

T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ YAYINI

**HASAN ALİ YÜCEL**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**JOURNAL OF THE HASAN ALI YUCEL FACULTY OF EDUCATION**

Ekim/October 2015

Cilt/Volume 12-2

Sayı/Issue 24

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi dergisi = Journal of the Hasan Ali Yücel Faculty of Education.-- İstanbul : İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, 2004-

c.: şekil, grafik, tablo; 24 cm.

Yılda iki sayı

ISSN 1304-8139

Elektronik ortamda da yayınlanmaktadır:

<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/index>

1. EĞİTİM – TÜRKİYE – SÜRELİ YAYINLAR. 2. YÜKSEK ÖĞRETİM - TÜRKİYE. 3. EĞİTİM BİLİMİ.

Baskı:

İlbey Matbaa

[www.ilbeymatbaa.com.tr](http://www.ilbeymatbaa.com.tr)

Sertifika No: 17845

Istanbul University,  
Hasan Ali Yücel Faculty of Education  
Besim Ömer Paşa Cd. No. 11 Beyazıt - İstanbul

Web: <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/index>  
E-Mail: [haydergi@istanbul.edu.tr](mailto:haydergi@istanbul.edu.tr)

Tel.: 0 212 440 00 00 / 13187

Fax: 0 212 513 05 61

© 2015

**Tüm hakları saklıdır**

Derginin adı anılmadan hiçbir alıntı yapılamaz.

Yazılardan yazarları sorumludur.

İstanbul Üniversitesi  
Basım ve Yayınevi Müdürlüğü  
İSTANBUL – 2014  
Tel: 0212 631 35 04-05 / 0212 440 00 00 (26500)

İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı  
tarafından bastırılmıştır.

TC  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF THE HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION

ISSN 1304-8139

SAHİBİ  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel  
Eğitim Fakültesi Adına  
Dekan

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

OWNER  
On Behalf of İstanbul  
University  
Hasan Ali Yücel Faculty  
of Education  
Dean

YÖNETİM KURULU

EDITORIAL BOARD

ÜYELER / MEMBERS:

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT  
Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN  
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

Doç. Dr. Sevinç HATİPOĞLU  
Doç. Dr. Armağan KÖSEOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR

EDİTÖR / EDITOR:

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN

EDİTÖR YARDIMCISI / ASSISTANT EDITOR:

Yrd. Doç. Dr. Sezer KÖSE BİBER

REDAKSİYON / REDACTION:

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN; Yrd. Doç. Dr. Sezer KÖSE BİBER

İNGİLİZCE EDİTÖRÜ / ENGLISH EDITOR:

Yrd. Doç. Dr. Oğuz CİNCİOĞLU

Hakemli Dergi.

Dergi yayın kurallarına <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/about/editorialPolicies#custom-0> sitesinden ulaşılabilir.

Bu Dergi EBSCO ve ProQuest uluslararası veritabanlarında taranmaktadır.

## **24. SAYI BİLİM (HAKEM) KURULU / ADVISORY BOARD**

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Aygöl AKYÜZ	Koç Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz TAŞCI	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAL	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU	Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan VARANK	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KHORSHİD	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Melek YAMAN KASAP	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Rahime Nükhet DEMİRTAŞLI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Osman Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf BUDAK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Adile Aşkın KURT	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ali ARSLAN	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Ali MEYDAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Demet YAYLI	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru OĞUZ	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Kazım ÇELİK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet GÜNENÇ	Fatih Üniversitesi
Doç. Dr. Muhlise COŞGUN ÖGEYİK	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sait TÜZEL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Tahir Çetin AKINCI	Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali Murat KIRIK	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ	Artvin Çoruh Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TEKDAL	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Metin YAŞAR	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nilgün YILDIZ	Marmara Üniversitesi



## İÇİNDEKİLER\*

<i>Adaylara Uygulanan Farklı Kitapçıklara İlişkin Öğretmen Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri</i> <b>Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN, Betül POLAT</b> .....	<b>1</b>
<i>Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Gelişimi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri</i> <b>Ahmet AVCI</b> .....	<b>11</b>
<i>Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması</i> <b>Mehmet Fatih AYAZ, Hanifi ŞEKERCİ</b> .....	<b>27</b>
<i>Çocuklar- Ergenler, Medya Bağımlılığı ve Sınıf Dışı Eğitim</i> <b>Emel OKUR-BERBEROĞLU</b> .....	<b>45</b>
<i>Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği</i> <b>Orhan KUMRAL</b> .....	<b>59</b>
<i>A Study on Developing Attitude Scale towards Nurses</i> <b>Esin TEZBAŞARAN, Rana YİĞİT</b> .....	<b>69</b>
<i>Göç Olgusu Bağlamında Lise Öğrencilerinin Aile Profilleri ve Akademik Başarı Durumları</i> <b>Özge HACİFAZLIOĞLU, Özlem KARAIRMAK, Muhammet ÖZTABAK</b> .....	<b>81</b>
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyasi Kararlarında Medyanın Etkililiği</i> <b>Nihal BALOĞLU UĞURLU</b> .....	<b>99</b>
<i>Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine İlişkin Özgüven Algıları</i> <b>Nezih ÖNAL, Hasan ÇAKIR</b> .....	<b>117</b>
<i>Interaction Level of Speaking Activities in a Coursebook Series of Teaching Turkish as a Foreign Language</i> <b>Muazzez YAVUZ KIRIK</b> .....	<b>133</b>

<i>İlköğretim Okul Yöneticilerinin Babacan Liderlik Davranışı ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışları Arasındaki İlişki</i> <i>Yar Ali METE, Hüseyin SERİN</i> .....	147
<i>Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Gelişimi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri</i> <i>Ahmet AVCI</i> .....	161

\* Yazılar, kabul sırası ile yayınlanmıştır.





## ADAYLARA UYGULANAN FARKLI KİTAPÇIKLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN BİLGİ VE FARKINDALIK DÜZEYLERİ\*

Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN\*\*, Betül POLAT\*\*\*

### ÖZ

Öğretmenlerin test hazırlama ilkeleri hakkında bilgi düzeyleri ve ÖSYM tarafından yapılan, her adaya farklı kitapçık uygulama yöntemi ile hazırlanan sınavlarda göz ardı edilen ilkeler ile öğretmenlerin farkındalık düzeyleri bu araştırmada ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmaya lisede farklı branşlarda öğretmenlik yapan 15 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu için uzman görüşü alınmış ve üç öğretmen ile ön değerlendirme yapılmıştır. Verilerin analizinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin bir test hazırlarken dikkat edilmesi gereken ilkeler hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları ve ÖSYM tarafından her adaya farklı kitapçık uygulamasında ihlal edilen ilkelerle ilgili farkındalıklarının olmadığı tespit edilmiştir. Test hazırlama ilkelerinin ihlal edildiğinin farkında olan öğretmenler, her adaya farklı kitapçık uygulamasının yerine kitapçık sayısının azaltulmasının daha uygun bir uygulama olacağını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen, farklı kitapçık uygulamaları, farkındalık

### TEACHERS' LEVEL OF INFORMATION AND AWARENESS ABOUT DIFFERENT BOOKLETS APPLIED TO CANDIDATES

#### ABSTRACT

This study was conducted to determine teachers' level of information about the principles of preparing tests and teachers' level of awareness about violated principles in the different booklets prepared for each candidate by OSYM. This research was carried out with case study as one type of qualitative research. 15 high school teachers teaching in different branches participated in this study. When teachers, as participants, were being determined, the maximum diversity sampling method, among purposive sampling methods, was used. The data of the study were obtained by using “Teacher Interview Form” which was prepared by the researchers. The interview form was designed after having been analyzed by an expert, and a pre-evaluation process with three teachers. For the data analysis, both descriptive analysis and content analysis method were utilized. Research results showed that the teachers who participated to this study don't have enough information about the principles of preparing tests and are not sufficiently aware of the principles that have been violated in different booklets prepared to the use of each candidate by OSYM. The teachers

\* Çalışma, International Conference Psychology Education, Guidance & Counselling (2013)'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doktora öğrencisi, Ankara Üniversitesi, e-posta: esemcan@gmail.com

\*\*\* Arş. Gör., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: bpolat@nigde.edu.tr

*who are aware of the principles that have been violated in the process of preparing these booklets stated that reducing the number of booklets would be more suitable application instead of applying different booklets for each candidate.*

**Keywords:** *teacher, different booklet applications, awareness*

## 1. PROBLEM DURUMU

Bütün eğitim sistemleri, amaçlarına uygun olarak, öncelikle eğitim süreci içinde kullanılan öğelerin özelliklerini belirlemeye çalışarak, sistem içinde yapılacak çalışmaları planlama, sistemi denetleme, sonradan doğabilecek sorunları önceden önleme vb. nedenlerle ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmaktadır (Karakaya ve Kutlu, 2002).

Ölçme, bir nesnenin, olayın ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe sahip olma derecesinin ortaya konması işlemidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Özçelik, 2010a). Değerlendirme ise, ölçme sonucunda bir özelliğe belli bir derecede sahip olduğu saptanan bir varlık, olay ya da durumun bu özelliği açısından, belli bir gruba girip girmeyeceğini, belli bir amaca elverişli sayılıp sayılmayacağını belirleme işlemidir (Özçelik, 2010a). Yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile öğrenciler hakkında birçok karar verilmektedir. Bu kararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Baykul, 2000; Popham, 2003).

- Öğrenciyi tanıma ve yerleştirme
- Öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit ederek öğretimde karşılaşılan güçlük, eksiklik ve hataları ortaya koyma
- Öğretim hizmetinin etkililiğini değerlendirme
- Öğrencileri yönlendirme
- Öğrenci başarısının düzeyini belirleme

Bu kararlar arasında yer alan seçme ve yerleştirme, Türkiye’de yapılan sınavların öncelikli amacı olan bir kuruma en uygun personelin seçimi ya da bir öğrenciyi bir üst kuruma yerleştirmek vb. amaçlar için yapılmaktadır. Seçme ve yerleştirme işlemleri, bir öğrencinin bulunduğu öğrenim basamağından bir üst öğrenim basamağına geçişinde, onun öğrenime devam edip etmemesi için yapılır (Croanbach, 1984).

Ülkemizde yükseköğretim kurumlarına ve birçok ortaöğretim kurumuna öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi merkezi olarak yapılan sınavlar sonucunda olmaktadır. Sınav yoluyla öğrenci seçme ve yerleştirmenin nedeni, bu kurumlara başvuran öğrenci sayısının, kurumların kontenjanından fazla olması ve/veya başvuran adaylardan o kurumda başarılı olma olasılığı daha yüksek olanları seçmektir (ÜSYM, 1979, Payasboğlu, 1985; akt. Karakaya ve Kutlu, 2002). Bu nedenle bu kadar hassas kararların verildiği sınav sistemlerinde hazırlanan sınavların ve okullarda hazırlanan araçların geçerli ve güvenilir olması oldukça önemlidir. Şubat 2011 tarihinden itibaren Türkiye’de ÖSYM tarafından seçme ve yerleştirme amaçlı yapılan sınavlarda kişiye özel kitapçık (adayların kişisel bilgilerinin kitapçıkların üzerinde daha önceden yazılmış olması) uygulamasına başlanmış ve Haziran 2011 tarihinden itibaren ise her adaya farklı kitapçık uygulamasına geçilmiştir. Nihayetinde her iki uygulama da her bir aday için soruların aynı fakat soruların ve sorulardaki seçeneklerin sıralanışı ile doğru cevap seçeneğinin yerinin değiştiği kitapçık hazırlanmış ve bu kitapçıklar hazırlanırken test hazırlama ilkeleri göz ardı edilmiştir. Bir test hazırlarken uyulması gereken en

temel ilke olan soruların kolaydan zora doğru sıralanması (Özçelik, 2010b) ilkesine her bir aday için ayrı ayrı hazırlanan formlarda ters düşüldüğü için adaylar arasında adil bir ölçme yapılmasını tehlikeye atacak bir uygulama ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla test soruları, formlar içinde farklı yerlerde oldukları için öğrenciler tarafından daha zor ya da daha kolay algılanabilmekte ya da formlar arasında yanlışlık gösterebilmektedir (ODTÜ, 2011). Çoktan seçmeli testlerde uyulması gereken diğer bir temel ilke de sayısal cevap seçeneklerinin büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe göre sıralanması (Turgut, 1983; Tekin, 1993; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010; Özçelik, 2010b; Güler, 2011) ilkesi iken her adaya hazırlanan farklı kitapçıklarda seçenekler karışık şekilde verilmektedir. Sonuçta, öğrenciler üzerinde yeterli kadar sınav baskısı varken bir de soruların ve seçeneklerin sıralanmasının uygun olmaması ve yalın bir şekilde hazırlanmayan soruların olması sınava girecek adaylara hem dikkat hem de konsantrasyon açısından sorun yaratmaktadır. Sınavın başında zor soru ile karşılaşan öğrencilerin kaygı düzeyleri artmaktadır (ODTÜ, 2011). Çoktan seçmeli testlerde uyulması gereken bir diğer temel ilke de aynı konuya ait soruların bir arada verilmesidir (Özçelik, 2010b). Fakat her aday için hazırlanan farklı kitapçıklarda soruların sırası karışık verildiği için konu bütünlüğünü sağlamak mümkün olmamaktadır. ÖSYM tarafından her adaya farklı kitapçık uygulamalarında en önemli test hazırlama ilkelerinin ihlal edildiği ve dolayısıyla sınava giren öğrencilerin birçoğuna dezavantaj sağladığı apaçık ortadadır. Eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri okullarda öğrenci başarısının değerlendiricileri olan öğretmenlerdir. Öğretmenler hazırladıkları testlerle öğrencilerin başarıları ile ilgili önemli birer karar vericilerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin test hazırlama ilkelerini bilmeleri ve göz ardı edilen ilkelerin öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri konusunda duyarlı olmaları gerekmektedir. Çünkü yapılan ölçme hataları sonucunda öğrenci hakkında yanlış kararlar verilmekte ve bu durum öğrenci üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ise, karar verici öğretmenlerin test hazırlama ilkeleri konusundaki bilgi düzeylerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, hem öğretmenlerin test hazırlama ilkeleri konusundaki bilgi düzeyleri incelenmeye çalışılmış hem de her adaya farklı kitapçık uygulamasında ihlal edilen ilkeler ve olumsuz etkileri ile ilgili farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden bu uygulamaya alternatif olarak ne gibi önerilerde buldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Okullarda yapılan yazılı sınavlar daha çok ÖSYM'nin yapmış olduğu sınavlara odaklı olduğu için öğretmenler de sınavlarda sıklıkla çoktan seçmeli testleri tercih etmektedir. Test hazırlama ilkelerinin ihlal edildiği yazılı sınavlar ise öğrencinin kendi başarı algısını etkileyebilmekte, bazı durumlarda öğrenci kendisini yetersiz hissederek başarısızlık duygusuna kapılabilmektedir. Bu açıdan bu çalışma öğrenci başarıları hakkında önemli kararlar veren öğretmenlerin test hazırlama ilkeleri hakkında bilgi düzeylerinin ve ÖSYM tarafından yapılan her adaya farklı kitapçık uygulamasında göz ardı edilen ilkeleri ile farkındalık düzeylerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek ise okullarda yapılabilecek muhtemel ölçme ve değerlendirme hatalarını başta belirlemek ve önlemek açısından önemlidir. Bu çalışmanın ayrıca öğretmenlerin almış oldukları eğitimlerinin uygulamaya ne kadarını yansıtabildiklerini ortaya koyarak öğretmen eğitime yeni bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği güncel bir olay, olgu, birey veya gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine araştırılmasıdır (Ekiz, 2009). Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Marmara Bölgesi'nde ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda öğretmenlik yapan toplam 15 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya dahil edilecek öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Ön Bilgiler

Kod	Branş	Hizmet Yılı
B1	Biyoloji	17
C1	Coğrafya	27
C2	Coğrafya	19
F1	Fizik	22
F2	Fizik	18
Fe1	Felsefe	12
İ1	İngilizce	5
İ2	İngilizce	18
K1	Kimya	20
M1	Matematik	15
M2	Matematik	11
T1	Tarih	16
T2	Tarih	6
TD1	Türk Dili ve Edebiyatı	14
TD2	Türk Dili ve Edebiyatı	13

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu için öncelikle ölçme ve değerlendirme alanında iki, Türkçe alanında bir uzmandan görüşler alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla farklı branş ve hizmet yılına sahip üç öğretmen ile ön değerlendirme yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verildikten sonra uygulamaya geçilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. İçerik analizinde ise betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler daha derin bir işleme tabi tutulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ÖSYM tarafından hazırlanan her adaya farklı soru kitapçığı uygulaması ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen her açık uçlu sorunun yanıtları ayrı ayrı ele alınmış ve elde edilen bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

Öncelikle öğretmenlere “dersleri için bir test hazırlarken nelere dikkat ettikleri” sorularak hem öğretmenlerin bir test hazırlarken uyması gereken ölçme ilkeleri ile bilgi düzeyleri hem de hangi ilkeleri kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda bir test hazırlarken göz önüne aldıkları hususlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Öğretmenlerin Test Hazırlarken Göz Önüne Aldıkları Hususlar**

Göz Önüne Alınan Hususlar	Öğretmen Kodları	f	%
Soru kökünün açık, net ve anlaşılır olması	TD1, C1, B1, İ2, TD2, T2, F2, Fe1	8	53,3
Kapsam geçerliği	İ1, C1, F1, İ2, Fe1, T2, C2	7	46,7
Öğrenci seviyesi	İ1, TD1, T1, M1, C2	5	33,3
Uygun çeldiricilerin kullanılması	C1, İ2, TD2, B1	4	26,7
Soruların cevabının net olması	T1, C2, İ2	3	20
Soruların kolaydan zora doğru sıralanması	F1, B1, M2	3	20
Bilişsel alanın farklı alt basamaklarıyla (bilgi, kavrama gibi) ilgili farklı soruların yer alması	T1, T2, F2	3	20
Ayrılan süre	M1, C2	2	13,3
Soru kökünde bulunan olumsuz ifadelerin altını çizme	Fe1	1	6,7
Soruların güçlük derecelerinin aynı olması	TD2	1	6,7
Sayfa düzeni	Fe1	1	6,7
Cevap anahtarının hazırlanması	TD2	1	6,7

Öğretmenlerin test hazırlarken göz önüne aldıkları hususlar incelendiğinde, öğretmenlerin birçok test hazırlama ilkesini kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin test hazırlarken daha çok soru kökünün açık, net ve anlaşılır olmasına (%53,3), kapsam geçerliğine (%46,7) ve soruların öğrenci seviyesine uygun olmasına (%33,3) dikkat ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin test hazırlama ilkeleri hakkında bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere “ÖSYM tarafından hazırlanan her adaya farklı soru kitapçıklarında ihlal edildiğini düşündükleri test hazırlama ilkeleri varsa bu ilkelerin hangi ilkeler” olduğu

sorulmuş ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3:** İhlal Edilen İlkelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

İhlal Edilen İlkeler	Öğretmen kodu	f	%
Soruların kolaydan zora doğru sıralanması	İ1, B1, B2, M1, T2, M2	6	40
Aynı konulara ait soruların bir arada bulunması	C1, M2	2	13,3
İhlal olmadığını düşünüyorum	F1	1	6,7

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin, ÖSYM tarafından hazırlanan kitapçıklarda daha çok “soruların kolaydan zora doğru sıralanması” (%40) ilkesinin ihlal edildiği ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu ilkenin ihlal edildiğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir;

*B1: Soruların yerleri değiştirildiği için kolaydan zora doğru olması gereken sorular farklı sıralarda sunuluyor.*

*T1: Kitapçık türlerinin fazlalığı zorluk derecesi yüksek olan soruların peş peşe ya da ilk sırada gelmesine neden olmaktadır...*

*M1: ... İlk sorularda zor soruların denk gelmesi....*

“Aynı konulara ait soruların bir arada bulunması” ilkesinin ihlal edildiğini sadece iki öğretmenin (%13,3) ifade ettiği görülmektedir. Bu ilkenin ihlal edildiğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir;

*M2: ... benzer konuların peş peşe gelmemesi ayrı bir sorundur.*

Özellikle daha çok sayısal alanlarla ilgili olan “seçenekler arasında bir büyüklük sırası varsa belirli bir sıraya göre verilmesi” ilkesi ile ilgili hiçbir öğretmen görüş bildirmemiştir. Çalışmaya katılan bir öğretmen hazırlanan bu kitapçıklarda sorun olmadığını ve test hazırlama ilkelerinden hiçbirinin ihlal edilmediğini belirttiği görülmektedir. Öğretmenin bu konudaki görüşü aşağıda verilmiştir;

*F1: Sorular normal formlarda hazırlanıyor. İhlal olmadığını düşünüyorum.*

ÖSYM tarafından her adaya hazırlanan farklı soru kitapçıklarında ihlal edilen ilkelerle ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerden görüş bildirenlerin sayısının az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu sistemin bir parçası olmalarına rağmen yapılan bu hatalarla ilgili farkındalıkların çok az olduğu ve bu hatalara duyarsız kaldıkları söylenebilir.

Öğretmenlere ÖSYM’nin hazırladığı her adaya farklı kitapçık uygulanmasında ihlal edilen ilkelerin öğrenci başarılarını ve psikolojilerine olumsuz etkisinin olup olmadığı ve olumsuz etkilerinin olduğunu düşünüyorlarsa bu etkilerin neler olabileceği sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin İhlal Edilen İlkelerin Öğrenci Başarısına ve Psikolojilerine Etkileri Konusundaki Görüşleri

Olumsuz Etkiler mi?	Öğretmen kodları	f	%
Etkiler			
Başarısızlık duygusu	C2, İ2, T1, K1	4	26,7
Kuruma ve eğitim sistemine güvensizlik	C1, C2, T1, TD1	4	26,7
Motivasyonun düşmesi	İ1, C1, T1, T2	4	26,7
Moralin bozulması	B1, C2	2	13,3
Dikkatin dağılması	B1	1	6,7
Kaygının artması	M2	1	6,7
Kendine güvensizlik	M1	1	6,7
Etkilemez	F1	1	6,7

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun göz ardı edilen bu ilkelerin öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere neden olduğunu belirttikleri görülmüştür. F1 kodlu öğretmen ise ihlal olmadığını dolayısıyla da olumsuz bir etkinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*İ1: “Olumsuz yönde etkiler. ÖSYM sınavlarının zaten öğrenciler üzerinde tahrip edici etkisi bulunmaktadır. Yapılan bu ihlaller bir sıralama sınavı olan bu sınavda öğrenciyi geriye düşürecektir. Zor bir soruyla ya da sorularla teste başlayan öğrencinin motivasyonu kırılacaktır.”*

*“B1: Bazı kitapçıklar zor sorulardan başlamaktadır. İlk sorularda zorlanan adayların dikkati dağılır, morali bozulur.”*

*“İ2: Zaten bu kadar süre içerisinde öğrenci başarısını tespit etmek imkânsızken, bir de test hazırlama ilkeleri ihlal edildiğinde gerçek başarıdan ve ölçme değerlendirmeden çok uzaklaşıyor. Öğrencinin güven duygusu zedeleniyor, başaramayacağım, ne kadar çalışırsam çalışayım yapamayacağım duygusu gelişiyor.”*

*T2: İlk sorusu zor gelmesi özellikle de motivasyonunu bozmakta, güçlü çeldiriciler zaman kaybına neden olmaktadır.*

*M2: Bizim branşımızın Türkiye ortalaması ortada. Başta daha sınava girmeden korku yaratıyor. Sınav başlangıcında zor sorularla karşılaşanlar ümitsizliğe düşüyor, zaten kaybediyor. Arayı kapatmak isterken içine düştüğü panikten daha da salıyor. Boş bırakılan soru sayıları zaten işaretleme yaparken kaydırmalara neden oluyor.”*

Öğretmen görüşleri ele alındığında öğretmenlerin ÖSYM tarafından yapılan sınavların, öğrencilerin başarıları ve psikolojileri üzerinde olumsuz etkileri ile genel bir fikre sahip oldukları görülmektedir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun her adaya farklı kitapçık uygulamasında öğrenci başarı ve psikolojileri üzerinde olumsuz etkileri konusunda çok fazla farkındalıklarının olmadığı söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerden “ÖSYM tarafından hazırlanan her adaya farklı kitapçık uygulaması yerine nasıl bir uygulama yapılmasının daha doğru olacağı” ile ilgili görüşler alınmıştır.

Elde edilen görüşler Tablo 5’de gösterilmektedir.

**Tablo 5:** Alternatif Uygulamalar

Öneriler	Öğretmen kodları	f	%
4 ya da 5 kitapçık (eski sistem)	TD1,C1, F1, M1	4	26,6
Ölçme ve değerlendirme uzmanlarıyla beraber çalışma	T1, T2	2	13,3
Herkese aynı kitapçık	İ1	1	6,7
10 çeşit kitapçık	B1	1	6,7
Her sınıfta bulunacak öğrenci sayısına göre kitapçık	İ2	1	6,7

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin her adaya kitapçık uygulaması yerine kitapçık sayısının azaltılmasının daha uygun bir uygulama olacağını belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazılarının herkese aynı kitapçık (%6,7), 4-5 kitapçık (%26,6), 10 çeşit kitapçık (%6,7) veya her sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre farklı kitapçık hazırlanarak (%6,7) sınavların yapılması gerektiğini belirttiği görülmüştür. Bu konuda öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

- M1: Bazı kitapçıklarda kolay soruların zor sorulardan önce gelmesi öğrenciyi rahatlatırken, bazı kitapçıklarda zor soruların önce gelmesi öğrenciyi paniğe sürükleyebilir. Bu nedenle kitapçık sayısının azaltılması gerekir*
- İ2: Her sınıfta bulunacak öğrenci sayısı belli olduğuna göre bu sayı kadar kitapçık çoğaltılması daha iyi olur.*

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise kitapçıklar hazırlanırken, sorular ve seçenekler yerleştirilirken ölçme ve değerlendirme uzmanları ile birlikte çalışılması gerektiğini (%13,3) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

- T2: Sorular hazırlanırken kitapçık yapılırken dikkatli olunmalı. Soruların gayet açık cevabı tartışmasız olmalıdır. Soru sıralamalarının gelişigüzel değil, uzman denetimiyle yapılmalıdır.*
- T1: Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının kitapçık hazırlama ve şıkların yerleştirilmesi gibi konularda beraberce çalışmalarının daha doğru olduğu kanaatindeyim.*

Öğretmenlerin sundukları öneriler göz önüne alındığında bu önerilerin sınav sistemine ve yapılan bu uygulamaya önemli katkılar sağlayacağını söylemek mümkündür. Fakat öneri sunan öğretmenlerin çalışma içindeki oranı dikkate alındığında kitapçık sayısının daha az olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin sayısının yarıdan daha az (% 43,7) olduğu görülmektedir. Sürece ölçme ve değerlendirme uzmanlarının dâhil edilmesinin düşünen öğretmen sayısı da yalnızca ikidir.

#### 4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ülkemiz eğitim sistemi ile ilgili önemli kararların verilmesinde baş aktör olarak kâğıt kalem testleri görev almaktadır. Bu testleri en çok hazırlayan ve uygulayanlar ise öğretmenlerdir. Yapılan bu çalışmada alınan görüşler sonucunda ise öğretmenlerin bir test hazırlarken



dikkat edilmesi gereken ilkeler hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ülkemizde eğitim sistemimizde öğretim programlarının etkililiği, öğrenci ve okul başarısı ile ilgili önemli kararlar verilirken ülke genelinde uygulanan sınavlar ölçüt olarak alınmaktadır. Fakat bu sınavlarda ihlal edilen test hazırlama ilkeleri testin güvenilirliğini ve geçerliğini düşürmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde ise öğretmenlerin ÖSYM tarafından her adaya farklı kitapçık uygulamasında ihlal edilen ilkelerle ilgili farkındalıklarının olmadığı dolayısıyla da kendi hazırladıkları sınavlarda da bu ilkeleri göz ardı edebildikleri belirlenmiştir. Test hazırlama ilkelerinin ihlal edilmesi öğrenciler hakkında yanlış kararların verilmesine sebep olabilmektedir.

ÖSYM tarafından hazırlanan sınavlarda her adaya farklı kitapçık uygulaması ile ilgili olarak 15 öğretmenle yapılan çalışmanın sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin bir test hazırlarken dikkat edilmesi gereken ilkeler hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları, ÖSYM tarafından her adaya farklı kitapçık uygulamasında ihlal edilen ilkelerle ilgili farkındalıklarının olmadığı, dolayısıyla bu ihlal edilen ilkelerin öğrenci başarı ve psikolojilerine olumsuz etkileri konusunda da çok fazla bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Test hazırlama ilkelerinin ihlal edildiğinin farkında olan öğretmenlerin her adaya farklı kitapçık uygulaması yerine kitapçık sayısının azaltılması ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarıyla birlikte kitapçıkların hazırlanması önerilerinde buldukları tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur. Öneriler şu şekildedir;

- Eğitim sisteminin en önemli taşlarından biri olan ve öğrenci başarısının değerlendiren öğretmenlerin hepsinin öğrenci hakkında önemli kararların verildiği bu sınavlarda yapılan bu ölçme ve değerlendirme hatalarına daha duyarlı olması önerilebilir.
- Öğretmenlerin bir test hazırlama süreci ile ilgili bilgilerini ve yapılan hatalarla ilgili duyarlılıklarını artırmak için öğretmenlere daha fazla seminerler verilebilir ya da bilgilendirme toplantıları yapılabilir.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinin önemini öğretmen adaylarına daha iyi kavratmak amacıyla uygulamaya yönelik ders sayısı artırılabilir. Hatta ayrıca başarı testi geliştirmeye yönelik ders konulabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2010). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Croanbach, L. J. (1984). *Essential of psychological testing*. New York: Harper & Row Publisher.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakaya, İ. ve Kutlu, Ö. (2002). Orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 1(2). 235-247.
- ODTÜ (2011). 2011 Yılı Yükseköğretime Geçiş Sınavı Hakkındaki Fakülte Görüşü. www.

milliyet.com.tr adresinden 03.10.2012 tarihinde alınmıştır.

Özçelik, D. A. (2010a). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (2010b). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.

Popham, W. J: (2003). *Modern educational measurement: practical guidelines for educational leaders*. Nedham, MA: Allyn&Bacon.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.

Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Gül Yayınevi.

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

## ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI: KAVRAMSAL GELİŞİMİ VE EĞİTİM ÖRGÜTLERİ AÇISINDAN ETKİLERİ

Ahmet AVCI\*

### ÖZ

Örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD), örgütlerin etkili ve başarılı olmasında çok kritik bir role ve öneme sahiptir. Bu durum, eğitim örgütleri için de aynıdır. ÖVD, okullardaki kaliteli eğitim ve öğretimin temel belirleyicilerinden birisidir. ÖVD, örgüt açısından istenilen aynı zamanda, örgütsel etkililiğe ve başarıya katkıda bulunan gönüllük esasına dayalı olan davranışlardır. ÖVD, biçimsel ödül sisteminde doğrudan yer almayan ya da tanımlanmayan ve bir bütün olarak örgütün fonksiyonlarının etkinliğine katkıda bulunan, isteğe bağlı bireysel ekstra rol davranışı olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda, ÖVD'nin kişisel ve örgütsel açıdan birçok olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir. ÖVD'nin bulunduğu okullarda, öğretmenler; öğrencilerine daha faydalı olabilmek ve okulun hedeflerine daha etkili ve hızlı ulaşabilmesi adına kendilerini sürekli olarak kişisel ve mesleki açıdan geliştirirler; karşılaştıkları zorluklar karşısında yılmadan özveriyle çalışmaya devam ederek okulun başarısı için çaba sarfederler. Bu tespitlerden hareketle, bu makalenin temel amacı; ÖVD'nin genel bir kavramsal çerçevesini sunmak; yapısı ve alt boyutları hakkında bilgi vermek; kişisel ve örgütsel açıdan olumlu etkilerini belirtmek; eğitim örgütleri açısından bazı çıkarım ve önerilerde bulunmaktır.

**Anahtar Kelimeler:** örgütsel vatandaşlık davranışları (övd), ekstra rol davranışı, örgütsel etkililik, okul.

### ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOURS: COGNITIVE PROGRESS AND EFFECTS IN TERMS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

#### ABSTRACT

Organizational Citizenship Behaviors (OCB) have a very critical role and importance for the organizations to succeed and be effective. That situation is same for educational organizations too. OCB are one of the basic determinants of quality education and training in the schools. OCB are behaviors desired by the organization and at the same time contribute to the organizational effectiveness and success on a voluntary basis. OCB are described as optional personal extra role behaviors that as a whole contribute to the effectiveness of an organization's functions, and they do not take part or are not described in the formal award system. In a great number of studies, OCB have been referred to as having many positive effects from the personal and organizational perspectives. Teachers who serve at schools that have OCB, develop themselves both individually and professionally so as to be more beneficial for their students and for the school's reaching its aims more effectively and swiftly, and continue to work tirelessly with dedication in the face of the challenges they face and make an effort for the success of the school. In this regard, the

\* Yrd. Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü & Kariyer, Girişimcilik ve Mesleki Test Merkezi Müdürü. ahmetavci7@gmail.com; aavci@fsm.edu.tr

*aim of the study is to present a general cognitive frame of OCB, inform about its structure and sub-dimensions, state its personal and organizational positive effects, make suggestions and inferences for educational organizations.*

**Keywords:** *organizational citizenship behaviors (ocb), extra role behavior, organizational effectiveness, school.*

## 1. GİRİŞ

Çalışanların, buldukları örgütün kendilerinden istediği görev ve sorumlulukların ötesinde çalışma istekliliği ve sorumluluk bilinci, başarılı ve etkili örgütlerin temel gerekliliklerinden biridir (Bateman ve Organ, 1983:588). Bu anlamda, örgütsel vatandaşlık davranışı; örgüt açısından istenilen-arzulanan aynı zamanda, örgütsel etkililiğe ve başarıya katkıda bulunan (Graham, 1991:249), gönüllük esasına dayalı olan davranışlardır (Organ ve Konovsky, 1989:158). Son dönemlerde yapılan çalışmalar özellikle, örgütlerin performanslarını daha yüksek seviyelere nasıl çıkarabileceklerine odaklanmaktadır. Örgütlerin yüksek performansla çalışabilmesi, verimliliğin artırılması, beklentilerin ötesinde çalışarak ekstra gayretlerin ortaya konulması, çalışanlar arasında “biz büyük bir aileyiz” kültürünün oluşturularak, örgütün vizyon, misyon, değer ve hedeflerine adanılmış bir örgütsel davranışın ortaya konabilmesi noktasında; önem verilen ve araştırma yapılan konuların başında “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” gelmektedir (Bateman ve Organ, 1983; Organ, 1989; Organ ve Konovsky, 1989; Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990; Farh, Podsakoff ve Organ, 1990; Graham, 1991; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000; DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005; Nguni, Slegers ve Denessen, 2006; Burns ve Carpenter, 2008; Bogler ve Somech, 2005).

Beklenenlerin ötesinde örgüte katkı sağlayan (Bateman ve Organ, 1983), örgütü yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruyan (Graham, 1991; Schein, 2004), örgütün menfaatlerini kendi menfaatlerinden önde tutan (Moorman, 1991), çalışma arkadaşlarına yardımı önemseyen ve onların gelişimine katkı veren (Williams ve Anderson, 1991), özveri ve sadakat ile çalışma anlayışını ifade eden (Podsakoff, MacKenzie ve Bommer, 1996) “örgütsel vatandaşlık davranışları”; örgütün rekabet avantajı elde etmesi, öğrenen bir kimliğe kavuşması, çağdaş gelişmelere ayak uydurabilmesi, başarı ve verimliliğini artırmasında temel belirleyici konumundadır (Organ, Podsakoff ve MacKenzie, 2006; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000; Borman, 2004; Konovsky ve Organ, 1996).

Dönüşümcü liderler; çalışanların, beklenenin üzerinde performans göstermelerini sağlayarak onların tutum ve davranışlarında etkin bir rol oynamaktadır (Burns, 1978; Drucker, 1988; Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990; Kotter, 2001; Bass, 2008; Yukl, 2008). Çalışanların örgütlerine daha çok faydalı olabilmeleri, örgütleriyle bütünleşmeleri, beklenenin üzerinde performans göstererek örgütlerinin başarısına katkı verebilmelerindeki en önemli göstergelerinden biri; örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeleridir (Bateman ve Organ, 1983; Organ, Podsakoff ve MacKenzie, 2006; Farh, Podsakoff ve Organ, 1990; Borman, 2004; Schein, 2004; Purvanova, Bono ve Dzieweczynski, 2006). Bundan dolayı bütün başarılı örgütler, çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini önemsemekte ve bu konuda çalışanlarını teşvik etmektedir (Organ ve Ryan, 1995; Graham, 1991; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000).

Yapılan araştırmalarda, örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren bireylerin, örgüt içindeki

performanslarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Williams ve Anderson, 1991; Moorman, 1991; Moorman, Niehoff ve Organ, 1993; Konovsky ve Pugh, 1994; Organ ve Ryan, 1995; Konovsky ve Organ, 1996; Podsakoff, MacKenzie ve Bommer, 1996; Podsakoff, Ahearne ve MacKenzie, 1997; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000; Motowidlo, 2000). Bu durum, tüm başarılı örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de aynıdır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005; Allison, Voss ve Dryer, 2001). Nitekim örgütsel vatandaşlık davranışının, örgütlerin başarı ve verimliliği noktasındaki kritik rolü ve önemi ortadadır. Eğitim örgütlerinde, güçlü örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşturulması adına; tüm çalışanların fikir ve önerilerinin dikkate alındığı, karara katılımın sağlandığı, yeniliğe, gelişime ve değişime açık bir politikanın izlendiği bir okul ortamının oluşturulması adına yapılan çalışmalar, kaliteli bir eğitim-öğretim için kritik bir öneme sahiptir. Ancak tüm bunlarla birlikte, eğitim örgütlerinde bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar son derece kısıtlıdır ve eğitim örgütlerinde örgütsel vatandaşlıkla ilgili çalışmalar oldukça yeni sayılabilecek bir tarihte başlamıştır (DiPaola ve Hoy, 2005). Bu konuyla ilgili olarak ilk çalışma; DiPaola ve Tschannen-Moran (2001) tarafından yapılmıştır. Daha sonraları Allison, Voss ve Dryer (2001); DiPaola ve Hoy (2005); Nguni, Slegers ve Denessen (2006); Burns ve Carpenter (2008); Bogler ve Somech (2005) gibi çalışmalar alana hem ilgiyi artırmış hem de zenginlik kazandırmıştır.

## 2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

### 2.1. Yapısı ve Tanımı

Örgütün başarısı ve gelişimi için hayati öneme sahip, tanımlanan rol-görev beklentilerinin ötesinde, gönüllülük esasına dayalı ve ekstra gayret içeren davranışlar olarak ifade edilen, “örgütsel vatandaşlık davranışı” (Bateman ve Organ, 1983; Organ ve Konovsky, 1989; Graham, 1991; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000) kavramını, Katz’ın (1964) ekstra rol davranışı tanımlamasından yararlanarak ilk defa ifade eden Organ ve arkadaşlarıdır (Bateman ve Organ, 1983). Teorisi ve boyutları ise Organ (1989) tarafından ortaya konulmuştur. Daha sonra bu davranış; prososyal davranış, iyi asker davranışı, örgütsel gönüllülük ve ekstra rol-görev davranışı olarak tanımlanmıştır (Graham, 1991; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000; Motowidlo, 2000; Borman, 2004).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, biçimsel ödül sisteminde doğrudan yer almayan ya da tanımlanmayan ve bir bütün olarak örgütün fonksiyonlarının etkinliğine katkıda bulunan, isteğe bağlı bireysel ekstra rol davranışı olarak tanımlanmaktadır (Bateman ve Organ, 1983). Biçimsel örgütsel davranışların yapısından farklı olarak gönüllülük esasına dayalı olan (Organ ve Konovsky, 1989), rutin iş davranışlarının ötesine geçen (Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990), açıkça emir ve talimatlara dayalı olmayan (Graham, 1991), ancak kısa, orta ve uzun vadede örgütsel başarı için fayda sağlayan davranış ve hareketler biçimsel örgüt davranışlarından ayırt edilmektedir (Williams ve Anderson, 1991). Resmi ve yazılı, iş ve görev davranışlarının ötesine geçen bu tip biçimsel olmayan davranışlara genel anlamda örgütsel vatandaşlık davranışı denilmektedir (Farh, Podsakoff ve Organ, 1990; Moorman, 1991; Moorman, Niehoff ve Organ, 1993).

Örgütsel vatandaşlık davranışı tanımlarından ve bu tür davranışların kapsamından hareketle; örgütsel vatandaşlık davranışlarının, üç temel noktada birleştiği karşımıza çıkmaktadır (Bateman ve Organ, 1983; Podsakoff ve MacKenzie, 1997; Wagner ve Rush, 2000): 1) İsteğe bağlı ve gönüllülük esasına dayalı olmak, 2) Resmi görev tanımlarında bulunmayan, rol

fazlası davranışları içermek, 3) Örgütün etkililiğine ve başarısına katkı sağlamak. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının yapısı incelendiğinde ise, bu tür davranışların iki grup içinde değerlendirilebileceği görülmektedir (Organ ve Konovsky, 1989; Farh, Podsakoff ve Organ, 1990; Moorman, 1991; Organ ve Ryan, 1995): 1) Örgüte aktif bir şekilde katılım ve fayda sağlamaya dönük davranışlar, 2) Örgüte zarar verebilecek her türlü davranışlardan kaçınma ve bu tür davranışların örgüt içerisinde oluşmasını engellemeye dönük davranışlar. Birinci tür davranışların genel karakteristiği; bireyin örgüte aktif olarak katkı vermesi, organizasyon yapısının içerisinde etkin olarak bulunması, çalışarak ve fedakârlık yaparak örgüte katkı vermesidir. İkinci tür davranışların genel karakteristiği ise örgüte zararlı olabilecek davranışlardan kaçınma ve bu tip davranışların oluşmasını engelleyerek örgüte katkı verilmesidir. Bu iki tür davranışlar arasında temel bazı farklılıklar bulunmakla birlikte, ikisinin de temelinde yatan nokta; örgütün başarısını ve etkinliğini artırmaktır (Podsakoff, MacKenzie ve Bommer, 1996; Motowidlo, 2000).

## 2.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Alt Boyutları

Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının alt boyutlarıyla ilgili olarak genellikle, Organ'ın (1988) beş boyuttan oluşan tanımlaması esas alınarak, çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur (Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000; DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005), bununla birlikte konuyla ilgili tam bir uzlaşmanın bulunduğu da söylenemez. Bernard (1938), Katz (1964), Katz ve Kahn'ın (1960) çalışmalarından hareketle ve örgütsel vatandaşlık kavramını şimdiki konseptiyle kullanan Bateman ve Organ'ın (1983) çalışmalarından sentezle, Organ (1989), örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarını beş başlık altında toplamıştır (Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990; Podsakoff, MacKenzie ve Bommer, 1996; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000; DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001):

- 1) Özgecilik-Diğergamlık: Bireyin, gönüllü olarak ve kendi isteğiyle çalışma arkadaşlarına ve işe yeni başlayanlara yardım etmesi; örgütlerde işle ilgili ortaya çıkan problemlerin çözümünde aktif rol alması ve diğer kişilere karşılıksız olarak yardımcı olmasını ifade eder.
- 2) Nezaket: Haberdar etme, hatırlatma, faydalı bilgilerin aktarılması yoluyla çıkması muhtemel problemlerin önlenmesi, zaman ve imkânların verimli kullanılarak görevlerin daha etkili şekilde yerine getirilmesini ifade eder.
- 3) Vicdanlılık-Üstün Görev Bilinci: Bireyin kendinden beklenen minimum rol davranışlarının ötesinde, gönüllü bir tutumla görevlerini yerine getirmesini ifade eder. İşe vaktinde gelme, çalışma zamanını etkili kullanma, iş ortamında belirlenen kurallara gönülden itaat gibi davranışlar, bu başlık altında değerlendirilebilir.
- 4) Sportmenlik: Örgütte karşılaşılan sıkıntı ve olumsuzluklar karşısında şikâyet etmeden görevleri istekli bir biçimde yerine getirmeyi ifade eder. Sportmenlik; insanların diğerleri tarafından rahatsız edildiğinde ya da şartlar istedikleri gibi gitmediğinde şikâyet etmemeleri ve çalışma arkadaşlarının isteğini kırmamaları şeklinde kendini gösterir.
- 5) Sivil Erdem: Örgütün çıkarlarını en üst düzeyde tutarak, örgütsel faaliyetlere ve yaşama aktif ve gönüllü olarak katılımı ifade eder.

### 3.Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öncülleri ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri

#### 3.1 Öncülleri

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının doğası ve öncülleri konusundaki ilk ve kapsamlı çalışmayı; Bateman ve Organ (1983) ile Smith, Organ ve Near (1983) yapmıştır. Bu çalışmalarda özgecilik (başkalarını düşünme ve tercih etme) ile etkin ve etkili liderlik tarzı ön plana çıkmıştır. Organ ve Ryan'nın (1995) yaptığı meta-analiz çalışmasında ise iş tatmini birincil olarak ön plana çıkmış, adalet algısı, örgütsel güven, lider desteği de önemli öncüller arasında gösterilmiştir. Konovsky ve Organ'ın (1996) çalışmasında adalet algısı ve iş tatmininin bağımsız olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği, vicdanlı olmanın da bazı örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesi konusunda etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Neteyemer, Boles, Mckee ve Mcmurrian'ın (1997) yaptığı araştırma sonuçlarına göre; çalışma isteği, kişinin kendisi ile kurumu arasında hissettiği ve gördüğü ilişkinin derecesi, lider desteği, adalet algısı, ödüllendirme ve iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli belirleyicileri konumundadır. MacKenzie, Podsakoff ve Ahearne'in (1998) araştırma sonuçlarına göre ise iş tatmini ve örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşmasında birincil derecede öneme sahiptir.

#### 3.2. Kişisel Etkileri

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının kişisel anlamda birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu anlamda; bireyin kendisini kişisel ve mesleki açıdan sürekli geliştirmesi, görevleri konusunda titiz ve dakik davranması, işine ciddiyet ve disiplinle yaklaşması (Purvanova, Bono ve Dzieweczynski, 2006), iş ve süreçlerin geliştirilmesi için önerilerde bulunması, gözetim ve denetim yapılmadığı anlarda dahi kurallara uyması (Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000), örgütün gelişmesine katkı verecek yeni fikir ve projeler ortaya koyması, mecbur olmadığı halde ek görevler alması (Borman, 2004), işe vaktinde gelmeye azami dikkat göstermesi, çalışma zamanını verimli ve etkin kullanması (Konovsky ve Organ, 1996), işin resmi olarak gerektirmediği ancak örgüt açısından önemli olan şeyleri yapmaya gönüllü olması, iş arkadaşlarına ve meslektaşlarına yardımcı olması, işe gelmeyen bir mesai arkadaşının görevlerini üstlenmesi ve iş konusunda ona destek olması, iş tanımının bir parçası olmasa bile yeni gelen çalışanlara destek vermesi, zorluklar ve sıkıntılar karşısında özveriyle çalışarak kurumun menfaatleri doğrultusunda çalışma arkadaşlarına yardımcı olması (Bateman ve Organ,1983) bu tür özellikler arasında gösterilebilir.

Aynı şekilde, işine gönülden ve içten gelerek sahip çıkması, yöneticisinin verdiği iş ve görevleri severek ve isteyerek yerine getirmesi, beklenilenin ötesine geçerek işte verimliliğini artıracak tutum ve davranışlarda bulunması (Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990:134; Graham, 1991:251; Moorman, 1991:846), dedikodudan uzak durması, kurumun sırlarını saklaması ve özel durumlarından kimseye bahsetmemesi, örgüte zarar verebilecek her türlü tutum ve davranışlardan uzak durması, örgüt içinde bu tip davranışların ortaya çıkmasını engellemeye çalışması, örgüt içinde oluşan olumsuz durumların ortadan kaldırılması adına her türlü fedakârlığı göstermesi örgütsel vatandaşlık davranışının kişisel etkileri kapsamında değerlendirilmektedir (Farh, Zhong ve Organ, 2004:241; Cohen ve Vigoda, 2000:597; Blakely, Andrews ve Fuller, 2003:132; Cropanzano, Rupp ve Byrne, 2003:161).

#### 3.3. Örgütsel Etkileri

Güçlü bir örgüt kültürü; örgüte istikrar, güven ve başarı kazandırır (Robbins ve Judge,

2012:520). Etkili örgütler güçlü ve ayırt edici bir ortak kültüre sahiptir ve yönetsel liderliğin temel işlevi, örgütün kültürünü oluşturmaktır (Hoy ve Miskel, 2010:165). Örgütlerde davranış, sadece biçimsel beklentilerin, bireysel ihtiyaçların ve motivasyonun bir işlevi değildir. Bu öğeler arasındaki ilişkiler dinamiktir (Hoy ve Miskel, 2010:164). Örgüt kuramcıları, örgütlerin de tıpkı insanlar gibi kişiliklere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Örneğin örgütler; esnek ya da katı, destekleyici veya samimiyetsiz, yenilikçi veya muhafazakâr olabilirler. Örgüt kuramcıları, kültürün, örgüt üyelerinin hayatlarında oynadığı çok kritik rolü belgelemişlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Örgüt kültürü; çalışanların örgüt hakkında sahip oldukları anlayışın paylaşımına temel oluşturur. (Robbins ve Judge, 2012). Örgüt üyeleri işyerlerine gelirken kendilerine özgü bir takım değerlerini, ihtiyaçlarını, amaçlarını ve inançlarını da taşır. Bu bireysel özellikler, örgütsel yaşamın rasyonel yönlerini yumuşatır ve insanileştirir. Böylece örgüt, bireylerin oluşturduğu basit bir insan topluluğu olmanın ötesinde, kendisine özgü ayırt edici özellikleri ve kimliği olan bir yere dönüşür. Böylece üyelere ortak bir kimlik duygusu gelişir (Hoy ve Miskel, 2010). İşyerlerine ilişkin bu anlayış, “örgütün karakteri”, “ortam”, “atmosfer”, “ideoloji”, “iklim”, “kültür”, “informel örgüt” gibi farklı kavramlaştırmalara bağlı olarak değişik açılardan analiz edilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010).

Bu açıdan bakıldığında, örgütsel vatandaşlık davranışlarının, örgüt kültürünün oluşturulmasında ve örgütlerin etkili ve başarılı olmasında çok kritik bir rolü, ciddi bir önemi ve kapsamlı bir faydası bulunmaktadır (Bateman ve Organ, 1983). Örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütü yıkıcı ve istenmeyen davranışlardan koruyarak (Organ ve Konovsky, 1989), çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirerek, etkili ve verimli bir çalışma atmosferi oluşturarak örgütün başarılı olmasına ve hedeflerini gerçekleştirmesine büyük oranda katkı verir (Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990; Farh, Podsakoff ve Organ, 1990). Örgütün amaçlarına ulaşırken, bireyleri de amaçlarına ulaştırması, bireylerin kendi amaçlarına ulaşırken örgütü de amaçlarına ulaştırması örgüt hayatının temel gereklerinden- dir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel vatandaşlık davranışı, bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmada dengeleyici bir rol üstlenmektedir (Organ ve Ryan, 1995; Podsakoff, MacKenzie ve Bommer, 1996). Yapılan araştırma sonuçlarına göre, örgütsel vatandaşlık davranışları özellikle; örgüt içerisinde temel olarak üç nokta itibarıyla, verimli ve etkili çalışma ortamı oluşması konusunda örgütsel yapıya destek olmaktadır (Motowidlo, 2000; Borman, 2004; Purvanova, Bono ve Dzielwczynski, 2006): 1) Çalışanlar arasında yardımlaşma ve birlikte iş yapabilme davranışını artırır, 2) Çalışanlarının kurumlarına ve çalışma arkadaşlarına karşı sorumluluk duygularını geliştirir, 3) Çalışanların kurumlarına ve çalışma arkadaşlarına karşı pozitif ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.

#### 3.4. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Vatandaşlık Davranışları

Tüm örgütlerde, kurum ve kuruluşlarda olduğu gibi okulda da örgüt kültürü çok önemli bir yere sahiptir. Okulun başarısında, eğitim ve öğretimin kaliteli ve verimli olmasında okuldaki örgüt kültürünün kritik bir rol oynadığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Okul iklimi üzerinde yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmenler ve öğretmenler ile yönetici ilişkileri şeklinde olmak üzere yetişkinler üzerine odaklanmıştır. Yine de, son yıllarda, iklim konusuna olan vurgu yönetimden öğrenci odağına yön değiştirmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, formel ve informel örgütü, üyelerin karşılıklı kişilikleri ve bunu etki-



leyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir (Hoy ve Miskel, 2010). Lunenburg ve Ornstein (2013)'e göre okul iklimi; okul içerisindeki bütün çevresel özelliklerdir. Ancak basit olarak, bir okulu diğerlerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler, okulun örgüt iklimidir. Daha özelleştirildiğinde, okul iklimi, nispeten katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okul çevresinin, okuldaki ortak davranışa ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir. Okul ikliminin tanımı, okul içi bir dizi özellik olarak daha önceki kişilik tanımlamalarına bazı yönlerden benzemektedir. Aslında, bir okulun iklimi, genel olarak onun kişiliği olarak düşünülebilir. Yani birey için kişilik neyse, iklim de okul için odur (Hoy ve Miskel, 2010:185).

Örgütsel vatandaşlık davranışı; okullardaki olumlu örgüt kültürü ve ikliminin tesis edilmesinde ve okulların etkili ve başarılı olması noktasında çok kritik bir oynamaktadır. (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005). Örgütsel vatandaşlık davranışının bulunduğu okullarda, öğretmenler; öğrencilerine daha faydalı olabilmek ve okulun hedeflerine daha etkili ve hızlı ulaşabilmesi adına kendilerini sürekli olarak kişisel ve mesleki açıdan geliştirirler (DiPaola ve Hoy, 2005), ders saatlerinin verimli geçmesine özen gösterirler, okuldaki derslerin, programların ve sosyal faaliyetlerin daha kaliteli ve verimli olması adına gayret gösterirler, bununla ilgili fikir ve öneriler getirirler (Allison, Voss ve Dryer, 2001), resmi olarak görev tanımlarının içinde olmasa dahi gönüllü olarak öğretmen arkadaşlarına destek olurlar, okul idaresine yardımcı olurlar, tenefüslerde ve okul saati dışında dahi öğrencileriyle ilgilenirler (Nguni, Slegers ve Denessen, 2006).

Aynı şekilde örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip öğretmenler, karşılaştıkları zorluklar karşısında yılmadan özveriyle çalışmaya devam ederler, okula ve çalışma atmosferine zarar verebilecek her türlü tutum ve davranışlardan uzak dururlar dedikodu yapmazlar, yıkıcı, yıpratıcı, zarar verici söz, fiil ve eylemlerden kaçınırlar (Burns ve Carpenter, 2008); ekip ruhuyla ve "biz olmak" bilinciyle hareket ederek kendilerinden beklenilenin ötesinde, gönüllü olarak, özveri ve fedakârlık içerisinde çalışarak okullarına katkı sağlarlar (Bogler ve Somech, 2005). Eğitim kurumlarında gösterilen bu tür örgütsel vatandaşlık davranışları, verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturarak öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerine destek olur; bununla birlikte daha başarılı ve mutlu öğrencilerin yetişmesi adına gerekli ortamı hazırlar (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005; Bogler ve Somech, 2005).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarını oluşturan faktörlere baktığımızda: bunların, bir kurumun nerede olduğunu belirleyen ve aynı zamanda da nereye gidebileceğini gösteren en önemli faktörler olduğu karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışma ortamındaki bu faktörlerin olumlu olması, öğretmenlerin başarılı ve mutlu olmasını destekleyebilir, öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir, öğretmenlerin işini sevmesini ve işine sahip çıkmasına katkı sağlayabilir ve en önemlisi de öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını ve aidiyetlerini yükseltebilir. Elbette ki, öğretmenlerin tüm bu olumlu örgütsel vatandaşlık faktörlerinden elde ettikleri pozitif enerji direk olarak öğrencilere yansiyabilir, eğitim ve öğretim ortamının çok daha verimli olmasını temin edebilir.

#### **4. Örgütsel Vatandaşlıkla İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar**

Yurt dışında örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır: (Bateman ve Organ, 1983; Organ, 1988; Organ ve Konovsky, 1989; Podsakoff, MacKenzie ve Moorman; Fetter, 1990; Farh, Podsakoff ve Organ, 1990; Graham, 1991; Williams ve Anderson,

1991; Moorman, 1991; Moorman, Neihoff ve Organ, 1993; Konovsky ve Pugh, 1994; Organ ve Ryan, 1995; Konovsky ve Organ, 1996; Podsakoff, MacKenzie ve Bommer, 1996; Podsakoff, Ahearne ve MacKenzie, 1997; Podsakoff, Ahearne, Scott ve MacKenzie, 1997; Podsakoff ve MacKenzie, 1997; Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000; Motowidlo, 2000; Cohen ve Vigoda, 2000; Wagner ve Rush, 2000; Cropanzano, Rupp ve Byrne, 2003; Blakely, Andrews ve Fuller, 2003; Borman, 2004; Farh, Zhong ve Organ, 2004; Purvanova, Bono ve Dzieweczynski, 2006). Eğitim alanında örgütsel vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmalar, 2001 yılında DiPaola ve Tschannen-Moran'ın çalışmalarıyla başlamıştır. Daha sonraları; DiPaola ve Hoy, 2005; Allison, Voss ve Dryer, 2001; Bogler ve Somech, 2005; Nguni, Slegers ve Denessen, 2006; Burns ve Carpenter, 2008 gibi çalışmalar alanyazına kazandırılmıştır.

Yurt içinde de örgütsel vatandaşlık ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır: (Köse, Kartal ve Kayalı, 2003; Basım ve Şeşen, 2006; Acar, 2006; Altıntaş, 2006; Gürbüz, 2006; Arslantaş ve Pekdemir, 2007; Altaş ve Çekmecelioğlu, 2007; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Demirel ve Özçınar, 2009; Bolat, Bolat ve Seymen, 2009; Aslan, 2009; Basım, Şeşen, Sözen ve Hazır, 2009; Özdevecioğlu ve Kanıgür, 2009; Yener ve Akyol, 2009). Eğitim alanında da örgütsel vatandaşlıkla ilgili pek çok çalışma yapılmıştır: (Özdevecioğlu, 2003; Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003; Celep, Sarıdere ve Beytekin, 2005; Sezgin, 2005; Taşçı ve Koç, 2007; Karaman, Yücel ve Dönder, 2008; Yılmaz ve Çokluk-Bokeoğlu, 2008; Taştan ve Yılmaz, 2008; Polat ve Celep, 2008; Buluç, 2008; Polat, 2009; Yücel ve Kaynak-Taşçı, 2009; Yücel ve Samancı-Kalay, 2009; Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Özdemir, 2010; Yılmaz, 2010; Baş ve Şentürk, 2011; Oğuz, 2011).

Yapılan bu çalışmalarda; örgütsel vatandaşlık davranışlarının kavramsal çerçevesi, oluşumu, öncülleri ve sonuçları; örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, iş tatmini, olumlu örgüt kültürü ve olumlu örgütsel iletişim gibi değişkenlerle ilişkisi, çalışanların kişisel ve demografik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi, örgütsel vatandaşlık davranışlarının kurumsal kimliğe, kurumun hedef ve amaçlarına ulaşmadaki tesiri, kurumsal başarının tesis edilmesi ve sürdürülebilir olmasındaki rolü incelenmiştir. Bu çalışmaların geneline baktığımızda, örgütsel vatandaşlık davranışlarının kurumlar için önemli ve gerekli olduğu karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaların sonuçlarına göre yapılan önerilerde, kurumlarda, örgütsel vatandaşlık davranışlarının tesis edilmesi ve geliştirilmesi tavsiye edilmekte, özellikle etkin ve etkili liderlik stilleriyle bunun kurgulanması ve desteklenmesi önerilmektedir. Kısa, orta ve uzun vadede ayrı ayrı örgütsel vatandaşlık davranışlarının kurumlara ciddi anlamda faydalarının olacağı özellikle belirtilmektedir. Günümüzde hızla artan sert rekabet ortamlarıyla birlikte, yönetim ve organizasyon alanındaki gelişmeler ışığında örgütsel vatandaşlık davranışlarının daha derinlemesine incelenmesi, konuyla ilgili nitel ve nicel araştırmaların yapılarak, kavramın gelişmesine katkılar sunulması, yaşanan gelişmelerle eşgüdümlü olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarının kurumlarda tesisine yönelik yeni modellerin geliştirilmesi tavsiye edilmektedir.

## 5. Sonuç; Tartışma ve Öneriler

Günümüzde örgütsel vatandaşlık davranışı, kurumların yönetilmesindeki en önemli aktörlerden birisidir. Örgütlerin yüksek performansla çalışabilmesi; verimliliğin artırılması, sağlıklı, girişimci, yenilikçi, tüm çalışanların bir ve beraber olarak örgütün hedeflerine doğru koşabilmesi, örgütün menfaatleri doğrultusunda kişisel ve kurumsal gelişimin her

zaman ön planda tutulduğu, beklentilerin ötesinde çalışılarak ekstra gayretlerin ortaya konulduğu, çalışanlar arasında “biz büyük bir aileyiz” kültürünün oluşturularak, örgütün vizyon, misyon, değer ve hedeflerine adanılmış bir örgütsel davranışın ortaya konabilmesini ifade eden örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütsel davranışın ve örgütün kültürel yapısının en önemli yapı taşını oluşturmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışları ve bu davranışların örgütsel değişkenlerle bağlantısı noktasında, genelde olumlu yönde bir bakış açısı olmakla birlikte, konuya eleştirel tarzda yaklaşan bazı çalışmalarda bulunmaktadır. Şeşen (2008), “Örgütsel vatandaşlık davranışı çalışmaları üzerine eleştirel bir çözümleme: Teolojik ve epistemolojik kaygılar” isimli çalışmasında bu konuyu detaylı şekilde incelemektedir. Şeşen’e (2008) göre, örgütsel vatandaşlık davranışları konusu, özellikle son on beş-yirmi yıllık dönemde birçok araştırmacının ilgisini çekmiş, bu konunun öncülleri ve sonuçları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bununla birlikte Şeşen’e (2008) göre yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının genel geçer bazı kabuller üzerine oturtulduğu, kuramsal, kavramsal ya da felsefi temelde tartışılmadığı görülmektedir. Ancak, örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelendiğinde, Şeşen’in (2008) bu görüşüne katılmanın pek mümkün olmadığı görülmektedir. Çünkü örgütsel vatandaşlık davranışlarının, öncülleri ve özellikle de sonuçlarıyla ilgili çok sayıda yerli ve yabancı araştırma bulunmakta ve bu araştırmalar bilimsel verilerden hareketle, örgütsel vatandaşlık davranışlarının kurumlar için olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle şu tespiti yapmamız mümkündür, örgütsel vatandaşlık davranışlarının, kurumlar için ortaya koyduğu kritik önem ve değer, Şeşen’in (2008) belirttiği gibi, genel geçer bazı kabullerden ziyade, bilimsel verilere dayanmaktadır.

Ülkemizde örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi ve eğitim kurumlarına etkileri konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları genelde, örgütsel vatandaşlık davranışlarının eğitim kurumlarında sergilenmesi konusunda olumlu yöndedir. Oğuz’un (2011) araştırma sonuçlarına göre: Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalaması = 3.79); Polat ve Celep’e (2008) göre (= 4.10); Özdevecioğlu’na (2003) göre (= 3.43); Taştan ve Yılmaz’a (2008) göre (= 3.58); Buluç’a (2008) göre (= 4.48) şeklindedir. Akyüz’ün (2012); Arlı’nın (2011); Yıldırım’ın (2012), Polat’ın (2009), Korkmaz’ın (2011) ve Dilek’in (2005) araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının, kurum içi değişkenlerle olan ilişkisi de anlamlı ve pozitif yöndedir. Oğuz’un (2011) araştırmasına göre; okul müdürlerinin liderlik stilleriyle, örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ( $r=.320, p<.05$ ) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yılmaz ve Çokluk-Bokeoğlu’nun (2008) araştırmasına göre; öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ( $r=.330, p<.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Polat ve Celep’in (2008) araştırmasına göre; öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel vatandaşlık arasında ( $r=.430, p<.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin örgütsel güven algısı ile örgütsel vatandaşlık arasında ( $r=.470, p<.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yücel ve Samancı-Kalaycı’nın (2009) araştırmasına göre; öğretmenlerin örgütsel güven algısı ile örgütsel vatandaşlık arasında ( $r=.250, p<.05$ ) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Polat’ın (2007) araştırmasına göre; örgütsel adaletle örgütsel güven arasında yüksek düzeyde bir ilişki ( $r=0.850, p<.01$ ), örgütsel adaletle örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ( $r=0.430, p<.01$ ) ve örgütsel güvenle örgütsel vatandaşlık davranışı

arasında ( $r=0.470$ ,  $p<.01$ ) orta düzeyde, anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Bu sonuçlar, eğitim kurumlarında sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışlarının, kurumların sağlıklı şekilde işlemesine ve başarılı olmasına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında ülkemiz eğitim sisteminin daha verimli olması, eğitim-öğretim kalitesinin artırılması, kalite ve başarı odaklı okul kültürünün oluşturulması adına örgütsel vatandaşlık davranışlarının eğitim kurumlarında teşvik edilmesi ve artırılmasının önemi ve gerekliliği karşımıza çıkmaktadır (Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003; Özdevecioğlu, 2003; Sezgin, 2005; Polat ve Celep, 2008; Buluç, 2008; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Yılmaz, 2009). Ancak tüm bunlarla birlikte, eğitim kurumlarında sağlıklı bir eğitim-öğretim ikliminin oluşturulmasında liderliğin çok önemli olduğu unutulmamalıdır. Çünkü kurumlardaki örgütsel vatandaşlığın ve olumlu örgüt kültürünün tesis edilmesi ve sürdürülmesinde, okul yönetimi ve liderleri temel belirleyiciler konumundadır (Oğuz, 2011). Okul müdürünün ve okul yönetiminin etkin liderliği olmadan, örgütsel vatandaşlık davranışlarının kurumlarda tesis edilmesi hiç de kolay değildir; aynı şekilde tesis edilen örgütsel vatandaşlık davranışlarının sürdürülmesi de mümkün gözükmemektedir. Konuya bu açıdan bakıldığında, etkin liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışlarının adeta lokomotif, rehberi, yön ve şekil vereni olmaktadır (Arslantaş ve Pekdemir, 2007; Bolat, Bolat ve Seymen, 2009; Aslan, 2009; Oğuz, 2011). Kurumlardaki, iş tatmini, lider desteği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, olumlu örgüt kültürü ve olumlu örgütsel iletişim, örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşumuna ve sürdürülebilir olmasına ciddi katkılar sunmaktadır (Smith, Organ ve Near, 1983; Organ ve Ryan, 1995; Konovsky ve Organ, 1996; Neteyemer, Boles, Mckee ve McMurrian, 1997; MacKenzie, Podsakoff ve Ahearne, 1998). Bu veriler bize, ülkemizde, başta eğitim kurumları olmak üzere tüm kurumların, örgütsel vatandaşlık davranışlarını, bu davranışların öncüllerini ve sonuçlarını daha iyi tanımaları ve anlamaları gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte bu veriler, örgütsel vatandaşlık davranışlarının kurumların başarılarındaki kritik rolünün fark edilmesi gerekliliğini ve kurumsal hedeflere ulaşma konusunda kilit bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Tüm bunlarla birlikte, örgütsel vatandaşlık davranışları konusunda asıl dikkat çekilmesi gereken noktanın, etkin ve etkili liderlik tarzlarının kurumlarda uygulanmasının önemi olduğu karşımıza çıkmaktadır.

Bu tespitlerden hareketle önerilerimizi şu başlıklar altında toplayabiliriz:

### 5.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Okullarda örgütsel vatandaşlığı destekleyecek, öğretmenlerin mesleklerindeki gelişmeleri ve yenilikleri zamanında ve yerinde takip etmelerine olanak sağlayacak yayınlara yer verilmelidir. Okuldaki olumlu örgüt kültürünü ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artıracak sosyal ve kültürel etkinliklere ağırlık verilmeli; öğretmenlere, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerle işbirliği yapmak konusunda destek olunmalıdır. Okuldaki toplantı ve çalışmalarında örgütsel vatandaşlık davranışlarını destekleyici temalara özellikle yer verilmeli ve bu konudaki çalışmalar, her zaman en önemli gündem maddeleri arasında yer almalıdır. Okul yöneticisi, sağlam ve sağlıklı örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşması adına, tüm çalışanları ile ilgili verilecek kararlarda adaletten ve objektiflikten ayrılmamalı; verdiği vaatleri yerine getirmede, ödüllendirme, terfi, performans değerlendirme gibi konularda adil bir yönetim anlayışı sergilemeli; tüm çalışanların kendisi ve kurum için eşit ve çok önemli olduğunu her fırsatta hissettirmelidir. Okul yöneticilerine, okuldaki örgütsel va-

tandışlığını; eğitim ve öğretimin etkili ve verimli olmasında, öğretmenlerin iş doyumunu ve yüksek performanslarında çok önemli bir kavram olduğu anlatılmalı ve bu hususlarda okul müdürlerinin yeterlilik kazanmaları sağlanmalıdır. Okul müdürleri, okuldaki örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşturulması noktasındaki çalışmalarını, okul ve öğretmenler için yaptığı etkinlikleri okul içinde ve dışındakilere anlatma noktasında başarılı olmalıdır. Çünkü okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturulmasından ve örgütsel vatandaşlığın tesisinden birinci derecede sorumlu olan yöneticinin, öğretmenlerce algılanma biçimi; öğretmenlerin kendilerini işlerine adanmalarına, yeteneklerini ve bilgilerini en üst düzeyde kullanma isteğine, bir eğitimci olarak potansiyellerini olabildiğince çok hizmete adanmalarına doğrudan etki edecektir. Okul müdürleri, öğretmenlerle, güçlü örgütsel vatandaşlığın bulunduğu okullardaki öğretmenlerin başarı, iş doyumunu ve hayat memnuniyetiyle ilgili verileri paylaşmalıdır. Aynı şekilde, öğretmenlere, o okullardaki başarılı öğretmenlerin taşıdığı özelliklere benzer özelliklere sahip olmaları için teşvikte bulunulmalıdır. Okul müdürleri, belirli aralıklarla SWOT analizi gibi tekniklerle öğretmenlerin, okuldaki örgütsel vatandaşlığı algılama düzeylerini tespit etmeli ve çıkan sonuçlara göre gerekli önlemleri almalıdır.

## 5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Lisans ve lisansüstü çalışmalarda, eğitim kurumlarında örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşturulması ile etkili ve verimli eğitim öğretim ortamının tesisine yönelik araştırma ve çalışmalara özellikle ağırlık verilebilir. Yurt içi ve yurt dışı ilgili yayımlar takip edilerek, çağdaş ve yeni modeller geliştirilerek milli eğitim sistemimizin gelişmesine katkı sağlanabilir. Örgütsel vatandaşlık davranışları, nicel yöntemlerin yanında, nitel yöntemlerle de geniş bir çerçevede betimlenmeye çalışılmalıdır. Bunun için, derinlemesine inceleme yapmaya olanak verecek örnek olay çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık seviyelerine ilişkin algı düzeyleri analiz edilmeli, sorunlu noktalar tespit edilmeli, bunların telafi edilmesi ve örgütsel vatandaşlık algı düzeylerinin yükseltilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul kültürü, okulların başarı düzeyleri, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin moral ve iş doyumları gibi değişkenlerin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar yapılabilir. Geleceğe yönelik olarak, örgütsel vatandaşlık davranışlarının yapısal durumunun, alt boyutlarının ve özelliklerinin yeni gelişmeler ve güncel veriler ışığında yeniden tasarlanması, Türkiye'nin farklı bölgelerinde geniş kitlelere uygulanması ve elde edilecek verilerle ülkemiz eğitim sistemine hizmet etmesi önemli bir zenginlik olacaktır.

## 6. KAYNAKÇA

- Acar, A. Z. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: Kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 1-14.
- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi: Eğitim sektörü üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76 (2), 282-288.
- Altaş, S. S. ve Çekmecelioğlu, H. G. (2007). İş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı üzerindeki etkileri: Bir araştırma. *Öneri*, 7(28), 47-57.

- Altıntaş, F. Ç. (2006). Hizmet çalışanları olarak hemşirelerin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarını belirlemeye yönelik bir analiz. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 81-90.
- Arlı, D. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslantaş, C. C. ve Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261-286.
- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: “Kurumda çalışma yılı” ve “ücret” değişkenlerinin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 256-275.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 83-101.
- Basım, H. N., Şeşen, H., Sözen, C. ve Hazır, K. (2009). Çalışanların öğrenen örgüt algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 55-66.
- Bass, B. M. (2008). The Bass handbook of leadership, theory, research, and managerial applications. New York: Free Press.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*17(1), 29-62.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “citizenship”. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Blakely, G. L., Andrews, M. C., & Fuller, J. (2003). Are chameleons good citizens? A longitudinal study of the relationship between self-monitoring and organizational citizenship behavior. *Journal of Business and Psychology*, 18(2), 131-144.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438.
- Bolat, O. İ., Bolat, T. ve Seymen, O. A. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 215-239.
- Borman, W. C. (2004). The concept of organizational citizenship. *American Psychological Society*, 13(6), 238-241.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper and Row, Publishers, Inc.
- Burns, T., & Carpenter, J. (2008). Organizational citizenship and student achievement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 51-58.
- Celep, C., Sarıdede, U. ve Beytekin F. (2005). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve tükenmişlik arasındaki ilişki. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005 Kongre Cilt Kitabı*, 1, 13-19.

- Cohen, A., & Vigoda, E. (2000). Do good citizens make good organizational citizens? An empirical examination of the relationship between general citizenship and organizational citizenship behavior in Israel. *Administration and Society*, 32(5), 596-624.
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, (88)1, 160-169.
- Çetin, M., Yeşilbağ, Y. ve Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39-54.
- Çimili-Gök, E. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre okul yöneticilerinin liderlik stiline öğretmenlerin sergilediği örgütsel vatandaşlık davranışına etkisini*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Demirel, Y. ve Özçınar, M. F. (2009). Örgütsel vatandaşlık davranışının iş tatmini üzerine etkisi: Farklı sektörlere yönelik bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- Drucker, P. F. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review*, January-February, 28, 45-53.
- Farh, J. L., Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1990). Accounting for organizational citizenship behavior: Leader fairness and task scope versus satisfaction. *Journal of Management*, 16(4), 705-721.
- Farh, J. L., Zhong, C. B., & Organ, D. W. (2004). Organizational citizenship behavior in the People's Republic of China. *Organization Science*, 15(2), 241-253.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4(4), 249-270.
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: İş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Hoy, W. K., & Miskel C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Turan S.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 53, 49-74.
- Kaynak-Taşçı, S. (2007). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Konovsky, A. M. & Organ, W. D. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior, *Journal of Organizational Behavior*, 17, 253-266.
- Konovsky, M. A., & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 253-266.
- Konovsky, M. A., & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37(3), 656-669.

- Korkmaz, C. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okulları öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık algıları. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do? *Harvard Business Review*, 79(11), 85-96.
- Köse, S., Kartal, B. ve Kayalı, N. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, Ocak-Haziran, 1-19.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Arastaman, G.). Ankara:Nobel Yayınları.
- MacKeinzce, B. S., Podsakoff, M, P., & Ahearne M. (1998). Some possible antecedents and consequences of in-role and extra-role salesperson performance, *Journal of Marketing*, 62, 87-98.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Moorman, R. H., Niehoff, B. P., & Organ, D. W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(3), 209-225.
- Motowidlo, S. J. (2000). Some basic issues related to contextual performance and organizational citizenship behavior in human resource management. *Human Resource Management Review*, 10(1), 115-126.
- Netemeyer, G. R., Boles, S. J., McKee, O. D. & McMurrian, R. (1997). An investigation into the antecedents of organizational citizenship behaviors in a personel selling context, *Journal Marketing*, 61, 85-98
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(3), 377-403.
- Organ, D. W. (1989). Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. *The Academy of Management Review*, 14(2), 294-297.
- Organ, D. W., & Konovsky M. (1989). Cognitive Versus Affective Determinants of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74, 1,157-164.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior*. California: Sage Publications, Inc.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik - ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(1), 93-112.
- Özdevcioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 117-135.



- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. *Human Performance*, 10(2), 133-151.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M., & MacKenzie S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262-270.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie S. B., Paine J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (ocb) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1591-1596.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 54, 307-331.
- Purvanova, R. K., Bono, J. E., & Dzieweczynski, J. (2006). Transformational leadership, job characteristics, and organizational citizenship performance. *Human Performance*, 19(1), 1-22.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). **Örgütsel davranış (Çev. Erdem, İ.).** Ankara: Nobel Yayınları, 14. Basım.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: "Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *G. Ü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Smith, A. C., Organ, W. D. & Near, P. J. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents, *Journal of Applied Psychology*, 68, 653-663.
- Şeşen, Harun (2008). Örgütsel vatandaşlık davranışı çalışmaları üzerine eleştirel bir çözümleme: Teolojik ve epistemolojik kaygılar. *Savunma Bilimleri Dergisi/ Kara Harp Okulu*, 7 (2), 57-86.
- Taşçı, D. ve Koç, U. (2007). Örgütsel vatandaşlık davranışı – örgütsel öğrenme değerleri ilişkisi: Akademisyenler üzerinde görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Anadolu University Journal of Social Sciences)*, 7(2), 373-382.
- Taştan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 87-95.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17, 1-28.
- Wagner, S. L., & Rush M. C. (2000). Altruistic organizational citizenship behavior: Context, disposition, and age. *The Journal of Social Psychology*, 140(3), 379-391.

- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601-617.
- Yener, M. ve Aykol, S. E. (2009). Girişimcilik değerleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences), 14(1), 255-271.
- Yıldırım, İ. (2012). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi*. Doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice), 15(59), 471-490.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-16.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bokeoğlu, O. (2008). Organizational citizenship behaviors and organizational commitment in Turkish primary schools. *World Applied Sciences Journal*, 3(5), 775-780.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *The Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yukl, G. (2008). *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Yücel, C. ve Samancı (Kalaycı), G. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Fırat University Journal of Social Science)*, 19(1), 113-132.

## YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Mehmet Fatih AYAZ\*, Hanifi ŞEKERCİ\*\*

### ÖZ

*Bu araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla bir meta-analiz çalışması yapılmıştır. Bunun için Türkiye’de yapılmış çalışmalarla ilgili literatür taraması yapılmıştır. 2003–2014 yılları arasında yapılmış, araştırma problemine uygun ve meta-analiz çalışmasına dâhil edilebilecek istatistiksel verilere sahip yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makaleler ulusal ve uluslararası veri tabanlarından Türkçe ve İngilizce dillerinde taranarak incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin toplam 53 ve tutumlarına etkisine ilişkin toplam 20 çalışma meta-analize dâhil edilmiştir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak, yapılandırmacı yaklaşımının genel etki büyüklüğü değeri öğrencilerin akademik başarılarında 0,910 ile 1,402 güven aralığında 1,156 (%95 CI, SE=0,125) ve tutumlarında 0,301 ile 1,208 güven aralığında 0,755 (%95 CI, SE=0,231) olarak belirlenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison’un (2007) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre, meta-analiz sonucunda yapılandırmacı yaklaşımının geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarılarında güçlü ve tutumlarında orta düzeyde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın son bölümünde, araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara, program geliştiricilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** akademik başarı, meta-analiz, tutum, yapılandırmacılık

### THE EFFECT OF CONSTRUCTIVIST APPROACH TO ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDE: A META-ANALYSIS STUDY

#### ABSTRACT

*In this research, the study of the meta-analysis is conducted to identify the effect of the constructivist approach on the academic achievements and attitudes of the students. Therefore, related literature of studies done in Turkey is reviewed. Master, doctoral dissertations and articles (between 2003 and 2014), related to the research problem and having statistical data about the study of the meta-analysis, are analyzed by scanning from national and international database in Turkish and English. The study is comprised of 53 studies including the sample about the effects of the constructivist approach on the academic achievements and 20 studies on the attitudes of the students. The effect size of the constructivist approach, between 0,910-1,402 confidence interval, has been found 1,156 (%95 CI, SE=0,125) about the academic achievements and between 0,301-1,208 confidence interval, has been found 0,755 (%95 CI, SE=0,231) about the attitudes of the students by using random effect model. Effect size value of academic achievement is strong level and effect size value of attitude is moderate level to Cohen, Manion and Morrison’s the classification of the effect*

\* Arş. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mf\_ayaz@hotmail.com

\*\* Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, hnfskrc@gmail.com

*size (2007). At the end of the study, according to the results of the research, there is a recommendations section for the instructors, program developers, and researchers.*

**Keywords:** *academic achievement, meta-analysis, attitude, constructivism*

## 1. GİRİŞ

Geleneksel eğitim anlayışlarının hâkim olduğu öğrenme ortamlarında öğrenciler, öğretmenlerinin her dediğini yapan, pasif, yaratıcı ve eleştirel düşünce becerileri yönünden eksik bireylerdir. Bu durum sürekli olarak değişen ve dönüşen bilgi ve teknolojiye ilerlemeler açısından olumsuzluklara neden olmuştur. Bundan dolayı eğitim araştırmaları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dikkate değer şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Epistemolojik bir kuram ve kavram olan yapılandırmacılık, günümüzde bir bilgi ve öğrenme yaklaşımıdır ve kökeni Sokrates'e kadar dayanır (Akpınar, 2010; Şar ve Sağkol, 2013). Bu kurama göre öğrenme, bireyin var olan bilgi birikimiyle yeni olan öğrenmeleri arasında *bağ kurma, bütünleştirme* sürecidir. Bu süreçte, birey bilgileri üst üste yığmaz, kendi yorumunu katarak bilgiyi temelden kurar (Karatay, 2010). Yapılandırmacılık öz olarak, bilginin kişinin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlenmesi sonucunda bilgiyi kendine özgü anlam yüklenerek şekillendirilmesi, yapılandırılmasıdır (Akınoğlu, 2004). Yapılandırmacı kuram, öğrencilere, yaparak-yaşayarak öğrenme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin kazandırılması konusunda alanda çalışan eğitimcilerin dikkatlerini üzerlerine çekmektedir. Yapılandırmacı eğitim öğrenci merkezli bir eğitim sistemi olsa da, öğretmene oldukça fazla iş düşmektedir (Öztürk ve Dikyol, 2013). Bu yaklaşımda öğretmen öğretim programı ile öğrenciler arasında aracı görevi görerek öğrencilerin yanlış bilgilere yönelmemesi için onlara rehberlik eder ve onlara bilgiyi doğrudan dayatmadan, yeni bilgiler ile önbilgilerini sentezleyip bilgiyi yeniden yapılandırmaları için onlara yardım eder (Açıkgöz, 2008: 65). Yapılandırmacı anlayışa uygun düzenlenen öğrenme ortamları, bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını gerektirir; çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir.

### 1.1. Problem

Günümüzde bilimsel çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılabilmektedir. Çalışmalar kendi başlarına kapsamlı genellemeler yapılacak şekilde tasarlanırsa da örneklem, süre, ulaşım, uygulayıcı sayısı vb. sınırlılıklarıyla birlikte çok kapsamlı açıklamalar veremezler. Sosyal bilimlerin kendi doğası gereği, araştırmalarda olay ve olgular kendi ortamları içinde incelenmektedir. Sosyal bilimlerdeki bilgi birikimini yorumlamak ve yeni çalışmalara yol açmak için, kapsayıcı ve güvenilir nitelikte üst çalışmalara ihtiyaç vardır.

Literatür taramalarıyla elde edilen büyük çalışmalar daha genel açıklamalar yapabilmek için birçok çalışmadan faydalanırlar (Cooper, 2010: 35). Bu düşünce literatür taramalarının ve meta-analizlerin temel amacıdır.

Türkiye'de eğitim programları 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı merkeze alınarak yenilenmiştir. Bununla birlikte eğitim-öğretim sürecinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yöntem ve tekniklerin önemi artmış ve bu yaklaşımın önemi birçok araştırmada ortaya konmuştur. Türkiye'de "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı" konusu etrafında yapılmış çok sayıda çalışma mevcuttur (Aktaş, 2013; Arseven, 2010; Çelebi,

2006; Kızılabdullah, 2008; Küçükyılmaz, 2003; Turgut, 2005; Türkoğuz, 2008; Üzel, 2007; Yazgan, 2007). Çeşitli açılardan yapılmış yapılandırmacı yaklaşımı ile ilgili araştırmalarının birleştirilmeye, sentezlenmeye ve değerlendirilmeye ihtiyacı vardır.

Hemen hemen bütün derslerde kullanılan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumuna etkisini belirlemek amacıyla yapılmış çok sayıda çalışma olmasına karşın, bu konuda yapılmış bir meta-analiz çalışmasına yapılan taramalarda rastlanmamıştır. Bu bağlamda, “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına nasıl bir etkisi vardır?” sorusuna cevap bulmak önem kazanmaktadır. Bunun için literatürdeki ilgili çalışmaların meta-analizi yapılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğini belirlemek amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, bir alanda yapılmış benzer deneysel çalışmaların bulgularının tutarlı ve uyumlu bir şekilde ortak bir ölçü birimine istatistiksel yöntemlerle çevrilerek karşılaştırılmasını, birleştirilmesini ve etki büyüklüklerinin hesaplanmasını sağlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Ergene, 1999; Glass, 1976; Hunter ve Schmidt, 1990). Meta-analiz, kısaca diğer analizlerin analizidir.

### 2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar, 2003–2014 yılları arasında Türkiye’de “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” ile ilgili yayımlanmış ve yayımlanmamış, araştırma problemine ve gerekli istatistiksel verilere sahip olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış makalelerden oluşmaktadır.

Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin taraması hem Türkçe hem de İngilizce olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde, makalelerin taraması ise ULAKBİM, ASOS ve bilimsel dergilerde 12.11.2014 ve 15.12.2014 tarihleri arasında gerçekleştirildi. Taramada, başlığında ve anahtar kelimelerinde Türkçe olarak içinde “*yapılandırma*”, “*yapılandırmacılık*”, İngilizce olarak “*constructivism*”, “*constructivism approach*” kelimeleri olan tezler ve makaleler listelenmiştir.

Yapılan taramalar sonucunda, akademik başarı için toplam 53 ve tutum için toplam 20 çalışma meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir.

### 2.3. Verilerin Kodlanması

Meta-analizde çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmanın amacına uygun olarak bir Kodlama Formu düzenlenmiştir. Kodlama formundaki bilgiler çalışmanın genel özelliklerini belirlemek üzere seçilmiştir. Kodlama formunda bulunan bazı özellikler şunlardır: Çalışmanın adı, çalışmanın yazarı, çalışmanın türü, çalışmanın yayımlandığı yıl, uygulama süresi, çalışmanın uygulandığı öğrenci grubunun öğrenim düzeyi, çalışmadaki istatistikî veriler, çalışmanın etki büyüklüğü.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için, kodlamaların en az iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılması önemlidir. Bu çalışmada da kodlamaları yapanlardan biri eğitim bilimleri alanında doktorasını tamamlamış, diğeri doktora öğrenimine devam eden iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlamaların güvenilirliği, güvenilirlik düzeyi formülü [Güvenirlik=Örtüşen maddelerin sayısı/Toplam madde sayısı] (Miles ve Huberman, 2002)

kullanılarak %96 bulunmuştur. Bu formülden elde edilen %70 ve üzerinde değerler güvenilirlik için yeterli bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 233). Bu nedenle kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir. Örtüşmeyen kodlamalar, iki araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilip ortak kararlarla düzeltilmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi Ve Yorumlanması

Bu çalışmada verilerin analizinde işlem etkisi meta-analizi kullanılmıştır. Bu deney grubu ile kontrol grubu ortalamaları arasındaki farkın alınıp birleştirilmiş standart sapmaya bölünmesi sonucu bulunur. Bu istatistik yöntemi, çoklu çalışmalarda kullanılan bağımsız çalışmaların verilerini ortak bir ölçme sistemine çevirerek, ortaya çıkan etki büyüklüklerinin karşılaştırılmasını sağlar.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine ait bulguların anlamlılığının değişmesi için gerekli olan çalışmaların sayısı Orwin yöntemi ile analiz edilmiştir. Orwin yöntemi ile genel etki büyüklüğünün değerini sıfıra düşürecek ortalama etki büyüklüğü değeri sıfır olan çalışma sayısı hesaplanabilir (Hunter ve Schmidt, 1990; Lipsey ve Wilson, 2001).

Meta-analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüklerinin önemini yorumlarken sınıflandırmalar kullanılır. Etki büyüklüğü sınıflandırması Cohen ve diğerlerine göre şu şekildedir (2007: 521):

- $0 \leq$  Etki büyüklüğü değeri  $\leq 0,20$  zayıf (poor),
- $0,21 \leq$  Etki büyüklüğü değeri  $\leq 0,50$  küçük (modest),
- $0,51 \leq$  Etki büyüklüğü değeri  $\leq 1,00$  orta (moderate),
- $1,01 \leq$  Etki büyüklüğü değeri güçlü (strong) düzeyde etkisi vardır.

Bu meta-analiz çalışmasında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışmada, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yöntemleri bağımsız değişken, öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis (CMA), MetaWin ve SPSS programları kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, meta-analize ait bulgular verilmiştir.

#### 3.1. Akademik Başarı ile ilgili Genel Etki Büyüklüğü Bulguları

Öncelikle Sabit Etkiler Modeli (SEM) ve Rastgele Etkiler Modeli (REM) çalışmalarının homojenliğinin test edilmesi gerekir. Çalışmaların homojenliğine ve genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

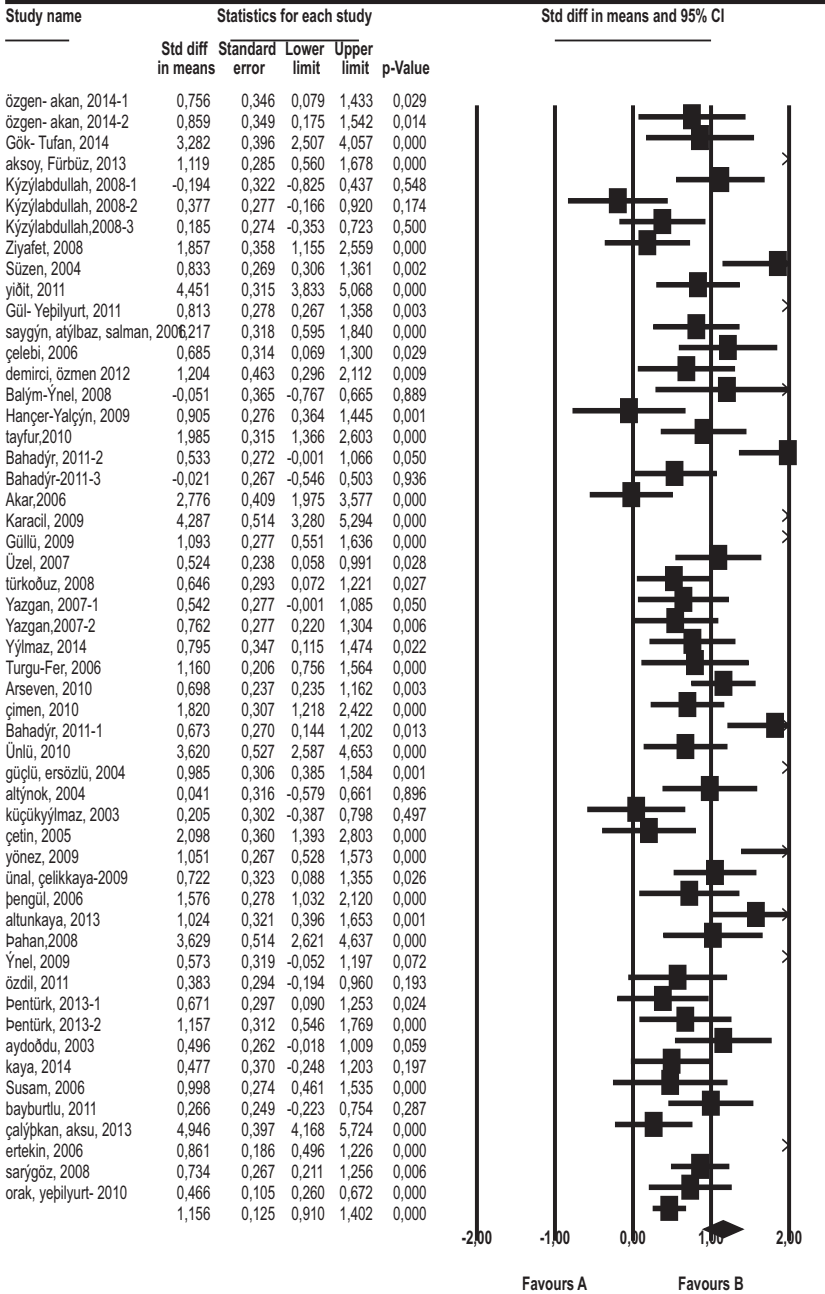
**Tablo 1:** Homojenlik ve Genel Etki Büyüklüğü ile ilgili Bulgular

Model	ES	df	Q	p	$\tau^2$	SE	ES (%95 CI)	
							Min.	Max.
SEM	0,927	52	531,54	0,00		0,038	0,852	1,002
REM	1,156	52	62,44	0,00	0,00	0,125	0,910	1,402

$\chi^2$  tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde elli iki serbestlik derecesi ile kritik değer 69,832 olarak bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojenlik değeri SEM'e göre hesaplandığında  $Q=531,54$ , REM'e göre ise  $Q=62,44$  olarak bulunmuştur. REM'e göre bulunan homojenlik değerinin kritik değeri aşmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin REM'e göre homojen özellikte olduğu belirlenmiştir. REM'e göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri 0,125 standart hata ile 1,156 olarak bulunmuştur. %95 güven aralığında etki büyüklüğünün alt sınırı 0,910, üst sınırı 1,402 olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılığa bakıldığında  $Z=9,222$  ve  $p=0,000$  olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması (+1,156), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu gösterir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etki Cohen ve arkadaşlarının (2007) sınıflandırmasına göre güçlü düzeyde bir etkidir.

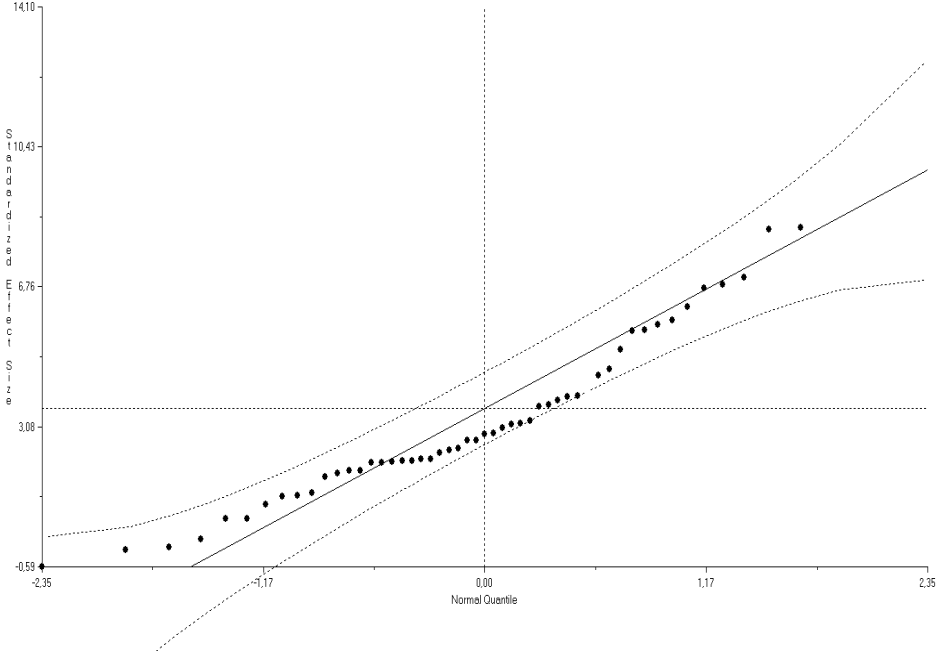
Çalışmaların etki büyüklüğü ile ilgili bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Çalışmalara Ait Etki Büyüklüğü Değerleri

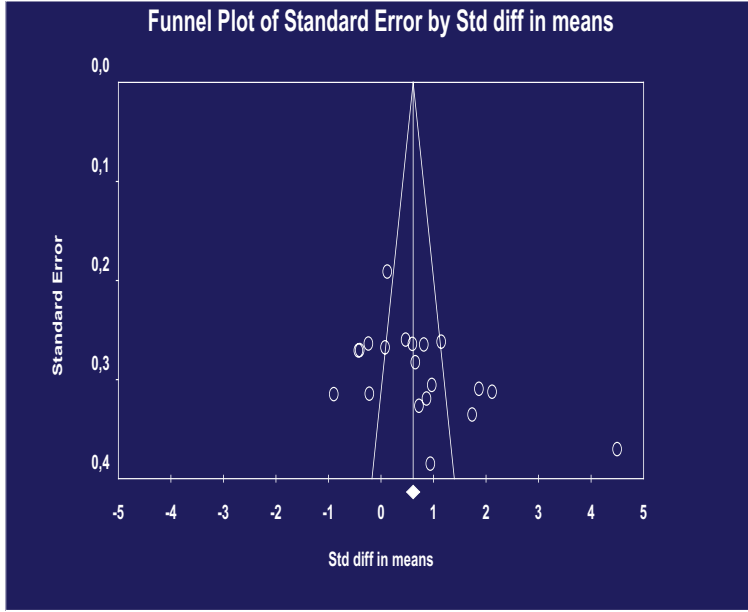


Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin  $-0,194$ , en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise  $4,946$  olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 53 çalışmadan 50'si pozitif, 3'ü negatif etkiye sahiptir. Pozitif etkiye sahip 50 çalışma yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine bir etkiye sahipken, negatif etkiye sahip 3 çalışma geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu lehine bir etkiye sahiptir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



**Şekil 2:** Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği

Çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiğine bakıldığında etki büyüklüklerinin normal dağılım doğrusu yakınında oldukları, belirtilen sınırları aşmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmaların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin genel etki büyüklüğü değerini  $(1,156)$ ,  $0,01$  etki büyüklüğü değerine düşürmek için etki büyüklüğü değeri sıfır olan gerekli çalışma sayısı Orwin yöntemi kullanılarak 4860 olarak bulunmuştur. Çalışma sayılarının meta-analize dâhil edilen çalışma sayısından çok fazla olmasına bakarak elde edilen analiz sonuçlarının güvenilir olduğu ve yayın yanlılığının düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında yayın yanlılığının olup olmadığı Şekil 3'te verilen Funnel Plot (Huni Grafiği) grafiği yardımıyla da yorumlanabilir.



Şekil 3: Etki Büyüklüklerinin Huni Grafiği

Huni grafiğinde yayın yanlılığı olması durumunda etki büyüklükleri asimetrik bir şekilde yer alacaklardır. Yayın yanlılığı olmaması durumunda ise simetrik dağılım gösterirler. Şekil 3'e bakıldığında etki büyüklüklerinin sola doğru biraz asimetrik olsa da, simetri bir yapıya yakın şekilde grafiğe yayıldığı söylenebilir. Simetriye yakın bir yayılım, yayın yanlılığın yüksek olmadığını gösteren durumlardan birisidir.

### 3.2. Tutum ile ilgili Genel Etki Büyüklüğü Bulguları

Öncelikle SEM ve REM modellerine göre çalışmaların homojenliğinin test edilmesi gerekir. Çalışmaların homojenliğine ve genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

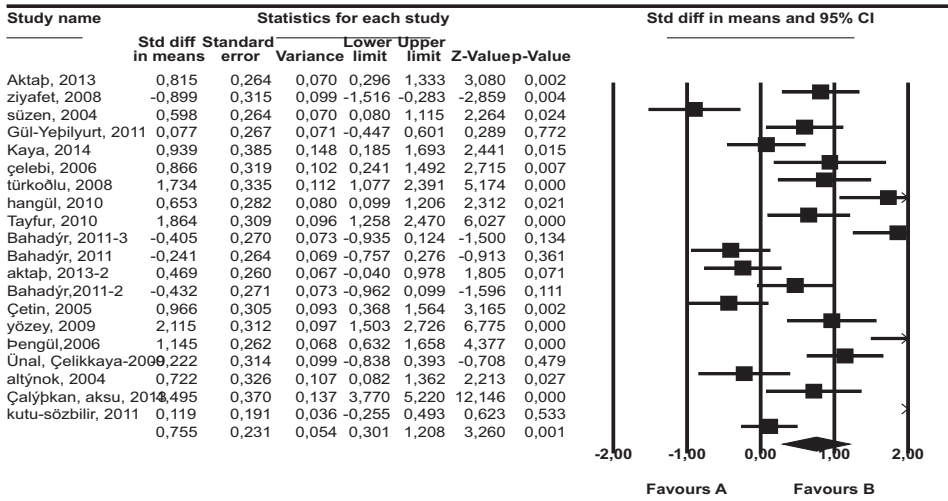
Tablo 2: Homojenlik ve Genel Etki Büyüklüğü ile ilgili Bulgular

Model	ES	df	Q	P	$\tau^2$	SE	ES (%95 CI)	
							Min.	Max.
SEM	0,612	19	249,08	0,000		0,064	0,488	0,737
REM	0,755	19	24,33	0,001	0,00	0,231	0,301	1,208

$\chi^2$  tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde on dokuz serbestlik derecesi ile kritik değer 30,144 olarak bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojenlik değeri SEM'e göre hesaplandığında  $Q=249,08$ , REM'e göre ise  $Q=24,33$  olarak bulunmuştur. REM'e göre bulunan homojenlik değerinin kritik değeri aşmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin REM'e göre homojen özellikte olduğu belirlenmiştir.

REM'e göre yapılan analiz sonucunda ortalama etki büyüklüğü değeri 0,231 standart hata ile 0,755 olarak bulunmuştur. %95 güven aralığında etki büyüklüğünün alt sınırı 0,301, üst sınırı 1,208 olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel anlamlılığa bakıldığında  $Z=3,260$  ve  $p=0,001$  olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

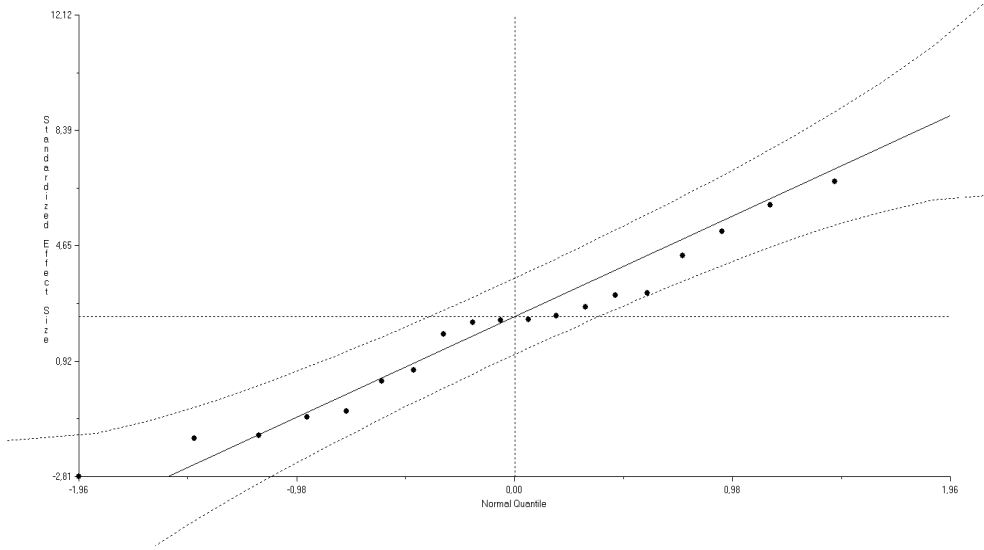
Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması (+0,755), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu gösterir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etki Cohen ve arkadaşlarının (2007) sınıflandırmasına göre orta düzeyde bir etkidir. Çalışmaların etki büyüklüğü ile ilgili bulgular Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4: Çalışmalara Ait Etki Büyüklüğü Değerleri

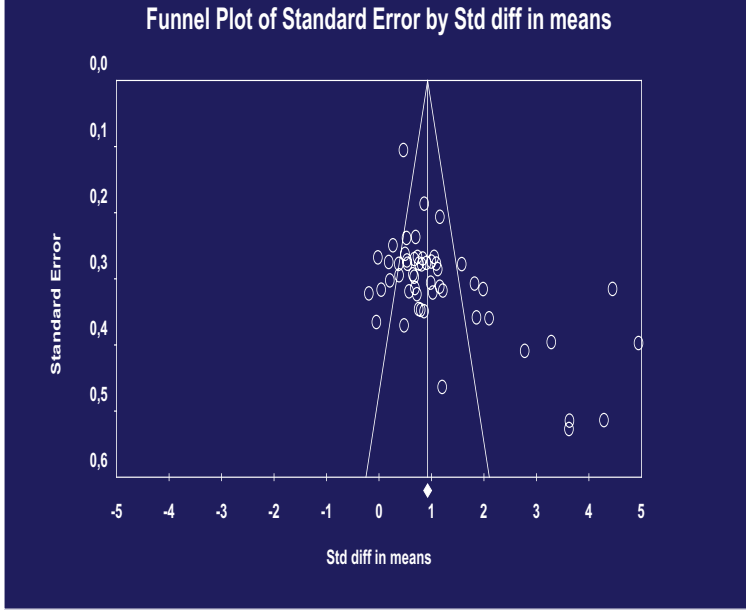
Çalışmalara ait etki büyüklükleri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,899, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 4,495 olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine bakıldığında 20 çalışmadan 15'i pozitif, 5'i negatif etkiye sahiptir. Pozitif etkiye sahip 15 çalışma yapılandırmacı yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine bir etkiye sahipken, negatif etkiye sahip 5 çalışma geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu lehine bir etkiye sahiptir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği Şekil 5'te verilmiştir.



**Şekil 5:** Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği

Çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiğine bakıldığında etki büyüklüklerinin normal dağılım doğrusu yakınında oldukları, belirtilen sınırları aşmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya dâhil edilen çalışmaların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumlarına etkisine ilişkin genel etki büyüklüğü değerini (0,755), 0,01 etki büyüklüğü değerine düşürmek için etki büyüklüğü değeri sıfır olan gerekli çalışma sayısı Orwin yöntemi kullanılarak 1205 olarak bulunmuştur. Çalışma sayılarının meta-analize dâhil edilen çalışma sayısından çok fazla olmasına bakarak elde edilen analiz sonuçlarının güvenilir olduğu ve yayın yanlılığının düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında yayın yanlılığının olup olmadığını Şekil 6'da verilen Funnel Plot (Huni Grafiği) grafiği yardımıyla da yorumlanabilir.



Şekil 6: Etki Büyüklüklerinin Huni Grafiği

Huni grafiğinde yayın yanlılığı olması durumunda etki büyüklükleri asimetrik bir şekilde yer alacaklardır. Yayın yanlılığı olmaması durumunda ise simetrik dağılım gösterirler. Şekil 6'ya bakıldığında etki büyüklüklerinin sağa doğru biraz asimetrik olsa da, simetri bir yapıya yakın şekilde grafiğe yayıldığı söylenebilir. Simetriye yakın bir yayılım, yayın yanlılığın yüksek olmadığını gösteren durumlardan birisidir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu meta-analiz çalışmasının her çalışmanın olduğu gibi sınırlılıkları mevcuttur. Bunların ilki meta-analiz yönteminin kendi içindeki sınırlılıklarıdır. Ön-test ve son-test içeren kontrol gruplu deneysel çalışmalar bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma Türkiye'de yapılmış çalışmalardan oluşmaktadır. Bu şekilde ülke eğitim politikalarına yönelik önerilerinde daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bulgularıyla elde edilen sonuçların sadece Türkiye'ye genellenebilmesi mümkündür.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin toplam 53 çalışma birleştirilmiştir. Çalışmalardaki toplam örneklem sayısı (deney grubu ile kontrol grubu örneklem sayıları toplamı) 3271 kişidir. REM'e göre çalışmaların genel etki büyüklüğü değeri 0,910 ve 1,402 güven aralığında  $ES=1,156$  (%95 CI,  $SE=0,125$ ) ile Cohen ve arkadaşlarının (2007) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre güçlü düzeyde bir etkiye sahiptir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta-analiz çalışması sonucunda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarılarına pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında negatif etki büyüklüğüne sahip çalışmalar görülmektedir (Bahadır, 2011; Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Kızılabdul-

lah, 2008). Bu çalışmaların neden negatif etkiye sahip olduğu belirlenememiştir çünkü yapılan analiz sonucunda çalışmaların ortak bir noktalarına rastlanılmamıştır. Örneğin, üç çalışmanın yayın türü de, dersi de farklılık göstermektedir. Çalışmanın güvenilirliği ve yayın yanlılığı için Orwin yöntemiyle belirlenen çalışma sayısının 4860 olması 53 çalışmadan çok yüksek olduğundan güvenilirliğin yüksek, yayın yanlılığının düşük olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin toplam 20 çalışma birleştirilmiştir. Çalışmalardaki toplam örneklem sayısı (deney grubu ile kontrol grubu örneklem sayıları toplamı) 1163 kişidir. REM'e göre çalışmaların genel etki büyüklüğü değeri 0,301 ve 1,208 güven aralığında  $ES=0,755$  (%95 CI,  $SE=0,231$ ) ile Cohen ve arkadaşlarının (2007) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta-analiz çalışması sonucunda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin tutumlarına pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında negatif etki büyüklüğüne sahip çalışmalar görülmektedir (Bahadır, 2011; Ünal ve Çelikkaya, 2009; Ziyafet, 2008). Bu çalışmaların neden negatif etkiye sahip olduğu belirlenememiştir çünkü yapılan analiz sonucunda çalışmaların ortak bir noktalarına rastlanılmamıştır. Örneğin, üç çalışmanın hedef dersleri farklılık göstermektedir. Çalışmanın güvenilirliği ve yayın yanlılığı için Orwin yöntemiyle belirlenen çalışma sayısının 1205 olması 20 çalışmadan çok yüksek olduğundan güvenilirliğin yüksek, yayın yanlılığının düşük olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılmış bir meta-analiz çalışmasına yapılan literatür çalışmasında rastlanılmadığından bu konuda bir tartışma yapılamamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara, program geliştiricilere ve de araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarılarında güçlü düzeyde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, etkili bir öğrenme için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanabilirler.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin tutumlarında orta düzeyde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerde olumlu tutum geliştirmek için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kullanabilirler.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğinden dolayı öğretim programlarında bu yaklaşıma daha fazla yer verilebilir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yapılan öğretim yöntem ve tekniklerin hangilerinin daha etkili olduğuna dair bir meta-analiz çalışması yapılabilir.
- Farklı etki büyüklüğü düzeylerinde çıkan çalışmalar ayrı ayrı incelenerek, bu farklılıkların ne gibi faktörlerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılabilir.
- Meta-analiz sonuçlarına göre, negatif etki büyüklüğü değerlerine sahip çalışmalar incelenerek, negatif etkinin ne gibi faktörlerden kaynaklandığı araştırılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

(\* ile işaretlenmiş olan kaynaklar meta-analiz çalışmasında kullanılmış olan kaynaklardır)

\*Akar, F. (2006). Buluş yoluyla öğrenmenin ilköğretim ikinci kademe matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Akinođlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı: 10, Temmuz. 73-94.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencinin ve velinin rolü. Eğitim-Bir-Sen Dergisi, 6 (16), 16-20.
- \*Aksoy, G., ve Gürbüz, F. (2013). 5E Modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi: “Kuvvet ve Hareket” ünitesi örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 01-16.
- \*Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi tutumuna etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1). 109-128.
- \*Altınok, H. (2004). İşbirlikli Ve Bireysel Kavram Haritalamanın Başarı Düzeyine Göre Fen Başarısı Ve Güdü Üzerindeki Etkileri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10(4), 484-503.
- \*Altunkaya, S. (2013). Ekoloji Konusunda Geliştirilen Kavram Karikatürlerinin Kavramsal Anlamaya Etkisinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anagün, Ş. S., Yalçınoğlu, P., ve Ersoy, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin İnançlarının Yapılandırmacılık Açısından İncelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(1), 1-16.
- \*Arseven, A. (2010). Gerçekçi Matematik Öğretiminin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi/Constructivist Learning Approach and Turkish Language Teaching. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 143-154.
- \*Aydın, S. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kuvvet ve Hareket Ünitesinin Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Çerçevesinde Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- \*Aydođdu, C. (2003). Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoda Dayalı Laboratuvar İle Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 25, 14-18.
- \*Balım, A. G., İnel, D., ve Evrekli, E. (2008). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202
- \*Bahadır, E. (2011). İlköğretim 8. Sınıf “Maddenin Halleri Ve Isı Ünitesi”nin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Temelli Bilimsel Mektupların Kullanılmasının Öğrencilerin Tutum, Başarı Ve Bilimsel-Okuryazarlıklarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- \*Bayburtlu, B. (2005). Webquest Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Beceri Ve Motivasyon Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilen, M. (2002). Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., ve Rothstein, H.R. (2009). Introduction to meta-analysis . United Kingdom: John Wiley and Sons, Ltd. Publication.
- \*Caner, S. (2008). “Canlıların Sınıflandırılması” konusunda bilgisayar destekli materyal geliştirerek 5e modeline uygulanması ve kavram yanılgılarını gidermedeki etkinliği. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Chambers, E. (2004). An introduction to meta-analysis with articles from the journal of educational research (1992–2002). *The Journal of Educational Research*, 98(1), 35–44.
- Chang, S. H., Wu, T. C., Kuo, Y. K., ve You, L. C. (2012). Project-based learning with an online peer assessment system in a photonics instruction for enhancing led design skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 236-246.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Routledge.
- Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çağatay, P. (1994). Meta-analiz ve sağlık bilimlerine uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- \*Çalışkan, İ., Aksu, M. (2013). Yapılandırmacı öğretimin fen öğretimi dersinde başarı ve tutuma etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 47-61
- \*Çelebi, C. (2006). Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \*Çetin, O. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Yer Alan “Vücudumuzda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?” Ünitesinin Yapılandırmacılık (Constructivism) Kuramına Dayalı Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- \*Çimen, Ü. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersinde Problem Temelli Yaklaşımına Göre Oluşturulan Sosyal Yapılandırmacı Öğretim Ortamı Tasarımının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Demirci, Ö., ve Özmen, H. (2012) Zenginleştirilmiş bir öğretim materyalinin öğrencilerin asit ve bazlarla ilgili anlamalarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-17.
- Duman, B. (2014). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. Ed. Gürbüz Ocak. *Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde* (s: 360-384). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 4. Baskı.
- \*Durmuş, M. (2006). Ülkemizin Kaynakları Ünitesinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı İle Öğretilmesi ve Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergene, T. (1999). Effectiveness of test anxiety reduction programs: A meta-analysis review. Doktora tezi. Ohio: Ohio Üniversitesi.
- \*Ergül, N. (2008). Yapılandırmacılık Kuramına Göre İşlenen İlköğretim 6. Sınıf “Kuvvet Ve Hareket” Ve “Maddenin Tanecikli Yapısı” Ünitelerinin Başarısının İncelenmesi Ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Ertekin, G. (2006). Yapılandırmacı sınıf ortamında çemberde temel kavramların grafik hesap makineleri ile öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- \*Gök, M., ve Tufan, E. (2014). 5e Modelinin ‘Müziksel Algı ve Bilgilenme’ alanında akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9 (2), 135-161.



- \*Güçlü, Y., ve Ersözlü, Z. N. (2004). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 87-96.
- \*Gül, Ş., ve Yeşilyurt, S. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin tutumları ve başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 94- 115.
- \*Güllü, M. (2009). Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Hançer, A. H., Yalçın, N. (2009). Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenmenin Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 55-72.
- Hedges, L.V., ve Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.
- Huffcutt, A. (2002). Research perspectives on meta analysis. S. G. Rogelberg içinde, *Handbook of research methods in industrial and organizational psychology* (s. 198–215). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hunter, J.E., ve Schmidt, F.L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. London: Sage Publications.
- \*İnel, D. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Kullanımının Öğrencilerin Kavramları Yapılandırma Düzeyleri, Akademik Başarıları Ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algıları Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \*Kaçan, B. (2008). Işık Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Uygulamalar. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \*Karacıl, M. (2009). İlköğretim 1. Kademedeki Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık Constructivism in The Turkish Coursebooks: Intertextuality. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14). 155 – 178
- \*Kaya, Z. (2014). Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarıya Etkisi. *Inonu University Journal of Educational Sciences Institute*, 1(1). 52-62.
- \*Kızılabdullah, Y. (2008). Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Küçükylmaz, E, A. (2003). Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \*Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. Sınıf kimya dersi “Hayatımızda Kimya” ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1). 29-62.

- Lipsey, M., ve Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. California: Sage Publications.
- \*Orak, S., Ermiş, F., Yeşilyurt, M., ve Keser, Ö. F. (2010). Kavram Çarkı Diyagramının Öğrenme Başarısına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31), 118-139
- \*Özgül, G. (2011). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıflarda çevre ve alan kavramı öğretiminde öğrenci başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- \*Özgen, K., ve Alkan, H. (2014). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında, Öğrencilerin Öğrenme Stillere Uygun Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutuma Etkileri: Fonksiyon ve Türev Kavramı Örnekleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5(1), 1-38.
- Öztürk, M., ve Dikyol, D. Ç. (2013). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Yeryüzünde Yaşam Ünitesinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre Değerlendirilmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 61-68.
- Petticrew, M., ve Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Saban, A. (2000). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Sarıer, Y. (2013). Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \*Sarıgöz, O. (2008). Yapısalcılık kuramının fen bilgisi öğretiminde uygulanması. Malatya: Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Saygın, Ö., Atılboz, N. G., ve Salman, S. (2006). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının biyoloji dersi konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi canlılığın temel birimi hücre. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 51-64.
- Schulze, R. (2004). *Meta-analysis a comparison of approaches*. Göttingen: Hogrefe And Huber Publishers.
- Shelby, L. B., ve Vaske, J. J. (2008). Understanding meta-analysis: A review of the methodological literature. *Leisure Sciences*, 30, 96-110.
- \*Susam, E. (2006). Lise 1 kimya dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir programın öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- \*Süzen, S. (2004). Yedinci sınıf fen bilgisi dersinde fiziksel ve kimyasal konusunda öğrencilerin bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyleri ve tutumları üzerine yapısalcı öğrenme modelinin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \*Şahan, F. (2008). Bilgisayar dersinde erişime ulaşma açısından öğretmen merkezli öğrenme yöntemleri ile öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şar, E., ve Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 83-90.

- \*Şengül, N. (2006). Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- \*Şentürk, A. (2013). Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşpınar, M. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- \*Teyfur, E. (2010). Yapılandırmacı teoriye göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretimin 9. sınıf coğrafya dersinde öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 85-106.
- \*Turgut, H. (2005). Yapılandırmacı Tasarım Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel okuryazarlık Yeterliliklerinden “Bilimin Doğası” ve “Bilim Teknoloji Toplum” Boyutlarının Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- \*Turgut, H., Fer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 24, 205-218.
- \*Türkoğuz, S. (2008). Görsel Sanat Etkinlikleri İle Bütünleştirilmiş İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretimi. Doktora Tezi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \*Utanır, S. (2008). İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Tercihleri ile Matematik Dersindeki Akademik Başarı Ve Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Ünal, Ç., ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği)/the effect of constructive approach on success, attitude and permanency at the social sciences teaching (5th class example). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2).
- Ünal, F. (2005). Yaratıcılığın geliştirilmesi. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 303-312.
- \*Ünlü, İ. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Durumlu Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkisi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 12-1, 107-123.
- Üstün, U., ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 1-32.
- \*Üzel, D. (2007). Gerçekçi Matematik Eğitimi (RME) Destekli Eğitimin İlköğretim 7. Sınıf matematik öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- \*Üzel, D., ve Hangül, T. (2010). Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) 8. Sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(2). 154-176.
- Wells, K., ve Littell, J. H. (2009). Study quality assessment in systematic reviews of research on intervention effects. *Research on Social Work Practice*, 19(1), 52-62.
- Wolf, F. M. (1988). Meta-analysis quantitative methods for research synthesis (Third edition). California: Sage Publications.
- \*Yazgan, Y. (2007). 10-11 yaş grubundaki öğrencilerin kesirleri kavramaları üzerine deneysel bir çalışma. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, N. Ç. (2002). Verilerin değerlendirilmesinde meta analizi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- \*Yılmaz, R. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirler konusunu kavrayışları üzerine deneysel bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \*Yiğit, C. (2011). The effect of the 5E model in writing on achievement and motivation. Yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \*Yönez, S. (2009). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. Sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler içinde (s: 39-65). Pegem Akademi. 5. Baskı.
- \*Ziyafet, E. (2008). Fen ve Teknoloji Dersinde Periyodik Çizelgenin Öğretiminde 5E Modelinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## ÇOCUKLAR- ERGENLER, MEDYA BAĞIMLILIĞI VE SINIF DIŞI EĞİTİM

Emel OKUR-BERBEROĞLU\*

### ÖZ

Medyanın en çok etkilediği gruplardan ikisi, çocukları ve ergenlerdir. Çocuklar, gerçek ve kurguyu ayırt edemedikleri için medyadan etkilenmektedir. Ergenler ise seçtikleri rol modellerin davranış şekillerini benimsemeleri nedeniyle medyadan oldukça fazla etkilenmektedir. Çocuklar ve gençler, medya mesajlarını yeteri kadar eleştirel yorumlayamadıkları için savunmasız kalmakta ve bir bağımlılık durumu ortaya çıkmaktadır. Bu yaş grupları ayrıca, bu bağımlılık nedeniyle çevrimiçi tacize, sanal şiddete ve cinsel içerikli mesajlara maruz kalmakta ve olumsuz psikolojik etki olmaktadır. Bu tür etkileri en aza indirmenin bir yolu da eğitimden geçmektedir. Sınıf dışı eğitimin medya bağımlılığını en aza indirmek için kullanılabilir eğitimlerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu eğitim aynı zamanda kişisel gelişim, öfke kontrolü, liderlik, empati, sportif yeteneklerin gelişimi gibi sosyal ve psikomotor çıktılar için de kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, medyanın çocuklar ve ergenler üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çekmek ve medyanın olumsuz etkilerinin sınıf dışı eğitim ile giderilebileceğini ifade etmektir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** medya, çocuklar, ergenler, sınıf dışı eğitim, bağımlılık

### CHILDREN- TEENAGERS, MEDIA ADDICTION AND OUTDOOR EDUCATION

#### ABSTRACT

Two of the groups media have an effect upon the most are children and teenagers. For children cannot discriminate the real and fiction, they are affected by the media. Teenagers are rather affected by the media because they choose to adopt the behavior patterns of role models of their choices. Both children and teenagers remain vulnerable, as they cannot think over and commentate on media messages critically and thus a media addiction occurs. These age groups, due to this addiction, are getting exposed to online harassment, virtual violence, and sexually explicit messages and this results in negative psychological effects. One of the ways to minimize such effects is education. Outdoor education is thought to be one of the options that might be used to decrease the side effects of media addiction. The education is also used for the social and psychomotor outcomes such as personal development, anger control, leadership, empathy, and development of sportive skills. The aims of this study are to point out the negative effects of media on both children and teenagers and to declare that these negative effects might be eliminated by outdoor education. The descriptive model was used in the study.

**Keywords:** media, children, teenagers, outdoor education, addiction

\* Dr. LIC (Livestock Improvement Corporation), 140 Riverlea Road, Hamilton New Zealand, emelokur17@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada, değişen ve gelişen teknolojiyle beraber insanlar, artık daha fazla medya baskısı altında kalmaya başlamıştır. Bu baskıdan en çok etkilenenlerin de çocuklar ve gençler olduğu ifade edilmektedir. Medya baskısından en çok etkilenenlerin, neden çocuklar ve gençler olduğuna dair birçok araştırma ve düşünce bulunmaktadır.

Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çekmektir ve alan yazın taraması bu yönde yapılmıştır. Her ne kadar medyanın, olumlu etkilerinin de olduğunu belirten araştırmalar bulunsada (Bickham, Wright ve Huston, 2002; Chen, 1994; Gardner ve Davis, 2013) bu sonuçlar, çalışmanın amacı dışında bırakılmıştır. İkinci olarak ise medyanın olumsuz etkilerinin, sınıf dışı eğitim ile giderilebileceği tezi üzerine durulmuştur. Öncelikle çocuk ve ergenin ne olduğunu ve çocuk-ergen arasındaki farkların ne olduğunu tanımlamanın, çalışmanın gidiş hattını değerlendirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ardından medya şiddeti, medya bağımlılığı ve sınıf dışı eğitimden bahsedilecektir.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005), tarama modelinde amacın sebep-sonuç ilişkisi kurmak değil, varolan bir durumu olduğu gibi ortaya koymak olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da alan yazın taraması, medyanın çocuklar ve ergenler üzerindeki zararlı etkilerine ve sınıf dışı eğitime yönelik mevcut araştırmalar kapsamında yapılmıştır.

## 3. ÇOCUKLAR VE ERGENLER

Medya açısından incelendiğinde, çocukların ve ergenlerin medyadan en çok etkilenen gruplar olduğu ifade edilmektedir (Strasburger ve Wilson, 2002). Çocuk, insanın doğumundan, ergenliğe kadar olan dönemdeki durumu olarak tanımlanırken; ergen fizyolojik olarak olgunlaşmasını tamamlamış fakat bağımsızlığını kazanarak erişkinler arasına katılmamış bireyler olarak tanımlanmaktadır (Akarslan, 1998). Ayrıca çocuklar, gelişmemiş insanlar olarak düşünülmektedir; oysa ki bu çok yanlış bir tanımlamadır. Çocukların da kendilerine göre bir mantıksal kavrayışları ve belirli düzeyde hayat deneyimleri olduğu, pasif alıcı olmadıkları unutulmamalıdır (Walters ve Zwaga, 2001).

### 3.1. Bugünkü Gençliğin Medya Çevresi

TV'deki şiddet ve cinsel içerikler gibi, video oyunlarındaki şiddet içerikleri de çocuk ve ergenleri etkilemektedir (Berger, 2014; Chan, 2012; Fabregat ve Beltri, 1998; Levine, 1998; Walters ve Zwaga, 2001). Kablolulu TV, uydu kanalları, CD-DVD oynatıcılar, kişisel bilgisayarlar, dijital kamera kullanımındaki artış, ebeveynlerin çocuk üzerindeki kontrolünü sarsmaktadır. Hatta çocukları yatak odalarında, kişisel TV ve bilgisayarlar dahi yer almaktadır (Roberts ve Foehr, 2008; Walters ve Zwaga, 2001). Bu durumla bağlantılı olarak günümüzde, ağırlıklı olarak çocuklara (Baby TV, TRT Çocuk gibi) ya da gençlere (MTV, Kral TV gibi) yönelik televizyon kanallarının olduğu görülmektedir.

Roberts ve Foehr (2008) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı bir araştırmaya göre çocuklar, günde ortalama 6 saatten fazla zamanı medyayı kullanarak geçirmekte, ortalama 2.5 saat TV seyretmektedir ve çocukların hemen hemen yarısı için izleme kuralı koyulmamıştır. Akbulut ve Kartopu (2006) da kontrolsüz şekilde televizyon izlettirilen çocukların yorum

yapma, muhakeme etme yeteneklerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada İngiltere’de çocukların %60’nın, İsveç’te %20’sinin yatak odasında TV olduğu tespit edilmiştir (Strasburger ve Wilson, 2002). Sonuçta çocuklar, bir şekilde medya ile karşılaşmaktadırlar.

Hobbs (1998) öğretmenlerin, öğrencileri medya dolu bir dünyaya hazırlamaları gerektiğini belirtmektedir. Medya okuryazarlığında, iki tür akım ortaya çıkmaktadır:

I. Korumacılar (Len Masterman, Hall, Derry, Bazalgette)

II. Hazırlayıcılar (David Buckingham)

I. Korumacılar, çocukların, medyaya karşı korunmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Onlara göre çocuklara, medyadan verilen mesajları çözümleme ve arkasında yatan mesajı anlama yeteneğinin verilmesi yeterli olmaktadır. Yani öğretmenin anlatmasını, öğrencinin ise muhakeme etmekten ziyade dinleyerek öğrenebileceklerini ifade etmektedirler (Hobbs, 1998). Medya mesajları sadece bir fantezidir, mesajların amacı ideolojik fikirleri yaymaktır. TV, sinema, video oyunları da bu amaç için kullanılmaktadır (Poyntz, 2006). Bazalgette, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

*“Çocuklara medya metinlerini yapıbozuma uğratmaları (deconstruct) öğretilenirse, sihirli ‘mantra’ gider ve o zaman çocuklar, fantezi tarafından aldatılmaz, şiddet tarafından sömürülmez ya da ticari niyetler tarafından manipüle edilmezler. Bu senaryoya göre, medya eğitimi, tetanoz aşısının pedagojik muadilidir” (Bazalgette, 1997, s. 72)*

David Buckingham’ın önderliğini yaptığı hazırlayıcılar ise Masterman’ın görüşünü yetersiz bulmakta, çocukların eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Amaç fantezi ile gerçeğin ayırt edilebilmesidir. Medya ile genç insanın birbirine bağlanması/birleştirilmesi istenmektedir (Poyntz, 2006).

Amerikan Pediatri Derneği (AAP, 2009) 2008 yılı raporunda, medyadaki görüntü ve mesajların, çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerini saldırgan davranış ve şiddet, bireysel ve toplumsal temelde şiddete duyarsızlaşma, madde bağımlılığı ve istismar, beslenme ve aşırı şişmanlık, bedensel benlik algısı ve cinselliğe düşkünlük, reklam- pazarlama ve tüketim olmak üzere beş ana başlıkta toplamıştır. AAP (2011) aynı zamanda sosyal medya bağımlılığı konusunda, ebeveynleri ve eğitimcileri uyarmaktadır çünkü Facebook gibi sosyal medya ağlarına, istedikleri sıklıkta erişemeyen çocuklar ya da ergenlerde depresyon belirtileri ortaya çıkmaktadır.

### 3.2. Çocuklar ile Ergenler Hangi Yönlerden Farklıdır?

Birçok ergen, kişisel olarak medyadan çok fazla etkilenmediklerine inanmaktadırlar. Perloff (1999), bu durumu ‘üçüncü kişi’ etkisi olarak tanımlamaktadır. Çocuklarınsa, ergenlere göre daha çok ‘üçüncü kişi’ etkisi altında oldukları düşünülmektedir (Strasburger ve Wilson, 2002). Medyadan çocuklar mı yoksa ergenler mi daha çok etkilendiğine dair tartışmalar vardır. Bir görüşü göre, çocuklar tecrübesi olmadıkları için korunmaya muhtaçtırlar. Tapscott (1999) ise tam aksine çocukların, medya konusunda bilgili ve yeterli idrake sahip olduklarını, çok da fazla korumacı olmaya gerek olmadığını; bunu yerine çocukların kontrolü ellerine almaları için cesaretlendirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Çocuklar, ergenler gibi değildirler. Çünkü;

1. Çocukların, gerçek dünyaya dair bilgi ve tecrübeleri çok azdır. Dolayısıyla her duyduklarına ya da her gördüklerine inanabilirler.

2. Çocuklar, ergenlere göre öğrenmeye daha isteklidirler. “Neden, bu nedir?” sorularını daha çok sorarlar.
3. Çocukların, aynı habere dair farklı kanallarda verilen mesajı, eleştirel olarak değerlendirme yetenekleri daha azdır (Strasburger ve Wilson, 2002; Walters ve Zwaga, 2001).

Çocuklar ise bilişsel düzeyleri, kişilikleri, cinsiyetleri, anne karnındaki gelişim dönemleri açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir (Strasburger ve Wilson, 2002). Ergenlik döneminin en tipik özellikleri kimlik arayışı, daha fazla bağımsız olma mücadelesi, daha fazla risk alma (sigara, alkol kullanımı), akran gruplarına daha fazla önem verme, cinsel gelişimden dolayı cinsel içerikli mesajlara daha açık olma olarak tanımlanmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Chan; 2012; Levine, 1998).

### 3.3. Kitlese Medya Süreci

Çocukların kitlese medya sürecinde aşağıda belirtilen basamaklardan geçtiği ifade edilmektedir. Buna göre;

1. Çocuk, ihtiyacı olan mesajı seçer.
2. Gözlediği olayları ya da aldığı mesajları, bir hikâye dizisi halinde sıralamaya yerleştirir.
3. Mesajlardan aldığı ipuçlarını, yorumlamaya ihtiyaç duyar.
4. Dolaylı ya da doğrudan gelen mesajları yorumlamak için çocuğun hafızasında, medya içerikleri ile ilgili bilgilerin olması gerekir.
5. Mesaj, çocuk tarafından bağlantılı ya da bağlantısız şekilde değerlendirilir. Piaget'in ‘Bilişsel Kuramı’ doğrultusunda, mesajın yorumlanması da değişecektir (Strasburger ve Wilson, 2002).

### 3.4. Küçük Çocuklar- Büyük Çocuklar

Okul öncesi dönemde çocuklar, daha çok ses ve görüntüye; 6-7 yaş civarında nesnelerin fonksiyonlarına odaklanırlar. Küçük çocuklarda daha çok odaklanma; büyük çocuklarda odak kayması vardır. Ör: Piaget'in su deneyi (Piaget, 2000).

Küçükler, TV’de gördüklerini gerçek sanırlar; büyük çocuklar programın amacını, sunulan ip uçlarını değerlendirerek gerçek dünya ile bağlantısının olup olmadığını algılar (Levine, 1998).

### 3.5. Reklam

Reklamlar, üç nedenden ötürü çocukları hedef almaktadır:

1. Çocuklar, artık harçlık alarak kendi paralarını harcıyorlar.
2. Ebeveynlerinin tüketim davranışlarını etkiliyorlar. Özellikle gelir seviyesinin artması, boşanma oranlarının artması, ebeveynlerin, evden çok işe zaman ayırıyor olması, çocukların ebeveynleri üzerindeki etkiyi arttırmaktadır (Levine, 1998; Roberts ve Foehr, 2008).
3. Reklamcılar, bugünün çocuklarının yarının tüketicisi olduğunu düşünerek hareket ediyorlar. Bu fikre reklamcılıkta, “beşikten-mezara” anlayışı denmektedir. (Stras-



burger ve Wilson, 2002). Ör: Ünlü bir çizgi film kahramanının (Örümcek Adam), tüketim ürünlerinin sunulması: (Silgi, çanta, nevresim takımı, maske vb).

### 3.5.1. Çocuklardaki Reklam Süreci

Çocuklardaki reklam sürecinin, aşağıdaki basamaklardan geçtiği ifade edilmektedir. Buna göre;

1. Reklamın dikkat çekmesi gereklidir.
2. Reklamın, asıl programdan ayırt edilebilmesi gereklidir. 5 yaşına kadar çocukların, reklam ile program içeriğini ayırt edemedikleri tespit edilmiştir.
3. Reklamın kavranmasıdır (Strasburger ve Wilson, 2002).

Roberts (1982), reklamın anlaşılması için dört fikrin olması gerektiğini vurgulamıştır: kaynağın bakış açısı, alıcıdan farklıdır, kaynağın amacı, ikna etmektir, ikna için gönderilen mesaj, taraflıdır, taraflı mesaj, yorumsal strateji içerir. Bazı araştırmacılar çocukların özellikle, ilk iki fikre odaklandıklarını ifade etmektedir (akt: Strasburger ve Wilson, 2002).

### 3.5.2. Reklamın İkna Ediciliği

Reklamın ikna ediciliğinde, üç önemli nokta vardır. Bunlar;

1. Ürün talebi: Ne kadar çok reklam varsa o derece fazla talep olacağı vurgulanmaktadır (Strasburger ve Wilson, 2002). Potter (2005), bu durumu medyanın ‘tutumsal etkisi-kültürlenme’ olarak tanımlamıştır. Buna göre ne kadar çok ürün reklamı yapılırsa, o ürün konusunda satışta çok olacak ve alıcı iyi bir ürün aldığını düşünecektir.
2. Ebeveyn- çocuk çatışması: Bazı durumlarda çocuğun talebi ile ebeveyn talebi örtüşmeyebilir. Örtüşmediği durumlarda çocuk, duygusal baskı yaparak kendi istediği ürünü aldırabilmektedir (Austin, Roberts ve Nass, 1990).
3. Materyalizm ve değer uyumu: Bu durumda materyalist gencin, reklamlara bağlı olarak daha fazla ürün alması beklenmektedir (Strasburger ve Wilson, 2002).

### 3.5.3. Çocuklardaki Tüketici Davranışının Evreleri

Valkenburg ve Canter (2001), çocuklardaki tüketim davranışlarına dair dört evre belirlemiştir:

1. İstek ve tercihlerin hissedilmesi evresi: Bu evre bebeklerde ve emekleyen çocuklarda görülmektedir. Belirli amaçtan ziyade ilginç gelen objeler dikkat edilmektedir. Renk, koku, ses vb.
2. Mızızlanma- Anlaşma Evresi: Bu yaş dönemindeki çocuklar, okul öncesi yaş grubudur ve reklamcılarının en çok etkilemeye çalıştıkları gruptur. Bu grupta yer alan çocuklar belirli bir ürünün alınması için ısrar ederler ve buna yönelik duygusal davranış sergilemektedirler.
3. Risk alma ve ilk satın alma evresi: Bu evrede yer alan çocuklar, beş ile sekiz yaş arasında yer almaktadır. Çocuklar, yavaş yavaş ilk defa alış-veriş yapmaya başlamaktadırlar.
4. Uyum gösterme ve titizlik evresi: Bu evrede yer alan çocuklar sekiz ile on iki yaş

arasında yer almaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar ürünleri kendi arasında değerlendirilebilir ve arkadaş normlarına daha çok önem vermektedirler.

### 3.5.4. 21. yy Pazarlama Stratejileri

Yirmi birinci yüzyılda, çocuklara yönelik yeni pazarlama stratejileri geliştirilmeye başlanmıştır. Bu pazarlama stratejileri;

1. Birden fazla medya kanalında oyuncak bayilikleri: Ninja kaplumbağaları, Pokemon, Nintendo video oyunları gibi unsurlar, çocukların dikkatini çekecek farklı şekillerde medya da yer almaktadır (AAP, 2011).
2. Okullarda satış: Yirmi birinci yüzyılda okullar, artık ticari alanlar olarak görülmeye başlanmıştır. Şirketler bunu dört şekilde yapmaktadırlar:
  - a. Belirli bir amaç sonunda, çeşitli ödüller sağlanmaktadır. Ör: Pizza Hut, Mc Donalds gibi yemek firmaları, öğretmenin istediğini yapana yemek kuponu vermesi gibi.
  - b. Firmalar doğrudan okula yardım yapabilmektedir.
  - c. Firmalar, program doğrultusunda çeşitli kitap, CD, broşür hazırlayabilmektedir.
  - d. Kanallar, okulda program yapabilmektedir. Ör: Kanal 1, liselerde günlük 12 dakika program yapmaktadır (AAP, 2011).
3. Çocuklara sanal (online) satış

Çocuklara yönelik özel web siteleri düzenlenmektedir. Ör: afacancocuk.com, atlikarinacam.com gibi. İnternet sayfalarında, sürekli reklamlar yer almaktadır. 1998 yılında Amerikan Kongresi'nde çocukların, sanal satışlardan korunmasına yönelik kanunlar kabul edilmiştir. Buna göre çocuk programlarında reklam, 9.5 sn ile sınırlanacaktır; kanallar, çocuk programlarında program içeriği ile reklamı birbirinden net olarak ayıracaklardır (AAP, 2011).

### 3.5.5. Reklam Okur-yazarlığının Öğretimi

Reklam okuryazarlığında amaç, çocukların eleştirel alıcı olabilmesini sağlamaktır. Çeşitli araştırmalar, 6-7 yaş civarında reklamlara dair eğitim yapılabileceğini belirtmiştir. Bu yaş aralığında çocuklar reklam ile program içeriğini ayırt edebilmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin de konuşarak, çocuklarını ikna yoluna gidebileceği belirtilmektedir (AAP, 2009; AAP, 2011)ç

## 4. MEDYA ŞİDDETİ

Medyadaki şiddetin yansımaları sınırlı tutum ve davranışların öğrenilmesi, duyarsızlaşma ve korku olmak üzere üç şekilde görülebilmektedir (Berger, 2014; Fabregat ve Beltri, 1998; Levine, 1998). Bunların nedeni olarak da şiddetin TV'de göz alıcı şekilde gösterilmesi, şiddet iyi olarak yansıtılması, mağdurun zarar görmemesi, ve şiddetin 'önemsiz' olarak yansıtılması olarak belirtilmektedir (AAP, 2008; Berger, 2014). Ör: Eminem ve küfürlü şarkıları.

### 4.1. Şiddet Nasıl Gerilime Yol Açmaktadır?

Şiddetin, üç şekilde gerilime yol açtığı düşünülmektedir:

1. Bilişsel Çalışma (Berkowitz, 1984): Bu teoriye göre medyadaki şiddet, izleyicideki

sinirli duyguları açığa çıkarmaktadır. Daha çok medyadaki şiddetin, kısa sürede oluşan etkisini açıklamak için kullanılmaktadır

2. Sosyal Öğrenme (Bandura, 1965): Bu teoriye göre bireyin, rol-model olarak aldığı kişinin şiddet uygulaması, bireyi de aynı yönde şiddet uygulamaya ya da sinirli davranışlar göstermeye sevk etmektedir
3. Sosyal Bilgi-İşleme Teorisi (Huesmann, 1998): Huesmann'a göre, erken çocukluk dönemindeki tecrübeler, bireyin beyinde belirli programların (şablonların) oluşmasını sağlamaktadır. Tecrübeler medyadan sağlanıyorsa ve şiddet de içeriyorsa, çocuk bu bilgileri zihninde saklar ve zamanı geldiğinde sinirli davranışlar olarak dışa yansıtır.

#### 4.2. Sinirliliğin Öğrenilmesini Cesaretlendiren Nitelikler

Strasburg ve Wilson (2002) sinirli davranışların öğrenilmesini sağlayan yedi nitelik olduğunu belirtmektedir:

1. Fail'in çekici ve sempatik olarak gösterilmesi: Çocuk faili, rol- model olarak failin davranışlarını benimsemektedir. Aynı cinsiyetten olanı, rol- model alma eğiliminin daha çok olduğu düşünülmektedir (Berger, 2014; Levine, 1998). Singer ve Singer (1998) de çocukların daha çok eğlence için TV seyrettiklerini, buna göre de TV'deki aykırı ya da yanlış modelleri benimsedikleri konusunda uyarılmaktadır.
2. Şiddetin sebebi: Şiddetin savunma ya da cesaretlendirme amaçlı kullanılabilmesi.
3. Silahın sunumu: Günümüzde, silahlanma vakalarında artış gözlenmektedir. Özellikle medyatik insanların hayat tarzlarındaki şiddet de gençleri oldukça fazla etkilemektedir. Örneğin, Nirvana grubunun solisti, Kurt Cobain'in intihar etmesinin ardından grubun hayranlarından da intihar edenler olmuştur
4. Şiddetin, 'gerçekçi' gösterimi
5. Şiddetin ödüllendirilmesi; şiddet uygulayanın cezalandırılmaması
6. Mağdur üzerindeki etkinin önemsiz olarak sergilenmesi
7. Şiddetin mizahi ya da gülünç olarak gösterilmesi

Diğer yandan şiddetin ifadesi de kültürden kültüre değişmektedir. Japon ve Amerikan kültürünün, şiddet açısından karşılaştırılması yapıldığında şu sonuçlar elde edilmiştir: Japonlar, şiddetin kötü yönlerini göstermekte ve bunu vurgulamaktadırlar. Bu ülkede, sıkı aile kontrolü ve disiplin vardır ve silahlanm, kanunlar ile sıkı kontrol altında tutulmaktadır (Iwao ve ark, 1981: akt,Strasburger ve Wilson, 2002).

#### 4.3. Elektronik Oyunlar

Bilgisayar ve video, 'yeni medya' olarak tanımlanmaktadır. Bu oyunların farklı şekilleri vardır. Kişisel bilgisayarlarda oynanabildiği gibi internet üzerinden başka bireylerle de oynanabilmektedir (Berger, 2014; Binark ve Sütçü, 2007). 'Öldür ve puan al' mantığı vardır ve günümüzde video oyunlarının içeriğinde daha çok şiddet yer almaktadır (Berger, 2014; Fabregat ve Beltri, 1998; Levine, 1998).

Türkiye'de özellikle internet kafeler, çocuklar tarafından video oyunlarını oynamak için kullanılmaktadır (Binark ve Sütçü, 2007). 23 Ocak 2007 tarihli İçişleri Bakanlığı genelgesiyle valiliklere, şiddet içeren oyunların listesi iletilmiştir. Buna göre GTA Vice

City, Battlefield Vietnam, Half Life, GTA San Andreas, Delta Force, Swat, Call of Duty, The Punisher, Lancher, Hitman, Counner, Hell Forces, Halo, Line of Sight Vietnam, Pariah, Serious Sam ve Return to Castle Wolfenstein adlı bazı şiddet içerikli oyunların internet kafelerde oynanması yasaklanmıştır (Binark ve Sütçü, 2007).

#### 4.4. Şiddet İçeren Video Oyunlarının Bazı Etkileri

Şiddet içeren video oyunlarının bazı etkilerinin şunlar olduğu ifade edilmiştir: Duyarsızlaşma, empati yeteneğinde azalma, kin gütmeye artış, sinirli davranışlar sergileme, şiddet yanlısı tutum sergileme (Berger, 2014; Fabregat ve Beltri, 1998; Levine, 1998).

Video oyunlarının, iki tür etkisinden bahsedilmektedir:

1. Kısa süreli etki: Şiddet unsuru içeren video oyunları ile şiddet içermeyen video oyunları oynayanlar karşılaştırılmıştır. Şiddet unsuru içeren oyunları oynayanların, daha sinirli davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Burada diğer bir önemli konunun da kişilik özellikleri olduğu ifade edilmektedir.
2. Uzun süreli etki: Uzun süre şiddet içeren oyunları oynayanlarda, empati yeteneğinde düşme gözlenmiştir (Berger, 2014; Levine, 1998; Roberts ve Foehr, 2008).

#### 4.5. Video Oyunlarına Bağımlılık

Yüksek tempolu video oyunlarını oynayanların kumar tecrübesine benzer tecrübeler yaşadıkları ve daha çok risk aldıkları belirlenmiştir. Yüksek risk almak bireylerin, kendini özel hissetmesini sağlamaktadır (Berger, 2014; Roberts ve Foehr, 2008; Levine, 1998).

Video oyunlarını oynamak için uzun süreli bilgisayar başında kalmanın, bir takım sağlık sorunlarına yol açtığına işaret edilmektedir. Bunlardan bazılarının iskelet -kas sistemi ile ilgili rahatsızlıklar, baş- karın- göğüs ağrısı, yorgunluk, iştahsızlık, kilo kaybı, baş dönmesi, hafif ateş, nedeni bilinmeyen terleme, aşırı şişmanlık, kalp rahatsızlıkları olduğu belirtilmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Berger, 2014; Walters ve Zwaga, 2001). 19 kişi üzerinde yapılan bir araştırmada, bir hafta oyundan uzak kalma ile belirtilerin ortadan kalktığı belirlenmiştir (Strasburg ve Wilson, 2002).

Video oyunlarının çocukların bilişsel yönlerini güçlendirmesi, eğitim-öğretim ortamının zenginleştirilmesi, çocukların kendi kronik hastalıkları (diabet gibi) konusunda eğitilmesi ya da cinsel eğitim için kullanılabilmesi de belirtilmektedir (AAP, 2011; Berger, 2014; Chan, 2012; Roberts ve Foehr, 2008). Bir başka deyişle video oyunlarının, kötü bir bağımlılık olduğu ya da daima kötü olduğu düşünülmemelidir.

### 5. MEDYA BAĞIMLILIĞI

Değişen dünya düzeni, yaşam tarzı ve gelişen teknoloji ile beraber artık çocuklar- gençler, daha fazla medya mesajları ile karşı karşıya gelmektedir (Roberts ve Foehr, 2008). Artan medya baskısının, çocukları ruhsal ve davranışsal yönden çoğunlukla olumsuz etkilediği düşünülmektedir (AAP, 2019; AAP, 2011). Diğer önemli bir nokta ise çocuklar- gençlerin, medyaya karşı savunmasız kaldıklarına vurgu yapılmasıdır. Özellikle bu savunmasızlık halinin reklam sektöründe, etkili olarak kullanıldığı belirtilmektedir ve dikkat edilirse, hayatımızın her anında reklam mesajları yer almaktadır. Burada en önemli noktanın ise çocukların- gençlerin, medya okuryazarlığı konusunda eğitilmesi olduğu düşünülmektedir çünkü medya, her yanımızı kuşatmıştır. Sosyal ilişkilerden, giyinme tercihine, hangi partiye

oy vereceğimize kadar insan hayatını etkilemektedir. Özellikle sosyal medya kullanımında ciddi sıkıntılar göze çarpmaktadır.

Roberts ve Foehr (2008) yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik durumlara göre sosyal medya kullanımında farklılıklar olduğunu belirtmektedir; özellikle çocuklar ve gençler, sosyal ağı çok sık kullanmaktadır. Amerika'da gençlerin günde an az 10 defa, Facebook sayfalarına giriş yaptıkları ifade edilmektedir (Roberts ve Foehr, 2008). Gençler, eğer sosyal medya ağlarına ulaşamazlarsa, depresyon belirtileri göstermektedir (AAP, 2011). Öyle ki bu durum artık bir bağımlılık noktasına gelmiştir. Yalnız bu bağımlılık, beraberinde bir takım başka sorunları da getirmektedir. Çocuklar ve gençler çevrimiçi tacize, sanal şiddete, cinsel içerikli mesajlara maruz kalmaktadır (AAP, 2011; Chan, 2012). Bu yaş gruplarında, medya mesajlarını nasıl değerlendireceklerini bilemedikleri için daha fazla psikolojik etki oluşmaktadır (Chan; 2012). Bu tür etkileri en aza indirmenin bir yolu da eğitimden geçmektedir.

## 6. SINIF DIŞI EĞİTİM

Sınıf dışı ve etkinlik odaklı uygulamaların, medya bağımlılığı üzerine etkili olacağı düşünülmektedir çünkü sınıf dışı eğitim kişisel gelişim, öfke kontrolü, liderlik, empati, sportif yeteneklerin gelişimi gibi sosyal ve psikomotor çıktılar için de kullanılmaktadır (Powers, 2004). Roberts ve Foehr (2008) de gençlerin günlük herhangi bir aktivitelerini yerine getirmekten daha çok medya ile ilgilendikleri konusunda uyarılmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da bir takım sağlık sorunlarını ortaya çıkmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Walters ve Zwaga, 2001). Sınıf dışı ve etkinlik odaklı uygulamalar ile bireylerin kişisel ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında sınıf dışı eğitimin, medya okuryazarlığı eğitimi için kullanımı konusunda bir boşluk olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle, bu konuda daha çok araştırma yapılması ve disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Yeni öğretim programında, medya okuryazarlığı dersinin de olmasından dolayı sınıfıçi etkinlikler, sınıf dışı etkinliklerle birleştirilebilir çünkü sınıf dışı eğitimin bir özelliği de örgün eğitimi desteklemek amacıyla kullanılmasıdır (Tsai, 2006).

Sınıf dışı eğitimler eğitim, eğlence, tedavi, bireysel ve sosyal gelişim, doğa eğitimi gibi çeşitli alanlarda kullanılabilir (Miller, 2008; Neill, 2008). Sınıf dışı eğitim, bu kadar çok amaçlı kullanılması dolayısıyla birbirinden farklı çıktılar da oluşmaktadır. Hattie ve ark. (1997), 97 sınıf dışı eğitim programını incelemişler ve eğitim sonucunda, 997 farklı etkinin olduğunu belirlemişlerdir (akt: Miller, 2008). Bu çıktıların %76'sı bireysel ve sosyal gelişim, %12'sinin tedavi, % 6'sının eğlence, % 5'nin eğitim ve %1'nin çevresel etki yönünde olduğunu belirtmişlerdir. Cumberbatch (1999) 6, 7 ve 8. sınıflar üzerine yapmış olduğu çalışmada, sınıf içinde yaşanan disiplin probleminin çözümü için sınıf dışı doğa eğitiminin etkisini araştırmıştır. Müfredat doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda, 6 ve 7. sınıflardaki öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlenmiştir. Benzer bir çalışmayı Olsen (1950; akt: Shanely, 2006) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde, Halligan (2006) Kuzey Amerika'da ortaöğretim öğrencileri ve Robinson (2008) Afrika kökenli Amerikalı kolej öğrencileri için yapmış ve olumlu çıktılar elde etmiştir.

Sınıf dışı eğitim, sadece doğa eğitimi için değil kişisel ve duygusal gelişim, sosyal ve akademik hayatta başarısız olan risk altındaki gençlerin gelişim kaydetmesi için de kullanılmaktadır (Murdock, 2007). Aynı zamanda sınıf dışı eğitim, okulda gerçekleştirilen

eğitimi güçlendirmek ve bu eğitimin kısıtlılıklarını ortadan kaldırmak için kullanılmaktadır (Murdock, 2007). Hammerman ve Hammerman (2001; akt: Tsai, 2006) sınıf dışı eğitimin fen bilimleri alanında doğa eğitimi; sosyal bilimler alanında ise sosyal anlamada risk altındaki çocukların gelişimi (Halligan, 2006) için kullanıldığını ifade etmektedir. Carrier (2004) Kanada’da ortaöğretim düzeyinde sınıf dışı eğitim ile demokrasi eğitiminin verilmesinin etkililiğini; Powers (2004) ise sınıf dışı eğitimin 11.sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf dışı eğitimden sonra öğrencilerin zaman yönetimi, sosyal ilişki, başarı güdüsü, liderlik ruhu, duygusal kontrollerinde artış tespit edilmiştir.

## 7. SONUÇ

Yukarıdaki alan yazınlarda da görüldüğü üzere sınıf dışı eğitim, medya bağımlılığı konusunda kullanılabilir uygun bir eğitim şeklidir. Burada özellikle belirtilmesi gereken konu, sınıf dışı eğitimin plansız- programsız bir eğitim olmadığı ve mutlaka iyi planlanmış bir program olması gerektiğidir (Tsai, 2006; Carrier, 2004). Bu bağlamda medyaokuryazarlığı, sınıf dışı eğitim ve program geliştirme uzmanları bir arada çalışabilir. Türkiye’de de çocuklar ya da ergenler ile yapılmış sınıf dışı çalışmalar bulunmaktadır (Bozdoğan, 2007; Erentay ve Erdoğan, 2009; Erten, 2003; Erten, 2005; Okur-Berberoğlu, Güder, Sezer ve Yalçın-Özdilek, 2013a; Okur-Berberoğlu, Güder, Sezer ve Yalçın-Özdilek, 2013b; Okur-Berberoğlu, Yalçın-Özdilek, Sönmez ve Olgun, 2014; Özbay, 2010). Bu çalışmaların ortak özelliği, çevre eğitimi ya da fen eğitimi odaklı olmalarıdır. Bu araştırmanın amacı da bu alandaki eksikliğe dikkat çekmek ve yeni araştırmalara yol açabilmektir.

Türkiye’nin son eğitim programında, ‘Medya okuryazarlığı’ dersi de yer almaktadır (MEB, 2013) fakat sadece çocukların eğitimi yeterli değildir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin eğitimi de önem kazanmaktadır (Levine, 1998). Eğer medyanın kullanımı bir bağımlılık noktasına geldiyse bu bağımlılık ile nasıl baş edileceğinin de öğretilmesi gerekmektedir. Bu konuda çeşitli kurumlar arasında işbirliği yapılarak yetişkin eğitimi üzerine yeni programlar geliştirilebilir. Örneğin TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) 1999 yılından bu yana, öğretmenlere yönelik çevre eğitimi projelerini desteklemektedir (Erentay ve Erdoğan, 2009). Benzer şekilde TÜBİTAK, medya bağımlılığı konulu öğretmenlere ve öğrencilere yönelik sınıf dışı ve etkinlik odaklı sosyal eğitim projelerini (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013) de destekleyebilir.

Bu çalışma kapsamında medyanın, çocuklar ve ergenler üzerine olan olumsuz etkileri üzerine durulmuş olsa da medyadan ve olası etkilerinden kaçmak da mümkün değildir. Günlük hayat, medya ile iç içedir. 3G-4G-5G cep telefonları, “app” olarak adlandırılan cep telefonu uygulamaları, internet ve internetin her sayfasında akıp giden reklamlar, televizyonda yer alan şiddet görüntüleri kaçınılmaz durumlardır. Önemli olan bu şartları, bireylerin aleyhine çevrebilmek; bireye eleştirel düşünmeyi, mesajların ve görüntülerin ardında yer alabilecek gerçekleri görebilmeyi öğretebilmektir. Bu nedenle, çeşitli düzeylerde eğitime ve sınıf dışı eğitime ihtiyaç bulunmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi ile sınıf dışı eğitimin birleştirilmesinin, bu alandaki önemli bir eksikliği gidermeye yönelik önemli bir katkı olduğuna inanılmaktadır. Her iki eğitimin de temelinde deneyimsel öğrenme yer almaktadır. Dolayısıyla istenilen çıktılara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

## 8. KAYNAKÇA

- Amerikan Pediatri Derneği (AAP) (2008). "Are Zero Tolerance Policies Effective In The Schools?". *American Psychologist*. Vol. 63, Issue: 9, pp. 852-862. <https://www.apa.org/pubs/info/reports/zero-tolerance.pdf>, 22.01.2015.
- Amerikan Pediatri Derneği (AAP) (2009). "Policy Statement- Media Policy". *Pediatric*, Vol. 124, Issue: 5, pp. 1495-1503. <http://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2005-2009/09AAPpolicy.pdf>, 27.03.2015.
- Amerikan Pediatri Derneği (AAP) (2011). "Clinical Report: The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families". *Pediatrics*, Vol. 127, Issue: 4, pp. 800- 804. <http://pediatrics.aappublications.org/content/127/4/800.full.pdf+html>, 27.03.2015.
- Akarşlan, M. (1998). "Anahatlarıyla Çocuk Hakları Ve Çocuk Hakları Mevzuatı". Alfa Basım- Yayın- Dağıtım, İstanbul.
- Akbulut, N. T., ve Kartopu, E. (2006). "Yalıtılmış Çocuk (Der. C. Bilgili). *Medyada olmayanlar: Medya eleştirileri* içinde (s. 135-152)". Beta, İstanbul.
- Austin, E. W., Roberts, D. F., & Nass, C. I. (1990). "Influences of Family Communication on Children's Television-İnterpretation Processes". *Communication research*, Vol. 17, Issue: 4, pp. 545-564.
- Bandura, A. (1965). "Vicarious Processes: A Case of No-Trial Learning". *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2, pp. 1-55.
- Bazalgette, C. (1997). "Media Literacy in the Information Age, Current Perspectives". Transection Publisher, New Jersey.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). "Çocuk Gelişim Psikolojisi" (Çev: Okhan Gündüz). Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Berger, A. A. (2014). "Media Analysis Techniques". Sage Publications, San Fransisco.
- Berkowitz, L. (1984). "Some Effects of Thoughts on Anti-And Prosocial İnfluences of Media Events: A Cognitive-Neoassociation Analysis". *Psychological bulletin*. Vol. 95, Issue: 3, pp. 410.
- Bickham, D. Wright, J. & Huston, A. (2002). "Attention, Comprehension and the Educational İnfluences of Television" in *Handbook of Children and the Media* (Ed. Singer, D. & Singer, J.). Thousand Oaks, Sage Publications, California.
- Binark, M. ve Sütçü-Bayraktutan, G. (2007). "Ankara Mikroölçeğinde İnternet Kafelerin Kullanımı". XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı 8-10 Kasım 2007, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim Ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri Ve Önemi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carrier, A. M. (2004). *The Emergence of Democratic Educational and Experiential Educational Philosophies İn the Practice of Outdoor Education*. Master of Art Thesis, University of Toronto, Canada.
- Chen, M. (1994). "The Smart Parent's Guide to Kids' TV". KQED Books, San Fransisco.
- Chan, K. (2012). "Consumerism and Gender in Children's TV" in *Sexy Girls, Heroes and Funny Losers: Gender Representations in Children's TV around the World* (Ed. Maya Götz& Dafna Lemish). Peter Lang, Frankfurt.
- Cumberbatch, A. R. (1999). *The Effect of Outdoor Environmental Education on In-Class Behaviors of Sixth, Seventh and Eighth Grade Students*. Published PhD Thesis, the Union Institute Graduate College, Cincinnati, Ohio.

- Elma, C. Kasten, A., Dicle, A. N., Mercan, E., Çınkır, Ş., ve Palavan, Ö. (2009). "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya Ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları". Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Vol. 27, pp. 93-113.
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2009). "22 Adımda Doğa Eğitimi". ODTÜ Yayıncılık, Ankara.
- Erten, S. (2003). "5. Sınıf Öğrencilerinde "Çöplerin Azaltılması" Bilincinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Öğretim Modeli". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt. 25, s. 94- 103. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200325SINAN%20ERTEN.pdf>, 13.02.2015.
- Erten, S. (2005). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt. 28, s. 91- 100. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200528SINAN%20ERTEN.pdf> 13.02.2015.
- Fabregat- Aluja, A. & Beltri- Torrubia, R. (1998). "Viewing Of Mass Media Violence\ Perception of Violence\ Personality and Academic Achievement". Personality and Individual Differences. Vol. 25, pp. 973-989. [http://web.udl.es/usuario/e7806312/publi/pu\\_30.pdf](http://web.udl.es/usuario/e7806312/publi/pu_30.pdf), 27.05.2014.
- Gardner, H. & Davis, K. (2013). "The App Generations". Yale University Press, London.
- Halligan, M. W. (2006). *Outdoor Education for Middle School Youth: A Grant Proposal Project*. Master of Social Work Thesis, California State University, USA.
- Hobbs, R. (1998). "The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement". Journal of Communication. Vol. 48, Issue: 1, pp. 16-32.
- Huesmann, L. R. (1998). *The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior* (p: 73-109), in "Human Aggression: Theories, Research and Implications For Social Policy" (Ed. Russell G. Geen & Edward Donnerstein). Academic Press, New York.
- Karasar, N. (2005). "Bilimsel Araştırma Yöntemi". Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Levine, M. (1998). "See No Evil: A Guide to Protecting Our Children from Media Violence". Jossey-Bass Publishers, San Fransisco.
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Medya Okuryazarlığı dersi öğretim programı. 27 Nisan 2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Miller, T. J. (2008). *The Alaska Factor: Outdoor Education Program Design İn Alaska*. Master of Education Thesis, University of Alaska, USA.
- Murdock, M. L. (2007). *Outdoor Education As A Protective School-Based Intervention For "At-Risk" Youth: A Case Study Examining The Muskoka Woods Leadership Experience For "Students Of Promise" Program*. PhD Thesis, University of Windsor, Ontario, Canada.
- Neill, J. T (2008). *What is outdoor education? definition (definitions)*. 02 Eylül 2010 tarihinde <http://wilderdom.com/definitions/definitions.html> adresinden alınmıştır.
- Okur-Berberoğlu, E. & Uygun, S. (2013). "TÜBİTAK 4004 Projelerinin Sürdürülebilir Kalkınma İçin Çevre Eğitimi Kapsamında Değerlendirilmesi". Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt. 13, Sayı: 2, s. 107- 133.
- Okur-Berberoglu, E., Yalcin-Ozdilek, S., Sonmez, B., & Olgun, O. S. (2014). "Theatre and Sea Turtles: An Intervention in Biodiversity Education". International Journal of Biology Education. Vol. 3, Issue: 1, pp. 24- 40. [http://www.ijobed.com/3\\_1/vol3issuepart3.pdf](http://www.ijobed.com/3_1/vol3issuepart3.pdf) , 29.04.2014.



- Okur- Berberoglu, E., Guder, Y., Sezer, B., & Yalcin-Ozdilek, S. (2013a). "An Outdoor Hydrobiology Activity's Effect on Student's Affective Perspective, Case Study: Canakkale, Science Camp". *Kastamonu University Kastamonu Education Journal*. Vol. 21, Issue: 3, pp. 1177-1198. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/33/35> 03.09.2014.
- Okur-Berberoglu, E., Guder, Y., Sezer, B., & Yalcin-Ozdilek, S. (2013b). "The Effect of a Sheep Heart on the Cognitive and Affective Area of the Elementary Students, Case Study: Canakkale, Science Camp". *International Journal of Biology Education*. Vol. 3, Issue: 1, pp. 1-23. [http://www.ijobed.com/2\\_3/vol2issue3art1.pdf](http://www.ijobed.com/2_3/vol2issue3art1.pdf) 03.09.2014.
- Özbay, Ş. (2010). *Fen Ve Teknoloji Programı İçinde Kompost Hakkında Verilen Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Çevre Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Perloff, R. M. (1999). "The Third-Person Effect: A Critical Review and Synthesis". *Media Psychology*. Vol. 1, pp. 353-378. [http://www.uky.edu/~dlowe2/documents/1\\_Perloff1999Third-PersonEffect.pdf](http://www.uky.edu/~dlowe2/documents/1_Perloff1999Third-PersonEffect.pdf) 20.05.2014.
- Piaget, J. (2000). "Çocukta Zihinsel Gelişim" (Çev: Hüsen Portakal). Cem Yayınevi, İstanbul.
- Potter, W. J. (2005). "Media Literacy" (3rd Edition). Sage Publication, London.
- Powers, D. L. (2004). *The Effects of an Outdoor Education Program on Life Effectiveness Skills of Participants*. California State University Master of Science Thesis.
- Poyntz, S. R. (2006). "Independent Media, Youth Agency, and the Promise of Media Education". *Canadian Journal of Education*. Vol. 29, Issue: 1, pp. 154-175.
- Roberts, D. F. & Foehr, U. G. (2008). "Trends In Media Use". *The Future of Children*. Vol. 18, Issue: 1, pp. 11- 37. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795858.pdf> 27.04.2015.
- Robinson, G. H. (2008). *The Fragments of Frustration In Building Academic Literacy for College-Bound African-American Students: Implications for the Use of Outdoor Education*. PhD Thesis, George Mason University, USA.
- Shanely, S. D. (2006). *Towards An Understanding of an Outdoor Education Program: Listening To Participants' Stories*. PhD Thesis, University of Florida, USA.
- Singer, D. G. & Singer, L. J. (1998). "Developing Critical Viewing Skills and Media Literacy In Children. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*". *Children and Television*. Vol. 557, pp. 164-179.
- Strasbuger, V. C. & Wilson, B. J. (2002). "Children, Adolescents & the Media". Sage Publication, London.
- Tapscott, D. (1999). "Educating the Net Generation". *Educational Leadership*. Vol. 56, Issue: 5, pp. 6-11.
- Tsai, J.T. (2006). *The Identification of the Components for an Outdoor Education Curriculum In Taiwan*. PhD Thesis, Indiana University, USA.
- Valkenburg, P. M., & Cantor, J. (2001). "The Development of a Child Into a Consumer". *Journal of Applied Developmental Psychology*. Vol. 22, Issue: 1, pp. 61-72.
- Walters, R. & Zwaga, W. (2001). "The Younger Audience". Dunmore Printing Company, New Zealand.



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFELERİ: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Orhan KUMRAL\*

### ÖZ

*Eğitim bir bilimdir ve tüm bilimlerde olduğu gibi felsefeye ihtiyaç duymaktadır. Eğitim ve felsefe arasındaki bu ilişki eğitim felsefesini doğurmuştur. Eğitim felsefesi, eğitim programı yapımcıları bakımından ve bu programı uygulayan öğretmenler açısından eğitim ortamının oluşturulmasında ve düzenlenmesinde en önemli yol göstericidir. Bu araştırmanın amacı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve son sınıf öğrencileri olan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemektir. Ayrıca eğitsel düşüncelerinin bölüm ve cinsiyet temelinde farklılaşma durumunu ortaya çıkarmaktır. Nicel yöntemle tasarlanan çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında bulunan ve İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan kadın ve erkek öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının daha yoğun olarak popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) eğitim felsefesine sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet temelinde ise erkeklerin daha geleneksel (pozitivist, modernist) düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre felsefelerinin değiştiği, bu araştırmanın diğer bir bulgusudur.*  
**Anahtar Kelimeler:** eğitim felsefesi, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme

### STUDENT TEACHERS' PHILOSOPHY OF EDUCATION: CASE OF PAMUKKALE UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION

#### ABSTRACT

*Education is a science and needs philosophy as in all sciences. This relationship between education and philosophy has led to the philosophy of education. Educational philosophy is the most important guide in the creation and regulation of the educational environment both for the program makers and teachers, as the practitioners of those programs. The purpose of this research is to determine the educational philosophy for prospective teachers who are the fourth year students studying at Pamukkale University Faculty of Education. The study, also, aims to reveal the differentiation case on the basis of the field and gender of the participants. This research was designed with survey research as a sort of a quantitative method. The participants of the research were prospective male and female fourth-year teachers studying at the departments of English Language Teaching, Classroom Education, Turkish Language Teaching, Social Sciences Education, and Preschool Education at Pamukkale University Faculty of Education. The research results reveal the fact that prospective teachers have, intensely, popular (post-positivist, constructivist) educational philosophies. On the basis of sex, the study results manifest that men have traditional perceptions (positivist, modernist) over education. Another finding of the research is that the educational philosophies of prospective teachers differ according to the departments they study.*

**Keywords:** philosophy of education, prospective teachers, teacher training

\* Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli – TÜRKİYE, okumral@pau.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Eğitim, bir bilimdir (Aydın, 2012; Murphy, Mufti ve Kassem, 2009; Osler, 2013; Zierer, 2009). Bilime ruh katan ise felsefedir (Weber, 1998: 2). Diğer bilimsel süreçlerde olduğu gibi, eğitim ile ilgili süreçlere ve kavramlara anlamını veren felsefe olmuştur. Eğitimsel amaçların belirlenmesinde, eğitim programının şekillenmesinde, öğretim ortamının oluşturulmasında bir çerçeveye ihtiyaç varsa, bu çerçeveyi belirleyen felsefe olduğu görülmektedir (Kumral, 2014b). Brauner ve Burns (1965) eğitimin, felsefi yönünün göz ardı edilemeyeceğini söylemektedirler. Onlara göre eğitim felsefeden ayrıldığında, köpeği olmayan bir görme engellinin durumuna düşecektir. Eğitim ve felsefe arasındaki bu ilişki eğitim felsefesini doğurmuştur.

1949'larda Eğitim Felsefesi Cemiyeti (PES, Philosophy of Education Society) eğitim felsefesinin basit bir tanımının yapılamayacağı kanaatine varmıştır (Tozlu, 1997: 35). Bununla birlikte, yapılan birçok tanımdan yola çıkılarak, okula ve okulla ilgili tüm öge ve süreçlere yönelik düşüncelerin ve anlamlandırma çabalarının eğitim felsefesini oluşturduğu söylenebilir (Kumral, 2014b). Bu anlamda, eğitsel süreçleri anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik felsefi akımların ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar arasında ön planda olanlar Realizm, İdealizm, Pragmatizm, Varoluşçuluk, eğitsel dinamik açıklamalar olarak da Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık (Demirel, 2012; Ergün, 2009; Labaree, 2005; Ornstein ve Hunkins, 1988; Ornstein, Levine, Gutek, Vocke, 2014; McNeil, 1996; Red and Davis, 1999; Sönmez, 2009; Tozlu, 1997; Turgut, 1996; Veal, 2007) akımlarıdır. Eğitime yönelik çıkarımları olan birçok eğitim felsefesi olmakla birlikte bilgiye, öğretmene ve öğrenciye bakış açılarına göre felsefi akımları iki ana gruba ayırmak mümkün olabilir. Bilgiye, öğretmene, öğrenciye bakışları anlamında Realist, Daimici ve Esasici akımlar bir grupta, Pragmatik, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı, Varoluşçu, Hümanist akımlar ise diğer bir grupta toplanabilir.

Realist, Daimici ve Esasici akımların yer aldığı blok, bilginin mutlak değişmezliğini ön plana çıkarmaktadır. Mutlak bilgiyi öğrenciye aktaracak olan ise bu bilgiyi bilen kişi olan öğretmendir. Bu anlamda öğrenciye düşen, öğretmenin anlattıklarını öğrenmeye çalışmaktır. Öğretmene ya da eğitsel süreçleri düzenleyenlere düşen ise, öğrenciye ne öğreteceğini karar vermek, doğru bilgiyi en iyi ve kalıcı bir şekilde öğrenciye aktarabileceği eğitim ortamlarını hazırlamaktır (Demirel, 2012; Sönmez, 2009). Böyle bir ortam, kendiliğinden, olması gereken araç ve gereçleri de ortaya koymaktadır. Örneğin öğrenci sırası, kalem, defter, kitap vazgeçilmez araç gereçleri oluşturabilir. Buna paralel olarak sınavlar ve bu sınavlarda kullanılan standart testler ise, öğrencinin ne kadar öğrendiğini ortaya çıkarabilen oldukça güvenilir araçlar olacaktır. Günümüzde de geçerliğini korumakta olan bu söz konusu akımlara geleneksel (Orstain ve Hunkins, 1988) ya da klasik, pozitivist, modernist akımlar denebilir.

Pragmatik, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı, Varoluşçu, Hümanist akımların yer aldığı diğer bir blok ise bireyin biricikliğini, onun ve deneyimlerinin değerli olduğunu (Hamrah, 2012; Saeverot 2011) savunmaktadır. Eğitim sürecine yönelik bu açıklamalar, eğitim ortamında öğrenciyi önemsemekte, başka bir anlatımla onun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun eğitim ortamlarının yaratılması gerektiğini savunmaktadırlar. Pragmatik ve eğitim sürecinde ilerlemeci anlayışın öncüsü olan Dewey'e (2008) göre bilginin mekanik olarak sunulduğu tasarım ortamları, bilginin öğrenciler tarafından pasif olarak alınmasını ve aynı şekilde geriye verilmesini istemektedir. Bu ise öğrencinin gelişimini, öğrenme ve büyüme

amaçlarını zayıflatmaktadır. Bunun yerine öğrencilerin doğal dürtülerini oluşturan merak ve araştırma, deneyim elde etmeyi amaçlayan ve araştırmaya dayalı yenilikçi öğretim yöntemleri ile en üst düzeyine ulaşmaktadır (Neubert, 2010; Ralston, 2011; Watras, 2012). Bu durumda öğretmenin öğretici rolü ortadan kalkmakta, eğitim sürecinin merkezine yerleşen bireye rehberlik rolü daha ön plana çıkmaktadır. Böyle bir süreç öğrencinin deneyim elde etmesine odaklanmaktadır. Bu da öğrenme ortamını, bu ortamda kullanılan eğitsel araç ve gereçleri değiştirmektedir. Söz konusu bu eğitim felsefelerinin bulunduğu gruba ise çağdaş (Orstain ve Hunkins, 1988) ya da post pozitivist, yapılandırmacı, popüler akımlar denebilir. Popüler yaklaşım tanımı, Meyer'in (2009) de belirttiği gibi, bireyselliğin ve görecelik anlayışının son zamanda daha önemli hale gelmesinden olabilir. Yine Bingham'a (2011) göre, teknoloji ve iletişimdeki gelişmelerin de eğitsel düşünce ve uygulamalarda değişime neden olduğu açıktır.

Flinders ve Thornton' a (2004) göre (akt., Veal, 2007), Eğitim tarihi - belki de eğitim sürecindeki geleneksel ve popüler anlayışların iki önemli temsilcisi olan - Esasici ve İlerici eğitim hareketleri arasında birçok savaşa sahne olmuştur. Frobel ile başlayıp Dewey ile gelişen İlerlemecilik 1900'lerin başlarında ön planda olsa da Esasiciler eğitsel süreçlerde, dünya genelinde daha etkili olmuşlardır (Veal, 2007).

Eğitim Felsefesi öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitimsel inançlarına yön vererek, eğitimciler ve özellikle program geliştirmecilere okulları ve sınıfları düzenlemek için bir çerçeve ve temel sunar. Okulların ne işe yaradığını, hangi konuların önemli olduğunu, hangi araç ve yöntemlerin kullanıldığını anlamalarına yardım eder. Öğretmenliğin başlangıcında ve öğretmenlik süresince öğretmenler için oldukça önemli bir role sahiptir. Çünkü eğitim felsefesi eğitim süreçleriyle ilgili kavramsal tartışmaları, yapılan araştırmaları anlamalarını sağlamada ve kendi yollarını çizmelerinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Eğitim felsefesi olmadan, öğretmen adaylarının bir öğretmen olarak eğitim sürecindeki uygulamalarını anlamlandırabilmeleri oldukça zordur (Gosselin, 2007; Livingston, McClain & DeSpain, 1995; Orstain ve Hunkins, 1988; Winc 2012).

"Niçin eğitim?" sorusu ve bu soruya bulunmaya çalışılan yanıtlar, eğitime felsefi bir süreç kazandırmaktadır. Her insanın bir yaşam felsefesi olduğu gibi eğitim sürecine yönelik düşünceleri de olabilir. Ancak burada asıl önemli olan öğretmenin eğitim felsefesidir. Çünkü eğitim programı yoluyla eğitsel süreçlere hayat verecek olan, öğretmenlerin eğitime yönelik kavramlara yükledikleri anlamlar, düşünceleri ve uygulamaları olacaktır (Kumral, 2014b).

### 1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve son sınıf öğrencileri olan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemektir. Ayrıca eğitsel düşüncelerinin bölüm ve cinsiyet temelinde farklılaşma durumunu ortaya çıkarmaktır. Bu ana amaç altında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri nedir?
2. Öğrenim görülen bölümler arasında eğitsel düşüncelerde fark var mıdır?
3. Cinsiyetler arasında eğitsel düşüncelerde fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Nicel yöntemle tasarlanan çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Kesitsel taramanın

kullanıldığı (Karasar, 1995) bu araştırmada, çalışmada yer alan üniversitenin eğitim fakültesinde son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının, eğitsel düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

## 2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında bulunan ve İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan kadın ve erkek öğretmen adayları oluşturmuştur. Oranlı küme örnekleme yöntemi (Karasar, 1995: 115) ile belirlenen katılımcılara ait nicel veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Nicel Veriler

Öğrenim Gördükleri Bölüm	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
İngilizce Öğretmenliği	41	19	60
Sınıf Eğitimi	43	17	60
Türkçe Öğretmenliği	44	16	60
Sosyal Bilgiler Eğitimi	37	23	60
Okul Öncesi Eğitimi	54	6	60
Toplam	219	81	300

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenilirliği sağlanmış Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının eğitim sürecine yönelik düşüncelerini ve düşüncelerin işe vuru hale getirildiği uygulamalarını felsefi olarak adlandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla kullanılan 42 maddelik EDU Ölçeği, eğitimcilerin düşünce ve uygulamalarını “Geleneksel” ve “Popüler” olarak ortaya koyabilecek yapı geçerliğine ve ölçek güvenilirliğine sahiptir (Kumral, 2014a). Geleneksel alt ölçeği, düşünce ve uygulamaların daha çok Realist bir felsefi anlayışla ve Daimici Esasici bir eğitim felsefesiyle oluşturulduğunu göstermektedir. Popüler alt ölçeği ise, eğitim sürecine yönelik düşünce ve uygulamaların daha çok Pragmatik, Varoluşçu ve Yapılandırmacı bir anlayışla; İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı bir eğitim felsefesi ile oluşturulduğunu ortaya koymaktadır.

Eldeki araştırmada elde edilen veri analizlerinde, alt ölçekler arasındaki korelasyon  $r = -.81$   $p = .000$  ( $n = 300$ ) bulunmuştur. Yine araştırmada elde edilen veri analizlerinde, ölçeğin güvenilirlik katsayıları; Geleneksel alt ölçeği için elde edilen değer  $\alpha = .93$  ( $n = 300$ ) ve Popüler alt ölçeği için elde edilen değer  $\alpha = .94$  ( $n = 300$ ) olarak ölçülmüştür. Ölçeğin, bu anlamda, katılımcıların Geleneksel ya da Popüler olan eğitim felsefelerinden birine olan yönelimleri ve diğerinden uzaklaşmalarını gösterebildiği için yapı geçerliğine ve  $\alpha$  katsayılarına bakarak da ölçek güvenilirliğine sahip olduğu söylenebilir.

## 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Analizler için öncelikle değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Katılımcı sayısı 50'den büyük olduğu için yapılan Kolmogorov-Smirnova normallik testinde (Büyüköztürk, 2006: 42) dağılımın normal olmadığı [ $p < .00$ ] görülmüştür. Bu nedenle toplanan veriler üzerinde SPSS 15.0 analiz programı kullanılarak, parametrik olmayan varyans analizleri yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Veri analizleri ile elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

### 3.1. Katılımcıların Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi

Araştırmaya katılanların eğitim felsefelerini ortaya koymak için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	n	$\bar{X}$	Sd	Minimum	Maksimum	Ranj
Geleneksel	300	35.02	11.511	21	63	42
Popüler	300	53.54	10.236	21	63	42

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adayların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) eğitim felsefesini oluşturan eğitsel düşüncelere daha yakın buldukları söylenebilir. Adayların, eğitim felsefelerinden elde ettikleri puanların farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3 gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi

Geleneksel-Popüler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p*
Negatif Sıra	48	118.75	5700.00	-11.091	.000
Pozitif Sıra	249	154.83	38553.00		
Eşit	3				

\* $p < .05$

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geleneksel ve popüler eğitim felsefelerinden almış oldukları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ( $z = -11.09$ ,  $p < .05$ ) görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın popüler eğitim felsefesi lehine olduğundan hareketle, katılımcıların daha yoğun olarak popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

### 3.2. Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin öğrenim gördükleri alanlara göre değişme durumunu ortaya çıkarmak için ölçekten aldıkları puanlar üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerinin Farklılaşma Durumu

Felsefe	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p*
Geleneksel	İngilizce Öğretmenliği	60	115.09			
	Sınıf Eğitimi	60	160.09			
	Türkçe Öğretmenliği	60	137.95	4	19.338	.001
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	60	160.13			
	Okul Öncesi Eğitimi	60	179.23			
Popüler	İngilizce Öğretmenliği	60	194.94			
	Sınıf Eğitimi	60	142.07			
	Türkçe Öğretmenliği	60	161.40	4	35.971	.000
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	60	151.77			
	Okul Öncesi Eğitimi	60	102.32			

\*p< .05

Tablo 4’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında branş değişkeninin etkili olduğu görülmektedir. Geleneksel felsefe için sıra ortalamalarına bakıldığında, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin daha geleneksel (pozitivist, modernist) düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Popüler felsefe için sıra ortalamalarına bakıldığında ise İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bölümler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ). Bu durumda geleneksel düşüncelere okulöncesi öğretmenliği ve daha sonra ise sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlikleri sahipken, popüler düşüncelere sahip öğretmenlik bölümleri ise İngilizce ve Türkçe öğretmenlikleri olmuştur.

### 3.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin cinsiyetlerine göre değişme durumunu ortaya çıkarmak için ölçekten aldıkları puanlar üzerinde Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.



**Tablo 5:** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi

Grup	Cinsiyet	n	Sıraların Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	p*
Geleneksel	Kadın	219	141.34	30953.50	6863.50	.003
	Erkek	81	175.27	14196.50		
Popüler	Kadın	219	159.19	34863.00	6966.00	.004
	Erkek	81	127.00	10287.00		

\*p&lt; .05

Tablo 5’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre erkek öğretmen adayları, öğretim ortamlarına dönük olarak daha geleneksel (pozitivist, modernist) düşünürken, kadın öğretmen adaylarının daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) düşündükleri söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmen adayları daha yoğun olarak popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) eğitim felsefesine sahiptirler. Eldeki bu sonuç Kumral (2015) tarafından yapılan ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının katıldığı araştırma ile uyumludur. Söz konusu araştırmada, katılımcı öğretmen adaylarının popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu geçmiş yıllarda yapılan araştırma sonuçları ile de uyumludur: Doğanay ve Sarı’nın (2003), Duman (2008), Duman ve Ulubey (2008) ile Altınkurt, Yılmaz ve Aytunga (2012) yaptıkları araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok “deneyseçilik” felsefesini benimsedikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler temelinde sahip olunan eğitim felsefesi değişmektedir. Bölümler arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler daha geleneksel (pozitivist, modernist) düşüncelere sahiptirler. İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının ise daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Eldeki araştırmanın sonucuna göre geleneksel düşüncelere okulöncesi öğretmenliği ve daha sonra ise sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlikleri sahipken, popüler düşüncelere sahip öğretmenlik bölümleri İngilizce ve Türkçe öğretmenlikleri olmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik alanına göre felsefelerinin değiştiğini gösteren araştırmalar (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Duman, 2008; Ekiz, 2007; Geçici, 2000) vardır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler ve Okulöncesi bölümlerini ilerlemeci eğitim felsefesine sahip olduğunu gösteren araştırmalar da (Duman, 2008; Ekiz, 2007) bulunmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde anabilim dalı değişkeni açısından tespit edilen anlamlı fark, Duman (2008) ve Geçici (2000) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Duman (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının Daimici eğitim felsefesini benimseme düzeylerinde anabilim dalı değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur. Geçici (2000) tarafından yapılan ve ilköğretim öğretmenleri ile

yürütülen araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin branşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın son sonucu ise öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin yarattığı farka yöneliktir. Eldeki sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre erkek öğretmen adayları, öğretim ortamlarına dönük olarak daha geleneksel (pozitivist, modernist) düşünürken, kadın öğretmen adayları daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) düşünmektedirler. Eldeki bu sonuç Kumral (2015) tarafından yapılan ve formasyon eğitimi alan öğrencilerin katıldığı araştırmanın sonuçları ile uyumludur. Söz konusu araştırmada, katılımcı öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, sahip olunan eğitim felsefesini farklılaştırdığı görülmüştür. Yapılan analizlerde erkek öğretmen adaylarının, geleneksel eğitim felsefesine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer sonuç Duman (2008) tarafından da bulunmuştur. Bununla birlikte Doğanay ve Sarı (2003) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile yapılan araştırmada cinsiyetin benimsenen eğitim felsefesi üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır.

## 5. KAYNAKÇA

- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Aytunga, O. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 1-19
- Aydın, H. (2012). Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık. Ankara: Nobel.
- Bingham, C. (2011). Two educational ideas for 2011 and beyond. *Studies in Philosophy & Education*, 30(5), 513-519.
- Brauner, C. J., & Burns, H. W. (1965). Problems in education an philosophy, In S.Büyükdüvenci (Trans.), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15(2), 291-298.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimlerde Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5 (5), 149-170.
- Demirel Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem.
- Dewey, J. (2008). Okul ve Toplum. (Çev.: H.A. Başman). Ankara: Pegem
- Doğanay, A., Sarı, M. (2003), İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıların Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,1(3), 321-337.
- Duman B., Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini Ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ergün, M. (2009). Eğitim felsefesi. Ankara: Pegem Akademi

- Geçici, S. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Anlayışları “Uşak İli Örneği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe üniversitesi, Afyon.
- Gosselin, C. (2007). Philosophy and the role of teacher reflections on constructing gender. *Educational Foundations*, 21 (3/4), 39-57.
- Hamrah, Z. S. (2012). Role of virtual education in higher education from the view of existence philosophy. *Journal of Social Sciences*, 8 (2): 207-215.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kumral, O. (2014a). Eğitsel düşünce ve uygulamalar (EDU) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 131-144.
- Kumral, O. (2014b). Predicting democratic attitudes and educational philosophies of student teachers. *International Jurnal of Social Science & Education*, 4(2), pp: 359-368
- Kumral, O. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 73-80.
- Labaree, D.F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica* 41, 275–288
- Livingston, M.J., McClain, B.R. & DeSpain, B.C. (1995). Assessing the Consistency Between Teachers. *Philosophies and Educational Goals. Education*, 116(1), 124-129.
- McNeil, J.D. (1996). Curriculum: A comprehensive introduction. New York: Harper Collians.
- Meyer, D. L. (2009). The poverty of constructivism. *Educational Philosophy and Theory*, 41(3), 332-341
- Murphy, L., Mufti, E., & Kassem, D. (2009). *Educational studies: An introduction*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Neubert, S. (2010). Democracy and education in the twenty-first century: Deweyan pragmatism and the question of racism. *Educational Theory* 60(4), 487-502
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. B. (1988). *Curriculum. Foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall
- Ornstein, A.C., Levine, D.U., Gutek, G.I., & Vocke, D.E. (2014). *Foundations of education*. Belmont: Wadsworth
- Osler, J.E. (2013). The psychological efficacy of education as a science through personal, professional, and contextual inquiry of the affective learning domain. *Journal on Educational Psychology*, 6(4), 36-41
- Ralston, S.J. (2011). A more practical pedagogical ideal: Searching for a criterion of Deweyan growth. *Educational Theory* 61(3), 351-364
- Reed, D. F., Davis, M.D. (1999). Social reconstructionism for urban students. *Clearing House*, 72(5), 291-295
- Saeverot, H. (2011). Kierkegaard, seduction, and existential education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(6), 557-572.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Turgut, İ. (1996). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Veal, W.R. (2007). The angle of incidence of progressivism in rural science education. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 9(1/2), 201-219.
- Watras, J. (2012). Developing a democratic view of academic subject matters: John Dewey, William Chandler Bagley and Boyd Henry Bode. *Philosophical Studies in Education*, 43, 162-170

- Weber, A. (1998). Felsefe tarihi (Çev, H.V. Eralp) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322.
- Zierer, K. (2009). On the historical oblivion of August Hermann Niemeyer, a classic author on education. *The Journal of Educational Thought* 43(3), 197-222

## A STUDY ON DEVELOPING ATTITUDE SCALE TOWARDS NURSES

Esin TEZBAŞARAN\*, Rana YİĞİT \*\*

### ABSTRACT

The aim of this study is to develop an attitude scale towards nurses which can be used for providing important feedback to the institutions that educate and train nurses and the health institutions. The trial items of the prepared scale were applied on 493 individuals aged 18 and above with different demographic characteristics. The construct validity of the scale was examined with the principal components analysis. As a result of the analysis, a two-component construct which is constituted by positive and negative items appeared. As an evidence for the construct validity, the difference of the attitude means among distinct groups was examined. However, no statistically significant difference was found as for the educational background and the type of the hospital they receive service. The reliability of the scale and the components were analyzed in terms of internal consistency. Accordingly, Cronbach alpha coefficient of the 21-item final scale was 0.94, the first component which is constituted by positive items was 0.92, and the second component which is constituted by negative items was 0.77.

**Keywords:** nursing service, Likert type attitude scale

### HEMŞİRELERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

#### ÖZ

Bu çalışmada, hemşirelere yönelik tutumların belirlenmesi ile hemşire yetiştiren eğitim kurumlarına, sağlık hizmeti sunan kurumlara önemli dönütler sağlayabilecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Hazırlanan denemelik ölçek maddeleri, 18 yaş ve üstü farklı demografik özelliklere sahip 493 bireye uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi ile ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Analiz sonucunda olumlu ve olumsuz maddelerin oluşturduğu iki bileşenli yapı ortaya çıkmıştır. Yapı geçerliğine bir kanıt olarak, farklı gruplar arasındaki tutum ortalamaları farkı incelenmiştir. Fakat katılımcıların eğitim durumları ve hizmet aldıkları hastane türü açısından, gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ölçeğin ve bileşenlerin güvenilirliği iç tutarlılık açısından incelenmiştir. Buna göre 21 maddelik nihai ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,94, olumlu maddelerin oluşturduğu birinci bileşen 0,92, olumsuz maddelerin oluşturduğu ikinci bileşen 0,77 Cronbach alfa değerine sahiptir. **Anahtar Kelimeler:** hemşirelik hizmetleri, Likert tipi tutum ölçeği

\* Öğ. Gör., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye,  
e-posta: tezbasaranesin@gmail.com

\*\* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Mersin-Türkiye, e-posta: ranayigit@yahoo.com

## 1. INTRODUCTION

A profession meets a service required by the society. This service should be well understood by the members of the profession and those who are served. The professional groups which offer certain services required by the society are granted some values and privileges such as reputation and status by the society. In this regard, there is a kind of agreement between any profession and the society (Dinç, 2009). According to this agreement, the society gives powers to the professional groups in terms of the functions which are vitally important for the society and grants them the independency required by these groups to carry out their own functions. In return, it expects the professional groups to behave within responsibility and consciousness and in a way not to abuse the trust of the public opinion (Korkmaz, 2011). The status of a profession in the society increases parallel to the usefulness of the service it offers to the society and this positively improves the profession member's image of self (Korkmaz, 2002).

Today, it is accepted that nursing has a significant place within health care service in Turkey and in the world. Nursing is known to have an indispensable and important place in protecting, improving the health of the individual, the family and the society (Özpancar, Aydın & Akansel, 2008; Adıgüzel, Tanrıverdi, Sönmez & Özkan, 2011). In the light of these expectations of the society, the duty of the nurse is to help the individuals, families and groups determine and assess their physical, mental and social competences in the environment they live and work. Nursing profession fulfills such a duty by using its functions in the society (Korkmaz, 2011).

Whether the expectations of the society on nursing profession is realized or not can be determined as a result of the practical interaction of the society with the nurses. This interaction determines the attitudes of the society towards the nurses. Fingering the pulse of the society with respect to the attitudes towards the nurses provides important feedbacks about the quality of the instruction programs and student outcomes of the education institutions which train nurses in terms of professional competences. It also provides important feedbacks to the institutions which offer health service in terms of in-service training to nurses and removing their problems for the purpose of carrying nursing profession onward and reaching better service quality. Therefore, it is supposed that developing Attitude Scale Towards Nurses (ASTN) will make significant contributions to the health system.

The studies related to the quality of the nurses can be found in the literature. When studies conducted through scales are examined, they are seen to be researched in which assessment is made related to the professional aspect of the nurses' attitudes either towards the specific patients or the illnesses, or those of the attitudes of the health staff to each other. In addition to this, attitude scale for nursing profession developed by Çoban and Kaşıkçı (2011) has been conducted. The study group of the research is comprised of final-year students of high schools, the patients, the nurses and students of nursing department. The resulting attitude scale for nursing profession consists of 40 items across the following three domains: Properties of nursing profession, prefer to nursing profession, general position of nursing profession (Çoban and Kaşıkçı, 2011).

### 1.1. Attitudes and Likert Type Scale

What is primarily important in attitude scale development studies is to set the theoretical definition of attitude at the beginning phase. It is necessary to set the operational defini-

tion and create the measurement tool within the framework of the theoretical definition since attitudes cannot be directly observed. Therefore, it is necessary to set the indicators of the attitude indirectly.

Thurstone (1931) states that attitude is the effect for or against a psychological object. Thus, he paves the way for measuring the attitude on a linear continuum. Allport (1935) defines attitude as a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related. Anderson (1981) defines attitude in detail as a moderately intense emotion that prepares or predisposes an individual to respond consistently in a favorable or unfavorable manner when confronted with a particular object. As it can be understood from these definitions, attitude is a psychological construct associated with the affective domain.

The components which determine the degree of attitude in affective domain are the individual's experiences. Every attitude has three interrelated components, although they vary in terms of which element predominates and in the nature of their relationship (Feldman, 1996). However affective, cognitive and behavioral components can be considered under individuals' experiences which determine their potential response coming from the affective domain related to the attitude.

A Likert type attitude scale consists of the attitude items to which the individual can give positive or negative reactions to the attitude object. Likert (1932) says "If five alternatives has been used, it is necessary to assign values of from one to five with the three assigned to the undecided position on each statement". The reactions in the Likert type attitude scales are scored as follows for a positive item with respect to the attitude object: Strongly disagree (1 points), disagree (2 points), undecided (3 points), agree (4 points), strongly agree (5 points).

The total scores obtained from the attitude scale show the place of the individuals in the measured attitude dimension. If the score of an individual decreases to the middle or around the scaling dimension, it can be said that the attitude of this individual is in the middle or a certain attitude has not been created; if it falls to a point near the ends, it can be said that it has a positive or negative attitude based on the name of that end (Turgut and Baykul, 1992). This study aims to develop a Likert type scale towards nurses, one of the commonly used methods of summated ratings. Likert type scales are also known as summated ratings scales (Moser and Kalton, 1979). This method is based on getting the respondent's reactions given to the expressions (items) with respect to the related object over the scored ordinal categories supposed within a linear continuity and equal intervals.

## **2. METHODS**

This study is about developing a scale which is an instrument to get quantitative measures in social research. Therefore this study is a quantitative research. To develop a Likert type scale, it is needed to get the respondents' reactions to the items of the scale. So this study is also an empirical study which is based on observations.

### **2.1. Study Group**

ASTN was applied to 493 individuals who are voluntary applicants aged above 18 covering different demographic variations such as sex, age, education, social assurance and monthly

income in the society. The biggest part of the study group is settled in Mersin province (75.6%). The distribution of the other part of the group by provinces is İstanbul (9.6%), Adana (6.5%), Adıyaman (2.6%) and other provinces (5.7%) like Osmaniye, Hatay and Kahramanmaraş.

As for the gender, 58.6% of the individuals were women, and 41.4% were men. Individuals were 18-80 years old and 46% of them were aged 30 and above. Nearly 80% of the individuals were high school and university graduates and 20% of the participants was elementary or middle school graduate. When whether the individuals have social assurances is taken into consideration, it is seen that 86% of them have social assurance, and the remainder 14% do not have any social assurance.

3.9% of the participants stated that they have not been to any hospitals as patients or relatives of the patients within the last one year, and the remainder 96.1% stated that they have been to the hospital at least once within the last one year.

## **2.2. Trial Scale Preparation Phase**

In the scale development study which is started out by inductive strategy, a scale form was prepared in Likert type 5 point scale. The content validity of the attitude scale is determined by obtaining the contextually desired representativeness of the attitude items prepared for the trial scale form by consulting attitude experts' judgments (Aiken, 1996). In this context, the survey and scale items prepared by the researchers were given their revised version by taking the opinions of total 7 experts; namely, 3 instructors from the School of Health, 1 instructor from the Faculty of Education Department of Guidance and Psychological Counselling, and 3 instructors from the Department of Measurement and Evaluation in Education. A 32-item ASTN consisting of 16 negative, 16 positive attitude expressions was prepared to. Moreover, the demographic information survey was made ready for application together with the scale.

## **2.3. Analysis of the Data**

Likert type scales have two main psychometric properties. The first one is the reliability and the other is the validity. One of the important validity type which should be analysed in the attitude scales is the construct validity (Tezbaşaran, 1997). In this research the evidence of factor analysis and the evidence from distinct groups have been examined for the construct validity.

At the first phase, Pearson Product-Moment correlation coefficient should be calculated and its statistical significance should be tested to find consistency between the total scale score and the items in the scale. A positive item-total correlation indicates that the item measures the same thing that is being measured by the test (Murphy and Davidshofer, 1991). This interpretation can be done for an attitude scale and its items as well.

At the second phase, construct validity will be studied. In the construct validity which is made over factor analysis, the purpose is to find the dimensions of the construct with respect to the scale over the data obtained. The technique to be used in the factor analysis in this study is the principal components analysis and the dimensions set forth will be referred to as 'components'.

In the principal components analysis, primarily the items which do not show a statistically significant correlation with any other items should be discarded. Moreover, whether the



item-item correlation matrix is a unit matrix or not should be analysed through Bartlett test. Besides, the items which show very high association mutually form multicollinearity. Whether an item is a repetition of another item is tested over the determinant of the matrix. If the determinant is found high as a result of the test ( $D > ,00001$ ), it means that the items show high correlation with each other ( $r > ,8$ ). In this case, one of the items is excluded from the scale (Field, 2005). Furthermore, whether the study group is of great size enough for the analysis is analysed through Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test.

At the third phase, items have been subjected to rotation. Two tours of axis rotation can be performed in order to set forth the principal components (subscales) of the scale. The first one is orthogonal rotation. The resulting components are independent from each other. The second one is Oblique rotation. The difference of oblique rotation from the first one is that it allows the formation of the components which are correlated. At this phase, primarily, orthogonal rotation is made using varimax rotation method. Oblique rotation will be made using oblimin rotation method if the components do not seem to be independent from each other.

At the fourth phase, analysis of variance – ANOVA was used in order to look at the difference among the groups. And at the last phase, the reliability of the scale and the subscales were analysed through Cronbach alpha which is an internal consistency coefficient.

### 3. FINDINGS

Upon the analysis of Table 3.1 that includes the correlations between the test scores which consist of trial items and the items, it is seen that all items have a significant association with the construct which is desired to be measured. Accordingly, all of the trial items have been taken to principal components analysis for construct validity.

**Table 3.1: ASTN Item-Test Correlations**

Item No	r	Item No	r	Item No	r
1	,603*	12	,634*	23	,720*
2	,505*	13	,740*	24	,658*
3	,565*	14	,447*	25	,648*
4	,665*	15	,646*	26	,718*
5	,696*	16	,701*	27	,588*
6	,642*	17	,598*	28	,682*
7	,610*	18	,721*	29	,790*
8	,670*	19	,676*	30	,688*
9	,706*	20	,739*	31	,686*
10	,639*	21	,695*	32	,740*
11	,690*	22	,749*		

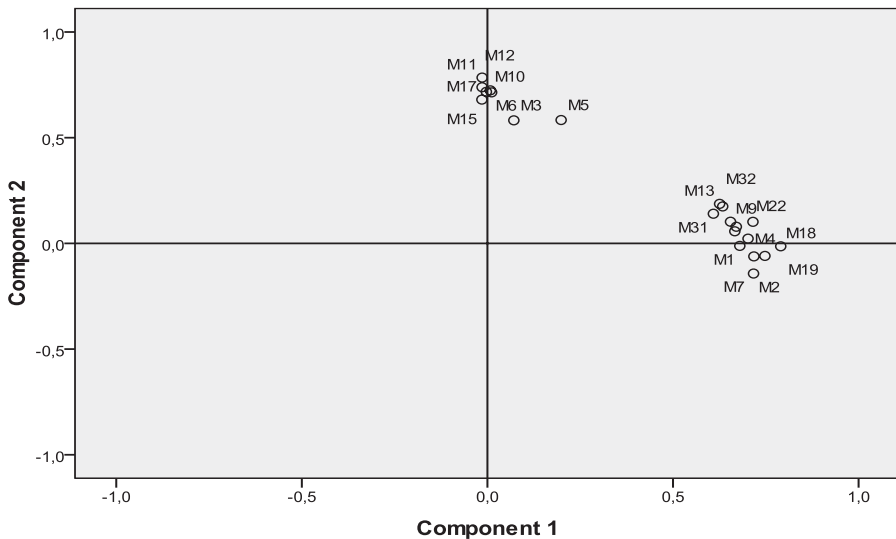
\*  $p < ,001$

At the principal components analysis phase, the sample size was found sufficient for analysis as a result of KMO test (KMO=0,964). Moreover, upon the analysis of the item-item

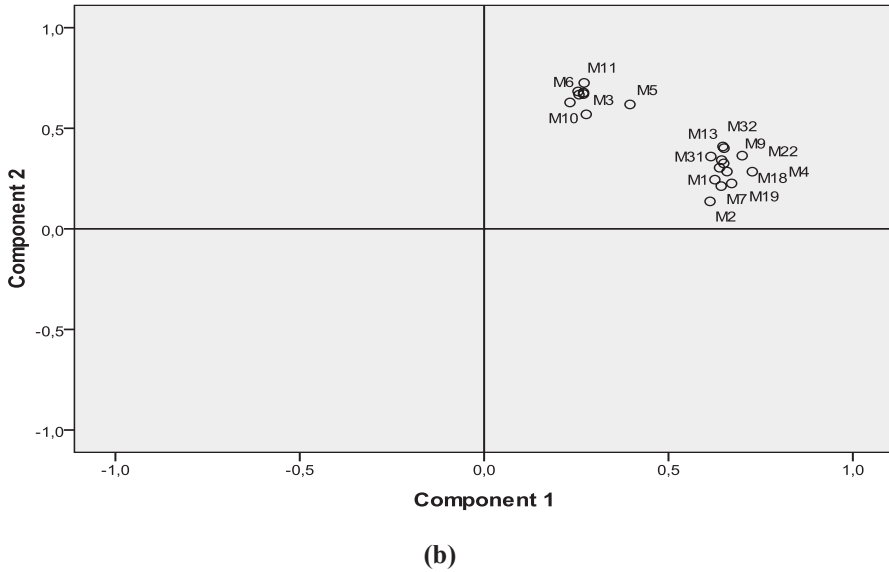
correlation, it was found that there was no low correlation (singularity) between the items and the matrix did not serve as a unit matrix through Barlett test ( $\chi^2(496)=6862, p<,000$ ). In order to prevent high correlation between the items, in other words, a second variable which can be a repetition of the variable, the determinant of the item-item correlation matrix was analysed, and it was seen that there were no items which can be regarded as the repetitions of each other ( $|R|>,00001$ ). In this case, the eigenvalues of the components were calculated on all of the 32 items. Based on Kaiser Criteria, 4 components were found with an eigenvalue above 1 and the total variance explained by these 4 components is 56.7% of the whole variance. However, upon the analysis of the component matrix, it was seen that there were many items which gave common load to the components. In the comparison of the orthogonal and oblique rotation results, it was found that more items decisively gave a common load to a component as a result of the orthogonal rotation and many items loaded to 3 or 4 components in oblique rotation. As a result of the orthogonal rotation, items no 8, 14, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 29 and 30 loaded to multiple components. Thus, the items which load to multiple components were excluded and principal components analysis was repeated.

As a result of the second principal components analysis, a two-component construct was obtained. As a result of discarding 11 items, the variance explained by the two-component construct which is obtained with the remainder 21 items is 51.8% with a loss at the rate of nearly 5%.

Components obtained were primarily subjected to orthogonal rotation and then oblique rotation. As it can be seen in Figure 3.1, the items were more decisively decomposed as a result of the oblique rotation. This result means that two components are not independent constructs ( $r=0,685$ ).



(a)



**Figure 3.1:** ASTN Component Plot in Oblique Rotated Space (a) and Orthogonal Rotated Space (b)

Upon the oblique rotation, 13 items which contain positive expressions about nurses are seen in the first component, and 8 items which consist of 8 items are seen in the second component. Upon the contextual analysis of the items which constitute the two components, components can be named under *sensitivity* and *insensitivity* shown by the nurses in their duties.

The items in the first component are respectively items with numbers 1, 2, 4, 7, 9, 13, 18, 19, 22, 26, 28, 31, 32, and the items which constitute the second component are items with numbers 3, 5, 6, 10, 11, 12, 15 and 17. Since the factors are not independent, the structure matrix derived after oblique rotation should be preferred instead of pattern matrix for interpreting of factor loadings (Field, 2005; Thompson, 2005). Factor loadings can be thought of as the correlation between a factor and a variable (Field, 2005). As it can be seen in Table 3.2, each item has correlations with two components, because two components are dependent. Hence, sensitivity and insensitivity are expected to be related with each other on theoretical level.

**Table 3.2:** ASTN Factor Structure Matrix

Item No	Component 1	Component 2	Item No	Component 1	Component 2
1	,672	,455	13	,754	,616
2	,619	,349	15	,493	,729
3	,471	,631	17	,452	,670
4	,718	,504	18	,781	,529
5	,599	,720	19	,707	,454
6	,489	,715	22	,785	,593
7	,676	,431	26	,725	,539
9	,725	,552	28	,706	,515
10	,502	,722	31	,705	,558
11	,524	,775	32	,754	,610
12	,505	,729			

In this research, as a method for another evidence for construct validity is to see the attitude difference between distinct groups. For this purpose, the difference of the scores of the attitude scale towards nurses with 21 items have been examined according to the type of the hospital they receive service and their educational background. In the research conducted with 419 participants, the mean of the attitude scores of the individuals who graduated from primary education are observed to be the highest (71.3) while the mean of the attitude scores of those who graduated from higher education are seen to be the lowest (67.8) However according to the educational background, no statistically significant difference has been observed between the means of the attitude scores as a result of ANOVA test ( $F(2,416)=2.6 p>.05$ ) (Table 3.4).

**Table 3.3:** Some Statistics on ASTN Total Scores by Educational Level

Educational level	N	Mean	Std. deviation
Primary Education	76	71.3	13.3
Secondary Education	94	71.0	15.9
Higher Education	249	67.8	14.5

**Table 3.4:** ANOVA Results by Educational Level

	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Between groups	1117.4	2	558.7	2.6	0.074
Within groups	88901.5	416	213.7		
Total	90018.9	418			

Moreover, whether there is a difference of the scores of the attitude scale towards nurses has been examined according to the type of hospitals (private, state, university hospitals) the participants receive service. The data from 393 individuals are available for the analysis. When the table 3.5 is examined, when ranked as regards attitude means, university hospitals ranked the first (72.4), private hospitals ranked the second (69.2), and the state hospitals ranked the third (67.8) as for the participants' preferences. As a result of ANOVA, among the attitude scores mean, there is no statistically significant difference according to the types of hospitals. ( $F(2,390)= 2.0, p>.05$ ) (Table 3.6).

**Table 3.5:** Some Statistics on ASTN Total Scores by Types of Hospital

Types of hospital	N	Mean	Std. Variation
Public Hospitals	160	69.2	14.2
Private Hospitals	181	67.8	14.3
University Hospitals	52	72.4	15.5

**Table 3.6.** ANOVA Results by Types of Hospital

	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Between groups	841.5	2	420.7	2.0	0.134
Within groups	81080.4	390	207.9		
Total	81921.9	392			

The reliability of the scale was analyzed over Cronbach alpha reliability coefficient in terms of internal consistency. Cronbach alpha of the whole scale which consists of total 21 items is 0.94. Upon the analysis of the scale on components basis, Cronbach alpha coefficient of the first component which consists of 13 positive items is 0.92. The second component consists of 8 negative items and its Cronbach alpha coefficient is 0.77.

Based on Table 3.7, when items are discarded, the change in the statistics of the scale and Cronbach alpha coefficient is at a negligible level.

**Table 3.7:** ASTN Item-Total Statistics

Items*	Scale Average except for Item	Scale Variance except for Item	Item-Total Correlation	Internal Consistency of the Scale except for Item
1. One is relieved when he sees nurses in the hospital.	65,93	193,95	0,591	0,935
2. They are respected persons.	65,40	202,16	0,515	0,936
3. They do not care the emotions of the patients while dealing with them.	66,19	197,13	0,539	0,936
4. They exhibit well-intended behaviors towards their patients.	65,76	197,83	0,642	0,934
5. They behave insensitively toward the relatives of the patients.	66,15	193,98	0,664	0,934
6. One never wants to go to hospitals because of nurses.	65,61	195,38	0,590	0,935
7. We owe much to nurses.	65,92	197,62	0,584	0,935
9. They are helpful towards patients and relatives of the patients.	65,97	195,58	0,669	0,934
10. They discriminate between the patients.	66,12	194,67	0,597	0,935
11. They are bad tempered people.	65,97	194,88	0,639	0,934
12. They abuse the people's needy condition.	65,64	196,45	0,605	0,935
13. They perform their job meticulously.	65,78	195,73	0,719	0,933
15. They behave offending towards uneducated patients.	66,13	193,58	0,595	0,935
17. One cannot explain his problems to nurses.	66,06	197,62	0,541	0,936
18. They work with self-sacrifice.	65,86	196,40	0,695	0,934
19. They relieve the patients while contacting them.	65,90	196,60	0,610	0,935
22. They can empathize with the patients.	66,01	194,30	0,728	0,933
26. They perform their duties willingly.	66,01	195,62	0,662	0,934
28. They deserve the money they earn.	65,65	194,38	0,638	0,934
31. They protect and observe the patients' rights.	66,10	195,89	0,657	0,934
32. They are aware that they are responsible for public health.	65,68	192,79	0,714	0,933

\* For the translation validity, the items were translated from Turkish into English and from English into Turkish.

#### 4. DISCUSSION AND RESULTS

Each of the 32 trial items prepared in ASTN development study shows significant correlation with total scale scores. As a result of the principal components analysis, there were 4 components. However, the items were excluded from the scale supposing that the items which give common load can be more clearly set forth and the analysis was repeated. As a result, we reached a scale with 21 items which explained 52% of the total variance. The first component of the scale consists of 13 items which constitute positive expressions about nurses and measure the sensitivity of the nurses in their duties. The other 8 items which constitute negative expressions are seen in the second component named insensitivity in their duties.

As another evidence for construct validity, according to ANOVA results, there is not a statistically significant difference among the primary, secondary and higher education levels when the attitude scores are examined in terms of educational background. However, the fact that the mean of attitude scores of the participants with higher education background is lower than the mean of the attitude scores of primary school graduates can be explained through the reason that the individuals with higher educational levels have higher quality expectations and the rank of the attitude score means can be presented as an evidence for construct validity. In the research carried out by Taşlıyan and Gök (2012) the highest satisfaction ratio of the views of the participants as regards to the services they receive from hospitals has emerged to belong to illiterate participants while the lowest ratio belongs to those who have primary, secondary and tertiary education levels.

When the difference of the attitude scores are examined according to the hospital preference of the participants, private, state and university hospitals turn out not to have a statistically significant difference in terms of hospital preference. When the hospitals ranked as regards attitude scores means, the highest is the university hospitals followed by the private hospitals and the lowest ratio is the state hospitals. If nurses are considered to be a factor in the preference of hospitals, this ranking can be presented to be the evidence for construct validity. Moreover, in a study carried out by Taşlıyan and Gök (2012), it has been found out that the answers to the item “nurses’ care and respectful behaviors to you” reveal that the state hospitals are discredited compared to private ones.

The reliability of the first component in terms of internal consistency is 0.92. The second component of the scale consists of 8 items and these items are the negative expressions shown by nurses towards patients and relatives of patients while performing their job within the context of insensitivity and its reliability is 0.77. The reliability of the scale is 0.94 in terms of internal consistency obtained over all items of the scale.

The psychometric properties of the scale are based on the data obtained from the sample and valid for this sample. It is not possible to say that the psychometric properties of the scale are valid for different samples. Therefore, it is recommended that this scale can be examined on different samples. The factor analysis which was used for construct validity in this study a statistical evidence, was made by using principal components analysis technique which put forth the components. Therefore, it is recommended that the confirmatory factor analysis and other evidences related to validity can be used to support the results in the following studies.

## 5. REFERENCES

- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H., & Sönmez Özkan D. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek Mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 337-359
- Aiken, L.R. (1996). *Rating scales and checklists*. New York: John Wiley & Sons
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In M. Fishbein (Eds.); 1967: *Attitude theory and measurement*. (pp. 1-13). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Anderson, L. W. (1981). Attitude measurement: Attitudes and their measurement. In J.P. Keeves (Eds); 1988: *Educational research methodology, and measurement: An international handbook*. (pp. 421-426). Toronto: Pergamon Press.
- Çoban, G. İ. & Kaşıkçı, M. (2011). Development of the attitude scale for nursing profession. *International Journal of Nursing Practice*, 17, 518-524
- Feldman, R.S. (1996). *Understanding psychology*. USA: The McGraw-Hill Inc.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE
- Likert, R. (1932). The method of constructing an attitude scale. In M. Fishbein (Eds); 1967: *Readings in attitude theory and measurement*. (pp. 90-95). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Korkmaz F. (2002). *Hemşirelerin hemşirelik mesleğine ilişkin görüşleri*. Unpublished science expert dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Korkmaz F.(2011). Meslekleşme ve ülkemizde hemşirelik. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 18(2), 59-67
- Moser, C.A., & Kalton, G. (1979). *Survey Methods in Social Investigation*. Great Britain: The Chaucher Ltd.
- Murphy, K.R., & Davidshofer, C.O. (1991). *Psychological Testing*. New Jersey: Prentice-Hall
- Özpancar N., Aydın N., & Akansel N. (2008). Hemşirelik 1. Sınıf öğrencilerinin hemşirelik mesleği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *C.U. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(3), 9-17
- Taşlıyan, M., & Gök, S. (2012). Kamu ve özel hastanelerde hasta memnuniyeti: Kahramanmaraş'ta bin alan çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-94
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Thompson, B. (2005). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington: American Psychological Association
- Thurstone, L.L. (1931). The measurement of social attitudes. In M. Fishbein (Eds.); 1967: *Attitude theory and measurement*. (pp. 14-25). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Turgut, F., & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları



## GÖÇ OLGUSU BAĞLAMINDA LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AİLE PROFİLLERİ VE AKADEMİK BAŞARI DURUMLARI\*

Özge HACİFAZLIOĞLU\*\*, Özlem KARAIRMAK\*\*\*  
Muhammet ÖZTABAK\*\*\*\*

### ÖZ

TUBİTAK Evrena 1010 projesi (Proje No: 112K600) kapsamındaki bu araştırma lise öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden aile profillerini incelemektedir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi seçilerek, anket 1658 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. İstanbul'a son zamanlarda yoğun olarak göç alan 4 ilçede (Esenyurt, Büyükçekmece, Gaziosmanpaşa ve Zeytinburnu) bulunan 16 lise örneklem olarak seçilmiştir. Aile profillerinin belirlenmesi ve öğrencilerin başarı düzeylerinin incelenmesi kapsamında, öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi, algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı, evde konuşulan ikinci dil, kuşak değişkenleri ve anne-babanın doğum yeri dağılımları ele alınmıştır. Elde edilen verilerin, lise öğretmen ve yöneticileri ile paylaşılması ve yeni bakış açıları sunması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** göç, aile profili, göç profili, öğrenci başarısı

### FAMILY PROFILES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF IMMIGRATION AND THEIR ACADEMIC SUCCESS

#### ABSTRACT

The purpose of this study, which is conducted as a part of TUBİTAK Evrena 1010 project (Project No: 112K600), is to examine family profiles of high school students in relation with school success. This study is based on a quantitative stance and data are collected via a questionnaire that is conducted on 1658 high school students. The data are obtained from 16 high schools in four provinces in Istanbul that have the highest rates of immigration (Zeytinburnu, Gaziosmanpaşa, Büyükçekmece and Esenyurt Regions). As a part of determining the family profile, parents' educational level, students' perceptions of family income, number of siblings, second language spoken within the family, generation variables and parents' place of birth are examined in relation with students' success. Results of this study is expected to get shared and give insights for teachers and school administrators.

**Keywords:** immigration, family profile, immigration profile, student success

\* Bu çalışmanın bir bölümü, 8-10 Mayıs 2015 tarihinde Siirt Üniversitesi'nde düzenlenen 9. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, o.hacifazlioglu@iku.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ozlem.karairmak@bahcesehir.edu.tr

\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, m.oztabak@iku.edu.tr

## 1. GİRİŞ

“Göç” olgusu, ülke politikalarının belirlenmesinde yıllardır önemli rol oynamakla beraber son yıllarda eğitim politikaları ve eğitim stratejilerinin de ana gündeminde yer almaya başlamıştır. 2000 yılından itibaren Avrupa Birliği kararlarında, “uluslararasılaşma” ve “kültürlerarasılaşma” üzerine hazırlanmış raporlar genellikle “değişim ve paylaşım” konularına odaklanmaktadır. Bunun yanında, Avrupa ülkelerinde yaşayan farklı ülkelerden kendileri ya da aileleri göç etmiş öğrencilerin akademik başarıları ve akademik uyum konuları ele alınmaya başlanmıştır. Göç nedeniyle İstanbul’a yerleşmiş olan ve devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin aile profilleri ve akademik başarı durumlarıyla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. TÜBİTAK Evrena Projesi kapsamında yürütülen bu araştırma, öğrencilerin aile profillerinin belirlenmesine ve akademik başarıları üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Araştırmada, göç nedeniyle İstanbul’a gelen öğrencilerin aile profilleri ve akademik başarılarını etkileyen faktörler hakkında elde edilen verilerin, liselerde görev yapan öğretmenlere ve okul yöneticilerine bilgi vermesi amaçlanmaktadır.

Şirin (2005)’in araştırmasında, ergenlerin okula bağlılığını ve okula devamını etkileyen faktörler arasında ebeveynlerin yaşı, eğitim düzeyi, çalışma statüleri gibi sosyo-ekonomik statüsüne ilişkin özelliklerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin aile profilleri belirlenirken, ailelerinin eğitim düzeyi, algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı, evde konuşulan ikinci dil, kuşak değişkenleri ve anne-babanın doğum yeri dağılımları ele alınmıştır. Bu araştırma, İstanbul’un iki kuşaktır yoğun göç alan 4 ilçesinde (Esenyurt, Büyükçekmece, Gaziosmanpaşa ve Zeytinburnu), çok aşamalı rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilmiş genel liselere devam etmekte olan öğrencilerle, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Göç, en basit biçimde coğrafi olarak insanların yer değiştirmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu yer değiştirme, hareket eden birey ve ailenin hayatında pek çok unsuru değiştirir (Berry, 1984). Yoğun göç hareketlerinin siyasi, ekonomik ve bireylerin ruhsal dünyaları üzerindeki etkileri hakkında pek çok önemli çalışma yapılmaktadır. Göçte psikolojik uyum açısından yaklaşıldığında söz konusu değişimlerin bireyin duygu, düşünce ve davranışları ve genel olarak uyumları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabildiği görülmektedir (Suarez-Orozco ve Suarez-Orozco, 2001; Roche ve Kuperminc, 2012). Gerçekleşen değişimlerin keskin olduğu ve kişilerin başa çıkma kapasitelerini aşırı zorladığı durumlarda göçün travmatik etkili bir yaşantıya dönüşebildiği düşünülmektedir.

Göçmenlerin genelde nüfusun alt sosyo-ekonomik sınıfından gelmiş olmaları ve ana istikametlerinin büyük şehirler olması da beraberinde pek çok sosyal ve ekonomik sorunu getirmektedir. İç göçün boyutlarını tam olarak kavrayabilmek için aynı zamanda kuşaklar arası farklar da önem taşımaktadır. Göç araştırmacılarına göre “birinci kuşak göçmenler” kendileri göç eden bireyleri, “ikinci kuşak göçmenler” ise kendileri göçmen olmadıkları halde ana-babaları başka yerlerden göç edenleri ve “üçüncü kuşak” göçmenler ise ve kendileri anne babaları göçmen olmayan önceki dönemlerde göç etmiş büyükleri kapsamaktadır (Portes ve Rumbaut, 2001). Bu araştırmada öğrencilerin başarı düzeyleri incelenirken kuşak farklılıkları bu şekilde dikkate alınmıştır.

Şahin (2010)’e göre kuşaklar ileriye doğru arttıkça bireylerin geldiği toplumun kültüründen uzaklaştığı yeni neslin kendi kültürünü yaşama düzeyinde düşüşler olduğu saptanmıştır. Yani birinci kuşak göçmenlerin kendi kültürlerini yaşamaya gayret ettikleri ve asimilasyon politikalarına direndikleri gözlenmiştir. Bu durum ikinci ve üçüncü kuşaklara doğru

gittikçe farklılaşmıştır.

Birinci kuşak göçmenlerin göç etmelerindeki temel sebepleri ise bir takım itme-çekme kuvvetlerine bağlanmıştır. Bu sebeplerin en önemlisi ekonomik sebepler olmuştur. Bunun etkisinin üst, orta ve alt sınıfları farklı etkilediği verilen tepkilerin de farklı olduğu görülmüştür. Petersen bu çerçevede göçleri ilkel göçler, zoraki göçler, yönlendirilen göçler, serbest göçler, kitlesel göçler olmak üzere beş tipe ayırmıştır (Petersen'dan aktaran Çağlayan, 2006). Bu makalenin örnekleminde bulunan aileler daha çok sosyal durumun oluşturduğu etki ile göç eden ailelerdir. Bu kapsamda göç ile gelmiş ailelerin çocuklarının başarı durumları ele alınacaktır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İstanbul'da yoğun göç alan dört ilçede öğrenim gören lise öğrencilerinin aile profillerinin çıkarılması ve akademik başarı durumlarını etkileyen çeşitli değişkenlerin tespiti amaçlanmaktadır. Araştırma amaçları çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin aile profilleri nasıldır?
2. Öğrencilerin göçe dair betimsel özellikleri nasıldır? (Öğrencilerin doğum yeri, İstanbul'a göç etme yaşı, İstanbul dışında öğrenim görme süresi ve anne ve baba doğum yeri dağılımları)
3. Öğrenciler kimleri rol model olarak görmekte-dirler?
4. “Ebeveyn eğitimi, cinsiyet, algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı, evde konuşulan ikinci bir dil ve kuşak farkı” değişkenleri lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkili midir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı durumlarını ve aile profillerini belirlemek amacıyla öğrencilerin doldurduğu bir anket yoluyla veriler toplanmıştır. Anket, öğrencilere ders saatleri sırasında gönüllülük esasıyla uygulanmıştır. Okul müdürlüklerinden zaman ve sınıf uygulamaları konusunda izin alındıktan sonra araştırmacıların danışmanlığında bilgisayar laboratuvarlarında uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmanın kapsamı hakkında bir ön bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere katılım için gönüllülüğün esas alındığı vurgulanarak, kimliklerinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Projenin belirlenmiş olan liselerde uygulanabilmesine yönelik İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır (Sayı: B.08.4.mem.034.24.01.-044-/3306; Tarih: 07.03.2012). Bunun yanında, araştırmanın tüm süreçlerinde katılımcıların kişisel haklarının korunacağına yönelik taahhüt Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür (Sayı: B.30.2.B ŞÜ.0.10.00-604-01/12/186; Tarih: 29.02.2012).

### 2.1. Önem

Öğrencilerin aile profillerinin belirlendiği ve akademik başarı durumlarının ele alındığı bu çalışma, göç sorununu yoğun olarak yaşayan okullarımızdaki öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulama odaklı bakış açıları sunacaktır. Bu araştırmanın göç olgusu ve eğitim konusuna ışık tutarak, ilerideki araştırmalar için yeni bakış açıları sunacağı beklenmektedir.

## 2.2. Sınırlılıklar

Araştırma İstanbul'un 4 ilçesinde bulunan 16 devlet lisesinde (Anadolu Lisesi) öğrenim gören 1658 öğrencinin algılarıyla sınırlıdır. Aile profilleri ve betimsel özelliklerin belirlenmesi, araştırma kapsamında sorulan sorularla sınırlıdır.

## 2.3. Katılımcılar

Araştırmanın örnekleme, 15-18 yaş aralığında lise birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ve oransal tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 1658 öğrencidir. Bu doğrultuda, İstanbul'un iki kuşaktır yoğun göç alan bölgelerinden amaçlı örnekleme ile seçilmiş 4 ilçede bulunan 16 devlet/Anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların yaşları 13-21 arasından değişmekte olup yaş ortalaması 16,26'dır. Katılımcıların % 48,1'i erkek (n: 798), % 51,9'u kız (n: 860) öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların % 30,4'ü (n: 504) lise 1, % 28,2'si (n: 467) lise 2, % 21,4'ü (n: 354) lise 3 ve % 20,1'i (n: 333) lise 4 öğrencisidir. Öğrencilerin lisede seçtikleri alana bakıldığında, % 30,4'ünün (n: 370) eşit ağırlık, % 55,2'sinin (n: 672) sayısal, % 9,5'inin (n: 116) sözel, % 4,9'unun (n: 59) dil bölümü öğrencisi olduğu görülmektedir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, tüm değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans) hesaplanmıştır. Demografik değişkenler dikkate alınarak gruplar arası karşılaştırmalarda demografik değişkenler tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır ve çoklu karşılaştırmalarda post-hoc analiz için Tukey HSD yöntemi seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyete, ebeveyn eğitim düzeyine, algılanan gelir düzeyine, kardeş sayısına ve evde konuşulan ikinci bir dil olup olmadığına göre akademik başarı durumları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları karne notları göz önünde bulundurularak ölçülmüştür. Ders notları, bir önceki döneme ait temel ders ortalamaları temel alınarak hesaplanmıştır. Ders notları 5'lik sisteme göre değerlendirilmiştir. Bu hesaplama için, lise temel dersleri olan fen, matematik, edebiyat ve tarih derslerinin yanı sıra alan derslerinin de bir önceki dönem notları kaydedilmiştir.

## 3. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aile profilleri, göçe dair betimsel veriler, seçilen rol modeller aktarıldıktan sonra, öğrenci başarısını etkileyen faktörler aile profilleri bağlamında sunulmuştur.

### 3.1. Aile Profillerine İlişkin Bulgular

**Tablo 1:** Aile Profilleri

<b>Ebeveyn Eğitim</b>	831
Anne-baba ilkokul ve altı	450
Anne-baba lise	162
Anne veya baba üniversite mezunu	219
<b>Algılanan Gelir Düzeyi</b>	1495
Düşük	75
Orta	1215
Yüksek	205
<b>Kardeş sayısı</b>	1491
1-2 kardeş	1123
3 ve daha fazla	368
<b>Evde konuşulan ikinci dil</b>	1612
Hayır	1373
Evet	239
<b>Kuşak</b>	1648
I. Kuşak	372
II. Kuşak	1082
III. Kuşak	194

Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumuna bakıldığında % 54'ü (n: 450) ilkokul ve altı, % 19'u (n: 162) lise ve % 26'sı üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumunu nasıl tanımladıkları sorulduğunda % 5'i (n: 75) düşük, % 81'i (n: 1215) orta, % 14'ü (n: 205) yüksek şeklinde yanıtlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların % 75'inin (n: 1123) bir veya iki kardeş, % 25'inin üç ve daha fazla kardeşinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin % 85'i (n: 1373) evde konuşulan ikinci bir dile hayır derken, % 15'i (n: 239) evet şeklinde cevap vermişlerdir. Evde çoğunlukla ikinci dil olarak Kürtçe konuşulduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bazı evlerde Arapça ve diğer diller konuşulmaktadır. Öğrencilerin % 22'si (n: 372) I. Kuşak, % 66'sı (n: 1082) II. Kuşak ve % 12'si (n: 194) III. Kuşak olduklarını belirtmişlerdir.

### 3.2. Göçe Dair Betimsel Özelliklerin Bulguları

**Tablo 2:** Katılımcıların Göçe Dair Betimsel Özellikleri

	%	n
<b>Doğum yeri</b>		
Köy	6,5	108
İstanbul dışında bir il	16,1	267
İstanbul	77,4	1281
<b>İstanbul'a göç etme yaşı</b>		
0-5	52	186
6-10	24,8	89
11-15	20,7	74
15+	2,5	9
<b>İstanbul dışında öğrenim görme süresi</b>		
1-3	48,7	97
4-6	23,7	47
7-9	26,1	52
10+	1,5	3

Katılımcıların göçe dair betimsel özellikleri incelendiğinde % 6,5'i (n: 108) köyde, % 16,1'inin (n: 267) İstanbul dışında başka bir şehirde ve % 77,4'ünün (n: 1281) de İstanbul'da doğduğu görülmektedir. Bu veri, araştırma örnekleminin önemli bir kısmının ikinci kuşak göçmen öğrencilerden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Örneklem içerisinde İstanbul dışında doğan öğrencilerin % 52'si 5 yaş ve öncesinde, % 24,8'i 6-10 yaş arasında, % 20,7'si 11-15 yaş arasında, % 2,5'i ise 15 yaşının üzerinde İstanbul'a göç ettiği belirtmiştir. Örneklem %12,3'ü (n: 204) İstanbul dışında bir okulda okuduğunu belirtirken, % 87,7'si (n: 1453) İstanbul dışında bir ilde öğrenim görmemiştir. Katılımcıların İstanbul dışında öğrenim görme sürelerine bakıldığında % 48,7'sinin 1-3 yıl, % 23,7'sinin 4-6 yıl, % 26,1'inin 7-9 yıl, % 1,5'inin ise 10 yıl ve üzerinde İstanbul dışında okuduğu görülmüştür.

**Tablo 3: Anne ve Baba Doğum Yeri Dağılımları**

	Anne Doğum Yeri			Baba Doğum Yeri		
	f	%	t %	f	%	t %
Doğu-Güney Doğu	474	28.6	29.1	528	31.8	32.5
Karadeniz	383	23.1	52.6	390	23.5	56.5
Ege	40	2.4	55.0	42	2.5	59.0
Marmara	85	5.1	60.2	65	3.9	63.0
İç Anadolu	185	11.2	71.6	186	11.2	74.5
Akdeniz	41	2.5	74.1	30	1.8	76.3
Türkiye Dışı	48	2.9	77.1	58	3.5	79.9
İstanbul						
Toplam	374	22.6	100.0	327	19.7	100.0
	1630	98.3		1626	98.1	
Kayıp veri	28	1.7		32	1.9	
Toplam	1658	100.0		1658	100.0	

Katılımcıların annelerinin % 28'i ve babalarının % 31,8'i Doğu ve Güney Doğu bölgelerindeki illerde doğmuştur. Hem annelerin hem babaların doğum yeri % 23'lük bir oranla Karadeniz bölgesindeki illerdir. Hem annelerin hem babaların doğum yerlerinde en az rastlanan bölgeler Akdeniz ve Ege Bölgeleridir. Türkiye dışında doğmuş annelerin ve babaların yüzdeleri sırasıyla % 2,9 ve % 3,5'tir.

### 3.3. Öğrencilerin Seçtikleri Rol Modellere Yönelik Bulgular

**Tablo 4: Öğrencilerin Seçtikleri Rol Modeller**

Rol modeller	%
Rol modelim yok	16,57
Ailemden bir kişi	28,4
Sporcu	9,92
Öğretmenlerimden biri	9,55
Bir tarihi lider	9,12
Sanatçı	9,00
Bilim insanı	8,44
Dini özelliği olan biri	3,88
Meslek grupları	2,65
Gazeteci-Yazar	2,46
Cevapsız	2,00

Kendine örnek aldığı kişi aşağıdakilerden hangisidir sorusuna katılımcıların büyük bir

çoğunluğu ailemden biri yanıtını vermiştir (% 28,4). Kendine bir sporcuyu örnek alan katılımcılar % 9,9'dur. Öğretmenler seçilen rol modellerin içinde üçüncü sırada yer almaktadır (% 9,5). Katılımcıların % 16'sı bir rol modelleri olmadığını rapor etmişlerdir. Örnek alınan kişilerle ilgili olarak ayrıntılı bilgi Tablo 4'te sunulmuştur. Örnek alınan meslek grupları içinde, avukat, polis, doktor, iş adamı, yönetici, mühendis, mimar, tercüman, itfaiyeci ve subay bulunmaktadır. Seçtikleri rol modellerle ilgili olarak yöneltilen soruya katılımcıların % 2'si yanıt vermemiştir.

#### **3.4. Aile Profillerine Göre Akademik Başarı Bulguları**

Demografik değişkenler dikkate alınarak gruplar arası karşılaştırmalarda demografik değişkenler tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve çoklu karşılaştırmalarda post-hoc analiz için Tukey HSD yöntemi seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyete, ebeveyn eğitim düzeyine, algılanan gelir düzeyine, kardeş sayısına ve evde konuşulan ikinci bir dil olup olmadığına göre akademik başarı durumları karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından sürekli değişkenin normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnova testi ile sınanmış ve anlamlı bulunmuştur [ $KSZ=.123, p<.05$ ]. Puanların normal dağıldığını gösteren başka bir gösterge olarak çarpıklık katsayısı  $\pm 1$  aralığındadır. Tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Grupların varyanslarının eşitliği varsayımı için Levene's testi yapılmıştır. Ebeveyn eğitim düzeyi hariç tüm grupların varyans eşitliği varsayımı sağlanmıştır. Ebeveyn eğitim düzeyi için post-hoc analizde varyans eşitsizliğini dikkate alan Dunnett T3 yöntemi seçilmiştir. Aile profillerine göre akademik başarı durumlarının ne derecede farklılık gösterdiği Tablo 5'te sunulmuştur.



**Tablo 5:** Demografik Değişkenlere Göre Akademik Başarı Puanlarının ANOVA Sonuçları

	n	Ort.	ss	sd	F	p	Eta Kare
<b>Cinsiyet</b>	1649	3.4851	1.12031	1-1647	26.095	.000	.016
Kız	857	3.6196	1.08945				
Erkek	792	3.3396	1.13564				
<b>Ebeveyn Eğitim</b>	831	3.5138	1.12050	2-828	8.935	.000	.021
Anne- baba ilkokul ve altı	450	3.3833	1.16999				
Anne-baba lise	162	3.5309	1.08016				
Anne veya baba üniversite mezunu	219	3.7694	.99909				
<b>Algılanan Gelir Düzeyi</b>	1495	3.4689	1.13343	2-1492	8.133	.000	.011
Düşük	75	3.2400	1.18937				
Orta	1215	3.4366	1.13217				
Yüksek	205	3.7439	1.07968				
<b>Kardeş sayısı</b>	1491	3.4661	1.12164	1-1489	9.95	.005	.005
1-2 kardeş	1123	3.5129	1.16490				
3 ve daha fazla	368	3.3234	1.13502				
<b>Evde konuşulan ikinci dil</b>	1612	3.4783	1.12080	1-1610	1.86	.173	.001
Hayır	1373	3.4942	1.11818				
Evet	239	3.3870	1.13380				
<b>Kuşak</b>	1648	3.4842	1.12003	2-1645	.408	.665	.000
I.Kuşak	372	3.5067	1.14010				
II.Kuşak	1082	3.4672	1.12210				
III.Kuşak	194	3.5361	1.07189				

Elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin akademik başarısı erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir [ $F(1,1647)=26.095$ ;  $p<.05$ ]. Ebeveyn eğitim düzeyi akademik başarı üzerinde etkilidir [ $F(2,828)=8.94$ ;  $p<.05$ ]. Çoklu karşılaştırmalara göre, anne veya babasından biri üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarısı hem annesi hem babası ilkokul veya altı düzeye eğitim alan öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir ( $p=.00$ ). Algılanan gelir düzeyi akademik başarı üzerinde etkilidir [ $F(2,1492)=8.13$ ;  $p<.05$ ]. Çoklu karşılaştırmalara göre, gelir düzeyini yüksek algılayan öğrencilerin akademik başarısı gelir düzeyini düşük algılayanlardan anlamlı derecede yüksektir ( $p=.003$ ). Gelir düzeyini

yüksek algılayan öğrencilerin akademik başarısı gelir düzeyini orta algılayanlardan anlamlı derecede yüksektir ( $p=.001$ ). Kardeş sayısı iki veya ikiden az olan öğrencilerin akademik başarısı en az üç kardeşi olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir [ $F(1,1489)=7.765$ ;  $p<.05$ ]. Evde konuşulan ikinci bir dil olması [ $F(1,1610)=1.86$ ;  $p>.05$ ] ve kuşak farkı [ $F(2,1645)=.408$ ;  $p>.05$ ] akademik başarı üzerinde etkili değildir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada yoğun göç alan dezavantajlı dört bölgedeki liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin aile profilleri çıkarılmaya çalışılarak, öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, algılanan gelir düzeyi, kardeş sayısı ve evde konuşulan ikinci bir dil olup olmadığına göre ne derecede farklılık gösterdiği ele alınmıştır. Bu çalışmada bu bölgelerdeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin aile profillerine ilişkin bir resim çizilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Çoklu karşılaştırmalarda, anne veya babasından biri üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarısı, hem annesi hem babası ilkokul veya altı düzeye eğitim alan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Araştırma grubundaki ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ağırlıklı ilkokul ve ortaokul seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim seviyesinin düşüklüğü; veli-öğrenci ve okul-veli iletişiminde, aynı zamanda okullarda yapılan ortak çalışmalarda ciddi performans düşüklüğü yaratabilmektedir. Ev içinde akademik anlamda hiçbir destek sağlanamamakta, eğitimi teşvik adına uygun bir rol model oluşturulamamaktadır.

Araştırma kapsamında, öğrenciler tarafından algılanan gelir düzeyinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Gelir düzeyini yüksek algılayan öğrencilerin akademik başarısı, gelir düzeyini düşük algılayan ve gelir düzeyini orta algılayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olarak belirlenmiştir. Gelir düzeyini yüksek algılayan öğrencinin odak noktası ve gündemi, ailenin ekonomik sıkıntıları veya geçim derdi olmak yerine, odağa kendi akademik performansını koyabilmektedir. Gelir düzeyini düşük algılayan öğrencinin odağı ise kendisinden çok ailesi olabilmekte ve ekonomik temelli problemlerin bütün aile içi dinamikleri etkileyebilmekte olduğu söylenebilir.

Eskicumalı ve Eroğlu (2001) tarafından yürütülmüş bir araştırmada, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu araştırmaya göre gelir düzeyi düşük ailelere sahip öğrencilerin problem çözme yeteneği ortalaması orta düzeyde iken, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının ortalaması yüksek olarak belirlenmiştir. Bunun yanında gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına sağladıkları sosyal imkânlar, spor faaliyetleri ve aktiviteler öğrencinin hayat tecrübesinin artmasına ve toplumla bütünleşik bir birey olmasına katkı vermektedir. Yapılan başka bir araştırmada ise orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler okulu hayata bir alışma yeri olarak gördükleri ve çocukları ile yakından ilgilendikleri belirlenmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler ise okulu bir meslek edindirme olarak görmekte, çocukların başarısızlıklarını tartışırken onlarla ilgilenmemektedirler (MEB, 2014).

Ekonomik düzey öğrencilerin kendilerine olan güveni, öz saygılarını gelişimi üzerine etkisi olan önemli bir etkidir. Ekonomik açıdan refah düzeyi yüksek olan ailede yetişen ergenlerin, benlik saygılarının yüksek, özgüvenli bireyler olduğu gözlenmektedir. Bu durum da, ekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin, ekonomik düzeyi düşük olan öğrenci-

lere göre akademik başarı bakımından daha iyi durumda olmalarına imkân sağlamaktadır (Dursun, 2004).

Eğitim ve gelir düzeyi ile paralel olarak ele alınabilecek diğer bir husus ise ev içinde yaşayan birey sayısı ve kardeş sayısıdır. Öğrencilerin akademik başarısı ve kardeş sayısı değişkenine göre yapılan analizlerde, kardeş sayısı iki veya ikiden az olan öğrencilerin akademik başarısı en az üç kardeşi olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayıları arttıkça her çocuğa ayrılan zamanın ve yakın ilginin azaldığı, annelerin vakitlerini ev işlerine ve çocukların bakımına, babaların ise evin geçimine ayırdıkları, bunun da çocukların ihmal edilmesine yol açtığı düşünülebilir. Bir başka açıdan bakıldığında taşradan büyük şehre göç eden ailelerin adaptasyon sorunlarıyla birlikte maddi sıkıntılarla mücadele etmeleri, çocukların ihtiyaçlarının ötelenmesine ve ikinci derecede ilgi odağı olmalarına, bunun da çocuğun sosyal destek sisteminin zayıf kalmasına sebep olduğu söylenebilir. Sosyal destek ile öğrencinin akademik başarısı arasında manidar ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003; Yıldırım, 1998; Osseiran-Waines & Almacian, 1994). Yapılan çalışmalar, sosyal desteğin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, okula devam etmeleri ve okula uyum sağlamalarında da önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Lopez, Ehly, & Vazquez, 2002; Yıldırım, 2000; Malecki & Elliott, 1999; Ladd, 1990; Mallinckodt, 1988). Sam ve Berry (1995), Gün ve Bayraktar (2008), Ponizovsky ve arkadaşlarının (2009) çalışmalarında, göç ile birlikte ekonomik durumda azalma olduğu ve bunun benlik saygısında düşmeye neden olduğu, göçle beraber ergenin benlik saygısında düşme olduğu bildirilmiştir. Karadağ ve arkadaşları (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin kardeş sayısı azaldıkça benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı şekilde arttığını saptamışlardır. Ailenin gelir düzeylerine göre öğrencilerin benlik saygısı ortalamaları karşılaştırıldığında gelir düzeyi düşük olanların benlik saygısı puan ortalamalarının anlamlı şekilde düşük olduğunu belirtmişlerdir. Göç eden gruplar, göç etmeyen gruplara göre “ekonomik” zorlukları daha fazla yaşamaktadırlar (Gün ve Bayraktar 2008).

Saral (1993), öğrencilerin uyum düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında iki kardeşi olan öğrencilerin, çok kardeşi olan öğrencilerden daha çok başarılı oldukları, tek ya da iki kardeşi olan öğrencilerin akademik başarı ve uyum düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Diaz'ın (1989) araştırma sonuçlarına göre, aile katkısının çekirdek aile tiplerinde daha yoğun olduğu ve atılğanlığın ve akademik başarının çekirdek aileye sahip çocuklarda daha fazla rastlanılan bir davranış olduğu belirlenmiştir (Kahrıman, 2005).

Göç olgusuna ilişkin bulgular kuşak değişkeni ve evde ikinci bir dil kullanılma durumuna göre incelenmiş ve bu değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Okul ziyaretlerinde gerek öğretmenlerle gerek öğrencilerle ve aileleriyle yapılan görüşmelerde birinci kuşak grubunda yer alan ve sınıfında Türkçe konuşma zorluğu çeken öğrencilerde akademik anlamda yaşanan sıkıntılar dile getirilmesine rağmen araştırmanın uygulandığı öğrencilerde istatistiksel anlamla belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların annelerinin % 28'i ve babalarının % 31,8'i Doğu ve Güney Doğu bölgelerindeki illerde doğmuştur. Hem annelerin hem babaların doğum yeri % 23'lük bir oranla Karadeniz bölgesindeki illerdedir. Hem annelerin hem babaların doğum yerlerinde en az rastlanan bölgeler Akdeniz ve Ege Bölgeleridir. Katılımcıların göçe dair betimsel özel-

likleri incelendiğinde % 6,5'i köyde, % 16,1'inin İstanbul dışında başka bir şehirde ve % 77,4'ünün İstanbul'da doğduğu görülmektedir. Örneklemin %12,3'ü İstanbul dışında bir okulda okuduğunu belirtirken, % 87,7'si İstanbul dışında bir ilde öğrenim görmemiştir. Bu veriler, araştırma örnekleminin önemli bir kısmının ikinci kuşak göçmen öğrencilerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci başarısında ve geleceğe yönelik kariyer hedeflerinin belirlenmesinde rol model kişilerin etkili olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında öğrencilere "Kendine örnek aldığın kişi (seçtiği rol model) aşağıdakilerden hangisidir?" sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ailemden biri yanıtını vermiştir (% 28,4). Kendine bir sporcuyla örnek alan öğrenciler % 9,9, tarihi bir lideri % 9,1, sanatçıyı % 9, bilim insanını % 8,4 ve dini özelliği olan birisini % 3,8'dir. Öğretmenler seçilen rol modellerin içinde üçüncü sırada yer almaktadır (% 9,5). Model alınan meslek grupları içinde avukat, polis, doktor, iş adamı, yönetici, mühendis, mimar, tercüman, itfaiyeci ve subay % 2,6 oranında bulunmaktadır. Dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören öğrenciler için rol modellerin öneminin bir kade-me daha fazla olduğu söylenebilir. Öğrencilerin özdeşim kuracakları ve örnek alacakları en yakın kişiler ve sosyal destek sistemi anne ve babalarıdır. Ebeveynler, çocukların ilk etkileşime girdikleri ve etkilendikleri insanlardır. Aile içinde sosyal başarıya ulaşmış bir model, öğrenciler tarafından doğrudan örnek alınabilmektedir.

Okul ziyaretlerinde, bu bölgelerdeki öğrencilerin çevrelerindeki iyi örneklerden esinlendikleri ve onları örnek aldıkları açık bir şekilde görülmektedir. Mahalle içinde futbolcu olup yüksek maaşlarla bir takıma transfer olmuş bir kişi bazı zamanlarda öğrencilerin okul başarısını olumsuz da etkileyebilmektedir. Ailelerle yapılan görüşmelerde ve çeşitli eğitim paylaşımlarında rol model olan bir akraba, başarılı bir öğretmen, başarılı bir yönetici öğrenciler için "biz de yapabiliriz" yönünde olumlu bir etki bıraktığı dile getirilmiştir. Bu çalışmada da öğretmen, bir yakını ve bir sporcu seçenekleri yaklaşık üçte birlik bir bölümü oluşturmaktadır. Bunun yanında, rol modelim yok şeklinde belirten öğrenci sayısının yüzde %16 olması da ilerideki çalışmalarda incelenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin akademik başarısı erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Mayer ve Salovey (1997), Mayer ve diğerleri (2000) ve Goleman (1995) duygusal zekânın önemini vurgularken, bireylerin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntılarını düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme yetenekleri olarak duygusal zekâyı tanımlamışlardır. Köksal (2003) ve Göçet (2006), kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin erkek öğrencilerin duygusal düzeylerine oranla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ebeveynlerden birinin üniversite mezunu olması öğrencinin akademik performansını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Aile desteği değişkenine ilişkin elde edilen bulgular çok sayıda araştırma bulgularıyla tutarlı görünmektedir (Osseiran-Waines ve Elmajian, 1994; Yıldırım, 2000; Christenson, Rounds, ve Gorney, 1992; Epstein, 1991; Trivette, Anderson, Singh, Bickley, Keith ve Keith, 1995; Morrison, John, Stephanie, Douglas ve Keith, 1997; Fan ve Chen, 2001; Lopez, Ehly ve Garcia-Vazquez, 2002). Söz konusu araştırmaların büyük bir çoğunluğunda, akademik başarı ile aile desteği arasındaki anlamlı ilişkinin altı çizilmiştir. Benzer şekilde, Mallinckrodt (1992, 1988) ve Ladd (1990), ailesinden destek gören öğrencilerin okula daha düzenli devam etmekte

olduklarını ve böylelikle okula daha kolay uyum sağlayabildiklerini vurgulamışlardır. Bir başka çalışmada Hortaçsu (1995), ebeveynin eğitim düzeyinin öğrencinin derslerdeki başarısını/başarısızlığını yönlendirdiğini ve eğitim düzeyi yüksek olan bir babanın, çocuğuna derslerinde hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabildiğini belirtmektedir.

Bu bağlamda, ailenin, özellikle de anne babaların çocuklarına güvenmeleri ve çocuğu anlamaya çalışmaları, bilinçli bir biçimde çocuğun sorunlarını çözmesine yardım etmeleri, hatalarını nazikçe düzeltmeleri, çocuğu suçlayıcı yargılayıcı davranışlardan kaçınmaları, çocuğun üstün ve güçlü yanlarını vurgulamalarına yönelik “anne baba farkındalığı” öne çıkaran çalışmalar yapılmalıdır. Aileler çocuklarına verecekleri destek yoluyla akademik başarısının yükselmesinde etkili olabileceklerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Aksi durumda, öğrencilerin aileleriyle ilgili yaşadıkları sıkıntılar (ailenin çocuğu ders çalışmaya zorlaması, öğrenciyle yeterince ilgilenmemesi, çocuktan yüksek başarı beklemesi, ailede yaşanan geçimsizlikler gibi) akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle dezavantajlı okullarda görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler ve rehber öğretmenler işbirliği içinde çalışarak ailelerdeki farkındalığı arttırmaya yönelik çeşitli eğitim ve paylaşım etkinlikleri düzenlemelidirler.

Yörükoğlu'nun (1989) da belirttiği gibi öğrencilerin gelişiminde önemli etkiye sahip bir diğer değişken anne-babaların çocuklarına ilişkin tutumlarıdır. Çocuk dünyaya geldiği anda ilk etkileşimde bulunduğu kişiler aile bireyleri ve özellikle anne-babasıdır. Bu etkileşim çocuğun tüm yaşamı boyunca devam etmektedir. Çocuğun kişilik yapısının oluşmasında anne-baba etkisinin önemli bir yeri ve değeri vardır. Benzer şekilde Yavuzer (2009) de, uyumlu ve özgür bir ailede, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuğun, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabileceğine işaret etmektedir.

Anne-baba tutumlarının etkisinin incelendiği araştırmalarda, anne-baba tutumlarının okul başarısı (Duchesne & Ratelle, 2010), kaygı (Erkan, 2002), benlik saygısı ile atılganlık seviyesi (Ünüvar, 2007), özerklik gelişimi (Beyers & Gossens, 1999) gibi değişkenlerle ilişkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Proje kapsamında yapılan okul ziyaretlerinde okullardaki rehber öğretmenler tarafından dile getirilen sorun, ailelerin destekleyici olduğu fakat bu desteklemenin çoğunlukla çocuğunu anlamadan bir destek verme olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Dezavantajlı bölgelerde zorluklar altında çocuklarının öğrenim görmelerini arzu eden ailelerin zaman zaman öğrencinin seviyesine uygun olmayan bir beklenti düzeyi oluşturduğunu ve “biz okuyamadık bari siz okuyun mantığının” ön plana çıktığını rehber öğretmenler ve okul yönetimi çeşitli paylaşım platformlarında dile getirmişlerdir.

Eğitim düzeylerinde farklılık gösteren bu farklı iki aile profillerine bakıldığında ortak nokta olarak her iki ailenin de çocuklarının okumasını ve iyi bir meslek sahibi olmasını istediklerini söyleyebiliriz. Buna karşın aileler arasındaki farklılığı oluşturan temel etkenin işin içerisine girerek öğrenciyle bizzat ilgilenmek olduğu görülmektedir. İstek ile eylem, “aile dışındaki rol model” ile “aile içindeki canlı rol model” arasındaki etki farkı olarak karşımıza çıkabilmektedir.

İstanbul'un en fazla göç alan 4 ilçesindeki 16 farklı liseden 1658 öğrenci ile yapılan bu araştırmada, ailelerin göç etme nedenleri arasında ilk sırayı ekonomik sebeplerin aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine katkıları erkeklerde dışarıda çalışıp para kazanarak, kızlarda ise genelde ev işlerine veya kardeşlerin bakımlarına yardım etme şeklinde olduğu belirtilmiştir. Bu noktada kız çocuklarının dışarıda çalıştırılmamasına

dayalı kültürel faktörlerin ön plana çıktığı tahmin edilmektedir.

Öğrencilerin okulla birlikte çalışmaları akademik başarılarını ciddi bir şekilde etkilemektedir. Bu tip öğrencilerin tespit edilerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği karşılıksız burslara, eğitimle ilgilenen vakıf ve derneklerin veya hayırseverlerin öğrenci burslarına, belediyelerin ve kaymakamlıkların yardımlarına yönlendirilmeleri ve bu tip organizasyonlardan haberdar edilmeleri, onları çalışma hayatından uzak tutup, okul hayatına konsantre olmalarını sağlayabilecektir.

Öğrencilerin akademik başarılarının sosyal destek mekanizmalarından doğrudan etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Ailenin eğitim-öğretime verdiği değer, evde öğrenciye çalışma ortamı sağlanması, öğrencinin derslerinin ev işlerinden daha önemli görülerek ön plana çıkarılması ve öğrenciyi takip etmesi, okul idaresi ve öğretmenlerin öğrenciyle yakından ilgilenmesi, rehberlik servislerinin bu tip öğrencilere psikolojik destek sağlaması, sınıf arkadaşlarının yeni gelen öğrenciyi kabulü ve akran desteği, öğrencinin adaptasyon sürecini sağlıklı bir şekilde atlatmasını ve akademik motivasyonunu etkilemektedir.

Okullarda göçle gelen öğrencilerin önceden tespit edilerek farklı bir uyum programına alınmadığı, bu öğrencilerle önleyici görüşmelerin yapılmadığı aksine süreç içerisinde yaşanan çeşitli problemlerle bu öğrencilerin fark edildiği gözlemlenmiştir.

Aslında her değişiklik yanında bir adaptasyon sürecini zorunlu kılar. Bazı öğrenciler bu süreci kolay atlatabilirken, bazıları daha zor şartlarda ve uzun sürelerde atlatabilirler. Öğretmen ve idarecilere gerekli hizmet içi eğitimler verilerek bu süreçlerden haberdar edilmeli, her sene başında göçle gelen veya okul değiştiren öğrencilerin tespit edilerek, uyum ve oryantasyon programından geçirilmeleri sağlanmalıdır.

Her ne kadar farklı ilçelerde olursa olsun şehir hayatının bazı sosyolojik değişimleri de beraberinde getirdiği görülmektedir. İlk dikkati çeken geniş ailenin yerini gittikçe çekirdek aileye bırakmasıdır. Evde dede, büyükanne, amca, hala, dayı, teyze, kuzen gibi ailenin diğer fertleriyle kalma oranları belli zorunluluklar dışında kırsala oranla düşüktür. Bir diğer unsur, çocuk sayısının ağırlıklı 0-3 arasında toplanmış olmasıdır. Ekonomik şartlar fazla sayıda çocuk sahibi olmayı engellediği gibi, ekonomik şartları iyileşen ve şehirleşmeye başlayan ailelerin de kaliteli çocuk yetiştirme kaygısından ötürü fazla çocuk sahibi olmaya yanaşmadıkları gözlenmektedir.

Anne ve babaların eğitim düzeylerinin ağırlıklı ilkokul veya ortaokul seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim seviyesinin düşüklüğü; veli-öğrenci ve okul-veli iletişiminde, aynı zamanda okullarla yapılan ortak çalışmalarda ciddi bir performans düşüklüğü yaratmaktadır. Ev içinde akademik anlamda hiçbir destek sağlanamamakta, eğitimi teşvik adına uygun bir rol model oluşturulamamaktadır. Ebeveyn eğitimin lise düzeyine çıkması bile görüşmeleri olumlu yönde etkilediğini bir okul rehber öğretmeni dile getirmiştir.

Öğrencilere yapılması önerildiği gibi, her sene başında göçle gelen veya okul değiştiren öğrencilerin velilerine de özel bir uyum ve oryantasyon programı uygulanmalıdır. Veliler mümkün olduğunca okul sistemine çekilmeli, çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda rehberlik edilmeli, okulla iletişimleri sürekli canlı tutulmalı, eğitim programlarıyla kendilerini yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

## 5. KAYNAKÇA

- Alexander M. Ponizovsky, A. M., Radomislensky, I., Grinshpoon, A. (2009). "Psychological Distress and Its Demographic Associations in an Immigrant Population: Findings from the Israeli National Health Survey" *Australian&New Zealand Journal of Psychiatry*, January 2009, 43(1), 68-75
- Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Çağlayan, S. (2006). Göç Kuramları, Göç ve Göçmen İlişkisi, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* (17), <http://www.sbed.mu.edu.tr/index.php/asd/article/viewFile/186/188>, Erişim Tarihi: 12.03.2015.
- Diaz, S. L. (1989). The home environment and Puer Rican children's achievement: a researcher's diary, *The National Association for Education Conference*, Hulston, April-May.
- Duchesne, S. & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507.
- Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2): 217-230.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential Self-theory: Implications for developmental psychology. In M. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development*, Vol. 23. *Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 79-123). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erkan, Z. (2002). "Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Ana-Baba Tutumları ve Ailede Görülen Risk Faktörleri Üzerine Bir Çalışma", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eskicumalı, A., Eroğlu, E. (2001). Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 160 -182.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* Çeviren: Banu Seçkin Yüksel, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gün, Z., Bayraktar, F. (2008). Türkiye'deki İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2): 167-176.
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels', parents' beliefs, and child outcomes, *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3). 373-383.
- Kahriman, İ. (2005). "Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" *Cumhuriyet Üniversitesi H.Y.O. Dergisi*, 9(1): 24-32.

- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D., Uçan, Ö. (2008). “Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Benlik Saygıları” *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi (E-Dergi)*, 7, 29-42.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde Duygusal Zekâ ve Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children’s early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Lopez, E. J., Ehly, S., & García-Vázquez, E. (2002). Acculturation, social support and academic achievement of Mexican and Mexican-American high school students: An exploratory study. *Psychology in the Schools*, 39, 245-257.
- Malecki, C.K. & Elliott, S.N. (1999). Adolescents’ ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36, 473-483.
- Mallinckrodt, B. (1988). Student retention, social support, and dropout intention: Comparison of Black and White students. *Journal of College Student Personnel*, 29, 60-64.
- Mallinckrodt, B. (1992). Childhood emotional bonds with parents, development of adult social competencies, and the availability of social support. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 453-461. doi:10.1037/0022-0167.39.4.453
- Mayer, D. J., Salovey, P. (1997). “What is Emotional Intelligence?” in Peter Salovey, Daniel Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). USA: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2000). “Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as Mental Ability” in Reuven Bar-On; James D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). USA: Jossey- Bass.
- MEB, (2014). Okul Başarısında Ailenin Rolü. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/44/01/973258/dosyalar/2014\\_12/13111411\\_24055839\\_aileninrolu.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/44/01/973258/dosyalar/2014_12/13111411_24055839_aileninrolu.pdf), Erişim Tarihi: 10.03.2015
- Morrison, G. M., John, L., Stephanie, S. M., Douglas, C. S., & Keith, W. (1997). Sources of support for school-related issues: Choices of Hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 233-251.
- Osseiran Waines, N. and Elmacian, S. (1994). “Types of social support: relation to stress and academic achievement among prospective teachers”, *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 26 No. 1, pp. 120.
- Portes, A. ve Rumbaut R. G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Roche, C., & Kuperminc, G.P. (2012). Acculturative stress and school belonging among Latino Youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 61-76.
- Sam, D. L. & Berry, J. W. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 10-24.
- Saral, Ş. (1993). Özel Trabzon Ata Koleji Öğrencilerinin Uyum Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge,



- MA: Harvard University Press.
- Şahin B. (2010). Almanya'daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklar Arası Karşılaştırması: Kültürleşme. <http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/421.pdf>, Erişim Tarihi: 12.03.2015
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A Meta-analytic review of research 1990-2000. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Trivette, P., Anderson, E., Singh, K., Bickley, P., Keith, T. Z., & Keith, P. B. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 299-317.
- Ünüvar, A. (2007). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendine saygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, H. (2009). *Ana-baba ve çocuk*. (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18,167-176.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başan düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38.
- Yıldırım, İ., Ergene, T. (2003) "Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234
- Yörükoğlu, A. (1989). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. (3. Baskı). İstanbul. Özgür Yayın Dağıtım.



## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİYASİ KARARLARINDA MEDYANIN ETKİLİLİĞİ

Nihal BALOĞLU UĞURLU\*

### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının herhangi bir demokratik süreç içerisinde aldıkları siyasi kararlarda medya etkililiğini belirlemek için, onların görüşlerine başvurmaktır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, 2014-2015 öğretim yılının Bahar döneminde Türkiye'nin farklı üniversitelerindeki Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 411 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, medyaya yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 16.0 istatistik paket programı ile çözümlenmiş ve betimsel istatistik yöntemleri ile yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının neredeyse yarısının kendi siyasi görüşlerini kendilerinin yapılandırdıklarını, medyayı siyasi kararlarını şekillendirirken etkili bir faktör olarak görmediklerini, bu etkisizliğin temelinde de medyaya olan güvensizliğin yer aldığını göstermiştir. Aslında, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, medyanın siyasal anlamda toplum üzerinde etkili olabilecek bir potansiyelinin de olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın en genel sonucu ise, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, siyasi konularla ilgili medyaya yönelik tutumlarının olumsuz düzeye daha yakın olduğudur.*

**Anahtar Kelimeler:** medya, medya okuryazarlığı, sosyal bilgiler öğretmen adayları

### THE EFFECTIVENESS OF THE MEDIA ON SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' POLITICAL DECISIONS

#### ABSTRACT

*The aim of this research was to determine the opinions of Social Studies teacher candidates about the effectiveness of the media on their political decisions in a democratic process. In the study, a survey model was utilized. 411 Social Studies teacher candidates who were the students of different Faculties of Education all over Turkey participated in the study in the 2014-2015 spring semester. The data were analyzed with the SPSS 16.0 statistical package and interpreted with descriptive statistical methods. According to the findings, almost half of Social Studies teacher candidates formulate their political views on their own; they do not see the media as an effective factor in their decisions; on the basis of this inefficiency there seems distrust on media. As a matter of fact, Social Studies teacher candidates also believe that the media has a potential to be politically effective over the society. The general results of the study reveal that fact that Social Studies candidate teachers currently have negative attitudes toward the media.*

**Keywords:** media, media literacy, social studies candidate teachers.

\* Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye, nihalogurlu@nigde.edu.tr

## 1.GİRİŞ

Medyanın bireysel ve toplumsal yaşama etkileri her geçen gün önemi daha fazla vurgulanan bir konu haline almıştır. Teknolojinin gelişimine paralel olarak medyanın da zenginleşmesi bu durumun en önemli nedenlerinden biridir. 1980li yıllarda Türkiye’de kitle iletişim araçları olarak, sadece TRT kanalının dinlendiği bir radyo ile siyah-beyaz ekranı olan ve sadece TRT kanalını gösteren bir televizyonun sosyal yaşam üzerindeki etkilerinin, günümüzde olduğu gibi çok boyutlu olarak tartışılmış olduğu ile ilgili alanyazın bilgisine rastlanılmamaktadır. Oysa günümüzde medyanın hem çeşitliliği hem de içerik olarak zenginliği, medyanın toplumsal hayat üzerindeki etkilerini sık sık gündeme getirmektedir (Arslan, 2002; Arslan, 2005; Dilber, 2014; Kara, 2011; Kaya ve Tuna, 2008; Kocadaş, 2005; Savaş, 2004). Bu durum alanyazına Medya Okuryazarlığı kavramının eklenmesini sağlamıştır.

### 1.1 Medya Okuryazarlığı: Tanım ve İçerik

Aufderhiede (1993), medya okuryazarı olan bir insanın basılı ve elektronik medya araçlarından gelen mesajı çözümleyerek değerlendirmesinin, analiz etmesinin ve yeni bilgi üretmesinin gerekliliğinden söz etmektedir. Bu durumda medya okuryazarlığında bireyin bütün medya araçları ile etkileşim içerisinde olması, ancak bu etkileşimin bireyin düşünsel özgürlüğünü kısıtlamaması gerekir.

Medya okuryazarlığı ile ilgili alanyazındaki çalışmalara bakıldığında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin %80’ ininden fazlasının *medya okuryazarlığı ve eğitim* odaklı olduğu görülmektedir. Sevim (2013)’e göre medya okuryazarlığı kavramının eğitimsel temelli kullanımının en önemli nedeni medyanın bireyin toplumsallaşma sürecindeki etkilerinden kaynaklanmaktadır. Medyanın toplumsal etkilerine yönelik araştırmalar ise medyanın olumlu, olumsuz ve sınırlı etkileri olmak üzere üç farklı görüş ile şekillenmiştir. Medyanın olumlu etkilerine atıfta bulunanlar medyanın bireyin toplumsallaşmasına olumlu katkıda bulunduğu ve toplumsal değişimi ilerletici bir etkisinin bulunduğu görüşündedirler (Arslan, 2005; Dilber, 2014; Ivanovic, 2014; Wilkins, 2000). Onlara göre medya dünyaya açılan bir penceredir ve bireyler yaşadıkları küçük çevrelerden medya sayesinde farklı düşünce ve yaşam alanlarına ulaşabilmekte ve böylece kültürel anlamda vizyonlarını genişletebilmektedir. Buna karşın medyanın sınırlı ve olumsuz etkilerini ön plana çıkaran fikir savunucuları ise medyanın bireylerin belirli bir konudaki düşünce ve görüşlerini pekiştirerek bireylerin olaylara bakış açılarını daralttığını ifade etmektedirler. Medyanın özellikle de hiçbir görüşü olmayan bireyler için yönlendirici etkisi olduğuna değinen bu araştırmacılar suç ve şiddetin artmasında, kötü alışkanlıkların yaygınlaşmasında, bilinç körleşmesinde ve kültürel yozlaşmada medyanın olumsuz etkilerinin hissedildiğinin altını çizmektedirler (Gökçearslan, 2009; Özkaya, 2002; Palabıyıköçlü, 1997; Sevim, 2013)

Peki, medyanın olumsuz etkileri bertaraf edilerek menfaatlerimiz doğrultusunda nasıl kullanılabilir? Bu sorunun cevabını medya okuryazarlığı kavramını biraz daha güçlendirerek “eleştirel medya okuryazarlığı” kavramı ile açıklamak mümkün olabilir. Eleştirel medya okuryazarlığının temelinde bireylerin daha etkin bir medya kullanıcısı olmaları vardır. Bireyler, hem medyayı nasıl okuyacaklarını hem de kendi kültürel metinlerini nasıl oluşturacaklarını eleştirel medya okuryazarlığı teması altında öğrenmelidirler (Asrak, 2012). Eleştirel medya okuryazarlığının gerçekleşmediği bir durumda medyadaki bilgi birey tarafından;

“Ben inanıyorsam, o doğrudur.”; “Ona inanmak istiyorsam, o doğrudur.”; “Benim menfaat ve ilgilerime hizmet ediyorsa, o doğrudur.” şeklinde algılanabilir.

Buna karşın eleştirel medya okuyazarı birey ise düşüncelerini;

*“Ona inanıyorum ama o doğru olmayabilir.” ; “Ona inanıyorum ama hatalı da olabilirim.”;*

*“Ona inanmak istiyorum, fakat arzu ve isteklerim beni önyargılı yapabilir.”*

*“O, ona inanacak derecede kökleşmiş çıkarlarına hizmet ediyor, fakat bu çıkarlarının gerçekle hiçbir ilgisi olmayabilir”* olarak şekillendirmiştir (Paul ve Elder, 2006; Akt. Kurt ve Kürüm, 2010).

Ülkemizde ve dünyada yaşanan her türlü sosyal ve siyasal olayları medyadan takip ettiğimiz günümüzde, bireylerin en çok ihtiyacı olan, medyadan aldığı bilgiyi doğru bir şekilde özümsemek ve bu anlamda biraz önce sözü edildiği üzere eleştirel okuryazarlığı gerçekleştirmektir. Nitekim genel anlamda eğitim ve özelde Sosyal Bilgiler Eğitimi demokratik toplumlar için sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Sorumlu vatandaşlık ise sadece üzerine düşen görevi yerine getirmek değil, bilinçli bir şekilde sosyal ve siyasal kararlar alabilmektir (Altun, 2010). Bu araştırma medyanın siyasal kararlar üzerindeki etkililiği odaklı olduğu için de medya ve siyasal katılım arasındaki ilişkiye biraz daha yakından bakmakta fayda vardır.

## 1.2 Medya ve Siyasal Katılım

Demokrasi olgusu bir toplumda bireylerin etkileşim içerisinde olması ve bu iletişimin niteliğinin iyi derecede olması ile şekillenir. Bireyler birbirlerinin ve karşıt görüşte yer alan bireylerin düşünce ve kanaatlerine saygı göstererek olgunlaşır. Bireylerin demokratik olarak birbirlerinin düşünce ve kanaatlerine saygısı bireysel anlamda birbirleri ile etkileşim ve kamusal anlamda ise siyasal sisteme katılım ile mümkün olur. Vatandaşların siyasi katılım düzeyleri ile de onların bilgi edinme performansları arasında güçlü bir ilişki vardır. Nitekim, seçim gibi siyasi katılımı gerektiren durumlarda vatandaşların, karar alma mekanizmalarını çalıştırırken daha fazla bilgiye ulaşma çabasında oldukları görülmektedir (O’Cass ve Pecotich, 2005). Bu araştırmanın da özünde yer alan “medya” bu anlamda toplumların demokratik katılımlarını gerçekleştirmede önemli bir unsur olarak görülmektedir (Doğan ve Taşköprülü, 2008; Kubey, 2004). Medya tabanlı siyasal iletim ve etkileşimin kolay, hızlı ve ucuz olması medyanın siyasal katılım sürecinde etkili bir faktör olmasının önemli nedenlerindedir (Karaçor, 2009). Ayrıca, bireyler medya aracılığı ile siyasi ve sosyal olayları etkileyebilecekleri yönünde kendilerine olan özgüvenlerini geliştirebilmektedirler (Bandura, 1986, 1997, Akt. Pinkleton ve Austin, 2002). Araştırmalar, gündemdeki olaylar ve siyasetle ilgilenen vatandaşların, farklı bilgileri edinme ve alan uzmanlarının fikirlerinden ve tecrübelerinden faydalanmak üzere, medyayı daha fazla kullandığını göstermektedir (Pinkleton ve Austin, 2002; Wilkins, 2000). Bu demektir ki medyanın aktif olarak kullanımı siyasi anlamda aktif olma ve siyasi kararlar alabilme konusunda pozitif bir etkiye sahiptir. Medyanın siyasi olaylarda aktif olma özelliği, onun halka verdiği mesajlar ve halkı bilgilendirmesiyle de ilgilidir. Medya tarafından ne kadar fazla bilgi aktarımı olursa vatandaşlar o kadar çok bilgi kazanımını gerçekleştirirler. Ayrıca, seçim zamanlarında medya aracılığıyla sürdürülen seçim kampanyaları ve verilen mesajlar seçmenin kararını etkileyebilecek tarzdadır. Genç seçmenler, siyasi reklamların ve seçim kampanyalarının, taraflı ve siyasi partilerin kendi yararlarına kullandıkları araçlar olduklarını düşünseler dahi, seçim zamanlarında önemli bir oy verme kriteri olduğunu da düşünmektedirler (Apospori, Avlonitis ve Zisouli, 2010).

Her ne kadar medya vatandaşların siyasi kararlar almasında ve onların siyasi katılımlarını

gerçekleştirmesinde etkili olsa bile medyanın halk tarafından güvenilirliğinin de sorgulandığı görülmektedir. Şöyle ki, örneğin genel seçim zamanlarında vatandaşlar her ne kadar medyadaki siyasi parti reklamlarının ve seçim kampanyalarının oy kullanmada önemli olduğunu düşünseler bile siyasi partilerin bu reklam ve kampanyaları kendi çıkarları için yürüttükleri fikrine sahip olmakta ve bu da onların siyasi mesajları yansıtan medyanın güvenilirliğini sorgulamalarına neden olmaktadır (Winchester, Binney ve Hall, 2014). Arslan'ın (1995) Astiz (1969) ve Grant (1995)'in görüşlerine yer verdiği araştırması da bu tezi destekler niteliktedir. Nitekim Astiz (1969) medyanın bireylere ve toplumsal gruplara iktidar, servet ve prestij edinmenin en etkin silahı olabilecek kadar güçlü bir konuma ulaştığını ve buna paralel olarak da çağdaş dünyada medyayı kontrolünde bulunduran gruplar ve medya elitlerinin toplumun en etkili ve güçlü kesimlerinden biri haline dönüştüğünü iddia etmektedir. Grant (1995) ise Pluralist görüşü benimsemiş düşünürlerin medya ile onun toplumsal ve siyasi çevresi arasında doğal bir bağımlılık ilişkisi olduğunu, medyanın toplumdaki güç odaklarına ve merkezi kurumlara ham madde ihtiyacından dolayı, toplumsal ve siyasi oluşumların ise medyaya, kendi görüşlerini halka iletebilmek zorunluluğundan dolayı bağımlı olduğunu ifade etmiştir (Akt. Arslan, 2005). Bu durum toplumdaki bireyler tarafından da bu şekilde algılandığında, onların medyadan aldıkları haberleri ve edindikleri bilgileri medya okuryazarlığı kavramının da işaret ettiği üzere kendi düşünsel süzgeçlerinden geçirerek, etkili ve sağlıklı kararlar alabilmelerini gerektirmektedir.

Bu çalışmada da amaç, medya ve birey arasındaki etkileşim göz önünde bulundurularak, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, özellikle de siyasi kararlar alma noktasında, medyaya bakış açılarını yansıtmaktır. Toplum içerisinde aktif bir birey olarak bütün vatandaşların siyaset ve medya etkileşimini gerçekleştirmesi önemlidir. Ancak bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına odaklanılmasının en önemli gerekçesi, örgün eğitim kurumlarında yer alan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerini siyasal ve sosyal anlamda topluma hazırlayan en önemli disiplinlerarası alana sahip olması ve hizmete atılacak olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının da bu sorumluluğun farkındalığını hissediyor olmaları gerektiğidir.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya ile ilgili görüşlerinin yanı sıra en fazla hangi medyayı takip ettikleri ve en tarafsız ve objektif olarak hangi medyayı gördükleri de belirlenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının siyasi kararlarında medyaya bakış açıları yansıtılmaya çalışılmış ve araştırma modeli olarak da var olan bir durumun kendi koşulları içinde ortaya koyulması benimsendiği için tarama (betimleme) modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı Bahar döneminde Adnan Menderes Üniversitesinin, Karadeniz Teknik Üniversitesinin, Atatürk Üniversitesinin ve Adıyaman

Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde seçkisiz yöntemle seçilen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalının 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma grubunda Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ön uygulamaya dahil edilmeyen bir öğrenci grubu da yer almaktadır. Araştırmaya katılan ve anket cevapları değerlendirmeye alınan öğrenci sayısı 411'dir. Tablo 1'de araştırma grubunun cinsiyet ve aldıkları siyasi kararlarda etkili faktörlerin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

**Tablo 1:** Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Dağılımı ve Aldıkları Siyasi Kararlarında Birinci Derecede Etkili Faktörler

Üniversite	n	Kendi Görüşüm	Ailem	Yakın Çevrem	Medya
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Adnan Menderes Ün.	80	33 (9)	18 (5)	8 (2)	14 (4)
Karadeniz Teknik Ün.	115	58 (14)	24 (6)	10 (3)	18 (5)
Atatürk Ün.	116	51 (13)	23 (6)	20 (5)	25 (7)
Niğde Ün.	69	18 (4)	32 (7)	9 (2)	1 (-)
Adıyaman Ün.	32	19 (5)	8 (2)	1 (-)	3 (1)
Toplam	411	179 (45)	105 (26)	48 (12)	61 (17)

Tablo 1'e göre araştırma grubunda toplam 411 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı olup, aldıkları siyasi kararlarda birinci derecede etkili faktör olarak %45'inin (n=179) kendi siyasal görüşlerinin kendilerinin şekillendirdiği, %26'sının (n=105) ailesinden, %17'sinin (n=61) medyadan ve %12'sinin (n=48) de yakın çevresinden etkilendiği görülmektedir.

**Tablo 2:** Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Medya ile İlgili Görüşleri

	Televizyon	Radyo	İnternet	Gazete	Dergi	Diğer/Yok
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
<b>En fazla bilgi edindikleri medya</b>	108 (26)	3 (1)	183 (44)	13 (3)	2 (1)	10 (3)
<b>En fazla güvendikleri medya</b>	37 (9)	8 (2)	114 (28)	33 (8)	13 (3)	191 (46)

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının yaklaşık  $\frac{3}{4}$ 'ünün en fazla bilgi edindikleri medya internet (n=183; %44) ve televizyon (n=108; %26)'dur. Her ne kadar tabloda yer almasa da öğretmen adaylarının %10'a yakını (n=40) hem televizyon hem de internet, %7'si ise (n=29) televizyon, internet ve gazete seçeneklerinin hepsini işaretleyerek çoklu medya kullanımını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının neredeyse yarıya yakını güvendikleri bir medya olmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın en güvenilir medya olarak interneti tercih edenlerin frekans ve yüzdesi diğerlerine göre daha fazladır (n=114, %28).

Öğretmen adaylarının en fazla bilgi edindikleri medyayı tercih nedenleri ise;

**Tablo 3:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Edindikleri Medyayı Tercih Nedenleri

İfadeler	n (%)
1.Ulaşımının kolay olması	75 (28)
2.Sık kullanılması	67 (25)
3.Bilgi çeşitliliğine ve farklı bakış açılarına sahip olması	53 (20)
4.Objektif olması	33 (12)
5.Bilgi çokluğu	11 (4)
6.Bilginin hızla yayılması	10 (4)
7.Bilginin niteliği	10 (4)
8.Görsel olması	8 (3)
9.Sosyal paylaşım özelliğinin olması	2 (-)

Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının siyasi haberleri en fazla takip ettikleri medyayı tercih nedenlerinin en önemlisi o medyaya daha kolay ulaşabiliyor olmalarıdır (n=75; %28). Ayrıca siyasi haberleri takip ettikleri medyayı sık kullanıyor olmaları (n=67; %25) ve o medyanın farklı bilgi kaynaklarına ve farklı bakış açılarına sahip olması (n=53; %20) da öğretmen adayları için önemlidir. Öğretmen adaylarının daha az bir kısmı ise takip ettikleri medyayı objektif buldukları için takip ettiklerini (n=33; %12) ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %5'inden daha azı ise tercih ettikleri medyadan çok miktarda bilgi edindiklerini (n=11), o medyanın bilgiyi daha hızlı yaydığı (n=10), verdiği bilginin siyasi özellik taşıdığı (n=10) ve görsel olma özelliğinin etkili olduğu (n=8) yönünde cevaplar vermişlerdir. Buna karşın öğretmen adaylarının neredeyse yarıya yakını (n=191; %46) objektif bir medya olmadığını belirtmişlerdir. En güvenilir medya ise internet olarak öğretmen adaylarının %28'i (n=114) tarafından işaretlenmiştir. Televizyon (n=37; %9) ve gazete (n=33; %8) ise birbirine yakın oranlarda ve araştırma grubunun %10'undan daha azı tarafından belirtilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 17 maddeden oluşan, 5'li Likert tipi 'Medyaya Yönelik Tutum Ölçeği' (Cronbach Alpha= 0.79) kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında toplam 25 tutum cümlesi madde havuzunda toplanmış ve uzman görüşleri ve değerlendirmeleri alınan 5'li likert tipi bu ölçme aracı Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği. Anabilim Dalında öğrenim görevi toplam 102 öğretmen adayının ön uygulaması ile geçerlik ve güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. İstatistiksel analizler sonrasında son şekli verilen ölçek toplam 17 maddeden oluşan 5li likert tipi bir ölçek olarak asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyaya yönelik tutum ölçeği puanları, betimsel istatistik analizler kullanılarak, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.



#### 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Ön uygulamanın yapıldığı araştırma grubundan elde edilen veriler üzerinde medyaya yönelik tutum ölçeğinin önce geçerlik daha sonra da güvenilirlik analizi yapılmıştır. Geçerlik analizi kapsamında verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve 'Barlett Küresellik Testi' uygulanmıştır. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygunluğu ile veri yapısının faktör çıkarmaya elverişliliği hakkında bilgi verir. KMO değerinin faktörleştirilebilirlik için .60'dan fazla olması gerekir. Barlett testi ise değişkenler arasındaki ilişkiyi kısmi korelasyonlar temelinde inceler ve elde edilen ki-kare istatistiğinin anlamlılığı veri matrisinin uygunluğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada, araştırma ölçeğinin KMO değerinin 0.76, Barlett Küresellik Testi değerinin de anlamlı olması [ $\chi^2=473.218$ ,  $sd=136$ ,  $p<.01$ ], veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunun kanıtıdır.

Betimsel araştırmaların istatistiksel analizlerinde araştırma ölçeği ile ilişkili maddelerin faktör yükleri, bir değişkenin hangi faktör altında mutlak değer olarak büyük ağırlığa sahipse o faktör ile yakın ilişki içinde olduğunu ifade eder. Ayrıca faktör yükünün asgari 0.30 olması ve 0.50'nin üzerindeki değerlerin oldukça iyi olarak kabul edildiği de alanyazında desteklenmektedir (Hair, 1998; Akt. Kalaycı, 2006). Araştırma ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda yük değeri 0.30'un altında olan ve birden fazla faktörde gözükten toplam sekiz madde analiz dışında bırakılarak varimax dik döndürme ile tekrar edilmiştir. Araştırmacı faktör sayısını da dört faktör olarak sınırlayarak öz değeri 1'den büyük faktörleri belirlemiştir. Ölçekteki maddelerin en düşük yük değeri 0.32, en yüksek yük değeri ise 0.86'dır. Ölçekteki dört faktörde toplanan çözümün açıkladığı toplam varyans miktarı %55.56'dır. Faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için 4.55, %26.78; ikinci faktör için 2.45, %14.38; üçüncü faktör için 1.34, %7.88; dördüncü faktör için ise 1.11, %6.51'dir. Bu ölçeğin her bir faktör güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları ise .51 ile .77 arasında değişmekte olup ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında, bir tutum ölçeğinde hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olmasının test puanlarının güvenilirliği için yeterli olduğu görüşü yaygındır (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğe ilişkin faktörler ve faktör yükleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** Medyaya Yönelik Tutum Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları\* (Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax Dik Döndürme Sonrası)

		Maddeler		Faktör Yük Değerleri			
				Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Medyanın Niteliği	Doğrudan bilgi ileten kitle iletişim araçları siyasi kararlar almamda daha önemlidir.	.77					
	Medya siyasi kararımın üzerinde daha fazla düşünüp alternatif kararları da göz önünde bulundurmamı sağlamaktadır.	.74					
	Medya siyasi kararlar almamda etkili bir faktördür.	.72					
	Sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılan siyasi düşünceler siyasi kararlar almamda daha önemlidir.	.68					
	Medya siyasi kararlar almamda taraf olmamı sağlar.	.60					
Özdeğer=4.57 Açıklanan Varyans=%26.90 Cronbach-Alfa=.81							
Medyanın İşlevselliği	Siyasi partilerin her türlü faaliyetlerinden medya sayesinde haberdar oluruz.		.70				
	Medya siyasi kararlar almamızda bir bilgi edindirme ve farkındalık oluşturma aracıdır.		.67				
	Medya siyasi olaylara eleştirel bir gözle bakmamı sağlar.		.64				
	Medya aldığım siyasi kararı daha fazla desteklemektedir.		.58				
	Medya siyasi kararlar almamda objektif olmamı sağlar.		.47				
Özdeğer=2.22 Açıklanan Varyans=%13.04 Cronbach-Alfa=.72							
Medyanın Tanımı	Medya toplumu yönlendirecek güçtedir.			.73			
	Medyayı en fazla ve etkili bir şekilde kullanan parti seçmen sayısı en fazla olan partidir.			.70			
	Medya insanların siyasi kararlarını kendi istediği yönde değiştirmeye çalışan bir araçtır.			.66			
	Medya siyasi propaganda ve reklam aracıdır.			.50			
	Medya bilinçli bir şekilde kullanılırsa kişinin siyasi kararlar almasında yarar sağlar.			.38			
Özdeğer=1.35 Açıklanan Varyans=%7.92 Cronbach-Alfa=.63							
Medyanın Güvenilirliği	Medyanın taraflı olması benim bu araca olan ilgimi azaltır.				.76		
	Medya güvenilirirdir.				.71		
Özdeğer=1.23 Açıklanan Varyans=%7.21 Cronbach-Alfa=.51							
Öz değer (Toplam=9.37)							
Açıklanan Varyans (%) (Toplam=% 55.06)							

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, araştırmacı tarafından geliştirilen medyaya yönelik tutum ölçeğinin öğrencilerin medyaya olan bakış açılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek niteliğinde olduğu anlaşılmıştır.

### 3.BULGULAR

Öğretmen adaylarının medyaya ilişkin görüşlerini yansıtan maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'te yer almaktadır. Araştırma grubundan elde edilen veriler değerlendirilirken, öğretmen adaylarının verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları temel alınarak hangi düşünceye sahip olduklarını belirlemek adına, seçenek değerlerinin ve aralıklarının hesaplanması uygun görülmüş ve beşli likert tipi ölçeğe uygun olarak aşağıdaki formül uygulanarak ilgili tablo oluşturulmuştur (Demir, 2006):

$$\text{Seçenek Aralığı} = \frac{\text{En yüksek değer} - \text{Endüşük değer}}{\text{Seçenek Sayısı}}$$

$$= \frac{5-1}{5} = 0,8$$

**Tablo 5:** Seçenek Değerleri ve Aralıkları

Seçenek	Değer	Aralık
Hiç Katılmıyorum	1	1.0 - 1.79
Katılmıyorum	2	1.8 - 2.59
Orta derecede katılıyorum	3	2.6 - 3.39
Katılıyorum	4	3.4 - 4.19
Tamamen Katılıyorum	5	4.2 - 5.0

Tablo 5'e uygun olarak öğretmen adaylarının her bir ifadeye katılım düzeyleri, 3.40 ve üzeri ise yüksek tutum, 2.59 ve altı ise düşük tutum olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 6:** Öğretmen Adaylarının Medyaya Yönelik Tutum Ölçeğindeki İfadelere Katılım Düzeyleri

Faktör	Maddeler	$\bar{X}$	SS
Medyanın Niteliği	Doğrudan bilgi ileten kitle iletişim araçları siyasi kararlar almamda daha önemlidir.	2.84	1.26
	Medya siyasi kararımın üzerinde daha fazla düşünüp alternatif kararları da göz önünde bulundurmamı sağlamaktadır.	2.87	1.15
	Medya siyasi kararlar almamda etkili bir faktördür.	2.48	1.11
	Sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılan siyasi düşünceler siyasi kararlar almamda daha önemlidir.	2.01	1.07
	Medya siyasi kararlar almamda taraf olmamı sağlar.	2.28	1.26
Medyanın İşlevselliği	Siyasi partilerin her türlü faaliyetlerinden medya sayesinde haberdar oluruz.	3.42	1.14
	Medya siyasi kararlar almamızda bir bilgi edindirme ve farkındalık oluşturma aracıdır.	3.08	1.16
	Medya siyasi olaylara eleştirel bir gözle bakmamı sağlar.	3.09	1.37
	Medya aldığım siyasi kararı daha fazla desteklemektedir.	2.26	1.06
	Medya siyasi kararlar almamda objektif olmamı sağlar.	2.23	1.20
Medya Tanımı	Medya toplumu yönlendirecek güçtedir.	3.81	1.22
	Medyayı en fazla ve etkili bir şekilde kullanan parti seçmen sayısı en fazla olan partidir.	2.78	1.47
	Medya insanların siyasi kararlarını kendi istediği yönde değiştirmeye çalışan bir araçtır.	2.35	1.27
	Medya siyasi propaganda ve reklam aracıdır.	2.01	1.07
	Medya bilinçli bir şekilde kullanılırsa kişinin siyasi kararlar almasında yarar sağlar.	3.84	1.16
Medyanın Güvenilirliği	Medyanın taraflı olması benim bu araca olan ilgimi azaltır.	1.86	1.15
	Medya güvenilirirdir.	1.63	.93
Toplam		2.64	.49

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının medya ile ilgili görüşlerini yansıtan tutum puanlarının aritmetik ortalaması 1.63 ve 3.84 puan aralığında değişmektedir. Öğretmen adaylarının, medyanın işlevselliği ile ilgili faktörde yer alan “medyanın bilinçli bir şekilde kullanıldığında kişinin siyasi kararlar almasında yarar sağladığı” ( $\bar{X}=3.84$ ,  $ss=1.16$ ), “medyanın toplumu yönlendirecek güçte olduğu” ( $\bar{X}=3.81$ ,  $ss=1.22$ ) ve “siyasi partilerin her türlü faaliyetlerinden medya sayesinde haberdar oldukları” ( $\bar{X}=3.42$ ,  $ss=1.14$ ) ifadelerine yönelik tutumları oldukça olumludur. Öğretmen adayları aynı zamanda “medyanın güvenilir olmadığını” ( $\bar{X}=1.63$ ,  $ss=.93$ ), “medyanın bir siyasi propaganda ve reklam aracı olduğunu” ( $\bar{X}=2.01$ ,  $ss=1.07$ ) ve “medyanın taraflı olmasının onların bu araca olan ilgilerini azalttığı”nı ( $\bar{X}=1.86$ ,  $ss=1.15$ ) da düşünmektedirler. Yine, öğretmen adayları “siyasi

kararlar alırken sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılan siyasi görüşlerden etkilenme”( $\bar{X}$  =2.01, ss=1.07) düzeylerinin de düşük olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca istatistiki sonuçlar, medyanın öğretmen adaylarının “siyasi kararlarında objektifliği sağlama”( $\bar{X}$  =2.23, ss=1.20), “aldıkları siyasi kararları daha fazla destekleme”( $\bar{X}$  =2.26, ss=1.06), “onların belirli bir görüşe taraf olmalarını sağlama”( $\bar{X}$  =2.28, ss=1.26) ile ilgili fonksiyonelliğinin düşük düzeyde olduğunu da göstermektedir. Öğretmen adayları medyanın “insanların siyasi kararlarını kendi istedikleri yönde değiştirmeye çalışan bir araç olduğu”( $\bar{X}$  =2.35, ss=1.27) düşüncesini de paylaşmaktadırlar.

Bu haliyle öğretmen adaylarının genel anlamda medyaya yönelik geliştirdikleri tutumlarının düşük düzeyde olduğu ( $\bar{X}$  =2.64, ss=.49) söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Her ne kadar, medyanın siyasi yaşamda etkili bir unsur olduğu görülse dahi, bu araştırmanın da özünde yer aldığı üzere bireylerin medyaya bakış açılarının ve onu aktif olarak kullanmalarının, onların bu aracı kendi yaşamlarına uyarlamaları için önemlidir. Bu araştırmada, elde edilen en genel sonuç, öğretmen adaylarının medyanın kendi siyasal yaşamları üzerindeki varlığının düşük düzeyde olduğu, bir başka deyişle öğretmen adaylarının kendi siyasal kararlarını alırken medyaya karşı olan düşük düzeyde tutumlarından dolayı medyayı “çok” etkili bir faktör olarak görmedikleri şeklindedir. Nitekim, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı siyasal kararlarını tamamen kendileri yapılandıklarını ifade ederken medyadan etkilendiğini ifade eden öğretmen adayları oranı ise ankete katılan araştırmacı grubunun 1/5’inden daha azdır. Winchester ve diğerleri (2014) de kendi araştırma grubunda medyanın bireylerin siyasi kararlar üzerindeki etkililik düzeyini neredeyse bu araştırmanın sonucuna yakın bir oranda (1/4) belirlemişlerdir. Buna karşın Masterman (1985), bireylerin çok önemli bazı siyasal kararları medya kanıtlarına dayalı olarak aldıkları tezini savunmuş, böylelikle medyanın hem demokratik hakları kullanmak için hem de siyasi amaçlarla gerçekleştirilecek manipülasyonun önüne geçmek için vazgeçilmez bir unsur olduğunu belirtmiştir (Akt. Altun, 2010). Bektaş (1996) da çalışmasında, kamuoyunun oluşmasında etkili faktörleri ele alırken, bireylerin siyasal düşünce yapılarının oluşmasında kendi kişilik yapılarının yanı sıra onların sosyal ve siyasal çevrelerinin ve kitle iletişim araçlarının da etkili olabileceği düşüncesindedir. Üstelik Devci ve Çengelci’nin (2008) yaptığı araştırma da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iyi bir medya okuryazarı olması gerektiğini ve medya okuryazarlığının gündemdeki olayları takip etmek, haberleri eleştirel bir gözle yorumlamak ve bir vatandaş olarak farkındalıklarını artırmak şeklinde gerçekleşebileceğini ifade etmeleri, kendi düşünsel yapılarını medya ile bütünleştirebileceklerinin bir işaretidir. Medyanın etkililiğini medyanın kamuoyunda güçlü ve inandırıcı olması ile bağdaştıran Akdağ (2014) ise, kamuoyunun bilgilendirilmesi, yönlendirilmesi ve istenildiği gibi harekete geçirilmesinin medyanın siyaset üzerindeki etkisini göstermek adına önem taşımasından söz etmektedir.

Bu araştırmada elde edilen önemli bulgulardan birisi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medyaya olan güvenlerinin düşük düzeyde olduğudur. Medyanın dünya ülkeleri tarafından kullanılan bir araç olması onun evrenselliğinin bir kanıtı olmakla birlikte, medyanın sahip olduğu bilgi ve haber donanımının niteliği, onun evrensellikten soyutlanıp toplumsal bir özellik kazanmasını sağlar. Bu bağlamda Karakaya’nın (2005) ifade ettiği üzere Türk

medyasında haberin ve bilginin manipülasyonu, bunun sonucunda da dezenformasyon sorunu vardır. Kitle iletişim araçlarının serbest pazar ortamında daha çok kendi sahiplerinin sesi olmaları, taraflı yayın yapmaları, reklam verenlerin etkisinde kalmaları, toplumsal gelişmeye direnmeleri, toplumsal sorunlar yerine yüzeysel konulara yönelmeleri, kişisel hakları çiğnemekten kaçınmamları gibi nedenler dezenformasyonun nedenleri arasında yer almaktadır. Bu faktörler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının medyanın güvenilirliği ile ilgili şüphe duymaları gayet doğaldır. Bu araştırmanın bir sonucuna göre, öğretmen adaylarının medyayı bir siyasi propaganda ve reklam aracı olarak tanımlama eğilimleri de onların medyanın güvenilirliğini sorgulamalarının bir nedeni olabilir. Arslan (2005) bu duruma kendi bakış açısını yansıtırken medyanın gücünden söz etmekte ve siyaset adamlarının halka ulaşmak ve seçmenlere seslerini duyurabilmek için medyaya gereksinim duyduklarını ifade etmektedir. Araştırmacıya göre iktidar mücadelesinde ve seçim yarışında başarılı olabilmek için medyanın gücünden yararlanmak olmazsa olmaz bir zorunluluktur. Apospori vd. (2010) de aynı düşünceyi paylaşan diğer araştırmacılarıdır. Onlara göre, özellikle seçim kampanyalarında, siyasi partiler ve adaylar seçmenlerin onlara neden oy vermeleri gerektiğini anlatmak ve seçmenlerin daha çok bilgi edinmelerini sağlamak için hem elektronik hem de basılı medyayı aktif olarak kullanırlar. Ne var ki, medyanın bu özelliği bireylerin siyasete karşı ilgilerinin azalmasına da neden olabilmektedir. Pinkleton ve Austin (2002) bireylerin siyasete karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerinde medyaya ve siyasi anlamda yürütülen kampanyalara karşı olan olumsuz tutumlarının etkili olabileceğinden söz etmektedir.

Bütün bu medyanın dezenformasyon niteliği, siyasi propaganda aracı olması ve güvenilirliğinin tartışılması noktasında ise Gillmor (2008)'un "medya tüketim ilkeleri"nden ilki olan medyadan gelen her mesaja karşı şüpheli olmak olgusuna vurgu yapmak gerekir. Araştırmacı, medyanın farklı şekillerdeki formlarından görülen, duyulan ya da okunulan mesajların olduğu gibi kabullenilmemesi ve güvenilirliğinin sorgulanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle, her ne kadar medya "güvenilir olmadığı" yargısından dolayı rahatsız olsa bile, vatandaşların şüphecilik ilkesine göre davranması, seçim gibi özellikle siyasal anlamda önemli kararlar alınması gereken durumlarda bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Öğretmen adayları, her ne kadar medyayı tamamen güvenilir bulmasalar ve şüpheli davranmalar da onların medyanın siyasal yaşamdaki etkililiğini olumlu yönde sürdürebileceği ile ilgili yargıları da vardır. Araştırma grubunun olumlu düzeyde katılım gösterdiği ifadelerden biri "medyanın bilinçli bir şekilde kullanıldığında kişinin siyasi kararlar almasında yarar sağladığı" ifadesidir. Medyanın bilinçli bir şekilde kullanılması bize "medya okuryazarlığı" kavramını hatırlatmaktadır. Nitekim iyi bir medya okuryazarı isek siyasi farkındalığımız da iyi düzeydedir demektir (Aufderhiede, 1993). Karaman ve Karataş (2009) da medya okuryazarlığına vurgu yaparken, medyanın bireyler açısından olumlu olarak değerlendirileceği bilgilendirme, iletişimi ve etkileşimi sağlama aracı olmasının yanı sıra, medyanın kendisi için pozitif olarak gördüğü ticari amaç ve güç elde etme, kitleleri yönlendirme gibi özelliklerinin de var olduğundan söz etmektedir. Araştırmacılar, medyanın bu özelliklerinin bireylere yansımalarının iyi yönde olmasının bireylerin medyayı eleştirel bir gözle takip etmeleri, bir başka deyişle iyi düzeyde bir medya okuryazarı olmaları ile mümkün olduğunu ifade etmektedirler. Medya okuryazarlığı aslında, artık okuma ve yazmanın yeterli olmadığı ve görsel imgelemeye de ihtiyaç duyan yeni nesil için önemli bir parametredir.

Medya okuryazarı olan bireyler, önyargıları nasıl yok edeceklerini, sosyal klişeleri nasıl izole edeceklerini, olayları propagandalardan nasıl arındıracaklarını ve gündeme dair önemli haberleri nasıl belirleyeceklerini öğrenmektedirler (Pinkleton vd., (1998), Akt. Kubey, 2004). Ancak, Wilkins (2000)'in medya ve siyasal yaşam ile ilgili fikrini de burada paylaşmak gerekmektedir. Araştırmacı, medya kullanımının özellikle de televizyon ve gazetenin bireylerin siyasi bilgi edinme ve siyasal farkındalıklarının oluşmasında etkililiğini ortaya çıkardığını ancak medya kullanımının bireylerin siyasal katılımlarına etkisinin o kadar açık ve net olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmen adayları ayrıca “medyanın toplumu yönlendirici güçte olduğu” ifadesine de oldukça yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen adaylarının bu düşüncesini destekler nitelikte alanyazında da çalışmalar yer almaktadır. McQuail (1979, 2010), medya ve toplum arasındaki ilişkiyi gösteren araştırmacılardan bir tanesidir. Araştırmacı, yaptığı çalışmalarda medyayı, toplum üzerinde hem kültürel, hem siyasal hem de ekonomik anlamda bir güç ve etki mekanizması olarak tanımlamıştır. Kara (2011) da medyanın toplumları yönlendirme, kültürü şekillendirerek yayma ve gelecek kuşaklara aktarma noktasında büyük öneme sahip olduğuna dikkat çeken bir diğer araştırmacıdır. Araştırmacıya göre bireyler medyadan edindikleri bilgilere göre tutum geliştirebilmektedir. Medyanın ortak hedefi toplumdaki insanların düşüncelerini etkileyerek, belli bir senteze kavuşturmak ve ortak bir davranış biçimi kazandırmaktır. Cangöz (2012) ise medyanın gücü ve ideolojik işlevlerinden kuşku duyulmamasına rağmen, kitle iletişim araçlarındaki çok çeşitli haber ve bilginin nasıl olup da toplum içerisinde tek ve homojen bir ideoloji üretebileceği sorunu gündeme getirmektedirler. Cangöz'e (2012) göre göre bir diğer anlamlı ve önemli tartışma konusu da medyanın birbirinden farklı özelliklere sahip gruplara, coğrafyalara ve toplumlara seslenmesine rağmen nasıl olup da herkeste aynı tarz etki ve yönlendirme yapabildiği ile ilgilidir. Güllüoğlu (2012) medyanın bu gücünün, toplumların kitlesel özellik kazanması ve propagandaya açık insan tipinin oluşması ile ilgili olduğunun son yıllarda kabul edilebilir bir olgu olduğundan söz etmektedir. Aslında, bu konuda Apospori vd.'nin (2010) de bakış açısını yansıtmakta fayda vardır. Araştırmacılar, özellikle vatandaşların siyasal karar vermeleri gereken seçim sürecinde, medyanın homojen değil heterojen bir kamuoyu oluşturabileceği görüşündedir. Seçmenler, seçim kampanyası boyunca medyayı bir bilgi edinme aracı olarak kullanarak daha kolay karar verebileceklerdir. Ancak seçmenlerin oyları birbirinden farklı olabilecektir. Nitekim bireyler özel gereksinimlerini karşılayabilecek siyasileri iktidarda görmek isteyeceklerdir. Örneğin işsiz biri siyasi parti ya da adayların istihdam ile ilgili çözümlerini, bir öğretmen ise iktidara aday olan partinin nasıl bir eğitim politikası gerçekleştireceği ile ilgili vaatlerini göz önünde bulunduracaktır. Böylece, seçmenler siyasal kararlarını kendi düşünsel becerilerini kullanarak gerçekleştireceklerdir. Bu bakış açısı her ne kadar doğru gibi görünse de Özkan (2006)'ın bu durum ile ilgili yorumlamasına göre, bireyler kendi fikirlerini oluştururken en çok da medyadan sağlanan bilgi ve haberleri kullanmaktadırlar. Bireyler, medyanın topluma sunduğu bilgileri değerlendirirken bu bilgilerin kamuoyunda nasıl algılandığına, kamuoyunun hangi yönde oluştuğuna dikkat ederler ve buna göre pozisyon alırlar. Eğer bireylerin medyanın “oluşturduğu kamuoyuna” aykırı fikirleri varsa bile dışlanma korkusuyla bu düşüncelerini açıklamaktan çekinir, hatta çoğu zaman hiç açıklamamayı tercih ederler. Nihayetinde toplum, medyanın oluşturduğu ortam nedeniyle genel kabul gören düşüncelerin dışında farklı bir düşünceye tahammül edemez ve dışlar.

Öğretmen adaylarının, aldıkları siyasi kararlarda medyanın etkisini “güçlü”, “destekler” ya da “taraf olmasını sağlar” nitelikte gösteren ifadelere yönelik tutum puanları düşük düzeydedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının medyayı eleştirel bir gözle takip ettiklerinin habercisi olabilir. Öğretmen adaylarının kendi siyasal görüşlerini yansıtan bir medyayı tercih etmeleri onların aldıkları siyasal kararların daha da güçlenmesini sağlar. Nitekim alanyazında bireylerin kendi siyasal tutumları çerçevesinde bir haber medyasını seçme ya da haber medyası içinde kendi değer yargılarına uygun haberleri tercih etme ve bu doğrultuda algılama eğilimine sahip bulunduğunu gösteren araştırmalar da yer almaktadır. Ülkemizde seçmenlerin medya tercihi üzerine yapılan bir alan araştırmasında, seçmenlerin kendi siyasal düşüncesine paralellik arz eden araçları takip ettiği sonucuna varılmıştır (Odabaşı ve Barış, 2002; Akt. RTÜK, 2007). Barrett ve Braham (1995) da, tercih edilen medya tarafından sistematik olarak ve periyodik bir şekilde yinelenerek sergilenen görüntü ve imgelerin bireylerin siyasetle ilgili eğilimlerinde şekillendirici ve belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Arslan, 2002). Özkan (2006) da bireylerin medyadan aldıkları mesajı içeriğine göre ya sahip oldukları kanaati pekiştirmekte ya da kararsız bir durumda iseler karar vermelerini kolaylaştırmada kullandıklarını ifade etmiştir. Bu sonuca Cangöz (2012)’ün yaptığı çalışmanın sonuçlarını da dâhil etmek mümkündür. Araştırmacı, kamuoyu araştırmalarının medyanın kişilerin var olan görüş ve kanılarını destekleyebilmekte ya da güçlendirebildiğini, fakat alınan siyasi kararı değiştirmede fazla etkili olmadığını ifade etmektedir. Bu araştırma sonucuna da paralel olarak, bireylerin medyanın kendi siyasal kararlarını etkileme noktasında güçlü olması ya da mevcut düşüncelerini destekler nitelikte olması, bireylerin ilgili medyaya güvenleri ile de ilişkilidir. Nitekim bu araştırmada da öğretmen adaylarının medyaya karşı güvenlerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiş, bunun doğal bir sonucu olarak da öğretmen adaylarının medyadan etkilenme düzeyi düşük düzeyde kalmıştır.

Öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları medya, internet ve televizyon olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araçları tercih etmelerinin en önemli nedeni, belirttikleri medyaya ulaşımın kolay olduğundandır. Bir diğer önemli neden olarak da tercih ettikleri medyayı sık kullanıyor olmalarıdır. Oysa doğru bir siyasal karar alabilmek adına, ulaşımı kolay ya da sık kullanılan bir medyadan bilgi edinmenin tersine, hedeflenen bilgiyi elde etmek için *gerekli medyaya ulaşmak* ve ulaştığı medyada hedeflediği bilgiyi bulmak önemlidir (Altun, 2010). Bu ifade “vatandaşlara yetki verecek medya okuryazarlığı” tanımlamasına atıfta bulunmaktadır (Altun, 2009). Nitekim günümüzde medya, bireylerin siyasal konularla ilgili edinecekleri bilgi ve haberleri dolaylı hale getirmektedir. Bir başka deyişle, günümüzde vatandaşlar, siyasal süreç hakkında doğrudan bilgilenmenin yerine medya tarafından sunulan imajlar aracılığı ile fikir sahibi olabilmektedir. Bu haliyle, bir seçim sürecinde seçmenlerin büyük çoğunluğu, oy verdiği partiyi, lideri ya da adayı sadece medya üzerinden değerlendirebilmektedir. Medyanın sunduğu imajlar, bireylerin zihin dünyasını inşa eder hale gelmiş ve gerçekleşen bu “medya filtresi” toplumun siyaset ve kurumlarına karşı ortak bir kanaat oluşturmasının beklenen bir sonucu olmuştur (RTÜK, 2007).

Sonuç olarak, medya hem sosyal hem de siyasal hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Sosyal ve siyasal farkındalıkların artırılmasını hedefleyen Sosyal Bilgiler dersi bu anlamda medyayı ve medya okuryazarlığını en fazla önemseyen disiplinler arası bir alan olmuştur. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya ile ilgili bakış açılarını belirlemek ve onların öğrencilerine kazandırmaları gereken medya okuryazarlığını ilk önce kendilerinin



yaşama geçirmelerinin farkındalığını gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, medyanın bireylerin siyasal kararlar almalarında etkililiklerinin farkına varılması ve etkililiğini azaltıcı unsurların bertaraf edilmesi şarttır.

## 5. KAYNAKÇA

- Akdağ, M. (2014). Medya ve siyaset üzerine, Medi@Ware Projesi, [Çevrimiçi: [http://medi-aware.erciyes.edu.tr/tr/medya\\_ve\\_siyaset\\_uzerine.pdf](http://medi-aware.erciyes.edu.tr/tr/medya_ve_siyaset_uzerine.pdf)], Erişim Tarihi: 31.08.2015.
- Altun, A. (2009). 21. yüzyıl vatandaşlığı için gerekli bir beceri olarak medya okuryazarlığı: UNESCO, AB ve Türkiye Örnekleri, I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak.
- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Apospori, E., Avlonitis G., & Zisouli, M. (2010). Political culture and perception of political marketing tools: A cross-generational comparison, *Journal of Political Marketing*, 9, 111-134.
- Arslan, A. (2002). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Arslan, A. (2005). Türkiye’de medya-toplum ilişkisi ve medyanın profesyonellik etiği üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Akademik Bakış, Türk Dünyası Celalabad İşletme Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 1-9.
- Asrak, T. H. (2012). Gelenekselden yeni medya okuryazarlığına: Türkiye örneğinde bir değerlendirme, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 23-40.
- Aufderheide, P. (1993). Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy. Aspen: Aspen Institute, ERIC Document Reproduction Service No. ED 365 294.
- Bektaş, A. (1996). *Kamuoyu, iletişim ve demokrasi* (4. Baskı), İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cangöz, İ. (2012). İletişim kuramları H. İbrahim Gürcan (Edt.), *Medya ve İletişim* (s. 51-71). Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.
- Deveci, H. ve Çengelci, T., (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Dilber, F. (2014). Kitle iletişim araçları ve suç olgusu, *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I): 60-66.
- Doğan, N. K. ve Taşköprülü, Ş. S., (2008). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin medya okuryazarlığı kavramı bağlamında medyayı kullanmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 32, 81-96.
- Gillmor D. (2008). Principles for a new media literacy, Berkman Center for Internet and Society at Harvard University, [Çevrimiçi: [https://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy\\_MR.pdf](https://cyber.law.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy_MR.pdf)], Erişim Tarihi: 03.09.2015.
- Gökçearslan, A. (2009). Olumsuz yönleriyle medya, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 112-130.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). Bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun popüler kültür ürünlerini benimsetme ve yayma işlevi üzerine bir değerlendirme, *Global Media Journal Turkish Edition*, 2(4), 64-86.

- Ivanovic, M. (2014). Development of media literacy – an important aspect of modern education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 438-442.
- Kalaycı, Ş. (Ed). (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kara, T. (2011). Görsel medyanın aile bireyleri üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma, TÜİK Uzmanlık Tezi, [Çevrimiçi: <http://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0021098.pdf>], Erişim Tarihi: 18.06.2015.
- Karaçor, S. (2009). Yeni iletişim teknolojileri, siyasal katılım, demokrasi, *Yönetim ve Ekonomi*, 16(2), 121-131.
- Karakaya, S. (2005). Türk medyasında haberin manüplasyonu ve dezenformasyon sorunu, I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi, 23-25 Mayıs 2005.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A., (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri, *İlköğretim Online*, 8 (3), 798-808.
- Kaya, K. ve Tuna M., (2008). İlköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesinde televizyonun etkisi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 159-182.
- Kılıç, D. (2012). Medya kavramı ve toplum. H. İbrahim Gürcan (Edt.), *Medya ve İletişim* (s. 73-90). Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve medya, *Bilig*, 34, 1-13.
- Kubey, R. (2004). Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century, *American Behavioral Scientist*, 48(1), 69-77.
- Kurt, A. A. ve Kürüm D., (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- McQuail, D. (1979). The influence and effects of mass media. In James Curran, Michael Gurevitch & Janet Woolcott (Eds), *Mass Communication and Society* (p. 7-23). CA: SAGE Publications.
- McQuail, D. (2010). *McQuail's mass communication theory* (6th edition), London: SAGE Publications.
- O' Cass, A. & Pecotich A., (2005). Political opinion leadership and electoral behavior, *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 14:1-2, 285-307.
- Özkan, A. (2006). *Küreselleşme Sürecinin Medya ve Kültür Üzerindeki Etkileri*, İstanbul: Tasam Yayınları.
- Özkaya, B. I. (2002). Medya ve Toplum: Antisosyal Davranışlar ve Medya İlişkisi, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi, 13, 411-428.
- Palabıyıkoğlu, R. (1997). Medya ve Şiddet, *Kriz Dergisi*, 5(2), 123-126.
- Pinkleton, B. E. & Austin, E. W., (2002). Exploring relationships among media use frequency, perceived media importance, and media satisfaction in political disaffection and efficacy, *Mass Communication and Society*, 5(2), 141-163.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*, Ankara.
- Savaş, G. (2004). Kitle iletişim araçlarına eleştirel bir yaklaşım, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-5.
- Sevim, F. (2013). *Medya okuryazarlığı, toplumsal cinsiyet ve kadının medyada temsili*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Wilkins, K. G. (2000). The role of media in public disengagement from political life, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(4), 569-580.
- Winchester, T. M., Binney, W. & Hall, J., (2014). Young adults and politics: investigating factors influencing voter decision making, *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 26, 226–257.



## EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK İÇERİK BİLGİLERİNE İLİŞKİN ÖZGÜVEN ALGILARI

Nezih ÖNAL\*, Hasan ÇAKIR\*\*

### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-güvenlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemi Türkiye eğitim fakültelerindeki 329 öğretim elemanı olarak ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, St. Clair ve Harris (2009) tarafından geliştirilen, Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Güven Ölçeği (TPABÖGÖ)" kullanılarak çevrimiçi ve basılı yolla toplanmıştır. TPABÖGÖ (TPİB özgüven ölçeği)'nin alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete ve eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t-testi; bölüm ve hizmet yılı düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine ilişkin algılarında bölüm ve hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık çıkmışken, cinsiyet ve eğitim durumlarına göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. **Anahtar Kelimeler:** eğitim, teknolojik pedagojik içerik bilgisi, öğretim elemanı, özgüven*

### SELF CONFIDENCE PERCEPTIONS OF FACULTY OF EDUCATION ACADEMIC STAFF ON TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE

#### ABSTRACT

*The purpose of this study is to investigate self-confidence of the instructors in the faculty of education in their technological pedagogical content knowledge in terms of different variables. The sample of this study is determined by convenient sampling as 329 instructors teaching in the faculty of education in Turkey universities. Research data were collected through online or printed copies of the "Self Confidence in Technological Content Knowledge Survey" which was originally developed by Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, St. Clair and Harris (2009) and adopted to Turkish by Timur and Tasar (2011). In order to understand if the mean scores for survey sub-dimensions change based on gender and educational background, independent samples t-test, and to see if these mean scores change based on the subject area and experience, one-way ANOVA were conducted. According to the results of the study, self-confidence of instructors in TPACK significantly changes according to their subject areas and experience, on the other hand, there is no significant difference on the basis of gender and educational background.*

**Keywords:** education, technological pedagogical content knowledge, instructor, self-confidence

\* Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye, nezihonal@nigde.edu.tr

\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, hasanc@gazi.edu.tr

## 1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın en önemli olgularından biri teknolojidir. Günümüzde teknoloji kullanımı bir ayrıcalık olmaktan çıkmış olup bir zorunluluk haline gelmeye başlamıştır. Bu zorunluluktan yola çıkarak teknolojinin her alanda yaygın bir şekilde kullanımı eğitim kurumlarında kullanımını da zorunlu hale getirmiştir. Çağımızda eğitim kurumlarının, toplumun isteği olan davranış şekillerini yeni teknolojileri kullanarak öğretmek ve toplumda bu teknolojileri kullanabilen bireyler yetiştirmekle yükümlü olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle gerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan öğretmenlere gerekse Yükseköğretime bağlı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına büyük roller düşmektedir. Günümüzde bu rollerin en önemlilerinden biri ise eğitimcilerin sahip oldukları alan bilgisi ve pedagoji bilgisinin yanında gelişen teknolojiyi de yakından takip edip öğretimlerine entegre etmeleridir. İşte bu noktada Mishra ve Koehler'in (2006) yaptıkları çalışmalarla eğitim alan yazını gündemine gelen Teknolojik Pedagojik Alan (İçerik) Bilgisi (TPİB); teknoloji, pedagoji ve alan (içerik) konuları arasındaki ilişkilerin tanımlanmasında ve öğretim sürecine teknoloji entegrasyonu ile ilgili yapılan araştırmalarda dikkat çekici olmuştur (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007). TPİB'in ana bileşenlerinden teknoloji; bilgisayar, internet, video, tahta, kitap gibi araçları kapsarken pedagoji; öğrenme ve öğretme yöntemlerini, stratejilerini, süreçlerini kapsamaktadır. Alan ya da diğer adıyla içerik ise öğrenilecek olan konu alanı bilgisini kapsamaktadır (Kuşkaya-Mumcu, Haşlamam ve Usluel, 2008).

Basit olarak TPİB bileşenleri aslında üç dairenin kesişimi olarak görünse de özüne inildiğinde içinden çıkılması güç ve karmaşık bir yapıyı barındırmakta olup doğru tahlil edilmesi gerekmektedir. Aslında TPİB ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların çoğu sadece teknolojik pedagojik bilgi (TPB) üzerine odaklanmaktadır. Oysa Niess (2005, s.510) teknolojik pedagojik içerik bilgisini "bilginin öğrenilmesi, öğretilmesi ve teknolojinin gelişimi ile konu bilgisinin gelişiminin bütünleşmesi" olarak tanımlamıştır. Buradaki konu bilgisi ile öğretilecek alanın içeriği vurgulanmaktadır. Mishra ve Koehler (2009) TPİB'i teknoloji ile etkili öğretimin temeli, teknoloji kullanarak kavramların sunulması, içerik öğretiminde ise pedagojik teknikler kullanarak yapıcı yöntemler geliştirmeyi ihtiva eden bir bütün olarak tanımlamaktadır. TPİB, Shulman (1986) tarafından ortaya konmuş olan Pedagojik Alan Bilgisine (PAB) teknoloji bilgisinin eklenmesi sonucu ortaya çıkan ve teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve konu alan bilgisinin kesiştiği bölgede olan bir bilgi türü olarak tanımlanmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006; Niess, 2005).

Graham vd. (2009) TPİB'i, bir öğretmenin kendi alanıyla ilgili herhangi bir konuyu öğrencilerine aktarırken teknolojiyi pedagojik stratejiler ile birleştirebilmesi, teknolojik araçların ve yapılan sunumların verilen konuyu öğrencilerinin anlamasına etkisini bilmesi olarak tanımlamaktadır. Koehler ve Mishra (2009) ise TPİB'i etkili teknoloji entegrasyonu için eğitimcilerin çalıştığı bölgenin sınırlılıkları ve fırsatları, okulun kültürü, öğrencilerin demografik özellikleri, sınıf ortamının fiziksel özellikleri gibi bağlamsal faktörler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği şeklinde açıklamışlardır. Aksi takdirde eğitimcilerin bu bağlamsal faktörler hakkındaki bilgi eksiklikleri bazı sorunları beraberinde getirebilmektedir. Günümüzde bu sorunları aşabilmek için ise MEB, YÖK, birçok özel şirket çalışanları, uzmanlar, akademisyenler ve öğretmenler sürekli bir çalışma ve kendilerini yenileme içerisindedir. Alan yazına kazandırılan birçok makale, yapılan yazılımlar, gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan projeler bunun kanıtı olarak örneklendirilebilir.

Koehler ve Mishra (2008)'ya göre teknoloji ve pedagoji iki farklı alan olarak düşünülmekte, öğretmenler sadece pedagojiden sorumlu tutulurken, teknoloji uzmanları ise teknolojiden sorumlu tutulmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrenme öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik deneyim yetersizliklerinden, kendilerini sınıfta teknoloji kullanmak için hazır hissetmediklerinden bahsetmektedir. Bu durum onların teknolojinin sınıftaki değerini göz ardı etmelerine yol açabilmektedir. Bunu aşmanın bir yolu ise öğretmenlere daha sürecin başındayken yani öğretmen eğitimi aldıkları fakültelerde bu bilinci kazandırmaktan geçtiği düşünülmektedir. Öğretmen eğitimi programları aday öğretmenlerin teknolojiyi öğretmenlik becerileriyle birleştirebilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Hofer ve Grandgenett, 2012). Cox ve Marshall (2007)'a göre öğretmen adayları alanlarına özel olarak teknolojiyi öğretimlerine entegre edebilecek bir şekilde yetiştirilmelidir. Ayrıca öğretmen adayları, yeni öğretim stratejilerini, alan bilgilerini ve teknolojileri birbiriyle bütünleştirebilmeyi öğrenirken, öğretim programı ile teknolojinin sınıfta etkili kullanımını da içeren bilgilerle donatılmalıdır. Lim, Chai ve Churchill (2010), araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri için sahip olmaları gerektiği yeterlilikleri; öğretimsel planlama süreci, pedagoji bilgisi, içerik bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, sınıf yönetimi ve öğrenci bilgisi şeklinde sıralamışlardır.

Akpınar (2003) öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlere bilişim teknolojilerinin en etkili ve en ekonomik kullanımını öğretecek şekilde sürekli yenilenen değişik eğitimler vermesi ve kurslar düzenlemesi gerektiğini vurgulamıştır. Özudođru ve Çakır (2014) öğretmenlerin meslek hayatında teknoloji kullanabilmelerinin, onların fakültelerde aldıkları öğretmen eğitimiyle alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Karal ve Berigel (2006)'in araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, teknolojik gelişmeleri eğitim sürecine entegre etmelerinde yaşadıkları sorunlar aldıkları lisans eğitimleriyle ilgili faktörler arasındadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde alanlarına uygun teknolojileri kullanmaları için deneyim kazanmalarında alan öğretim elemanlarına büyük rol düşmektedir. Georgina ve Ohson (2008) öğretim elemanlarının teknoloji okuryazarlıklarının ve teknoloji eğitimlerinin onların pedagojisine etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu sebeplerden ötürü çağımız eğitim kurumlarının ihtiyacına cevap verebilecek öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarının sahip oldukları teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin iyi düzeyde olması beklenen bir durumdur. Ancak alan yazında gerçekleştirilen teknoloji entegrasyonu ve pedagojik içerik bilgisi ile ilgili araştırmaların çoğunun öğretmen ve öğretmen adayları örnekleriyle gerçekleştirildiği gözlenmiştir (Voogt, Fisser, Pareja Roblin, Tondeur ve van Braak, 2012). Chai ve diğerleri (2013) TPİB ile ilgili gerçekleştirilen tüm kuramsal çalışmaların Amerika Birleşik Devletleri çıkışlı olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla ülkemizde TPİB bilgi yapısının daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli kuramsal çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra öğretim sürecinde önemli bir rolü olan öğretim elemanlarının TPİB'e yönelik özgüvenlerinin nasıl olduğunun araştırılmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik özgüvenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine yönelik algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine yönelik algıları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine yönelik algıları bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine yönelik algıları hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi özgüvenlerine yönelik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini, Türkiye’deki eğitim fakültelerinden ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 329 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan değişkenler cinsiyet, bölüm, unvan, eğitim durumu ve hizmet durumu olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ise Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1:** Örnekleme İlişkin Bilgiler

		N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	159	48,3
	Erkek	170	51,7
<b>Bölüm</b>	İlköğretim Bölümü	103	31,3
	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü (OFMA)	35	10,6
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE)	57	17,3
	Eğitim Bilimleri	55	16,7
	Diğer Bölümler (Sosyal Bölümler)	79	24,0
<b>Unvan</b>	Profesör-Doçent	47	14,3
	Yardımcı Doçent	104	31,6
	Öğretim Görevlisi-Okutman-Uzman	41	12,5
	Araştırma Görevlisi	137	41,6
<b>Eğitim Durumu</b>	Yüksek Lisans	101	30,7
	Doktora	228	69,3
<b>Hizmet Yılı</b>	0-3 Yıl	110	33,4
	4-7 Yıl	62	18,8
	8-11 Yıl	47	14,3
	12-15 Yıl	36	10,9
	16 Yıl ve üstü	74	22,5
<b>Toplam</b>		<b>329</b>	<b>100</b>



Tablo 1’den de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretim elemanlarından %48,3’ü kadın, %51,7’si ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ayrıca bölüm kategorileriyle sınıflandırılmıştır. İlköğretim bölümünde; okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dallarından öğretim elemanlarının katılımları gerçekleşirken, ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde; biyoloji, fizik, kimya ve matematik ana bilim dallarından öğretim elemanlarının katılımları gerçekleşmiştir. Eğitim bilimleri bölümünden; rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim anabilim dallarındaki öğretim elemanlarından anketlere dönüş olmuştur. Diğer bölümler kategorisinde ise beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, güzel sanatlar, özel eğitim, Türkçe ve yabancı diller ana bilim dallarından araştırmaya katılan öğretim elemanı sayılarının diğer kategorilere nazaran daha az olması sebebiyle bir araya getirilerek kategorileştirilmesi yolu izlenmiştir. Unvanlarda üniversitelerde daimi kadro olarak bilinen doçent ve profesör kadrosu birleştirilerek sınıflandırılmış, öğretim görevlisi, okutman ve uzman öğretim elemanlarının araştırmaya katılım oranlarının düşük olması sebebiyle aynı kategoride sınıflandırılması sağlanmıştır. Eğitim durumu için ise araştırmaya katılan öğretim elemanları arasında sadece lisans mezunu hiç öğretim elemanı olmamasından kaynaklı olarak yüksek lisans ve doktora mezunlarına yer verilmiştir.

### 2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Graham vd. (2009) tarafından geliştirilen, Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Güven Ölçeği kullanılarak çevrimiçi ve basılı yolla toplanmıştır. Veri toplama aracındaki doğrudan Fen Bilgisi ve bilimin doğası ile ilgili birkaç madde bu araştırmanın veri toplama hedefindeki öğretim elemanlarının tümünün cevap verebileceği şekilde “kendi derslerimde” şeklinde düzenlenmiştir. Toplanan verilerin bu düzenleme sonrasındaki Cronbach Alpha değeri  $\alpha = .93$  olarak hesaplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öncelikle basılı yolla uygulamaların yapıldığı üniversitelerdeki öğretim elemanları ile iletişime geçilmiştir. Ulaşım ve uygulama güçlüğü yaşanan üniversitelerin eğitim fakültelerinden veri toplanabilmesi için ise veri toplama aracı çevrimiçi form haline dönüştürülmüştür. Bunun ardından form diğer üniversitelerdeki öğretim elemanlarının e-postalarına link olarak gönderilmiş ve bu sayede veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Orijinal ölçek 6’lı Likert tipindedir. Bunlar; 1= Hiç güvenmiyorum, 2= Az güveniyorum, 3= Orta derece güveniyorum, 4= Çokça güveniyorum, 5= Kısmen güveniyorum, 6= Tamamen güveniyorum ve 0= Bu türden teknolojileri bilmiyorum (5 madde) şeklinde sıralanmıştır. Ölçek 31 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Negatif madde bulunmayan ölçeğin güvenilirliği için her bir alt boyutun güvenilirlik katsayısına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Birinci alt boyut 8 madde ile TPİB (Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi) şeklinde oluşturulmuştur. Bu boyuttaki maddelerde derslerde internet ve dijital teknolojileri kullanarak oluşabilecek kavram yanlışlarını bulmak, veri toplamak, araştırma yapmak gibi ifadelerden bahsedilmektedir. Graham vd. (2009) ölçeğin bu boyutunun Cronbach Alpha değerini  $\alpha = .95$  olarak bulmuştur. İkinci alt boyut 7 madde ile TPB (Teknolojik Pedagojik Bilgi) şeklinde oluşturulmuştur. Bu boyuttaki maddeler dijital teknolojilerle öğretim yaparken sınıf yönetimini ve iletişimi etkili kullanma yönündeki ifadelerden oluşmaktadır. TPB boyutunun Cronbach Alpha değeri  $\alpha = .91$  olarak bulunmuştur. Üçüncü alt boyut 5 madde

ile TİB (Teknolojik İçerik Bilgisi) şeklinde oluşturulmuştur. Bu boyuttaki maddeler dijital teknolojileri kendi alanında kullanma yönünde güven ifadelerinden oluşmaktadır. TİB boyutunun Cronbach Alpha değeri  $\alpha = .97$  olarak bulunmuştur. Dördüncü ve son boyut ise 11 madde ile TB (Teknolojik Bilgi) şeklinde oluşturulmuştur. Bu boyuttaki maddeler ise dijital teknolojilerin kullanımı yönündeki güven ifadelerinden oluşan maddelerdir. Graham vd. (2009) TB boyutu Cronbach Alpha değerini ise  $\alpha = .92$  olarak bulmuştur.

Timur ve Taşar, orijinali 6'lı Likert tip olan bu ölçekteki "Çokça güveniyorum" ve "Kısmen güveniyorum" seçeneklerinin birbirine yakın olduğunu belirterek, ölçęği "Kısmen güveniyorum" seçeneğini çıkarıp kullanmışlardır. Böylece ölçęği; "(1) Hiç güvenmiyorum", "(2) Az güveniyorum", "(3) Orta derecede güveniyorum", "(4) Çokça güveniyorum", "(5) Tamamen güveniyorum" ve 16., 17., 18., 19., 20. maddeler için "(0) Bu türden teknolojileri bilmiyorum" şeklinde puanlandırarak 5'li Likert tipte uygulayıp değerlendirmeye tâbi tutmuşlardır. Ölçeğin bu halinin geçerlilik ve güvenilirliği ölçek uyarlamasını gerçekleştiren Timur ve Taşar tarafından yapılmış olup ölçęğe ait genel Cronbach Alpha güvenilirlik değeri  $\alpha = .92$ , TPİB, TPB, TİB ve TB alt boyutlarına ait güvenilirlik değerleri ise sırasıyla .89, .87, .89 ve .86 olarak bulunmuştur (Timur ve Taşar, 2011). Ölçeğin bu halinin düzenlenmesiyle birlikte araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile öğretim elemanlarının bölümleri, hizmet yılları, cinsiyetleri ve eğitim durumları da araştırma kapsamında sorulmuş olup gerekli analizler bunlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi için eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB, TPB, TAB ve TB alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete ve eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t testi; bölüm ve hizmet yılı düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun yanı sıra yapılan analizler, .05 anlamlılık düzeyinde değişkenlerin yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerlerine de yer verilerek yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine ilişkin algılarını saptamak amacıyla belirlenen tüm ölçęğe ve alt boyutlarına ait ortalama puan ve standart sapma değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2:** TPİB Özgüven Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerler

TPİB Özgüven Ölçeği	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
TPİB	329	1,00	4,00	2,07	,71196
TPB		1,00	3,71	1,83	,65840
TİB		,00	5,00	2,87	,98439
TB		1,00	3,55	1,78	,63657
Ölçek Ort.		,75	3,60	2,14	,56803

Tablo 2'de görüldüğü üzere eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüven ölçęğine verdikleri yanıtlar sonucu elde edilen ölçek alt boyutları arasındaki ortalama puanlardan TİB ( TİB=2,87) en yüksek çıkmıştır. Ardından tüm ölçęğin ortalama puanı ( Ölçek Ort.=2,14) gelmektedir. Buradan öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi

özgüvenlerine ilişkin algılarının orta seviyelerde olduğu yargısına varılabilir. Araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarının alt problemlere ilişkin verdikleri yanıtların analizleri sırasıyla şu şekilde verilmiştir:

### 3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın birinci alt problemi için öğretim elemanlarının TPİB özgüven ölçeğinin her bir alt boyutu için ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış olup t-testi ile cinsiyetler bazında karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Cinsiyetlere Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
TPİB	Erkek	170	2,0750	,68660	327	,106	,916
	Bayan	159	2,0833	,74027			
TPB	Erkek	170	1,8613	,64573	327	,713	,476
	Bayan	159	1,8095	,67269			
TİB	Erkek	170	2,9341	,97708	327	,178	,240
	Bayan	159	2,8063	,99095			
TB	Erkek	170	1,7834	,62634	327	,039	,969
	Bayan	159	1,7862	,64931			

\* p<.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Şimşek, Demir, Bahçeci ve Kinay (2013) tarafından öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan 132 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen çalışmada da cinsiyet bakımından teknolojik pedagojik içerik bilgisi eğitim yeterlilik puan ortalamaları arasında bir fark çıkmamıştır. Sancar-Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013)'in farklı bir örneklem grubu olan öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada ise erkek ve bayanların TPİB özgüven ölçeği alt boyutlarından sadece TB boyutunda gözlenen farklılığın anlamlı olduğu bulunmuşken TPİB, TPB ve TİB boyutlarında ise gözlenen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Meriç (2014) ise çalışmasında, öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiş bu araştırmanın bulgularına paralel olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının da TPİB özgüvenlerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

### 3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine yönelik algıları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim elemanlarının TPİB özgüven ölçeğinin her bir alt boyutu için ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve t-testi ile

eğitim durumu bazında karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Eğitim Durumuna Göre Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>TPAB</b>	Lisans	101	2,1597	,70381	327	1,369	,172
	-Y.Lisans						
	Doktora	228	2,0433	,71416			
<b>TPB</b>	Lisans	101	1,8755	,63589	327	,719	,473
	-Y.Lisans						
	Doktora	228	1,8189	,66876			
<b>TAB</b>	Lisans	101	2,8990	,90006	327	,327	,744
	-Y.Lisans						
	Doktora	228	2,8605	1,02120			
<b>TB</b>	Lisans	101	1,8065	,61304	327	,412	,681
	-Y.Lisans						
	Doktora	228	1,7751	,64781			

\* p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenleri onların eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Şimşek vd.'nin (2013) öğretim elemanlarının unvanlarına göre ANOVA karşılaştırılmasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

### 3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine yönelik algıları bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretim elemanlarının TPİB özgüven ölçeğinin her bir alt boyutu için ölçekten aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmış olup tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile bölümler bazında karşılaştırmaları gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 5:** Bölümlere Göre Frekans, Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Bölümler	N	TPİB		TPB		TİB		TB	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
İlköğretim Bölümü (1)	103	2,27	,714	2,03	,659	3,05	,893	1,92	,619
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanı (OFMA) (2)	35	1,95	,570	1,90	,622	2,76	,852	1,80	,590
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) (3)	57	1,58	,612	1,40	,481	2,60	1,02	1,26	,381
Eğitim Bilimleri Bölümü (4)	55	2,12	,638	1,94	,598	2,99	1,05	1,90	,644
Diğer Bölümler (5)	79	2,21	,719	1,80	,681	2,79	1,04	1,89	,642
<b>Toplam</b>	<b>329</b>	<b>2,08</b>	<b>,712</b>	<b>1,84</b>	<b>,658</b>	<b>2,87</b>	<b>,984</b>	<b>1,78</b>	<b>,636</b>

**Tablo 6:** Bölümlere Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık (Tukey)
TPİB	Gruplar Arası	19,949	4	4,987	11,044	,000*	1>3, 4>3 5>3
	Gruplar İçi	146,308	324	,452			
	Toplam	166,258	328				
TPB	Gruplar Arası	16,126	4	4,032	10,362	,000*	1>3, 2>3, 4>3, 5>3
	Gruplar İçi	126,057	324	,389			
	Toplam	142,184	328				
TİB	Gruplar Arası	9,349	4	2,337	2,455	,046*	1>3
	Gruplar İçi	308,489	324	,952			
	Toplam	317,838	328				
TB	Gruplar Arası	19,123	4	4,781	13,612	,000*	1>3, 2>3, 4>3, 5>3
	Gruplar İçi	113,791	324	,351			
	Toplam	132,913	328				

Tablo 6'dan öğretim elemanlarının TPİB özgüven algılarında TPİB, TPB, TİB ve TB boyutları için bölümlere göre ( $F(4,328)=11.044$ ), ( $F(4,328)=10.362$ ), ( $F(4,328)=2.455$ ), ( $F(4,328)=13.612$ )  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Öğretim elemanlarının TPİB özgüven ölçeğini oluşturan boyutlardan aldıkları puanlarla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, TPİB, TPB, TİB ve TB boyutlarında "ilköğretim bölümü" öğretim elemanlarının sonuçları diğer bölümlere göre  $p<.05$  düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu fark ilköğretim bölümü anabilim dallarındaki fen ve teknoloji, matematik, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının derslerinde aktif teknoloji kullanımına diğer bölümlere nazaran daha sıcak baktıkları ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra Şimşek vd.'nin (2013) araştırmasındaki öğretim elemanlarının bölümlere göre ANOVA karşılaştırılmasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı görülmüştür.

### 3.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPİB özgüvenlerine yönelik algıları hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretim elemanlarının TPİB özgüven ölçeğinin her bir alt boyutu için ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile hizmet yılları bazında karşılaştırmalar yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Hizmet Yıllarına Göre Frekans, Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Hizmet Yılı	N	TPİB		TPB		TİB		TB	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	ss
0-3 (1)	110	2,01	,642	1,79	,637	110	2,79	110	1,74
4-7 (2)	62	2,09	,670	1,87	,588	62	2,74	62	1,80
8-11 (3)	47	1,86	,721	1,55	,582	47	2,78	47	1,53
12-15 (4)	36	2,08	,708	1,94	,676	36	3,08	36	1,71
16 ve üstü (5)	74	2,31	,791	2,00	,726	74	3,06	74	2,03
<b>Toplam</b>	<b>329</b>	<b>2,08</b>	<b>,712</b>	<b>1,84</b>	<b>,658</b>	<b>2,87</b>	<b>,984</b>	<b>1,78</b>	<b>,636</b>

**Tablo 8:** Hizmet Yıllarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık (Tukey)
<b>TPİB</b>	Gruplar Arası	6,731	4	1,683	3,417	,009*	1<5, 3<5
	Gruplar İçi	159,527	324	,492			
	Toplam	166,258	328				
<b>TPB</b>	Gruplar Arası	6,741	4	1,685	4,031	,003*	3<4, 3<5
	Gruplar İçi	135,443	324	,418			
	Toplam	142,184	328				
<b>TİB</b>	Gruplar Arası	6,491	4	1,623	1,689	,152	
	Gruplar İçi	311,347	324	,961			
	Toplam	317,838	328				
<b>TB</b>	Gruplar Arası	7,901	4	1,975	5,120	,001*	1<5, 3<5, 4<5
	Gruplar İçi	125,012	324	,386			
	Toplam	132,913	328				

\*p<,05 Kategoriler:” 0-3=1; 4-7=2; 8-11=3; 12-15= 4; 16 ve Üstü=5”

Tablo 8’den öğretim elemanlarının TPİB özgüven algılarında TPİB, TPB ve TB boyutları için hizmet yıllarına göre (F(4,328)=3.417), (F(4,328)=4.031), (F(4,328)=5.120), p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Öğretim elemanlarının hizmet yılları için TPİB özgüven ölçeği alt boyutlardan aldıkları puanlarla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, TPİB, TPB ve TB boyutlarında “hizmet yılı 16 ve üstü” olan kişilerin sonuçları diğer hizmet yıllarına göre p<,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu fark, genel olarak yaş ve deneyim arttıkça öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi özgüvenlerinin yükseldiğini göstermektedir. Şimşek vd.’nin (2013) araştırmasında öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi eğitim yeterlilik puanlarının ortalamaları yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ancak gruplar içerisinde farklılık yaratan grup ya da grupları tespit etme üzere uygulanmış Tukey izleme testinde 31-40 yaş ile 50 ve üstü yaş aralığındaki öğretim elemanlarının arasında farkın anlamlı (p = 0,001) olduğu ve bu farkın 31-40 yaş lehine olduğu görülmüştür. Sadı vd.’nin (2008) araştırma bulgularına göre ise öğretim elemanları arasında öğretim teknolojileri kullanımının yaygın olduğu ancak etkin kullanımda pek çok eksikliğin söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Örneğin öğretim elemanlarının derslerde zamandan kazanmak için ağırlıklı olarak projeksiyon cihazını kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde bir öğretmenin herhangi bir konuyu öğrencilerine aktarırken teknolojiden yararlanmasının ve bunu pedagojik stratejilerle yapmasının o konunun öğrenciler tarafından daha kolay öğrenileceği düşünülmektedir. Son yıllarda araştırmacılar tarafından sıkça çalışılan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi konusu, bu durumu destekler niteliktedir. Bununla beraber öğretmenlerin ve öğretmenleri yetiştirmekle yükümlü olan öğretim elemanlarının sahip oldukları teknolojik pedagojik içerik bilgilerinin ve buna ilişkin özgüvenlerinin nasıl olduğu merak konusu olmuştur. Bu sebeple gerçekleştirilen bu araştırmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüvenlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

TPİB özgüven ölçeğinin kullanıldığı bu araştırmada ölçek alt boyutlarından olan TPİB, TPB, TİB ve TB'ye ilişkin elde edilen puanların cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t-testi; bölüm ve hizmet yılı düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüvenleri bölüm ve hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyete ve eğitim durumlarına göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının pedagojik içerik bilgilerine teknoloji entegre etmelerinde cinsiyetlerinin ve eğitim durumlarının bir etken olmaması günümüz teknolojilerini alanlarında öğretim yaparken kullanma ihtiyacının ne cinsiyete ne de eğitim durumuna bağlı olmadığını bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada özellikle cinsiyete ilişkin TPİB yeterlilik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı Gömleksiz ve Fidan, (2011); Kaya ve diğ. (2011); Sancar-Tokmak ve diğ. (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla da örtüşmektedir.

Fakat bunun yanı sıra elde edilen sonuçlara göre bölüm ve hizmet yıllarına ilişkin karşılaştırmalarda çeşitli farklılıkların gözlenmiş olması öğretim elemanlarının alanları arasındaki farklılıkların teknoloji entegrasyonunu etkilediğini, yaşın artması ve deneyim kazanmayla TPİB özgüveninin değişebileceği yönünde bir sonucu ortaya çıkarmıştır.

Turan ve Çolakoğlu (2011) yeni teknolojilerin genellikle öğretim elemanları tarafından kabul edildikten sonra, eğitim ve öğretimde muazzam değişikliklere yol açmadığını ancak mevcut eğitim ve öğretim uygulamalarını destekler nitelikte kullanıldığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte genel olarak, öğretim elemanlarının yeni teknolojilere karşı dirençli olmadığı ve eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde bu teknolojileri imkân ve fırsatlar dâhilinde kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kaya ve Yılayaz (2013) tarafından ülkemizdeki eğitim fakültelerinin teknolojik altyapısının yetersizliği, öğretim elemanlarının yeterli düzeyde teknolojik bilgi ve beceriye sahip olmayışları, bilişim teknolojilerinin öğretmen yetiştirme programlarına anlamlı bir şekilde entegre edilemeyişi ve benzeri sorunlar, gelecek nesillerimizin nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesinin önündeki en önemli engellerinden olduğu vurgulanmıştır. Sadi vd. (2008)'nin öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımına ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleriyle gerçekleştirdikleri araştırma bulgularına göre öğretim elemanları, teknolojinin üniversitelerde kullanılmasının eğitim ve öğretimin kalitesini artıracaklarını belirtmişlerdir. Bunun için teknolojinin üniversitelere nasıl entegre edilmesi gerektiği ve teknolojinin üniversitelere entegre edilmesinde nelerin gerekli olduğu üzerine yoğunlaşan çalışmaların yapılması öngörülmektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde, ekonomik gereksinimler



eğitsel gereksinimlerin önünde tutulduğu için, bu kurumlardaki derslerde teknoloji kullanımını ve gelişimi uygun hızda olmamaktadır (Robinson, 1995). Bunun önüne geçilebilmesi için ilgili fakültelerde eğitsel gereksinimler lehine rehber olabilecek öğretim elemanları ve yöneticilerin istihdamı konusuna dikkat edilebilir.

Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamındaki eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kıdemleri dikkate alınırca mesleklerinin ilk yıllarında olan öğretim elemanlarının daha deneyimli olanlara nazaran fazla olduğu dikkat çekicidir. Bu nedenle deneyimli öğretim elemanlarının teknoloji ile zenginleştirilmiş dersler konusunda ne durumda oldukları merak konusudur. Bu durumun gerçekleştirilen bu araştırma için bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda farklı alanlardaki hem deneyimli hem de deneyimsiz öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüvenlerinin ne düzeyde olduğu karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.

Sonuç olarak öğretmen yetiştirme programları içerisinde teknolojiden etkin yararlanma hususu oldukça önemli görülmelidir. Literatürde eğitime teknoloji entegrasyonunun ne ve nasıl olduğuna ilişkin farklı bakış açıları mevcuttur. Gerçekleştirilen öncü çalışmalardan bazılarında, öğretmen yetiştirme programlarına pedagoji bilgisi ve alan bilgisinden bağımsız olarak teknolojik bilgi (TB) içerikli bazı derslerin entegre edilmesi şeklinde öneriler dikkat çekici olmuştur. Bunun yanı sıra Baran ve Canbazoglu Bilici (2015)'nin de belirttiği üzere TPİB'nin ülkemizdeki öğretmen eğitimi bağlamının özel yapı ve gereksinimleri kapsamında incelenmesi daha etkili öğretmen eğitimi uygulamaları gerçekleştirmemizi sağlayacaktır. Etkili öğretmen eğitimi uygulamalarının hayata geçirilebilmesi için ise öğretmen yetiştiren fakültelerdeki öğretim elemanlarına teknik ve pedagojik anlamda destek hizmetleri sunacak Eğitim Teknolojisi Ofislerinin kurulması sağlanabilir. Ayrıca günümüz öğretmen yetiştirme programları ele alınırken teknoloji, pedagoji ve alan uzmanlarının ortaklaşa çalışmalarına ve yapılan bu çalışmaların pilot uygulamalarının olumlu sonuçları alındıktan sonra hayata geçirilmesine daha çok özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Baran, E. ve Canbazoglu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C.-C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 31-51.
- Çoklar, A. N., Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji. *7nd International educational technology conference*, Near East University, North Cyprus. 3-5.
- Georgina, D.A., & Olson, M.R. (2008). Integration of technology in higher education: A review of faculty self perceptions, *The Internet and Higher Education*, 11(1), 1-8.
- Gömlüksiz, M. N. & Fidan, E. K. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 593-620.

- 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.
- Hofer, M., Grandgenett, N. (2012). TPACK Development in Teacher Education: A Longitudinal Study of Preservice Teachers in a Secondary M.A.Ed. Program. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 83-106.
- Karal, H. ve Berigel, M. (2006). Eğitim fakültelerinin öğretmenlerin teknolojiyi eğitimde etkin olarak kullanabilme yeterlilikleri üzerine etkileri ve çözüm önerileri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2), 60-66.
- Kaya, Z., Özdemir, Y., Emre, G., Kaya, O. N. (2011). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi. Paper presented at the International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ, Turkey.
- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Kuşkaya-Mumcu, F., Haşlaman, T. ve Usluel, Y. K. (2008, Mayıs). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi modeli çerçevesinde etkili teknoloji entegrasyonunun göstergeleri. *International Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye*. 396-400.
- 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.
- Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPABGÖ) konusunda özgüven seviyelerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 352-367.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523.
- Özüdoğru, G. ve Çakır, H. (2014). Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri kullanımında öğretmen adaylarına model olma farkındalıklarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 207-226.
- Robinson, B. (1995) Teaching teachers to change: The place of change theory in the technology education of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 3(2/3), 107-118
- Sadi, S., Tosun, C., Demirel, T., Arpacık, O., Topu, F.B., Taşlıbeyaz, E., Yolcu, H., Çolak, A. ve Göktaş, Y. (2008). Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri, *Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 43-49.
- Sancar-Tokmak, H., Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Şimşek, Ö., Demir, S., Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-24.
- Timur, B. ve Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz-güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839 -856.
- Turan, A. H. ve Çolakoğlu, B. E. (2011). Yükseköğretimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & vanBraak, J. (2012). Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2),109-191.



## INTERACTION LEVEL OF SPEAKING ACTIVITIES IN A COURSEBOOK SERIES OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Muazzez YAVUZ KIRIK\*

### ABSTRACT

*Informed by the principles of communicative foreign language teaching, this study focuses on the interaction level of speaking activities in the coursebook series of 'İstanbul- Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'. To this end, the study analyzed firstly the rate of two-way speech to one-way speech among speaking activities and then the characteristics of two-way activities were explored with a focus on their compatibility with the nature of real interaction as described in the relevant literature. The analysis revealed that the activities named as two-way as a preliminary characteristic of being interactive are rather few in number and fifty six percent of the two-way activities display the other features of real interaction. Overall, the interaction level of the speaking activities could still be considered low within the total number of speaking activities.*

**Keywords:** teaching Turkish as a foreign language, speaking, interactive activities, coursebook analysis

### BİR YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTABINDAKİ KONUŞMA AKTİVİTELERİNİN ETKİLEŞİMSELLİK DÜZEYİ

#### ÖZ

*İletişimsel yabancı dil öğretim ilkeleri doğrultusunda bu çalışma 'İstanbul- Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı' serisinde konuşma becerisi aktivitelerinin etkileşimsellik düzeyine odaklanmaktadır. Bu amaçla çalışmada öncelikle konuşma aktivitelerinde tek yönlü konuşma aktivitelerinin iki yönlü konuşma aktivitelerine oranı belirlenmiş, daha sonra iki yönlü konuşma aktivitelerinin özellikleriyle ilintili alandaki tanımlar üzerinden bu iki yönlü aktivitelerin gerçek etkileşimselliğin doğasına uygunluğu araştırılmıştır. Yapılan çözümleme etkileşimsel olmanın öncelikli niteliği olan iki yönlü aktivitelerin sayısının oldukça düşük olduğunu ve iki yönlü konuşma aktivitelerinin yüzde elli altısının gerçek etkileşimsel özellikleri taşıdığını ortaya koymuştur. Özetle, konuşma aktivitelerinin etkileşimsellik düzeyi toplam konuşma aktivitelerinin içinde oldukça düşük olarak değerlendirilebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, etkileşimsel aktiviteler, ders kitabı incelemesi

\* Assistant Professor, İstanbul University, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, İstanbul-Turkey, yavuzzk@istanbul.edu.tr

## 1. INTRODUCTION

Since 1970s language has started to be defined and described as a means of communication rather than a set of structures and teaching language as communication gained importance in language teaching literature. With a high emphasis on communicative competence in Common European Framework (Council of Europe, 2004), communicative competence in general could be defined as a combination of various components such as linguistic, functional, discourse, socio-linguistic, strategic and so on competences (Benati, 2009; Littlewood, 1981; Savignon, 2002). From the beginning of the introduction of Communicative Approach into language teaching, coursebook series of foreign language teaching started to reflect the characteristics of this approach into their language learning practices all over the world.

The criteria of communicativeness in language teaching and learning process vary among language learning and teaching specialists. However, the level of interaction and the number of interactive activities are the ones having a consensus among most of the theorists researching communicative language learning. On the other hand, as Sallabaş (2012) emphasizes in his paper researching the anxiety levels of students of Turkish as a foreign language, and referring to the relevant literature on the field, speaking is a central skill to the aim of communication. This central position of speaking skill could be transferred into the field of Teaching Turkish as a Foreign Language, which is an of value area of study in Turkey. On the field of teaching Turkish as a Foreign Language existing studies research and study various aspects of teaching language such as teacher competences (Karababa and Çalışkan, 2012), the importance of teaching materials (Özdemir, 2013), learners' anxiety levels while speaking (Sallabaş, 2012), and so on. However, still a gap exists on researching the speaking skill and activities in coursebooks in order to interpret how effective the coursebooks are in "teaching-learning relationship" and naturally how classroom activities support learning a foreign language (Littlejohn: 2011, p. 204).

The analysis part of the study covers the spoken language activities in the coursebook series of 'İstanbul- Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı' (Bölükbaş, et al., 2014). 'İstanbul' coursebook series includes 5 coursebooks for the levels of A1, A2, B1, B2, C1/+. This coursebook series is designed with the language levels of Common European Framework (CEF) and communicative competence sits at the center of CEF. Interaction levels in language classes and thus, in language teaching materials are one of the main qualities to assess the communicativeness of language settings and materials making it an of importance criterion to be analyzed in coursebooks. Therefore, interaction level of the oral activities in the stated coursebook series is the main research concern of the present study, which could become a part of a whole "internal evaluation" of a coursebook as Awasthi (2006, p.8) defines in his work. Following the analysis, the results have been interpreted to answer to what extent oral activities promote real communication in Turkish as a foreign language classes.

### 1.1. Communicative Language Teaching (CLT) and Language Learning

With the criticism of audio-lingualism in language learning and teaching, language started to be differently defined and in general as a means of communication. Then came the question of what communication is. Pachler (2000, p. 22) in his review of CLT summarizes the necessary characteristics of communication as: social interaction, unpredictability,

creativity, appropriateness to the actual socio-cultural contexts and discourses, purposeful and authentic. At present, no single communicative method is used in language teaching and starting from the Natural Approach to Task-Based Instruction, all the methods of teaching in foreign language classrooms carry the principles of CLT. These principles include meaning focus, active learner participation, all language skills and skills integration (not only oral skills), authentic language use and exposure from the very beginning of instruction and purposeful language learning tasks (VanPatten, 2002).

Different from the traditional methods of language teaching, CLT methods are based on learning rather than teaching since language can be acquired only by the active use of language by learners rather than by automatic language practice which is highly controlled by language teachers in classrooms. As Bang (2003, p. 19) suggests, learning a language “requires the involvement of learners in a dynamic and interactive process of communication. If language learning is acquiring communicative competence and communicative competence is made up of four integrative components as grammatical, discourse, socio-cultural and strategic competences, this competence asks for the ‘expression, interpretation and negotiation of meaning’ (Savignon, 1972, 1997, p. 1). That is why; the use of interactive activities is more than beneficial but necessary for language learning. On the other hand, as communicative competence is not merely expression but also negotiation of meaning, two-way activities but not one-way ones can be counted as interactive activities.

## 1.2. The Definition of Interaction

As an indispensable ingredient of communication, interaction sits at the centre of communication. Thus, interaction could be defined as the heart of communication (Brown, 2001). Interaction could not be limited to only spoken exchanges but it is written as well. However, spoken interaction was of greater concern in language learning to promote language learning and development. Since interaction is a social activity that learning takes place as Ellis (1999) describes in detail, it “becomes an essential to survival in the new language” (Rivers, 1987, p. 5).

Rather than focusing on the definition of interaction, it could be more beneficial to observe what it is not. It is not “merely a question of someone saying something to someone” (Rivers, 1987, p. 10). Depending on its temperamental quality, so as to define interaction, the actual situation of the interaction should be observed carefully. Sometimes spoken production could be long and sometimes short but to be qualified as interaction it should be purposeful and not mechanical. Furthermore, one-way production can never be counted as interaction as Rivers (1987) suggests.

Parallel with the scope of this study, the framework of the definition of interaction in Common European Framework should also be highlighted. Specifically for oral communication the two-way nature of interaction is stated as follows:

*‘In interaction at least two individuals participate in an oral/written exchange in which production and reception alternate and may in fact overlap in oral communication. Not only may two interlocutors be speaking and yet listening to each other simultaneously. ...Learning to interact thus involves more than listening to receive and to produce utterance.’ (Council of Europe, 2004, p. 4)*

As can be comprehended from the citation above and the definitions of theorists of language learning and teaching interaction is the core of communication, and it is a process

of receiving and producing language simultaneously even sometimes with interruptions to the aim of communication.

### **1.2.1. The Role of Interaction in Language Learning**

The role of interaction in language classrooms between students and the teacher or more ideally among students is rather a controversial topic. Although some theorists minimize, but not totally ignore, some others accept the role of interaction to promote language acquisition. Long, Pica and Gass (as cited in Ellis, 1999, p. ix) support the idea that “learners learn the grammar of the language through interaction rather than learn grammar in order to interact.” Referring directly to the Interaction Hypothesis (Ellis, 1999), language learning is achieved during an interaction process, not by practicing specific speech patterns to learn a language. The stated hypothesis is based on the significance of negotiation of meaning and such type of communication facilitates language learning.

By the help of interaction process in language classrooms, students get the chance of transferring what they have learned to real speech situations via trial and error. What distinguishes controlled drill-like language activities from the interactive ones is the characteristic of interaction activities that they are not possible to be drilled but rather to be really communicated. Paulson (1992) with the characteristics given above underlines the significance of interaction to promote real communication.

Provided that language learning is the process of skills getting and using (Nunan, 1989), interaction in language classes promotes also authenticity in language learning. Learners create their messages depending on what they hear and this makes language use a very purposeful one. This type of language is what language learners are engaged in out of the language classroom besides the actual learning environments. Rivers (1987, p. 4) sees interaction for learners even at elementary levels as a chance to learn to exploit “the elasticity of language”. On the other hand, what Jeyasala (2014) adds to the argument is the capacity of interaction to motivate creativity among learners. Richards and Rodgers (2001) are also among specialists prioritizing interaction in language learning over form-based activities which focus on the correctness of language structures not the meaningful communication. To summarize, interaction in language learning is the key to success in language learning because it promotes actual, purposeful, meaningful and creative language learning.

### **1.2.2. Characteristics of Spoken (Oral) Interaction Activities**

The first characteristic of oral interaction which is agreed upon is its being at least two-way rather than one-way. This is called as interpersonal communication by Ellis (1999). This characteristic could be assessed by analyzing whether activities allow learners to negotiate the meaning or not (Loschky, 1994; Pica, Young and Doughty, 1987).

The second characteristic is that interactive activities do not ask for a one correct answer and the responses in interactive activities cannot be controlled in the same way with mechanical drills. This characteristic calls for another supportive quality, which is that interactive activities are meaningful and are the acts of struggle of learners to construct meaning.

Although Paulston (1992) does not still name the following characteristic as real communication, interactive activities at least are open to allow language production which could be expressed in more than one correct way. However, in more interactive activities there is more space for adjusting the language to the appropriate context and situation of com-



munication. Whenever the potential of the activities to promote more free response from the students increases, the potential of these activities to be called interactive increases in parallel. Looking at the characteristics above, meaningful dialogues, problem-solution tasks, role-plays, debates, discussions, surveys etc. could be surely identified as interactive activities. However, “set dialogues and plays cannot be considered as role play, nor the acting out of dialogues and plays written by the students themselves.” (Paulston, 1992, p. 60) Another point to be noted is that teacher-directed or dominated classes cannot provide an opportunity to practice language in an interactive way (Rivers, 1987). Interactive activities, on the contrary, are learner-centred. That is why, interactive activities should promote meaningful communication and learners should have a choice of what and how to say something to achieve their goals in communication and negotiate the meaning. The “gap” activities, categorized into three groups as info-gap, reasoning-gap and opinion-gap by Prabhu, Clark and Pattison (as cited in Nunan, 1989, p. 66), could be considered as types of communicative activities which are interactive. Such ‘gap’ activities with their potential of not only seeking response and feedback but also being meaning or content- focused while not being form-focused fulfil the interaction criteria.

Among all the characteristics stated above, last but not least one which makes an activity interactive is about the format of the activity: pair or group activities provide an opportunity for students to be actively engaged in oral communication (Gao, 2008).

To outline the necessary qualities of a language activity to be called interactive, an activity should be at least two-way, open to free and equally much responses from learners, meaning-focused (in other words include the negotiation of meaning among learners while speaking) and group format. However, group format is not a necessary quality because if an activity is two-way it naturally has a pair format, and this is enough to be called interactive. These characteristics listed above have been the criteria while analysing the activities in ‘İstanbul -Yabancılar İçin Türkçe’ coursebook series and interpreting the results.

## 2. THE STUDY

### 2.1 Aim and Procedure of the Study

The scope of this study was based on the analysis of speaking activities in İstanbul -Yabancılar İçin Türkçe coursebook series. Thus, the following research questions were answered:

- What is the rate of two-way speech to one-way speech among speaking activities in İstanbul -Yabancılar İçin Türkçe coursebook series?
- To what extent are the two-way activities various and interactive?

The coursebook series analysed with the purpose of answering the research questions above include 5 coursebooks in total. This coursebook series starts with A1 level and the last coursebook is for the language level of C1 and C1+ compatible with the language levels of CEF. At first sight each coursebook was checked if each unit contains a ‘spoken language’ part or not. Then, the speaking activities were grouped as one-way and two-way and the types of the two-way activities or in other words interactive activities were noted. First, the analysis of activities was done by the author of the article and another academician of English Language Teaching. Then, the analyses were compared before the findings were started to be interpreted. All these finding were shown with graph(s) and table(s) to present the results more concretely and the results were interpreted to assess the interaction level of the activities. Also, some suggestions compatible with the literature were made while

interpreting the results.

## 2.2. Significance of the Study

The significance of the present study could be discussed in two angles. One is that teaching Turkish as a foreign language is a new but developing field in Turkey. This study aims to support the developments specifically on materials development to teach Turkish as a foreign language since second or foreign language materials are different from materials to teach Turkish as a native language.

On the other hand, the literature of especially English Language Teaching lends a lot to the field of teaching Turkish as a foreign language. For the scope of this study, the necessary foreign language teaching literature was examined and it was observed that most of the modern teaching views prioritize CLT. To provide a high level of communicativeness, spoken interaction plays an important role. Depending on the assumption that if language teaching materials increase the quality of spoken language practices and activities, learning of a foreign language will be eased. Therefore, the present study aims to provide support to the field of teaching Turkish as a foreign language.

## 3. FINDINGS AND DISCUSSION

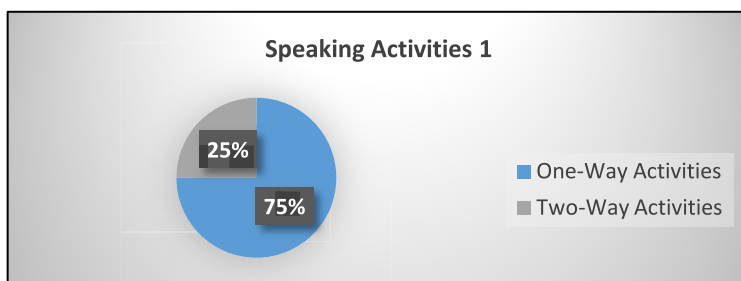
'İstanbul' coursebook series are 5 books for the language levels of A1, A2, B1, B2 and C1+, and each coursebook includes 6 units except the last one which is for levels C1 and C1+. The last one includes 12 units. Secondly, each unit in each coursebook includes 3 parts and each part includes a 'Speaking' part. Thus, each coursebook except C1/+ includes 18 speaking parts in total and C1/+ coursebook has 36. Coursebook series also includes 'Eğlenelim Öğrenelim (Enjoy and Learn)' parts but those parts were not covered in the analysis of the coursebooks as they are not always speaking activities but other skills activities like writing, reading and pronunciation.

As it could be observed from the back covers of the coursebooks, this coursebook series aims to practice both one-way and interactive talk. Therefore, the second thing analysed in coursebooks was the rate of activities promoting one-way or two-way (interactive) speech of learners. It could be easily observed at first sight that these coursebooks practice more one-way speech although they propose they practice both. The following table shows a comparison of the numbers of one-way and two-way speech activities

**Table 1:** Comparison of the Numbers of One-Way and Two-Way Activities in Each Coursebook

Language Level of the Coursebook	Numbers of One-way Activities	Numbers of Two-Way Activities
A1	10	8
A2	17	18
B1	8	10
B2	16	2
C1/+	30	6

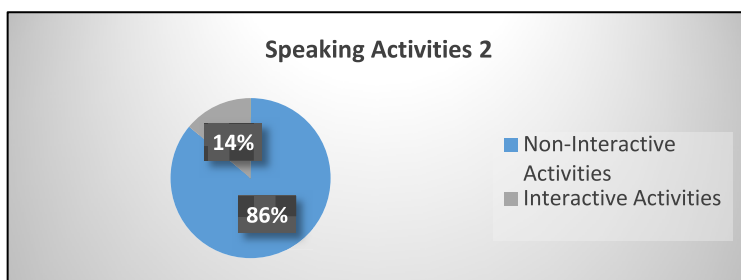
As can be seen from *Table 1*, the rate of one-way speech practising activities is three times higher than two-way speech (see *Graph 1*). Although the number of one-way activities is fewer in coursebooks A1 and B1 compared with the others, it is difficult to explain this difference with higher or lower language levels because there is no meaningful increase in the number of two-way activities from lower level to higher level coursebooks.



**Graph 1:** The Rate of Two-Way Activities to One-way Activities

To start with, the ones named as one-way are the ones asking the learners to practice the target language structure, vocabulary or function as an individual such as ‘telling what your room includes’ in A1 coursebook Unit 2A, ‘telling what you did before you came to İstanbul’ in A2 coursebook Unit 4A, ‘telling about your last family meeting’ in B1 coursebook Unit 6B, ‘telling the advantages and disadvantages of being very into technology’ in B2 coursebook Unit 5C, ‘talking about if you agree or disagree with the following proverbs’ in C1/+ coursebook 3C and so on.

The activities identified as two-way were analyzed and interpreted in detail because depending on the literature review above, it is clear that not being one-way is the necessary but not enough criterion to call activities as interactive ones. The rate of real interactive activities, thus having a higher potential of communicativeness, can be seen on the following two graphs (Graph 2 and Graph 3), and this would provide an overall picture of speaking activities before interpreting the activities in detail.



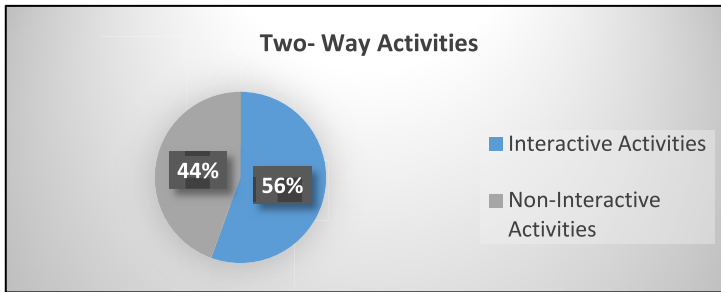
**Graph 2:** The Rate of Interactive Activities to Non-Interactive Activities in Total Number of Activities

Graph 2 shows the rate of interactive activities to the total number of speaking activities.

As can be clearly seen on the graph, the rate of interactive activities is rather low since the number of two-way activities is only 1/4 of all the speaking activities. In order to provide the readers of the article with a more comprehensible picture of the two-way activities, another graph showing the rate of interactive activities to the total number of two-way speaking activities was created depending on the Table 2. Table 2 categorizes two-way activities as interactive or non-interactive for each level coursebook referring to the necessary characteristics of interactive activities. The first two columns were counted as the necessary characteristics but the group format was also checked in speaking activities as an increasing factor for the interaction level of activities. Therefore, the activities identified with a tick for the first two characteristics were counted as interactive, and Graph 3 shows the rate of interactive activities to the total number of two-way activities. As can be observed, more than half (56%) of the two-way activities carry the characteristics to be called interactive and this rate could be accepted as beneficial to promote communicativeness in the coursebook series. The following paragraphs of the paper till part 4 exemplifies and interpret some of the two-way activities identified as both interactive and non-interactive.

**Table 2:** Two-way activities and interactive characteristics

		Negotiation of meaning	Open to free and equally much responses from the two-sides	Group format
1	A1-1A (Aynı soruları arkadaşımıza soralım.)	×	×	×
2	A1-1C (Aşağıdaki gibi sorular yazalım. Arkadaşımıza soralım.)	×	×	×
3	A1-2B (Eşli çalışalım. Üç sayı söyleyelim. Arkadaşımız yazsın sonra kontrol edelim.)	×	×	×
4	A1-3A ( Bir sınıf arkadaşımıza aşağıdaki kelimeler ile en yakın arkadaşı ile ilgili 5 soru soralım. Sonra arkadaşımızın cevaplarını söyleyelim.)	×	×	×
5	A1-3B ( Cümleleri okuyalım. Hangisi kendimiz için doğru? Arkadaşımıza soralım. Hangi cevaplar aynı ve farklı söyleyelim.)	×	×	×
6	A1-4A (Aşağıdaki resimlere bakalım. Bir resim seçelim. Bu resmi arkadaşımıza anlatalım. 'Hangi resim?' diye soralım.)	×	×	×
7	A1-4B (Aşağıdaki soruları arkadaşımıza soralım.)	×	×	×
8	A1-6B (Sınıfımızdan bir eşya seçelim. Aşağıdaki kelimeleri kullanarak o eşya veya kişinin yerini söyleyelim. O kişi ya da eşyayı tahmin edelim.)	×	×	×
9	A2-1B (Arkadaşlarımızla grup oluşturalım. Bir kişi garson diğer kişiler müşteri olsun. Bir diyalog yazalım.)	√	√	√
10	B1-1A (Gereksiz eşyalarımızı arkadaşımıza pazarlık yaparak satmaya çalışalım. Arkadaşımızla konuşalım.)	×	×	×
11	B1- 2A (Sizce çalışanlar için en önemli şey nedir? Tartışalım.)	√	√	×
12	B1- 2B (Aşağıdaki konularla ilgili arkadaşımıza sorular sorup konuşalım.)	√	√	×
13	B1- 2C (Aşağıdaki kelimeleri kullanalım ve meslekler hakkında konuşalım.)	×	×	×
14	B1- 3A (Siz bir gazetecisiniz, arkadaşınız ise ünlü bir sporcu. Röportaj yapalım.)	√	√	×
15	B1- 3B (Aşağıdaki rollerden yararlanarak bir diyalog oluşturalım.)	√	√	×
16	B1-3C (İki arkadaş konuşuyorlar. Biri hastalıktan şikayet ediyor diğeri onu eleştiriyor. Biz de aşağıdaki örnekteki gibi diyaloglar oluşturalım.)	√	√	×
17	B1-4A (Arkadaşımıza sorular sorarak onun hangi zekâ alanlarında güçlü olduğunu bulmaya çalışalım. Sonra da kararımızı sebepleriyle birlikte sınıfa açıklayalım.)	√	√	×
18	B1- 4C (İkili gruplar oluşturalım ve arkadaşlarımızla üzüntülerimiz hakkında konuşalım. Sonra rolleri değiştirelim.)	√	√	×
19	B1- 5B (Bir zaman çizelgesi hazırlayalım. Arkadaşımızın çizelgesine bakıp sorular soralım.)	×	×	×
20	B2- 2B (Geçmişteki iletişim mi günümüzdeki iletişim mi daha iyidir? Sınıf olarak iki gruba ayrılalım. Aşağıdaki düşüncelerden birinin daha iyi olduğunu savunalım.)	√	√	√
21	B2-6A (Türkçe öğrenirken yanlış anlaşıldığımız bir olay var mı? Diyalog oluşturalım.)	√	√	×
22	C1-2A (Aşk mı para mı? Sınıf içinde iki gruba ayrılalım ve bunlardan birini savunalım.)	√	√	√
23	C1- 8A (İnsanları suç işlemeye ailevi sebepler mi sosyal sebepler mi iter? İki grup oluşturalım ve tartışalım)	√	√	√
24	C1-10A (... Sizce kredi kartından sonar nasıl bir ödeme şekli getirilebilir. Sınıf arkadaşlarımızla tartışalım.)	√	√	√
25	C1-11B (İkili gruplar oluşturalım. Arkadaşınız çevre sorunlarına duyarız. Onu bu sorunlara ikna edelim Afişte anlatılan etkinliklere gitmek için plan yapalım. )	√	√	×
26	C1-11C(İkili gruplar halinde aşağıdaki roller canlandırarak konuşalım )	√	√	×
27	C1-12A(Aşağıdaki soruları kullanarak bir arkadaşımız ile röportaj yapalım )	×	×	×



**Graph 3:** The Rate of Interactive Activities to Non-Interactive Activities in Two-Way Activities

In A1 coursebook 1B and 4C unit activities can be neither counted as speaking nor interactive since the former is a spelling activity (spell your name) and the latter is a write and read activity. The other 8 activities cannot be identified as interactive because they are too much structured to be called interactive although they are not one-way; for example, the one in Unit 1A is a purposeful one, whose purpose is to greet each other, but the language learners will use is already structured before and there is no place for the negotiation of meaning and unexpectedness. On the other hand, the 3B activity is not one-way. However, it is not very possible to call it interactive, either. It is a question-answer procedure activity and students ask some yes/no questions to their partners and the other side answers only yes or no. Another point is that those questions are written on the coursebook. Thus, there is no place for free responses of learners and this activity is not a speaking but reading activity. The only activity to be considered as interactive might be Unit 6B activity since it is a guessing activity. However, the potential of the activity to provide a chance for each side to express, interpret and negotiate the meaning is low since the role of one side is reacting with limited language such as saying the name of the person or the object, person A is describing. Thus, person A does not have to negotiate the meaning while he/she is trying to describe. To conclude, for the A1 coursebook there is no activity to be interpreted as interactive.

In A2 coursebook, on the other hand, there is only one activity which is not counted as one-way. This activity appears in Unit 1B and it is a restaurant speech between the customers and the waiter or waitress. Although at the beginning of Unit 1B there is an example speech that language learners read and do some after reading activities, this activity still could be counted as an interactive one because 'Speaking Part' of the unit does not provide a model dialogue to the learners and this speech is possible to be as free as it could be in real life and real life like speech could be called as communicative depending on the authenticity principle of CLT.

B1 level coursebook is the one that one-way speaking activities are the fewest. Three out of 10 two-way activities are examples of structured-interaction, but the other seven could be called as interactive. The ones which are not really interactive and thus, not communicative enough are the ones lacking a communicative purpose. For example, 2C activity includes 4 turns-2 for each student- but, it is a prescribed dialogue rather than a creative one. One person asks the questions about different professions and the other one answer.

This activity is like a substitution drill rather than an interactive one. If the other 7 more interactive activities to be exemplified, the activity in Unit 3A could be a good example to compare with the 2C activity described above. Although this activity also provides a model dialogue for the students, it is still a purposeful activity since there is some place for unexpected language production depending on the roles of speakers. While the role of the speaker who replies in 2C is to choose from the words in the table and give information, the one in 3A activity fulfils other functions of language such as advising, showing appreciation or criticising, etc. 7 interactive activities in this coursebook share the characteristics of being meaning-focused, purposeful and opening a space for unexpected and creative language use.

Different from B1 level coursebook, B2 level coursebook includes only 2 two-way activities, and both of them could be interpreted as interactive although the one in 6A could be very restrictive in terms of its potential for providing a communicative context to the learners. But the one in Unit 2B is an interactive one, since it is an example of a debate activity which is an interactive and communicative activity as stated in the literature review part of the present study.

Coursebook C1/+ includes only 6 two-way activities although Rivers (1987, p.4) sees interaction 'even at elementary level' as a chance for learners. 5 of these activities are examples of a debate, discussion, pair work and a guessing game; that is why, they were identified as interactive activities. The activity in Unit 12A is two-way at first sight but is not interactive because the learners are given a number of questions to ask their friends and there is only one learner producing meaningful language in fact. Lastly, a few activities like in 1A asking learners to discuss were identified as one-way since neither are the questions in the activities appropriate to be discussed (i.e. "How would our lives be if we had no time perceptions? Discuss."), nor is the procedure of the activities clearly defined to make them two-way and interactive.

#### 4. CONCLUSION

On the whole, the results and interpretations suggest that both the activities which could be named as two-way as a preliminary characteristic of being interactive and the activities carrying the other characteristics of interactive activities are rather few in number.

Depending on the literature review and some good examples of interactive activities analysed in the İstanbul coursebook series, the following suggestions could be made:

- Firstly, it could be rather beneficial to increase the number of two-way activities since this is the first step making an activity interactive and in turn carrying it to an increased level of communicativeness.
- Among two-way activities, the number of activities controlling and limiting the language production of learners via model dialogues or forcing students to repeat a pre-taught structure could be replaced with others that are more free activities providing a chance for students for more unexpected speech production. This could be made possible by increasing the number of activities like 2C and 3A activities in B1 level coursebook, which allocate roles to learners and create contexts to produce and practice various language functions such as making suggestions, criticising or appreciating.
- The number of such types of interactive activities as debates, guessing games, gap

activities (info, opinion, reasoning-gap), and problem-solving tasks, some examples of which are included in C1/+ coursebook, could be increased in all levels to allow learners to negotiate meaning and produce authentic language.

- Another point to be noted is that if the formats of activities are changed into a pair or a better group format, it could promote the communicative potential of language activities. Some could criticise group activities because of the limited time for each student to speak, but this problem could be solved by organizing group activities well. Further, as implied above in the literature on interaction, communication is not how long someone speaks but how well the meaning is constructed and negotiated.
- Last but not least, the number of interactive activities should be increased in all language level coursebooks since learners even at beginning levels need a chance to learn to exploit ‘the elasticity of language’ and interaction is a way of giving this chance to the learners. (Rivers, 1987, p. 4).

## 5. REFERENCES

- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA* Vol. 11 No. 1-2 December p.1-10
- Bang, Y. (2003). Developing communicative competence through drama-oriented activities in an EFL classroom. Paper contributed to the Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (8th), Tokyo, Japan. Retrieved from (pp.19-34). <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf003.pdf>, on May 01, 2015.
- Benati, A. G. (2009). Japanese language teaching: A communicative approach. London / New York: Continuum International Publishing Group.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains (2<sup>nd</sup> Ed.). N.Y.: Pearson Education.
- Council of Europe. (2004). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Bölkübaşı, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Keskin, F., et.al. (2014). *İstanbul- Yabancılar için Türkçe ders kitabı* (6<sup>th</sup> ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing.
- Gao, Y. H. (2008). Implementing communicative activities in English reading class. *CCSE English Language Teaching*. 1, No.1:14-17
- Jeyasala, V.R. (2014). A prelude to practice: Interactive activities for effective communication in English. In X. Deng, R. Seow (Eds.), *Alternative pedagogies in the English language & communication classroom* (pp.164-170). Paper presented at the 4th CELC Symposium Singapore: Centre for English Language Communication National University of Singapore. Retrieved from <http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4thSymposiumproceedings/22Jeyasala.pdf> , May 03, 2015.
- Karababa, Z. C. & G., Çalışkan., (2012). Teacher competencies in teaching Turkish as a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70 (2013) 1545 – 1551. Published by Elsevier Ltd.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse. In Tomlinson, B. (Ed.), *Materials development in language teaching*. (pp. 179-211) Cambridge: Cambridge University Press.



- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition* 16: 303-323.
- Nunan, D. (1989). *Designing task for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/1 winter, p. 2049-2056, Ankara-Turkey
- Pachler, N. (2000). Re-examining communicative language teaching. In K. Field (Ed.), *Issues in modern foreign languages teaching* (pp. 21-37) London: Routledge Falmer.
- Paulston, C. B. (1992). *Linguistic and communicative competence: Topics in ESL*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly* 21: 737-758.
- Richard J.C. & Rodgers T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1987) Interaction as the key to teaching language for communication in W.M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching* (pp 3-16). New York: Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 7/3, summer 2012, p. 2199-2218, Ankara-Turkey
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: theory and classroom practice*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In S. J. Savignon (Ed), *Interpreting communicative language teaching contexts and concerns in teacher education*, (pp. 1-29), New Haven & London: Yale University Press.
- VanPatten, B. (2002). Communicative classrooms, processing instruction, and pedagogical norms. In S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. S. Magnan, & M. J. Walz. (Eds.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching* (pp.105-119). John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia.



# OKUL YÖNETİCİLERİNİN BABACAN LİDERLİK DAVRANIŞI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK VE ÖRGÜTSEL SİNİZM DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yar Ali METE\*, Hüseyin SERİN\*\*

## ÖZ

*Bu araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı ve sinizm tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemi 2012–2013 öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otuz kamu ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “Babacan Liderlik Ölçeği”, “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği” olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler çoklu regresyon ve path analizi kullanılarak raporlaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerin babacan liderlik davranışına ilişkin öğretmenlerin algıları olumlu yönde arttığında, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları artacağı buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının azalacağı belirlenmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise örgütsel sinizm davranışında örgütsel vatandaşlık davranışının, babacan liderliğe göre daha güçlü bir yordayıcı olduğudur.*

**Anahtar Kelimeler:** babacan liderlik, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sinizm, okul yöneticisi

## RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' PATERNALIST LEADERSHIP BEHAVIOURS AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP AND ORGANIZATIONAL CYNICISM BEHAVIOURS

### ABSTRACT

*In this study it is aimed to identify the level and direction of the relationship between paternalist leadership behaviors of primary school administrators and teachers' citizenship behaviors and cynic attitudes. The survey is in relational scanning model. The population of the survey consists of 600 teachers who work in different thirty public primary schools in Istanbul in the 2012-2013 academic year. In the study, three different scales, paternalist leadership scale, organizational cynicism scale, and organizational citizenship scale, were used. The gathered data were reported by use of multiple regression and path analysis. The findings of the research reveal the fact that if teachers' perceptions about principals' paternalist leadership behaviors increase in positive direction, teachers' organizational citizenship behaviors increase and correspondingly organizational cynicism attitudes decrease. Another finding that is found in this study is that organizational citizenship behaviors are stronger predictive than paternalist leadership in organizational cynicism behaviors.*

**Keywords:** paternalist leadership, organizational cynicism, organizational citizenship, school administrator

\* Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne-Türkiye, yaralimete@hotmail.com

\*\* Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, hserin@hotmail.com

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde babacan liderlik, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı açıklanmıştır.

### 1.1. Babacan Liderlik

Liderlik örgüt açıdan önemli olduğunun algılanmasıyla birlikte bu kavram araştırmacılar tarafından sıklıkla incelenen (Cerit, 2013) ve farklı bakış açılarından farklı şekillerde analiz edilen ve tanımlanan bir kavramdır (Buluç, 2009). Liderlik kavramı ile ilgili olarak 20. yüzyılda 5000'den fazla araştırma yapılmış ve 350'den fazla liderlik ve lider tanımı ortaya konmuştur (Erçetin, 2000). Bu kadar fazla çalışılması ve araştırılmasına rağmen, günümüzde tam olarak anlaşılmış bir tanım geliştirilememiştir (Bass, 1990). Yapılan bütün tanımlar, liderliği bir etkileme gücü olarak kabul etmiştir (Çelik, 2000; Balcı,1998). En yaygın biçimiyle liderlik, yöneticiliğin sanat yönünü oluşturan, daha çok doğuştan geldiğine inanılan bir fonksiyon olup örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bireyleri güdüleme, etkileme ve hedefe yöneltme sanatıdır (Çelikten, 2013). Son yıllarda ise liderlikle ilgili gündeme gelen yeni bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak (etik, ahlaki, moral, kültürel, vizyoner, öğretim, dönüşümsel vb.) sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır (Şişman, 2002). Bu tanımlamalardan birisi de babacan Liderliktir. Son yıllarda araştırılan liderlik tarzlarından birisi olan babacan liderlik, batıda geliştirilmiş liderlik kuramlarının her kültüre uygun olmamasından doğan emik yaklaşımlarla ortaya çıkmıştır (Kurt, 2013). Babacan liderlik Çin, Tayvan ve Kore gibi ülkelerde yaygın şekilde araştırılmış ve son zamanlarda da Türkiye'de de araştırılmaya başlanmıştır (Cerit, 2013). Babacan liderlik tarzı yaygın olarak kolektivist kültürlerle sahip doğu toplumlarında görülmektedir (Pellegrini ve diğerleri, 2010). Babacan liderlik, güçlü disiplin ve otoriteyi, babacan bir yardımseverlik ve ahlaki dürüstlük ile harmanlayan bir tarzı ifade etmektedir (Farh ve Cheng, 2000; Hayek, Novicevic, Humphreys ve Jones, 2010: 371). Bu liderlik tipinde lider, altındaki bireyleri babacanlıkla, yardımseverlikle, diğergamlıkla ve ahlaki davranışlar sergileyerek etki altına alır (Uysal vd, 2012). Babacan liderlik yardımseverlik, moral değerler ve güçlü disiplin ve otoriteyi içeren üç boyuta sahip olan bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Cheng, Chou vd, 2004; Paoching ve Chichun, 2009; Hayek, Novicevic, Humphreys ve Jones, 2010). Babacan lider, örgüt ortamında aile atmosferi yaratmaya çalışmaktadır. Astlarla yakın ve kişisel ilişkiler kurmakta, işle ilgili olmayan alanlara dâhil olmakta, sadakat beklemekte, çalışanların otorite ve statü konularına dikkat etmelerini arzu etmektedir (Köksal, 2011). Araştırmalar babacan lider davranışının temel olarak; çalışma ortamında bir aile havası yaratmak, çalışanlarıyla yakın ve özel ilişki kurmak, iş dışındaki hayata dâhil olmak, sadakat beklemek ve otoriteyi muhafaza etme olarak beş temel boyuttan oluştuğunu göstermektedir (Aycan, Kanungo vd, 2000; Sinha, 1990; Padavic & Earnest, 1994). Yapılan birçok çalışmada babacan lider özelliklerinin özellikle doğu kültüründe yaygın olduğunu göstermektedir. Bunda temel neden olarak doğu kültürün kolektivist yapısı ve geniş güç mesafesine sahip olmasından ileri gelmektedir (Köksal, 2011). Türk toplumunun kolektivist ve yüksek güç mesafesine sahip bir toplum olduğu ifade edilmektedir. Aycan ve Kanungo (2000: 50), yaptıkları araştırmalarında, araştırmaya katılan on ülke arasında, Türkiye'nin babacan ve topluluğa bağlılık boyutlarında ikinci sırada yer aldığını göstermişlerdir. Ayrıca Türkiye'de yapılan araştırmalarda, babacan liderlik tarzının, çalışan tutum ve davranışlarında da önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Paşa vd.,2001; Pellegrini & Scandura, 2006; Erben & Güneşer,2008; Çerit, 2013; Erben,2008; Kurt, 2013).

## 1.2. Örgütsel Sinizm

Sinizm, temelleri bir düşünce ve yaşam biçimi olarak Antik Yunan'da ortaya çıkan (Dean, 1998; Stanley, 2005), bir düşünce okulu ve hayat biçimidir (Arslan, 2012). Felsefi açıdan tarihi oldukça eski ve derin olan sinizm, örgütsel davranış konusunda oldukça yeni sayılabilecek bir araştırma konusudur (Cole vd., 2006). Sinizm, özellikle insanların açığa vurulmamış amaçları hakkında karamsar, hayal kırıklığına dayalı olarak olayları açıklama tutumu; kendi çıkarlarını korumak veya artırmak için sırf araç olarak başkalarıyla ilgilenme, işleri idare etme eğilimidir (Mautner, 1997). Sinizm, kuşkuculuk, şüphecilik, güvensizlik, inançsızlık, kötümserlik, olumsuzluk sözcükleriyle yakın anlamlara sahip olmakla beraber, modern yorumunda, işgörenlerin ya da bireylerin kusur bulan, zor beğenen, eleştiren anlamı daha baskındır (Erdost vd, 2007). Genel sinizm, insan davranışı ile ilgili genellikle olumsuz algıları yansıtan, doğuştan gelen ve kararlı bir kişilik özelliğidir (Abraham, 2000). Örgütsel sinizm, örgütsel davranış literatüründe oldukça yeni bir konudur (James;2005) ve özellikle 1990'lı yılların başından itibaren araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Anderson (1996), sinizmi hayal kırıklığıyla, engellenme ve umutsuzlukla nitelenen bir tutum olduğu kadar bir kişi, grup, ideoloji, toplumsal gelenek veya kurumlara karşı olumsuz duygular ve güvensizlik bütünü olarak tanımlamıştır. Örgütsel sinizm ise, bir kişinin çalıştığı örgüte yönelik geliştirdiği, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren negatif bir tutumdur (Dean, Brandes, Dharwadkar, 1998). Dean, Brandes, Dharwadkar, (1998) örgütsel sinizmin, çalışanların örgütlerine yönelik geliştirdiği, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren negatif bir tutum olarak tanımlamışlardır.

Örgütsel sinizmin bilişsel boyutun kapsamı incelendiğinde, çalışanların çalıştıkları kurumda sinik tutuma sahip bireylerin tarafından ciddiye alınmadığı, insan davranışları istikrarsız ve güvenilmez nitelikte olduğu ve örgütlerdeki bireyler; yalan, dolan ve hile gibi davranışlar sergileyebilirler (Brandes, 1997; Brandes ve Das, 2006; Kalağan, 2009). Örgütsel sinizmin duygusal boyutu; saygısızlık, öfke, sıkıntı ve utanç duymak gibi kuvvetli duygusal tepkileri kapsamaktadır (Abraham, 2000). Duygusal boyutta, sinik tutuma sahip bireyler, sadece çalıştıkları kuruma ilişkin inançları olan kişiler değil, aynı zamanda örgüte ilişkin olumsuz duygular besleyen kişiler olarak da görülmektedir (Dean vd., 1998). Davranışsal boyuta göre ise çalıştıkları kurumda sinik davranışta bulunan işgörenler, örgüt içinde gelişen olaylar hakkında karamsar tahminler yapma eğiliminde olabilirler. Olumsuz ve çoğu zaman insanı küçük düşürmeye yönelik davranışlarda bulunabilirler (Dean vd., 1998). Örgüte yönelik kötüyeyici, küçümseyici güçlü eleştirilerde bulunma eğilimi söz konusudur (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Davranışsal boyutta, işgörenlerin işletme ile ilgili olarak, çevresine olumsuz olarak aktarması, şikâyet etmesi, eleştiride bulunması olarak ifade edilmektedir (Dean vd., 1998).

Örgütsel sinizmin ortaya çıkmasının nedenleri ise psikolojik sözleşme ihlalleri (Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003), örgütsel politikaların çalışanlar tarafından benimsenmemesi (Davis ve Gardner, 2004), karar alma süreçleri (Fleming, 2005), örgüt lideri ile çalışanlar arasındaki iletişim (Bommer vd., 2005), etik liderlik davranışları (Mete, 2012) olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan örgütsel sinizm davranışı sonucu olarak ise, çalışan performansların düşmesi, örgütsel vatandaşlık davranışların azalması, moral, işe bağlılık ve motivasyonda azalma; kişiler arası çatışma, şikâyet, devamsızlık ve işgören devrinde ise artış yaşanılması kaçınılmaz olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur. (Andersson, 1996; Andersson ve Bateman, 1997; Reichers vd., 1997; Wanous vd., 2000; Yıldız, 2013).

Türkiye’de eğitim örgütlerinde örgütsel sinizm davranışı ile ilgili araştırmalar son yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Yıldız (2013) bağlılık ve muhalefet; Mete (2013) etik liderlik; Kalağan ve Güzeller (2010) öğretmenlerin sinizm düzeylerini; Arslan (2012) akademik personelin genel sinizm düzeylerini; Kalağan (2009) örgütsel destek algısı; Yıldız vd. (2013) işe yabancılaşma kavramları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkileri araştırmışlardır.

### 1.3. Örgütsel Vatandaşlık

Son yıllarda yönetim yazınında tartışılan kavramlardan birisi olan örgütsel vatandaşlık davranışı ilk olarak 1966 yılında Katz ve Kahn tarafından kullanılmış, 1977 yılında Dennis ve Organ tarafından teorisi oluşturulmaya başlanmış, 1983 yılında Dennis ve Organ’ın çalışmaları ile kavramsallaşmıştır (Podsakoff vd., 2000; DiPaola ve Hoy, 2005; Yılmaz, 2010; Bolat, 2011; Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Yılmaz, 2012; Doğan, 2013; Salihoğlu, 2013). Organ (1988), örgütsel vatandaşlık davranışını, bireyin örgütün etkili ve verimli çalışmasına yardımcı olmak için gösterdiği bireysel çabalar olarak tanımlamıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanların zorlama olmadan isteyerek, içlerinden gelerek yaptığı, emre dayalı olmayan ancak örgütsel fayda sağlayan davranışlardır (Yılmaz vd., 2008). Bu davranışlar tamamen bireyseldir ve gönüllülük esaslıdır (Organ vd, 1983; Ormond, 1998; Podsakoff vd., 2000; Wayne vd., 1993). Bu davranışlar ne zorunluluktur, ne de emirdir, fakat örgütün işleyişi ve verimliliği için önemli davranışlardır (Çetin, 2004). Çalışanların diğer çalışanlara işlerinde yardım etmeleri (Sezgin, 2005), birbirlerine saygılı davranmaları, bir takım olumsuzluklara tahammül edebilmeleri, herhangi bir karşılık beklemezsizin çalışma saatlerinin üzerinde çalışmaları (Yılmaz, 2012) gibi davranışlar, örgütsel vatandaşlık davranışına örnek gösterilebilir.

Türkiye’de örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2012), okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi, Buluç (2008) örgütsel sağlık; Celep ve diğ.(2005) bağlılık ve tükenmişlik; Polat (2007) güven ve adalet; Balcı ve diğ. (2012) sosyalleşme ve özdeşleşme; Yücel ve diğ. (2009) güven; Aslan (2008) bağlılık; Uslu ve Balcı (2012) örgütsel iletişim; Ünal ve Çelik (2013) öğretimsel liderlik; Dündar (2012) öğretmenlerin sahip olduğu değer; Yılmaz (2012) iş doyumu ve adalet, kavramları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ancak okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma bulunmamaktadır

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999).

### 2.2. Çalışma Grubu

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kabul edilebilir hata payı 0.04 (%4) olarak alınmış, %95’lik güven seviyesine göre minimum örneklem büyüklüğü örneklem belirleme çizelgesinden yararlanılarak 599 olarak hesaplanmıştır (Anderson’dan aktaran Balcı, 2004). Araştırmanın örneklemini 2012–2013 öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan 30

ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Araştırmada toplam 600 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Yanlış ve eksik doldurulan ölçekler çıkartıldıktan sonra ve toplam 534 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Geri dönüş oranı % 89 dür. Balcı'ya (2004) göre elde örneklem oranı çok iyi şekilde değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik nitelikleri incelendiğinde öğretmenlerin % 57,6 (307)'si erkek, % 42,5 (227)'u kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 84,6 (452)'i lisans, % 14,2 (76)'si yüksek lisans ve % 1,1 (6)'i doktora mezundur. Öğretmenlerin % 18,5 (99)'u (1-5) yıllık kıdeme, % 31,8'(170)'u (6-10) yıl kıdeme, % 37,4 (200)'ü (11-15) yıl kıdeme ve % 12,1 (65)'i (16 ve üstü) kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 97,5 (521)'inin yöneticisi erkek iken, % 2,5' (13)'inin yöneticisi kadındır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, eş zamanlı olarak öğretmenlere uygulanan “babacan liderlik”, “örgütsel sinizm” ve “örgütsel vatandaşlık” ölçekleri ile toplanmıştır.

### 2.4. Örgütsel Sinizm Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını belirlemek amacıyla Brandes (1997) yılında geliştirdiği ve Kalağan (2009) yılında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yaptığı “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğim orijinal formunu onüç maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki dört soru duygusal, beş soru bilişsel ve dört soru davranışsal sinizm tutumları ölçmektedir. Ölçek 5'li likert tip bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için Cronbach Alpha katsayısı kullanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. Brandes ve diğerleri (1999) ölçeğin bilişsel ( $\alpha = .86$ ), duygusal ( $\alpha = .80$ ) ve davranışsal ( $\alpha = .78$ ) olarak hesaplanmıştır. Kalağan (2009) ise ölçeğin boyutlarının güvenilirlik katsayılarını sırası ile .91, .94 ve .86 olarak, ölçeğin genel güvenilirlik katsayısını ise .93 olarak hesaplamıştır. Karaçaoğlu ve İnce (2012) ise ölçeğin genel güvenilirlik katsayısını  $\alpha = .92$  olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .79$  olarak hesaplanmıştır.

### 2.5. Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumlarını belirlemek amacıyla DiPaola & Hoy (2005)'ün geliştirdiği ve Taştan ve Yılmaz'ın(2008) yılında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı “örgütsel vatandaşlık” ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 12 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Hoy & DiPaola ölçeğin güvenilirlik katsayısını  $\alpha = .86$  olarak; Taştan ve Yılmaz ise  $\alpha = .87$ ; Yılmaz  $\alpha = .85$ , olarak belirlemiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .80$  olarak hesaplanmıştır.

### 2.6. Babacan Liderlik Ölçeği

Aycan (2006) tarafından geliştirilen ve toplam 21 maddeden oluşan “babacan liderlik” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 6'lı likert tip bir ölçektir ve tek boyuttan oluşmaktadır. Aycan vd. ölçeğin güvenilirliğini  $\alpha = .89$  olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği

$\alpha = .81$  olarak hesaplanmıştır.

### 2.7. Verilerin Toplanması ve Analizi

Babacan liderlik, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık ölçeklerinden oluşan 600 form örnekleme uygulanmıştır ve eksik doldurulan formlar çıkarıldıktan sonra 534 form değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS ve LISREL istatistik paket programları kullanılmıştır. Değişkenlerin aritmetik ortalama, ( $\bar{x}$ ) standart sapma ( $s$ ), frekans ( $f$ ), yüzde (%), Pearson Moment çift yönlü korelasyon analizi ( $r$ ) ve Çoklu Regresyon Analizi gibi istatistikler SPSS programında yapılmıştır. Değişkenlerin bir bir üzerindeki etkileri ve babacan liderliğin örgütsel sinizm üzerindeki etkisinin ölçüldüğü modelin test edilmesinde LISREL programında path analizi tekniği kullanılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. Araştırma sonuçları  $p < .05$  düzeyinde test edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Üç ayrı ölçeğin madde sayıları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de raporlaştırılmıştır.

**Tablo 1:** Babacan Liderlik, Örgütsel Vatandaşlık ve Sinizm Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler ( $n = 534$ )

Ölçekler	Alt boyutlar	Madde Sayısı	X	S
Örgütsel sinizm	Bilişsel Sinizm	5	3,14	1,45
	Davranışsal Sinizm	4	3,01	1,36
	Duygusal Sinizm	4	2,09	1,26
Babacan liderlik		21	3,69	2,01
Örgütsel vatandaşlık		12	3,55	1,98

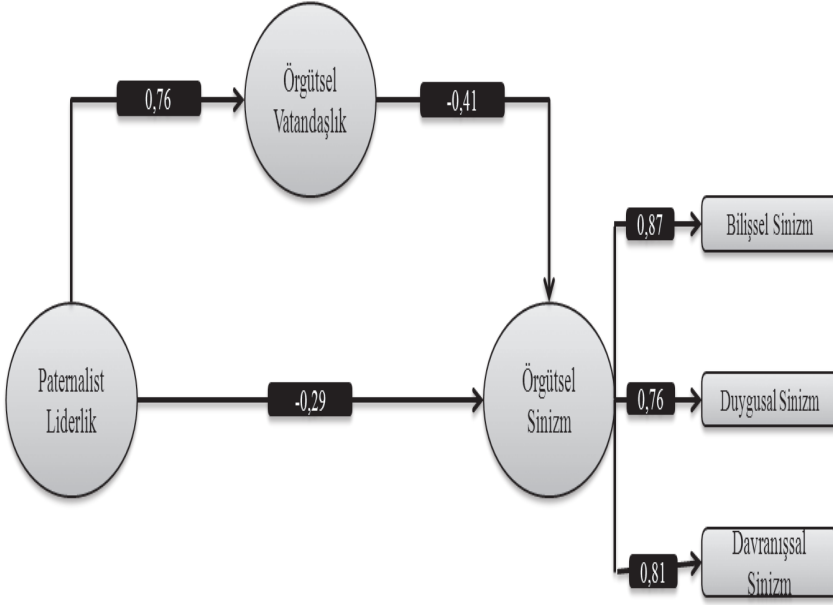
Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre örgütsel sinizm davranışının alt boyutlarını gösterme davranışları sırasıyla bilişsel sinizm ( $x=3.14$ ), davranışsal sinizm ( $x=3.01$ ) ve duygusal sinizmdir ( $x=2.09$ ). Öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışından en çok “bilişsel sinizm”, en az “duygusal sinizm” kapsamındaki davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sinizm ölçeğine verdiği cevaplar analiz edildiğinde bilişsel sinizm maddelerinden en yüksek ortalama “*çalıştığım kurumda çalışanlardan bir şey yapmaları beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir (x=4.15)*” maddesi için hesaplandığı görülmektedir. En düşük ortalama ise “*çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak yön vardır (x= 2.05)*” maddesi için hesaplanmıştır. Duygusal sinizm boyutunda ise akademisyenlerin en yüksek ortalaması “*çalıştığım kurumu düşündükçe içime bir endişe duygusu kaplar (x=3.53)*” için hesaplanmıştır. En düşük ortalama ise “*çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim (x=1.24)*” için hesaplanmıştır. Davranışsal sinizm maddelerinden en yüksek ortalama “*çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınıyorum (x= 3.36)*” için hesaplanmıştır. Bu boyut için en düşük ortalama ise “*çalıştığım kurumdaki politika ve uygulamaları eleştiririm (x=1.12)*” için hesaplanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticilerinin babacan liderlik davranışı algıları



“katılıyorum” düzeyinde  $X=3,69$  düzeyinde babacan liderlik davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin yöneticilerinin iyi düzeyde babacan liderlik davranışı sergilediklerini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin babacan liderlik ölçeğine verdiği cevaplar analiz edildiğinde en yüksek ortalama “işle ilgili her konunun kontrolü altında ve bilgisi dahilinde olmasını ister ( $x=4.01$ )” maddesi için hesaplanmıştır. En düşük ortalama ise “çalışanları için neyin en doğru olduğunu bilir ( $x=2.23$ )” maddesi için hesaplanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında örgütsel vatandaşlık davranışları algıları “tamamen katılıyorum” düzeyinde  $X=3,55$  gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının olumlu düzeyde çıktığı saptanmıştır. Örgütsel vatandaşlık ölçeği maddeleri analiz edildiğinde en yüksek ortalama “öğretmenler kişisel zamanlarında öğrencilerine yardımcı olurlar ( $x=3.61$ )” maddesi için hesaplanmıştır. En düşük ortalama ise “öğretmenler yerlerine gelen öğretmenlere yardımcı olurlar ( $x=2.43$ )” maddesi için hesaplanmıştır.

İlköğretim okulu yöneticilerinin babacan liderlik davranışları gösterme düzeyleri, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve sinizm tutumlarını hangi düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla path analizi yapılmıştır. Uyum indeksi olarak en çok kullanılan uyum indeksleri arasında  $X^2$ , GFI, AGFI, CFI, RMSEA ve AIC sayılabilir (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Uyum indeksleri açısından  $X^2/sd$  değerinin 5’ten küçük olması ve GFI’nin .90’dan büyük olması, CFI’nin .95’ten büyük olması ve RMSEA’in .06’dan küçük olması gibi ölçütler kullanılmaktadır (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Ayrıca, uyum indeksleri olarak GFI, CFI ve AGFI değerlerinin .90’dan büyük olması ve RMSEA ile SRMR değerlerinin ise .05’den küçük olması modelin verilerle iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Yapılan path analizinde modelin uyum indeksleri, modelin iyi uyum gösterdiği yönündedir (GFI=.92, CFI=.94, RMSEA=.05, RMR=0.19, SRMR=0.13,  $X^2/sd=198.21/56$ ). Örgütsel sinizm değişkeninin göstergeleri, bilişsel, duygusal ve davranışsal sinizmdir. Babacan liderlik ve örgütsel adalet yordayıcı değişkenlerdir. Örgütsel vatandaşlık davranışı, babacan liderlik ile örgütsel sinizm arasında aracı bir rol üstlenmektedir. Modele ilişkin path analizi Şekil 1’de gösterilmiştir.



( $c^2 = 198,21$   $df = 56$ ,  $p = 0.00$ )

**Şekil 1:** Standart Path Katsayıları

Örgütsel sinizm davranışının alt boyutlarının standart path katsayıları incelendiğinde, örgütsel sinizm davranışının en iyi göstergesinin bilişsel sinizm (.87) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları ile, örgütsel vatandaşlık arasında doğrudan bir ilişki vardır ( $\beta = -0.41$ ). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arttığında, örgütsel sinizm davranışının düşeceği şeklinde yorumlanabilir. Babacan liderlik davranışı ile örgütsel sinizm arasında hem doğrudan ve hemde dolaylı bir ilişki vardır. Yöneticilerin babacan liderlik davranışına ilişkin öğretmenlerin algıları pozitif yönde arttığında, öğretmenlerin sinizm tutumları azalacağı söylenebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerin babacan liderlik davranışına ilişkin öğretmenlerin algıları olumlu yönde arttığında, örgütsel vatandaşlık davranışı artmakta, bununla beraber örgütsel sinizm davranışları düştüğü söylenebilir. Ayrıca babacan liderlik davranışı ile örgütsel vatandaşlık arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $\beta = -0.76$ ). Bu bulgu, babacan liderliğe ilişkin algının olumlu yönde arttığında, örgütsel vatandaşlık davranışında artacağı şekilde yorumlanabilir. Örgütsel sinizm davranışında örgütsel vatandaşlık davranışı ( $\beta = -0.41$ ), babacan liderlik davranışına göre ( $\beta = -0.29$ ) daha etkili olmaktadır. Bu sonuç örgütsel sinizm davranışında örgütsel vatandaşlık davranışının, babacan liderliğe göre daha güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı ve sinizm tutumları

arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk olarak ilköğretim okulu öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışı göstermeye düzeyi belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sinizm davranışı orta düzeyde sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgu Nartgün ve Kartal'ın (2013) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Yetim ve Ceylan'ın (2011) öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını belirledikleri araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Kalağan ve Güzeller'in (2010) öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışını orta düzeyde belirledikleri araştırma bulguları ile de örtüşmektedir. Bu araştırmada belirlenen diğer bir bulguda öğretmenlerin, örgütsel sinizm tutumlarından en fazla bilişsel sinizm en az düzeyde ise duygusal sinizm tutumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Yetim ve Ceylan'ın (2011) öğretmenlerin duygusal sinizm alt boyutunun en düşük düzeyde sergilendiği belirledikleri araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Farklı olarak davranışsal sinizm bu araştırmada en çok gösterilen davranış olarak belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan ikinci temel bulgu ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını "kısmen ve kayılıyorum" düzeyde sahip olduğudur. Benzer bulgular literatürdeki bir çok araştırma ile paralellik göstermektedir (Celep vd, 2004; Polat, 2007; Polat & Celep, 2008; Buluç, 2008; Yılmaz ve Taştan, 2008; Titrek ve diğerleri, 2008, Yücel ve Samancı, 2009; Uslu ve Balcı, 2012; Ünal ve Çelik, 20013). Araştırmada ortaya çıkan üçüncü temel bulgu ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışını gösterdiğini belirtmesidir. Öğretmenlerin yöneticilerinin babacan liderlik tarzlarını gösterme davranışını araştıran literatürdeki diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Mamatoğlu, 2010; Cerit, 2010; Cerit, 2013). Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel vatandaşlık arasında doğrudan bir ilişki olduğudur. Bu bulgu literatürdeki birçok araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Yüksek örgütsel sinizm örgütlerde daha düşük örgütsel vatandaşlık davranışlarına neden olmaktadır (Van Dyne, Graham ve Dienesch, 1994). Benzer şekilde Anderson ve Bateman (1997), örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif ilişki bulmuştur. Anderson (1996), işgörenlerin örgütsel sinizm düzeyi yükseldikçe, örgütsel vatandaşlık davranışlarının düşeceğini bulmuştur. Branndes (1997) yaptığı çalışmada örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif ilişki olduğu tespit etmiştir. Benzer şekilde Abraham (2000), örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Yetim ve Ceylan (2011) ile İçerli ve Yıldırım (2012) yaptıkları çalışmaları da örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçları ve literatürdeki araştırmalara dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arttığında, örgütsel sinizm davranışın düşeceği söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise yöneticilerin babacan liderlik davranışları arttığında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarında arttığıdır. Bu bulgu Paoching ve Chichun (2009) yılında yaptıkları babacan liderlik ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi araştırdıkları araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Yöneticilerin babacan liderlik davranışına ilişkin öğretmenlerin algıları pozitif yönde arttığında, öğretmenlerin sinizm tutumları azalacağı söylenebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerin babacan liderlik davranışına ilişkin öğretmenlerin algıları olumlu yönde arttığında, örgütsel vatandaşlık davranışı artmakta, bununla beraber örgütsel sinizm davranışları düştüğü söylenebilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Braham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126 (3), 269-292.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 12(3), 1833-1852.
- Anderson, L.M., Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-469.
- Andersson, L. (1996), Employee Cynicism: an Examination Using a Contract Violation Framework, *Human Relations*, No. 49, 1395-1418.
- Andersson, Lynne M.(1996). Employee Cynicism: An Examination Using a Contract Violation Framework. *Human Relations*. 49(11), 1395-1418.
- Aslan, Ş. (2008). Örgütsel vatandaşlık ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Yönetim ve Ekonomi*, 15( 2), 163-178.
- Aycan, Z. & Kanungo, R.N., Mendonca, M.; Yu, K., Deller, J.; Stahl, G.; Khursid, A.(2000). Impact of culture on human resource management practices: Aten country comparison. *Applied Psychology. An International Review*, 49(1), 192–220.
- Balcı, A. (1998). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri*. Türkiye’ de eğitim yönetimi: Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’ na armağan. (Edt: H. Taymaz-M. Hesapçioğlu). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Bass, B.M., (1990). *Handbook of Leadership, Theory, Research, and Managerial Applications*. The Free Press, New York.
- Bateman, T. S., ve Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: Therelationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26, 587–595.
- Bolat, O. ve Bolat. T. (2011) Relationships Between Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behaviour in Hotel Establishments. BAÜ, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (19), 75.
- Bommer, W.H., Rich, G., and Rubin, R. (2005), Changing Attitudes About Change: Longitudinal Effects of Transformational Leader Behavior on Employee Cynicism About Organizational Change”, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 733-753.
- Brandes, P.M., Organizational Cynicism: Its Nature, Antecedents, and Consequences (Dissertation of Doctor of Philosophy), The University of Cincinnati, 1997
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57), 5-34.
- Byrne, B.M. (1998), *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- Cerit, Y., Özdemir, T. ve Akgün, N. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Babacan Liderlik Davranışları Sergilemelerini İstemeye Yönelik Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 87 – 99.
- Cerit, Y. (2012). The Relationship Between Babacanic Leadership And Satisfaction From Administrator And Work. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 35-56

- Cheng, B.S.& Chou, L.F.& Wu, T.Y.& Huang, M.P.& Farh, J.F. (2004). Babacanic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 89–117.
- Cole, M.S., Bruch, H., Vogel, B. (2006). Emotion as mediators of the relations between perceived supervisor support and psychological hardiness on employee cynicism. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 463-484.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelikten, M. (2013). Okul kültürünün şekillenmesinde müdür rolleri. *Gazi Eğitim Dergisi*, 1 (4), 453-462.
- Davis, W. D. ve Gardner, W. L. (2004), Perceptions of Politics and Organizational Cynicism: An attributional and Leader-Member Exchange Perspective. *The Leadership Quarterly*, 15, 439-465.
- Dean W.J., Brandes.P. ve Dharwadkar ,R.(1998).Organizational cynicism”, *The Academy of Management Review*. 23,,341–352.
- Dean, J.W., Brandes, P. ve Dharwadkar. R. (1998). Organizational cynicism. *The Management Review*, 2 (23), 342-352.
- Dean, James W., Brandes P. and Dharwadkar, R. (1998), Organizational Cynicism, *Academy of Management Review*. 23(2), 341-52.
- DiPaola, M.F. ve Hoy, W.K. (2005), Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students. *The High School Journal*, The University of North Caroline Press, Feb/Mar, 35-44.
- Doğan, E. (2013).Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlıkla İlgili Görüşleri (Sinop Örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 43-55.
- Erben, G.S. & Güneşer, A.B. (2008). The Relationship Between Babacanic Leadership and Organizational Commitment: Investigating the Role of Climate Regarding Ethics. *Journal of Business Ethics*, 82, 955–968.
- Erçetin, Ş., (2000), *Lider Sarmalında Vizyon* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Farh, J., L. ve Cheng, B., S. (2000). “A Cultural Analysis of Babacan Leadership in Chinese Organizations”, (Ed.: J., T., Li; A., S., Tsui ve E., Weldon), *Management and Organizations in the Chinese Context*, London: Macmillan: 84-127.
- Fleming, P. (2005), Workers Playtime? Boundaries and Cynicism in a “Culture of Fun” Program, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(1), 285-303.
- Hayek, M.; Novicevic, M., M.; Humphreys, J., H. ve Jones, N. (2010). “Ending the Denial of Slavery in Management History: Babacan Leadership of Joseph Emory Davis”, *Journal of Management History*, 16(3), 367-379.
- İçerli.İ. *Ve yıldırım.h.m.* (2012). Örgütsel sinisizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: sağlık sektöründe bir araştırma. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1309 -8039.
- James, M.S.L. (2005), Antecedents And Consequences of Cynicism In Organizations: Examination of The Potential Positive And Negative Effects On School Systems. Unpublished Doctor Dissertation, The Florida State University College Of Business, Florida
- Johnson, J.L. and O’Leary-Kelly. (2003), A.M., The Effects of Psychological Contract Breach and rganizational Cynicism: Not All Social Exchange Violations are Created Equal, *Journal of Organizational Behavior*, 24 (5), 627-647.

- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Billimler Enstitüsü. Antalya
- Karacaoğlu, K. ve İnce, F.(2012). Brandes, Dharwadkar ve Dean'in (1999) Örgütsel Sinizm Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması: Kayseri Organize Sanayi Bölgesi Örneği. *Business and Economics Research Journal*, 3, 77-92.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Köksal, O. (2011). Bir Kültürel Liderlik Paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute* ,8(15), 101 – 122
- Kurt, İ. (2013). Babacan liderlik ile çalışanların işlerine yaratıcı Katılım algıları arasındaki ilişkiyi araştırmaya Yönelik bir çalışma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*,5 (1), 321-330.
- Mamatoğlu, N. (2010). Lider davranışları algıları ve örgütsel sinizm boyutları arasında çalışanların kimlik özelliklerinin düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*. 25 (65), 82-97.
- Nartgün, S.Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Univesity, Journal of Faculty of Education*, 2,(2), 47-67.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books
- Ormond, W.E. (1998). *Electronic Performance Monitoring and Organizational Citizenship Behavior: A Procedural Justice Perspective*. *MBA Thesis*, The University of Calgary, Capella University, Thesis published by UMI, Alberta.
- Padavic, I., & Earnest, W. R. (1994). Paternalism as a component of managerial strategy. *Social Science Journal*, 31(4), 339-356.
- Paoching C. and Chichun H. (2009) "The Relationship of Babacanic Leadership and Organizational Citizenship Behavior: The Mediating Effect of Upward Communication", *Journal of Human Resource and Adult Learning*, 5(2), 66-73.
- Pellegrini, E. K., Scandura, T. A. & Jayaraman, V. (2010). Cross-cultural generalizability of babacanic leadership: An expansion of leader-member exchange theory. *Group & Organization Management*, 1,35, 391- 420.
- Pellegrini, E.K. and Scandura, T.A. (2006). Leader-Member Exchange (LMX), Paternalism, And Delegation In The Turkish Business Culture: An Empirical Investigation. *Journal of International Business Studies*, 37, 264-79.
- Pitre, J.L., (2004). *Organizational Cynicism At The United States Naval Academy: An Exploratory Study* (Dissertation of Master of Science In Leadership and Human Resource Development), Naval Postgraduate School, California
- Podsakoff, P.M. vd. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli
- Reichers, A.E. vd., 1997. Understanding and Managing Cynicism about Organizational Change. *Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.
- Salihoğlu, H.G. (2013). Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1), 300.

- Sezgin N. Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(1) 317-319.
- Sinha, J.B.P. (1990). *Work Culture in Indian Context*. New Delhi: Sage
- Stanley, D.J. Meyer, J.P. Topolnytsky, L. (2005). Employee Cynicism and Resistance to Organizational Change, *Journal of Business and Psychology*, 429-459
- Şişman, M. (2002). *Öğretimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Taştan, M. ve Yılmaz,K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Education and Science*, 33 (150),
- Titrek, O., Bayrakçı, M. Ve Zafer,D. (2009). öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşleri. *akademik bakış*, sayı 17,
- Uslu,B. ve Balcı,E. (2012). Relationship between Primary School Teachers' Organizational Citizenship Behaviors and Organizational Communication Perceptions. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18 (3), 461-489.
- Uysal, A.Ş, Keklik,B.,Erdem,R.ve Çelik,R.(2012). Hastane Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri İle Çalışanların İş Üretkenlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 15(1)
- Ünal, A. ve Çelik,M. (2013). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Van Dyne, L., Graham, J.W. and Dienesch, R.H., "Organizational Citizenship Behavior: Construct Redefinition, Measurement, and Validation", *Academy of Management Journal*, 37(4), 765-802.
- Wanous, J.P, Reichers, A.E, and Austin, J.T. (2000). Cynicism About Organizational Change: Measurement, Antecedent and correlates, *Group and Organizational Management*, 25(2), 132-153.
- Wayne, S. J., & Green, S. A., "The effects of leader – member exchange of employee citizenship and impression management behavior", *Human Relations*, 46,1431-1440.
- Yeşiltaş, M. (2013). Babacan Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisinde Dağıtım Adaletinin Aracılık Rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 50-70.
- Yetim, Serap Akduman & Özden Ölmez Ceylan. (2011). Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Bir Araştırma. *Ejournal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 682-696.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/6, 853-879,
- Yıldız,K., Akgün,N. ve Yıldız, S. (2013). *The Relationship Between Work Alienation And Organizational Cynicism*. *International Journal of Social Scienc*, 6(6), 1253-1284.
- Yılmaz, K. (2010). Public Secondary School Teachers' Views About Organizational Citizenship Behavior. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1 – 16
- Yılmaz, K., & Cokluk-Bokeoğlu, O. (2008). Organizational citizenship behaviors and organizational commitment in Turkish primary schools. *World Applied Sciences Journal*, 3 (5), 775–780.
- Yılmaz, S. (2012). Öğretmenlerinin İş Doyumları, Örgütsel Adalet Algıları Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerine Kayseri'de Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2,239-262.





## ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ

Ahmet AVCI\*

### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesidir. Araştırmada; betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2014 yılında, İstanbul ili, Kadıköy ilçesi sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda çalışan 1.723 öğretmenden elde edilmiştir. Bu araştırmada veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Liderlik Stilleri Ölçeği"nden oluşan "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri" envanteri ile toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin girişi, SPSS 17.0 aracılığıyla yapılmış; araştırma verileri "ortalama", "standart sapma", t-testi" ve "tek yönlü varyans analizi" ile çözümlenmiş, gruplar arası farkların tespit ve analizinde ise Post Hoc testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algı ortalaması (=3.92), dönüşümcü liderliğe ilişkin algı ortalaması (=3.94), işlemci liderliğe ilişkin algı ortalaması ise (=3.77)'dir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin alguları; mesleki kıdemlerine, görev yaptığı okuldaki çalışma sürelerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşırken, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Gruplar arası farklar; mesleki kıdemde, 0-1 yıl ile 11 yıl ve üzeri grupları lehine; görev yaptığı okuldaki çalışma sürelerinde 0-1 yıl, 2-3 yıl ve 11 yıl ve üzeri grupları lehine; öğrenim durumlarına göre ise 2-3 yıllık ön lisans lehine farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin alguları; mesleki kıdemlerine ve görev yaptığı okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre ise farklılaşmamaktadır. Gruplar arası farklar; mesleki kıdemde, 0-1 yıl lehine, görev yaptığı okuldaki çalışma sürelerinde ise 0-1 yıl, 2-3 yıl ve 6-7 yıl grupları lehine farklılık göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** liderlik stilleri, öğretmen görüşleri, okul

### SCHOOL PRINCIPALS' LEADERSHIP STYLES ACCORDING TO TEACHER PERCEPTIONS

#### ABSTRACT

*The aim of this research is to investigate the school principals' leadership styles. In this research, descriptive survey model was used. The data of the research were obtained from 1,723 teachers working in public and private schools subjected to Ministry of National Education in Kadıköy district of Istanbul province in 2014. In this study, data were obtained from the inventory of "The School Principals' Leadership Styles" consisting of the "Personal Information Form" developed by the researcher and "Leadership Styles Scale". The data collected from the respondents were entered by SPSS 17.0. The research data were analyzed by "average", "standard deviation", and "t-test" and "one-way analysis of variance" and also the differences between*

\* Yrd. Doç. Dr. Ahmet Avcı, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü & Kariyer, Girişimcilik ve Mesleki Test Merkezi Müdürü. E-posta: ahmetavci7@gmail.com; aavci@fsm.edu.tr

groups were determined and analyzed by Post Hoc test. According to the research results, the average of teachers' perceptions on the school principals' leadership styles is (=3.92); the average of their perceptions on transformational leadership is (=3.94) and also the average of their perceptions on transactional leadership is (=3.77). While teachers' perceptions on transformational leadership characteristics of school principals varied significantly according to their professional seniority, working time at the school where they work and state of education, they did not vary according to gender. The differences between groups were in favor of 0-1 year and 11-year and above in terms of professional seniority; in favor of 0-1, 2-3 year and 11 year and above in terms of working time at school where they work as well as in favor of 2-3-year associate's degree in terms of state of education. While teachers' perceptions on transactional leadership characteristics of school principals varied significantly according to their professional seniority and working time at the school where they work, they did not vary according to gender and state of education. The differences between groups were in favor of 0-1 year in terms of professional seniority and in favor of 0-1, 2-3 year and 6-7 year in terms of working time at school where they work.

**Keywords:** leadership styles, teacher views, school

## 1. GİRİŞ

Günümüzde yaşanan rekabet koşulları, her alanda liderliği çok daha önemli hale getirmiştir. Öğütlerin iç ve dış çevrelerinde yaşanan hızlı gelişmeler, daha etkin ve etkili liderlik tarzlarının organizasyonlarda uygulanmasını zorunlu kılmıştır (Burns, 1978; Bass, 2008; Yukl, 2008; Drucker, 1988; Kotter, 2001). Tüm kurumların işleyişinde olduğu gibi eğitim kurumlarının da başarılı, verimli, yenilikçi ve girişimci; toplumun ihtiyaç ve sorunlarına duyarlı; zamanın şartlarına göre kendini yenileyebilen; öğretmenler başta olmak üzere tüm çalışanlarıyla aynı hedefe doğru takım ruhuyla koşan (Leithwood ve Jantazi, 2006; Barnett, McCormick ve Connors, 1999); kurumunun hedeflerini gerçekleştirebilmek için beklenenin ötesinde motive olmuş bireyleri organize edebilen bir anlayışın oluşabilmesinde; karizmatik, bilgili, erdemli, vizyoner, girişimci, ilkeli ve çalışan müdürlerin-yöneticilerin varlığı hayati derecede önemlidir (Leithwood, 1992; Bogler, 2001). Sağlıklı okul iklimini oluşturarak; öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, imkân ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi için çaba sarf edildiği, akademik ve kişisel başarıları yüksek öğrencilerin yetiştirildiği bir okul kültürünün oluşturulmasında ve aynı zamanda çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları sergilediği bir çalışma atmosferinin hazırlanmasında dönüşümcü liderlik tarzını benimseyen okul müdürlerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; Leithwood ve Jantazi, 2006; Geijsel, Slegers, Leithwood ve Jantazi, 2002; Bogler, 2001; DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005).

Okul, herkes için bir yaşama ve öğrenme yeri olup eğitim etkinliklerinin merkezinde insan vardır (Turan, 2010). Açıklan (2007)'a göre okul, hayatın anlamlandırıldığı ve kurgulandığı bir yerdir. Türkiye eğitim sisteminde, başarılı bir yapının oluşturulması, "okulun" gerçek manada etkili ve verimli yönetilmesiyle mümkün olabilecektir (Turan, 2007). Bu bağlamda, Şişman (2012)'a göre okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu olan

kişidir. Bu nedenle okulun başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığı ile açıklanır (Şahin, 2006). Bununla birlikte, okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli değildir (Şişman, 2012). Bu noktada okul müdürünün göstereceği liderlik özelliklerinin önemi karşımıza çıkmaktadır.

Etkili örgütler güçlü ve ayırt edici bir ortak kültüre sahiptir ve yönetsel liderliğin temel işlevi, örgütün kültürünü oluşturmaktır (Hoy ve Miskel, 2010). Güçlü bir örgüt kültürü; örgüte istikrar, güven ve başarı kazandırır (Robbins ve Judge, 2012). Örgütlerde davranış, sadece formel beklentilerin, bireysel ihtiyaçların ve motivasyonun bir işlevi değildir. Bu öğeler arasındaki ilişkiler dinamiktir (Hoy ve Miskel, 2010). Örgüt kuramcıları, örgütlerin de tıpkı insanlar gibi kişiliklere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Örneğin örgütler; esnek ya da katı, destekleyici veya samimiysiz, yenilikçi veya muhafazakâr olabilirler. Örgüt kuramcıları, kültürün, örgüt üyelerinin hayatlarında oynadığı çok kritik rolü belgelenmişlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu bağlamda, okul müdürlerinin liderlik stillerinin, sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi oluşturmada ve okulun örgütsel amaçlarına ulaşmada çok önemli bir faktör olduğu yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkmaktadır (Korkmaz, 2005a). Bununla birlikte araştırmalar, örgütsel amaçlara ulaşmada dönüşümsel liderlik tarzının, geleneksel formları içeren etkileşimli liderlikten daha fazla etkili olduğunu göstermektedir (Avolio, Bass ve Jung, 1999; Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Aynı şekilde araştırmalar, dönüşümsel liderliğin, etkileşimli liderliğe göre, çalışanların motivasyon ve performansını artırmada, örgütsel bağlılığın oluşturulmasında ve örgütsel vatandaşlığın tesis edilmesinde daha etkin ve önemli olduğunu da belirtmektedir (Avolio, Bass ve Jung, 1999; Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Drucker, 2012). Tüm bunlarla birlikte, herhangi bir liderlik stili ne çalışanların performansını ne de örgütsel amaçlara ulaşmayı tek başına açıklayıcı bir faktör değildir. Bu noktada, kurum çalışanları da önemli bir rol oynar. Özellikle çalışanların, liderlerinin stili ile kurumdaki kültür ve iklimi nasıl algıladıkları kritik bir öneme sahiptir.

### 1.1. Okul Yönetimi ve Liderlik

Düşünceler, stratejiler ve inançlar sürekli olarak değişmektedir. Okul müdürleri, değişen toplum yapısına uyum sağlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karşılamayan bir okulun etkili ve başarılı olabilmesi asla mümkün değildir (Drucker, 2012). Bu bağlamda, yönetim ve liderler en küçüğünden en büyüğüne tüm kurumların temel ihtiyaçlarıdır. Onlar, kurumu bir arada tutan, verimli çalışmasını sağlayan ve kurumsal başarının yakalanmasını temin eden en önemli öğelerdir (Drucker, 2012). Liderler, özel ve kamu sektörünün tüm kurum ve kuruluşlarının başarısında, sürdürülebilir gelişimlerinde, örgüt kültürünün oluşturulması ve istikrarlı bir biçimde devam ettirilmesinde en önemli etkiye sahip kişilerdir (Robbins ve Judge, 2012). Bu durum, eğitim örgütleri için de aynen geçerlidir. Nitekim Hoy ve Miskel'e (2010) göre, eğitimin içinden veya dışından birçok kişi ve kurumun, okullardan her geçen gün artan beklentileri, eğitimde liderliğin önemini artıran en önemli öğe olarak görülmektedir. Bu noktada, yönetim ve liderlik rolü, okul müdürü için çok kritik bir öneme sahiptir ve belki de okul müdürünün en önemli özelliğini oluşturmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bass'a göre liderlik, örgütteki başarı ya da başarısızlığın tek ve en önemli etkeni olarak kabul edilir (Hoy ve Miskel, 2010). Birçok araştırmacıya göre bu durum, eğitim örgütlerindeki liderler yani okul müdürleri için de geçerlidir. Okul

müdürleri okulun başarılı yönetilmesinden, eğitim ve öğretimin verimli olmasından birinci derecede sorumludur (Ogawa, Scribner ve Elmore, 2002; Finn, 2003, Hess, 2003 akt. Hoy ve Miskel, 2010). Bu noktada; arzulanan bireylerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi adına eğitim kurumlarına ve bu kurumların yöneticilerine yani okul müdürlerine çok önemli görevler düşmektedir (Şahin, 2003). Çünkü geminin dümenindeki kaptan gemiyi yönlendirmede ne kadar etkin ve yetkili ise; eğitim sisteminin felsefesini, misyonunu ve amaçlarını bireylere ulaştırmada en kritik yerler olan okulların, doğru ve başarılı yönetilip, sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi oluşturmasında da okul müdürlerinin liderliği de o derecede etkin ve tesirlidir.

Yönetim ile ilgili olarak, farklı bakış açılarına göre birçok tanım ve nitelermeler yapılmıştır. Genel anlamıyla yönetim, insanlar aracılığıyla işleri yaptırmak olarak tanımlanmaktadır (Hodgetts, 1997). Daha geniş anlamıyla yönetim, önceden saptanan amaçlara ulaşmak için kaynakların organize edildiği ve gelecekteki faaliyetlerin belirlenmesi amacıyla sonuçların değerlendirildiği bir süreçtir (Hodgetts, 1997). Maxwell (2012) yönetimi, yönettiği insanların mutluluğunu sağlamak için onları sevk ve idare etmek olarak tanımlamaktadır. Owen, Hodgson ve Gazzard (2011) ise yönetimi, hiyerarşik kuruluşlara düzen ve denetim getirmenin yolu olarak tanımlamaktadır. Drucker (2012) ise yönetimi farklı bir bakış açısıyla yorumlayarak şöyle nitelendirmektedir: Yönetim, yarının “bilgi işçileri”, öbür günün de yöneticileri olacak yüksekokul ve üniversitedeki gençler ile eğitilmiş insanları doğrudan etkileyen “inovasyon” dur. Drucker’ın bakış açısı bize; yönetimin gelecek tasarımında birey, toplum, kurum ve şirketlerden öte bir ülkenin yol haritasının ve gidişatının belirlenmesinde oynadığı kritik rolü tarif etmektedir.

Eren’in (2012) yaptığı yönetim tanımı, yönetim kavramının ihtiva ettiği süreç ve değişkenleri kapsar niteliktedir. Eren’e (2012) göre yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır. Robbins, Decenzo ve Coulter (2013) de yönetimi, kimi işleri başkaları ile birlikte ve başkaları aracılığıyla etkin ve verimli bir şekilde yerine getirme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdaki verimlilik, bir görevi doğru bir şekilde yapmak, en az kaynakla en fazla verimi elde etmek; etkinlik ise organizasyon hedeflerine ulaşacak şekilde eylemlerin tamamlanması ve doğru işlerin yapılması olarak açıklanmaktadır (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013).

Yönetim ve süreçlerinin başarılı olabilmesinde en kritik rol liderlik ve bunu icra eden liderdedir. Liderlik ve lider kavramları, tarih boyunca üzerinde en çok araştırma yapılan kavramların başında gelmektedir. Sebebi ise, hayatın her alanında karşımıza çıkmalarından kaynaklanmaktadır. Bu geniş araştırma konseptine muhatap olduğu için de liderlik ve lider ile birçok tanımlama yapılmıştır. Bununla ilgili olarak Stodgill, uzun çalışmaları sonrasında şöyle bir tespit yapmıştır; Liderliğin, onu tanımlamaya çalışan insan kadar tanımı mevcuttur (Temen, 2002). Bu tanımlardan bazıları şunlardır (Temen, 2002): Liderlik, bir kişinin, paylaşılan bir amaç için bir grubun hareketlerini yönlendirmesidir (Hemphill; Coons, 1957). Liderlik, iki taraf arasında olan bir etkileşimdir (Janda, 1960). Liderlik, belirlenmiş bir amaç ya da amaçlara ulaşmak için, kişilerarası etkinin iletişim yoluyla kullanılmasıdır (Tennenbaum, 1958). Liderlik, kişilerarası bir etkileşimdir (Jacobs, 1970). Liderlik, beklenti ve karşılıklı ilişkilerin başlamasını ve süregelmesini sağlayan etkidir (Stodgill, 1970). Tüm bunlarla birlikte; Bernard Bass (The Bass Handbook of Leadership; Theory, Research

and Managerial Applications), Gary Yukl (Leadership in Organizations) ve Warren Bennis (Learning to Lead) tarafından ortaya konan liderlik literatürüyle ilgili üç kapsamlı çalışma, bu fenomenin daha açık anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Bazı kavramsal anlaşmazlıklar olsa da çoğu uzman tarafından kabul edilen liderliğin tanımı şudur: Liderlik bireyin, tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu tanımda üç önemli boyut vardır: 1) *Liderlik etki gerektirir*; liderlik bir etkileme sürecidir. Etkileme süreci, bir liderin birden çok grup üyesinin ya da astın eylemlerini ya da tavırlarını değiştirdiği bir süreçtir. 2) *Liderlik amaca ulaşmayı gerektirir*; liderlik tanımlanmış grup amaçlarına ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için etki sahibi olmayı gerektirir. Yani lider, belirli amaçlarla ilgili olarak, grup üyelerinin tutum ve davranışlarını değiştirmesine odaklanır. Bir grup ya da örgütün lideri, bu etkiyi uygulayabilen bireylerdir. 3) *Liderlik takipçileri gerektirir*; etki süreci liderliğin karşılıklı olduğunu işaret eder. Diğer bir ifadeyle liderler takipçilerini muhtelif şekillerde etkiler ve takipçilerinden etkilenir (Lunenburg; Ornstein, 2013).

## 1.2. Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik

Dönüşümcü ve işlemci (etkileşimci-sürdürümcü) liderlik araştırmaları, son zamanlarda liderlik alanında yapılan en önemli araştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel ve kamu kesiminden birçok kurum ve kuruluş, bu liderlik araştırmalarının verilerinden hareketle kendi örgüt yapısını ve sistemini incelemişler, liderliğin örgütsel verimlilik ve başarı üzerindeki etkisini tespit etmişlerdir. Bu konuda, Burns (1978), yaygın şekilde dönüşümcü ve sürdürümcü liderlikle ilgili fikirler üzerine yaptığı çalışmalar ve onların da politik alanda uygulanması neticesinde dikkatleri üzerine çekmiştir (Hoy ve Miskel, 2010). Burns'ün çalışmalarına binaen Bernard Bass, sosyal örgütlerde liderler için oldukça geniş, kapsamlı ve etkili bir model oluşturmuştur (Hoy ve Miskel, 2010).

Burns ve Bass yapmış oldukları araştırmalar neticesinde liderlik kavramını; dönüşümcü ve etkileşimci liderlik olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirmişlerdir (Yukl, 1989; Avolio ve Bass ve Jung, 1999; Bass, 1997). Burns ve Bass (Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003) liderliği; daha geleneksel tarzlara bağlı, lider ile izleyenler arasında karşılıklı bir alışverişin olduğu, ödüllendirme prensibiyle hareket edilen etkileşimci liderlik (Yukl, 1989) ile liderin izleyenlerle-çalışanlarla arasında bir bağ kurduğu (Bass, 1997), çalışanları etkilediği, onlara rol-model olduğu (MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001), onları performanslarının ötesinde içtenlikle çalışmaya teşvik ettiği (Organ, Podsakoff ve MacKenzie, 2006; Bass ve Avolio, 1993), takım ruhuyla hareket ederek (Yukl, 1999) birlik ve beraberlik içerisinde örgütün hedeflerini gerçekleştirmek konusunda çaba sarf ettiği (Bass, 1997), sürekli olarak yeniliği, değişimi ve gelişmeyi takip ederek, sert rekabet ortamında örgütü iri ve diri tuttuğu (Schein, 2004; Avolio, Bass ve Jung, 1999) ve başarılarına sürekli olarak yaklaştırdığı dönüşümcü liderlik olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirmiştir (Yukl, 1989). Bass'a göre dönüşümcü liderliğin bazı noktalarda karizmatik liderlik (Yukl, 1989), vizyoner liderlik, etkileşimci liderlik (Avolio, Bass ve Jung, 1999) ve kültürel liderlikle ortak yönleri vardır (Bass, 1997; Avolio, Bass ve Jung, 1999; Yukl, 1989).

Bununla birlikte dönüşümcü liderlik tüm bu liderlik türlerinin tamamından farklı bir bü-tünlükteki liderlik tarzıdır. Örneğin Bass'a (1999) göre, karizma, dönüşümcü liderlik için gerekli bir öğedir ama dönüşümcü liderlik için tek başına yeterli değildir (Yukl, 1989). Aynı şekilde, dönüşümcü liderler izleyenlere rehberlik ederek (Yukl, 1999), onların kişisel

ve kurumsal gelişimlerine katkı vererek onları güçlendirirler ve başarıya yaklaştırarak yükseltirler (Bass ve Steidlmeier, 1999). Karizmatik liderlikte bunun tersini de görmek mümkündür (Yukl, 1989). Karizmatik liderin başarıyı yakaladığı bazı durumlarda, izleyenlerin ezildiği, yıprandığı, herhangi bir gelişim ve başarı gösteremediği olaylara rastlamamız mümkündür (Yukl, 1989). Bass'a (1997) göre, bazı durumlarda dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderliği kapsar ve etkileşimci liderliğin gücünü, tesirini ve işlevselliğini artırır. Bu yoruma bazı eleştiriler getirilmekle birlikte (Boehnke, Bontis, J. DiStefano ve C. DiStefano, 2003) dönüşümcü liderliğin, beklentilerin ötesinde davranışlar geliştirme, çalışanları motive etme ve örgütsel başarının sağlanması konularında etkileşimci liderlikten ciddi anlamda farklı olduğu belirtilmektedir (MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001). Tüm bunlarla birlikte etkileşimci liderlikle, dönüşümcü liderlik arasında bazı temel farklılıklar da bulunmaktadır. Etkileşimci liderler, astlarını beklenen şekilde davranmaya motive ederken; dönüşümcü liderler astları için bir-rol model olarak onlara rehberlik eder ve beklenilenin ötesinde iş üretmeleri için onlara ilham kaynağı olurlar (MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001; Yukl, 1989; Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003). Etkileşimci liderler, astlarını ödül ve ceza ile motive ederken; dönüşümcü liderler astlarının bireysel farklılıklarını dikkate alarak inanç ve değer merkezli olarak gelişim ve hedeflerle astlarını motive eder ve onlara ilham kaynağı olurlar (Howell ve Avolio, 1993; Avolio, Bass ve Jung, 1999; MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001). Etkileşimci liderlikte sistemin başarılı şekilde devam ettirilmesi esastır. Bu olduğu sürece, sisteme müdahale edilmezken; dönüşümcü liderlikte girişimcilik-yenilik-değişim-dönüşüm kültürü merkeze alınır, bu perspektifle sistem ve çalışanlar yönetilir. Etkileşimci liderler reaktif iken, dönüşümcü liderler proaktiftir (Bass, 1997; MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001; Avolio, Bass ve Jung, 1999).

### 1.2.1. Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stillерinin Alt Boyutları

Genel olarak dönüşümcü liderlik alt boyutları dört başlık altında değerlendirilmektedir (Bass, 1997; Bass ve Steidlmeier, 1999; Bass, 1999; Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003; Eagly, Johannesen-Schmidt ve Engen, 2003):

1. **İdealleştirilmiş etki-Karizma:** Lider kendisine hayran olunan, güven duyulan ve saygı gösterilen bir kişidir. Lider izleyenleri için rol-model olur. Lider izleyenlere önem verir, onlara saygı gösterir, örgütün misyon, vizyon ve hedeflerini izleyenlerle açıkça paylaşarak, izleyenler üzerinde güçlü bir etki oluşturur. İzleyenler, liderin hedeflere ulaşma konusunda elde ettikleri başarıları gördükçe onun tutum ve davranışlarını daha çok modellemeye başlar ve onun gibi olmaya çalışır. İdealleştirilmiş etki sayesinde liderler; izleyenlerin beklentilerin ötesinde ekstra çalışmalarını sağlayarak, örgüt menfaatleri adına daha çok gayret sarf etmelerini temin ederler.
2. **Telkinle güdüleme:** Lider, örgütün hedefleri ve amaçları konusunda, izleyenleri motive eder ve onları cesaretlendirir. Basit ve anlaşılır bir üslupla, örgütün hedeflerine ulaşma konusunda çalışanları daha çok gayret göstermeleri konusunda teşvik eder; daha verimli bir çalışma ortamı için örgüt içerisinde takım ruhu oluşturur. Örgüt içerisinde, coşku ve iyimserlik duygusunun hakim olduğu bir atmosfer hazırlar. Lider, izleyenlerine, çok çalışmaları halinde gelecekte, kendilerini bekleyen çok güzel sonuçların olduğunu söyler ve bu durumun izleyenler tarafından hayal edilmesini temin eder.

3. *Entelektüel uyarım*: Lider, izleyenlerini, yaşanan olaylar, durumlar ve sorunlara yeni ve farklı bakış açısıyla yaklaşmaları konusunda cesaretlendirir. Lider, izleyenlerden, sorunları yeniden analiz etmelerini, yaşanan süreçler karşısında farklı bakış açıları ve anlayışlar oluşturarak; problemlerin altında yatan sebepleri bu perspektifler yardımıyla tekrar gözden geçirmelerini ister. İzleyenlerin ortaya koyduğu çözüm önerileri ve yeni fikirler neticesinde kendilerine karşı olumsuz tavır sergilenmemesi, rahatsız edici ve incitici eleştirilerin oluşmaması için gerekli olan özgür ve hoşgörülü örgüt iklimini hazırlar. Lider, sahip olduğu olumlu özelliklerin de yardımıyla yenilikçi, girişimci, olaylara farklı açılardan yaklaşabilen izleyenleri yetiştirir ve geliştirir.
4. *Bireysel ilgi*: Lider, çalışanlarının bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetir, bunlara gerekli önemi vererek, sahip oldukları farklı imkan ve kabiliyetlerini tespit eder ve onların başarabileceği hedefler koyar. Lider, çalışanlarına karşı bir mentor ve rehber olarak hareket eder, onların gelişmesi için yeni öğrenme ortamları hazırlar; öğrenmeyi ve gelişimi destekleyen bir örgüt iklimi oluşturur. Bu sayede çalışanlar, sahip oldukları imkan ve kabiliyetlerinin zirvesine ulaşır ve bunları da örgütün başarı ve menfaati için kullanır.

İşlemci liderlik alt boyutları ise üç başlık altında değerlendirilmektedir (MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001; Bass, 1997; Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003; Eagly, Johannesen-Schmidt ve Engen, 2003):

1. *Koşullu ödül*: Lider, izleyenleri, örgütün kendilerinden beklentileri konusunda açıkça bilgilendirir; bu beklentilerin karşılanması durumunda kendilerinin ödüllendirileceğini ifade eder. Lider, çalışanlarını ortaya koydukları performans ve sonuçlara göre ödüllendirir; bu mantığa göre onları yönetir. İyi performans ödüllendirilir, başarılar takdir edilir; performans ve başarı karşılığında çalışanlara ödül sözü verilerek karşılıklı bir anlaşmaya varılır. Adeta, lider ile çalışanlar arasında performans ve ödül konusunda bir değiş-tokuş gerçekleşir.
2. *İstisnalarla yönetim*: İstisnalarla yönetim kendi içerisinde aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılır:
  - a. *Aktif istisnalarla yönetim*: Lider çalışanlarını ve ortaya koydukları performanslarını gözler. Standartlardan ve kurallardan bir sapma olursa lider, duruma müdahale ederek hatayı düzeltir. Hatalardan uzak durulması için kural ve prensiplere bağlı kalınması konusunda ısrarcı olur.
  - b. *Pasif istisnalarla yönetim*: Lider, problemlerin ciddi bir sorun haline gelmesine kadar sisteme müdahale etmez. Ne zaman ki yaşanan aksaklıklar ileri boyuta varır, herkesin dikkatini çeker ve sistemi sıkıntıya sokarsa lider harekete geçer ve olaylara müdahale eder.
3. *Tam serbestlik tanıyan liderlik*: Lider; hareketsiz, etkisiz, kararsız ve isteksizdir. Lider, sorumluluk almaktan kaçınır; çalışanları ve sistemi kendi haline bırakır; kedisine ihtiyaç duyulan durumlarda sistemde ve yönetimde yoktur. Örgütün hedef ve amaçlarını izleyenlere açıklamak, onları motive etmek ve onlara destek olmak konusunda başarısızdır.

### 1.2.2 Eğitim Örgütlerinde Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri

Hemen hemen tüm etkili okul araştırmaları, müdürün, okulun başarısında ve sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi oluşturulmasında anahtar bir rol oynadığını göstermektedir (Edmonds, 1992, Lawrence, 1989, Manasse, 1982 akt. Balcı, 2007). Okul müdürünün liderlik becerisi ve özellikleri, etkili okul kültürünün temel belirleyicilerinden biridir. Okul müdürünün liderlik stili ile okul kültürü arasında ciddi bir ilişkinin olduğu konusunda görüş birliği vardır (Balcı, 2007). Etkili okul müdürleri, kaynakları etkili şekilde kullanarak, öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar; okul programlarının geliştirilmesine, öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesine, kurum kültürünün oluşturulmasına, çalışanların kendilerini sürekli geliştirilmesine ve örgütsel başarının sağlanmasına büyük önem verirler (Çelik, 2013; Balcı, 2007; Şahin, 2004a).

Dönüşümcü ve işlemci liderlik ile kurumların yapıları ve başarı ya da başarısızlıkları arasında önemli bağlantılar vardır. Dönüşümcü ve işlemci liderliğin ayrı ayrı kurumsal yapıya ve kurum kültürüne etkileri bulunmaktadır. Dönüşümcü liderler, çalışanlarıyla arasında kuvvetli bir bağ oluştururlar (Bass, 1997); çalışanlarını örgütün menfaatleri konusunda yönlendirirler (Deluga, 1990); çalışanlarını kendi kişisel çıkarlarından uzaklaştırarak örgütün başarısı için daha çok çalışmak ve fedakârlık yapmak konusunda derin bir şekilde etkilerler (Leithwood, 1992); bu konuda onlara rol-model olarak, rehberlik ederler, örgüt için adanmalarını sağlarlar (Koh, Steers ve Terborg, 1995). Dönüşümcü liderler, çalışanların inançlarını, değerlerini ve ihtiyaçlarını iyi analiz eder ve tanırlar; bu sayede onların bireysel farklılıklarını dikkate olarak onları motive ederler ve beklentilerin ötesinde performans sergileme konusunda teşvik ederler (K. Leithwood, Menzies, Jantazi ve J. Leithwood, 1996). Dönüşümcü liderler, çalışanlarına imkân ve kabiliyetleriyle uyumlu görevler vererek başarı duygusunu tatmalarını ve kendilerine daha çok güvenmelerini temin ederler (Hipp, 1997); sürekli olarak kişisel ve kurumsal gelişim içindedirler (Bogler, 2001). Dönüşümcü liderler, bitmek tükenmek bilmeyen bir enerji ve istekle yeniliğin peşinden koşarlar, girişimcidirler, yenilikçidirler (Bess ve Goldman, 2001); olaylara ve sorunlara farklı açılardan bakarak yeni çıkarımlarda bulunurlar, esnek çözümler üretirler (Barnett, McCormick ve Connors, 1999); zamanın ve rekabet ortamının gereklilikleriyle uyumlu şekilde örgütün misyon, vizyon, değerler ve stratejik planlamasında ihtiyaç duyulan değişiklikleri yerine getirirler (Geijsel, Slegers, Leithwood ve Jantazi, 2002). Bu liderlik tarzı; özellikle değişimin baş döndürücü şekilde yaşandığı, bilim ve teknolojinin son derece hızlı gelişip, yayıldığı; rekabetin çok sert yaşandığı, örgütlerin yerel ve global düzeyde başarılı olabilmeleri, sorunlarla başa çıkıp varlıklarını devam ettirebilmeleri, bireysel özelliklere göre yönetim kurgusunun tekrar yapılandırıldığı, ekiple hareket ederek, takım ruhuyla çalışmaların başarıya ulaştırıldığı günümüz koşullarında, başarıya daha yakın olan bir liderlik anlayışıdır (Yukl, 1989; Howell ve Avolio, 1993; Leithwood ve Jantazi, 2006; MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001).

İşlemci liderler ise örgütün önceden gelen işleyiş sistemine pek müdahale etmezler (Bass, 1997); çalışanlarını ödüllendirme ile motive ederler, başarılar karşısında çalışanlarına makam, statü ve para vadederler (Howell ve Avolio, 1993). İşlemci liderler, çalışanların bireysel özellikleriyle, girişimci ve yenilikçi yanlarıyla pek ilgilenmezler (Deluga, 1990); faaliyetler örgütün temel misyon ve vizyonu çerçevesinde bu şekilde sürüp gider (MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001; Bass, Avolio, Jung ve Berson, 2003). Bu liderlik tarzı; örgütün misyon, vizyon ve değerleri çerçevesinde örgütü yönetmek, sistemi sevk ve idare



etmek konusunda faydalıdır (Bass, 1997). Ancak, günümüz rekabet ortamında adeta bir zorunluluk olan yenilikçilik, girişimcilik, reform, ihtiyaçlar karşısında örgütü ve kurumsal yapıyı hızlıca yeniden organize etmek, çalışanlarla bir ve beraber olup, ekip ruhuyla hareket ederek beklentilerin ötesinde ürünler ortaya koymak noktasında zayıftır (Yukl, 1989; MacKenzie, Podsakoff ve Rich, 2001).

Eğitim örgütlerinde beklenen ve istenilen sonuçları elde etme noktasında, dönüşümcü liderlik çok önemli bir yere sahiptir (Leithwood, 1992; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995). Dönüşümcü okul müdürleri, öğretmenler başta olmak üzere okuldaki tüm çalışanlarla birlik ve beraberlik içinde hareket eder (Leithwood, 1992; Barnett, McCormick ve Conners, 1999); okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda vizyoner ve karizmatik kişilikleriyle öğretmenlere rol-model olur (Geijssels, Sleegers, Leithwood ve Jantazi, 2002); öğretmenlerin kaygı, stres ve tükenmişlik duygularına kapılmaması, güçlü ve istekli olmaları için öğretmenlere destek olur (Leithwood, Menzies, Jantazi ve J. Leithwood, 1996; Decker, 1989; Miller, 2001; Reeves, 2006). Dönüşümcü okul müdürleri, girişimci, yenilikçi, etik değerlere saygılı, adaletli, ilkeli ve erdemlidir (Hoy ve Tarter, 2004; Greenfield Jr, 2004); teknolojiyi ve bilimsel gelişmeleri takip ederek okullarını bu veriler çerçevesinde yeniler, değiştirir ve geliştirir (Anderson, 1991). Dönüşümcü okul müdürleri, öğretmenlerine öğretimsel açıdan liderlik eder (Larsen, 1984; Barnett, McCormick ve Conners, 1999); öğretmenlerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek, onların imkân ve kabiliyetlerine göre beklentiler içine girer (Silins ve Mulford, 2004); okula ve öğrencilere daha verimli olmaları adına öğretmenlerin kişisel ve kurumsal gelişimleri için çaba gösterir ve öğrenen örgüt kültürünü oluşturur (Leithwood ve Jantazi, 2006; Miller, 2001; Herndon, 2007); sağlıklı bir çalışma ortamı hazırlar (Miller, 2001). Dönüşümcü okul müdürleri, öğretmenlerin kendilerini ifade edebildiği, olaylar, durumlar ve sorunlar karşısında farklı fikir ve düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyabildiği, okulun hedefleriyle özdeşleştiği; gelişmeye açık, hoşgörülü bir iklim için çaba sarf eder (Hipp, 1997; Silins, Zarins ve Mulford, 2002); öğretmenlerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak her birini en uygun şekilde motive eder, cesaretlendirir ve teşvik eder (Koh, Steers ve Terborg, 1995; Blase ve Blase, 1999). Dönüşümcü okul müdürleri, başarılı ve mutlu öğrencilerin yetişmesi için başarılı ve mutlu öğretmenlerin bulunması gerektiğinin bilincinde olarak okulu yönetir (Leithwood ve Jantazi, 2006; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; Bogler, 2001; Herndon, 2007).

### 1.3. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Kendini iyi tanıyan, imkân ve kabiliyetlerinin farkında olarak kapasitesini en verimli şekilde kullanabilen, sağlam bir karakter yapısına sahip, yenilikçi ve girişimci, lider ruhlu bireylerin yetiştirilmesi, artık günümüzün en önemli meselesidir. Bu noktada; arzulanan bireylerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi adına eğitim kurumlarına ve bu kurumların yöneticilerine yani okul müdürlerine çok önemli görevler düşmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri özellikle son dönemlerde üzerinde durulan ve araştırma yapılan konuların başında gelmektedir (Koh, Steers ve Terborg, 1995; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; Bogler, 2001; Barnett, McCormick ve Conners, 2001; Leithwood ve Jantazi, 2006). Eğitim yönetiminde en uygun liderlik tarzının ne olabileceği konusunda da önemli ve dikkat çekici tartışmalar yapılmıştır (Stewart, 2006). Alanyazına bakıldığında, bu konuda dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik stilleri ön plana çıkmaktadır (Stewart, 2006). Yönetim biliminin hemen hemen tüm alanlarında olduğu gibi, eğitim yönetiminde

de liderlik stillerinin ilişkili olduğu birçok konuyla ilgili araştırmalar yapılmıştır (Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Özellikle dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerini inceleyen araştırmalara baktığımızda: dönüşümcü ve işlemci liderlik özelliklerinin iş tatminine etkisi (Bogler, 2001), dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen davranışlarına ve öğrenci başarısına etkisi (Leithwood ve Jantezi, 2006), dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin güven ve çalışma özelliklerine etkisi (Geisel, Slegers, Leithwood ve Jantezi, 2003), dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş tatminine, okul kültürüne ve öğrencilerin başarılarına etkisi (Barnett, McCormick ve Conners, 2001), dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin tükenmişliğine etkisi (Leithwood ve diğ., 1996), dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen davranışlarına ve öğrenci performansına etkisi (Koh ve diğ., 1995) gibi araştırmalar dikkat çekmektedir.

Yurt içinde de okul müdürlerinin liderlik özellikleri ve ilişkili olduğu değişkenlerle ilgili pek çok araştırma ve çalışma yapılmıştır: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt (Korkmaz, 2008), liderlik ve performans (Korkmaz, 2005b), okul müdürlerinin liderlik rolleri (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009), liderlik ve öğretmenlerde tükenmişlik (Cerit, 2008), liderlik ve öğretmenlerde iş doyumu (Yılmaz ve Ceylan, 2011), liderlik, içsel okul değişkenleri ve öğrenci çıktıları (Korkmaz, 2006), liderlik ve örgütsel bağlılık (Buluç, 2009a), liderlik ve örgütsel vatandaşlık (Oğuz, 2011; Özdemir, 2010), liderlik yönelimleri ve öğrenme stilleri (Arslan ve Uslu, 2014), farklı değişkenler açısından liderlik stilleri (Cemaloğlu, 2007b), liderlik davranışları, yönetici ve öğretmen görüşleri (Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015), liderlik stilleri ve yıldırma (Cemaloğlu, 2007a), liderlik ve örgüt kültürü (Şahin, 2011b; Koşar ve Çalık, 2011), okul müdürlerinin liderlik davranışları ve örgütsel güven (Kürşad, 2004), liderlik ve bürokratik okul yapısı (Buluç, 2009b), liderlik stilleri ve örgütsel bağlılık (Buluç, 2009), öğretimsel liderlik ve okul kültürü (Şahin, 2011a; Şahin, 2011c).

Özellikle okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır: Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık (Ceylan, Keskin ve Eren, 2005), dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (Şahin, 2005), dönüşümcü liderlik, güç ve takım etkinliği (Özaralli, 2002), dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet (Arslantaş ve Pekdemir, 2007), dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile temel değerler (Ergin ve Kozan, 2004), dönüşümcü liderlik (Çelik ve Eryılmaz, 2006), dönüşümcü liderlik ve uygulama düzeyleri (Akbaba-Altun, 2003).

Bu çalışmaların sonuçlarına baktığımızda, liderlik davranışlarının kurumlar için çok önemli ve kurumların başarılarında çok kritik rolü olduğu karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaların sonuçlarına göre yapılan önerilerde; kurumlarda, etkili liderlik stillerinin tesis edilmesi ve geliştirilmesi önemle tavsiye edilmektedir. Özellikle etkin ve etkili liderlik stillerinin kurumun tamamında hissedilir hale getirilmesi, kurumlarda olumlu örgüt kültürünün oluşturulması, sağlıklı örgütsel iletişimin gerçekleştirilmesi ve çalışanlar arasında örgütsel vatandaşlığın tesis edilmesi noktasında, etkili liderliğin gücünden aktif şekilde istifade edilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmayla, öğretmenlerin bakış açısından okul müdürlerinin hangi liderlik stillerine sahip oldukları, bu liderlik stillerinin öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul ve görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre nasıl değiştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonuçları,

okul müdürlerinin hangi liderlik stillerine sahip olduklarını ortaya çıkarması, öğretmenlerin farklı değişkenlere göre bunları nasıl algıladıklarının tespit edilmesi, sağlıklı bir okul yönetimi ile verimli bir eğitim ve öğretim sisteminin tesis edilmesi adına olumlu liderlik özelliklerinin geliştirilmesi adına ortaya koyacağı veriler açısından önemlidir. Alanyazındaki okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik özellikleriyle ilgili çalışmalar, belirtildiği gibi, genelde okul ve eğitim yönetimi değişkenleriyle ilişkileri ele almaktadır. Öğretmenlerin bakış açısıyla ve öğretmenlerin sahip olduğu çeşitli değişkenler açısından bu liderlik stillerinin analiz edildiği çalışmalar bulunmakla birlikte arzu edilen seviyede değildir. Bu araştırma, alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması açısından da önemlidir. Bu bilgiler ışığında, araştırmanın temel amacı: Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesidir.

Araştırmanın temel sorusu: Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri nasıl değerlendirilmektedir?

Araştırma çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır: Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yaptığı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem vb. çeşitli değişkenler tarafından incelenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle belirtmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne; kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanır ve değiştirilmeye çalışılmaz (Karasar, 2007).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014 yılında, İstanbul ili, Kadıköy ilçesi sınırları içindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde 4785 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada, araştırma için özel olarak hazırlanan web tabanlı, özgün Anket Bilgi Yönetim Sistemi (ABYS) geliştirilmiştir. Bu sistemin sağladığı imkân ve kolaylıklar sayesinde, ilçedeki okulların tamamına ulaşmak adına tam sayım örneklem alma modelinden istifade edilmiştir. Tam sayım örnekleme modeli, araştırma ile ilgili olarak kitledeki tüm birimlerden bilgi toplanmasıdır (Şenol, 2012). Tam sayım modeli, ciddi emek gerektirmekle beraber, kitledeki tüm birimlerden bilgi toplanmasını öngördüğünden önemli avantajlara sahiptir (Şenol, 2012). Örneklem başarısı, kitle birimleri hakkında ön bilgilerin varlığı oranında artar. Bu tür bilgilere doğru ve sağlıklı şekilde ulaşılmadığı zaman ise örnekleme güçleşir. Ancak tam sayım için bu tür ön bilgilere gerek olmaması tam sayımın önemli bir avantajıdır (Şenol, 2012). Bu ve benzeri avantajlarından dolayı, evrenden bilgiler elde edilirken tam sayım örnekleme modeli kullanılmıştır. Araştırmada örneklem alınmamış, evrenden bilgiler elde edilmiş olup, gerekli yeterliklere sahip 1723 öğretmenin verileri kullanılmıştır.

### 2.3. Araştırmanın Uygulanması

Anketin uygulanması için, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak,

anket için özel bir site (www.okul2014.com) tasarlanmış ve anketler bu siteye yüklenmiştir. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin uygulaması için özgün Anket Bilgi Yönetim Sistemi (ABYS) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu sistem, anketin uygulanacağı evrene has Sub Domain üzerine .ASP tabanlı yazılım ile mimarileştirilmiş, .CSS destekli görselliğe sahiptir. .JS ile veri doğruluğu ve güvenirliliği .SQL sorguları ile ayrıca sağlanarak uygulamaya geçilmiştir. Uygulama safhasında erişim kolaylığını, veri güvenliğini ve işlem gücünü kesintisiz sağlamak amacı ile Türkiye'nin önde gelen Telekomünikasyon firmasından temin edilen 18 Sunucu destekli, Lisanslı 64 Bit Yedekli Cloud Server (Windows Server 2008, MySQL, Plesk Panel, 100 GB Sabit Disk, 100 Mbit/sn İnternet Erişimi, 1000 GB Trafik) teknolojisi ve altyapısı kullanılmıştır. Erişim kesintisizliği ve bilgi güvenliği ayrıca Telekomünikasyon Şirketinden kiralanan Türkiye – İstanbul lokasyonlu 6'lı blok IP adresi/NS ile sağlanmıştır. Kurulan bu altyapıya (www.okul2014.com) domaini yönlendirilerek ve hazırlanan yazılım entegre edilerek veriler elde edilmiştir. Veri çıktı aşamasında ise Anket Bilgi Yönetim Sistemi Admin Paneli kullanılmıştır. Hazırlanan yazılım sayesinde otomatik olarak önce elde edilen veriler .SQL Server'dan alınmış, ardından da yazılım içerisine entegre vnd.ms-excel eklentisi ile Excel dosyası formatına dönüştürülerek indirilmiştir. Ölçeğin önemi ve nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili açıklayıcı bilgilere web sitesinde detaylı olarak yer verilmiştir. Anket süresi içerisinde, bu açıklayıcı bilgiler aynı şekilde, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından, tüm okullara belli aralıklarla, bilgi notu olarak gönderilmiş, anketin sağlıklı şekilde doldurulması istenmiştir. Bununla birlikte tarafımızdan Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürü başta olmak üzere, ilçedeki tüm resmi ve özel okul müdürlükleri bizzat aranarak ve bazı okullara da bizzat gidilerek anketin uygulanması konusunda destek istenmiş ve sürecin ciddi olarak takibi yapılmıştır. Netice itibariyle 1.723 öğretmenin anketi sağlıklı şekilde doldurması sağlanarak önemli bir sayıda veriye ulaşılmıştır.

#### **2.4. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Liderlik Stilleri Ölçeği”nden oluşan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri” envanteri ile toplanmıştır.

##### **2.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel Bilgi Formunda, uygulama kapsamında yer alan öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorulara yer verilmektedir. Bu bölümde yer alan kişisel ve mesleki özellikler, araştırmanın problemine uygun bir biçimde alanyazın taraması, görüşmeler ve deneyimlerden yararlanarak tasarlanmış, konunun uzmanı akademisyen ve yöneticilerin görüş ve önerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

##### **2.4.2. Liderlik Stilleri Ölçeği**

Ölçeğin genel çerçevesinin belirlenmesi ve araştırmanın hedeflerine uygun bir ölçme aracının oluşturulması adına öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Bu bağlamda yurt içi ve yurt dışı kaynak ve araştırmalara ulaşılarak, geliştirilmek istenen ölçekle ilgili olarak konu başlıkları, alt boyutlar, içerik, soru stil ve formatları analiz edilmiştir. Liderlik stilleri boyutlarını kesin sınırlarla ayırmak mümkün olmadığı için liderlik stilleri boyutlarına ilişkin özelliklerinden en önde gelenler esas alınarak ham form oluşturulmuştur. Yapılan analiz ve değerlendirmeler, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerden alınan görüş ve öneriler

çerçevesinde, bazı sorular elenerek ölçek formu 82 soruya indirilmiştir. 82 soruluk form, eğitim yönetimi alanında uzman üç öğretim üyesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu iki uzman ve bir Türkçe öğretmenine incelettirilerek soru sayısı 71'e düşürülmüştür. Daha sonra, anlaşılamayan ya da anlaşılmasında güçlük çekilen soru olup olmadığını tespit etmek için, araştırma evreninden 30 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda ölçek 67 soruya indirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi olarak tasarlanmış olup; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin ön değerlendirilmesi bu konuda gönüllü ve istekli 150 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu uygulama neticesinde liderlik stilleri ölçeğinin genel Cronbach  $\alpha$  katsayısı .977; Dönüştürücü Liderlik Cronbach  $\alpha$  katsayısı .963; İşlemci Liderlik Cronbach  $\alpha$  katsayısı .843 olarak bulunmuştur. Bu durumda her iki ölçek için güvenilirliğin yüksek olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ölçeğin geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınarak, yargı maddelerinin ölçmeyi amaçladığı konuları dengeli olarak temsil etmesi için kapsam ve ölçeğin hangi özelliği ölçtüğünü incelemek için görünüş geçerliğine bakılmıştır (Tavşancıl, 2006). Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması ve alt ölçeklerin oluşturulması için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Liderlik Stilleri Ölçeği; Dönüşümcü Liderlik 8 alt boyut ve 57 madde, güvenilirlik değeri .990; İşlemci Liderlik 2 alt boyut ve 10 madde, güvenilirlik değeri .826; olmak üzere toplamda 10 alt boyut ve 67 maddeden, güvenilirlik değeri .996; oluşmaktadır. Her alt boyutun güvenilirlik katsayısına bakılarak gerekli analizler yapılmıştır. Genel Liderlik Stili Ölçeği'nde beşli likert ölçeğinden yararlanılmıştır. Sorulara en düşük 1, en yüksek 5 puanı ifade eden yanıtlar verildiği ve toplam bir indeks oluşturulduğu için  $4/5 = .80$  puan aralığında 1'den başlamak üzere şöyle derecelendirme yapılmıştır: 1)  $1.00 - 1.80 =$  çok düşük düzey; 2)  $1.81 - 2.60 =$  düşük düzey; 3)  $2.61 - 3.40 =$  orta düzey; 4)  $3.41 - 4.20 =$  yüksek düzey; 5)  $4.21 - 5.00 =$  çok yüksek düzey. Bu ön çalışma ve analizlerden sonra; "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri" envanterinin hedef kitleye uygulanması neticesinde elde edilen liderlik stilleri ölçeğiyle ilgili veriler, ölçeğin alt boyutları ve güvenilirlik değerleri şöyledir:

**Tablo 1:** Liderlik Stilleri Ölçeği Boyutları, Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Değerleri

<b>Dönüştürücü Liderlik</b>			
<b>Dönüştürücü Liderlik Ölçeğine Ait Faktörler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Ölçekte Bulunduğu Madde Numaraları</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
1. Olumlu Kişilik Özelliklerine Sahip Olma	8	1 - 11 - 27 - 29 - 43 - 44 - 52 - 54	.989
2. Hedef Belirlemek	6	4 - 13 - 23 - 47 - 49 - 53	.983
3. Yenilikçi (İnovatif) ve Girişimci Olmak	9	3 - 8 - 10 - 17 - 21 - 22 - 24 - 26 - 42	.988
4. Etkili Çalışma ve İş Kültürüne Sahip Olmak	10	2 - 5 - 9 - 20 - 36 - 40 - 45 - 48 - 50 - 56	.986
5. Etkili İletişim Kurmak	6	6 - 14 - 18 - 28 - 32 - 46	.986
6. Bireye Önem Vermek ve Motivasyon	6	7 - 12 - 19 - 30 - 34 - 55	.985
7. Ekip-Takım Çalışmasına Önem Vermek	6	15 - 33 - 35 - 38 - 51 - 57	.983
8. Sorun Çözme	6	16 - 25 - 31 - 39 - 37 - 41	.982
<b>Toplam</b>	<b>57</b>		<b>.990</b>
<b>İşlemci Liderlik</b>			
<b>İşlemci Liderlik Ölçeğine Ait Faktörler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Ölçekte Bulunduğu Madde Numaraları</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
1.İstisnalarla Yönetim	4	58 - 65 - 66 - 67	.771
2.Koşula Bağlı Ödüllendirme	6	59 - 60 - 61 - 62 - 63 - 64	.772
<b>Toplam</b>	<b>10</b>		<b>.826</b>
<b>Genel Liderlik Stilleri Ölçeği</b>	<b>67</b>		<b>.996</b>

Verilerin faktör analizine uygunluğu KMO değeri (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett Test of Sphericity ile araştırılmıştır. 1) Liderlik Stilleri Ölçeği KMO değeri .986 ve Barlett Test of Sphericity (p: .000) anlamlı bulunmuştur. 2) Dönüşümcü Liderlik Stilleri Ölçeği KMO değeri .966 ve Barlett Test of Sphericity (p: .000) anlamlı bulunmuştur. 3) İşlemci Liderlik Stilleri Ölçeği KMO değeri .773 ve Barlett Test of Sphericity (p: .000) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar bize ölçeğin, faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi neticesinde: Liderlik Stilleri Ölçeği genel güvenilirlik değeri .996'dır. 57 madde ve 8 alt boyuttan oluşan Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarının genel güvenilirlik değeri .990 ve 10 maddeden oluşan İşlemci Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarının genel güvenilirlik değeri ise .826'dır.

## 2.5. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Katılımcılardan elde edilen verilerin girişi, SPSS 17.0 aracılığıyla yapılmış; araştırma

verileri “ortalama”, “standart sapma”, t-testi” ve “tek yönlü varyans analizi” ile çözümlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesine yönelik olarak, Post Hoc Testi uygulanmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları olumlu ve yüksek düzeydedir. Araştırma problemine uygun olarak yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar, tablolar halinde gösterilmiştir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algı düzeyleri Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2:** Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere İlişkin Öğretmen Algı Düzeyleri

Liderlik Stilleri	$\bar{X}$	S
Dönüşümcü Liderlik	3.94	61.91
İşlemci Liderlik	3.77	9.80
Genel Liderlik Stilleri Ölçeği	3.92	70.42

Öğretmenlerin, dönüşümcü liderliğe ilişkin algı ortalaması ( $\bar{X}= 3.94$ ), işlemci liderliğe ilişkin algı ortalaması ( $\bar{X}= 3.77$ ); genel liderlik stilleri ölçeğine ilişkin algı ortalaması ise ( $\bar{X}= 3.92$ ) olup; ölçekteki maddelere verilen cevaplar ise en yüksek ( $\bar{X}= 4.11$ ) ile en düşük ( $\bar{X}= 3.61$ ) arasında değişmektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerine ait genel liderlik, dönüşüm ve işlemci liderlik algıları yüksek düzeydedir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3:** Cinsiyet ve Dönüşümcü Liderlik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	496	3,89	65.36	-1,149
	Erkek	1227	3,96	60.25	

$p > 0.05$

Tablo 3’te, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, uygulanan bağımsız örneklem t testiyle ortaya konulmuştur: Dönüşümcü liderlik algısı ( $t=-1,149$ ,  $p>0.05$ , olduğu için) katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, Tablo 4’te görülmektedir

**Tablo 4:** Cinsiyet ve İşlemci Liderlik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t
İşlemci Liderlik	Kadın	496	3.731	10.237	-1,275
	Erkek	1227	3.796	9.265	

$p > 0.05$

Tablo 4'te, Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, uygulanan bağımsız örneklem t testiyle ortaya konulmuştur: Dönüşümcü liderlik algısı ( $t=-1,162$ ,  $p>0.05$ , olduğu için) katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5:** Mesleki Kıdem ve Dönüşümcü Liderlik ANOVA Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F
0-1 yıl	63	4,18	45.80	63293.38	12658.67	3.340
2-3 yıl	99	3,97	65.03	6508433	3790.58	
3-5 yıl	106	3,6627	73.208	6571727		
6-7 yıl	112	3,8383	76.732			
8-10 yıl	191	3,8061	68.217			
11 yıl ve üstü	1152	3,9897	57.931			
Genel	1723	3,9459	61.776			

$p < 0.05$

Tablo 5'te, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testiyle ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşler ( $p<0.05$ , olduğu için) katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesine yönelik olarak, Post Hoc Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre mesleki kıdemde, 0-1 yıl ile 3-5 yıl arasında (Ortalamalar farkı: 29.845; S: 9.79  $p<0.05$ ); 3-5 yıl ile 11 yıl ve üstü arasında (Ortalamalar farkı: -18.637; S: 6.24;  $p<0.05$ ); anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, Tablo 6'da görülmektedir.



**Tablo 6:** Mesleki Kıdem ve İşlemci Liderlik ANOVA Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F
0-1 yıl	63	4.01	8.02	1558.194	311.639	3.436
2-3 yıl	99	3.71	10.78	155717.1	90.691	
3-5 yıl	106	3.55	12.18	157275.3		
6-7 yıl	112	3.62	12.13			
8-10 yıl	191	3.68	10.53			
11 yıl ve üstü	1152	3.82	8.70			
Genel	1723	3.77	9.55			

$p < 0.05$

Tablo 6’da, okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testiyle ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin görüşler ( $p < 0.05$ , olduğu için) katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesine yönelik olarak, Post Hoc Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre mesleki kıdemde, 0-1 yıl ile 3-5 yıl arasında (Ortalamalar farkı: 4.586; S: 1.51  $p < 0.05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların görev yaptığı okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7:** Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi ve Dönüşümcü Liderlik ANOVA Sonuçları

Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F
0-1 yıl	535	3,99	64.03	65858.91	13171.78	3.476
2-3 yıl	359	3,98	58.18	650586	3789.09	
3-5 yıl	224	3,84	61.90	657172		
6-7 yıl	143	4,03	53.18			
8-10 yıl	120	3,59	76.89			
11 yıl ve üstü	342	3,98	57.92			
Genel	1723	3,94	61.77			

$p < 0.05$

Tablo 7’de, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların görev yaptığı okulda çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testiyle ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşler

( $p < 0.05$ , olduğu için) katılımcıların görev yaptığı okulda çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesine yönelik olarak, Post Hoc Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre görev yaptığı okulda çalışma süresinde, 0-1 yıl ile 8-10 yıl arasında (Ortalamalar farkı: 22.626; S: 6.21,  $p < 0.05$ ); 2-3 yıl ile 8-10 yıl arasında (Ortalamalar farkı: 22.102; S: 6.49  $p < 0.05$ ) ve 11 yıl ve üzeri ile 8-10 yıl arasında (Ortalamalar farkı: 22.166; S: 6.53,  $p < 0.05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların görev yaptığı okulda çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığı, Tablo 8'de görülmektedir.

**Tablo 8:** Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi ve İşlemci Liderlik ANOVA Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F
0-1 yıl	535	3.80	9.85	700.015	140.003	1.535
2-3 yıl	359	3.80	9.02	156575	91.191	
3-5 yıl	224	3.70	10.00	157275		
6-7 yıl	143	3.85	7.89			
8-10 yıl	120	3.59	11.01			
11 yıl ve üstü	342	3.78	9.36			
Genel	1723	3.77	9.55			

$p < 0.05$

Tablo 8'de, okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların görev yaptığı okulda çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testiyle ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin görüşler ( $p < 0.05$ , olduğu için) katılımcıların görev yaptığı okulda çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesine yönelik olarak, Post Hoc Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre görev yaptığı okulda çalışma süresinde, 0-1 yıl ile 8-10 yıl arasında (Ortalamalar farkı: 2.170; S: 1.01  $p < 0.05$ ); 2-3 yıl ile 8-10 yıl arasında (Ortalamalar farkı: 2.100; S: 1.07  $p < 0.05$ ) ve 6-7 yıl ile 8-10 yıl arasında (Ortalamalar farkı: 2.640; S: 1.18  $p < 0.05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı, Tablo 9'da görülmektedir.

**Tablo 9:** Öğrenim Durumu ve Dönüşümcü Liderlik ANOVA Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F
4 Yıllık Yüksek Öğrenim, Lisans	1249	3,93	60.69	48149.90	9629.98	2.535
Yüksek Lisans	352	3,89	67.58	6523577	3799.40	
Doktora	15	3,77	68.15	6571727		
Öğretmen Okulu	9	3,67	65.96			
2-3 Yıllık Ön Lisans	92	4,28	49.21			
Diğer	6	4,48	24.64			
Genel	1723	3,94	61.77			

$p < 0.05$

Tablo 9’da, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testiyle ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşler ( $p < 0.05$ , olduğu için) katılımcıların öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasındaki farklılaşmanın tespit edilmesine yönelik olarak, Post Hoc Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre öğrenim durumunda, 4 yıllık yükseköğrenim (lisans) ile 2-3 yıllık ön lisans arasında (Ortalamalar farkı: -20.066; S: 6.65,  $p < 0.05$ ); yüksek lisans ile 2-3 yıllık ön lisans arasında (Ortalamalar farkı: -22.707; S: 7.21;  $p < 0.05$ ); anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı, Tablo 10’da görülmektedir.

**Tablo 10:** Öğrenim Durumu ve İşlemci Liderlik ANOVA Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	F
4 Yıllık Yüksek Öğrenim, Lisans	1249	3.77	9.39	848.718	169.74	1.955
Yüksek Lisans	352	3.73	10.51	156426	91.10	
Doktora	15	3.64	12.41	157275		
Öğretmen Okulu	9	3.56	9.59			
2-3 Yıllık Ön Lisans	92	4.05	6.92			
Diğer	6	3.63	4.84			
Genel	1723	3.77	9.55			

$p > 0.05$

Tablo 10’da, okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algının, katılımcıların öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testiyle ortaya konulmuştur. Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin görüşler ( $p > 0.05$ , olduğu için) katılımcıların öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

#### 4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma; öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin genel liderlik stillerine, dönüşümcü liderliğe ve işlemci liderliğe ilişkin algı ortalaması yüksek düzeydedir. Bu sonuçlar; Oğuz'un (2011), Şahin'in (2005), (2011), Buluç'un (2009), Tahaoğlu ve Gedikoğlu'un (2009), Cerit'in (2008), Ceylan, Keskin ve Eren'in (2005), Cemaloğlu'nun (2007a), Ergin ve Kozan'ın (2004), Çelik ve Eryılmaz'ın (2006) ve Akbaba-Altun'un (2003) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, eğitim ve öğretim sistemimiz için oldukça önemlidir. Çünkü, okul müdürlerinin liderlik seviyelerinin yüksek düzeyde algılanması, okullardaki eğitim ve öğretim etkinliklerini olumlu yönde etkileyecek, sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasına katkı verecek ve aynı zamanda öğrenci başarısına pozitif yönde tesir edecektir (Şahin, 2011c). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile kurumların yapıları ve başarı ya da başarısızlıkları arasında önemli bağlantılar vardır (Şahin, 2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin ayrı ayrı kurumsal yapıya ve kurum kültürüne etkileri bulunmaktadır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ne kadar yüksek ise öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel güven, bağlılık (Buluç, 2009), örgütsel vatandaşlık davranışı (Oğuz, 2011), iş doyumu (Yılmaz ve Ceylan, 2011); olumlu ve sağlıklı örgüt yapısı, iklimi ve kültürü (Şahin, 2004b: 383; Şahin, 2010: 566; Şahin, 2011; Korkmaz, 2005; Cemaloğlu, 2007a; Koşar ve Çalık, 2011), öğrenen ve kendini sürekli geliştiren örgüt özellikleri (Arslan ve Uslu, 2014; Korkmaz, 2008) ile örgütün performans ve başarı endeksleri (Korkmaz, 2006) de o kadar yüksek olmaktadır.

Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle şu tespit rahatlıkla yapılabilir; okul müdürlerinin liderlik özellikleri, okulda çalışanlar başta olmak üzere okulda hissedilen örgütsel güveni, bağlılığı ve vatandaşlığı, okulun kültür ve iklimi ile eğitim ve öğretimin kalitesini direkt ve çok önemli ölçüde etkilemektedir. Okul müdürlerinin sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikler, kullandıkları iletişim ve yönetim biçimleri, okulun maddi ve manevi özelliklerini, okuldaki tüm personelin fiziksel ve psikolojik yapısını önemli ölçüde belirlemektedir. Okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik özellikleri, öğretmenlere esin kaynağı olabilmeli ve onları yönlendirmelidir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik özellikleri, okulda gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, bu sorunu en hızlı ve etkili çözebilecek yetkinlikte olmalıdır. Okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik özellikleri, adeta bir çimento gibi okulun maddi ve manevi tüm öğelerini bir araya getirmeli ve onların arasında insicamlı bir bütünlük oluşturmalıdır. Eğitim kurumlarında görev yapan müdürlerin gösterdikleri dönüşümsel liderlik stili, okulu ve okulla ilgili tüm paydaşları olumlu şekilde etkilemektedir. Bu durum öğretmenlere ve çalışanlara da olumlu şekilde yansımakta, eğitim ve öğretimin başarılı olmasına destek olmaktadır.

Bu araştırma sonucuna göre: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları; mesleki kıdemlerine, görev yaptığı okuldaki çalışma sürelerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşırken, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algıları; mesleki kıdemlerine ve görev yaptığı okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgular, Şahin'in (2005) ve (2006) araştırma bulgularıyla örtüşürken; Oğuz'un

(2011), Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009), Şahin'in (2011), Çelik ve Eryılmaz'ın (2006) araştırma bulgularıyla ise örtüşmemektedir. Şahin'in (2005) araştırmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Şahin'in (2006), bir diğer araştırmasında, müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermelerine ilişkin öğretmen algıları branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almalarına, okullarındaki görev sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Oğuz'un (2011) araştırmasında ise öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşırken, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) araştırmasında, müdürlerin dönüşümsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılamaları; cinsiyet, mesleki kıdem ve en son mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Şahin'in (2011) araştırmasında, öğretmenlerin yaşlarına ve hizmet sürelerine göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını algılamaları, anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Çelik ve Eryılmaz'ın (2006) araştırmasında, müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermelerine ilişkin öğretmen algıları; cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, eğitim düzeylerine ve aynı okulda çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Bu araştırma sonucuna göre: Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerine ilişkin algı ortalamasında erkeklerin ortalaması, kadınların ortalamasından daha yüksektir, ancak aradaki fark ( $p>0.05$ ) önemsizdir. Bu durum kadın ve erkeklerin okul müdürlerinin liderlik stillerini değerlendirirken benzer kriterlere sahip olduğunu göstermektedir. Diğer bakış açısıyla bu sonuç, okul müdürlerinin liderlik rollerini icra ederken kadın ve erkek çalışanlar arasında fark gözetmediği ve onlara benzer şekilde tutum ve davranış sergilediği şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum, eğitim sistemimizin yönetimi açısından, tarafsızlık, adaletli yönetim ve herkese eşit muamale gibi önemli ilkelerin, araştırmanın yapıldığı okullarda var olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasında, mesleki kıdemde, 0-1 yıl ile 3-5 yıl arasında; 3-5 yıl ile 11 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin görüşler katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasında, mesleki kıdemde, 0-1 yıl ile 3-5 yıl arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Mesleki kıdemde en yüksek ortalama 0-1 yıl grubundadır. Daha sonraki ortalamalar kendi arasında farklılık göstermektedir. En düşük ortalamalar ise 3-5 yıl grubundadır. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yılda yoğun bir heyecan ve idealizm yaşadığı, olaylara ve yönetime daha pozitif baktığı, ancak ilerleyen yıllarda, karşılaştığı farklı durumlar ya da beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle bakış açısındaki değişime dayalı olarak, algı ortalamasının da düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu değerlendirmemizi şu veriler destekler mahiyettedir; ilerleyen yıllarda (5 yıldan sonra) ortalamalar belli düzeyde artmakta, bu noktadaki en yüksek ortalama ise 11 yıl ve üzeri grubundadır. Bu durum ise şöyle değerlendirilebilir, 5. yıldan sonra öğretmen mevcut duruma alışmakta ve mesleği ile uyum sağlama eğilimi artmaktadır. Bu olumlu sayılabilecek bir durumdur, çünkü öğretmenin yönetim ile ilgili olumlu algısının artması kendisinin daha çok üretim yapmasına ve kurumuna daha çok faydalı olmasına neden olabilecektir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşler, katılımcıların görev yaptığı okulda çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasında, görev yaptığı okulda çalışma süresinde, 0-1 yıl ile 8-10 yıl arasında; 2-3 yıl ile 8-10 yıl arasında ve 11 yıl ve üzeri ile 8-10 yıl arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin görüşler katılımcıların görev yaptığı okulda çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasında, görev yaptığı okulda çalışma süresinde, 0-1 yıl ile 8-10 yıl arasında; 2-3 yıl ile 8-10 yıl arasında ve 6-7 yıl ile 8-10 yıl arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Görev yaptığı okulda çalışma süresinde, en yüksek ortalamalardan birisi 0-1 yıl, en düşüğü ise 8-10 yıl grubundadır. Bu sonuç bize, yeni okulunda göreve başlayan bir öğretmenin yeni bir heyecan ve motivasyon ile çalışmaya başladığını ancak ilerleyen yıllarda bu duygularını koruyamadığını ve 8. yıl itibarıyla en düşük seviyelere gerilediğini göstermektedir. Buradan hareketle, belli bir yıldan sonra öğretmenlerin özlük hakları korunarak ve yaşam standardı etkilenmeden rotasyonların faydalı olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri, katılımcıların öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gruplar arasında, öğrenim durumunda, 4 yıllık yükseköğrenim (lisans) ile 2-3 yıllık ön lisans arasında; yüksek lisans ile 2-3 yıllık ön lisans arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin işlemci liderlik özelliklerine ilişkin görüşler katılımcıların öğrenim durumuna göre ise anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğrenim durumunda en yüksek ortalama (“diğer” seçeneği atlandığında, N:6) 2-3 yıllık ön lisans grubundadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora gruplarında ortalamalar kademeli olarak düşmektedir. Bu sonuç, akademik seviye arttıkça, okul müdürünü değerlendirme kriterleri değişeceği ve daha idealist bir bakış açısıyla okul müdürü değerlendirileceği için ortalamaların kademeli olarak azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer tüm sonuçlar arasındaki uyum veya farklılıklar; öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, sahip oldukları imkânlar, öğretmenlerin bireysel algı ve farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

Günümüzde baş döndürücü hızla gelişen yeniliklerle birlikte; örgütlerdeki, iş ve insan faktöründeki yaşanan değişimler liderliği çok önemli bir hale getirmekte ve liderlik özelliği taşıyan yöneticilere olan ihtiyacı artırmaktadır. Eğitim kurumlarının en değerli kaynağı olan öğretmenlerin doğru yönlendirilmesi ve desteklenmesi, olumlu örgüt kültürünün oluşturulması ve sağlıklı okul ikliminin tesis edilmesi açısından dönüşümcü liderlik hayati önem taşımaktadır. Günümüzde liderlik, kurumların yönetilmesindeki en önemli ve belirleyici aktördür.

Araştırma sonuçları açıkça göstermektedir ki, okul müdürü, okulu huzurlu veya huzursuz edebilecek aynı zamanda okulun başarı ya da başarısızlığını belirleyecek en önemli faktördür. Buradan hareketle, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özelliklerini geliştirme konusunda çaba sarf etmelerinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bir okulun başarılı olabilmesi, okuldaki eğitim ve öğretimin verimli olması, okulların milli eğitim sisteminde belirtildiği üzere yönetilmesi ve ülkemizi dünyada lider ülke haline getirebilecek insan kaynağına sahip olabilmemize temel teşkil eden okulların istenileni verebilmesi, çok büyük oranda okul müdürlerine bağlıdır. Okul müdürünün kişisel ve mesleki özellikleri ile yapısı, okulun başarı ve başarısızlığının ana belirleyicisi olmaktadır. Dönüşümcü liderlik özelliğine sahip okul müdürleri; olumlu kişilik özelliklerine sahiptir, makul ve mantıklı hedefler belirler, yenilikçi (inovatif) ve girişimcidirler, etkili çalışma

ve iş kültürüne sahiptirler, etkili iletişim kurarlar, çalışanlarına önem verirler ve motive ederler, ekip-takım çalışmasına önem verirler, sorun çözme becerilerini geliştirmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, okul müdürünün dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip olması, ulaşılması istenen hedefler için çok kritik bir noktadır ve bu husus hiçbir zaman gözden uzak tutulmamalıdır. Eğitim sisteminde yapılacak tüm planlamalar ve çalışmalar, bu önemli noktayı destekler mahiyette olmalıdır.

Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerini geliştirecek, yöneticilik eğitimleri, konferans, seminer, panel gibi bilimsel toplantı etkinlikleri ve hizmet içi eğitimler organize edilmelidir. Aynı şekilde, okul müdürleri ve üst düzey yöneticiler için; öğrenci, öğretmen, veli iletişimi ve insan psikolojisi ile ilgili eğitimler ilçe ve il bazında planlanmalı ve periyodik olarak da tekrarlanmalıdır. Okul ikliminin en önemli belirleyicisi durumunda olan yöneticiler sürekli olarak bu konularda bilinçlendirilmelidir. Okul müdürleri, kendi aralarında bir araya gelerek başarılı liderlik örnekleri üzerinde konuşmalı, istişare etmeli ve tecrübe paylaşımı yapmalıdır. Milli eğitim müdürlükleri, başarılı liderlik örneklerini içeren, sisteme aktif katkı verebilecek ve müdürlere yol gösterebilecek örnek vakaların olduğu kitaplar yayınlamalı ve müdürlerin bunlardan en güzel şekilde istifade etmesini sağlamalıdır.

## 5. KAYNAKÇA

- Ackoff, L. R. (1999). Transformational Leadership. *Strategy & Leadership*, 27(1), 20-25.
- Açıkalın, A. (2007). *Ete kemiğe büründük müdür diye görüldük*. Açıkalın, A.; Şişman, M.; Turan, S. (Ed.) Okul Müdürü. Ankara:Pegem A. Yayınları.
- Açıkalın, Ş. Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 183-192.
- Akbaba-Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2(1), 10-17.
- Alimo-Metcalf, B., & Alban-Metcalf, R. J. (2001). The development of a new transformational leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 1-27.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals, how to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39, 173.
- Arslantaş, C. C. ve Pekdemir, I. (2007). Dönüştürücü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261-286.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). MLQ-Multifactor leadership questionnaire, *CA: Mindgarden, Inc. USA*, 1-11.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara:Pegem A. Yayınları, 4. Basım.
- Barnett, K., McCormick, J., & Connors R. (1999). Transformational leadership in schools – Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.

- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional – transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership, theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Bass, B. M., Jung, D. I., Avolio, B. J., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bennis, W., & Goldsmith, J. (1997). *Learning to lead, a workbook on becoming a leader*. Cambridge: Perseus Books.
- Bess, J. L., & Goldman, P. (2001). Leadership ambiguity in universities and K-12 schools and the limits of contemporary leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 12, 419-450.
- Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Boehnke, K., Bontis, N., DiStefano, J. J., & DiStefano, A. C., (2003). Transformational leadership: An examination of cross-national differences and similarities. *The Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 5-15.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Buch, K., & Rivers, D. (2001). TQN: The role of leadership and Culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(8), 365-371.
- Buluç, B. (2009a). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 34(152), 71-86.
- Buluç, B. (2009b). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 15(57), 5-34.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row, Publishers, Inc.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468-478.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 77-87.



- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 88-98.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 55, 457-570.
- Ceylan, A., Keskin, H. ve Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim / İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 16(51), 32-42.
- Clement, R. W. (1994). Culture, leadership and power: The keys to organizational change. *Business Horizons*, 37, January-February, 33-39.
- Coad, A. F., & Berry, A. J. (1998). Transformational leadership and learning orientation. *The Leadership & Organization Development Journal*, 19(3), 164-172.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara:Pegem A. Yayınları, 7. Basım.
- Decker, S. R. (1989). *The relationship among principal power tactic usage, leadership style and school climate in selected Iowa elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Iowa, Cedar Falls.
- Deluga, R. J. (1990). The effects of transformational, transactional and Laissez Faire leadership characteristics on subordinate influencing behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 191-203.
- DiPaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- Drucker, P. F. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review*, January-February, 28, 45-53.
- Drucker, P. F. (2012). *Kendini yönetmek* (Çev. İnan, M.). *Esaslar: Harvard Business Review'den en kalıcı yönetim fikirleri*. İstanbul:Optimist Yayınları.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional and Laissez-Faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul:Beta Yayınları, 14. Basım.
- Ergin, C. ve Kozan, M. K. (2004). Çalışanların temel değerleri, dönüşümsel ve etkileşimsel liderlerin çekiciliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 37-51.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. Harvard Business Review, March-April.
- Greenfield, Jr. W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196.

- Herndon, B. C. (2007). *An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Hipp, K. A. (1997). Documenting the effects of transformational leadership behavior on teacher efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 2-34*.
- Hodgetts, R. M. (1997). *Yönetim: Teori, süreç ve uygulama* (Çev. Çetin, C.; Can Mutlu, E.). İstanbul:Der Yayınları.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology, 78*(6), 891-902.
- Hoy, W. K., & Miskel C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Turan S.). Ankara:Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management, 18* (4), 250-259.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior, 16*(4), 319-333.
- Korkmaz, M. (2005a). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 43*, 401-422.
- Korkmaz, M. (2005b). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 44*, 529-548.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 48*, 503-529.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 53*, 75-98.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4*, 581-603.
- Kotter, J. P. (1988). *The leadership factor*. New York: The Free Press, a Division of Macmillan, Inc.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do? *Harvard Business Review, 79*(11), 85-96.
- Lambert, L. (1998). How to build leadership capacity. *Educational Leadership Alexandria, VA: ASCD, April, 17-19*.
- Larsen, T. J. (1984). *Identification of instructional leadership behaviors and the impact of their implementation on academic achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado Boulder, Boulder.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership, 49*(5), 8-12.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201-227.

- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9(3), 199-215.
- Lord, R. G., & Brown, D. J., (2001). Leadership, values and subordinate self-concepts. *The Leadership Quarterly*, 12, 133-152.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Arastaman, G.). Ankara:Nobel Yayınları.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Rich, G. A. (2001). Transformational and transactional leadership and salesperson performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(2), 115-134.
- Maxwell, J. C. (2012). *Liderlik nitelikleri* (Çev. Pınarbaşı, A.). İstanbul:Beyaz Yayınları.
- Miller, B. P. (2001). *Leadership, organizational culture, and managing change: A case study of North Carolina's Johnston Community College*. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh.
- O'Hanlon, J. (1983). Theory Z in school administration. *Educational Leadership*, 16-18.
- O'Sullivan, F. (1997). Learning organisations-reengineering school for lifelong learning. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 17(2), 217-230.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 17(3), 377-403.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior*. California: Sage Publications, Inc.
- Owen, H., & Hodgson, V., & Gazzard N. (2011). *Liderlik elkitabı* (Çev. Çelik, M.). İstanbul:Optimist Yayınları.
- Özaralli, N. (2002). Effects of transformational leadership on empowerment and team effectiveness. *Faculty of Business Administration*, 24(6), 335-344.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik - ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(1), 93-112.
- Özdemir, S., Sezgin, F. ve Kılıç, D. O. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 177, 365-383.
- Peters, T. J., & Waterman, Jr. R. H. (1984). In search of excellence, lessons from America's best-run companies. *New York: Warner Books*.
- Pillai, R., & Schriesheim, C. A., & William, E.S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A Two-sample study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Pounder, D. G., Ogawa R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization – wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Reeves, T. L. (2006). *Principal leadership and the development of organizational culture in a new school*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Chapel Hill.
- Robbins, S. P., & Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (Çev. Öğüt, A.) Ankara:Nobel Yayınları.

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Erdem, İ.). Ankara:Nobel Yayınları, 14. Basım.
- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Schein, E. H., (2004). *Organizational Culture and Leadership*. New York:John Wiley & Sons.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-effects on teacher leadership and student outcomes. *Schools Effectiveness and Scholl Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (1999). Leadership for organizational learning and student outcomes - The LOLSO Project. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April, 2-36*.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Şahin, S. (2003). Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 582-605.
- Şahin, S. (2004a). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 458-474.
- Şahin, S. (2004b). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği). *(Educational Sciences: Theory&Practice)*, 4(2), 365-396.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şahin, S. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 188-199.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 561-575.
- Şahin, S. (2011a). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory&Practice)*, 11(4), 1909-1928.
- Şahin, S. (2011b). An aspect on the school culture in Turkey and the United States. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 12:593-607.
- Şahin, S. (2011c). Instructional leadershipin Turkey and The United States: Teachers' perspective. *Problems of Education in the 21 Century*, 34, 122-137.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara:Pegem A. Yayınları, 4. Basım.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 15(58), 274-298.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutamların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara:Nobel Yayınları. 3. Basım.
- Temen, B. (2002). *Liderlik geliştirme*. Aslan, A. E. (Ed.) *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara:Nobel Yayınları.

- Terzi, A. R. ve Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Turan, S. (2007). *İşini bil okuluna sahip ol*. Açıklan, A.; Şişman, M.; Turan, S. (Ed.) *Okul müdürü*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Turan, S. (2010). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Şişman, M.; Turan S. (Ed.) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayınları, 7. Basım.
- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 295-310.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 550.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2008). *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson Education, Inc.



## İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

### YAYIN İLKELERİ

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanan HAYEF DERGİ, Eğitim alanındaki kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemelerin yayımlandığı, EBSCO ve ProQuest Uluslararası indekslerde taranan Ulusal Hakemli, elektronik ve basılı olarak yayınlanan bilimsel bir dergidir.

Dergi **Nisan** ve **Ekim** aylarında olmak üzere yılda iki defa yayınlanır.

Dergide daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış çalışmalara yer verilir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayınlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Derginin yayın dili Türkçedir ancak, eğitim konularında Fransızca, Almanca ve İngilizce dillerinde yazılmış çalışmalar da yayınlanabilir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az üç hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayınlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulu'nun gerekli görmesi halinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar) dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar, hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini yerine getirmek zorundadır.

Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulu'nda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayınlanabilmesi için yazar(lar), Hakem ve Yayın Kurulu'nun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadırlar.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları **İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'**ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez.

Hakemler, Yayın Kurulu'nun belirleyeceği makul süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur.

Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayınlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan yasal sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir.

### MAKALE YAZIM KURALLARI

*Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:*

#### **1. Başlık:**

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı; **10** punto ile büyük harf; koyu; ortalanmış; **Times New Roman karakteri** harflerle yazılmalıdır.

## **2. Yazar ad(lar)ı ve Adresi:**

Başlığın altında, yazar sayısına göre artan, \* işaretli otomatik dipnot oluşturulmalı ve yazar adı yazılmalıdır. Dipnotlarda da unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılabilecek e-posta adresine yer **verilmelidir**.

## **3. Özet:**

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla **200** kelimedenden oluşan Türkçe ve İngilizce öz (Abstract) bulunmalıdır. Öz ve Abstract'ın altında, en az **3**, en çok **5** sözcükten oluşan Anahtar Kelimeler ve Keyword verilmelidir. Öz metni **9 punto**, 1 satır aralığıyla, *italik* yazılmalı ve hizalanmalıdır.

## **4. Ana Metin:**

A5 boyutunda (14.8×21 cm.) kâğıtlara, MS Word programında, **Times New Roman** yazı karakteri ile **10 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2.5 cm.** boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmamalıdır.

Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır**, Dipnotlarda yer alan bütün bilgiler sırayla giden **rakamlarla** işaretlenmeli ve **8 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır.

## **5. Bölüm Başlıkları:**

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

### 6. Tablolar ve Şekiller:

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

### 7. Resimler:

Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

## **8. Alıntı ve Göndermeler:**

Dergimize gönderilecek makalelerin American Psychological Association (APA) (Amerikan Psikoloji Birliği) yayın kılavuzu 5. Basımında belirlenen ilke ve kurallara uygun olması beklenmektedir. Burada kapsanmayan konularda APA yayın kılavuzuna başvurulması gerekmektedir. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir.

- **Tek yazarlı yayına gönderme;**

“(Çaldak, 2004)...” “Çaldak (2004), ....” “Çaldak’a (2004) göre...”

- **Yazar sayısı iki olan yayına gönderme;**

-...Selçuk ve Tuğluk (2001) ...

-Selçuk ve Tuğluk’a (2001) göre....

-...(Selçuk ve Tuğluk, 2001).

- **Yazar sayısı üç, dört ve beş olan yayına gönderme;**

Bu tür çalışmalara metin içinde ilk kez atıf yapıldığında tüm yazarların soyadları olacak şekilde sıralanmalıdır. Daha sonra aynı çalışma yine kaynak gösterildiğinde



ise ilk yazarın soyadı ve sonuna “ve diğerleri”, parantez içinde kullanımda “ve diğ.”, İngilizce yazılmış kısımlarda (İngilizce özet) ise “ve diğerleri” yerine “et. al.” yazılır.

-Wasserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman, ve Rock (1994) araştırmalarında (*ilk kez atıf yapıldığında*)

-....(Wasserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman, ve Rock, 1994) (*ilk kez atıf yapıldığında ve kaynak parantez içerisinde verildiğinde*)

-Wasserstein ve diğerleri (1994) b... ulgularında...(*ikinci kez atıf yapıldığında*)

-....(Wasserstein vd., 1994) (*ikinci kez atıf yapıldığında ve kaynak parantez içerisinde verildiğinde*)

- **Altı ve daha fazla yazarlı yayına gönderme;**

Altı ya da daha fazla yazarı olan bir çalışma kaynak olarak gösteriliyorsa sadece ilk yazarın soyadı verilir ve sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “ve diğ.” eklenir. İngilizce yazılmış kısımlarda (İngilizce özet) ise “ve diğerleri” yerine “et. al.” yazılır.

-Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang, and Gabrieli (1996) şeklindeki kaynak aşağıdaki gibi gösterilir:

- Kosslyn ve diğerleri (1996)....

Eğer birbirine karışabilecek şekilde aynı soyad sırasıyla ile başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa, birbirinden ayırt edilmesi için yazarların soyadı da verildikten sonra sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “ve diğ.” eklenir.

-Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang, and Gabrieli (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli, Tang, Marsolek, ve Daly (1996)’nın çalışmaları gibi, aynı yazarla başlayan yazar gruplarının çalışmaları aynı metinde kaynak gösterilecekse:

- Kosslyn, Koenig, Barret ve diğerleri (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli ve diğerleri (1996) şeklinde verilir.

- **Kuruma gönderme;**

İlk göndermede kurumun açık adı, yanında kısaltması ve tarih verilir: “(Türk Standartları Enstitüsü [TSE], 1999)”.

- **Aynı soyadı taşıyan birden fazla yazarlı yayına gönderme;**

Aynı soyadı taşıyan yazarları birbirinden ayırmak için adlarının baş harfleri de kullanılır:

-“G. Underwood (1998) ve J. D. Underwood (1999) araştırmalarında bu konuya değinmiştir.”.

- **Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserine gönderme;**

Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumunda, yayın tarihine bir harf eklenerek ayırım sağlanır:

-“(Berke, 2002a)” ; “(Berke, 2002b)”

- **Birden fazla yayına aynı anda gönderme;**

Yazar soyadına göre alfabetik sıra izlenir:

-“Bu konuda yapılan araştırmalar (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) göstermiştir ki...”

- **İkinci bir kaynaktan alıntı: Metin içinde:**

İkincil kaynak esas kaynakça listesinde gösterilir. Metinde ise, sadece orijinal çalışmayı yapan/yapanların adı verilir. Birincil kaynaktan bahsedildikten sonra, ikincil kaynak “aktaran” şeklinde belirtilir:

-Seidenberg’s study (1996) (as cited in Coltheart, 1993) .....

-Bacanlı’nın (1992) (akt. Yüksel, 1996) çalışmasında..

**Kaynakçada gösterirken ise yalnızca “aktaran” kaynakça listesinde verilir:**

-Coltheart, M. (1993). Models of.....

-Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri.....

- **Aynı yazarın, aynı tarihli birden fazla yayınına gönderme;**

Aynı yazarın aynı tarihli birden çalışması da var ise tarihin sonuna küçük harflerle sıralama yapılır. Sıralamada yazarın çalışmasının alfabetik sıralamasına göre harfler verilir.

-Baheti, (2001a), Baheti (2001b)...

- **Yazarı belli olmayan yayına gönderme;**

Yazarı belli değilse sadece adı ve basım yılı kaynak olarak verilir.

-... (Pazarlama Kuramı, 2008)...

## **9. Kaynakça**

Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre Alfabetik sıralanmalıdır. Kaynakçalar için asılı paragraf biçimi uygulanmalıdır (Ofis>te Paragraf-Girinti ve Aralıklar-Girinti-Özel-Asılı Paragraf; **1 cm**).

- **Kitaplar**

Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı sayısı). Basım Yeri: Yayınevi.

- **Tek yazarlı**

Kepçeoğlu, M. (1996). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (10. Baskı). Ankara : Özdemir Ofset.

- **İki yazarlı**

Mitchell, T.R., & Larson, J.R. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3. Baskı.). New York: McGraw-Hill.

- **Editörlü kitaplar**

- **Basılı editörlü kitap**

Yeşilyaprak, B. (Ed. ). (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- **Editörlü kitaptan bir bölüm**

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counseling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.

Sanalan, V. A. (2011). M-öğrenme uygulamalarına geçiş. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- **Çeviri kitaplar**

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözü teknolojileşmesi* (6. Basım) (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

- **Dergilerde yayınlanan çalışmalar**

Tosun, A. (2006). Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

- **Bildiriler**

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- **Tezler**

Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Başlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans/doktora tezi). Üniversitenin adı, Yeri.

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal-weight and obese*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Missouri, Columbia.

- **Elektronik Kaynaklar**

Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2008, 11(22), 17-30. [Çevrim-içi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Çevrim-içi: [http://monoskop.org/images/f/ff/Ong\\_Walter\\_J\\_-\\_Orality\\_and\\_Literacy\\_2nd\\_ed.pdf](http://monoskop.org/images/f/ff/Ong_Walter_J_-_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf)], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

- **Elektronik Dergiler**

- ***Dergide Basılan ve İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler:***

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). Factors influencing exemplary science teachers' levels of computer use. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 219-230. [Available online at: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL%20HAKVERD%C4%B0.pdf>], Retrieved on October 29, 2012.

- ***Sadece Çevrim-içi Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler:***

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), Article 6. [Available online at: [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article\\_6.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm)], Retrieved on October 29, 2012.

- ***4.6.2.3. Elektronik veri tabanlarından alınan makaleler:***

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROM'lar için belirtilmez), kaynak (örn. SCCI, ERIC) ve veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir. Web kaynakları içinse, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir:

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebscho.com>], Retrieved on January 8, 2000.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir.

Referanslar bölümünde dergimizde konu alanınızla ilgili yayınlanmış makalelerden yararlanmanızı önermekteyiz. Dergimiz sisteminde Arşiv bölümünden eski sayılarda yayınlanmış makalelere ulaşabilirsiniz.

Makalenizi dergimizin yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdiğinizden emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.