralli olması önemlidir. Morali yükseltmek için alınması gereken önlemlerin başında, yöneticilerin çalışanlar için iyi bir örnek olmaları, bilinçli bir şekilde çalışanlarda hizmet duygusunu uyandırmaları gelmektedir (Tutum, 1979: 184). Kuruluş içinde bireyin moralinin, yaptığı iş ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkisi, kişiliğine değer verilmesi, statüsü ve yöneticisinin davranışları ile yakından ilgili olduğu belirtilmektedir (Bingöl, 1984: 29). Bireylere hoşgörüle yaklaşıldığı, arkadaşlık ilişkilerinin önemli olduğu, bireylerin fikirleriyle değil kendine ait değerlerle kabul edildiği kurumlarda insanlar çalışma heyecanına sahip olacaklardır. Böylelikle öğretmenler kendilerini kurumun bir parçası olarak görüp işlerini daha fazla sevebilir. Eğitim yöneticilerinin öğretmene olan yaklaşımı öğretmenin kuruma olan bağlılığını etkileyen en önemli unsurdur. Demokratik anlayışın temelinde olan; özgür düşünce, farklılıklara saygı, katılım gibi öğeler bir okul müdürünün öğretmene olan yaklaşımında kullanıldığında öğretmen olumlu yönde etkilenebilir (Öztürk, 2006). Günümüz insan yönetiminde bireyleri bir hedef doğrultusunda yönlendirmek, insanların kurumları bir parçası haline getirmek çok önemlidir. Bu önem, isteklendirme, güdüleme, harekete geçirme anlamına gelen motivasyon kavramı ile birleşmektedir. Motivasyon bireylerin



isteklerinin gerçekleşmesidir. İstekleri gerçekleşen, motive olan bireyler bir işi gerçekleştirmek için çalışmalarını hedeflerine ayırır. Güdülenmiş bireylerin çalıştıkları kurumlar için önemi giderek artmaktadır (Kaya, 1993). Eğitim kurumlarında bireylerin motive olmalarını sağlayacak kişi, eğitim yöneticileridir. Çünkü eğitim yöneticilerinin, öğretmenler ile olan ilişkilerinde kullanacağı yaklaşım tarzı okul içerisinde güdülenmeyi etkileyen en önemli etken olarak düşünülebilir. Öğretmen yönetimde ve süreçte katkısının olmadığı örgütlerde kendini örgütün bir üyesi olarak kabul etmeyerek, bulunduğu ortamda mutsuz olabilir. Bireyler mutlu oldukça çalıştıkları kurumlar için faydalı olmaları beklenebilir (Demirbolat, 1997). 19. yüzyılın başından bu yana endüstrinin hızlı gelişme göstermesi, üretimin görülmemiş boyutlara ulaşmasına yol açarken, insan unsuru daima geri plana itilmiştir. Bu da insanların fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak yıpranmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte bilim adamları isteksiz, mutsuz ve ümitsiz insanların tekrar yönetime katılmaları için neler yapılması gerektiği hakkında birtakım çalışmalar yapmışlardır. Sonuçta çalışanın motivasyonu ile ilgili birtakım teoriler geliştirmişlerdir. Endüstrileşme süreciyle motivasyon kavramı ortaya çıkmış ve isteksiz çalışanların motivasyonunu artırmak amacıyla çeşitli motivasyon kuramları geliştirilmiştir (İner,2010,s.10). Motivasyonun insana sağladığı yararlar vardır. Kaya (2009: 133) tarafından bu yararlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Motivasyon, insanı harekete geçirir ve insanın belirlenen amaçlar doğrultusunda hareketini sürdürmesini sağlar.
- Motivasyon, insanlarda uyarılmayı kolaylaştırır.
- Motivasyon insanları yönetir ve yönetimde devamlılığı ve düzeni sağlar. Motivasyon, insanın algılama ve zihni çabalarını etkili bir biçimde gelişmesine katkı sağlar.

Bir örgüt içerisinde işlerin etkin verimli bir şekilde yapılması motivasyon ile sağlanır. Bu bakımdan yöneticiler, çalışanlarının ihtiyaçlarını ve bireysel özelliklerini dikkate alarak uygun bir çalışma ortamı oluşturmak durumundadırlar (Gürüz ve Yaylacı, 2007: 75). Motivasyon, kişiyi harekete iten gücün kaynağı açısından içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki ana boyutta incelenebilir. Bunlar, içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur. İçsel motivasyon, çalışanın herhangi bir dış kontrol, etki, araç olmadan bizzat kendi kendini motive etme ve kendi yeteneklerini ortaya çıkarma deneyimi şeklinde ifade edilebilir (Önder, 2010: 82).

Motivasyon, insan davranışlarını harekete geçiren, onun yönünü ve süresini belirleyen bazı unsurları içermektedir. Bu unsurlar içsel ve dışsal olarak ele alınmaktadır. Belirli bir iş, ilgi çekici, heyecan verici, geliştirici olduğu için yapılıyorsa içsel motivasyonu; ama aynı iş para, terfi, şöhret gibi dıştan gelen bir ödül elde etmek için yapılıyorsa dışsal motivasyonu ifade etmektedir (Solmuş, 2004, s.152).

Motivasyonda kişilerin kendi arzuları ile bir amacı gerçekleştirmek için davranış gösterme vardır. İnsanların davranışlarının ne anlama geldiği ve ne tür etkilerle harekete geçtiğinin bilinmesi motivasyonu etkileyen faktörlerin bilinmesidir. İnsanların davranışlarının ne anlama geldiğinin bilinmesi ve onları motive edecek modeller ve uygulamaların geliştirilmesi yöneticilerin sorumlulukları çerçevesindedir(Çalış,2012,s.24). “Motivasyon bir davranışı başlatan; bu davranışın yönünü ve sürekliliğini belirleyen içsel bir güç olarak da tanımlanmaktadır. Başka bir perspektiften bakıldığında motivasyon, bir hedefe doğru ilerleme eğilimidir. Yani hedefe ulaşmak için yapılan amaçlı bir davranıştır”(Akt: Keser,2006;Spector,2000,s.176).

Yönetim araştırmalarında genel olarak motivasyon, arzu edilen iş davranışlarını başlatma, yöneltme ve devam ettirme hareketi olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon bir kişinin ya da iş grubunun çabalarının harekete geçirilmesi, yöneltmesi, önem kazanması ve sürdürülmesi için sevk edilmesi olarak kabul edilmektedir. Motivasyon, kültürel ve bireysel eğilimlerle ilgili olan bağlamsal unsurlarla ilişkilendirilmekte, örgütsel amaçlara ulaşmak için yüksek düzeyde çaba sarf etmeye



isteklilik olarak tanımlanmaktadır. İşgörenlerin bazı bireysel ve grup ihtiyaçlarını tatmin edilebilmesine yönelik olarak arabulucu özelliği de göstermektedir (Latham ve Pinder, 2005: 486; Brislin, Kabigting, Macnab, Zukis ve Worthley, 2005: 88). Örgütlerde motivasyon konusuyla ilgili çalışmalarda işgörenleri motive eden faktörlerin neler olduğuna ilişkin çeşitli yaklaşımlar ileri sürülmekle birlikte, işgörenlerin motivasyonunda etkili olan faktörlerin başlıca iki bakış açısına dayanılarak açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bunlardan biri, işgörenlerin dışsal faktörler tarafından motive edilmesi, diğeri içsel faktörlerle motive edilmesidir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

İçsel motivasyon bakış açısına göre, işgörenler işin kendisi tarafından motive olurlar. Burada kişinin davranışını düzenleyen dışsal kontrol yoktur. Bu tür bir motivasyon durumu, kişinin kendi yeteneklerini ortaya koyma deneyimi olarak nitelendirilebilir (Brief ve Aldag, 1976: 497). İçsel motivasyon araçları, doğrudan işin doğasıyla ilgili olup işin içeriğinden kaynaklanmaktadır. İlgi çekici ve zorlayıcı iş, işte bağımsızlık, işin çalışan açısından önemi, işe katılım, sorumluluk, çeşitlilik, yaratıcılık, kişinin yeteneklerini ve becerilerini kullanma fırsatları, kişinin performansı ile ilgili tatmin edici geri bildirim gibi faktörleri içermektedir (Mottaz, 1985: 366).

Dışsal motivasyon araçlarının iki boyutu vardır. Bunlar sosyal motivasyon araçları ve örgütsel araçlarla ilgilidir. Sosyal motivasyon boyutu, arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve yöneticilerinin desteği gibi faktörleri içermekte ve kişiler arası ilişkilerin niteliğine dayanmaktadır. Dışsal motivasyon araçlarının diğeri boyutu olan örgütsel boyut ise iş performansını artırmak için örgüt tarafından sunulan olanaklarla ilgilidir. Bu araçlar somuttur ve çalışma ortamındaki kaynakların yeterliliği, çalışma ortamındaki fiziksel şartların uygunluğu, ücret eşitliği, ikramiyeler, ödüller, yükselme fırsatı ve iş güvencesi gibi faktörleri içermektedir (Mottaz, 1985: 366).

Öğretmenlerin motivasyonu hem öğrencilerin sınıfta motive olması hem de ileri düzeyde gerçekleştirilecek eğitim reformları için son derece önemlidir (Yazıcı, 2009: 36). Öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasında öğretmenlerin bu ilkeleri dikkate almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin oluşturacakları olumlu sınıf atmosferi, öğrencinin öğretmenine güven duymasını sağlayacaktır. Bunun sonucu olarak, öğrenci derse karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Motivasyonunda yükselme ortaya çıkacak ve başarıya güdüsü artabilecektir (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006: 66). Kurumlar açısından motivasyon kavramı çok önemlidir. Çünkü çalışanın verimliliklerinin artırılması, onları teşvik eden faktörlerin araştırılmasının gerektirir ve bu faktörlerin en önemlisi çalışanın gereksinimini uyarar motivedir. Nitekim yüksek tatminlere rağmen, kurumlarda çalışanın büyük bir kısmının verimli olamamasının sebebi uygulanan yöntemlerin aksaklığından değil, güdülerin yanlış teşhis edilmesinden kaynaklanmaktadır. Aşağıda çeşitli açılardan motivasyonun önemi ele alınmıştır (Velipaşalar, 2006). Motivasyon, yönetim açısından çok büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir yönetimin motivasyon olmaksızın gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bütün işverenler çalışanlarının her gün büyük bir hevesle ve verimlilikle çalışmalarını beklerler. Nitekim bazı çalışanlar işyerlerine herkesten önce gelip akşama kadar tükenmeyen bir hevesle çalışırken bazıları ise mesai saatinin dolmasını iple çekmektedir. Bu noktada motivasyon devreye girer. İşveren ve yöneticiler, motivasyon aracını kullanarak çalışanlarının yaptıkları işlere konsantr olmalarını ve dolayısıyla verimliliği artırmaya çalışırlar (MEGEP, 2007: 24). Kurumların çalışanlarını motive edebilmesi ve çalışanlarının sorumluluk üstlenebilmesi için bazı özelliklerinin olması gerekmektedir. Bu tür kurumların açık ve net bir vizyonu vardır. Kurumun belirlediği strateji ve hedefleri konusunda, çalışanlar açık ve net bilgiye sahiptirler. Bu kurumlar aynı zamanda kurum içinde işlerin nasıl yürütüleceği hakkında yol gösteren, doğruyu yanlıştan ayırmaya yardım edebilecek niteliklere sahip değerlerin varlığı, çalışanları motive eder. Çalışanların önemli konularda rol almasına fırsat verilmesi, onların sorumluluk ve çalışma isteklerini artırır. İşle ilgili beceriler kazandırılabilir,



bazı yeteneklerini geliştirilebilir. Ancak duygusal olgunluğu yeterli olmayan, kendisi ve kurumla ilgili farkındalık geliştiremeyen insanları kurumsal amaçlar doğrultusunda motive etmek kolay değildir (Genç, 2008: 138).

Bir kurumun en önemli konumunda bulunan insanlar yöneticileridir. Bu yönüyle okul yöneticileri bir okul için en stratejik konumda bulunurlar. Okul sadece idari işlerin, araç gereçlerin yönetildiği bir yer değil, bunların yanı sıra insanların sürece dâhil olup yönetildiği ve bu üç idarenin bütün olduğu bir yapıdır (Bayrak, 2003: 207). Bir okulda okulun hedeflerini gerçekleştirecek, eğitimin devamındaki düzeni sağlayacak, uygulamaların devamını sağlayacak kişi okul müdürleridir. Okul müdürleri gücünü kanun ve yönetmelikten alır, liderlik becerileri ise okul müdürlerinin çalışanları ile ilişkisine bağlı olarak onda vasıf olarak görülür (Bursalıoğlu, 1994: 38). Okul müdürü öğretmenle olan ilişkilerinde yasa ve yönetmeliği ön planda tutup, her şeyi kendi merkezinde örgütlerse bu ona liderlik vasfını yüklemeyebilir. Okul müdürü eğer liderlik özelliğine sahip olmak istiyorsa; liderlik davranışlarını çalışanlarına karşı sergilemeleri ve demokratik davranış özelliğine sahip olmaları çalışanların okul müdürlerine lider gözüyle bakmalarını sağlayabilir (Çalık, 2003). Okul müdürleri eğitim kurumları içerisinde; öğretmenlere ve öğrencilere demokratik anlayış ile hareket ettiklerinde okul içerisindeki uyum ve eğitimin başarısında artış yaşanacaktır (Okutan, 2003). Öğretmenler, sınıf içinde aldıkları karara saygı duyulmasını, performansının etkin ve doğru değerlendirilmesini, eksiklerinin yönlendirme ile giderilmesini, amaçlarını gerçekleştirebilecek imkân sunulmasını, yaptıkları etkinliklere hoşgörü ile yaklaşılmasını isterler. Bu yaklaşım, öğretmen için çok önemlidir (Fındıkcı, 2000). Çalışanları verimli bir şekilde çalışmaya itecek, sorumluluk almalarını sağlayacak, problemleri çözmeleri için harekete geçirecek ve başarılarını ödüllendirecek bir ortamın oluşturulması, okul yöneticilerinin yapması gereken işlerin başında gelir (Öztürk, 2003: 43).

Bu çalışma kapsamında okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin başarısı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi ve karşılaştırmalı olarak ele alınması amaçlanmıştır. Problemler olarak görülen noktalarda da çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada; okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin başarısı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi hakkındaki algılarını belirlemede, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin açıklanmasında gerekli olan kavramları ve ilişkileri ortaya koymakta kullanılır.

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2008). Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). İnsana ait davranışlara bakıldığında bir nedenin birden çok sonucu ya da bir sonucun birden çok nedeni olabilmektedir. Bu ve



bunun gibi karmaşık insan davranışlarını ayrıntılı inceleyebilmek için nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak öğretmenlere uygulanmak üzere üç adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu alan taraması yapılarak hazırlanmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorular uzman görüşüne sunulduktan sonra bazı öğretmenler ile ön uygulama gerçekleştirilmiş, gerekli düzeltmelerden sonra formlara son hali verilmiştir. Hazırlanan sorularda, açık uçlu sorular yer almaktadır. Görüşme formlarının katılımcılara konu hakkında bilgi verilerek onların uygun olduğu zamanda yazılı olarak uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuş, yöneltilen sorulara verilen cevaplardan ve ortaya çıkan temalardan oluşan kategorilerin ortak olanları belirlenmiştir. Katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada kod isimler kullanılmıştır. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler bulgular halinde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin bulgular halinde tanımlanması ve sunumu aşamalarında kolay anlaşılabilir bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş ve gereken yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yapılan alıntılarda kodlamalardan faydalanılmış; Öğretmen1, Öğretmen 2 gibi kodların yerine (K1), (K2 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma geleneği içerisinde geçerlik ve güvenirlik gibi kavramlar, pozitivist paradigmanın hipotez test etmeye dayalı tümdengelimci anlayışının ürünü olarak dogmatik bulunmakta ve eleştirilmektedir. Bunun yerine inandırıcılık ve aktarılabirlik gibi kavramların daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Corbin ve Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) sağlamak için konu ile ilgili literatür taraması yapılmış kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Katılımcılara yöneltilen sorular bu kavramsal çerçeve doğrultusunda oluşturulmuş ve mevcut sorulara ilaveten eklemek istedikleri bir husus olup olmadığı sorularak katılımcıların teyidi alınmıştır. Araştırmaya katılım sürecinde gönüllülük esasının altı çizilerek özellikle isim yazmamaları istenmiş ve katılımcıların konu çerçevesinde görüşlerini özgürce ifade etmeleri yazılı ve sözlü olarak vurgulanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) sağlama sürecinde görüşme formunun oluşturulması, yapılanlar görüşmeler ve analiz basamakları açıklanmaya çalışılmış; çalışma grubu, veri toplama aracı, süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması okuyucuların anlayabileceği şekilde tanımlanmıştır. Tutarlılığını artırmak için bulgular doğrudan verilmiş, elde edilen veriler üzerinde iki araştırmacı ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için süreçte yapılanlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmış, elde edilen veriler ve kodlamalar daha sonra incelenebilecek şekilde saklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu tabakalı amaçlı ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle tesadüfi olarak belirlenen 15 farklı lisede çalışan farklı branşlardan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar 2014–2015 eğitim-öğretim yılında II. Dönemin başlarında Malatya İlinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemleri, nitel araştırmaların geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapmasına olanak sağlar (Büyükoztürk ve diğ. 2012). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Soruların samimiyetle cevaplamada rahat olmaları için kişi isimlerinin deşifre edilmeyeceği, sadece araştırma içinde kodlamalarla belirtileceği, aslının araştırmacı da kalacağı açıklaması yapılmıştır.



Öğretmenler ile yapılan görüşmeler Öğretmen (K), K1 şeklinde kodlanarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan 20 öğretmenin seçiminde çeşitliliğe de dikkat edilerek farklı okul ve farklı branşlarda olmasına, cinsiyete, kıdem ve yaş ayrımına göre belirlenmesine özen gösterilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ile ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Öğretmenlerin Mesleki ve Akademik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler n=25		f	%
Cinsiyet	Erkek	18	72
	Kadın	7	28
Öğrenim Durumu	Lisans	19	76
	Yüksek Lisans	6	24
Branş	Sözel Dersler	18	72
	Sayısal Dersler	7	28

Devlet kurumlarında öğretmenlik yapan katılımcıların %72’sini erkek öğretmenler, %28’ini ise kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %76’sı lisans mezunu, %24’ü ise yüksek lisans mezunudur. Ayrıca katılımcıların %72’si sözel ders öğretmeni, %28’i sayısal ders öğretmeni.

Veri Toplama Araçları

Bu Araştırmada, veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracındaki araştırma soruları yazılmadan önce ilgili literatür araştırması kapsamlı bir şekilde yapıldı. Daha önceden yapılan yurtiçi yurtdışı araştırmaları incelendikten sonra araştırma soruları yazıldı. Hazırlanan sorular bir üniversitede eğitim bilimlerinde öğretim üyesi olarak çalışan nitel araştırmada uzman bir kişiye incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2005), görüşme formu içinde sorulacak soruların kolay anlaşılabilir, açık uçlu, yönlendirmekten kaçınan, çok boyut içermeyen, odaklı, alternatifleri ve sondaları olan, mantıklı bir sıra takip eden ve geliştirilebilen sorular olması gerektiğini önermektedir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmede kullanılan görüşme formu, cevaplayabilecekleri şekilde araştırmacı tarafından araştırma amacına uygun, görüşülecek öğretmenleri rahatsız etmeyecek, mümkün olduğunca açık uçlu sorular içerecek şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan taslak görüşme formu, alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Görüşme yapılacak okula bizzat gidilerek araştırma hakkında bilgi verilip, birlikte görüşme formu incelenerek son şekli verilmiş ve görüşmelere bu şekilde devam edilmiştir. Hazırlanan görüşme formundaki açık uçlu araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

1. Okul müdürlerinin öğretmenlerin daha başarılı olmaları yönünde yeterince motive ettiklerini düşünüyor musunuz? Eğer düşünmüyorsanız nedenleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkilediğini yazar mısınız?
3. Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmek için en çok hangi yöntemleri kullandıklarını düşünüyorsunuz? Bu yöntemleri uygun bulmuyorsanız nedenlerini yazar mısınız?

Verilerin Toplanması

Olguların bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve algıları ortaya çıkarmak için araştırmacıya sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özellikleri kullanılır. Araştırmacı ile görüşülen birey arasında güven ve empati ortamı oluşturulması gerekmektedir. Bu ortam sayesinde bireyler kendilerinin farkında olmadıkları ya da üzerinde durmadıkları yaşantıları ve anlamları dışarı vurabilir, ortaya koyabilirler. Yaşantıların derinliğine ortaya konması ve açıklanması için araştırmacının görüşülen birey ya da bireylerle yoğun bir etkileşim içinde olması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme tekniği, bireylerin çeşitli konularda bilgi ve düşüncelerini, tutum ve davranışlarının olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kısa



yoldur. Birçok kişi yazılı anlatımı yanlış anlamalardan, verdiği bilgilerin belgelenmesini istememekten, yazma için vakit ayırma güçlüğünden ayrıntılara girememekten, görüşmenin daha rahat, samimi ve daha az zaman almasından dolayı sözlü anlatımı yazılı anlatıma tercih ederler (Karasar, 2006).

Araştırmada, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşım, “dikkatlice yazılmış, sırası ve tarzı önceden belirlenmiş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı sırada sorulur”. Görüşmeyi yapan birden çok kişi olduğunda, görüşmeyi yapanın ön yargı ve etkileri azalır. Değerlendirmeyi kullananlar, değerlendirme araçlarını görüp, inceleyebilir. Bu durum veri analizini kolaylaştırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 153). Aynı görüşme aracı başka bir araştırma kapsamında kullanılabilir. Mülakat formunda yer alan açık uçlu sorular; esnek, araştırmacıya olguları derinden inceleme fırsatı verir, yanlış anlamaların giderilmesini sağlayarak, bilgilerin ortaya çıkarılmasına ulaşılabilir.

Bu araştırmanın verileri 2014–2015 öğretim yılı II. yarıyılı başında toplanmıştır. Görüşme formları dağıtılırken görüşmenin bireysel olmasının daha sağlıklı olacağı belirtilmiş, katılımcılar bu duruma uyararak görüşmenin bölünmesini engellemişlerdir. Görüşme formları verilerek, bu araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı, 3. kişilerle paylaşılmayacağı söylenmekle birlikte görüşme formlarına isim yazmamaları gerektiği hatırlatılarak nesnel bir tutumla soruları cevaplamaları gerektiği ifade edilmiştir. Görüşme formları bizzat araştırmacı tarafından görüşmecilere verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmış, görüşme süresi 10 dk. ile 20 dk. arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda çoğunlukla belirli istatistik teknikler kullanılmaz. Bazen yüzde gibi sınırlı istatistik, bazen de kodlamalar sonrası ulaşılan kategoriler arası ilişkiler incelenerek çapraz tablolar kullanılsa da genellikle betimlemeler kullanılır (Büyüköztürk vd., 2012).

Okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin başarısı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olarak 15 liseye gidilerek araştırma hakkında okul müdürüne görüşme ile ilgili bilgi verildi ve gerekli izinler alındı. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; tarafsız olarak okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin başarısı üzerindeki etkileri **hakkındaki** görüşlerini almak için bizzat araştırmacı tarafından verilmiş olup, bu araştırmanın sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı, formlara isimin kesinlikle yazılmaması gerektiği, görüşmenin tek başına yapılması gerektiği, nesnel tutumla cevaplamaları gerektiği ifade edilmiştir. Yaklaşık 20 dakikalık süreden sonra görüşme formu bizzat kişilerden alınmıştır.

Araştırmada elde edilen bilgiler incelenmiştir, anlamlı olacak şekilde bölümlere ayrılmıştır ve her bölümün ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışıldığından dolayı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Özellikle veriden yola çıkılarak ana temaları içeren kategoriler ve alt kategoriler saptanmıştır. Oluşturulan tüm kategorilere uygun olarak verilerin hepsi kodlanmıştır. Bu kategoriler de alt kategorileriyle ilişkilendirilmiştir. Kategorilerin ilişkilendirilmesi; kategorilerin özellikleri ve özelliklerin tüm boyutları da kapsamlı bir şekilde incelenerek yapılmıştır. Böylece kategorilerin ana kategori ile ilişkisi ve bağlantıları saptanmıştır. Araştırmacının da yorumları bu süreçte eklenerek daha zenginleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile “yüz yüze görüşme yöntemi” ile elde edilen veriler, nitel araştırma teknikleri çerçevesinde içerik analizi ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Katılımcı ile yapılan görüşmelere ait bilgiler için veri seti oluşturulmuştur. Oluşturulan veri seti ise defalarca okunduktan sonra içerik analizine geçilmiştir.

Bulguların Yorumlanması

Bu bölümde belirlenen temalar ve ortaya çıkan kavramlar çerçevesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin başarısı



üzerindeki etkisinin öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi konusu için toplam 32 kod olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan kodlar başlıklar halinde ve doğrudan alıntılar eşliğinde araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmaktadır.

Her bir kod yorumlanırken bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri kurulmaya çalışılmıştır. Bu arada eğer var ise çeşitli değişkenlere göre anlamlı bulgular verilmiştir. Bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmış ve bu sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada görüşlerini bildiren her öğretmenlere ve öğrencilere birer kod verilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlere K1, K2 şeklinde görüşme formunun sol üst köşesine kodlanır.

Verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır. Uygun temalar belirlenerek tablolar oluşturulur, en fazla ve en az verilen cevaplar yorumlanarak araştırma bulguları yorumlanır, değerlendirilir, genelleme yapılmaz. Nitel araştırmalarda genelleme, araştırmacının yaptığı çalışmaya benzer çalışma yapan başka bir kişi tarafından yapılabilir (Büyüköztürk vd., 2012: 244).

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinde elde edilen bulgulara, bu bulguların benzer çalışmalarda elde edilen bulgularla karşılaştırılmasına ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

“Okul müdürlerinin öğretmenlerin daha başarılı olmaları yönünde yeterince motive ettiklerini düşünüyor musunuz? Eğer düşünmüyorsanız nedenleri nelerdir?” Sorusuna 25 öğretmenin verdiği cevaplardaki sorunlar kategorize edildiğinde toplam 10 sorun tespit edilmiştir. Tüm sorunların frekans ve yüzdeleri azalan sıra ile Tablo.2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin, Okul müdürlerinin öğretmenlerin daha başarılı olmaları yönünde yeterince motive ettiklerini düşünüp düşünmedikleri İle İlgili Görüşlerinin Frekans Tablosu

Kodlanmış öğretmen görüşleri	f	%
Motive etme yetersiz	21	84
Yöneticilerin davranışları motivasyonu olumsuz etkiler	9	36
Okul müdürleri baskıcı yönetim anlayışına sahip	8	32
Sistemsiz yanlışlıklar mevcut	7	28
İdealist değiller	5	20
Yöneticilerin davranışları motivasyonu olumlu etkiler	3	12
Yönetici tutarlı davranış sergilemeli	2	8
Kişisel komplekslere sahip	2	8
Ortak hedefler olmalı	1	4
Yöneticiler okulun fiziki yapısıyla ilgilenirler	1	4

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenler daha başarılı olmaları yönünde yeterince motive ettiklerini düşünüp düşünmedikleri ile ilgili görüşlerinin en başında 21 kişi ile (% 84) “Motive etme yetersiz” olmuştur. Diğer yüksek frekans değerine sahip olan kod ise “Yöneticilerin davranışları motivasyonu olumsuz etkiler” 9 kişi ile (% 32)“ olmuştur. “Ortak hedefler yok” ve “Yöneticiler okulun fiziki yapısıyla ilgilenirler” kodları ise 1’er kişi (%4) ile en az belirtilen sorunlar olmuştur.

En yüksek frekansa sahip olan kod “Motive etme yetersiz” olmuştur. Bu konuda katılımcı K1 şöyle demiştir: “*Olumlu yönde etkilediğini düşünmüyorum. Tam tersine baskıcı ve diktatör bir yönetim hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından olumsuz bir durum oluşturuyor.*”, Katılımcı K2 da şöyle demiştir: “*Bazı çalıştığım müdürler despot, her şeyi ben bilirim havasında olduklarından çalışmalarımı ve motivasyonumu olumsuz etkilemişlerdir.*”, Katılımcı K11 da şöyle demiştir: “*Hayır düşünmüyorum. Öğretmenlerin daha başarılı olmaları yönünde ne bir çaba*



gösteriliyor ne de öğretmeni motive etmek için kullandıkları dile dikkat ediliyor. Herkes sadece kendi işini yapıyor.”, Katılımcı K15 şöyle demiştir: “Yeterince motive ettiklerini düşünmüyorum. Kendi halinde daha çok kısıtlama ve kural koymaya yönelik bir sistem olduğunu, okul müdürleri uğraşmak istemedikleri şeyler için umursamaz olduğunu bu durumun öğretmenin motivasyonunu kırdığını düşünüyorum.” Bu katılımcıların söylemlerinden öğretmenlerin çoğunun okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmek için yeterince çaba sarf etmedikleri anlaşılmaktadır.

Diğer yüksek frekanslı bir kod ise “Yöneticilerin davranışları motivasyonu olumsuz etkiler” sorunu olmuştur. Bu konuda katılımcı K16 şöyle demiştir: “Motive ettiklerini düşünmüyorum. Çünkü sosyal iletişim eksikliği var.”, Katılımcı K17 şöyle demiştir: “Çalıştığım yöneticiler daha kuralcı, daha kırtasiyeciydiler. Bu müdürlerle çalışmak son derece huzursuzdu. Fakat az kuralcı ve kural dışına çıkabilen bir müdür son derece motive edicidir.”, K18 şöyle demiştir: “Bulduğum okuldaki müdür hiçbir şekilde insanları dinlemeyen, sorunlarımızı umursamayan biriydi. Bu yüzden çevresindeki öğretmenleri yeterince motive ettiğini düşünmüyorum. Hatta insanları öğretmenlikte soğutan, iş hayatım boyunca bu şekilde insanlarla mı karşılaşacağım diye tedirgin eden biriydi.”, Katılımcı K20 ise şöyle demiştir: “Okul ile ilgili konulara yeterince duyarlı olduklarını düşünmüyorum. Öğretmen motivasyonunun önemini bildiklerini düşünmüyorum. Öğretmenlere yeterince önem verdiklerini düşünmüyorum. Önce kendilerinin yöneticilik görevlerini layığı ile yapmaları konusunda motive olmaya ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Resmi formaliteler daha çok önemseniyor” Bu katılımcıların söylemlerinden okul müdürlerinin davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

En düşük frekansa sahip olan kodlar “Ortak hedefler yok” ve “Yöneticiler okulun fiziki yapısıyla ilgilenirler” kodları olmuştur. Bu konularda sıra ile katılımcı K11 şöyle demiştir: “Okulun ortak hedefleri olmadığı için okul müdürünün de böyle bir derdi yok. Okulu iyileştirmek için ortak çalışma olmalı ve tüm öğretmenler bu yönde desteklenmedikçe, motive edilmedikçe öğretmenlerin başarısından bahsedilemez. Okulun vizyonu yok ve amaçlar belli değil. Sadece bireysel ve vicdani olarak hareket ediliyor.”, K16 şöyle demiştir: “Okul müdürlerinin daha çok okulun fiziki eksiklikleri ile ilgileniyorlar.”, Buradan da okul müdürlerinin ortak hedefler belirlemedikleri ve okul müdürlerinin okulun fiziki durumu ile ilgilenip eğitim ve öğretimi ihmal ettiği düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin, Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkiledikleri İle İlgili Görüşlerinin Frekans Tablosu

Kodlanmış öğrenci görüşleri	f	%
Yöneticilerin tutum ve davranışları motivasyonu etkiler	22	88
Yöneticiler informal davranış sergilenmeli	10	40
Öğretmene değerli olduğu hissettirilmeli	8	32
Motive edici davranışlar sergilerler	2	8
Öğretmenlerin önünü açmalı	1	4
Ortak çözüm anlayışı olmalı	1	4
Empati yapmalıdırlar	1	4
Karşılıklı güven olmalı	1	4
Başarılar takdir edilmeli	1	4
Yöneticiler adil olmalı	1	4

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkiledikleri ile ilgili ilişkilerin en başında 22 kişi ile (% 88) “Yöneticilerin tutum ve davranışları motivasyonu etkiler” olmuştur. Diğer fazla olan bir kod ise “Yöneticiler informal davranış sergilenmeli” 10 kişi ile (%40)“ olmuştur. “Öğretmenlerin önünü



açmalı”, “Ortak çözüm anlayışı olmalı”, “Empati yapmalıdırlar”, “Karşılıklı güven olmalı”, “Başarılar takdir edilmeli” ve “Yöneticiler adil olmalı” kodları 1’er kişi (% 4) ile en az belirtilen sorunlar olmuştur.

En yüksek frekansa sahip kod “Yöneticilerin tutum ve davranışları motivasyonu etkiler” olmuştur. Bu konuda katılımcı K1 şöyle demiştir: *“Tamamen olumsuz yönde oluyor. Olumlu hiçbir davranış olmuyor. Öğretmenlerin çalışmaları ve hareketini kısıtlıyor. Daha başarılı ve özgür bir oluşturulması engelleniyor.”*, Katılımcı K4 da şöyle demiştir: *“Okul müdürü öğretmenin önünü açacak hamleler sergilemeli. Amirlik taslamaya çalışırsa öğretmenin motivasyonu azalıyor.”*, Katılımcı K9 da şöyle demiştir: *“Sırf egosunun tatmini için çaba sarf eden yöneticiler öğretmeni motive etmede başarısız olurlar. Ego yerine vicdanı tatmin etmek isteyen yöneticiler ise öğretmeni motive etmede daha başarılı olurlar. Okul yöneticisi öğretmeni önce dinlemeli ve ortak çözüm anlayışına sahip olmalıdır. Eğitimin kalitesinin ön şartı öğretmen performansı ise okul müdürünün görevi de bu performansı desteklemektir.”*, Katılımcı K11 şöyle demiştir: *“Okul müdürlerinin olumsuz tavırları öğretmeni olumsuz etkilediği gibi bu olumsuzluklar öğretmenin ders anlatımını da etkiler Olumlu davranışlar da aynı şekilde öğretmen ve öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakır. Öğretmene değerli olduğu hissettirilmeli ve öğretmen bunu bilmeli ki daha faydalı olsun.”*, Katılımcı K16 şöyle demiştir: *“Dışlayıcı bir tutum alındığında zamanla öğretmenin okula ilgisizliği başlıyor küçük olumsuzluklar dahi olsa idareye karşı tavır alıp, mesleğinden soğumaya başlıyor.”*, Bu katılımcıların söylemlerinden öğretmenlerin çoğunun okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz olarak etkilediği anlaşılmaktadır.

Diğer yüksek frekanslı bir kod ise “Yöneticiler informal davranış sergilenmeli” sorunu olmuştur. Bu konuda katılımcı K4 şöyle demiştir: *“Okul müdürleri amirlik taslamaya çalışırsa öğretmenin motivasyonu azalır.”*, Katılımcı K9 şöyle demiştir: *“Ego yerine vicdanı tatmin etmek isteyen yöneticiler ise öğretmeni motive etmede daha başarılı olurlar.”*, K12 şöyle demiştir: *“Bir öğretmenin derste başarılı veya başarısız olması tamamen okulu sevip sevmemesine bağlıdır. Okulun sevilmesinde de okul müdürü ya da yöneticiler etkilidir.”*, Katılımcı K19 ise şöyle demiştir: *“Özellikle cezai yaptırımların öğretmenleri olumsuz etkilediğini düşünüyorum.”* Bu katılımcıların söylemlerinden okul müdürlerinin davranışlarının informal olması öğretmenlerin motivasyonunu olumlu etkileyeceği anlaşılmaktadır.

En düşük frekansa sahip olan kodlar “Öğretmenlerin önünü açmalı”, “Ortak çözüm anlayışı olmalı”, “Empati yapmalıdırlar”, “Karşılıklı güven olmalı”, “Başarılar takdir edilmeli” ve “Yöneticiler adil olmalı” kodları olmuştur. Bu konularda sıra ile katılımcı K11 şöyle demiştir: *“Okul müdürlerinin olumsuz tavırları öğretmeni olumsuz etkilediği gibi bu olumsuzluklar öğretmenin ders anlatımını da etkiler Olumlu davranışlar da aynı şekilde öğretmen ve öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakır.”*, K23 şöyle demiştir: *“Okul müdürü kaliteli bir eğitim sağlamak için öncelikle öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli ve bu beklentileri dikkate alarak öğretmenlerine olanak sağlamalıdır. Okulda öğretmen yönetici arasında dürüstlük olmalı. Öğretmenlerin başarıları göz ardı edilmemeli, başarılarından dolayı ödüllendirilmeli, eğer öğretmen yeterince motive edilirse, öğretmenin değerli olduğu hissettirilirse ancak başarı sağlanabilir.”*, K23 şöyle demiştir: *“Adaletsizlik söz konusu olduğunda verin düşer.”*, Buradan da okul müdürlerinin adaletli, empati yaparak ve başarılar takdir edilerek öğretmenlerin daha motive olacaklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmek için en çok hangi yöntemleri kullandıklarını düşünüyorsunuz? Bu yöntemleri uygun bulmuyorsanız nedenlerini yazar mısınız?” Sorusuna 15 öğretmenin verdiği cevaplardaki sorunlar kategorize edildiğinde toplam 11 sorun tespit edilmiştir. Tüm sorunların frekans ve yüzdelikleri azalan sıra ile Tablo.4’de verilmiştir



Tablo 4. Öğretmenlerin, Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmek için en çok hangi yöntemleri kullandıkları İle İlgili Frekans Tablosu

Kodlanmış öğretmen görüşleri	f	%
Sosyal ilişki sergilenmeli	11	44
Kullanılan dil kaliteli olmalı	8	32
Okul müdürlerinin davranışları yeterince motive etmiyor	6	24
Öğretmene destek sağlanmalı	4	16
Baskıcı tavır sergilenmemeli	4	16
Yöneticiler işinin ehli olmalı	4	16
Kararlar ortak alınmalı	2	8
Yöneticiler adaletli olmalı	2	8
Okul müdürlerinin davranışları yeterince motive ediyor	1	4
Öğretmenlerin başarıları ödüllendirilmeli	1	4
Karar sürecine öğretmenler dâhil edilmeli	1	4

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olup olmadıkları ile ilgili belirttikleri kodların en başında 11 kişi ile (% 44) “Sosyal ilişki sergilenmeli” kodu olmuştur. “Okul müdürlerinin davranışları yeterince motive ediyor”, “Öğretmenlerin başarıları ödüllendirilmeli” ve “Karar sürecine öğretmenler dâhil edilmeli” kodları 1’er kişi (% 4) ile en az belirtilen sorunlar olmuştur.

En yüksek frekansa sahip olan kod “Sosyal ilişki sergilenmeli” olmuştur. Bu konuda katılımcı K5 şöyle demiştir: “Bir sorun olduğunda, okul müdürünün tek başına çözmek yerine öğretmenlerle beraber çözdüğünde bu davranış öğretmeni motive eder ve olumlu yönde etkiler.”, Katılımcı K8 da şöyle demiştir: “İşbirliği ve ortak çözüm anlayışı her zaman motive etmede olumlu etkilere sahiptir.”, Katılımcı K11 da şöyle demiştir: “Okul müdürlerinin genelde öğretmeni motive etme gibi bir derdi yok. Genelde kendi koltuğumu nasıl korurum dedi var. Öğretmen sosyal davranışlar sergilemeli ve okulu ileri taşımak için işbirliği, saygı ve sevgi içerisinde işlerini yapmaları gerekir.” Katılımcıların bu söylemlerinden okul müdürlerinin öğretmenler ile etkili bir sosyal ilişki ağı içerisinde olmadıkları ve ferdi davrandıkları anlaşılmaktadır.

En düşük frekansa sahip olan kodlar “Okul müdürlerinin davranışları yeterince motive ediyor”, “Öğretmenlerin başarıları ödüllendirilmeli” ve “Karar sürecine öğretmenler dâhil edilmeli” olmuştur. Bu konularda sıra ile katılımcı K3 şöyle demiştir: “Kararlarında dirayetli, şeffaf ve adaletli davranmaktadır. Kurumun çıkarı doğrultusunda kararlar vermektedir. Bu yöntemi gayet uygun buluyorum.”, K4 ise şöyle demiştir: “Okul müdürleri, genellikle sözlü motivasyon yollarını kullanıyorlar. Ödül ve terfi gibi özendirici yöntemlerde kullanılmalı.” K7 ise şöyle demiştir: “Tek taraflı çözüm anlayışı doğru bir anlayış tarzı değildir. Okul müdürleri tek başına bir unsur değildir. Öğretmeni yok sayan yönetim anlayışı hiçbir zaman başarılı olmaz.”, Buradan da okul müdürlerinin paylaşımcı olmadıkları, empati yapmadıkları ve klasik yönetim anlayışına sahip oldukları gibi tespitlere ulaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

İnsan davranışlarının nedenlerini açıklamaya çalışan çeşitli teoriler, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için üyelerinin amaçlarını dikkate almak zorunda olduklarını ortaya koymuşlardır. Çünkü insan başkasının işine yarayacak olan çabayı değil, kendi amaçlarına hizmet eden çabayı göstermek eğilimindedir. Kişilerin amaçları tatmin edilmemiş ihtiyaçlarından doğar. Bu eksiklikler açığa çıkana kadar kişi motive olamaz. Harekete geçirilmiş, uyarılmış ihtiyaçlara motivasyon adı



verilebilir (Can,1999, 173). Personelin eğitim durumu ve yetenekleri, çalışma kapasitelerinin kullanımı, çeşitli ihtiyaç ve arzuları motivasyon araçlarını değiştirir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlerin daha başarılı olmaları yönünde yeterince motive ettiklerini düşünüp düşünmedikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin baskıcı ve tutarsız davranışlarının öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı görülmektedir. Öğretmenler kişisel komplekslere giren okul müdürlerinin öğretmenin motivasyonunu bozduğunu ve bu durumun da öğretmenlerin görevlerine karşı olan isteklerini azalttığını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin atama kriterlerinin taraflı olması, okulda çalışan öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Tecrübesiz, yeterli yönetmelik eğitimlerden geçmemiş, hatta yöneticilik yaptığı öğretmenlerden dahi yetersiz olan okul müdürlerinin görevlerini tam olarak yapamadıkları ve bu konuda bir takım sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılar ayrıca, idealist olmayan okul müdürlerinin sadece okulun fiziki yapısıyla ilgilendikleri eğitim-öğretim faaliyetleri ile yeterince ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Binbaşıoğlu (1983)'e göre iyi bir eğitim yöneticisinin özellikleri şunlardır: Geniş bilgi ve yeterli coşkuya sahiptir. Yetkilerini bilgece kullanmasını bilir. Herkese karşı anlayışlı ve eşit davranır. Örgütünü ve amaçlarını iyi tanır. Çevresiyle iyi ilişkiler kurar. Yürekli, üzerine aldığı işleri sorumluluk duygusu ile sonuçlandırır. Önerilerini ve programlarını planlar, uygular ve uygulatır. Eğitime inanır ve öğrencinin yararını her şeyin üstünde tutar. Okul yöneticiliğinde demokrasiye inanır ve onu uygulatır. Her fırsatta iş arkadaşlarının morallerini yükseltmeye çalışır, onları övmekten çekilmez. Yetki ve görevlerini başkalarına bırakmayı bilir. İdeal olarak başarılı olmaya dönük bir anlayışa sahip olan öğretmen, içinde bulunduğu durumda başarısızlık sergiliyorsa, bu durum bilişsel bir uyumsuzluğu beraberinde getirir. Bu durumda öğretmenin ideal davranışına ulaşma çabası içine girmesi, motivasyonel bir sürecin başladığı anlamına gelir (Cüceloğlu, 2008). Ataklı (1996) öğretmenin başarısı güdülenmiş olmasıyla yakından ilgilidir. Bu durumda yönetici her şeyi en iyi yapan insan olma yerine, öğretmenlerin yaratıcı güçlerini harekete geçirmeyi bilen insan olmalı ve davranışlarında buna özen göstermelidir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu nasıl etkiledikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, katılımcıların %88'i okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenin motivasyonu üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin olumlu davranışlarının öğretmeni motive edeceğini, motive olan öğretmenlerin de eğitim – öğretim sürecine daha fazla katkıda bulunabileceklerini vurgulamışlardır. Okul müdürlerinin olumsuz davranışlarının öğretmenin motivasyonunu bozduğu, bu durumdan da en fazla öğrencilerin olumsuz olarak etkilenecekleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin başarılı olabilmesi için okul yöneticilerin adil olması, öğretmenlere değerli olduğunu hissettirmesi, karşılıklı güven ortamının olması, informal ilişkilerin de sergilenebilmesi, başarıların takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi gibi hususlar da katılımcıların belirttiği oldukları diğer önemli görüşlerdir. Ayrıca katılımcılar, okul müdürlerinin empati yaparak bu sorunların üstesinden gelebileceklerini vurgulamışlardır ve okulun vizyonunu sadece okul müdürlerinin değil okulun tüm çalışanlarının ortak çabaları ile gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aslan (2012) yapmış olduğu araştırma sonucunda; öğretmenler çalıştıkları kurumda motivasyonlarının büyük bir kısmını okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları ile ilişkilendirmişlerdir. Motivasyonun alt boyutlarında olan okul, yönetim ve değerlendirme ve ortam boyutları ile okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının anlamlı ilişkisi ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı ilişki demokratik tutum ve davranışın önemini açıkça göstermektedir. Ayrıca Aslan (2012)'nin araştırma sonuçları da araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.



Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmek için en çok hangi yöntemleri kullandıkları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenleri motive etmek için yeterince olumlu davranış sergilemedikleri görülmektedir. Başaran (1991) yöneticinin başarılı olabilmesi için yönetici personelle ilişkilerinde iyi bir denge kurmalıdır. İşgörenin sırtını okşamak, onları rahatlığa kavuşturmak, onlarla sorunsuz ve hoş yaşamak, ödün vermek, acımak, duygusal davranmak, gereksiz yardıma koşmak ve göz yummak etkililiği sağlamak yerine aksi sonuçlar doğuracağını belirtmiştir. Koçel (1995) ise yöneticilerin de motivasyon konusu ile ilgilenmek zorunda olduğunu belirtmiştir. Çünkü yöneticinin başarısı, astlarının örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışmalarına; bilgi, yetenek ve güçlerini tam olarak bu doğrultuda harcamalarına bağlıdır. Başka bir deyişle motivasyon ile performans çok yakından ilişkilidir. Motive olmayan personelin performans göstermesi beklenmemelidir. Kişiler çok çeşitli davranışlar gösterirler. Bu davranışların değişik nedenleri olabilir. Yönetici açısından önemli olan kişilerin (personelin) organizasyonun amaçları doğrultusunda davranışlarıdır. Motivasyon kişisel bir olaydır. Başaran (1991) ve Koçel (1995)'in belirtmiş oldukları açıklamalar da araştırmamızı destekler niteliktedir.

Kaynaklar

- Annells M. (2006). Triangulation Of Qualitative Approaches: Hermeneutical Phenomenology And Grounded Theory. *Journal Of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Ataklı, A. (1996). İlkokul Öğretmenliğinde Kişisel Niteliklerin ve İşe Güdülenmenin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:221, 101-110.
- Aslan, M., C., (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Başaran, İ. E. (1991). Örgütsel Davranış. Ankara: *Kadıoğlu Matbaası*.
- Bayrak, C., (2003).Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: *Pegem Yayıncılık*.
- Binbaşıoğlu, C. (1982).Eğitim Psikolojisi. Ankara: *Binbaşıoğlu Yayınevi*.
- Bingöl, D. (1984). Çalışma Psikolojisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi *8.8.B.F. Yayınları*.
- Brief, A. P. ve Aldag, R. J. (1976). The intrinsic-extrinsic dichotomy: *Toward conceptual clarity. Academy of Management Review*, 496-500.
- Brislin, R. W., Kabigting, F., Macnab, B., Zukis, B. ve Worthley, R. (2005). Evolving perceptions of japanese workplace motivation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 5(1), 87-103.
- Bursalioğlu, Z., (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Genişletilmiş 9. Baskı. Ankara: *Pegem Yayıncılık*.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı). Ankara: *PegemA*. 153,244.
- Can , H., (1999), Organizasyon ve Yönetim, *Siyasal Kitapevi*, 5. Baskı.
- Corbin J., & Strauss A. (2008). Basics Of Qualitative Research, *Techniques And Procedures For Developing Grounded Theory (3rd ed.)*. Los Angeles: Sage.
- Creswell J. W. (2013). Qualitative Inquiry & Resaerch Design: *Choosing Among Five Approaches (Third edition)*. New York: Sage.



- Cüceloğlu, D. (2008). Duygusal Zekâ. *Eğitim Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, İstanbul: Harp Akademileri Basım Evi.
- Çalık, T., (2003). Performans Yönetimi: Tanımlar, Kavramlar, İlkeler. Ankara: *Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*.
- Çalış, H.(2012).Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Çiçek Sağlam, A. (2007).Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme. Ankara: *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Demirbolat, A., (1997). Eğitim-Demokrasi İlişkisi: Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi. L. Küçükahmet (Ed.). *Eğitim Bilime Giriş.1.Baskı*. Ankara:Gazi K.E.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., ve Fidan, Ö. (2006).İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 61-73.
- Fındıkçı, İ., (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi, İkinci Baskı, İstanbul.
- Genç, N. (2008). Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon.İstanbul: *Seçkin Yayıncılık*.
- Gürüz, D., Yaylacı, G. Ö. (2007). İnsan kaynakları yönetimi: iletişimci gözüyle (3. Baskı). İstanbul: *MediaCat Kitapları*.
- İner, S.(2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale.
- Karasar N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: *Nobel*.
- Kaya, A. (2009). Yönetimde insan ilişkilerinin sırları (2.Basım). Konya: *Eğitim Akademi Yayınları*.
- Kaya, Y.K., (1993): Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: *Set Ofset Matbaacılık Ltd. şti*.
- Keser, A. (2006).Çalışma Yaşamında Motivasyon (1.Baskı), İstanbul: *Alfa Aktüel Basım Yayın*.
- Koçel, T. (1995). İşletme yöneticiliği. İstanbul: *Beta Basım Yayım*.
- Latham, G. G. ve Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 1(56), 485-516.
- MEGEP (2007). Pazarlama ve perakende personel gelişimi. Ankara: *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı*.
- Mottaz, J. C. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *The Sociological Quarterly*, 3(26), 366
- Okutan, M., (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 157
- Önder, M. (2010). Liderlerde duygusal zeka ve motivasyon ilişkisi ve bir uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkalp, E., Kirel, C., (1998). Örgütsel Davranış, *Ankara Üniversitesi Yay.*, No. 928.
- Öztürk, T., (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Arttıran ve İdame Ettiren Faktörler (Kağıthane-Levent Uygulaması). *Yüksek Lisans Tezi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Öztürk, Z., DüNDAR, H.,(2003). Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4 (2). 2003, s.43.
- Solmuş, T. (2004). İş Yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler. Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi. Ankara: *Beta Yayıncılık*.
- Steers, M. R., Mowday, T. R. ve Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 3(29), 379-387.
- Şimşek H. Ve Yıldırım A. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: *Seçkin Yayıncılık*.
- Töremen, F. Ve Karakuş, M. (2007), The Obstacles of Synergy in Schools: A *Qualitative Study on Teamwork, Educational Sciences: Theory&Practice, Vol.7, Syf:639-645*
- Tutum, C. (1979). Personel Yönetimi. Ankara: *TODA8 Yayınları*.
- Velipaşalar, S. (2006). Motivasyon kavramı ve motivasyon teorileri. <http://www.ikademi.com/orgutsel-davranis/1602-motivasyon-kavrami-ve-motivasyon-teorileri.html>. Web adresinden 15 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: *Seçkin Yayıncılık*.



MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ETKİLİ İLETİŞİM MODÜLÜ KAZANIMLARINA ULAŞMA DURUMLARI VE ÖĞRETMENLERİN MODÜL HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Sıdıka BAŞBUĞA¹⁰⁵, Esra ÖMEROĞLU¹⁰⁶

ÖZET

Meslek lisesi öğrencileri akademik ve beceriye dayalı bir eğitim almaktadırlar. Eğitim sürecinde sadece eğitim alanında değil, aynı zamanda etkili iletişim ve iş-kariyer planı hakkında da bilgi sahibi olmaları; eğitim, iş ve etkili iletişim arasındaki bağı kurmaları beklenmektedir. Ancak, uygulamada öğrencilerin etkili iletişim sürecinde hedeflenen düzeye ulaşamadıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin etkili iletişim sürecinde hedeflenen düzeye ulaşmalarının nedenini incelemek üzere öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmada, meslek lisesi 10. sınıf öğrencilerinin etkili iletişim sürecinde hedeflenen düzeye ulaşma durumları ve meslek öğretmenlerinin etkili iletişim modülü hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme (ölçüt, criterion) yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilen Ankara ili Yenimahalle İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 10.sınıfa devam eden 18 öğrenci ile 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken öğrenci ve öğretmenlerin katılmaya gönüllü olmaları ve öğrencilerin Mesleki Gelişim dersi etkili iletişim modülünü başarı ile tamamlamaları esas alınmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Mesleki Gelişim dersi etkili iletişim modülünün kazanımlarına istenilen düzeyde ulaşamadığı öğretmen ve öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin etkili iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin etkili iletişim modülünün öğrencilerin okul içi iletişime etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde kazanımların öğrenciler üzerinde geçici olarak etkili olduğunu düşünenler ve etkisinin olmadığını düşünenler eşit orandadır.

Anahtar Kelimeler: Etkili İletişim, Meslek Lisesi, Öğrenci, Öğretmen.

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler hiçbir şeyin artık tarım ve sanayi toplumundaki yapısıyla Ailede, kurumda, toplumda sağlıklı ilişkiler kurabilmek için etkili iletişim kazanımlarına ulaşmak ve hayata geçirmek önem arz etmektedir. Ancak, sektöre ara eleman olarak yetiştirilen meslek lisesi öğrencilerinin çoğunluğu yüksek öğrenime devam edememekte ve etkili iletişim becerilerini edinmeye yönelik lise öğrenimleri dışında herhangi bir fırsat bulamamaktadırlar. Mesleki eğitim ise, bireye iş yaşamındaki belirli bir meslek ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitim sürecidir (Boyacı, 1996).

Toplumun eğitim sistemleri içerisindeki beklentileri arasında bireylere mesleki bilgi ve beceri kazandırarak onların yaşamlarını sürdürebilecekleri bir iş sahibi olmalarını sağlamak da vardır

¹⁰⁵ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitim A.B.D., Ankara., sidikabasbuga63@gmail.com

¹⁰⁶ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D., Ankara, omeroğlu@gazi.edu.tr



(Eroğlu, 1999). Mesleki teknik eğitimin, ekonominin ve teknolojinin ihtiyaçlarına ve teknolojinin gelişmesine ayak uyduracak nitelikli işgücü ihtiyacını karşılanması zorunlu hale gelmiştir (Gümüş, 1995). Bu bağlamda, Meslek lisesinden mezun olan öğrenciler iş hayatına girmekte ve sosyal normların etkisinde kalarak aile kurma ve yürütme rolünü üstlenmektedirler. Bu durumda kuracakları ailelerde, çalışacakları kurumlarda ve doğal olarak toplumda sağlıklı ilişkiler kurabilme becerisine sahip olamayacaklardır. Bu nedenlerden dolayı, belki de son eğitim basamakları olan lise öğrenimleri sürecinde etkili iletişim kazanımlarına ulaşarak hayata entegre etmeleri önem arz etmektedir. Bu önem doğrultusunda “Mesleki Gelişim Dersi”, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.03.2014 tarih ve 12 sayılı kararı ile 2014-2015 Öğretim yılından itibaren 9. Sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Mesleki gelişim dersi ile meslek ahlakı, ahilik ilkeleri, millî, manevi ve insani tüm değerlere uygun davranışlar sergileme; kaza, yaralanma ve yangın olaylarına karşı iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini alma, proje hazırlama; çevre kirliliği ve israfa karşı önlemler alma; iş, sosyal ve kültürel hayatında iletişim süreci araçlarını kullanarak etkili iletişim kurma; kendine uygun iş fikrini hayata geçirme; işletmenin yönetim, üretim, pazarlama, finans ve insan kaynakları faaliyetlerini yürütmesine yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Dersin etkili iletişim modülünde de temel iletişim araçları, kendini ifade etme, insan ilişkilerini düzenleme, iş hayatında ilişkileri, sanat etkinliklerini takip etme kazanımlarının aktarılmasına yer verilmiştir. Ancak, meslek liselerinde bulunan öğrencilerin yaşam koşulları, okulların fiziki ortamı, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak uygulayamadıkları hedeflenen etkili iletişim kazanımlarına ulaşamadığını aklı gelmektedir. Ayrıca, Sönmez (2008), meslek liseleri eski dönemlere kıyasla; çok daha az yetenekli öğrencilerle doldurulmak durumunda kaldığı ve öğrenci kalitesinde de büyük düşüslere neden olduğu, bu durumun da müfredatın işlenmesini hemen hemen olanaksızlaştırdığını ve okulların vasıfsız mezunlar vermesine yol açtığını belirtmiştir. Meslek liselerinin vasıfsız mezunlar vermesinde mezunların etkili iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu aklı getirmektedir. Öğrencilerin etkili iletişim sürecinde hedeflenen düzeye ulaşmalarının nedenini incelemek üzere öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Ayrıca, etkili iletişim ile ilgili Türkçe literatürde teorik bilginin verildiği görülmekle birlikte, etkili iletişim becerisi kazanılmasına yönelik uygulama örneklerinin eksik olduğu tespit edilmiştir (Cüceloğlu 2010; Demiray 2008; Erdem 2009; Ergin 2008; Tayfun 2009; Yıldırım 2009). Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, meslek lisesi 10. sınıf öğrencilerinin etkili iletişim sürecinde hedeflenen düzeye ulaşma durumları ve meslek öğretmenlerinin etkili iletişim modülü hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada, meslek lisesi 10. sınıf öğrencilerinin etkili iletişim sürecinde hedeflenen düzeye (öğrenciye kendini, çevreyi tanıyıp iş hayatı, sosyal ve kültürel hayatta iletişim süreci öğelerini kullanarak etkili iletişim kurabilmesine yönelik bilgi ve becerileri kazandırma, (MEB, 2014)) ulaşma durumları ve meslek öğretmenlerinin etkili iletişim modülü hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.



Yöntem

Çalışma, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Bu yaklaşım; bireylerin bir kavrama ilişkin algılarını, betimlemelerini, hislerini ve görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Patton, 2014).

Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme (ölçüt, criterion) yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile seçilen Ankara ili Yenimahalle İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 10.sınıfa devam eden 18 öğrenci ile 10 öğretmen oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine anlaşılması ve incelenmesine olanak veren bir yöntemdir (Patton, 2014). Patton (1987)'a göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme; küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla açık uçlu sorulara dayanan derinlemesine görüşmeler yapmaya imkan verir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemeye dair bir kural bulunmamakla birlikte genişliğe karşı derinlik felsefesi benimsenmektedir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği örneklem büyüklüğünden ziyade seçilen çalışma grubunun bilgi yüklü olmasına ve araştırmacıların gözlemsel ve analitik becerilerinin olmasına bağlıdır (Patton, 2014). Bu bağlamda, çalışma grubu belirlenirken öğrenci ve öğretmenlerin katılmaya gönüllü olmaları, sorulara samimi yanıt vermeleri ve öğrencilerin Mesleki Gelişim dersi etkili iletişim modülünü başarı ile tamamlamaları esas alınmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Betimsel analizde görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak raporlaştırılmış, ortak ifadeler gruplandırılarak tasnif edilmiştir. Tasnif edilen ifadeler mesleki gelişim dersine giren 3 öğretmenden alınan uzman görüşlerine göre tekrar gözden geçirilmiştir. İçerik analizinde ise her bir cevap rakamsal olarak kodlanmış ve bu rakamsal algıların frekans değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen görüşler ayrı ayrı kodlanmış ortak ifadeler birleştirilerek her görüş için temalar bulunmuştur. Bu temalara göre katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde paylaşılmıştır. Her bir öğrencinin ifadeleri cinsiyetine göre K1, K2,(kadın 1), E1, E2, (erkek 1), öğretmenlerin ise yine cinsiyete göre ÖK1, ÖK2,(öğretmen 1), ÖE1, ÖE2,(öğretmen erkek) şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Araştırmanın sonuç ve yorumları çalışma grubunu temsil etmekle sınırlı olup ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için katılımcı doğrulaması ve derinlemesine veri toplama yöntemleri uygulanmıştır.

Bulgular

Öğrenci Görüşeri

Tablo 9. Öğrencilerin Temel İletişim Araçlarının Etkili İletişime Nasıl Bir Katkıda Bulunduğu Hakkındaki Düşünceleri

	n
Katkısı Olduğunu Düşünenler	7
Temel İletişim Araçlarının Sadece Teknolojik Ürünler Olduğunu Düşünenler	7
Katkısı Olduğunu Düşünmeyenler	3
Görüş Bildirmeyenler	1
Toplam	18



Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin temel iletişim araçlarının etkili iletişime katkısı hakkındaki görüşleri sorulduğunda; öğrencilerden 7’si insanlara çok faydası olduğunu, 7’si sadece teknolojik ürünlerden ibaret olduğunu, 3’ü katkısı olduğunu düşünmediğini ve 1’i ise görüş bildirmediğini belirtmiştir.

Temel iletişim araçlarının etkili iletişime katkısı olduğu görüşünü belirten 7 öğrenciden E11 “*Güncel olayları daha çabuk öğrenmemize yardımcı oluyor*” ve K12 ise “*Olumlu yönde etkiliyor. Daha kolay ve doğru cevaplar bulmamıza etkili oluyor*” şeklinde ifadesini dile getirirken temel iletişim araçlarının etkili iletişime katkısının sadece teknolojik ürünlerden ibaret olduğu görüşüne sahip 7 öğrenciden E3 “*Telefon, radyo, bilgisayar gibi iletişim araçlarının iletişime daha uzak şehirlerarası mesafelerden iletişime geçebiliyorum.*” derken K14 ise “*Telefon temel iletişimdir. Onunla konuşurken etkili bir iletişim sağlanır*” şeklinde ifade etmektedir.

Temel iletişim araçlarının etkili iletişime katkısı bulunmadığını düşünen 3 öğrenciden E4 “*İnsanlar temel iletişim araçlarını boş vakit geçirmek için kullanıyorlar*” şeklinde görüş belirtirken, temel iletişim araçlarının etkili iletişime katkısı hakkında görüş belirtmeyen E1 ise “*Fikrim yok*” diyerek görüşünü belirttiği görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Etkili İletişim Becerilerini Geliştirmede Kendilerini İfade Etme Durumları

	n
Kendilerini İfade Edenler	8
Kendilerini İfade Edenler ve Daha İyi İfade Etmek İsteyenler	4
Kendilerini İfade Etmede Sorun Yaşayanlar	4
Görüş Bildirmeyenler	2
Toplam	18

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin etkili iletişim becerilerini geliştirmede kendilerini ifade etme durumları hakkındaki görüşleri sorulduğunda; öğrencilerden 8’i kendilerini ifade edebildiklerini, 4’ü kendilerini ifade ettiklerini ve daha iyi ifade etmek istediklerini, diğer 4’ü de kendilerini ifade etmede sorun yaşadıklarını, 2’si ise görüş bildirmediğini belirtmiştir.

Etkili iletişim becerilerini geliştirmede kendilerini ifade edebildiklerini belirten 8 öğrenciden E2 “*Olabildiğince iyi ifade ederim.*” , K16 ise “*Kendimi iyi bir şekilde ifade edebilirim.*” şeklinde görüş belirtirken,

Etkili iletişim becerilerini geliştirmede kendilerini ifade eden ve daha iyi ifade etmek isteyen 4 öğrenciden E5’in “*Etkili iletişimde becerilerimi geliştirmede yardımcı olup empati kurarak geliştiririm.*” dediği, K12’nin ise “*Ben becerilerimi geliştirmek için gerekli yollara başvuruyorum.*” şeklinde görüşünü ifade ettiği görülmektedir.

Kendilerini ifade etmede sorun yaşadıkları yönünde görüş belirten 4 öğrenciden, E3 “*İletişim becerilerimi geliştirmede kendimi çok iyi ifade edemiyorum.*” ve K13 “*Çok fazla kendimi ifade edemiyorum. Okul ve arkadaş ortamında kendimi daha iyi ifade ediyorum.*” şeklinde ifade ederken, etkili iletişim becerileri geliştirmede kendilerini ifade etme durumları hakkında görüşleri sorulan öğrencilerden 2’ si ise görüş belirtmediği görülmektedir.



Tablo 11. Öğrencilerin Beğendikleri Bireysel Özellikleri ve Bu Özellikleri Aktivitelerle Destekleme Durumları

	n
Yeteneklerini Bireysel Özellik Olarak Niteleyenler	12
Ruhsal Özellikler	4
Bedensel Özellikler	2
Toplam	18

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin beğendikleri bireysel özellikleri ve bu özellikleri aktivitelerle destekleme durumları incelendiğinde, 12 öğrencinin yeteneklerini bireysel özellik olarak nitelediği, 4 öğrencinin ruhsal özellik diye yanıt verdiği ve 2 öğrencinin ise bedensel özellikler dediği dikkat çekmektedir.

Bu sonuçtan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin yarısından fazlası beğendikleri bireysel özelliklerini aslında yetenekleri ile karıştırdıklarını akla getirmektedir.

Öğrencilerin beğendikleri bireysel özellikleri ve bu özellikleri aktivitelerle destekleme durumları hakkında yeteneklerini bireysel özellik olarak niteleyen 12 öğrenciden E7 “İyi futbol oynuyorum ve kulübe giderek bunu destekliyorum.” şeklinde söylediği, E5 ise “El becerisi, İş yaparak destekliyorum.” diyerek belirttiği görülmektedir.

Öğrencilerin beğendikleri bireysel özellikleri ve bu özellikleri aktivitelerle destekleme durumları hakkında; ruhsal özellik diye yanıtlayan 4 öğrenciden E6 “Sakin olmak. Yoga yaparak destekliyorum.” dediği K17’nin ise “Açık sözlü olmam. Bir cümleyi nerede ve ne zaman söyleyeceğimi bilmem. Bunları birisi ile iletişime geçerek destekliyorum.” ifade ederken, öğrencilerin beğendikleri bireysel özellikleri ve bu özellikleri aktivitelerle destekleme durumları hakkında bedensel özellik olarak belirten 2 öğrenciden K16’nın “Çekicilik ve güç.” dediği görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Toplumsal Gruplar İçinde Ait Olduğunu Hissettikleri Grupların Dağılımı

	n
Öğrenci Grubu	9
Toplumsal Grupları Bilmeyenler	5
Meslek Grubu	2
Aile Grubu	2
Toplam	18

Tablo 4 incelendiğinde; 9 öğrencinin kendilerini öğrenci grubuna ait olduklarını, 5 öğrencinin toplumsal grupları bilmediğini, 2 öğrencinin meslek grubuna ait olduğunu hissettiklerini ve 2 öğrencinin ise aile grubuna kendilerini ait hissettiklerini belirttikleri anlaşılmıştır.

Toplumsal gruplar içinde kendilerini öğrenci grubuna ait hissettiklerini söyleyen 9 öğrenciden E4 “Öğrenci grubundayım. Ama müzik grubu ile de ilgileniyorum.” dediği, K12’nin ise “Öğrenci ve spor grubu.” şeklinde görüş beyan ettiği, toplumsal grupların hangileri olduğunu bilmediğini belirten 5 öğrenciden E1 “Toplumsal grupları bilmiyorum.” ve E7 ise “Bilmiyorum.” dediği görülmektedir.

Toplumsal gruplar içinde kendilerini meslek grubuna ait hissettiklerini belirten 2 öğrenciden E10 “Meslek grubu.” ve K15 ise “Öğrenci grubu.” ifadelerini kullanmıştır. Toplumsal gruplar içinde kendilerini aile grubuna ait hissettiklerini söyleyen 2 öğrenciden K13 “Aile, okul.” belirttiği ve K14 ise “Aile grubu.” cevabını verdikleri görülmektedir.



Tablo 13. Kurum İçi İletişim Faktörlerinin Kurum Dışı İletişim Faktörlerine Katkısı Hakkındaki Görüşleri

	n
Bilmediğini Belirtenler	10
Katkısı Olduğunu Düşünenler	5
Katkısı Olduğunu Düşünmeyenler	2
Toplam	17

Tablo 5 incelendiğinde; kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı iletişim faktörlerine katkısı hakkında görüşlerine başvurulmuş 10 öğrenci kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı iletişim faktörlerine katkısı hakkında bir fikre sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ankete katılanlar arasından 5 öğrenci kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı iletişim faktörlerine katkısı olduğunu düşünmeyenler oluşturmuş ve kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı iletişim faktörlerine katkısı olmadığını ise 2 öğrencinin oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin yarısından fazlası kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı faktörlere katkısı ile ilgili görüş beyan etmişlerdir.

Kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı iletişim faktörlerine katkısı ile ilgili herhangi bir bilgileri olmadığını belirtenlerden 10 öğrenciden E1 “Bir fikrim yok.” söylediği, K16 ise “Bilmiyorum.” diyerek görüş belirtmişlerdir. Kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı iletişim faktörlerine katkısı olduğunu düşünmediklerini beyan eden 5 öğrenciden E6 “Yüz yüze iletişimimin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Telefon gibi aletlerle kendimizi açıklamamız daha zor.” ve E5 ise “Kurum içinde iletişim ve empati kurmanın dış iletişime katkısı olduğunu düşünüyorum.” dediği göze çarpmaktadır.

Kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı iletişim faktörlerine katkısı olmadığını düşündüklerini belirten E8 “İyi katkıda bulunduğunu sanmıyorum.” ve K13 ise “Kurum içi iletişimlerin kurum dışı iletişimlerle pek bir alakası yoktur.” şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin kendilerini ifade edebildiklerini belirttikleri kültürel faaliyetler

	n
Spor	7
Söyledikleri Kültürel Faaliyetler Grubuna Girmeyenler	4
Halk Oyunları	2
Resim	2
Müzik	2
Gezi	1
Toplam	18

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin kendilerini ifade edebildiklerini belirttikleri kültürel faaliyetler sorulduğunda 7 öğrencinin “spor” söylediği, 4 öğrencinin söyledikleri kültürel faaliyetlere girmediği, 2 öğrencinin kendilerini “halk oyunları” ile ifade edebildiğini, 2 öğrencinin kendilerini “resim”, 2 öğrencinin de kendilerini “müzik” ve 1 öğrencinin ise “gezi” ile ifade edebildiklerini belirttikleri görülmüştür.

Çalışmada kendilerini spor faaliyeti ile ifade edebildiklerini söyleyen 7 öğrenciden E2 “Spor dallarında çünkü çok hızlıyım.” ve K17 ise “Spor ve egzersizler. Çünkü hem seviyorum hem geliyorum.” söylediği görülmektedir.



Öğrencilerin kendilerini ifade edebildiklerini belirttikleri kültürel faaliyetlerden söyledikleri kültürel faaliyetlere girmeyen 4 öğrenciden E8 “*Müzedede rehberlik yapıyorum.*” ve K14 ise “*Sözel her türlü kültürde kendimi çok iyi ifade ederim: Özgüvenim yüksektir.*” derken kendilerini ifade edebildikleri kültürel faaliyetin halk oyunu olduğunu belirten 2 öğrenciden E1 “*Halk oyunları.*” olduğunu, K15 ise “*Halk oyunu.*” olduğunu söyledikleri göze çarpmaktadır.

Kendilerini ifade edebildikleri kültürel faaliyetin resim olduğunu belirten 2 öğrenciden E3 “*Resim.*” dediği, E5 “*Resim çünkü el becerim ve yeteneğim olduğu için.*” dedikleri ve kendilerini ifade edebildikleri kültürel faaliyetin müzik olduğunu belirten 2 öğrenciden E4 “*Müzik. Çünkü seviyorum.*” dediği, E10 ise “*Müzik çünkü iyi gitar çalıyorum.*” şeklinde ifade ettiği göze çarpmaktadır. Kendilerini ifade edebildikleri kültürel faaliyetin gezi olduğunu belirten 1 öğrenciden K16 “*Gezi gezmek iyidir.*” Şeklinde görüş beyan etmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için önerileri

	n
Hiçbir şey	5
Tekrar	3
Teknolojinin Kullanılması	3
Yöntem ve Tekniklerin Değişmesi	2
Ders Süresinin Uzatılması	2
Uygulama ve Etkinlikler	2
İçeriğin Etkili Hale Getirilmesi	1
Toplam	18

Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması sorulduğunda 5 öğrenci “hiçbir şey” diyerek önerileri olmadıklarını söylemiş, 3 öğrencinin “tekrar” diyerek yanıtladığı, 3 öğrencinin konu hakkında “teknolojinin kullanılması” önerisini sunduğunu, 2 öğrencinin kullanılan “yöntem ve tekniklerin değişmesi” gerektiğini, 2 öğrencinin “ders süresinin uzatılması” gerektiğini, 2 öğrencinin “uygulama ve etkinlikler”e yer verilmesi söyledikleri ve 1 öğrenci ise “içeriğin etkili hale getirilmesi” gerektiği önerilerini sunmuşlardır.

Öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için önerileri hakkındaki görüşlerine bakıldığında E10 “*Bir önerim yok.*” ve K14 ise “*Hiçbir şey.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için öneri olarak tekrar diyen 3 öğrenciden E5 “*Daha çok tekrar yapılmalı.*” ve K16 ise “*Dersin tekrar edilmesi.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için önerilere bakıldığında teknolojinin kullanılmasını belirten 3 öğrenciden E6 “*Bilgisayar, radyo, telefon ve televizyon kullanılmalı.*” K18 ise “*Projeksiyonla ders işlenmeli.*” Şeklinde görüşünü ifade etmiştir

Öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için önerilerden yöntem ve tekniklerin değişmesini söyleyen 2 öğrenciden E8 “*Daha eğlenceli geçirilmesi.*” dediği ve K17 ise “*Drama ile olmalı.*” dediği görülmektedir. Öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için ders süresinin uzatılması önerisini sunan 2 öğrenciden E1 “*Daha fazla ders olması.*” diye belirttiği, K12 ise “*Ders saatinin artırılması ve etkinlikler ile gösterilmesi.*” söylediği göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için dersin uygulama ve etkinliklerle desteklenmesini belirten E3 “*Daha çok uygulama ve etkinlik olabilir.*” ve



K13 ise “Etkinlikler ile gösterilmesi.” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için önerilerden içeriğin etkili hale getirilmesini söyleyen K15 “*Daha etkili konular olması ve etkili hale getirilmeli.*” görüşünü ifade etmiştir.

Konu ile ilgili öğrenci görüşleri genel olarak incelendiğinde; öğrencilerden yarısından fazlası temel iletişim araçlarının etkili iletişime katkısı olduğunu düşünmeleri öğrencilerin temel iletişim araçları hakkında bilgisi olduğunu göstermektedir (Tablo 1). Ancak, temel iletişim araçlarının etkili iletişime katkısı olduğunu düşünen öğrencilerin yarısı sadece teknolojik ürünlerden ibaret olduğunu düşünmesi ders modülünün içerisinde bulunan görsellerin sadece teknolojik ürünler olmasından kaynaklı olduğunu akla getirmektedir. Ölmez (2016), “Mesajın iletilmesinde kullanılan iletişim araçları aynı zamanda kanal işlevini üstlenir. “Bunlar, göze, kulağa ve diğer duyu organlarına hitap edebilir. Örneğin yazılı, sözlü rapor, görüşme, basın yayın kanalı, sesli veya sessiz film, teleks vb. gibi. Bu kanalların hangisinin seçilmesi gerektiği iletişimin etkinliğinde önemli bir rol oynar.” demektedir.

Öğrencilerin yarısına yakını kendini ifade ettiğini belirtmemişlerdir (Tablo 2). Sağlıklı ilişki kurabilen bireylerin duygusal güvenlik içinde oldukları, olayları ve durumları gerektiği biçimde yorumlayabildikleri ve çevrelerindeki insanlar kadar kendileriyle de olumlu ilişkiler kurabildikleri ifade edilmektedir (Erözkan, 2009). Kendini ifade edebilme becerisi bireylerin bilgi donanımlarının da gelişmiş olmasına dayandığından anlama ve anlatabilme becerisini de göstermektedir (Cüceloğlu, 2011).

Öğrencilerin yarısına yakını kendini ifade ettiğini belirtmemişlerdir. Ancak öğretmenlerin tamamı ise öğrencilerin etkili iletişim becerileri hakkında yetersiz görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerden bazıları kendilerini ifade edebildiğini söylese de öğretmen görüşleri göz önüne alındığında öğrencilerin kendilerini doğru tahlil edemediğini akla getirmektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlası kurum içi iletişim faktörlerinin kurum dışı faktörlere katkısı ile ilgili görüş beyan etmemeleri (Tablo 5), konunun anlaşamadığını akla getirmektedir. Konunun anlaşılmaması, dersin ilgi çekici yöntem ve teknikler kullanılarak işlenmemesinden kaynaklandığını akla getirmektedir. Er (2013), kurum içinde zaman zaman yaşanabilen çatışmaların en aza indirgenmesi, motivasyonun ve verimliliğinin ise maksimum düzeyde tutulması; yenilikçi olunması, olumlu rekabet, saygı ve güvene dayanan iş ortamının sağlanabilmesi ve kurumsal aidiyet duygusunun yaratılabilmesi için kurum içi iletişim kanallarının etkin bir şekilde kullanılabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebildiklerini belirttikleri kültürel faaliyetler (Tablo 6) incelendiğinde öğrencilerin yarısına yakını spor faaliyetlerine ilgi duyduğunu göstermektedir

Öğretmen Görüşleri

Tablo 16. Öğretmenlerin öğrencilerin etkili iletişim becerileri hakkındaki görüşleri

	n
Yetersiz Olduğunu Düşünenler	10
Toplam	10

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin etkili iletişim becerileri hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmenleri tamamının öğrencilerin etkili iletişim becerilerini yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin etkili iletişim becerileri hakkında olumsuz olduğunu belirten 10 öğretmenden ÖE1 “*Maalesef bu konuda öğrencilerimiz yetersiz.*” diye



belirttiği ve ÖK3 “Öğrencilerde iletişim eksikliği var. Çok bencil ve günlük yaşıyorlar.” dediği görülmektedir.

Tablo 17.Öğretmenlerin Etkili İletişim Modülü Hakkındaki Düşünceleri

	n
Yeterli Olduğunu Düşünenler	8
Yetersiz Olduğunu Düşünenler	2
Toplam	10

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin etkili iletişim modülü hakkındaki düşünceleri incelendiğinde, 2 öğretmenin “modülün yetersiz olduğunu düşündüğü” ve 8 öğretmenin ise “yeterli olduğunu düşündüğü” görülmüştür.

Etkili iletişim modülünün yeterli olduğunu düşünen 8 öğretmenden, ÖE2 “*Kesinlikle faydalı bir sistem. Ders içerisinde güncel örneklerle konunun açıklanması daha etkili olacaktır.*” ve ÖK3 ise “*Çok gerekli bir modül daha da geliştirilebilir.*” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Etkili iletişim modülünün yetersiz olduğunu düşünen 2 öğretmenden ÖE9 “*Modül öğrencilerin seviyesine uygun değil. Konular çok uzun. Öğrenci konuyu kavramak ve öğrenmekte çok zorluk çekiyor.*” ve ÖK10 ise “*Ders saati yeterli değil. Dolayısıyla bu modüle ayrılan süre kısıtlı.*” dedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin tamamı öğrencilerini yetersiz bulmasına (Tablo 8) rağmen öğretmenlerin çoğunluğunun dersin modülünü yeterli bulması, kazanımların aktarılmasında öğretmenden ya da öğrenciden kaynaklı sorunlar olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 18.Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Dersinde Bulunan Etkili İletişim Modülünde Amaçlanan Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	n
İstenilen Düzeyde Ulaşmadığını Düşünenler	5
Ulaşamadığını Düşünenler	3
Ulaştığını Düşünenler	2
Toplam	10

Tablo 10 incelendiğinde Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Dersinde Bulunan Etkili İletişim Modülünde Amaçlanan Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerine bakıldığında 5 öğretmenin istenilen düzeyde ulaşılmadığını düşündüğü, 3 öğretmenin ulaşılamadığını düşündüğü ve 2 öğretmenin ise ulaştığını düşündüğü görülmüştür.

Mesleki Gelişim Dersinde Bulunan Etkili İletişim Modülünde Amaçlanan Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine istenilen düzeyde ulaşılmadığını düşündüğünü belirten 5 öğretmenden ÖE1 “*İstenilen seviyede olmuyor, çünkü öğrenciler etkileşimle ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip değil, öğrencilerin kendilerini ifade etme zorluğu var, öz güven yok.*” ve ÖE9 ise “*Çok üst düzeyde ulaştığını düşünmüyorum. Konular öğrenci seviyesinde olmadığı için öğrenci anlamakta zorluk çekiyor.*” dediği göze çarpmaktadır.

Mesleki Gelişim Dersinde Bulunan Etkili İletişim Modülünde Amaçlanan Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine ulaşılamadığını düşündüğünü belirten 3 öğretmenden ÖK7 “*Kazanımları mümkün olduğunca veriyoruz. Fakat öğrenciler uygulama ve hayata geçirme konusunda oldukça isteksiz ve başarısızlar.*” ve ÖE10 ise “*Dersi sosyal hayata entegre etmiyorlar. Verilen incelemeleri verilen çalışma ve ödev örneklerini teslim etmiyorlar.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Mesleki Gelişim Dersinde Bulunan Etkili İletişim Modülünde Amaçlanan Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine



ulaşıldığını düşündüğünü belirten 2 öğretmenden ÖK3 “Verimli. Güncel olaylarla destekliyoruz.” ve ÖK5 “Verimli. Güncel olaylarla destekliyoruz.” diye söyledikleri görülmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Dersinde Bulunan Etkili İletişim Modülünde Amaçlanan Kazanımları Aktarıırken Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

	n
Örneklendirme Yöntemini Kullananlar	6
Anlatım	4
Toplam	10

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim dersinde bulunan etkili iletişim modülünde amaçlanan kazanımları aktarıırken kullandıkları yöntem ve teknikler hakkındaki yanıtlarına bakıldığında 6 öğretmenin örneklendirme yöntemini ve 4 öğretmenin ise anlatım yöntemini kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ders kazanımlarına istenilen düzeyde ulaşmadığını düşünmelerinin (Tablo 10) nedeni yarıya yakınının anlatım yöntemi kullanmasından kaynaklanabileceğini akla getirmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinde bulunan etkili iletişim modülünde amaçlanan kazanımları aktarıırken kullandıkları yöntem ve tekniklerinden Örneklendirme yöntemini kullanan 6 öğretmenden ÖE4 “Günlük hayat, soru-cevap.” ve ÖK7 “Anlatım, soru-cevap tekniği dışında toplumsal davranışlar ve iletişim ile ilgili hayattan örnekler verildi. Başımızdan ve öğrencilerin başından geçen olaylar konuşuldu. Slaytlar ve kısa filmler izlendi.” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinde bulunan etkili iletişim modülünde amaçlanan kazanımları aktarıırken kullandıkları yöntem ve tekniklerinden anlatım olduğunu söyleyen 4 öğretmenden ÖE1 “Birebir konuşma, anlatım.” ve ÖE2 ise “Konuşma-konuşurma-anlatım.” dediği görülmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Dersinin Öğrencilerin Okul İletişime Etkisi Hakkındaki Görüşleri

	n
Geçici olarak etkili olduğunu düşünenler	4
Etkisinin olmadığını düşünenler	4
Etkisinin az olduğunu düşünenler	2
Toplam	10

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin öğrencilerin okul iletişime etkisi hakkındaki görüşleri sorulduğunda 4 öğretmenin geçici olarak etkili olduğunu düşündüğü, 4 öğretmenin etkisinin olmadığını düşündüğü ve 2 öğretmen ise etkisinin az olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin öğrencilerin okul iletişime etkisine olduğunu düşünen 4 öğretmenden ÖE6 “Kazanıma ulaşıyorlar. Geçici de olsa etkili.” ve ÖE9 ise “Kazanıma ulaşıyorlar.” söylediği göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin öğrencilerin okul iletişime etkisine olmadığını düşünen 4 öğretmenden ÖE4 “Kazanıma ulaşamıyor.” ve ÖK7 ise “Hiçbir etkisi görülmedi, olumlu yönde.” şeklinde görüşünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin öğrencilerin okul iletişime etkisinin az olduğunu düşünen 2 öğretmenden ÖE1 “Maalesef çok az.” ve ÖK8 ise “Grup içerisinde iletişimleri oldukça az



ve uygunsuz. Bireysel iletişimde öğretilenlere dikkat ediyorlar kurallara uyuyorlar.” olduğunu belirtmektedirler.

Tablo 21. Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için önerileri

	n
Yöntem ve Tekniklerin Değişmesi	5
Sınıf Düzeyine Göre Gözden Geçirilmesi	5
Toplam	10

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için 5 öğretmen yöntem ve tekniklerin değişmesini önerdiği ve 5 öğretmenin ise sınıf düzeyine göre gözden geçirilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için yöntem ve tekniklerin değişmesini öneren 5 öğretmenden ÖK7 “*Drama ve kısa oyunlar düzenlenerek öğrencilerin rol almaları sağlanabilir.*” ve ÖE8 ise “*Örneklendirme, Skeç(Sınıf içerisinde konu paylaşımları ile, veli-öğrenci iletişimi-öğretmen-öğrenci vb.), Video gösterimleri, Drama.*” dedikleri göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin etkili iletişim modülünün kalıcı olması için sınıf düzeyine göre gözden geçirilmesini öneren 5 öğretmenden ÖK3 “*Her sınıf düzeyine göre uygulansın.*” ve ÖE4 ise “*Her sınıfa uygulanması gerektiğini düşünmüyorum.*” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Dersinde Bulunan Etkili İletişim Modülünde Amaçlanan Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

	n
İstenilen düzeyde ulaşmadığını düşünenler	5
Ulaşmadığını düşünenler	3
Ulaştığını düşünenler	2
Toplam	10

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinde bulunan etkili iletişim modülünde amaçlanan kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, etkili iletişim modülünün istenilen düzeyde kazanımlara ulaşmadığını düşünenlerin sayısı 5, ulaşamadığını düşünenlerin sayısı 3 ve ulaştığını düşünenlerin sayısı 2 olduğu görülmektedir (Tablo 14).

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinde bulunan etkili iletişim modülünde amaçlanan kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin görüşlerinde istenilen düzeyde ulaşmadığını düşünenler arasında, Ö1 “*İstenilen seviyede olmuyor, çünkü öğrenciler etkileşimle ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip değil, öğrencilerin kendilerini ifade etme zorluğu var, öz güven yok.*” derken Ö4 “*Çok fazla amacına ulaştığını düşünmüyorum. Öğrencilerin her derse olduğu gibi bu derse de ilgileri yok.*” şeklinde görüş belirttiği görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinde bulunan etkili iletişim modülünde amaçlanan kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kazanımların amaçlanan düzeye ulaşmadığını belirten öğretmenler, Ö7 “*Kazanımları mümkün olduğunca veriyoruz. Fakat öğrenciler uygulama ve hayata geçirme konusunda oldukça isteksiz ve başarısızlar.*” şeklinde görüş belirtirken, Ö10 “*Dersi sosyal hayata entegre etmiyorlar. Verilen incelemeleri verilen çalışma ve ödev örneklerini teslim etmiyorlar.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.



Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinde bulunan etkili iletişim modülünde amaçlanan kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kazanımların amaçlanan düzeye ulaştığını belirten öğretmenlerden, Ö3 “ Verimli. Güncel olaylarla destekliyoruz.” ve Ö5 “ Verimli. Güncel olaylarla destekliyoruz.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Dersinde Bulunan Etkili İletişim Modülünde Amaçlanan Kazanımları Aktarıırken Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

	n
Örneklendirme yöntemi kullananlar	6
Anlatım	4
Toplam	10

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinde bulunan etkili iletişim modülünde amaçlanan kazanımları aktarıırken kullandıkları yöntem ve teknikler incelendiğinde, örneklendirme yöntemini kullananlar 6 kişi iken, anlatım yöntemini kullananların sayısının ise 4 olduğu görülmektedir (Tablo 15).

Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Dersinin Öğrencilerin Okul İletişime Etkisi Hakkındaki Görüşleri

	n
Geçici olarak etkili olduğunu düşünenler	4
Etkisinin olmadığını düşünenler	4
Etkisinin az olduğunu düşünenler	2
Toplam	10

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin öğrencilerin okul iletişime etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde, geçici etkisi olduğunu düşünenlerin 4 kişi, etkisinin olmadığını düşünenlerin sayısının 4 ve etkisinin az olduğunu düşünenlerin sayısının ise 2 olduğu görülmüştür (Tablo 16).

Öğretmenlerin mesleki gelişim dersinin öğrencilerin okul iletişime etkisi hakkında geçici etkili olduğunu düşünenlerden Ö3 “*Kazanıma ulaşıyorlar. Geçici olarak etkili.*” Ö4 ise “*Kazanıma ulaşamıyor. Geçici olarak etkili.*” olduğu görülmüştür.

Genel olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamı öğrencilerini yetersiz bulmasına (Tablo 8) rağmen öğretmenlerin çoğunluğunun dersin modülünü yeterli bulması, kazanımların aktarılmasında öğretmenden ya da öğrenciden kaynaklı sorunlar olduğunu düşündürmektedir. İlgili ifadeler incelendiğinde dersin işleniş biçimi, derste kullanılan yöntem ve tekniklerden kaynaklı sorunlar olduğunu da akla getirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda Mesleki Gelişim dersi etkili iletişim modülünün kazanımlarına istenilen düzeyde ulaşamadığı öğretmen ve öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin etkili iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin etkili iletişim modülünün öğrencilerin okul içi iletişime etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde kazanımların öğrenciler üzerinde geçici olarak etkili olduğunu düşünenler ve etkisinin olmadığını düşünenler eşit oradadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir



- Etkili eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik hedef grubun mevcut durumunu belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve ilgili gruba uygulanması,
- MEB tarafından, eğitimcilere yönelik olarak periyodik düzenleme ile “etkili iletişim eğitimi” konulu hizmet içi eğitim seminerleri, konferanslar, paneller düzenlenmesi,
- Derslerde görev alan eğitimcilerin, Etkili İletişim eğitimi ile ilgili yapılan hizmet içi eğitim programlarına, seminerlere, kongrelere, konferanslara ve panellere katılmaları, ilgili yayınları takip etmeleri,
- Etkili İletişim bir dersin modülü olarak değil bir ders olarak verilmesi ,
- MEB tarafından müfredatta yer verilecek olan Etkili İletişim ders içeriği kolaydan zora, basitten karmaşığa şekilde düzenlenmesi,
- Etkili İletişim modülünün veya ders kitaplarının görsellerinin yeniden düzenlenmesi,
- MEB tarafından, eğitimcilere yönelik farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili hizmet-içi eğitim kursları zorunlu hale getirilmesi,
- MEB tarafından, eğitimcilere kazanıma göre drama etkinlik atölyesi yazmaları sağlanabilecek şekilde uygulamalı Eğitimde Drama ile ilgili hizmet-içi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

Cüceloğlu, D.(2011).İletişim donanımları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demiray, U.(2008).*Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Er, G. (2013). Kurum içi iletişimi geliştirmede "iletişim" temalı hizmet içi eğitimlerin rolü: ankara esenboğa havalimanı devlet hava meydanları işletmesi üzerine bir değerlendirme. Başkent Üniversitesi, Ankara.

Eroğlu, G. (1999). Kız meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin okul-sanayi işbirliği kapsamında işletmelerde beceri eğitimi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nedenleri ve çözüm önerileri, Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Erözkan, A.(2009) “Lise Öğrencilerinde Kişilerarası İlişki Tarzlarının Yordayıcıları”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.

Erdem, O.(2009).*Duyusal iletişim ve beden dili*. İstanbul: Yakamoz Yayınları.

Ergin, A.(2008).Eğitimde etkili iletişim.4. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Gümüş, M. (1995). İşgücüne Nitelik Kazandıracak Bir Politika Olarak Ortaöğretim Düzeyindeki Mesleki-Teknik Eğitim ve Uygulama Sonuçları, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

MEB.(2014).Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.06.2014 tarihli ve 51 sayılı kararıyla kabul edilen çerçeve öğretim programlarında yer alan Mesleki Gelişim Dersi Öğretim Programı.

Ölmez, D.(2016).Aile içi etkili iletişimde Drama Teknikleri ve NLP Uygulamaları, İstanbul Kültür Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. Bütün, M. & Beşir, S.) Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.



Sönmez, M.(2008).Türkiye’de Mesleki ve Teknik Örgün Öğretimin Sorunları ve Yeniden Yapılandırılma Zorunluluğu.*Eğitim ve Bilim*, 33, 147.

Tayfun, R.(2009).*Etkili iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel Yayın.

Yetişkin B.(1996).Endüstri meslek liselerinde eğitim ve gelişen endüstrinin ara insan gücü konusundaki beklentileri (İzmir İli Örneği), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Yıldırım, A.(2009).*Etkili iletişim eğitimi*. İstanbul: Yıldırım-Dil.

Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2013).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı, Ankara: Seçkin.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIKLI YAŞAM DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ: KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Hande ŞAHİN¹⁰⁷, Sibel ERKAL¹⁰⁸

ÖZET

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam davranışlarını ve bu davranışlara etki eden faktörlerin incelenmesi amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik ve Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada zaman maliyet vb. kısıtlardan dolayı olasılıklı örnekleme yöntemlerinden sistematik örnekleme yöntemi kullanılmış ve toplam 359 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II" kullanılmıştır. Ölçek, Walker ve ark. (1987) tarafından geliştirilmiş, 1996 yılında tekrar revize edilmiştir. Türkiye'de Bahar, Beşer, Gördes, Ersin ve Kıssal (2008) tarafından Türkçeye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kızlar ve erkekler ile okunan bölümler arasında Sağlık Sorumluluğu puanı bakımından, gelir grupları arasında Sağlık Sorumluluğu puanı ve Fiziksel Aktivite puanı bakımından, öğrencilerin sağlık durumu ile Sağlık Sorumluluğu, Fiziksel Aktivite, Beslenme, Manevi Gelişim, Kişilerarası İlişkiler ve Stres Yönetimi puanları bakımından, anne eğitim düzeyi ile Stres Yönetimi puanı bakımından, baba eğitim düzeyi ile Kişilerarası ilişkiler puanı bakımından, sigara kullanma durumu ile Sağlık Sorumluluğu, Beslenme, Manevi Gelişim, Kişilerarası İlişkiler ve Stres Yönetimi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sağlıklı yaşam davranışları, Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği, Üniversite öğrencisi.

Giriş

Sağlıklı yaşam biçimi, bireyin sağlığını etkileyen tüm davranışlarını kontrol etmesi, günlük aktivitelerini düzenlemede kendi sağlık statüsüne uygun davranışları seçmesi olarak tanımlanmıştır. Sağlığı geliştiren davranışlar, bireyin iyilik düzeyini arttıran, kendini geliştirmeyi sağlayan davranışları içerir. Sağlıklı yaşam biçimi davranışları, yeterli ve düzenli egzersiz yapma, dengeli beslenme, sigara kullanmama, sağlık sorumluluğu, stres yönetimi ve hijyenik önlemleri kapsar (İlhan, Batmaz ve Ayhan, 2010).

Günümüzde insanın fiziksel, sosyal, duygusal ve manevi durumu gibi yaşamının bütün boyutlarıyla ilgili bir kavram olarak ele alınan sağlık, bu anlamda yaşamdan memnuniyeti ve yaşam kalitesini içermekte ve kendini gerçekleştirmenin giderek artmasını ifade etmektedir (Cihangiroğlu ve Deveci, 2011). Sağlığa duyarlılığın ve kendini gerçekleştirmenin artırılması ile bireyin kendi sağlığı üzerindeki kontrolü sağlanarak yaşam kalitesi artırılabilir, hastalıklara yol açabilecek yaşam şekilleri değiştirilebilmekte ve sonuçta olumlu sağlıklı yaşam biçimi davranışları (SYBD) kazandırılabilir (Özyazıcıoğlu ve ark., 2011). Sağlıklı yaşam biçimi davranışları geliştirmenin ilk adımları toplum ve ailede atılır, daha sonra da eğitimle gelişir ve değişir. Dünya Sağlık Örgütü tahminlerine göre gelişmiş ülkelerdeki ölümlerin %70-80'inin, az gelişmiş ülkelerdeki ölümlerin %40-

¹⁰⁷ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, hande_k1979@yahoo.com

¹⁰⁸ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi İİBF Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, erkalsibel@hotmail.com



50'sinin nedeni yaşam biçimine bağlı olarak ortaya çıkan hastalıklardır (Yalçinkaya, Gök Özer ve Yavuz Karamanoğlu, 2007).

Yapılan literatür taramasında gerek ülkemizde (Ayaz, Tezcan ve Akıncı, 2005, İlhan, Batmaz ve Ayhan, 2010, Karadeniz ve ark., 2008, Şimşek ve ark., 2012), gerekse yabancı ülkelerde (Haddad ve ark., 2004, Larouche, 1998) üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam davranışlarını inceleyen çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır. Üniversite yılları bireylerin yaşamında önemli değişimlerin yaşandığı bir süreçtir. En önemlisi üniversiteyi kazanan gençlerin çoğu ilk kez ailelerinden ayrılarak bu sürece dahil olmaktadır. Bu süreçte edinilen alışkanlıklar sonraki yaşama da yön vermektedir. Yarının geleceği olan üniversite öğrencilerinin yaşam biçimlerinin sağlıklı olup olmadığının belirlenmesi toplumu da etkileyebilir olması açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırma üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının ve bu davranışları etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik ve Çocuk Gelişimi Bölümleri'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada zaman maliyet vb. kısıtlardan dolayı olasılıklı örnekleme yöntemlerinden sistematik örnekleme yöntemi kullanılmış ve toplam 359 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II" kullanılmıştır. Ölçek, Walker ve ark. (1987) tarafından geliştirilmiş, 1996 yılında tekrar revize edilmiştir. Türkiye'de Bahar, Beşer, Gördes, Ersin ve Kissal (2008) tarafından Türkçeye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek bireyin sağlıklı yaşam biçimi ile ilişkili olarak sağlığı geliştiren davranışları ölçmektedir. Ölçek toplam 52 maddeden oluşmuş olup 6 alt faktörü vardır. Alt gruplar, manevi gelişim, sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, beslenme, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetimidir. Ölçeğin genel puanı sağlıklı yaşam biçimi davranışları puanını vermektedir. Ölçeğin tüm maddeleri olumludur. Derecelendirme 4'lü likert şeklindedir. Hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3), düzenli olarak (4) olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin tamamı için en düşük puan 52, en yüksek puan 208'dir.

Çalışmada verilerin analizi SPSS 22.0 ile yapılmış ve sonuçlar %95 güven düzeyinde değerlendirilmiştir. Çalışmada uç değerler silinmesinin ardından normallik testi yapılmış ve puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik olmayan test tekniklerinden Spearman korelasyon testi, Mann whitney testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeğin boyutlarının güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve Sağlık Sorumluluğu boyutunun Cronbach's Alfa katsayısı 0,744; Fiziksel Aktivite boyutunun 0,753; Beslenme boyutunun 0,569; Manevi Gelişim boyutunun 0,824; Kişilerarası İlişkiler boyutunun 0,815 ve Stres Yönetimi boyutunun 0,652 olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Üniversite Öğrencilerinin Bazı Bireysel ve Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin %51,3'ü 17-19 yaşında, %44,0'ü 20-22 yaşında, %4,7'si 23 yaş ve üzerinde, %82,2'si kız, %17,8'i ise erkektir. Öğrencilerin %54,0'ü hemşirelik, %46,0'si çocuk gelişimi bölümünde, %38,4'ü 1. , %29,8'i 2. , %12,5'i 3. , %19,2'si 4. sınıftadır. Öğrenciler arasında ailesinin aylık geliri 1001-1500 TL olanlar (%35,4), devlet yurdunda kalanlar (%52,7), sağlık durumu "iyi" (%59,3) olanlar ilk sıradadır. Öğrenciler arasında annesi (%59,3) ve babası (%35,9) ilköğretim ve altı öğrenime sahip olanlar önde gelmektedir. Öğrencilerin %76,1'i sigara kullanmamakta, %18,1'i ise



sigara kullanmaktadır. Katılımcıların %93,6'sının anne ve babası sağ ve birlikte yaşamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi ölçeği toplam puan ortalamasının 126.81 ± 18.08 olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin Sağlıklı yaşam davranışları ölçeğinin alt boyutlarından olan Sağlık Sorumluluğu puan ortalaması $20,27 \pm 4,03$, Fiziksel Aktivite puan ortalaması $15,54 \pm 3,87$, Beslenme puan ortalaması $19,81 \pm 3,46$, Manevi Gelişim puan ortalaması $26,27 \pm 4,71$, Kişilerarası İlişkiler puan ortalaması $25,56 \pm 4,76$, Stres Yönetimi puan ortalaması $19,36 \pm 3,54$ 'tür (Tablo1).

Tablo 1: Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	n	Minimum	Maximum	Ort.	ss
Sağlık Sorumluluğu	359	11	30	20,27	4,03
Fiziksel Aktivite	359	8	25	15,54	3,87
Beslenme	359	12	28	19,81	3,46
Manevi Gelişim	359	14	36	26,27	4,71
Kişilerarası İlişkiler	359	12	36	25,56	4,76
Stres Yönetimi	359	10	29	19,36	3,54

Çalışmaya katılan öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis testine göre; Yaş grupları arasında tüm ölçek puanları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$) (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş	n	Sıra Ort.	χ^2	p	
Sağlık Sorumluluğu	17-19	184	171,14	2,777	,249
	20-22	158	189,05		
	23 +	17	191,76		
Fiziksel Aktivite	17-19	184	169,92	3,742	,154
	20-22	158	189,59		
	23 +	17	200,03		
Beslenme	17-19	184	179,20	0,078	,962
	20-22	158	180,24		
	23 +	17	186,44		
Manevi Gelişim	17-19	184	187,98	5,687	,058
	20-22	158	176,37		
	23 +	17	127,32		
Kişilerarası İlişkiler	17-19	184	185,40	5,278	,071
	20-22	158	179,61		
	23 +	17	125,12		
Stres Yönetimi	17-19	184	187,28	2,613	,271
	20-22	158	174,55		
	23 +	17	151,82		

Çalışmaya katılan öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Mann Whitney testine göre; Kızlar ve erkekler arasında Sağlık Sorumluluğu (kız 189,23; erkek 137,45), Beslenme (kız 188,07; erkek 142,80), Manevi gelişim (kız 197,87; erkek 97,63), Kişilerarası ilişkiler (kız 200,16; erkek 87,05), Stres yönetimi (kız 192,53; erkek 122,23) puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu alt boyutlarda Kızların puan



sıra ortalaması erkeklerden daha yüksektir (Tablo 3).

Tablo 3: Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet		n	Sıra Ort.	U	p
Sağlık Sorumluluğu	Kız	295	189,23	6716,5	,000*
	Erkek	64	137,45		
Fiziksel Aktivite	Kız	295	175,45	8098,0	,074
	Erkek	64	200,97		
Beslenme	Kız	295	188,07	7059,5	,001*
	Erkek	64	142,80		
Manevi Gelişim	Kız	295	197,87	4168,0	,000*
	Erkek	64	97,63		
Kişilerarası İlişkiler	Kız	295	200,16	3491,5	,000*
	Erkek	64	87,05		
Stres Yönetimi	Kız	295	192,53	5742,5	,000*
	Erkek	64	122,23		

*p<0,05

Çalışmaya katılan öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği puanlarının okudukları bölüme göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Mann Whitney testine göre; Bölüm grupları arasında Sağlık Sorumluluğu puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Hemşirelik okuyanların puan sıra ortalaması 190,43 iken Çocuk Gelişimi okuyanların 167,74'tür. Buna göre Hemşirelik bölümü okuyanların Sağlık Sorumluluğu puanı daha yüksektir (Tablo 4).

Tablo 4: Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Okudukları Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm		n	Sıra Ort.	U	p
Sağlık Sorumluluğu	Hemşirelik	194	190,43	13981,5	,038*
	Çocuk Gelişimi	165	167,74		
Fiziksel Aktivite	Hemşirelik	194	188,51	14354,0	,091
	Çocuk Gelişimi	165	169,99		
Beslenme	Hemşirelik	194	185,75	14889,0	,253
	Çocuk Gelişimi	165	173,24		
Manevi Gelişim	Hemşirelik	194	172,39	14528,5	,131
	Çocuk Gelişimi	165	188,95		
Kişilerarası İlişkiler	Hemşirelik	194	175,91	15212,0	,417
	Çocuk Gelişimi	165	184,81		
Stres Yönetimi	Hemşirelik	194	180,67	15875,5	,894
	Çocuk Gelişimi	165	179,22		

*p<0,05

Çalışmada öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği puanlarının gelir gruplarına göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testine göre; Gelir grupları arasında Sağlık Sorumluluğu puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ailesinin 1000 TL ve altı geliri olanların puan sıra ortalaması 160,66, 1001-1500 TL geliri olanların 161,23, 1501-2000 TL geliri olanların 175,31, 2001-2500 TL geliri olanların 200,25, 2501 TL ve üstü geliri olanların 221,11'dir. Buna göre ailesinin 2501 TL ve üstü geliri olanların Sağlık Sorumluluğu puanı en yüksek



iken 1000 TL ve altında geliri olanların en düşüktür.

Öğrencilerin Gelir grupları arasında Fiziksel Aktivite puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ailesinin 1000 TL ve altı geliri olanların puan sıra ortalaması 166,20, 1001-1500 TL geliri olanların 188,02, 1501-2000 TL geliri olanların 147,61, 2001-2500 TL geliri olanların 181,09, 2501 TL ve üstü geliri olanların 204,46'dır. Buna göre ailesinin 2501 TL ve üstü geliri olanların Fiziksel Aktivite puanı en yüksek iken 1501-2000 TL geliri olanların en düşüktür.

Gelir grupları arasında Kişilerarası İlişkiler puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ailesinin 1000 TL ve altı geliri olanların puan sıra ortalaması 181,63, 1001-1500 TL geliri olanların 159,05, 1501-2000 TL geliri olanların 175,63, 2001-2500 TL geliri olanların 189,19, 2501 TL ve üstü geliri olanların 218,09'dur. Buna göre ailesinin 2501 TL ve üstü geliri olanların Kişilerarası İlişkiler puanı en yüksek iken 1001-1500 TL geliri olanların en düşüktür.

Gelir grupları arasında Stres Yönetimi puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ailesinin 1000 TL ve altı geliri olanların puan sıra ortalaması 179,18, 1001-1500 TL geliri olanların 169,87, 1501-2000 TL geliri olanların 155,50, 2001-2500 TL geliri olanların 192,63, 2501 TL ve üstü geliri olanların 211,60'tır. Buna göre ailesinin 2501 TL ve üstü geliri olanların Stres Yönetimi puanı en yüksek iken 1501-2000 TL geliri olanların en düşüktür (Tablo 5).

Tablo 5: Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Gelir	n	Sıra Ort.	X ²	p	
Sağlık Sorumluluğu	1000 altı	55	160,66	17,858	,001*
	1001-1500	127	161,23		
	1501-2000	54	175,31		
	2001-2500	65	200,25		
	2501 +	58	221,11		
Fiziksel Aktivite	1000 altı	55	166,20	10,287	,036*
	1001-1500	127	188,02		
	1501-2000	54	147,61		
	2001-2500	65	181,09		
	2501 +	58	204,46		
Beslenme	1000 altı	55	173,04	5,620	,229
	1001-1500	127	171,96		
	1501-2000	54	166,18		
	2001-2500	65	194,56		
	2501 +	58	200,77		
Manevi Gelişim	1000 altı	55	171,62	9,258	,055
	1001-1500	127	165,83		
	1501-2000	54	176,57		
	2001-2500	65	187,62		
	2501 +	58	213,61		
Kişilerarası İlişkiler	1000 altı	55	181,63	13,669	,008*
	1001-1500	127	159,05		
	1501-2000	54	175,63		
	2001-2500	65	189,19		
	2501 +	58	218,09		
Stres Yönetimi	1000 altı	55	179,18	10,641	,031*
	1001-1500	127	169,87		
	1501-2000	54	155,50		
	2001-2500	65	192,63		
	2501 +	58	211,60		

*p<0,05



Öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği puanlarının sağlık durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testine göre; Sağlık durumu “çok iyi” olanların fiziksel aktivite puanı ortalama 192,88, “iyi” olanların 185,28, “orta” olanların 150,72, “kötü” olanların 205,67’dir. Buna göre sağlık durumu “kötü” olanların Fiziksel Aktivite puanı en yüksek iken “orta” olanların en düşüktür.

Öğrencilerin Sağlık durumu ile Beslenme puanı arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sağlık durumu “çok iyi” olanların puanı ortalama 188,60, iyi olanların 191,07, orta olanların 140,69, kötü olanların 181,06’dır. Buna göre sağlık durumu “iyi” olanların Beslenme puanı en yüksek iken “orta” olanların en düşüktür.

Öğrencilerin Sağlık durumu Manevi Gelişim puanı Kişilerarası ilişkiler bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre sağlık durumu “çok iyi” olanların Manevi Gelişim ve kişilerarası ilişkiler puanı en yüksek iken “kötü” olanların en düşüktür.

Öğrencilerin Sağlık durumu Stres Yönetimi puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sağlık durumu çok iyi olanların puanı ortalama 217,24, iyi olanların 184,84, orta olanların 138,22, kötü olanların 148,22’dir. Buna göre sağlık durumu çok iyi olanların Stres Yönetimi Kişilerarası İlişkiler puanı en yüksek iken orta olanların en düşüktür (Tablo 6).

Tablo 6: Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Sağlık Durumlarına Göre Dağılımları

Sağlık Durumu		n	Sıra Ort.	X ²	p
Sağlık Sorumluluğu	Çok iyi	63	194,75	4,750	,191
	İyi	213	183,13		
	Orta	74	158,24		
	Kötü	9	181,61		
Fiziksel Aktivite	Çok iyi	63	192,88	8,017	,046*
	İyi	213	185,28		
	Orta	74	150,72		
	Kötü	9	205,67		
Beslenme	Çok iyi	63	188,60	13,594	,004*
	İyi	213	191,07		
	Orta	74	140,69		
	Kötü	9	181,06		
Manevi Gelişim	Çok iyi	63	224,02	32,712	,000*
	İyi	213	186,65		
	Orta	74	132,90		
	Kötü	9	101,72		
Kişilerarası İlişkiler	Çok iyi	63	212,33	19,441	,000*
	İyi	213	185,23		
	Orta	74	147,07		
	Kötü	9	100,72		
Stres Yönetimi	Çok iyi	63	217,24	21,568	,000*
	İyi	213	184,84		
	Orta	74	138,22		
	Kötü	9	148,22		

*p<0,05



Öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği puanlarının Sigara kullanma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin yapılan Kruskal Wallis testine göre; Sigara kullanma durumuna göre Sağlık Sorumluluğu puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sigara kullananların puan sıra ortalaması 152,06, sigarayı bırakanların 166,31, kullanmayanların 187,71'dir. Buna göre sigara kullanmayanların Sağlık Sorumluluğu puanı daha yüksektir.

Öğrencilerin Sigara kullanma durumuna göre Beslenme puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sigara kullananların puan sıra ortalaması 141,62, sigarayı bırakanların 161,57, kullanmayanların 190,55'tir. Buna göre sigara kullanmayanların Beslenme puanı daha yüksektir.

Öğrencilerin Sigara kullanma durumuna göre Manevi Gelişim puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sigara kullananların puan sıra ortalaması 130,34, sigarayı bırakanların 130,62, kullanmayanların 195,62'dir. Buna göre sigara kullanmayanların Manevi Gelişim puanı daha yüksektir.

Öğrencilerin Sigara kullanma durumuna göre Kişilerarası İlişkiler ve stres yönetimi puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre sigara kullanmayanların Kişilerarası İlişkiler ve stres puanı daha yüksektir.

Tablo 7: Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Sigara Kullanma Durumuna Göre Dağılımı

Sigara Kullanma Durumu		n	Sıra Ort.	X ²	p
Sağlık Sorumluluğu	Kullanıyor	65	152,06	6,620	,037*
	Bıraktı	21	166,31		
	Kullanmıyor	273	187,71		
Fiziksel Aktivite	Kullanıyor	65	178,44	2,171	,338
	Bıraktı	21	212,26		
	Kullanmıyor	273	177,89		
Beslenme	Kullanıyor	65	141,62	12,484	,002*
	Bıraktı	21	161,57		
	Kullanmıyor	273	190,55		
Manevi Gelişim	Kullanıyor	65	130,34	25,937	,000*
	Bıraktı	21	130,62		
	Kullanmıyor	273	195,62		
Kişilerarası İlişkiler	Kullanıyor	65	138,88	17,997	,000*
	Bıraktı	21	138,12		
	Kullanmıyor	273	193,01		
Stres Yönetimi	Kullanıyor	65	135,69	19,253	,000*
	Bıraktı	21	142,76		
	Kullanmıyor	273	193,41		

*p<0,05

Öğrencilerin Stres Yönetimi puanı Anne öğrenim düzeyine göre, kişilerarası ilişkiler puan ortalaması da babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel anlamlı bir fark göstermektedir. Annesi ilkököl mezunu ve altı olanların puan sıra ortalaması 174,66, ortaöğretim mezunu olanların 174,95, lise mezunu olanların 216,20, üniversite ve üstü mezunu olanların 153,06'dır. Babası ilkököl mezunu ve altı olanların puan sıra ortalaması 166,67, ortaöğretim mezunu olanların 164,58, lise mezunu olanların 192,00, üniversite ve üstü mezunu olanların 208,64'tür.



Tartışma

Öğrencilerin Sağlıklı Yaşam biçimi ölçeğinden aldığı yüksek puan yaşamlarında daha fazla olumlu sağlık davranışına sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmamızda öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği toplam puan ortalamasının 126.81 ± 18.08 olduğu, en yüksek puanın “manevi gelişim”, en düşük puanın “fiziksel aktivite” alt ölçeğinden alındığı belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Altay ve arkadaşlarının (2015) hemşirelerle yaptığı çalışmalarında Sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği puanı 117.39 ± 17.04 , Çınar ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında 128.09 ± 20.2 bulunmuştur. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Tuygar ve Arslan, 2015; Vural ve Bakır, 2015; Ertop ve arkadaşları, 2012; Tambağ, 2011; Özyazıcıoğlu ve ark, 2011; İlhan ve ark, 2010; Karadeniz ve ark, 2008; Ayaz ve ark, 2005, Hawks ve arkadaşları, 2002). Çalışmalardaki benzer sonuçlar ülkemizdeki ortak toplumsal sağlık alışkanlıklarına bağlanabilir. Çalışmamızda Fiziksel aktivite puanının düşük çıkması, öğrencilerin sağlıklı olmak için fiziksel aktivitelere katılımın gerekliliği konusunu yeterince bilmediklerini ya da davranışa dönüştürmediklerini düşündürmektedir.

Yapılan çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında Sağlık Sorumluluğu (kız 189,23; erkek 137,45), Beslenme (kız 188,07; erkek 142,80), Manevi gelişim (kız 197,87; erkek 97,63), Kişilerarası ilişkiler (kız 200,16; erkek 87,05), Stres yönetimi (kız 192,53; erkek 122,23) puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu alt boyutlarda Kızların puan ortalaması erkeklerden daha yüksektir. Fiziksel aktivite alt boyutunda erkeklerin puanı kızlardan daha yüksek olmakla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Bözhüyük'ün (2010) çalışmasında da kadınların fiziksel aktivite alt boyutu dışında diğer bütün alt boyutlardan erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları belirtilmiştir. Vural ve Bakır'ın (2015) çalışmasında kız öğrencilerin sağlık sorumluluğu, beslenme ve stres yönetimi puan ortalamalarının erkeklere göre istatistiksel olarak da anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Çınar ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında da kız öğrencilerin sağlık sorumluluğu, manevi gelişim ve kişilerarası ilişkiler puanları erkek öğrencilere göre, erkek öğrencilerin ise fiziksel aktivite puanı kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Kız öğrencilerin erkeklere göre sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının daha yüksek olması geleneksel kültürümüzde kadının rolü gereği kendi ve ailedeki diğer bireylerin sağlığına karşı daha koruyucu davranmasından kaynaklanabilir. Fiziksel aktivite puanının kızlarda düşük olması erkeklerin kızlara göre ev dışında sportif faaliyetlere daha fazla zaman ayırma eğiliminde olmalarına bağlanabilir. Öğrencilerin sağlıklı yaşam davranışları ölçeği puanlarının okudukları bölüme göre karşılaştırılmasında; Hemşirelik ve Çocuk gelişimi bölümü öğrencileri arasında Sağlık Sorumluluğu puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Hemşirelik okuyan öğrencilerin puan sıra ortalaması 190,43 iken Çocuk Gelişimi okuyanların 167,74'tür. Buna göre Hemşirelik bölümü okuyanların Sağlık Sorumluluğu puanı daha yüksektir. Bu sonuç hemşirelik öğrencilerinin meslekleri gereği eğitim süreçlerinde sağlık sorumluluğu yaratacak bilgileri daha fazla almalarına bağlanabilir. İlhan ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında da hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin Sağlık sorumluluğu alt grubu puan ortalamasının diğer bölümlere anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin sağlıklı yaşam davranışları ölçeği puanlarının gelir gruplarına göre karşılaştırılmasında; Gelir grupları arasında Sağlık Sorumluluğu, fiziksel aktivite, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre ailesinin geliri



2501 TL ve üstü olan öğrencilerin Sağlık Sorumluluğu, fiziksel aktivite, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi puanı en yüksektir. Çınar ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında ekonomik durumu “iyi” olan öğrencilerin manevi gelişim ve kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları ve genel ölçek puan ortalamasının ekonomik durumu “orta” ve “kötü” olanlara göre anlamlı fark gösterdiği belirtilmiştir. Karadeniz ve arkadaşlarının (2008) çalışmasında ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin ölçek puan ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aksoy ve Uçar’ın (2014) araştırmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu yükseldikçe ölçek puan ortalamalarının arttığı belirtilmiştir. Tuygar ve Arslan’ın (2015) çalışmasında ise ailenin sosyo ekonomik düzeyinin ve öğrencinin gelir getiren bir işte çalışıyor olmasının sağlıklı yaşama biçimini etkilemediği belirtilmiştir.

Öğrencilerin Sağlık durumu ile Beslenme puanı arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre sağlık durumu “iyi” olanların Beslenme puanı en yüksek iken “orta” olanların en düşüktür. Öğrencilerin Sağlık durumu Manevi Gelişim ve kişilerarası ilişkiler puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre sağlık durumu “çok iyi” olanların Manevi Gelişim ve kişilerarası ilişkiler puanı en yüksek iken “kötü” olanların en düşüktür. Öğrencilerin Sağlık durumu Stres Yönetimi puanı bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sağlık durumu “çok iyi” olanların Stres Yönetimi Kişilerarası İlişkiler puanı en yüksek iken “orta” olanların en düşüktür. Bu sonuçlar kendi sağlığını “çok iyi” olarak algılayanların sağlığı koruyan ve geliştiren davranışları daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Akça’nın (1998), Tuğut ve Bekar’ın (2008) çalışmalarında sağlık durumu “çok iyi” olanların sağlıklı yaşam biçimi ölçek ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmaya katılan Öğrencilerin sağlıklı yaşam davranışları ölçeği puanlarının Sigara kullanma durumuna göre karşılaştırılmasında; sigara kullanmayanların Sağlık Sorumluluğu, beslenme, manevi gelişim, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi puanları daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bozhüyük’ün (2010) çalışmasında da sigara kullanmayanların sağlık sorumluluğu, beslenme, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetimi alt ölçeklerinden en yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Vural ve Bakır’ın (2015) çalışmasında da sigara kullanan öğrencilerin beslenme puan ortalamalarının kullanmayanlara göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, sigara kullanımının sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin Stres Yönetimi puanı Annenin öğrenim düzeyine göre, kişilerarası ilişkiler puan ortalaması da babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel anlamlı bir fark göstermektedir. Annesi lise mezunu olanların Stres Yönetimi puanı en yüksek iken üniversite ve üstü mezunu olanların en düşüktür. Annesi Üniversite ve üzeri mezunu olan öğrencilerin stres yönetimi puanının düşük olması dikkat çekicidir. Babası üniversite ve üstü mezunu olanların Kişilerarası ilişkiler puanı en yüksek iken, ortaöğretim mezunu olanların en düşüktür. Vural ve Bakır’ın (2015) çalışmasında öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumuna göre sağlık sorumluluğu puan ortalamalarının yükseldiği ve anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Tuğut ve Bekar’ın (2008) çalışmalarında anne ve babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ölçek alt boyutlarının hepsinden yüksek puan aldıkları belirtilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

Öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları orta düzeyde bulunmuştur. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin Sağlık Sorumluluğu, Beslenme, Manevi gelişim, Kişilerarası ilişkiler, Stres yönetimi puanı erkeklerden daha yüksektir.

- Öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği puanlarının sağlık durumlarına göre



karşılaştırılmasına göre sağlık sorumluluğu, beslenme, fiziksel aktivite, manevi gelişim, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

- Öğrencilerin Sigara kullanma durumu ile Beslenme, Manevi Gelişim, Kişilerarası İlişkiler ve Stres Yönetimi puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.
- Ailesinin geliri 2501 TL ve üstü olan öğrencilerin Sağlık Sorumluluğu, fiziksel aktivite, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi puanı en yüksektir.
- Öğrencilerin Stres Yönetimi puanı Annenin öğrenim düzeyine göre, kişilerarası ilişkiler puan ortalaması da babanın öğrenim düzeyine göre istatistiksel anlamlı bir fark göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

- Öğrencilere eğitim programları içerisinde sağlıklarını korumalarını sağlayacak, olumlu sağlık davranışı kazandıracak programlara yer verilerek bilgi ve davranış olarak yetersiz oldukları konularda bilinçlenmelerinin sağlanması,
- Özellikle erkek öğrencilerin sağlık sorumluluğu, beslenme, kişilerarası ilişkiler, stres yönetimi gibi önemli konularda bilgilendirilmelerinin sağlanması, böylece sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının olumlu yönde geliştirilmesi,
- Kız öğrencilerin ise fiziksel aktivite puanlarının daha düşük olduğu düşünüldüğünde, daha fazla fiziksel aktivite programlarının hazırlanarak yaygınlaştırılması, aktiviteye katılımlarının sağlanması,
- Öğrencilere verilen dersler kapsamında sigara kullanımının sağlık üzerindeki olumsuz etkisi anlatılarak, olumlu yönde davranış değişikliği yaratılmasının sağlanması,
- Öğrencilerin, tüm toplumun sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını belirlemeye yönelik Türkiye genelinde daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akça Ş (1998). Üniversite öğretim elemanlarının sağlığı geliştirme davranışları ve bunu etkileyen etmenlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aksoy, T.& Uçar, H. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi,1(2):53-67.
- Altay, B., Çavuşoğlu, F., & Güneştaş, İ. (2015). Tıp Fakültesi Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 8(1): 12-18.
- Ayaz S, Tezcan S. & Akıncı F(2005). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin sağlığı geliştirme davranışları. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 9(2): 26-34.
- Bahar, Z., Beşer, A.Gördes, N.Ersin, F.& Kıssal, A. (2008). Sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeği II'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,12(1):1-12.



- Bozhüyük, A. (2010). Çukurova üniversitesi Sağlık Bilimleri öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının değerlendirilmesi. T.C. Çukurova Üniversitesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, Adana.
- Cihangiroğlu, Z.& Deveci, S.E. (2011). Fırat Üniversitesi Elazığ Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler. Fırat Tıp Dergisi 16 (2): 78-83.
- Çınar, N.Köse, D.Akduran, F.Özdemir, K& Altınkaynak, S.(2011). Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları. Uluslar arası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar,27-29 Mayıs, İstanbul; 3. Cilt:Bölüm XVI:2384-2389.
- Ertop, N.G., Yılmaz, A.,&Erdem, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimleri. KÜ Tıp Fakültesi Dergisi,14(2):1-8.
- Haddad, L., Kane, D., Rajacich, D., Cameron, S.& Al-Ma'aitah, R. (2004). A Comparison of health practices of Canadian and Jordanian Nursing Students. Public Health Nursing, 21(1): 85–90.
- Hawks, R.S., Madanat, H.N., Merrill, R.M., Goudy, M.B.& Miyagwa, T.A. (2002). A Cross-cultural comparison academic performance of college of nursing students in Kuwait,5:84-92.
- İlhan, N. Batmaz, M. & Ayhan, L.U. (2010). Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi 3 (3): 34-44.
- Karadeniz G, Uçum EY, Dedeli Ö.& Karaağaç Ö(2008). Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları. TAF Prev Med Bull, 7(6):497-502.
- Larouche R(1998). Determinants of college students' health-promoting lifestyles. Clin Excell Nurse Pract, 2(1):35-44.
- Özyazıcıoğlu, N., Kılıç, M., Erdem, N., Yavuz, C., & Afacan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2), 277-332.
- Şimşek, H., Öztoprak, D., İkizoğlu, E., Safalı, F., Yavuz, Ö., Onur, Ö.& Çiftçi, Ş. (2012). Tıp fakültesi öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve ilişkili etmenler. Dokuz



Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 26(3), 151-157.

- Tambağ, H. (2011). Hatay Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi,18(2):47-58.
- Tuğut,N., Bekar, M.(2008). Üniversite öğrencilerinin sağlığı algılama durumları ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişki. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,11(3):17-26.
- Tuygar,Ş.F.& Arslan, M. (2015).Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının incelenmesi. SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi,6(2):59-66.
- Vural, P.I., Bakır, N. (2015). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler. Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi,6(1): 36-42.
- Yalçınkaya, M., Gök Özer, F.&Yavuz Karamanoğlu, A. (2007). Sağlık çalışanlarında sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının değerlendirilmesi. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni 6 (6): 409-420.