

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRKEĞİTİMFAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 44 YIL • YEAR: 2016

ONLINE ISSN: 2147-5202 • PRINT ISSN: 1300-8889



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences
6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal
Yıl / Year: Haziran / June 2016, Cilt-Sayı / Volume-Issue: 44

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner
Prof. Dr. Mehmet Emin ARAT (Rektör / Rector)

Derginin Sahibi / Owner of the Journal
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk
Education Faculty
Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı / Dean of Atatürk Education Faculty, TÜRKİYE

Editör / Editor
Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı / Assistant Editor
Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Yayın Kurulu / Editorial Board*
Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE
Michael DAY, Roehampton University, İNGİLTERE
Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA
Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR
Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA
Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Gregory James LIGHT, Northwestern University, AMERİKA
Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ
Mustafa OTRAR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA
Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN
Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA
Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA
Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Makale Düzenleme / Editing Articles
Hatice Pınar KEMAHİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Enver ULAŞ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme / Language Review
Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Selçuk DOĞAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Web Düzenleme / Web Entry
İsmail KARSANTİK, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press
Adres: Göztepe Kampusu 34722 Kadıköy, İstanbul
Tel/Faks: (0216) 348 43 79
E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri
Adres: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy - İstanbul
Tel-Phone: +90 (216) 345 90 90 Faks-Fax: +90 (216) 338 80 60
E-posta: aef@marmara.edu.tr

Baskı • Printing Press: Şenyıldız Matbaacılık
Tel.: 0212 483 47 91 Sertifika No:11964

Dizinleme Bilgileri / Abstracting & Indexing
EBSCO, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULRICHSWEB (Global Serials Directory), Citefactor,
ResearchBib, InfoBase, Crossref, TÜBİTAK Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax,
Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, Sobider Sosyal Bilimler İndeksi

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

İçindekiler / Contents

Editor'den.....	V-VI
Editorial	VII-VIII
Radyasyonun taşınması ve yayılımı hakkında öğrencilerin ve halkın görüşleri / Students' and public's view about the transportation and spread of radiation Hüseyin AĞBULUT, Münir OKTAY	1-13
Lise öğrencilerinin güncel çevre sorunları hakkındaki algıları: İzmir örneği / High school students' perceptions of environmental issues: A case study in Izmir Özgür Kıvılcın DOĞAN, Yasin KUTAY, Mustafa ÇAKIR	15-31
Öğretmenlerin okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarının kişisel anlam profilleri ve kurum içindeki informal ilişkileri açısından incelenmesi / Investigation of teachers' perceptions on the school administration's ability to manage differences based upon personal meaning profiles and informal relations within organizations Halil EKŞİ, Meryem AKSAK, Neslihan YAMAN	33-52
Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin özel eğitim dersi sürecindeki kazanımlarının belirlenmesi / Identification of psychological counseling and guidance students' gains during special education classes İlker KÖSTERELİOĞLU, Kemal BAYTEMİR	53-71
Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri / Use levels of primary school principals' organizational power: what do teachers think? Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Mehmet TURHAN	73-89
Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve ingilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği / The examination of students' language learning strategies and their self-efficacy beliefs: the sample of Afyonkarahisar Gürbüz OCAK, Emine AKKAŞ BAYSAL	91-110

Gender roles in school: the case of teachers and administrators / Okulda cinsiyet rolleri: öğretmen ve yöneticilerin durumu Ömer ÖZER	111-124
Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler / Personal values as a predictor of prospective teachers' attitude towards teaching profession Hanifi PARLAR, Ramazan CANSOY	125-141
Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma / An examination of the professional experience of research assistants serving in college of education: a phenomenological study of the meaning of being a research assistant Kaya YILMAZ, Taner ŞAHİN	143-168
Kitap İncelemesi / Book Review: Arabuluculuğun getirileri: Çatışmaya dönüşümsel bir yaklaşım Çiğdem DEMİR ÇELEBİ	169-171

Merhaba, Eğitim Bilimleri Dergimizin 44. sayısıyla karşınızdayız.

Bu sayımızda da eğitim bilimleri alanında en güncel ve özgün çalışmaları sizlerle paylaşmaktan mutluluk duyuyoruz. Bu sayımızda “Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği” başlıklı makalede öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark belirlenmiş ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi özyeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. “Öğretmenlerin okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarının kişisel anlam profilleri ve kurum içindeki informal ilişkileri açısından incelenmesi” başlıklı makalede öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki farklılıkların yönetimine ilişkin algılarıyla kurum içindeki informal ilişkileri ve kişisel anlam profilleri arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler” isimli makalede bireysel değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. “Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin özel eğitim dersi sürecindeki kazanımlarının belirlenmesi” başlıklı makalede öğrencilerin karşılaşabilecekleri engel ve güçlük alanlarının tümüne vurgu yaptıkları ve her başlık altında yapacakları davranış ve gösterecekleri tutum ifadelerinin de incelendiğinde kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. “Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma” başlıklı makalede, araştırma görevlilerinin akademik çalışmalarında da yeterince özgürce hareket edemedikleri, çalışmalarında baskı ve müdahale ile karşılaştıkları, özel ve mesleki hayatlarında ekonomik sorunlarla karşılaştıkları, tüm bu sorunların kendilerinde motivasyon kaybına neden olduğu ve mesleklerinde edindikleri deneyimlerin, akademik kimlik inşa etme sürecinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

“Lise öğrencilerinin güncel çevre sorunları hakkındaki algıları: İzmir örneği” başlıklı makalede birçok öğrencide ortak olarak, ozon tabakasının incelenmesi, küresel ısınma ve ozonun atmosferdeki yeri konularını ilişkilendirmede kavram yanlışlarına sahip olduğu belirlenmiştir. “Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri” başlıklı makalede okul müdürlerinin en sık başvurdukları güç kaynağı uzmanlık gücü olurken en azkullandıkları güç kaynağı ise zorlayıcı güç olarak bulunmuştur. “Radyasyonun Taşınması ve Yayılımı Hakkında Öğrencilerin ve Halkın Görüşleri” başlıklı makalede öğrencilerin ve halkın radyasyon ve radyoaktiflik kavramlarını birbirine karıştırdıkları ve birbirlerinin yerine kullandıkları, yapay radyasyon kaynaklarını da radyoaktif madde olarak düşündükleri tespit edilmiştir. “Okulda Cinsiyet Rollerini: Öğretmen ve Yöneticilerin Durumu” başlıklı makalede meslekteki deneyimi artan öğretmenlerin yönetici cinsiyetine ilişkin daha eşitlikçi bir görüşe

sahip olma olasılıklarının da arttığı belirlenmiş ve makalede kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonlarına terfilerinde orantılı bir temsil olmadığı ifade edilmiştir.

Bu sayımızda yer verdiğimiz “The Promise of Mediation: The Transformative Approach to Conflict” isimli kitabın incelemesinde, kitap biçim ve içerik yönünden incelenmekte ve hedef kitesine rehberlik edecek şekilde tanıtılmaktadır.

Ülkemizde ve dünyada eğitim bilimleri alanında en güncel, özgün ve kaliteli araştırmaları dergimizde sizlere sunmaya devam etmeyi arzu ediyoruz. Gelecek sayımızda buluşmak dileğiyle sevgi ve saygılarımızla...

Editorial

Hello, we are happy to present you the 44th issue of Journal of Educational Sciences.

We are happy to share the most up-to-date and original studies in the field of educational sciences. In this issue, in the article titled “The Examination of Students’ Language Learning Strategies and Their Self-Efficacy Beliefs: The Sample of Afyonkarahisar” it is found that there is a statistically significant difference between language learning strategies and the self-efficacy beliefs of reading, writing, speaking and listening skills of English or between language learning strategies and gender variables and there is statistically significant and positive correlation between the language learning strategy and the self-efficacy belief of English. In the article titled “Investigation of Teachers’ Perceptions on The School Administration’s Ability to Manage Differences Based Upon Personal Meaning Profiles and Informal Relations Within Organizations” it is found that there is a relationship between the perceptions of teachers about the management of differences in the institutions they work and their personal meaning profiles and informal relations in the institution.

In the article titled “Personal Values as a Predictor of Prospective Teachers’ Attitude Towards Teaching Profession”, it is found that there is significant positive relationship between the individual values and the attitude towards teaching profession and individual values of the teacher candidates predict the attitude toward teaching profession positively and significantly. In the article titled “Identification of Psychological Counseling and Guidance Students’ Gains During Special Education Classes” it is found that students emphasized the entirety of barriers and problem situations and they presented acceptable levels in their behavioral and attitudinal responses for each theme. In the article titled “An Examination of The Professional Experience of Research Assistants Serving in College of Education: A Phenomenological Study of The Meaning of Being a Research Assistant” it is found that research assistants can not act sufficiently freely in their academic work, they encounter with pressure and intervention in their work, and economic problems in their private and professional lives. These problems cause them to lose motivation and their experiences in their profession play an important role in the process of academic identity building.

In the article titled “High School Students’ Perceptions of Environmental Issues: A Case Study in İzmir” it is found that a lot of students have some common misconceptions about depletion of ozone layer, global warming and ozone’s relation to the atmosphere. In the article titled “Use Levels of Primary School Principals’ Organizational Power: What do Teachers Think?” it is found that principals most frequently used expert power and they used coercive power least frequently. In the article titled “Students’ and Public’s View about the Transportation and Spread of Radiation” it is found that the students and people have misconception about the concepts of radiation and radioactivity and they considered artificial radiation sources as radioactive substances. In the article titled “Gender Roles in School: The Case of Teachers and Administrators” it is found that there is a noticeable dependence between teachers’ work experience and their viewpoint of

gender equality, and this indicates that as work experience increases, a teacher is more likely to have a gender-neutral view. And it is pointed out in the article that there is room for improvement in the promotion of female teachers to administrative positions.

In this issue we present you the review of the book titled “The Promise of Mediation: The Transformative Approach to Conflict”. The structure and content of the book is examined in order to introduce the book to the target group as a valuable source.

We wish to continue to present the most up-to-date, original and high-quality research in the field of educational sciences in our country and in the world. See you in our next issue of Journal of Educational Sciences. With our love and respect..

Radyasyonun taşınması ve yayılımı hakkında öğrencilerin ve halkın görüşleri

Hüseyin AĞBULUT^[*]
Münir OKTAY^[**]

Öz

Radyasyon gündelik hayatımızda iç içe olduğumuz bir gerçektir. Hayatın olağan akışı içerisinde yapay ve doğal kaynaklardan radyasyona maruz kalmaktayız. Maruz kaldığımız radyasyonun kaynağı yanı başımızdaki radyasyon yayan bir madde olabildiği gibi çok uzaktaki bir kaynak da olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin ve halkın, radyasyonun taşınması ve yayılımı hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Derince Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve velilerinden oluşan, sistematik örnekleme yöntemi ile seçilen 90 kişilik öğrenci, 33 kişilik halk grubu oluşturmaktadır. Uygulama 2013-2014 eğitim öğretim döneminde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket görüşmesi formu kullanılmıştır. Anket 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen veriler frekans analizi, yüzde analiz ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ve halkın radyasyon ve radyoaktiflik kavramlarını birbirine karıştırdıkları ve birbirlerinin yerine kullandıkları, yapay radyasyon kaynaklarını da radyoaktif madde olarak düşündükleri görülmektedir. Ayrıca araştırmada insanların, radyasyona maruz kalan maddelerin radyoaktif özellik kazanacaklarını ve bu maddelerin yapılarında zamanla radyasyon birikeceğini düşündükleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Radyasyon, radyoaktiflik, radyoaktif madde, radyasyonun taşınması, radyasyonun yayılımı.

Students' and public's view about the transportation and spread of radiation

Abstract

Radiation is a reality of our daily lives. We are exposed to radiation from natural and man-made sources during regular flow of our lives. The source of the radiation we are exposed to can vary from a substance near us to a source far from us. The aim of this research is to investigate the views of students and public about the transportation and spread of radiation. The study group of the research included 90 students from Derince Anatolian Imam Hatip High School and and 33

[*] Dr., Başiskele Selim Yüreken Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, huseyin.agbulut@atauni.edu.tr

[**] Prof. Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü,
muniroktay@kmu.edu.tr

parents and selected by systematic sampling method. The research was carried out in the 2013-2014 academic year. In this study, an open-ended questionnaire, developed by the researchers, was used as a data collection tool. The questionnaire consisted of 30 items. The data obtained at the end of the research were analyzed by using frequency, percent, and descriptive analysis. According to the findings obtained in the study, it was shown that the students and public confused the concepts of radiation and radioactivity; used those concepts interchangeably; and considered the man-made radiation sources as radioactive substances. In addition, it was found in this study that people thought the substances exposed to radiation gain radioactive features and they also thought that radiation would accumulate in the structure of that substances in time.

Keywords: Radiation, radioactivity, radioactive substance, transportation of radiation, spread of radiation.

Giriş

Radyasyonu değişik şekillerde tanımlamak mümkündür. Dural ve Ruacan (2001), radyasyonu “genel anlamda enerjinin uzayda dalgalar ya da tanecikler (fotonlar) halinde yayılmasıdır” olarak tanımlamışlardır. Radyasyon; değişik formları olan, dünya yaratıldığı andan itibaren var olan doğal bir enerjidir. Radyasyon görülemez, koklanamaz, tadılamaz ve hissedilemez ama çeşitli cihazlarla tespit edilebilir ve ölçülebilir (Fastman, 1998).

Radyasyon, iyonlaştırıcı ve iyonlaştırıcı olmayan şeklinde ikiye ayrılabilir. “İyonlaştırıcı radyasyon; iyonlaşabilen atomlardan veya iyonlaşabilen moleküllerden elektron koparmak için yeterli enerji taşıyan kuantumlara sahip olan herhangi bir elektromanyetik radyasyon türüdür. İyonlaştırıcı olmayan radyasyon ise iyonlaşabilen atomlardan veya moleküllerden elektron koparmak için yeterli enerji taşıyan kuantumlara sahip olmayan herhangi bir elektromanyetik radyasyon türüdür” (Cleveland ve Ulcek, 1999). Atomlardan ve moleküllerden elektron kopararak iyon oluşturabilecek enerjiye sahip yüksek enerjili x-ışınları ve gama ışınları iyonlaştırıcı radyasyona örnek verilebilir. Yüksek enerjili iyonlaştırıcı elektromanyetik dalgalar, canlı hücrelerinde iyonlaşmaya neden olduğu için hücre yapısını bozabilmekte, DNA yapısında hasara yol açabilen moleküler değişikliklere neden olabilmektedirler. İyonize radyasyon, bir şeyin kimyasal yapısını ve canlı dokusunun yapısını değiştirebilir (Fastman, 1988). Görünür ışık, kızılötesi radyasyon ve RF (radyo frekans) dalgalar gibi daha düşük enerjili elektromanyetik dalgalar ise iyonlaştırıcı olmayan radyasyona örnek olarak verilebilir.

Radyasyon, radyoaktif madde, radyasyona maruz kalma, radyasyonun taşınması ve yayılımı gibi konular birbirine karıştırılan konulardır. Yapılan birçok bilimsel çalışmada bu kavramların birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir (Eijkelhof, 1996; Henriksen, 1996; Lijnse, Eijkelhof, Klaassen ve Scholte, 1990; Millar ve Gill, 1996). Orta ve orta üstü fen sınıflarında ve değişik radyoaktivite deneyimine sahip 14-18 yaş öğrencilerle yapılan röportaj ve yazılı anket sonuçlarında, radyoaktivite ve radyasyon konularındaki farklılığın anlaşılamadığı yaygın olarak görülmektedir (Eijkelhof; aktaran, Millar ve diğerleri, 1990). Röportaj ve anket çalışmaları, çocukların radyasyon olayını nasıl anladıklarını açığa çıkarmaktadır. Örneğin, çoğu öğrenci bilimsel görüşten farklı olarak “radyasyon emilir” şeklinde bir görüşe sahiptir. Birçok kişi,

radasyon kullanılarak sterilize edilen şırınga ve kıyafetlerin radyoaktif olacağını ve daha sonra bu maddelerin kendilerinin radyasyon yayacağını düşünmektedir. Aynı şekilde birçok öğrenci, röntgen odalarının duvarlarının ve havasının da radyoaktif olacağını, iyi havalandırılarak bu odalarda radyasyonun birikmesinin engelleneceğini düşünmektedir. Bu röportaj ve anket sonuçları, öğrencilerin radyasyon ve radyoaktivite kavramlarını ayırtamadıklarını göstermektedir (Millar, Klaassen ve Eijkelhof, 1990).

Öğrenciler, bir maddenin radyasyona maruz kalması durumunda radyasyonun maddeye hapsolacağını ve bir daha çıkmayacağını, radyasyonun o maddede birikeceğini, biriken radyasyon miktarı belli bir seviyeye ulaştıkça artık o maddenin kendisinin de radyasyon yaymaya başlayacağını (Eijkelhof, 1996; Henriksen, 1996), suyun süngerde emilmesi gibi radyasyonun da maddeler tarafından emildiğini ve kapalı alanlarda hapsedildiğini düşünmektedirler (Eijkelhof, 1990; Prather ve Harrington, 2001).

Radyasyon ve radyoaktivite konularında yapılan çalışmalarda insanların, tıbbi amaçlı kullanılan x-ışını (x-ray) odalarındaki duvarların radyasyonla dolduğuna, bu duvarların radyoaktif atık olarak değerlendirilmesi gerektiğine ve bu odadaki nesnelerin radyasyon yaydığına inandıkları görülmüştür (Eijkelhof, 1996; Janssen ve Wellens, 1989; Mubeen, Abbas ve Nisar, 2008). Ayrıca, deneysel amaçlarla radyasyona tabi tutulmuş deney hayvanlarına bakan işçilerin kendilerinin de radyasyona maruz kalacakları ve kaza sonucu radyasyon almış bir endüstri işçisinin, arkadaşları ve komşuları tarafından radyoaktif madde olarak düşünüldüğü görülmüştür (Eijkelhof, 1996).

Radyasyonun canlı sağlığına etkileri konusunda da değişik düşünceler vardır. Maruz kalınan radyasyonun canlının genetik yapısını değiştirmesi ve sonraki nesilleri de etkilemesi; maruz kalınan radyasyonun cinsi, dozu, etkilenme süresi, etkilenen bölge, radyasyon kaynağı ile canlı arasındaki mesafe gibi birçok faktöre bağlı olmasına rağmen, radyasyonun insan sağlığına zarar vereceği, hücrenin yapısını bozacağı ve kalıtsal hastalıklara yol açacağı şeklinde halk arasında yaygın bir kanı vardır (Matsuura ve Irı, 1994). Öğrencilerin, radyasyonun insan sağlığına zarar vereceğini, kansere, üreme bozukluklarına, saç ve deri döküntülerine ve yanıklara sebep olacağını ifade ettikleri ama hangi dozlarda bu etkilerin görüleceği konusunda bir şey söylemedikleri görülmektedir (Eijkelhof ve Millar; aktaran, Henriksen, 1996).

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin ve halkın, radyasyonun taşınması ve yayılımı hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu konuda Türkiye'de yeterince araştırma yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonuçlarına bakarak Türkiye'deki sonuçlarla dünyanın değişik yerlerinde yapılan diğer araştırma sonuçlarını karşılaştırma imkânı olabilecektir.

Yöntem

Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinde, nicel ve nitel araştırma yöntemleri gibi farklı yöntemlerin kesiştikleri ve sıklıkla bir arada kullanıldıkları görülmektedir (Baran, 2013; McMillan ve Schumacher, 2006). Araştırmanın nitel bir araştırma

olmasıyla birlikte, araştırmaya yönelik elde edilen veriler yüzde ve frekans değerleriyle nicelleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 90 kişilik öğrenci ve 33 kişilik halk grubu oluşturmaktadır. Öğrenci grubu, Derince Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden, halk grubu ise aynı okulun öğrenci velilerinden, seçkisiz örnekleme türlerinden sistematik örnekleme yöntemi ile seçilmesiyle oluşturulmuştur. Sistematik örneklemede, örnekleme dâhil edilecek bireyler, evrenden her birim veya bireyin belirli ölçütlere göre, belirli aralıklarla seçilmesiyle oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubu, 9.sınıf, 10.sınıf ve 11.sınıf şubelerindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Şubelerdeki öğrencilerin seçimi ise, yine sistematik örnekleme yöntemine göre yapılmıştır. Öğrenci numaralarına göre oluşturulan sınıf listeleri alınmış ve listenin başından itibaren sıraya göre tek sayılı sıradaki öğrencilerin seçilerek örnekleme dâhil edilmesiyle çalışma grubu oluşturulmuştur. Böylece örneklem grubunun evreni temsil etmesi sağlanmıştır. Çalışmanın halk grubu ise okuma yazma bilen öğrenci velilerinden oluşmuştur. Halk grubundaki velilerin, çalışmaya katılan öğrencilerin velilerinden olmaması sağlanmıştır. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde beş haftalık bir zaman sürecinde yapılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket görüşmesi kullanılmıştır. Açık uçlu anket görüşmesinde öğrenci ve halk grubunu radyasyonun taşınması ve yayılması konusundaki görüşlerini görmek amaçlanmıştır. Ankette yer alan maddelerin ihtiyaç duyulan verileri toplamada ne kadar kullanışlı olduğunu belirlemek için uzman görüşü alınmıştır. Anketin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla konu hakkında yapılan literatür çalışmaları, ders kitapları ve konuyla ilgili medya yayınları incelenmiş ve anket soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu anket sorularının asıl çalışmaya uygun olup olmadığını görmek amacıyla; 60 kişilik öğrenci ve 50 kişilik halk grubu olmak üzere toplam 110 kişiyle anketin ön uygulaması yapılarak yüksek oranda cevapsız bırakılan sorular anketten çıkarılmış ve uzman görüşü de alınarak asıl çalışma için anket hazır hale getirilmiştir (Kilinç ve Salman, 2007; Oppenheim, 1966).

Verilerin analizi

Verilerin analizinde, çalışmada kullanılan açık uçlu ankete verilen cevaplar incelenerek kodlanmış ve belli kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan kodlara göre anketin her bir maddesine verilen cevapların frekans ve yüzdelik değerleri tablolar haline getirilerek nitel veriler, frekans ve yüzdelik oran gibi nicel verilere dönüştürülmüştür. Oluşturulan kodların hangi sıklıkta tekrar edildiğini görmek için verilerin yüzde hesaplamalarla verilmesi nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri analiz yöntemidir (Tutty, Rothery ve Grinnell; aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Ayrıca nitel veriler, frekans ve yüzde değerleri şeklinde nicelleştirilmiştir. Betimsel analizde görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224).

Çalışmada, araştırmanın geçerliği sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının oluşturulması ve verilerin analizi aşamasında uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca araştırmacının; araştırmaya katılan öğrencilerin ders öğretmeni olması, çalışmanın halk grubunu oluşturan velilerle görüşme imkânının olması, öğrencilerle hafta içi okul saatlerinde birlikte olması, araştırma ortamına yakınlığı, çalışmanın geçerliğini artıran faktörlerdir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veri toplama araçları açık şekilde tanımlanmış, çalışmanın örneklem grubunun kimlerden oluştuğu ve hangi yöntemlerle nasıl seçildiği ve çalışma zamanı belirtilmiştir. Bununla birlikte, güvenilirliği artırmak için araştırmacının konumu açık şekilde belirtilmiştir. Araştırmacının, çalışma grubundaki öğrencilerin ders öğretmeni olduğu ve velilerle doğrudan görüşebildiği belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.266).

Bulgular

Bu bölümde araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket görüşmesine öğrencilerin ve halkın verdikleri cevaplar ve bu cevaplara ilişkin kodların yüzde-frekans değerleri tablolar halinde verilmiştir. Kodlar oluşturulurken, cevapsız bırakılan sorular “sıfır veri” şeklinde, soru ile ilgili olmayan anlamsız cevaplar ise “anlamsız veri” şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve halkın sorulara verdikleri cevaplardan bazıları doğrudan alıntılarla gösterilmiştir.

Tablo 1.

“Radyasyon Bir Bölgeden Başka Bir Bölgeye Yayılır mı? Yayılacağını Düşünüyorsanız, Sizce Nasıl Yayılıyor Olabilir?” Sorusuna Verilen Cevapların Kodlara Göre Dağılımı.

Kod	Öğrenci (n=90)		Halk (n=33)	
	f	%	f	%
Sıfır veri	2	2,2	3	9,1
Bilmiyorum	18	20,0	2	6,1
Anlamsız veri	2	2,2	2	6,1
Yayılmaz	6	6,7	3	9,1
İletişim araçları ile yayılır	13	14,4	3	9,1
Nasıl olduğunu bilmiyorum ama yayılır	24	26,8	8	24,2
Dalgalar halinde yayılır	20	22,2	5	15,2
Hava, rüzgâr, yağmur, toprak ile yayılır	2	2,2	7	21,1
Radyasyona maruz kalmış canlılarla yayılır	2	2,2	0	0,0
Işınlarla yayılır	1	1,1	0	0,0

Konuyla ilgisi olmaya cevapların % dağılımı;

	Öğrenci grubunda	Halk grubunda
Sıfır veri	2,2	9,1
Bilmiyorum	20,0	6,1
Anlamsız veri	2,2	6,1
Toplam	24,4	21,3 şeklindedir.

Yani konuyla ilgili olmayan cevaplar (sıfır veri ve anlamsız veri) ve “bilmiyorum” şeklinde verilen cevapların toplamının, öğrenci grubunda %24,4 halk grubunda ise %21,3 olduğu görülmektedir. Öğrenci grubunun %2,2’sinin, halk grubunun ise %21,1’inin radyasyonun hava, rüzgâr, yağmur ve toprak yoluyla yayıldığını söyledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ve halkın, “Radyasyon bir bölgeden başka bir bölgeye yayılır mı? Yayılacağını düşünüyorsanız, sizce nasıl yayılıyor olabilir?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- Nasıl yayıldığını bilmiyorum ama yayılır (Ö6)
- Dalgalar halinde yayılır (Ö7)
- Mikroorganizmalarla dağılır (Ö20)
- Herkeste telefon olduğu için yayılır (Ö22)
- Cep telefonları ile yayılır (Ö12)
- Direklerdeki teller üzerinden yayılır (Ö31)
- Radyasyon havada uçan bir varlık, evet yayılır (H4)
- İki kişi telefonda görüşürken birinden diğerine yayılır (H26)

Tablo 2.

“Radyasyonlu Bir Bölgede Yetişen Otlarla Beslenen Bir Koyunun Etini Yiyen Veya Radyasyona Maruz Kalmış Bir İneğin Sütünü İçen Birine Radyasyonun Geçebileceğine İnanıyor musunuz?” Sorusuna Verilen Cevapların Kodlara Göre Dağılımı.

Kod	Öğrenci (n=90)		Halk (n=33)	
	f	%	f	%
Sıfır veri	0	0,0	2	6,1
Bilmiyorum	7	7,8	2	6,1
Anlamsız veri	3	3,3	1	3,0
Evet	52	57,8	23	69,6
Hayır	28	31,1	5	15,2

Konuyla ilgisi olmayan cevaplar ve “bilmiyorum” şeklinde verilen cevapların toplamının öğrenci grubunda %11,1 olduğu, halk grubunda ise %15,2 olduğu görülmektedir. Öğrenci grubunun %57,8’inin, halk grubunun ise %69,6’sının radyasyonlu bir bölgede yetişen otlarla beslenen bir koyunun etini yiyen veya radyasyona maruz kalmış bir ineğin sütünü içen birine radyasyonun geçebileceğini söyledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ve halkın, “Sizce, radyasyonlu bir bölgede yetişen otlarla beslenen bir koyunun etini yiyen veya radyasyona maruz kalmış bir ineğin sütünü içen birine radyasyonun geçebileceğine inandırıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- İnsanlar etini ve sütünü kullandıkları için evet (Ö19)
- Et ateş üstünde pişirildiği zaman radyasyon kalmaz (Ö79)
- Radyasyon olmaz ama besin değerinin olacağını sanmıyorum (H24)
- Kesinlikle bir etkisi vardır inandırıyorum (H11)

Tablo 3.

“Radyoaktif Atıkların Boşaltıldığı Bir Nehirde Yaşayan Balıkları Yiyen İnsanların Vücutlarında Sizce Radyoaktif Madde Görülür mü?” Sorusuna Verilen Cevapların Kodlara Göre Dağılımı.

Kod	Öğrenci (n=90)		Halk (n=33)	
	f	%	f	%
Sıfır veri	1	1,1	2	6,1
Bilmiyorum	14	15,6	3	9,1
Anlamsız veri	4	4,4	1	3,0
Evet	56	62,2	26	78,8
Hayır	15	16,7	1	3,0

Konuyla ilgisi olmayan cevaplar ve “bilmiyorum” şeklinde verilen cevapların toplamının öğrenci grubunda %21,1 olduğu, halk grubunda ise %18,2 olduğu görülmektedir. Öğrenci grubunun %16,7’sinin, halk grubunun ise %3,0’ünün, radyoaktif atıkların boşaltıldığı sularda yaşayan balıklarda radyoaktif madde görülmeceğini söyledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ve halkın, “Radyoaktif atıkların boşaltıldığı bir nehirde yaşayan balıkları yiyen insanların vücutlarında sizce radyoaktif madde görülür mü?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- Bazı tıp hocaları olabilir diyor ama bence hayır (Ö17)
- Emin değilim (Ö42)
- Sonuçta balığın kendisi yeniliyor, evet (Ö72)
- Olabilir de olmayabilir de (Ö89)
- Evet, insan vücudunda birikerek hastalığa sebep olur (H20)
- Kısmen (H26)

Tablo 4.

“Radyasyona Maruz Kalmış Kişiler; Kullandıkları Eşyalar, Kan veya Ter Yolu ile Başkalanna da Radyasyonu Bulaştırabilirler mi?” Sorusuna Verilen Cevapların Kodlara Göre Dağılımı.

Kod	Öğrenci (n=90)		Halk (n=33)	
	f	%	f	%
Sıfır veri	2	2,2	1	3,0
Bilmiyorum	17	18,9	6	18,2
Anlamsız veri	3	3,3	0	0,0
Evet	40	44,4	19	57,6
Hayır	28	31,2	7	21,2

Konuyla ilgisi olmayan cevaplar ve “bilmiyorum” şeklinde verilen cevapların toplamının öğrencilerde %24,4 olduğu, halk grubunda ise %21,2 olduğu görülmektedir. Öğrenci grubunun

%44,4'ünün, halk grubunun ise %57,6'sının radyasyona maruz kalmış kişilerin kullandıkları eşyalar, kan veya ter yolu ile başkalarına da radyasyonu bulaştırabileceklerini söyledikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ve halkın, “Radyasyona maruz kalmış kişiler; kullandıkları eşyalar, kan veya ter yolu ile başkalarına da radyasyonu bulaştırabilirler mi?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Kan yoluyla olabilir (Ö27)

Kan yoluyla olur ama ter yoluyla olmaz (Ö57)

Başkalarına bulaşmaz (H20)

Tablo 5.

“Alışveriş Merkezlerinin, Havaalanlarının, Devlet Dairelerinin vb. Yerlerin Girişlerine Konulan, Güvenlik Amacıyla İçinden Geçtiğimiz Kutu Şeklindeki Metal Detektörlerinin Yaydığı Radyasyon Sizce İnsan Vücudunda Birikir mi?” Sorusuna Verilen Cevapların Kodlara Göre Dağılımı.

Kod	Öğrenci (n=90)		Halk (n=33)	
	f	%	f	%
Sıfır veri	3	3,3	1	3,0
Bilmiyorum	28	31,1	7	21,2
Anlamsız veri	2	2,2	3	9,1
Evet	37	41,1	16	48,5
Hayır	20	22,3	6	18,2

Konuyla ilgisi olmayan cevaplar ve “bilmiyorum” şeklinde verilen cevapların toplamının öğrenci grubunda %36,6 olduğu, halk grubunda ise %33,3 olduğu görülmektedir. Öğrenci grubunun %41,1'inin, halk grubunun ise %48,5'inin metal detektörlerinden yayılan radyasyonun insan vücudunda biriktiğini düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin ve halkın, “Alışveriş merkezlerinin, havaalanlarının, devlet dairelerinin vb. yerlerin girişlerine konulan, güvenlik amacıyla içinden geçtiğimiz kabin şeklindeki metal detektörlerinin yaydığı radyasyon sizce insan vücudunda birikir mi?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Sadece metal şeylerde görülür, insana bir şey yapmaz (Ö19)

Bu cihazlar zararlıymış ama birikir mi bilmiyorum (Ö73)

Çok az birikir ama o kadar etkili olmaz (Ö81)

Radyoaktif madde yaydığı için birikir (H11)

Radyasyon birikiminin neticesinde zamanla insanlarda hastalık oluşur (H20)

Tablo 6.

“Sizi Etkileyen Bir Radyasyonun, Doğacak Çocuklarınızı da Etkileme Olasılığı Var mıdır?” Sorusuna Verilen Cevapların Kodlara Göre Dağılımı.

Kod	Öğrenci (n=90)		Halk (n=33)	
	f	%	f	%
Sıfır veri	1	1,1	5	15,2
Bilmiyorum	14	15,6	1	3,0
Anlamsız veri	1	1,1	1	3,0
Evet, mutasyonla, genlerle	62	68,9	24	72,8
Hayır	12	13,3	1	3,0
Radyasyonun türüne, dozuna, alınan bölgeye göre değişir	0	0,0	1	3,0

Konuyla ilgisi olmayan cevaplar ve “bilmiyorum” şeklinde verilen cevapların toplamının öğrenci grubunda %17,8 olduğu, halk grubunda ise %21,2 olduğu görülmektedir. Öğrenci grubunun %68,9’unun, halk grubunun ise %72,8’inin mutasyona sebep olan radyasyondan dolayı, bizi etkileyen radyasyonun doğacak çocuğumuzu da etkileyeceğini düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin ve halkın, “Sizi etkileyen bir radyasyonun, doğacak çocuklarınızı da etkileme olasılığı var mıdır?” sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Kesinlikle evet (Ö35)

Çocuk anne karnında besleniyor sonuçta evet (Ö72)

Yüzde yüz var (H6)

Çocuklarımız sakat doğar (H31)

Çernobil patlaması olduğunda anne karnındaki bebekler sakat doğdular (H32)

Tartışma ve sonuç

Bu bölümde, öğrenci ve halka uygulanan açık uçlu anket görüşmesi sonrası elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlara yer verilmiştir.

Radyoaktif maddeler birer radyasyon kaynağı oldukları için bu maddelerin iletimi veya taşınması ile radyasyon da iletilmiş ve taşınmış olur. Radyoaktif maddeler yağmurun etkisiyle, toprak hareketliliğiyle veya rüzgârın etkisiyle küçük radyoaktif parçacıkların yer değiştirmesi sonucu çok uzak bölgelere kadar taşınabilmekte ve iletilebilmektedir. Radyasyona maruz kalmış bir canlı, hücrelerinde radyoaktif madde bulundurmuyorsa bu canlının radyasyon yayması veya gittiği başka bölgelere radyasyonu taşıması veya iletmesi mümkün değilken, çalışmadaki “Radyasyon bir bölgeden başka bir bölgeye yayılır mı? Yayılacağını düşünüyorsanız, sizce nasıl yayılıyor olabilir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğrenci ve halk grubunun, radyasyona maruz kalmış kişilerin de radyasyon yaydığı düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır. Aynı soruya, “nasıl olduğunu bilmiyorum ama yayılır” şeklinde verilen cevapların fazlalığından (öğrenci grubunda %26,8, halk grubunda %24,2) radyasyonun iletiminin ve taşınmasının nasıl

olduğu konusunda her iki grubun da herhangi bir bilgisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca aynı soruya “cep telefonlarıyla yayılır” şeklinde verilen cevaplardan, insanların cep telefonlarını radyoaktif bir madde olarak gördükleri ve cep telefonlarının bir yerden başka bir yere taşınmasıyla radyasyonun da taşındığını ve iletildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Kullanım esnasında radyasyon yaydığı bilindiğinden dolayı insanlar cep telefonunu radyoaktif bir madde olarak görüyor olabilirler. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, insanların radyasyona maruz kalmış maddeleri radyoaktif madde olarak düşündüklerini gösteren çalışmalar olmasına rağmen (Eijkelhof ve Millar, 1988; Henriksen, 1996; Henriksen ve Jorde, 2001; Lijnse, Eijkelhof, Klaassen ve Scholte, 1990; Millar ve Gill, 1996; Nakipoğlu ve Bülbül, 2000; Neumann ve Hopf, 2012; Yalçın ve Kılıç, 2005), cep telefonu gibi, kapalı olduğunda radyasyon yaymayan ama sadece kullanım esnasında radyasyon yayan maddeleri de radyoaktif birer madde olarak düşündüklerini gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu yönüyle yapılan çalışma bu konuda literatüre bir katkıda bulunabilir.

Radyasyonlu bölgelerde yetişen otlarda radyoaktif madde örnekleri varsa, yani bu otlarda radyoaktif madde birikmişse, bu otları yiyen hayvanların etinde ve sütünde de radyoaktif maddeye rastlanır. Ancak, radyasyona maruz kalmış otları yiyen veya doğrudan radyasyona maruz kalan hayvanların kendileri radyoaktif özellik kazanmayacakları için bu hayvanların eti veya sütü radyasyon yaymayacaktır. Çalışmada öğrenci ve halk grubunun, radyasyonlu bölgelerde yetişen otlarda radyoaktif madde birikmese bile, bu bölgelerdeki otların radyoaktif özellik kazandığını ve radyasyona maruz kalmış otları yiyen canlılarında da radyasyona maruz kalacaklarını düşündükleri görülmektedir. Radyasyona maruz kalan maddelerin de radyoaktif özellik kazanacağı şeklindeki bu düşünce, literatürde konuyla ilgili yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Eijkelhof, 1996; Henriksen ve Jorde, 2001; Lijnse ve diğerleri, 1990; Millar ve Gill, 1996; Millar ve diğerleri, 1990; Prather, 2005).

Çalışmaya katılan kişilerin önemli bir kısmının (öğrenci grubunda %62,2, halk grubunda %78,8) radyoaktif atıkların boşaltıldığı bir nehirde yaşayan balıkları yiyen insanlara da radyasyonun geçeceğini düşündükleri görülmektedir. Radyasyona maruz kalmış besinleri tüketen canlıların durumuyla radyoaktif madde içeren besinleri tüketen canlıların durumu birbirinden tamamen farklıdır. Fiziksel şartların değişmesi radyoaktif maddelerin radyoaktif özelliklerini değiştirmez. Radyoaktif atıklar içerisinde radyoaktif özellik gösteren maddeler bulunmaktadır. Bu atıklar uygun şekilde muhafaza edilmediği takdirde boşaltıldıkları bölgenin toprağına ve suyuna nüfuz ederek başka bölgelere taşınabilirler. Dolayısıyla radyoaktif atıkların bir nehre boşaltılması durumunda, atıktaki radyoaktif maddeler suya, buradan suda yaşayan balıklara ve buradan da balıkları tüketen insanlara geçebilir. Radyasyona maruz kalmış bir madde ile radyoaktif bir madde birbirinden tamamen farklı olmasına rağmen bu çalışmaya katılan kişilerin her iki maddenin de radyasyon yaydığını düşündükleri görülmektedir. Aynı şekilde, radyasyona maruz kalmış kişilerin vücutlarında radyoaktif madde bulunmadığı için kan, ter veya başka bir vücut sıvısı ile maruz kaldıkları radyasyonu etraflarına yaymayacak olmalarına rağmen, bu çalışmaya katılanların büyük bir kısmının bu kişilerin de radyoaktif bir maddeymiş gibi radyasyon yayacaklarını düşündükleri görülmektedir.

Çalışmaya katılan kişilerin radyasyonun insan vücudunda biriktiğine inandıkları görülmektedir. Radyasyona maruz kalma durumu anlık olduğu için radyasyon kaynağından uzaklaşıldığında radyasyona maruz kalma durumu sona erer ve bu maruz kalınan radyasyon maddede birikmez. Buna rağmen bu çalışmanın sonuçlarında görüldüğü gibi literatürde de insanların, radyasyonun maddede birikeceğine, radyasyona maruz kalınması durumunda maddenin radyasyonu, süngerin suyu emmesi gibi emeceğine ve yapısında hapsedeceğine inandıkları görülmektedir (Eijkelhof, 1990; Prather ve Harrington, 2001). Ayrıca literatürde, radyoloji bölümünde okuyan öğrencilerin, röntgen odalarının duvarlarının ve havasının da radyoaktif olacağına, iyi havalandırılarak bu odalarda radyasyonun birikmesinin engellenebileceğine inandıkları görülmektedir (Mubeen, Abbas ve Nisar, 2008).

Aynı şekilde; radyasyonun insan sağlığını etkilemesi ve kalıcı bir etkiye neden olabilmesi için radyasyonun türü, dozu, radyasyon kaynağına olan uzaklık ve etkilenme süresi gibi faktörlerin etkisi olmasına rağmen, çalışmaya katılan kişilerin büyük bir kısmının bu faktörleri dikkate almaksızın, her türlü radyasyonun insanlarda sakatlığa, mutasyona, zekâ geriliğine neden olacağını ve doğacak çocukları etkileyeceğini düşündükleri görülmektedir. Çalışmanın bu sonucu, insanların benzer düşüncelere sahip olduğunu gösteren literatür sonuçlarıyla örtüşmektedir (Hammick, Tutt ve Tait, 1998; Matsuura, 1997).

Kaynakça

- Baran, M. (2013). *Yaşam temelli probleme dayalı öğrenme yöntemininintermodinamik konusunun öğretinine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Cleveland, R. F., & Ulcek, J. L. (1999). *Questions and answers about biological effects and potential hazards of radiofrequency electromagnetic fields*. Washington: Office of Engineering and Technology Federal Communications Commission.
- Dural, G., ve Ruacan, Ş. (2001). Elektromanyetik dalgalar ve insan sağlığı (Sıkça sorulan sorular ve yanıtları). Ankara: Tübitak- Bilten.
- Eijkelfhof, H. M. (1990). *Radiation and risk in physics education*. Universiteit Utrecht. [Available online at: <http://www.cdbeta.uu.nl/tdb/fulltext/199003-duit.pdf>], Retrieved on October 2, 2014.
- Eijkelfhof, H. M. (1996). Radiation risk and science education. *Radiation protection dosimetry* , 68 (3-4), s. 273-278.
- Eijkelfhof, H., & Millar, R. (1988). Reading about chernobyl: the public understanding of radiation and radioactivity. *School Science Review* , 70 (251), s. 35-41.
- Fastman, S. M. (1988, July). Understandin radiation. *Best's Review* , 89 (3), s. 74.
- Hammick, M., Tutt, A., & Tait, D. M. (1998). Knowledge and perception regarding radiotherapy and radiation in patients receiving radiotherapy: a qualitative study. *European Journal of Cancer Care* , 7 (2), s. 103-112.
- Henriksen, E. K. (1996). Laypeople's understanding of radioactivity and radiation. *Radiation Protection Dosimetry* , 64 (3-4), s. 191-196.
- Henriksen, E. K., & Jorde, D. (2001). High school students' understanding of radiation and the environment: Can museums play a role? *Science Education* , 85 (2), s. 189-206.
- Janssen, J. H., & Wellens, H. J. (1989). What do medical students know about in-hospital radiation hazards? *Angiology* , 40 (1), s. 36-38.
- Kilinç, A., ve Salman, S. (2007). Okul deneyimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 27 (1), s. 23-35.
- Lijnse, P. L., Eijkelfhof, H. M., Klaassen, C. W., & Scholte, R. L. (1990). Pupils' and mass media ideas about radioactivity. *International Journal of Science Education* , 12 (1), 67-78.
- Matsuura, T. (1997). How to understand the radiation effects of small dose-some critical comments on international commission on radiological protection (ICRP) recommendations. *Second International Conference on Isotopes (2ICI)*. Sydney, Australia.
- Matsuura, T., & Iri, Y. (1994). *The importance of making right knowledge about radiation popular-activity of "radiation education forum"*. Tokyo, Japan: Radiation Education Forum.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry (6th Edition)*. London: Pearson/Allyn and Bacon.
- Millar, R., & Gill, J. S. (1996). School students' understanding of processes involving radioactive substances and ionizing radiation. *Physics Education* , 31 (27), s. 27-33.
- Millar, R., Klaassen, K., & Eijkelfhof, H. (1990). Teaching about radioactivity and ionising radiation: an alternative approach. *Physics Education* , 25, s. 339-342.
- Mubeen, S. M., Abbas, Q., & Nisar, N. (2008). Knowledge about ionising and non-ionising radiation among medical students. *Journal of Ayub Medical College* , 20 (1), s. 118-121.
- Nakipoğlu, C., ve Bülbül, B. (200). Ortaöğretim kimya derslerinde yapısalcı (constructivist) öğrenme kuramı çerçevesinde "Çekirdek Kimyası" ünitesinin öğretimi. *Bahkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* , 2 (1), s. 76-87.

- Neumann, S., & Hopf, M. (2012). Students' conceptions about 'radiation': Results from an explorative interview study of 9th grade students. *Journal of Science Education and Technology*, 21 (6), s. 826-834.
- Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London and New York: Pinter Publishers.
- Prather, E. E., & Harrington, R. R. (2001). Student understanding of ionizing radiation and radioactivity. *Journal of College Science Teaching*, 31 (2), s. 89-93.
- Prather, E. (2005). Students' beliefs about the role of atoms in radioactive decay and half-life. *Journal of Geoscience Education*, 53, s. 345-354.
- Tutty, L. M., Rothery, M. A., & Grinnell, R. M. (1996). *Qualitative research for social workers*. Wiscasset: Allyn and Bacon.
- Yalçın, A., ve Kılıç, Z. (2005). Öğrencilerin yanlış kavramaları ve ders kitaplarının yanlış kavramalara etkisi örnek konu: radyoaktivite. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), s. 125-141.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lise öğrencilerinin güncel çevre sorunları hakkındaki algıları: İzmir örneği^[*]

Özgür Kivilcan DOĞAN^[**]

Yasin KUTAY^[***]

Mustafa ÇAKIR^[****]

Öz

Ekonomik kararların ve teknolojik gelişmelerin çevreye önemli ve geri dönüştürülmesi zor etkileri olduğundan, bu etkiler çeşitli toplumsal kesimler tarafından tartışılmakta ve sürekli gündemde tutulmaktadır. 2013 yılında yeniden yapılandırılan biyoloji öğretim programında da çevre konularına oldukça geniş bir yer verilmesi güncel çevre sorunlarının ve vatandaşların bu konularda bilinçli olmalarının önemine işaret etmektedir. Bu çalışmada yeni öğretim programına göre eğitim gören lise öğrencilerinin güncel çevre sorunlarından *biyolojik çeşitlilik, karbon döngüsü, küresel ısınma ve ozon tabakası incelmeleri* konularındaki anlayışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Söz konusu güncel çevre sorunları ile ilgili geliştirilmiş olan ölçekler, İzmir ilinde bulunan 4 liseden toplam 425 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek internet üzerinden uygulanmış ve katılımcılardan verilen her önermeye doğru, yanlış veya kararsızım olarak cevap vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 20 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Bu analizler sırasında frekans, yüzde ve ortalama hesaplaması ile öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki anlayışları belirlenmiş ve tek yönlü ANOVA kullanılarak öğrenci grupları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar, birçok öğrencide ortak olarak, ozon tabakasının incelmeleri, küresel ısınma ve ozonun atmosferdeki yeri konularını ilişkilendirmede kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermiş ve bu konuların lise sınıflarında işlenirken öğretmenlerin hangi anlayışlara vurgu yapmaları gerektiğine cevap vermiştir.

Anahtar kelimeler: Küresel ekolojik kaygılar, çevre eğitimi, biyolojik çeşitlilik, küresel ısınma.

[*] Bu makale Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi Tarafından EGT-D-111115-0527 Numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

[**] Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, odogan@marmara.edu.tr

[***] Öğretmen, Maltepe Askeri Lisesi, Fen Dersleri Bölümü, ysnkutay@gmail.com

[****] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, mustafacakir@marmara.edu.tr

High school students' perceptions of environmental issues: a case study in Izmir

Abstract

High school biology curriculum which was revised and restructured in 2013 greatly emphasizes global environmental and ecological concerns. The purpose of this study was examining high school students' understandings of global environmental issues including biodiversity, carbon cycle, global warming, and ozone layer depletion. Scales developed for this purpose were adapted and used in this investigation. The questionnaires were administered online to 425 students in four high schools in İzmir, Turkey. Analysis involved frequencies, percentages, and comparing means for students attending different kinds of high schools. Analysis of variance for differences among high schools and responses to different issues were also included. Results of the study indicated that most of the high school students held misconceptions about the ozone layer depletion, global warming, and where ozone is located in the atmosphere. Implications of the study included guidelines for high school science teachers in teaching such global environmental issues.

Keywords: Global ecological concerns, environmental education, biodiversity, global warming.

Giriş

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlar, eğitim programlarını değişen çağa göre düzenlerken çevre eğitimine önemli bir yer ayırmaktadırlar. Bilimsel okur-yazarlığı odak alan modern öğretim programlarında, çevre ile ilgili yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip bireyleri yetiştirme çabasının olması gelecek ile ilgili umut verici bir yaklaşımdır. Yaşadığımız dünyayı tehdit eden çevre sorunları ile ilgili karar verme mekanizmalarına bilinçli olarak katılabilecek ve çözüm üretebilecek bilgi ve donanıma sahip bireyler, demokratikleşme yolunda istenilen düşünce ortamının oluşmasında belirleyici bir rol oynayacaklardır.

Ülkelerin ayrı ayrı geliştirdikleri çevre politikalarının işlerliğinin sorgulanmaya başladığı dönemlerde UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu) ve UNEP (Birleşmiş Milletler Çevre Programı) işbirliği ile 1977 yılında Tiflis'te yapılan konferansta ulaşılan bulgular çerçevesinde ülkelerin çevre eğitimi açısından işbirliği yapmasının gerekliliği ön plana çıkmıştır. Bu tarihten sonra yapılan uluslararası çevre toplantılarında (Örn. 1997 yılında Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu-UNCSD) Tiflis Bildirgesinin temel alındığı çevre politikalarının izlenmesi gerektiği kararları tekrarlanmıştır (Ünal ve Dımişki, 1998). Tiflis Bildirgesi'nin en önemli vurgularından birisi çevre eğitiminin gerçek hayata ilişkilendirilmesi olmuştur. Böylelikle bilgi, beceri, tutum ve pratik becerilerle donatılmış ve çevre sorunlarına akılcı çözümler üretebilecek bir dünya milleti oluşturmak ülkelerin öncelikli hedefleri arasına girmiştir.

Öğrencilere, bilimin günlük hayat ve toplum üzerine olan etkilerini vurgulama çabası içinde olan bilim insanları yeni bakış açıları üzerinde durmuşlardır. Bunlardan en yaygın etkiyi gösteren bakış açısı uluslararası alan yazında STS olarak adlandırılan Bilim-Teknoloji-Toplum (Science-Technology-Society) yaklaşımı olmuştur (Yager, 1996). Bu yaklaşımda öğrencilerin, bilimsel gelişmelerin teknolojideki yansımalarını ve bu iki alanın sosyal ve kültürel çevreden nasıl doğduğunu veya bu çevreyi nasıl etkilediğini kavramaları hedeflenir (Aikenhead, 2005; Yager, Doğan, Hacıeminoğlu ve Yager, 2012). Yıllar içinde bu yaklaşımın bir ayağının daha olması gerektiği yönünde olan düşünce gittikçe güçlenmiştir (Binadja, 1996; Pedretti, 2003). Böylelikle çevre boyutunun da bu bakış açısına eklenerek bireylerin her bir STS boyutunun ayrı ayrı çevre boyutuyla etkileşim içinde olduğunu benimsemesi amaçlanmıştır (Pedretti, 2003). Daha çok bilimsel okur-yazarlık vurgusu yapan STS kavramı içine çevresel okur-yazarlık kavramını da alarak STSE (Science-Technology-Society and Environment/Bilim-Teknoloji-Toplum ve Çevre) yaklaşımı oluşması ile daha fazla toplum temelli öğrenme fırsatları sunmaktadır (Hodson, 2003).

Bunların yanında çevre, ekonomi ve sosyal yansımaları ve insan aktiviteleri gibi kavramları da içeren sürdürülebilir kalkınma kavramı tüm dünyada ilgi gösterilen bir diğer kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilim, teknoloji, toplum, çevre ve bunların sürdürülebilir etkileri birbirleri ile sıkı ilişki içinde olan kavramlardır. Dünyada sürdürülebilir bir yaşamın anahtarı, gelecek nesillerin bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlamasına bağlıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin küresel sorunların sebepleri ve bunların olası çözümleri hakkında bir yargıya ulaşabilmeleri adına doğru ve yeterli şekilde bilgilendirmeleri gerektiği dünya çapında kabul gören bir görüştür (Çakır, İrez ve Doğan, 2010). Bu görüşü ve sürdürülebilir kalkınma kavramını gerçekleştirmek adına UNESCO, 2005 ile 2014 yılları arasında Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi On Yılı olarak ilan etmiştir. Bu girişimin amacı, dünya ülkelerinin öğretim program ve uygulamalarına çevre eğitimini entegre etmede teşvik etmek olmuştur (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 2005, karar 59/237).

Ülkemizde meydana gelen ilk ve ortaöğretim seviyelerindeki öğretim programı değişimleri kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır. Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı (9-12) 2013-14 öğretim yılından ve ilköğretim Fen Bilimleri dersi öğretim programı 2014-2015 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ortaöğretim programı incelendiğinde, UNESCO'nun teşvikleri doğrultusunda program geliştiricilerinin önemli bir seviyede çevre eğitimine yer verdikleri gözlemlenmektedir. Örneğin ders saati olarak tüm biyoloji konularının; 9'uncu sınıfta %16,7'si, 10'uncu sınıfta %25'i ve 12'inci sınıfta ise %22,2'si doğrudan çevre ile ilişkili konulardan oluşmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Bunlar dışında kalan biyoloji konuların dolaylı olarak çevre konuları ile ilişkilendirilebilme potansiyelleri de düşünüldüğünde çevre eğitiminin öğretim programlarında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. İlköğretim programlarında ise fen bilimleri dersinin; 3'üncü sınıfta %19,4'ü, 4'üncü sınıfta %8,3'ü, 5'inci sınıfta %8,3'ü, 7'inci sınıfta %6,9'u ve son olarak 8'inci sınıfta %11,1'i doğrudan çevre konularından oluşmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013). Ortaöğretim biyoloji öğretim programına kıyasla ilköğretim fen bilimleri öğretim programında çevre konularının bulunma oranı daha düşük gibi görünse de, fizik ve kimya derslerinin

konularının da bu öğretim programı bünyesinde olduğu düşünüldüğünde bu oranın o kadar da düşük olmadığı anlaşılmaktadır.

Bireylerin çevre ile ilgili bilgi kaynakları arasında yazılı ve görsel medyanın önemli bir yeri olduğu açıktır. Söz konusu kaynakların takibi, anlaşılması ve çevresel problemlere yönelik bir tutum sergilemenin en önemli bileşeni örgün eğitimidir (Çakır ve diğ., 2010). Bu kabulden yola çıkarak, öğrencilerin güncel çevre sorunları ile ilgili anlayışlarının sürdürülebilir kalkınma ve çevre okur-yazarlığını arttırma adına oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Dünyada birçok ülkede, örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde Gambro ve Switzky (1999); İsrail'de Negev, Sagy, Garb, Salzberg ve Tal (2008); Lübnan'da Makki, Abd-El-Khalick ve Boujaoude (2003); Macaristan'da Zsoca, Szerenyi, Szechy ve Kocsis (2013) farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin çevre hakkındaki bilgi ve görüşlerini araştırmışlardır. Benzer şekilde ülkemizde de, Yılmaz, Boone ve Andersen (2004); Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz (2006); Pekel ve Özay (2006); Kılınç, Stanisstreet ve Boyes (2008); Ayvacı ve Çoruhlu (2009) gibi birçok araştırmacı farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerle çalışmışlardır. Görüldüğü gibi önceki öğretim programlarına göre tasarlanan çevre eğitimi sonucu öğrencilerin farkındalık ve bilgi düzeyleri sıklıkla irdelenmiştir. Ayrıntılı olarak bakacak olursak, Ayvacı ve Çoruhlu (2009) yaptıkları çalışmada 4, 5, 6, 7, 8, 10 ve 11'inci sınıflar gibi birçok öğrenim seviyelerinde bulunan öğrencilerin güncel çevre sorunları ile ilgili bakışlarını ve kavram yanılgılarını araştırmıştır. İki yüz seksen öğrenci ile yapılan bu çalışma sonucunda her seviyeden öğrencinin yeterli düzeyde bilgi ve bakışa sahip olmadıklarını belirlemiştir. Değişen ve gelişen öğretim programlarının öğrencilerin anlayışlarında nasıl bir etki bıraktığı ise ilgili alan yazında henüz yeterince irdelenmemiş ve bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Söz konusu öğretim programlarından ortaöğretim biyoloji öğretim programının etkilerini tam anlamıyla gözlemlemek henüz mümkün değildir. Ancak, ortaöğretim öğrencilerinden 9, 10 ve 11'inci sınıf öğrencileri kademeli olarak yapılandırmacı anlayışa göre geliştirilen ve revize edilen öğretim programını takip etmişlerdir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin güncel çevre sorunlarından biyolojik çeşitlilik, karbon döngüsü, küresel ısınma ve ozon tabakası incelenmesi konularındaki anlayışlarının yeni öğretim programı bağlamında, eski sonuçlarla benzerlik gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtlanmaları hedeflenmiştir:

(1) Lise öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik, karbon döngüsü, küresel ısınma ve ozon tabakası incelenmesi hakkındaki bilgi düzeyleri nedir?

(2) Lise öğrencilerinin söz konusu çevre sorunları hakkında ne gibi kavram yanılgıları vardır?

(3) Farklı okul türlerine ve sınıf seviyelerine devam eden lise öğrencilerinin güncel çevre sorunları hakkındaki bilgi düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Lise öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki bilgi seviyelerini saptamak için tasarlanan çalışmamız İzmir şehrinin farklı bölgelerinde bulunan ve rastgele seçilmiş bir Fen Lisesi, 2

Anadolu lisesi ve bir Özel Lise olmak üzere dört okulun öğrencilerinden oluşmuştur. Fen Lisesi ve 1 numaralı Anadolu Lisesi liselere giriş sınavlarında en çok tercih edilen liseler arasında gösterilmektedir. İki numaralı Anadolu Lisesi, İzmir ilinin düşük gelirli ailelerin bulunduğu bir bölgede bulunan ve sınavlarda çok tercih edilmeyen dolayısıyla o bölgede bulunan öğrencilerin gittikleri bir okuldur. Son olarak çalışma için belirlenen ve Özel Lise olarak adlandırılan okul ücretli ve gelir düzeyi yüksek aileler tarafından seçilen bir okuldur.

Bu okullar için İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alındıktan sonra okullar sırayla ziyaret edilmiştir. Okul idarecileri ile yapılan görüşmelerde, öğrencilerden gönüllü olanların çalışmaya katılarak ölçüğü doldurmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 1'de gösterildiği gibi, Fen Lisesi'nden 60, Anadolu Lisesi 1'den 78, Anadolu Lisesi 2'den 149 ve Özel Lise'den 138 olmak üzere toplam 425 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Daha fazla veri elde edilmiş olmasına rağmen, ölçüğü tam olarak doldurmayan öğrencilerin cevapları çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Toplam öğrenci sayısının %59,8'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan kız öğrenci sayısı 171 ve erkek öğrenci sayısı 254 olmuştur.

Sınıflara göre dağılıma bakıldığında en çok katılım 9'uncu sınıflardan olmuştur. Sırasıyla 195 dokuzuncu, 97 onuncu, 78 on birinci ve 55 on ikinci sınıf öğrencisi çalışmaya dâhil olmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyete, Okula ve Sınıfa Göre Dağılımları

Değişkenler	Alt kategoriler	N (425)	%	Yığılmalı %
Cinsiyet	Erkek	254	59,8	59,8
	Kız	171	40,2	100,0
Okul	Fen Lisesi	60	14,1	14,1
	Anadolu Lisesi 1	78	18,4	32,5
	Anadolu Lisesi 2	149	35,1	67,5
	Özel Lise	138	32,5	100,0
Sınıf	9	195	45,9	45,9
	10	97	22,8	68,7
	11	78	18,4	87,1
	12	55	12,9	100,0

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veriler Summers, Kruger, Childs ve Mant (2000) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek 2010 yılında Çakır ve arkadaşları tarafından Türkçe diline uyarlanmıştır. Uyarılma süreci sonunda Cronbach Alfa değeri $\alpha=0,804$ bulunmuştur. Seksen sorudan oluşan bu ölçekte; küresel ısınma, biyolojik çeşitlilik, karbon döngüsü ve ozon tabakası incelenmesi boyutlarından 20'ser alt soru bulunmaktadır. Alt boyutları ile birlikte ölçüğün psikometrik

özelliklerinin önceden çalışılmış olması (Summers ve diğ., 2000) ve güvenilir ve geçerli veriler üretmesi (Çakır ve diğ., 2010) tercihte etkili olmuştur. Bu ölçeğin seçilmesinin sebepleri arasında alternatif ölçeklere göre içerik olarak bu çalışmanın doğasına daha uygun ve madde formatlarının öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmaya elverişli olmasıdır. Lise öğrencilerinin güncel çevre sorunları ile ilgili bilgi düzeylerini ve kavram yanlışlarını belirlemek adına, ölçeğin dört güncel çevre sorunu ile ilgili 20'şer sorudan toplamda 80 soru içermesi daha kapsamlı bulgular sunacak olmasından dolayı bir diğer tercih sebebi olmuştur.

Ölçek Marmara Üniversitesi anket sistemine yüklenerek internet üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Çalışmaya katılanlar okul, sınıf ve cinsiyet bilgilerini girdikten sonra alt boyutlar ile ilgili sayfalar sırasıyla açılarak öğrencilerin cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler, söz konusu okullarda bulunan bilgisayar laboratuvarlarına sırayla alınarak soruları cevaplamaları öğretmenleri tarafından sağlanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 20 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Bu analizler sırasında frekans, yüzde ve ortalama hesaplaması ile öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki anlayışları saptanmaya çalışılmış ve tek yönlü ANOVA kullanılarak öğrenci grupları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bulgular

Çalışma bulgularında öncelikle tanımlayıcı istatistik sonuçlarına bakılmıştır. Daha sonra her alt boyut ile ilgili öne çıkan (kavram yanlışları, doğru algılar vb.) öğrenci cevapları analiz edilmiştir.

Tablo 2, her bir güncel çevre sorunu alt boyutuna katılımcıların vermiş olduğu ortalama doğru cevapları göstermektedir.

Tablo 2

Güncel Çevre Sorunları İçin Ortalama Skorlar

Boyutlar	Geçerli Sayı	Ortalama	Standart Sapma
Küresel Isınma	425	11,2	3,14
Biyolojik Çeşitlilik	425	8,0	3,29
Karbon Döngüsü	425	9,8	3,50
Ozon Tabakası İncelmesi	425	8,4	3,01

Ortalama skorlarda görüldüğü gibi, her bir grupta öğrenciler arasında puan alamayanların olması ilgi çekici bir bulgudur. Bunun yanında yapılan en yüksek skorlarda da aynı ilgi çekici durum söz konusudur. Tüm alanlarda sunulan toplam 20 önermenin en az 16'sına (yaklaşık %80) doğru cevap verebilen öğrenciler olmuştur. Önermelerden en çok doğru cevap verilen boyut, 19

doğru cevap ile karbon döngüsü olmuştur. Bu sonucu, 17 skoru ile küresel ısınma ve biyolojik çeşitlilik boyutları izlemiştir.

Dört yüz yirmi beş katılımcının güncel çevre sorunları boyutları hakkındaki bilgilerinin ortalama sonuçlarına bakıldığında, en yüksek ortalama 11,2 ile küresel ısınma boyutunda gözlenmiştir. Bu ortalama sonucu; 9,8 ortalama skor ile karbon döngüsü, 8,4 ile ozon tabakası incelenmesi ve 8,0 ortalama ile biyolojik çeşitlilik boyutları takip etmiştir.

Küresel ısınma ile ilgili öne çıkan sonuçlar

Küresel ısınma ile ilgili katılımcıların verdikleri cevaplardan öne çıkan önermeler tablo 3'te sunulmuştur. Söz konusu güncel çevre sorunları arasında en popüler olan küresel ısınma, yazılı ve görsel basında sıklıkla işlenmesinin sonuçlarını gösterir nitelikte sonuçlar vermiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Küresel Isınma Hakkında Verdikleri Bazı Cevapların Yüzdelik Dağılımı

Önermeler	Bilgili (%)	Kararsız (%)	Bilgisiz (%)
Sera camı güneş enerjisini hapsederek seranın içine giren güneş enerjisinden daha az bir enerjinin dışarı çıkmasına izin verir. (Doğru)	71,5	19,3	9,2
Ortalamaya bakıldığında, Dünya'nın ısı son 100 yılda artmamıştır. (Yanlış)	68,2	10,4	21,4
Gelecekte dünyanın ısınması iklim üzerine çok etkili olmayacaktır. (Yanlış)	81,2	4,7	14,1
İnsan etkisiyle oluşan kirlilik ozon tabakasındaki deliklerden giren ısıyı hapsederek küresel ısınmaya neden olur. (Yanlış)	8,7	10,4	80,9
Atmosferdeki bazı gazlar dünya üzerine sera camı gibi etki yapar. (Doğru)	74,8	12,9	12,2
İnsanlar tarafından kullanılan fosil yakıtlar atmosferdeki CO2 miktarını arttırmıştır. (Doğru)	76,0	10,6	13,4
İnsanların ormanları yok etmesinin atmosferdeki CO2 miktarı üzerine bir etkisi yoktur. (Yanlış)	80,2	8,7	11,1
Orman miktarını artırarak atmosferdeki CO2 miktarını azaltabiliriz. (Doğru)	71,5	8,9	19,5
Günümüzdeki küresel ısınmanın insan aktivitelerinin bir sonucu olduğu kesindir. (Yanlış)	20,5	10,4	69,2

Örneğin, “küresel ısınmanın sera etkisinin bir sonucu olduğu” ile ilgili verilen önermelere sırasıyla katılımcıların %71,5 ve %74,8'i doğru cevaplar vererek bu konuda *bilgili* olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte katılımcıların *bilgili* çıktıkları bir diğer konu, atmosferdeki karbon miktarının artması ile sera etkisinin ve dolayısıyla küresel ısınmanın oluşacağı olmuştur (%80,2 ve %71,5). Lise öğrencilerinin fosil yakıtlar ile küresel ısınmayı bağdaştırabildikleri elde edilen bir diğer bulgudur (%76,0). Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin sahip oldukları en belirgin kavram yanılığısı (%80,9), dünyaya gelen ısının eğer ozon tabakasında bir delik varsa içeriye gireceğini ve bundan sonra sera etkisinin görev başına geçerek küresel ısınmayı gerçekleştireceği olmuştur. Yüzde 69,2 oranında katılımcı ise küresel ısınmanın “kesin” olarak “insan aktivitelerinin bir

sonucu” olduğunu bunda herhangi bir doğal sürecin varlığının olmadığını belirterek yanlış cevap vermişlerdir.

Biyolojik çeşitlilik ile ilgili öne çıkan sonuçlar

Güncel çevre sorunları arasında en düşük ortalamaya sahip olan biyolojik çeşitlilik boyutunda ($M=8,0$) katılımcıların ortak olarak doğru bilgi sahibi oldukları ilk konu dünyamızdaki tür sayısının giderek azaldığı olmuştur (%76,9). Tablo 4’te görüldüğü gibi, insan faaliyetlerinin ekosistemleri etkileyerek biyolojik çeşitliliğe karşı önemli bir tehdit oluşturduğu bilgisine öğrencilerin %66,8’inin sahip olduğu belirlenmiştir. Bireylerin, çevre şartlarında meydana gelen değişikliklere gösterdikleri uyum gücünün söz konusu türün yaşama adaptasyonunu ve türün devamlılığını sağlayacağı ile ilgili bilgiye öğrencilerin %71,5’inin sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 4

Katılımcıların Biyolojik Çeşitlilik Hakkında Verdikleri Bazı Cevapların Yüzdelerle Dağılımı

Önermeler	Bilgili (%)	Kararsız (%)	Bilgisiz (%)
Dünyadaki tür sayısı giderek azalmaktadır. (Doğru)	76,9	9,6	13,4
Yağmur ormanı maymunları nesiller boyu ağaçlar arasında uzanma ve gerilme hareketleri yaptıklarından ön uzuvları giderek uzamıştır. (Yanlış)	19,8	11,8	68,5
İnsanların faaliyetleri birçok ekosistemi kötü etkilemiştir. (Doğru)	66,8	18,6	14,6
Dünya bütün olarak tek bir ekosistemden ibarettir. (Yanlış)	23,1	13,2	63,8
Çevre şartları değiştiğinde bazı bireylerin hayatta kalması türün adapte olmasını sağlar. (Doğru)	71,5	13,2	15,3

Biyolojik çeşitlilik konusunda öğrencilerin sahip oldukları yanlış kavramlara bakıldığında en yüksek oran, canlı çeşitliliğinin sağlanmasında en önemli role sahip olan varyasyonların gerçekleşme şekli ile ilgili önermede gözlemlenmiştir. Bu önermede, canlıların çeşitlenmesinin yaptıkları fiziksel aktiviteler sonucu ortaya çıktığı görüşü (Lamarck’ın “Kazanılmış Karakterlerin İletimi” tezi bilim dünyasında genetik biliminin gelişmesiyle geçerliliğini yitirmiştir) katılımcıların %68,5’i tarafından benimsenmiştir. Benzer şekilde, katılımcıların %63,8’i dünyayı bütün olarak tek bir ekosistem olarak gördüklerini ve dolayısıyla “ekosistem” kavramını yanlış bildiklerini göstermiştir.

Karbon döngüsü ile ilgili öne çıkan sonuçlar

Tablo 5

Katılımcıların Karbon Döngüsü Hakkında Verdikleri Bazı Cevapların Yüzdelerle Dağılımı

Önermeler	Bilgili (%)	Kararsız (%)	Bilgisiz (%)
Kesilen ağaç gövdeleri çürürken havaya CO ₂ yayılır. (Doğru)	67,5	15,1	17,4
Çok eski zamanlarda atmosferde yer almış karbonun büyük bir bölümü bugün fosil yakıtların yapısındadır. (Doğru)	62,8	16,9	20,2
Karbon hayvanların etlerinin bir bileşeni değildir. (Yanlış)	40,2	16,9	42,8
Ağaçların kesilmesi, fosil yakıtların kullanılmasının atmosfer üzerinde yaptığı etkiyi daha da kötüleştirir. (Doğru)	72,5	12,0	15,5

Karbon döngüsü ile ilgili cevaplar analiz edildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun sahip olduğu belli kavram yanlışları göze çarpmamıştır (Tablo 5). Özellikle ağaçların bünyelerinde barındırdığı C (karbon) sayesinde sera etkisinin ortaya çıkmasına engel olduğu konusunda *bilgili* oldukları göze çarpmaktadır. Kesilen ağaçların gövdelerinin çürürken atmosfere karbondioksit saldığı fikrine öğrencilerin %67,5'i ve benzer olarak, ağaçlar kesilince fosil yakıtların havaya saldığı karbonlara engel olmanın zorlaştığı fikrine öğrencilerin %72,5'i katılmıştır.

Bu boyutta en çarpıcı sonuç, öğrencilerin yaklaşık %42,8'i karbonu canlı doku bileşeni olarak görmezken %40,2'si karbonun canlı dokusunda bulunduğunu söylemiş ve *bilgili* olduklarını göstermişlerdir.

Ozon tabakası incelmeleri ile ilgili öne çıkan sonuçlar

Son boyut olan ozon tabakası ile ilgili sonuçlar tablo 6'de sunulmuştur. Lise öğrencilerinin yer seviyesindeki ozonun canlılara zarar verdiği (%61,2), insan aktiviteleri sonucu üst atmosferdeki ozon miktarının değişime uğrayabileceği (%71,8) ve son olarak ozon tabakasının incelmeleri sonucu ultraviyole ışınlarının insanlara zarar verdiği (%69,9) konusunda *bilgili* oldukları belirlenmiştir.

Bu alanda öğrencilerin sahip olduğu yanlış algıların başında, fosil yakıtların yanması sonucu ozon tabakasının hasar gördüğü fikri olmuştur. Öğrencilerin %67,8'i karbondioksit salınımının ozon tabakasını tahrip ettiğini düşünmektedir. Ozon gazının insan aktiviteleri sonucu oluşan zararlı bir gaz olduğu fikri (%60,2) karşılaşılan diğer bir çarpıcı sonuç olmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Ozon Tabakasının İncelmesi Hakkında Verdikleri Bazı Cevapların Yüzdelik Dağılımı

Önermeler	Bilgili (%)	Kararsız (%)	Bilgisiz (%)
Fosil yakıtların yanması sonucu oluşan kirlilik ozon tabakasını tahrip eder. (Yanlış)	17,2	15,1	67,8
Yer seviyesinde atmosferdeki ozon canlılara zararlıdır. (Doğru)	61,2	19,1	19,8
İnsan müdahalesinden önce, üst atmosferdeki ozon miktarında doğal olarak dalgalanmalar oluyordu. (Yanlış)	22,1	22,8	55,1
Üst atmosferdeki ozon miktarı insanlar tarafından üretilen kimyasalların etkisiyle dalgalanır. (Doğru)	71,8	14,4	13,9
Ozon tabakasında delikler meydana gelirse bu delikler doğal süreçler ile yavaşça tamir edilebilir. (Doğru)	41,4	23,5	35,1
Fabrikalardaki endüstriyel işlemler çok miktarda ozonu direk havaya yayar. (Yanlış)	23,3	16,5	60,2
Ozon tabakasındaki deliklerden giren ultraviyole ışınlarının artması insan sağlığını olumsuz etkiler. (Doğru)	69,9	14,4	15,8

Gruplar arasındaki farklar

Öncelikle okullar arasında bir fark olup olmadığına baktığımızda ortalamaların birbirlerinden farklı oldukları gözlenmektedir (Tablo 7).

Tablo 7

Çalışmaya Katılan Okulların Genel Ortalamaları

	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	Ortalamalar için 95% Güven aralığı		En az	En çok
					Alt sınır	Üst Sınır		
Fen Lisesi	60	40,23	5,43	,70	38,83	41,64	28,00	50,00
Anadolu Lisesi 1	78	49,03	9,69	1,10	46,84	51,21	11,00	63,00
Anadolu Lisesi 2	149	32,31	5,98	,49	31,34	33,28	16,00	49,00
Özel Lise	138	35,22	9,50	,81	33,63	36,82	2,00	55,00
Toplam	425	37,44	9,97	,48	36,49	38,39	2,00	63,00

Ortalama olarak en *bilgili* çıkan okul 80 tam puan üzerinden $M=49,03$ skorla Anadolu Lisesi 1 olmuştur. $M=32,31$ ile en düşük ortalama çalışmaya katılan Anadolu Lisesi 2 öğrencilerinin olmuştur. Bunları $M=40,23$ ile Fen Lisesi ve $M=35,22$ ile Özel Lise takip etmiştir.

Tablo 8

Okullar Arasındaki Farkları Gösterir ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	15538,321	3	5179,440	81,900	,000
Grup içi	26624,517	421	63,241		
Toplam	42162,838	424			

Okulların yaptıkları en yüksek toplam skorlara bakıldığında yine Anadolu Lisesi 1 en yüksek skoru yapan öğrenciyi de bünyesinde bulundurmaktadır. İstatistiki olarak bakıldığında da okullar arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür (F=81,900, p<,05).

Tablo 9

Okullar Arasında Yapılan Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

(I) Okul	(J) Okul	Ortalama Farkları (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi 1	-8,79231*	1,36558	,000	-12,3146	-5,2700
	Anadolu Lisesi 2	7,92461*	1,21592	,000	4,7884	11,0609
	Özel Lise	5,00870*	1,22975	,000	1,8368	8,1806
Anadolu Lisesi 1	Fen Lisesi	8,79231*	1,36558	,000	5,2700	12,3146
	Anadolu Lisesi 2	16,71692*	1,11140	,000	13,8502	19,5836
	Özel Lise	13,80100*	1,12652	,000	10,8953	16,7067
Anadolu Lisesi 2	Fen Lisesi	-7,92461*	1,21592	,000	-11,0609	-4,7884
	Anadolu Lisesi 1	-16,71692*	1,11140	,000	-19,5836	-13,8502
	Özel Lise	-2,91591*	,93952	,011	-5,3392	-,4926
Özel Lise	Fen Lisesi	-5,00870*	1,22975	,000	-8,1806	-1,8368
	Anadolu Lisesi 1	-13,80100*	1,12652	,000	-16,7067	-10,8953
	Anadolu Lisesi 2	2,91591*	,93952	,011	,4926	5,3392

*0.05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmaktadır.

Okulların hepsi birbirleri ile kıyaslandığında istatistiki olarak aldıkları sonuçlar anlamlı bir farklılık göstermiştir (Tablo 9).

Katılımcıların sınıf düzeyi dikkate alındığında yapılan ANOVA analizi sonucu tablo 10'de sunulmuştur. Görüldüğü gibi ($F=4,243$, $p<,006$) sınıflar dikkate alındığında ortalamalar arasında anlamlı farklılık olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 10

Çalışmaya Katılan Sınıfların Genel Ortalamaları

	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	Ortalamalar için 95% Güven aralığı		En az	En çok
					Alt sınır	Üst Sınır		
9. Sınıf	195	37,6103	9,88	,70724	36,2154	39,0051	2,00	60,00
10. Sınıf	97	37,8351	9,86	1,00072	35,8486	39,8215	11,00	58,00
11. Sınıf	78	39,4103	12,01	1,35903	36,7041	42,1164	4,00	63,00
12. Sınıf	55	33,3636	5,42	,73046	31,8991	34,8281	20,00	45,00
Toplam	425	37,4424	9,97	,48371	36,4916	38,3931	2,00	63,00

Bu çalışmada çıkan ilgi çekici sonuçlardan biri de, 12'inci sınıfa giden öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha düşük bir başarı göstermesi olmuştur. Sırasıyla 9'uncu sınıflar $M=37,6$, 10'uncu sınıflar $M=37,8$, 11'inci sınıflar $M=39,4$ ve 12'inci sınıflar $M=33,4$ ortalama skor elde etmişlerdir. Bu sonuçlara göre en yüksek ortalamayı da 11'inci sınıflar elde etmiştir.

Tablo 11

Sınıflar Arasındaki Farkları Gösterir ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1237,498	3	412,499	4,243	,006
Grup içi	40925,339	421	97,210		
Toplam	42162,838	424			

Tablo 12'te görüldüğü gibi 12'inci sınıflar her sınıfla ayrı ayrı değerlendirildiğinde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır ($p<,05$). On ikinci sınıflar dışında kalan sınıflar kendi aralarında kıyaslandığında anlamlı farklar olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$).

Tablo 12

Sınıflar Arasında Yapılan Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama Farkları (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
9. Sınıf	10. Sınıf	-,22480	1,22502	,998	-3,3845	2,9349
	11. Sınıf	-1,80000	1,32091	,524	-5,2070	1,6070
	12. Sınıf	4,24662*	1,50531	,026	,3639	8,1293
10. Sınıf	9. Sınıf	,22480	1,22502	,998	-2,9349	3,3845
	11. Sınıf	-1,57520	1,49948	,720	-5,4428	2,2924
	12. Sınıf	4,47142*	1,66422	,037	,1789	8,7640
11. Sınıf	9. Sınıf	1,80000	1,32091	,524	-1,6070	5,2070
	10. Sınıf	1,57520	1,49948	,720	-2,2924	5,4428
	12. Sınıf	6,04662*	1,73601	,003	1,5689	10,5243
12. Sınıf	9. Sınıf	-4,24662*	1,50531	,026	-8,1293	-,3639
	10. Sınıf	-4,47142*	1,66422	,037	-8,7640	-,1789
	11. Sınıf	-6,04662*	1,73601	,003	-10,5243	-1,5689

*0.05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmaktadır.

Tartışma

Lise öğrencilerinin güncel çevre sorunları hakkında bilgili olması, çevresel okur-yazar bir toplum oluşturma konusunda önemli bir kıstas olduğu daha önce de vurgulanmıştı. Bu hedefe ulaşmak adına yapılacak en büyük hamlenin, okullarda bu konuların kapsamlı bir şekilde ele alınması olduğu tüm dünya ülkeleri tarafından kabul gördüğü şüphesizdir. Bu bağlamda elde edilen bulgular irdelendiğinde karşımıza çıkan ilk sonuç tüm lise öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik (%40), karbon döngüsü (%49) ve ozon tabakası incelenmesi (%42) boyutlarında elde edilen ortalama puanlarının %50 başarının altında kalmaları olmuştur. Bu ortalamalardan sadece küresel ısınma boyutu %56'ya çıkmıştır. Düşünüldüğünde nispeten daha yüksek bir ortalamaya sahip olması küresel ısınmanın medyatik bir kavram olmasından ileri geldiği düşünülmektedir. Ateş ve Karatepe (2013) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencileri ile çalışmış ve benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Ortaöğretim ve üniversite gibi farklı düzeylerde elde edilen sonuçların paralellik göstermesi başka çalışmalarda da ulaşılan bir sonuç olmuş (Örn. Liu, Roehring, Bhattacharya ve Varma, 2015; Pekel ve Taştan-Kırık, 2016) ve bu sonuçlar bize kavramsal alt yapı olarak her seviyede istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir. Yazarların 2010 yılında aynı ölçeği uygulayarak üniversitelerde öğrenim gören ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar ortalama olarak bakıldığında dikkat çekici farklara rastlanmıştır (Tablo 13).

Tablo 13

Önceki Bir Çalışma İle Karşılaştırma

Konu	Çakır ve arkadaşlarının (2010) bulguları N=360		Bu çalışmanın bulguları N=425	
	Ortalama (M)	Standart Sapma	Ortalama (M)	Standart Sapma
Küresel Isınma	11,7	1,26	11,2	3,14
Biyolojik Çeşitlilik	11,5	1,37	8,0	3,29
Karbon Döngüsü	11,6	1,19	9,8	3,50
Ozon Tabakası İnc.	7,8	0,92	8,4	3,01

Örneğin küresel ısınma boyutunda, muhtemelen bu çalışmanın yapıldığı zamanlarda öğretmen olarak görev yapan aday öğretmenler $M=11,7$ ortalama skoru elde ederken, lise öğrencileri $M=11,2$ ortalama sonuca ulaşarak dikkat çeken bir sonuca imza atmışlardır. Öğretmen adaylarının 2010 yılındaki verilerinden *biyolojik çeşitlilik* ve *karbon döngüsü* ortalamaları lise öğrencilerine göre daha fazla çıkmıştır. Biyolojik çeşitlilik konusu ile ilgili öğretmen adaylarının ortalaması $M=11,5$ iken lise öğrencilerinin $M=8,0$; karbon döngüsünde ise öğretmen adaylarının $M=11,6$ iken lise öğrencilerinin $M=9,8$ çıkmıştır. En dikkat çekici sonuç, *ozon tabakası incelenmesi* boyutunda gerçekleşmiştir. Bu boyutta aday öğretmenler $M=7,8$ ortalama elde ederken, lise öğrencileri $M=8,4$ ortalama ile onları geride bırakan bir sonuç elde etmiştir. Bu çalışmalarda ve alan yazındaki diğer çalışmalarda elde edilen bu düzensiz desen, toplum olarak bu konularda yeterince bilgi alt yapısına sahip olmadığımızın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Kavram yanlışları incelendiğinde, küresel ısınma ile ilgili karşılaşılan en belirgin kavram yanlışlığı küresel ısınmayı ozon tabakası incelenmesi ile bağdaştırmak olmuştur. Bu çalışmaya katılanların %80,9'u küresel ısınmanın sebeplerinden birinin ozon tabakasının incelenmesi olarak görürken, ülkemizde ve diğer ülkelerde birçok defa benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Türkiye'de Pekel ve Taştan-Kırık (2016), Polat ve Bahar (2012); Amerika Birleşik Devletleri'nde Arslan, Çiğdemoglu ve Moseley (2012), Huxster, Uribe-Zarain ve Kempton (2015), Liu, Roehring, Bhattacharya ve Varma (2015); Kore'de Mun, Kim, Kim ve Krajcik (2014); Avusturalya'da Dawson (2015); İranda Yazdanparast, Salehpour, Masjedi, Sayedmehdi, Boyes, Stanisstreet ve Attarchi (2013) bu çalışmalardan sadece birkaçı. Bu sonuçların tüm dünya genelinde tekrar ediyor olması, öğretmenlerin bu kavram yanlışlarını dikkate alarak konuları karşılaştırmalı olarak öğrencilere sunmamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin bir diğer sorun yaşadıkları kavram, karbon salınımının ozon tabakasını tahrip etmesi olmuştur. Ozon tabakasının incelenmesi sebebi olarak karbon içerikli gazlar gösterilirken, ozonun zararlı bir gaz olduğu düşüncesi öğrencilerin büyük bir kısmında hâkim olan düşünce olmuştur. Lise öğrencilerinin, CO₂, sera etkisi ve fosil yakıtlar arasında doğru ilişkiler kurabildikleri fakat bu kavramların ozon tabakası ve ozon tabakasının incelenmesi sorunu ile olan ilişkisini yeterince kavramadıkları görülmüştür.

İzmir bölgesinde tesadüfen seçilen okullar arasında çıkan farkların ise öğrencilerin demografik özelliklerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öğrenci ailelerinin gelir düzeyleri ve

öğrencilerin liselere giriş sınavlarında elde ettikleri puanlara göre değerlendirildiğinde anlamlı bir desen bulunamamıştır. Bu durum öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin özel ilgi ve bilgilerine göre değişiklik gösteriyor olabilir. Sınıflar arasındaki farklar incelendiğinde, yakın ortalamaların olduğu gözlenmektedir (Tablo 10). En düşük ortalamanın 12'inci sınıflara ait olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun, 12'inci sınıfların eski öğretim programına göre eğitim aldıkları, diğer sınıfların yeni öğretim programına göre eğitim aldıkları şeklinde yorumlanabileceği gibi, yeterli delil içermeyen bu görüşün başka çalışmalar ile desteklenmesi gerektiği anlamını da içerebilir.

UNESCO ve UNEP gibi kurumların çabaları sonucu öğretim programlarında önemli bir yer edinen çevre ve ilgili konular büyük önem arz etmektedir. Bu çabalar sonucunda oluşturulan lise öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, başarıya ulaşmadaki anahtar bileşendir. Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar irdelendiğinde, neredeyse dünya genelinde benzer kavram yanlışlarının hâkim olduğu gözlenmektedir. Çevre sorunları ve ilgili kavramların birbirleri ile olan ilişkilerin derslerde yeterince irdelenmemesi doğal olarak öğrencilerin bu kavramları bağdaştırmasında sorun yaşamalarına sebep olmaktadır (Liu ve diğ., 2015). Bu bağlamda, çevre konularının sınıflarda ayrı ayrı irdelenmesi yerine birbirleri ile olan ilişkileri vurgulanarak gündeme getirilmesi hedefe ulaşmak adına belirleyici bir karar olacaktır.

Kaynaklar

- Aikenhead, G.S. (2005). Research into STS science education. *Educacion Quimica*, 16, 384-397.
- Arslan, H. O., Cigdemoglu, C., & Moseley, C. (2012). A three-tier diagnostic test to assess pre-service teachers' misconceptions about global warming, greenhouse effect, ozone layer depletion, and acid rain. *International Journal of Science Education*, 34(11), 1667-1686.
- Ateş, M., & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin "küresel ısınma" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi.
- Ayvacı, H. Ş., & Çoruhlu, T. Ş. (2009) Öğrencilerin Küresel Çevre Sorunlarına Bakışları Ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesine Yönelik Gelişimsel Bir Araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2009-2), 11-25.
- Binadja, A. (1996). Sustainable Development In SETS Education (Why Do We Need SETS Education?). *Paper submitted for Asia-Pacific Training-Workshop on Environmental Education and Sustainable Development*. Lake Coroibah-Brisbane. 19-23 April 1996.
- Çakır, M., İrez, S., & Doğan, Ö. K. (2010). Understandings of current environmental issues: Turkish case study in six teacher education colleges. *Educational Studies*, 36(1), 21-33.
- Dawson, V. (2015). Western Australian High School Students' Understandings about the Socioscientific Issue of Climate Change. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1024-1043.
- Gambro, J. S., & Switzky, H. N. (1999). Variables associated with American high school students' knowledge of environmental issues related to energy and pollution. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 15-22.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Huxster, J. K., Uribe-Zarain, X., & Kempton, W. (2015). Undergraduate understanding of climate change: the influences of college major and environmental group membership on survey knowledge scores. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 149-165.
- Kilinc, A., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (2008). Turkish Students' Ideas about Global Warming. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(2), 89-98.
- Liu, S., Roehrig, G., Bhattacharya, D., & Varma, K. (2015). In-service Teachers' Attitudes, Knowledge and Classroom Teaching of Global Climate Change. *Science Educator*, 24(1), 12.
- Makki, M. H., Abd-El-Khalick, F., & Boujaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 9(1), 21-33.
- Mun, K., Kim, J., Kim, S.-W., & Krajcik, J. (2014). *Exploration of High School Students' Concepts About Climate Change Through the Use of an Issue Concept Map (IC-Map)*. Paper presented at the International Conference on Science Education 2012 Proceedings.
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A., & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 3-20.
- Pedretti, E. (2003). Teaching science, technology, society and environment (STSE) education *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 219-239): Springer.
- Pekel, F., & Kırık, Ö. T. (2016). Middle School Students' Cognitive Structures About Global Warming And Ozone Layer Depletion/Ortaokul Öğrencilerinin Küresel Isınma ve Ozon Tabakasının İncelmesi Konularındaki Bilişsel Yapıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 308-357.
- Pekel, F. O., & Özay, E. (2005). Turkish high school students' perceptions of ozone layer depletion. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(2), 115-123.

- Polat, G., & Bahar, M. (2012). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Hakkında Bilişsel Yapılarının Tespiti. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Summers, M., Kruger, C., Childs, A., & Mant, J. (2000). Primary school teachers' understanding of environmental issues: An interview study.
- Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> (29.02.2008 tarihinde ulaşıldı).
- United Nations General Assembly, (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (Resolution 59/237). <http://www.un.org/womenwatch/ods/A-RES-60-1-E.pdf> (29.02.2008 tarihinde ulaşıldı).
- Ünal, S., & Dımışkı, E. (1998). Unesco uluslararası çevre eğitim programına (IEEP) göre ortaöğretim çevre eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi.
- Yazdanparast, T., Salehpour, S., Masjedi, M. R., Seyedmehdi, S. M., Boyes, E., Stanisstreet, M., & Attarchi, M. (2013). Global warming: knowledge and views of Iranian students. *Acta Medica Iranica*, 51(3), 178.
- Yager, R. E. (Ed.). (1996). *Science/technology/society as reform in science education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Yager, S., Dogan, O.K, Hacıeminoglu, E., & Yager, R. (2012). *The role of student and teacher creativity in aiding current reform efforts in science and technology education*. Paper presented at the National Forum of Applied Educational Research Journal.
- Yılmaz, O., Boone, W. J., & Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527-1546.
- Zsóka, Á., Szerényi, Z. M., Széchy, A., & Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*, 48, 126-138.

Öğretmenlerin okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarının kişisel anlam profilleri ve kurum içindeki informal ilişkileri açısından incelenmesi

Halil EKŞİ^[*]
Meryem AKSAK^[**]
Neslihan YAMAN^[***]

Öz

Bu çalışmada öncelikli olarak, öğretmenlerin okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algıları, kurum içindeki informal ilişkileri ve kişisel anlam profilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise öğretmenlerin okul yönetiminin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının, kurumdaki informal ilişkilerinin ve kişisel anlam profillerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma şekli, branşı, okul türü, hizmet süresi ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki 12 farklı okuldan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Farklılıkların Yönetimi Ölçeği, Informal İlişkiler Ölçeği, Kişisel Anlam Profili ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri "SPSS 15 for Windows" paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz yöntemleri olarak da ortalama (x), standart sapma (ss), frekans (N), yüzde (%), bağımsız gruplar t-testi, ANOVA ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Farklılık, farklılıkların yönetimi, informal ilişkiler, kişisel anlam profili.

[*] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, halileksi@marmara.edu.tr

[**] Psk. Dan. ve Rehber Öğrt., Kazım Karabekir Anadolu İmam Hatip Lisesi, meryemaksak@gmail.com

[***] Araş. Gör. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, neslihan.yaman@marmara.edu.tr

Investigation of teachers' perceptions on the school administration's ability to manage differences based upon personal meaning profiles and informal relations within organizations

Abstract

In this research, firstly, the examination of teachers' perceptions on the school management's ability to manage differences according to personal meaning profiles and informal relations within organizations was aimed. The secondary purpose of the study is to determine whether teachers' views on the management of differences of school management, and informal relations within organizations and personal meaning profiles, vary according to gender, age, marital status, level of education, type of work, subject, type of school, according to their teaching experience, and length of service in the school.

The sample of the study includes 301 teachers working in 12 different schools in Istanbul, Gaziosmanpaşa. Diversity Management Scale, Informal Relationships Scale, Personal Perception Profile and Personal Information Form were administered to the teachers surveyed. Statistical analysis of the data is implemented on "SPSS 15 for Windows". Mean (x), standard deviation (ss), frequency (N), percentage (%), independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation analysis, and Multiple regression analysis were used during analysis process.

Keywords: Diversity, diversity management, informal relationships, personal meaning life profile.

Giriş

Toplum, çeşitli dinamik kurumları bünyesinde barındırarak organize olmaktadır. Söz konusu bu kurumların da kendine has birtakım farklılıkları bünyesinde barındırdığı bilinmektedir. Bu anlamda ihtiyaç duyulan yaklaşımlardan biri, farklılıkların yönetimi kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklılıkların yönetimi konusu ele alınırken bünyesinde farklılıklar barındıran bir yönetime ilişkin algıların da bireyden bireye farklılıklar gösterdiğini söylemek yerinde olacaktır.

Farklılık, bünyesinde çeşitli yorumları barındıran bir kavramdır. Bu nedenle, konuyla ilgili herhangi bir tartışmanın veya çalışmanın anlamlı olabilmesi için, öncelikle kavramın ifade ettiği anlamın açıklanması önemli görülmektedir (Hubbard, 2004: 27. 'den aktaran Çako, 2012). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre farklılık kavramı: "Farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık" şeklinde tanımlanmaktadır. Farklılık kavramının felsefe alanındaki anlamı ise "doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik" şeklinde ifade edilmektedir.

Farklılık kavramının kaynağı olan "diversity" kelimesi Türkçeye birinci anlam itibarıyla "farklılık" olarak çevrilirken, ikinci anlamı ile "çeşitlilik" olarak tanımlanmıştır. Bu kavram, farklılık olarak ele alındığında, farklı inanç gruplarından olan, farklı demografik yapıdan

gelen, farklı dilleri konuşan, farklı kültürlere sahip ve farklı değerleri benimseyen kişileri ya da toplulukların varlığının bilinmesi ve farkında olunması anlatılmaktadır. Çeşitlilik olarak düşünüldüğünde ise, aynı cins topluluk içinde dahi cinsiyet, farklı cinsiyetlerin her biri kendi içinde boy, göz rengi, saç rengi, kilo vb. yönlerden ayrılmaktadır. Farklı dillerden her birinin de kendi içinde değişik şive ile konuşma gibi birçok farklılaşmalara sahip olduğu görülmektedir. Bunların her biri birer çeşitlilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Akın, 2000).

Gerçek manada herkes kendine özgüdür. Kendi dışındaki her şey “öteki” kavramının içinde yer alır. Bu durum birey olarak da, grup, aile, kurum ve devlet olarak da millet olarak da aynıdır. Herkesin birbirinden farklı özellikler taşıması dolayısıyla, organizasyonların temel hedefi bu “farklı” nitelikteki bireyler vasıtasıyla uzun vadeli amaçlarına ulaşmak olmaktadır (Aksu, 2008). Bu noktada da farklılıkların yönetimi kavramı öne çıkmaktadır.

Yönetim biliminde henüz yeni sayılan farklılıkların yönetimi kavramı, temelde bireysel farklılıkların olduğu gibi kabul edilmesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Farklılıkların yönetimi, tüm çalışanları kapsamayı, herkese eşit fırsatlar yaratmakla birlikte, çalışanların sahip oldukları farklılıklara (cinsiyet, yaş, etnik köken, din, dil, ırk, kültür vb.) saygı duymayı ve farklılıkların, bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda değerlendirilmesini esas almaktadır (Çako, 2012). Farklılık kavramını ilk ortaya atan kişi olarak bilinen Roosevelt Thomas’a göre ise farklılıkların yönetimi, bir örgütteki herkesin kendinden bir şeyler katabileceği, örgütün hedefleri için bireysel performanslarını ortaya koyabilecekleri bir ortam yaratmaktır (Angiz,2001’den aktaran Aksu, 2008).

Memduhoğlu (2011), örgütlerde çalışanlara ilişkin temel farklılıkları şu şekilde sıralamaktadır: (a) Demografik farklılıklar: Irk, milliyet, etnik köken, cinsiyet, yaş, deneyim, çalışanların doğdukları ya da aidiyet duydukları bölge /şehir ve fiziksel özellikler (vücutça işe uygunluk derecesi) gibi sabit ya da kalıcı özellikleri kapsamaktadır. (b) Sosyo-kültürel farklılıklar: Din ve felsefi inanç, siyasi görüş, eğitim düzeyi, ekonomik durum, dünyayı algılama biçimi, kültürel altyapı, yaşam tarzı, gelenek, örf, adet ve değer yargıları gibi sahip olunan ve benimsenen değerleri içermektedir. (c) Bireysel özelliklerdeki farklılıklar: kişilik, fiziksel ve zihinsel yetenekler, bilgi ve beceri düzeyi, davranış stili, psikolojik, ruhsal ve duygusal yapı, kişisel kavramlaştırma ve duygusal uyumlama özellikleri olarak ifadelendirilmektedir. Genel bir ifadeyle, farklılık, örgütteki farklı gruplardan insanların sayısını artırma gayretinin ötesinde, farklı özelliklere sahip kimselerin işe farklı perspektifler ve yaklaşımlar getirmesi olarak anlaşılmaktadır. Farklılıkların yönetimi, farklı inanç gruplarından olan, farklı demografik yapıdan gelen, farklı dilleri konuşan, farklı kültürlere sahip ve farklı değerleri benimseyen kişilerin ya da toplulukların varlığını bilmeyi ve farkında olmayı ifade etmektedir (Bhadury, Mighty ve Damar, 2000, 14. ‘den aktaran Memduhoğlu, 2011).

Eğitim yönetimi açısından değerlendirildiğinde günümüzde eğitimciler artan bir oranda farklılıklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öncelikle birçok farklı özelliklere sahip insanın bir araya geldiği okul, karşılıklı saygının, uyumun ve toleransın sağlanmasında model olan yer olarak değerlendirilmektedir (DEET, 2001, s. 3’den aktaran Balyer ve Gündüz, 2010). Farklılıkların olası ve doğal olarak görüldüğü okullarda anlaşmazlık, gruplaşma ve çatışma yaşanma riski her zaman

mevcuttur. Benzerliklerin ise, bireysel ve kurumsal yarar açısından olmasa da kolay karar alma gibi yönetsel eylem pratikleri açısından yöneticilerin işini kolaylaştırdığını söylemek mümkündür. Ancak benzerliklerin baskın olduğu homojen çevrede görev yapanların bu çevre dışındaki sosyal yaşantıya ve farklılıklara uyum gücünü yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır (Memduhoğlu, 2011). Buna dayanarak denilebilir ki kurum içindeki farklılıkları yönetme becerileri, yönetimin etkililik derecesinin artmasını sağlamada önemlidir.

Örgütsel bir yapı olarak okulların etkililik derecelerinin, amaçlarını toplumsal ihtiyaçlara yönelik kanalize edebilmelerine ve üyelerine sağlıklı çalışma ortamı hazırlamalarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında bir okulun amaçlarını azami düzeyde yerine getirebilme derecesi, okul içerisinde çalışan bireylerin aralarındaki sağlıklı etkileşim ve işbirliğine bağlı olarak değişim gösterebilmektedir (Tanhan ve Çam,t.y.). Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için ise insan ilişkilerinin önemliliği ön plana çıkmaktadır. Örgütte yer alan bireylere verilen rol ve görevlerin kişilere uygun olup olmaması durumu ya da çalışanların aralarındaki iletişim ve etkileşimin istenen düzeyde olup olmaması örgüt içerisinde iletişimi ve etkileşimi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Dökmen, 2004).

Örgütlerin iletişim biçimleri açısından formel ve informal yapılar olmak üzere iki yönünün varlığından bahsedilmektedir. Formel yapı, temelde örgüt içerisindeki hiyerarşik yapıyı anlatırken, informal yapı ise daha çok bireyin kişisel ilişkilerini ve kişinin olduğu gibi kabul edilerek benimsenme durumunu anlatmaktadır. Yönetim sürecine canlılık kazandıran yön ise formel yönden ziyade, informal yön olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, örgütlerdeki kişiler arası ilişkilerin örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmada önemli etkileri olduğunu söylemek mümkündür (Bursalıoğlu, 2008'den aktaran Tanhan ve Çam.t.y.). Örgütlerde çalışanlar arasında kurulan bu doğal iletişim biçimi, örgütteki biçimsel iletişimden daha önemli olarak değerlendirilmektedir. Çalışanın sosyal ortamından doyum sağlaması ise büyük oranda, diğer çalışanlar ile arasındaki doğal iletişim aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Çalışanın sağladığı bu doyum, onun örgüte olan bağlılığına etki etmekte ve çalışanın bu bağlılık derecesi de örgütün yaşamını devam ettirebilmesinde önemli rol oynamaktadır (Katz ve Kahn, 1977'den aktaran Tanhan ve Çam,t.y.). Bir kurum olarak okul içinde, farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algıların kurum içindeki iletişimin yanında; kişilerin değerleri, bağlılık ve kendini aşma durumları, dini düşünceleri ve başarı güdülleri gibi birtakım kişisel anlam düzeylerinden etkilendiğini söylemek mümkündür.

Frankl'a göre insandaki temel güdüleyici güç, yaşamını anlamlı kılma veya bir anlam bulma çabasıdır. Frank, logoterapi isimli kuramını bu kavramsallaştırma üzerine kurgulamış olup, logoterapi, Victor Frankl'in geliştirmiş olduğu anlam merkezli, varoluşçu yönelimli bir psikoterapi yaklaşımıdır. Logoterapinin amacı; bireye hayatındaki anlamı ve amacı bulmasına ve kendini aşma doğrultusunda olumlu bir biçimde hareket etmesine yardım etmektir. Logoterapinin biricikliği bakış açısı ve yönteminden ileri gelmektedir (Starck,1985; Budak, 2003: 487 aktaran, Çolak, 2010). Frankl, anlam arayışını insan olmanın ayırt edici bir özelliği olarak görmektedir. Anlam istemi, insanın temel düşüncesidir. İnsan ne kadar zor ve ölümcül şartlar altında yaşarsa

yasasın, hayatına küçük de olsa bir anlam katabiliyorsa yaşamak için bir güç bulabilir. Bununla birlikte, yaşamın anlamdan soyutlanmasıyla birlikte hayatı devam ettirecek içsel gücü bulabilmek de güçleşecektir (Altıntaş ve Gültekin, 2005: 180-181 aktaran, Çolak, 2010). Bu yönüyle Frankl'a (1997) göre çağdaş zamanların varoluşçu stres ve kaygısının temel kaynağı anlam yokluğudur. O'na göre yaşamın anlamı insandan insana, günden güne, saatten saate farklılık göstermektedir. Önemli olan genelde yaşamın anlamı değil, daha çok belli bir zaman diliminde insan yaşamının özel anlamıdır. O'na göre bireyin, soyut bir anlam arayışına girmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda, her bireyin yaşamında özel bir mesleği, özel dostları, özel hobileri ve uğruna mücadele edeceği ideallerinin varlığı, kişiyi yaşama bağlayıcı önemli unsurlar olarak görülmektedir. Frankl, yaşamdaki her durumun insana meydan okuduğunu ve çözülecek bir dizi sorun ile insanı karşı karşıya bıraktığını ileri sürmektedir. Her birey yaşam tarafından sorgulanmakta ve sorumlu olarak yaşama karşılık vermektedir. Frankl'a göre yaşamın gerçek anlamı kişinin kendi içinde ya da kendi ruhunda değil, dünyada keşfedilmelidir. Bu temel özelliği "insan varoluşunun kendini aşkınılığı" olarak adlandırmaktadır (aktaran, Sezer, 2012). Böylece Frankl, insanların yaşamak için uğruna yaşayabilecekleri bir şeye ihtiyacı olduğunu fark etmiş ve bunu kuramına yansıtmıştır (Fabry, 2005 aktaran, Çolak, 2010).

Bu araştırmanın amacını öğretmenlerin kişisel anlam profilleri ve kurum içindeki informal ilişkileri, okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarını yordama gücünün incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada "İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kişisel anlam profilleri ve kurum içindeki informal ilişkileri okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarını nasıl yordamaktadır?" sorusuna cevap aranmış olup, bu araştırmadan elde edilen sonuçların yapılacak diğer araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırma modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel anlam profilleri ve kurum içindeki informal ilişkilerinin, okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarını yordama gücü incelenmiştir. Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde "iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi" söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinden seçilmiş 12 farklı okul yer almaktadır. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı okul türlerinden “tabakalı amaçsal örnekleme” (kota örnekleme) yoluyla 301 öğretmen araştırma örneklemine alınmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme “ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırma yapmaya olanak tanımak amacıyla tercih edilir” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015)

Tablo 1

Araştırmaya Katılanların Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	159	53,7
Erkek	137	46,3
Medeni Durum		
Evli	174	58,8
Bekar	122	41,2
Yaş		
20-30	149	50,3
31-40	113	38,2
41-50	34	11,5
Eğitim Durumu		
Lisans	257	86,8
Lisansüstü	39	13,2
Okul Türü		
İlkokul	104	35,1
Ortaokul	63	21,3
Lise	129	43,6
Hizmet Süresi		
0-10	224	75,7
11-20	72	24,3
Bulunulan Okuldaki Hizmet Süresi		
0-10	281	94,9
11-20	15	5,1
Çalışma Şekli		
Kadrolu	258	87,2
Sözleşmeli/Ücretli	38	12,8
Branş		
Sınıf Öğretmeni	85	28,7
Sözel Branşlar	61	20,6
Sayısal Branşlar	45	15,2
Sanat-Mesleki Teknik Branşlar	30	10,1
DKAB ve İHL Öğretmenleri	36	12,2
Pedagojik Alan Branşları	39	13,2

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %53,7’si (n=159) kadınlar, %46,3’ü (n=137) erkekler oluşturmakta ve bu katılımcıların %58,8’i (n=174) evliler, %41,2’si(n=122) bekârlar olduğu

görülmektedir. Yaş aralıklarına bakıldığında katılımcıların %50,3'ü (n=149) 20-30, %38,2'si (n=113) ve %11,5'i(n=41-50) yaş aralığında oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin %86,8'i (n=257) lisans mezunu iken %13,2'sinin (n=39) lisansüstü mezunu oldukları görülmektedir. Çalışılan okul türüne bakıldığında katılımcıların %35,1'i (n=104) ilkokul, %21,3'ü (n=63) ortaokul ve %43,6'sının (n=129) lisede çalıştığı görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet süreleri sorgulandığında %75,7'sinin(n=224) 0-10 yıl aralığında olduğu görülmüştürken % 24,3'ünün de (n=72) 11-20 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bulunulan okuldaki hizmet sürelerine bakıldığında ise öğretmenlerin %94,9'u (n=281) 0-10 yıl aralığında olmakla birlikte %5,1'i (n=15) 11-20 yıl aralığında olduğu görülmüştür. Çalışma şeklini öğrenmek amacıyla sorulan sorulardan edinilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin %87,2'si(n=258) kadrolu olarak çalışırken %12,8'i (n=38) ücretli çalıştığı görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin branş dağılımlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin %28,7 (n=85), sözel branşların %20,6 (n=61), sayısal branşların %15,2 (n=45), sanat-mesleki teknik branşlar %10,1 (n=30), DKAB ve İHL öğretmenleri %12,2 (n=36) ve pedagojik alan branşları %13,2 (n=39) oranında dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”, “İnformel İlişkiler Ölçeği” “Kişisel Anlam Profili” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Bu form araştırmacı tarafından öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmenlerce doldurulacak olan bu formla, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okul türü ve hizmet süresi ile ilgili bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Farklılıkların yönetimi ölçeği

Veri toplama araçlarından biri Ergül ve Kurtulmuş (2014) tarafından geliştirilen “Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”dir. Ölçek, devlet okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır.

Farklılıkların yönetimi ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin farklılıkların yönetimine ilişkin uygulamalar alt boyutu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93; farklılıklara ilişkin yaklaşımlar alt boyutu katsayısı .89 olarak saptanmıştır (Ergül ve Kurtulmuş, 2014).

İnformel ilişkiler ölçeği

Veri toplama aracı olarak Memduhoğlu ve Saylık (2012) tarafından geliştirilen “İnformel ilişkiler Ölçeği” kullanılmıştır. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin aralarında geliştirdikleri informal (doğal, gayri resmi) ilişkileri belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek, beşli likert tipinde hazırlanmış olup, 17

maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Memduhoğlu ve Saylık, 2012).

Ölçeğin geçerlik çalışmasında yapı geçerliliği kullanılmış ve ölçeğin iki faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin korelasyon katsayıları .59 ile .95 arasında değişim göstermektedir. Güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Buna göre, Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları birinci faktör için .94, ikinci faktör için .86 ve toplamda .90 olarak bulunmuştur. Madde analizinde ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu kullanılmıştır. Maddelerin toplam korelasyonu birinci faktörde .48 ile .68, ikinci faktörde .49 ile .58 arasında değişmektedir (Akın, 2015).

Kişisel anlam profili

Veri toplama aracı olarak Wong, P.T.P (1998) tarafından geliştirilen “Kişisel Anlam Profili” kullanılmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği ve 57 maddesi bulunmaktadır. Toplam 7 boyut ve 57 maddeden oluşan Kişisel Anlam Profili Ölçeği'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları (alfa) .54 ile .91 arasında değişirken, toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Akın, Düşünceli ve Çolak (2012) tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliliği ile yapılan geçerlilik çalışmasında 250 üniversite öğrencisinden elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde yedi boyutlu modelin uyum indeksi değerleri $\chi^2=2879.32$, $sd=1536$, $RMSEA=.054$, $CFI=.90$, $IFI=.90$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .81 bulunmuştur (Akın, 2015).

Verilerin toplanması

2014–2015 öğretim yılında resmi izinler alınarak yapılan çalışmada önceden belirlenmiş okullardaki öğretmenlere çalışmanın amacı anlatılmış olup, gönüllülük esasına göre katılımın sağlandığı bu çalışmada, öğretmenlere ölçek formları dağıtılmış ve son derse kadar tamamlamaları istenmiştir. Eksik doldurulan veya tüm cevaplarda aynı şıkkın işaretlenmiş olduğu görülen 27 veri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 1.5 ay içerisinde tamamlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (“Farklılıkların Yönetimi Ölçeği”, “İnformel ilişkiler Ölçeği” ile “Kişisel Anlam Profilleri”) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri, bilgisayar ortamında “SPSS 15 for Windows” paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branşı, okul türü, okul statüsü, hizmet süresi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, ardından ise ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss , SHx değerleri saptanmıştır. Elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçlarına tablolar halinde bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ilişkin bilgiler ve bu istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Toplam 301 adet veri, araştırma kapsamında yordanan ve yordayıcı olarak işlem gören değişkenler açısından veri setinin dağılımının normalliğini etkileyen uç ve aşırı değerler olup olmadığı gövde ve yaprak (stemandleaf) grafiği, Mahalonobis ve Cooks Uzaklığı değerleri ile Leverage değerleri (Kaldıraç Noktası) ile incelenmiş ve bu inceleme sonucunda veri setinden 5 değer çıkarılması uygun görülmüştür. Bütün istatistikî işlemler geriye kalan 296 veri üzerinde yapılmıştır.

İlk olarak araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılması gerektiğine karar vermek için araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen değerlerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması yani elde edilen verilerin normal dağılım göstermesidir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığını test etmek amacıyla öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına dair merkezi eğilim ölçümleri (ortalama ve ortanca) ile birlikte, çarpıklık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi(FYÖ), İnfomal İlişkiler(İİÖ) ve Kişisel Anlam Profilleri(KAP) Ölçeklerinden Elde Ettikleri Toplam Puanlara İlişkin Değerler

Ölçek	N	\bar{X}	Ort	Ss	Çarpıklık	Basıklık
FYÖ	296	64,93	68,00	16,46	-,190	-,481
İİÖ	296	50,67	50,00	13,43	,004	-,477
KAP	296	331,23	334,50	34,82	-,331	-,126

Tablo 2'de araştırma kapsamında verilerin analizinde kullanılacak olan tüm değişkenlere için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçüleri (ortalama ve ortanca) ile birlikte, çarpıklık (skewness) ve sivrilik (kurtosis) değerleri yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, her bir değişkene ilişkin merkezi eğilim ölçülerinin FYÖ ($x = 64,93$, $ort=68,00$) İİÖ ($x = 50,67$, $ort=50,00$) ve KAP ($x = 331,23$, $ort=334,50$) birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Ayrıca tüm ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde %5 anlamlılık düzeyine göre tüm değerlerin, sosyal bilimler için kabul edilen -1 ve +1. değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda, FYÖ, İİÖ ve KAP ölçeklerinin ölçümlerinden elde edilen tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Elde edilen verilere ilişkin yapılan incelemeler sonucunda araştırma kapsamında kullanılan tüm ölçüm araçlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermesi sonucunda parametrik testlerin uygulanabileceğine karar verilmiştir. Ardından araştırmanın temel amaçları doğrultusunda, informal ilişkiler ve kişisel anlam profillerinin öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Öncesinde pearson korelasyon analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu çalışmada farklılıkların yönetimi değişkeni yordanan, informal ilişkiler ve kişisel anlam profilleri değişkenleri ise yordayan değişken olarak işlem görmektedirler.

Tablo 3

Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi, Informal İlişkiler ve Kişisel Anlam Profili Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$S_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	3,04	2,79	,624
	Lise	-5,64	2,07	,021
Ortaokul	İlkokul	-3,04	2,79	,624
	Lise	-8,67	2,64	,004
Lise	İlkokul	5,64	2,07	,021
	Ortaokul	8,67	2,64	,004

p*<,001 *p*<,05

Yapılan analiz sonuçlarına göre FYÖ ile İİÖ toplam puanları arasında (*r*=,575; *p*<,001) olumlu ve anlamlı yönde, FYÖ ile KAP toplam puanları arasında (*r*=,123; *p*<,05) olumlu ve anlamlı yönde ve son olarak da benzer şekilde İİÖ ile KAP toplam puanları arasında (*r*=,168; *p*<,05) olumlu ve anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algıları Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$S_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	3,04	2,79	,624
	Lise	-5,64	2,07	,021
Ortaokul	İlkokul	-3,04	2,79	,624
	Lise	-8,67	2,64	,004
Lise	İlkokul	5,64	2,07	,021
	Ortaokul	8,67	2,64	,004

Tablo 4'te değişkenlere ait regresyon katsayıları incelendiğinde İİÖ değişkenine ilişkin regresyon katsayılarının yüksek bir değer ve pozitif olduğu görülmektedir. KAP değişkenlerine

ilişkin regresyon katsayıları ise anlamlı bulunmamıştır. Bu değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişkenliği (varyansı) açıklayabilme gücü bakımından sıralamasını gösteren Beta değerleri incelendiğinde, değişkenlerin İİÖ ve KAP şeklinde sıralandığı görülmektedir. Çoklu korelasyonun karesi olan açıklama katsayısı $R^2 = 0,33$ olarak hesaplanmıştır. Açıklama katsayısı farklılıkların yönetimine ilişkin algı puanlarındaki varyansın yaklaşık % 33'inin İİÖ ve KAP değişkenleri tarafından açıklanabildiğini göstermiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin İnfomal İlişkiler Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	P	R ²	F	p
Sabit	19,97	2,66		,50	,000	,33	72,45	,000
Yönetmel Uygulamalar	6,23	1,34	38	,62	,000			
Yaklaşımlar	3,19	1,20	22	2,66	,008			

Tablo 5'de görüldüğü üzere farklılıkların yönetimi ölçeğinin alt boyutların tümü, infomal ilişkiler ölçeği puanlarındaki varyansın yüzde 33'ünü açıkladığı görülmektedir ($F=72,45$ $p<,001$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında alt boyutların her ikisinin de pozitif yönde anlamlı anlamlıyordayıcılar olduğunu söylemek mümkündür ($p<,005$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre infomal ilişkiler puanlarının yönetmel uygulamalar ve yaklaşımlar puanları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir

$$\text{İnfomal İlişkiler} = 72,45 + 0,38 \times \text{Yönetmel Uygulamalar}$$

$$\text{İnfomal İlişkiler} = 72,45 + 0,22 \times \text{Yaklaşımlar}$$

Tablo 6

Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Kişisel Anlam Profili Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	B	t	p	R ²	F	p
Sabit	316,92	8,33		38,00	,000	,02	3,50	,031
Yönetmel Uygulamalar	-3,12	4,21	,07	-,74	,459			
Yaklaşımlar	7,81	3,76	20	2,07	,039			

Tablo 6'da görüldüğü üzere farklılıkların yönetimi ölçeğinin alt boyutların tümü, kişisel anlam profili puanlarındaki varyansın yüzde 2'sini açıkladığı görülmektedir ($F=3,50$ $p<,05$).

Standardize Beta katsayılarına bakıldığında “yönetmel uygulamalar” alt boyutunun negatif yönde anlamlı olmayan bir yordayıcı olduğu ($\beta=-,074 p>,05$); “yaklaşımalar” alt boyutunun ise pozitif yönde ve anlamlı yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($\beta=,207 p<,05$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre kişisel anlam profili puanlarının “yaklaşımalar” puanları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir

$$\text{Kişisel Anlam Profili} = 72,45 + 0,20 \times \text{Yaklaşımalar}$$

Tablo 7

Öğretmenlerin Kişisel Anlam Profili Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p	R ²	F	p
Sabit	38,72	9,73		3,97	,000	,07	3,13	,003
Başari	,18	2,40	,00	,07	,938			
İlişkiler	,12	2,20	,00	,05	,954			
Din	4,91	1,32	,25	3,71	,000			
Kendini Aşma	-2,46	2,11	-,11	-1,16	,245			
Kendini Kabul	1,03	1,89	,04	,54	,587			
Yakınlık	-1,33	1,78	-,06	-,75	,453			
Adil Muamele	1,88	1,20	,11	1,57	,117			

Tablo 7’de görüldüğü üzere kişisel anlam profili ölçeğinin alt boyutların tümü, farklılıkların yönetimi ölçeği puanlarındaki varyansın yüzde 7’sini açıkladığı görülmektedir ($F=3,13 p<,005$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında “din” alt boyutunun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ($\beta=,25 p<,001$); diğer boyutların ise negatif ve pozitif yönde ancak anlamlı olmayan yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($p>,05$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre farklılıkların yönetimi ölçeği puanlarının “din” puanları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir

$$\text{Farklılıkların Yönetimi} = 3,13 + 0,25 \times \text{Din}$$

Tablo 8

Öğretmenlerin Kişisel Anlam Profili Alt Boyut Puanlarının Öğretmenlerin İnfomal İlişkiler Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p	R ²	F	p
Sabit	26,58	8,04		3,30	,001	,05	2,14	,039
Başari	-,10	1,98	-,00	-,05	,957			
İlişkiler	,50	1,82	,02	,27	,783			
Din	,99	1,09	,06	,90	,364			
Kendini Aşma	-,37	1,74	-,02	-,21	,831			
Kendini Kabul	-,76	1,56	-,04	-,49	,625			
Yakınlık	1,51	1,47	,08	1,02	,305			
Adil Muamele	2,43	,99	,174	2,45	,015			

Tablo 8'de görüldüğü üzere kişisel anlam profili ölçeğinin alt boyutların tümü, informal ilişkiler ölçeği puanlarındaki varyansın yüzde 5'sini açıkladığı görülmektedir ($F=2,14$ $p<,05$). Standardize Beta katsayılarına bakıldığında “adil muamele” alt boyutunun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ($\beta=,17$; $p<,05$) diğer boyutların ise negatif ve pozitif yönde ancak anlamlı olmayan yordayıcı etkisinin olduğu saptanmıştır ($p>,05$).

Regresyon analizi sonuçlarına göre informal ilişkiler ölçeği puanlarının “adil muamele” puanları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{İnformel İlişkiler} = 2,14 + 0,17 \times \text{Adil Muamele}$$

Tablo 9

Farklılıkların Yönetimi, İnfomal İlişkiler ve Kişisel Anlam Profili Ölçeği Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	$S_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	δ	P
FYÖ	Kadrolu	258	64,07	16,32	1,02	-2,36	294	,019
	Ücretli	38	70,76	16,40	2,66			
İİÖ	Kadrolu	258	50,31	13,26	,826	-1,22	294	,222
	Ücretli	38	53,16	14,48	2,35			
KAP	Kadrolu	258	329,28	34,64	2,16	-2,54	294	,012
	Ücretli	38	344,50	33,60	5,45			

Tablo 9'da görüldüğü üzere farklılıkların yönetimi, informal ilişkiler ve kişisel anlam profili ölçekleri puanlarının çalışma şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda farklılıkların yönetimi ölçeği ile kişisel anlam profili ölçeği gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,36$, $p<,05$; $t=-2,54$, $p<,05$). Söz konusu farklılık, her iki ölçek için de ücretli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. İnfomal ilişkiler ölçeği grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,22$; $p>,05$).

Tablo 10

Farklılıkların Yönetimi, İnfomal İlişkiler ve Kişisel Anlam Profili Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	S	$S_{\bar{X}}$	t Testi		
						t	df	p
FYÖ	0-10	224	63,47	16,70	1,12	-2,71	294	,007
	11-20	72	69,46	14,89	1,75			
İİÖ	0-10	224	50,02	13,60	,91	-1,47	294	,142
	11-20	72	52,69	12,76	1,50			
KAP	0-10	224	329,00	33,99	2,27	-1,95	294	,051
	11-20	72	338,18	36,65	4,32			

Tablo 10'da görüldüğü üzere farklılıkların yönetimi, infomal ilişkiler ve kişisel anlam profili ölçekleri puanlarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda infomal ilişkiler ölçeği ile kişisel anlam profili ölçeği grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamasına karşın ($t=-1,47$, $p>,05$; $t=-1,95$, $p>,05$) farklılıkların yönetimi ölçeği gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,71$, $p<,05$). Söz konusu farklılık, 11-20 yıllık hizmet süresi bulunan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 11

Farklılıkların Yönetimi, İnfomal İlişkiler ve Kişisel Anlam Profili Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{X} ve S Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	S	Var. K.	K	df	MS	F	p
FYÖ	İlkokul	104	63,12	16,27	G.Arası	3709,08	2	1854,54	7,13	,001
	Ortaokul	63	60,08	18,15	G.İçi	76201,28	293	260,073		
	Lise	129	68,75	14,93	Toplam	79910,37	295			
	Total	296	64,93	16,46		764,75	2			
İİÖ	İlkokul	104	52,86	13,34	G.Arası	52452,47	293	382,37	2,14	,120
	Ortaokul	63	49,43	14,67	G.İçi	53217,21	295	179,02		
	Lise	129	49,52	12,74	Toplam	4288,87	2			
	Total	296	50,67	13,43		353446,04	293			
KAP	İlkokul	104	326,94	38,39	G.Arası	357734,92	295	2144,44	1,78	,171
	Ortaokul	63	337,33	25,43	G.İçi	3709,084	2	1206,30		
	Lise	129	331,71	35,52	Toplam	76201,28	293			
	Total	296	331,23	34,82		79910,37	295			

Tablo 11'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin farklılıkların yönetimi, informal ilişkiler ve kişisel anlam profili ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda informal ilişkiler ile kişisel anlam profili değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı bulunmamasına ($F=2,14$, $p<,120$; $F=1,78$, $p<,171$) karşın farklılıkların yönetimi değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=7,13$; $p>0,01$). Bu sonucun ardından farklılıkların yönetimi değişkenindeki farklılıkların kaynakları belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiş bunun için önce varyansların homojenliği denetlenmiştir. Varyanslar homojen bulunmadığı için ($L_F=3,50$; $p<,031$) karşılaştırmalarda tamhane testi tercih edilmiş elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11a

Farklılıkların Yönetimi Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$S_{\bar{x}}$	p
İlkokul	Ortaokul	3,04	2,79	,624
	Lise	-5,64	2,07	,021
Ortaokul	İlkokul	-3,04	2,79	,624
	Lise	-8,67	2,64	,004
Lise	İlkokul	5,64	2,07	,021
	Ortaokul	8,67	2,64	,004

Tablo 11a'da görüldüğü gibi farklılıkların yönetimi ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tamhane testi sonucunda söz konusu farklılığın ilkökul grubuyla lise grubu arasında lise grubu lehine $p<,05$ düzeyinde; ortaokul grubuyla lise grubu arasında lise grubu lehine $p<,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada öncelikli olarak, öğretmenlerin okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algıları, kurum içindeki informal ilişkileri ve kişisel anlam profilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise öğretmenlerin okul yönetiminin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının, kurumdaki informal ilişkilerinin ve kişisel anlam profillerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma şekli, branşı, okul türü, hizmet süresi ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşarak farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki farklılıkların yönetimine ilişkin algılarıyla kurum içindeki informal ilişkileri ve kişisel anlam profilleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki informal ilişki biçimlerinin, çalıştıkları kurumlardaki okul yönetimlerinin farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algılarını yordadığı görülmektedir. Benzer şekilde, araştırmadan elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin çalıştıkları okulda “yönetimsel uygulamalar” ve “yaklaşımlar”a ilişkin algılarının kurum içindeki informal ilişki biçimlerini etkilediği görülmektedir. Katz ve Kahn (1977) örgütlerde çalışanlar arasında kurulan doğal iletişim biçiminin, örgütteki biçimsel iletişimden daha önemli olduğunu ve çalışanların diğer çalışanlar ile aralarındaki doğal iletişimin, kişilerin sosyal ortamından doyum sağlamasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Buna ek olarak Katz ve Kahn, çalışan kişilerin bu doyumun, onların örgüte olan bağlılığına etki ettiğini ve çalışanların bu bağlılık derecesinin de örgütün yaşamını devam ettirebilmesinde önemli rol oynadığını ifade etmektedirler (aktaran Tanhan ve Çam,t.y.).

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin kişisel anlam profillerinin okul içindeki farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algılarının doğrudan yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişilerin anlam profillerinin, okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarının doğrudan yordayıcısı olmaması, çalışmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimini değerlendirirken objektif bakabildiklerinin bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonucunda, öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını oluşturan “yaklaşımlar” boyutunun, öğretmenlerin kişisel anlam profilinin anlaşılmasında yordayıcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan yola çıkılarak denebilir ki okul içinde öğretmenler tarafından farklılıklara ilişkin algılanan yaklaşım biçimleri, kişilerin anlam profillerini anlaşılmasında aydınlatıcı bilgi verebilmede önem taşımaktadır. Benzer şekilde, kişilerin anlam profilinin bir parçası olan “din” boyutunun da öğretmenlerin okullarındaki farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını yordadığı araştırmamızdan edinilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Dinin, idrakleri ve başa çıkma yöntemlerini belirleyen kişisel değerleri yönlendiren önemli modeller sunmada etkili olduğu görülmektedir (Aydın,2004). Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kişisel anlam profillerinin bir parçası olan “adil muamele ya da algılanan adalet” boyutunun kurum içindeki informal ilişkilerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Bu fikri destekler şekilde, Dökmen (2004)’te yaptığı çalışmasında örgütte yer alan bireylere verilen rol ve görevlerin kişilere uygun olup olmaması durumunun ya da çalışanların aralarındaki iletişim ve etkileşimin istenen düzeyde olup olmamasının örgüt içerisinde iletişimi ve etkileşimi olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini öne sürmektedir. Diğer bir yandan, okul içinde verilen sorumluluklar ve görevler bakımından kendilerine adil davranıldığına inanan öğretmenlerin, iş arkadaşları ile çatışmalardan uzak daha olumlu ve sıcak ilişkiler geliştirme eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür. Kişisel anlam profilini oluşturan bu iki boyut (din ve adil muamele ya da algılanan adalet) dışındaki boyutların öğretmenlerin farklılıkların yönetimi algıları ya da informal ilişki biçimleri üzerinde yordayıcı bir etkide bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki Çöl ve Gül (2005), güçlü duygusal bağlılığa sahip bireyler örgütün amaçlarını ve değerlerini benimseyerek, örgüt yararına beklenenden daha fazla çaba sarf eder

ve üyeliklerini devam ettirdiğini ve bu yönüyle duygusal bağlılık örgütler tarafından en fazla arzulanan bağlılık türü olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Araştırmanın cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, bulunulan okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre elde edilen bulguları incelendiğinde, bu değişkenler ile öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algıları, informal ilişkileri ve kişisel anlam profilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, bazı araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Örneğin, Alvi ve Ahmet (1987), yaşı tek başına bir demografik değişken olarak ele alan bir çalışmada, yaş ile bağlılık arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğunu belirlemişlerdir (aktaran, Çöl ve Gül,2005). Araştırmanın dikkat çeken bir sonucuna göre, öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleriyle farklılıkların yönetimine ilişkin algıları, informal ilişkileri ve kişisel anlam profilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın, meslekteki toplam çalışma süreleri ile farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ve kişisel anlam profilleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, hizmet süresi 11-20 olan öğretmenlerin, hizmet süresi 0-10 olan öğretmenlere kıyasla farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin olumlu algıları ve kişisel anlam profillerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça, kişisel anlam profillerinde ve okul yönetiminin farklılıkları yönetme becerilerine ilişkin algılarında olumlu yönde bir değişimin olduğu görülmektedir. Bu sonuç; öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin, kendilerine verdiği dersler bağlamında yaşamlarını etkilediği sonucuna götürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çalışma süreleri değişkeni ve buldukları okuldaki çalışma süreleri değişkenleri ile informal ilişkileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç, okullardaki ilişkilerin her yaşta öğretmen ve idarecileri kapsamı ve aralarındaki ilişkiyi belirleyen birçok unsurun (cinsiyet, yaş, medeni durumu, hayata bakış açısı vb) bu iletişim sürecinde beraber etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Öğretmenlerin farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının, informal ilişkilerinin ve kişisel anlam profillerinin kurumdaki çalışma şekilleri değişkenine göre incelendiğinde, farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algıları ve kişisel anlam profilleri ile çalışma şekli arasında anlamlı bir farklılık olmasına karşın, informal ilişkiler ile çalışma şekli arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın, Doğan ve arkadaşlarının (2014) yapmış oldukları bir çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin ilişkilerine statü farklılıklarını yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, çalışmamızın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere kıyasla çalıştıkları okullarda okul yönetimin farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin olumlu algıları ve kişisel anlam profili düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, alan yazında bu sonuçla tutarlı olan ya da olmayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın bu sonucunun, alan yazına yeni bir veri ekleme noktasında ilgi çekici olduğu düşünülmektedir.

Okul türü değişkeni ile farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algılar, informal ilişkiler ve kişisel anlam profilleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğretmenlerin informal ilişkilerinin ve kişisel anlam profillerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturulmasına karşın, okul türü değişkeni ile farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiği sorusuna cevap

olarak alınan sonuçlara göre, liselerde çalışan öğretmenlerin ilkokulda ve ortaokulda çalışan öğretmenlere kıyasla çalıştıkları okullardaki farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin olumlu algılarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ortaokul ve ilkokullarda çalışan öğretmenler arasında, farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamış olup araştırmanın bu sonucuyla tutarlılık gösteren ya da göstermeyen bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır.

Yapılan bu araştırma sonunda okul yöneticilerine ve öğretmenlere, okullarda çalışan Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanlara ve alanda çalışan araştırmacılara sunulabilecek öneriler arasında şunlar yer almaktadır: Kurum içinde öğretmenlerin kişisel anlam profillerini oluşturan; başarı, ilişkiler, din, kendini aşma, kendini kabul, yakınlık, adil muamele ya da algılanan adalet durumlarını anlamaya ve buna uygun olabilecek genel geçer bir yönetim tarzının benimsenmeye çalışılması ve öğretmenlere verilecek görevlerde daha verimli geribildirimler alabilmek adına yine bu boyutların ön planda tutulması katkının katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda benzer şekilde kurum içi informal ilişkiler ile farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen algılarının güçlü etkileşimi görülmektedir. Bu sebeple kurum içi informal ilişkilerin güçlenmesi adına okul yönetiminin öğretmenlerle okul içi ve dışı sosyal faaliyetlerde bulunması önem taşımaktadır. Bilinmektedir ki, bir okulun amaçlarını azami düzeyde yerine getirebilme derecesi, okul içerisinde çalışan bireylerin aralarındaki sağlıklı etkileşim ve işbirliğine bağlı olarak değişmektedir (Tanhan ve Çam,t.y.).

Öğretmenlerin kişisel anlam profilleri ve kurumdaki informal ilişkilerinin farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algılarını etkilediği daha önce de ifade edilmiş olup, araştırma sonucuna göre özellikle öğretmenlerin dini durumlarının ve adil muamele ya da algılanan adalet durumlarının çalıştıkları okullardaki okul yönetiminin farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algılarını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yönetimi değerlendirmeden önce kendilik algılarını iyi analiz etmeleri ve buradan hareketle çeşitli değerlendirmelerde bulunmalarının daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Zira algılarımız; hayata ve insanlara bakış açımızı etkileyen en güçlü unsurlardan biridir. Diğer bir yandan, okullarda çalışan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenler, okul idaresiyle işbirliği kurarak, okul içinde daha sağlıklı bir iletişim ortamının oluşması adına öğretmenlere kendi anlam durumlarını ve idarecilere ise öğretmenleri ve yine kendi anlam profillerini anlamalarına yönelik çalışmalarının organize edilmesi, ihtiyaç duyulan test ve envanterlerin uygulanması sağlanabilir. Bu çalışmalar ve uygulamaların, öğretmenlerin okul idaresinin farklılıkların yönetimi becerilerine ilişkin algılarını olumlu anlamda etkileyeceğine inanılmaktadır.

Bu alanda araştırma yapmayı düşünenler için çalışmamızın, alan yazında rastlamadığımız; farklılıkların yönetimi becerileri, informal ilişkiler ve kişisel anlam profilleri olmak üzere üç değişken arasındaki ilişki ve etkileşimi ortaya koyması adına hareket noktası oluşturacağını söylemek mümkündür. Ayrıca, yaptığımız bu çalışma sonucunda literatürde daha önce rastlamadığımız sonuçların olmasının bu alanda çalışma yapmayı düşünen araştırmacılar için bir başlangıç noktası olabileceği düşünülmektedir. Yapılabilecek benzer çalışmalarla araştırmacıların sonuçları karşılaştırabilme ve alana daha genel geçer veriler katabilme imkânını yakalayabilmeleri

mümkün olabilecektir. Son olarak ise çalışmamızın, eğitim yönetimi ve denetimi ile eğitim psikolojisi alanlarında ortak bir çalışma alanı oluşturması ve böylelikle, alanda yeni bir bakış açısı kazandırması yönüyle benzer ve farklı değişkenlerin de sürece dâhil edilerek farklı araştırmaların yapılması, bu alanda çalışma yapmayı düşünen araştırmacılara verilebilecek önerilerimiz arasında yer almaktadır.

Kaynaklar

- Akın, A. (2005). Örgüt psikolojisi. Ahmet Akın (Ed.) *Psikolojide kullanılan ölçme araçları*. (Cilt-1) içinde (s. 457-474) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akın, A. (2005). Değerler. Ahmet Akın (Ed.) *Psikolojide kullanılan ölçme araçları*. Cilt-1 içinde (s. 528-530) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akın, B. (2000). "Diversity Üzerine" http://www.sistems.org/diversity_bahadir.htm (04.04.2015).
- Aksu, N. (2008). *Örgüt Kültürü Bağlamında Farklılıkların Yönetimi Ve Bir Uygulama*. Uludağ Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim Ve Organizasyon Bilim Dalı, Doktora Tezi. Bursa.
- Aydın, A.R.(2005). Din ve psikoloji ilişkisi üzerine. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 1(4),15-29.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve Öğretmenlerin Okullarında Farklılıkların Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 25 – 43.
- Büyükköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çako, G. (2012). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Farklılıkları Yönetme Becerileri İle Değişime Dirençleri Arasındaki İlişki*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- Çetin, N. ve Bostancı, A. B. (...) İlköğretim Okullarında Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Durumu. SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, T.S.(2010). *Logoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışmanın Sosyal Fobi Üzerindeki Etkisi*. Sakarya Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Çöl, G. ve Gül, H.(2005). Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri ve kamu üniversitelerinde bir uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1),291-306.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, S., Uğurlu. T.C., Yıldırım. T. Ve Karabulut, E. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 34-47.
- Ergül, H. F. ve Kurtulmuş, M. (2014). Farklılıkların yönetimi ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 298-312.
- Kaya, N. ve Selçuk, S.(2007).Bireysel başarı güdüsü organizasyonel bağlılığı nasıl etkiler? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2,175-190.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye'de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 37-53.
- Memduhoğlu, H. B. ve Saylık. A. (2012). Okullarda informal ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*.1,1-21.
- Sezer, S. (2012). A view to the subject of the meaning of life in terms of theoretical and psychometric studies. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1, 209-227.
- Tanhan ve Çam (...) Öğretmenlere yönelik yıldırma ölçeğini geliştirilmesi çalışması. Türk Dil Kurumu (TDK) <http://www.tdk.gov.tr> (04.05.2015).

Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin özel eğitim dersi sürecindeki kazanımlarının belirlenmesi^[*]

İlker KÖSTERELİOĞLU^[**]

Kemal BAYTEMİR^[***]

Öz

Bu araştırmada Amasya Üniversitesi'nde öğrenim gören psikolojik danışman ve rehberlik öğrencilerinin, öğretim programlarında yer alan özel eğitim ders programını tamamladıktan sonra öğrencilerde hangi kazanımların gerçekleştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz yarısında 51 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler ders sonunda elde edilen dokümanların betimsel analizi yapılarak analiz edilmiştir. Veriler incelendiğinde öğrenciler 17 başlık altında özel eğitim alanında karşılaşılabilecekleri durumları ifade etmişlerdir. Veriler her başlık altında, belirtilen durumlarda öğrencilerin neleri yapacaklarını belirten frekans sayısı verilerek sunulmuştur. Araştırma bulgularına bütüncül olarak özetlendiğinde, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri engel ve güçlük alanlarının tümüne vurgu yaptıkları ve her başlık altında yapacakları davranış ve gösterecekleri tutum ifadelerinin de incelendiğinde kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada dikkat çeken diğer bir bulgu, farklı yetersizlik alanlarına geçildiğinde o alanın niteliğiyle uyumlu olarak öğrencilerin kazanımlarının da farklılık gösterdiği yönünde olmasıdır.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim dersi, psikolojik danışma ve rehberlik, kazanım

Identification of psychological counseling and guidance students' gains during special education classes

Abstract

Current study aimed to identify the acquisitions of psychological counseling and guidance students at the Amasya University following their completion of special education courses. The study was conducted with 51 students in the 2013-2014 academic year. Data were analyzed with the help of

[*] Bu araştırma 9th International Balkan Education and Science Congress'inde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Sorumlu Yazar, Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ikostereli@hotmail.com

[***] Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, kemalbaytemir@hotmail.com

descriptive analysis of the documents collected at the end of the course. During the analyze phase the situations that can be encountered in special education was grouped under 17 themes. Data were presented with frequency for each theme that showed what could be done in each situation. Holistic interpretation of research findings points to the fact that students emphasized the entirety of barriers and problem situations and they presented acceptable levels in their behavioral and attitudinal responses for each theme. Another interesting finding of the study is related to the fact that student acquisitions differed based on the characteristics of the field in question.

Keywords: Special education, special education course, psychological counseling and guidance, acquisition

Giriş

Çeşitli nedenlerin etkisiyle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim ihtiyaçları, bu alana uygun olarak yetiştirilen personel ve geliştirilen bireysel eğitim programlarında (BEP) öğrencilere uygun seçilen yöntemler ve uygun ortamlarda sürdürülen eğitimle karşılanmaya çalışılmaktadır.

Özel gereksinimli bireyler de normal bireyler gibi gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptirler. Özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerinin karşılandığı eğitim ortamları farklılık göstermektedir. Bu ortamlar; özel okullar, normal okullardaki özel sınıflar ve normal sınıflardır. Bunlar arasında, normal sınıflarda sunulan eğitim, yani “kaynaştırma eğitimi” son yıllarda giderek yaygınlaşmaktadır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004). Özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim ortamları içerisinde “en az kısıtlayıcı eğitim ortamının en üst seviyesini oluşturan kaynaştırma uygulamasında, herhangi bir özür grubundaki öğrenciye gerekli destek hizmetler sağlanarak normal sınıf içinde eğitim verilmesi amaçlanmaktadır (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (MEB, 2012) kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarını kapsamaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının başarısı, özel eğitime gereksinimli bireylerin gerekli özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerini yeterli biçimde alabilmelerine bağlıdır (Saraç ve Çolak, 2012). Aynı zamanda kaynaştırma uygulamasının başarısı bir ekip çalışmasını gerektirir. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapılan okul ve kurumlarda, BEP geliştirme birimi oluşturulmaktadır. BEP birimi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin devam ettikleri programları temel alarak eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP hazırlamaktan sorumludur. BEP, özel gereksinimli öğrenciye kazandırılacak davranışların neler olduğunu, bunların nasıl, nerede ve ne kadar süreyle ve ne zaman kazandırılacağını belirlemeye çalışan bir plandır (Kargın, 2010). BEP

geliştirme biriminde özel gereksinimli çocuğun kendisi, ailesi, rehber öğretmen, uzmanlar ve yöneticiler bulunmaktadır. BEP'in başarıya ulaşmasında ilgili kişilerin işbirliği yapmaları ve bir amaç doğrultusunda birlikte hareket etmeleri önem kazanmaktadır.

Özel gereksinimi olan bireylerin toplum içinde bağımsız bir şekilde yer alabilmeleri için çevrelerindeki pek çok kişi, kurum ve kuruluşa görev düşmektedir. Bu konuda, özel gereksinimi olan bireylerin ailesinden sonra en önemli rol okul personeline düşmektedir. Özel gereksinimi olan çocuklarla farklı disiplinlerde pek çok personel hizmet vermektedir (Batu, 2013). Özel eğitim alanında hizmet veren personellerden birisi de psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerdir.

Her birey kendine özgü bir varlık olup çeşitli niteliklere farklı düzeylerde sahip olabilir. Bu durum yetersizlik yaşayan bireyler için de böyledir. Engelli birey bazı yeteneklerden yoksunluk yaşadığından topluma uyumu güçleşebilmektedir. Özel eğitim alanında bireyin çevreye uyumuna ve meslek edinme sürecine yardımcı olmak psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri içerisinde yer alır. Engelli bireyin de diğer bireyler gibi güçlü yanlarının geliştirilmesi bireye saygı açısından gereklidir (Kuzgun, 2000).

Özel eğitime özgü psikolojik danışmanlık ve rehberlik söz konusu değildir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerindeki amaç, ilke, hizmet birimleri, teknik ve araçlar vb. tüm bireyler için geçerlidir (Bakırcıoğlu, 2005). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin “rehberlik hizmetleri tüm öğrencilere yöneliktir”, “rehberlik hizmetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır” ve “her birey saygı duyulmaya değerdir” (Kuzgun, 2000; Bakırcıoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2013) gibi bazı temel ilkelerinde de görüleceği üzere psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden normal öğrencilerin yanı sıra öze eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin yararlanmasına olanak vermektedir.

Türkiye'de özel eğitim alanında en önemli problemlerden birisinin özel eğitime ihtiyacı olan birey sayısının bilinmemesidir. Bu düşünceyi belirten Şenel (1998) bu kapsamda bulunan bireyleri tarama ve tanımlama zorunlu olduğunu, bu nedenle ilgili disiplinlerin temsilcilerinden oluşan bir çalışma grubunun gerekli olduğunu ifade etmektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine (MEB, 2012) bakıldığında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tespit edilmesine, tanınmasına ve yerleştirmelerinin yapılmasına kadar pek çok kurulun oluşturulmuş olduğu görülmektedir. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kurulunda, özel eğitim değerlendirme kurulunda ve BEP kurulunda yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin erken tespitinde, tanılama, yönlendirme ve yerleştirilmesi sürecinde psikolojik danışman ve rehber öğretmenler bu sürecin önemli bir parçası olmaktadır. Yine özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (MEB, 2012) rehber öğretmenin kurumdaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yanında özel eğitime ihtiyacı olan bireyin ailesi, öğretmenleriyle ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin gelişimi ve değerlendirilmesinde ilgili kurullarla işbirliği yapması gerektiği vurgulanmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel tanılamaları il ve bazı ilçelerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapıldığı için rehber öğretmenler önemli görevler üstlenmektedirler. Rehber öğretmenler, ayrıca özel gereksinimi olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlarda ve öğrenmeyle ilgili sorunlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin ilk danıştıkları kişilerdirler. Rehber öğretmenlerin

bu gibi sorunlara doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale etmek gibi bir rol ve sorumlulukları vardır (Aksoy ve Diken, 2009).

Türkiye’de özel eğitim alanında uzman yetiştiren yeterli sayıda yüksek öğretim kurumu mevcut değildir. Dolayısıyla özel eğitim alandaki ihtiyaca henüz cevap verebilecek sayıda özel eğitim öğretmeni bulunmamaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin sayıca yetersizliği ve özel eğitim alanı dışındaki öğretmenlerin özel eğitime ilişkin yeterli eğitim alamaması sonucunda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle karşılaştıklarında hayal kırıklığı yaşayabilmektedirler (Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamaları ve bunun sonucunda sınıftaki kaynaştırma uygulamalarında yetersiz kalmaları ve dolayısıyla sorunlar yaşadıkları (Gök ve Erbaş, 2011), öğretmenlerin özel eğitimde kaynaştırma hizmetlerine yönelik ders veya eğitim almalarının kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmekle ilişkili olduğu (Orel, Zerey ve Töret, 2004; Gözün ve Yıkılmış, 2004) araştırmalarda vurgulanmaktadır.

Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin yukarıda da vurgulandığı üzere özel eğitim alanında; öğrencilerin tanınması, okul içerisinde bireysel eylem planlarının hazırlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi, bireyin özel eğitim alanındaki ihtiyaçları doğrultusunda fikir sunması, ailelerle çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirmek ve aileye yönelik rehberlik yapma ve okulda uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gibi alanlarda doğrudan ve dolaylı olarak faaliyet göstermektedirler. Bu nedenle özel eğitim dersinin psikolojik danışma ve rehberlik öğrenimi gören öğrencilerin öğretim programlarında yer alması ve etkili biçimde kazanımlarının sağlanması oldukça önemlidir. Rehber öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve deneyimlerinin yanı sıra özel eğitime gereksinim duyan çocukların yaşayabilecekleri sorun alanlarına ilişkin öz yeterlik algıları eğitim sürecine etki eden önemli bir değişken olmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009).

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında Amasya Üniversitesi’nde öğrenim gören psikolojik danışman ve rehberlik öğrencilerinin öğretim programlarında yer alan özel eğitim dersini tamamladıktan sonra bu dersin kendilerinde hangi kazanımlar sağladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesini “Psikolojik danışman ve rehberlik öğrencilerinin özel eğitim dersi programına ilişkin kazanımları nelerdir?” oluşturmaktadır.

Araştırmanın önemi

Ülkemizde Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yetkili sağlık kuruluşları tarafından engelli sağlık kurulu raporu almış ve veri tabanına bilgi akışı sağlanabilen bazı kamu kurum ve kuruluşlarına herhangi bir sebepten dolayı başvurmuş engelli bireylerin verilerinin derlenmesi ile oluşan verilere göre engellilerin güncel sayısı 1.802.865 olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde engelli vatandaşların oranının nüfusumuzun %12.7’si olduğu belirtilmektedir. Toplumda engelli bireylerin varlığını kabul etmek bir zorunluluk olmakla birlikte yetişen bireylerin engellilerin varlığı ve özellikleri konusunda bilgilenmesi önemli bir konu alanıdır.

Bu bağlamda özellikle toplumda önemli bir etki gücüne sahip mesleklerin başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Yetişen nesli belli bilgi, düşünce ve değerler doğrultusunda yetiştirmede etkin sorumluluğu olan öğretmenlerin toplumda yer alan engel grupları konusunda bilgilenebilmesi önemli bir konudur. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde belirtilen ihtiyaç özel eğitim dersi ile karşılanmaktadır. Öğretmenlerin okulunuzda öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenci, davranışlarıyla okulda sorun yaratan bir öğrenci, öğrenme konusunda akranlarına göre daha üst düzey düşünme ve üretme konusunda etkin olan bir öğrenci ile karşılaşıldığında öncelikle öğretmenlerin rehber öğretmene başvurmak gibi bir yönelimleri vardır. Bu durum psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda öğretmenleri bilgilendirecek ve yönlendirebilecek niteliklere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin görüşlerine göre özel eğitim dersini tamamladıktan sonra elde ettikleri kazanımların belirlenmesi ve beklentilere uygun niteliklere sahip olup olmadıklarının tartışılmasına olanak vermesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmada araştırmacılar “ne kadar” ve “kaç tane” gibi rakamsal sonuçlara ulaşmakla birlikte, insanlar deneyimlerini nasıl yorumlamaktadırlar ve deneyimlerine nasıl bir anlam yüklemektedirler gibi neden ve etkiyi belirlemeye çalışırlar (Merriam, 2013). Araştırmada öğrencilerin özel eğitim dersini alan psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bu ders programını tamamladıktan sonraki kazanımlarının ortaya konulması istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere dersin sonunda yapılan düzey belirleyici (summative) değerlendirmeye ek olarak öğrencilere sorulan açık uçlu bir soruya ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yürütülen araştırma doküman analizine dayalı nitel bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma grubu

Araştırma grubunu 2013–2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde psikolojik danışma ve rehberlik alanında ikinci sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrenciler (N=51) oluşturmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	18	35
	Kadın	33	65
	Toplam	51	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin % 65'i kadın, % 35'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Uygulama süreci

Öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarında okutulan özel eğitim dersi, özel eğitime ihtiyaç duyan, engel gruplarının özelliklerinin tanıtılması ve bu bireylere farkındalık sağlanmasını amaçlayan bir derstir. Daha ayrıntılı olarak bakıldığında bu dersin programının tamamlanması ile öğretmen adaylarının; özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, otizm belirtisi taşıyan, üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar konusunda bilinçlenmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla yürütülen özel eğitim dersinin dönem sonunda öğrencilere sunulan iki soruya verdikleri cevaplara dayanarak elde edilen kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri toplama yöntemi ve aracı

Araştırmada veriler öğrencilere sunulan açık uçlu bir soruya verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Öğrencilere; “Özel eğitim mesleki yaşamınızda nerelerde karşınıza çıkacağını düşünüyorsunuz?” ve “Böyleli durumlarla karşılaştığınızda neler yapacağınızı belirtiniz?” soruları yöneltilmiştir. Öğrenciler sorulara yazılı olarak yanıt vermiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar sınırlılığında nitel veriler içeren doküman, analiz edilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmacılar belirtilen dokümanda öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri cümle cümle okuyarak betimsel olarak analiz etmişlerdir. Bu aşamada öğrencilerin birbirine benzeyen görüşlerine frekans verilerle frekans tabloları oluşturularak veriler sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin özel eğitim ders sürecindeki kazanımlarına yönelik görüşleri aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Özel Eğitim İle Karşılaşacakları Durumlara İlişkin Görüşleri

ALAN	GÖRÜŞ BELİRTEN ÖĞRENCİ SAYISI	f	MADDE SAYISI
Duygu ve davranış bozuklukları	22	46	14
Üstün zekalı öğrenciler	21	36	10
Fiziksel-ortopedik yetersizlik	21	42	10
Kaynaştırma öğrencisi	21	53	14
Zihinsel yetersizlik	14	36	6
Öğrenme güçlüğü	12	20	7
Bireysel eğitim planı hazırlamak	12	12	1
Otizm	10	17	7
Konuşma ve dil bozukluğu	9	17	9
Hiperaktivite	9	11	6
Konvülsiyon bozukluk (sara)	9	19	5
Tarama faaliyeti	7	7	1
Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin ailesi	5	7	3
İşitme güçlüğü	5	6	5
Görme güçlüğü	3	5	2
Süreğen hastalıklar	2	2	1
Özel eğitime ihtiyaç duyan bir çocuk annesi	1	1	1

Araştırmaya katılan öğrenciler Tablo 2'de ifade edildiği üzere özel eğitim ile ilgili karşılaşacakları durumları ifade eden görüşleri 17 başlık altında toplanmaktadır. Tablo 2'de araştırmaya katılan n=51 öğrencinin görüşleri incelendiğinde öğrenciler; duygu ve davranış bozukluğu (n=22), üstün zekalı öğrenciler (n=21), fiziksel ve ortopedik yetersizlik (n=21) ve kaynaştırma öğrencisi (n=21) olarak en fazla karşılaşacakları durumları belirtmişlerdir. Tablo 2'de dikkat çeken iki ayrı bulgu yer almaktadır. Bunlardan birincisi bir engel alanı olmadığı halde öğrencilerin engelli bireylerin belirlenmesine ilişkin tarama faaliyetinde bulunacaklarını (n=27) ve bireysel eylem planı hazırlamak (n=12) durumunda kalacaklarını ifade etmeleridir. İkinci bulgu ise özel eğitime ihtiyaç duyabilecek bir çocuk annesi olarak bu gerçekliği yaşayabilirim düşüncesinde olabileceğini düşünen sadece bir öğrencinin olmasıdır.

Tablo 3

Öğrencilerin Duygu ve Davranış Bozukluğuna İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=22)

Duygu ve davranış bozuklukları	f
Öğrencinin davranışını gözlemleyerek veri oluşturmak	6
Aileyle görüşerek gözlem sonuçlarını paylaşmak	6
Aileye bozukluğun olası nedenleri hakkında görüşerek bilgilendirmek	5
Öğrenciye ilgi ve sabır göstermek	5
Öğrencinin duygu ve davranışlarını ifade edecek etkinlikler hazırlamak	3
Öğretmene destek olmak	5
Ailenin çocuğa ilgi göstermesini sağlamak	3
Aile ve öğretmenle görüşerek ilgi ve sabır gösterilmesini sağlamak	3
Arkadaşları tarafından etiketlenmesini ve ruhsal açıdan hırpalanmasını (zedelenmesini) engellemeye çalışmak	2
Çocuğa sorumluluk verecek etkinlikler düzenlemek	4
Aileye müşavirlik hizmetleri yürütmek	1
İçe yönelikli durumlarda yazı yazdırarak kendini ifade etmesini sağlamak	1
Çocukla beraber sınıf kurallarını belirlemek	1
Öğrenciye bireysel danışma yapmak	1
Toplam	46

Tablo 3 incelendiğinde n=22 öğrenci duygu ve davranış bozukluğuna ilişkin görüş belirtmektedir. Öğrencilerin duygu ve davranış bozukluğu durumu ile karşılaştıklarında en fazla frekansı öğrencinin davranışını gözlemleyerek veri oluşturmak ve aileyle görüşerek gözlem sonuçlarını paylaşmak davranışlarını gösterme eğiliminde bulunacaklarını ifade etmektedirler. Yine aileyi bu durumun olası nedenleri hakkında bilinçlendirme ve öğrenciye ilgi ve sabır gösterilmesi gerektiği öğrenciler tarafından vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu ve davranış bozukluğu yaşayan öğrencilere sorumluluk vermek, duygularını ifade edecek etkinlikler düzenlemek ve öğrencilerin kendini ifade etmede desteklemek biçiminde davranışsal tepkileri olacağı belirtilmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Üstün Zekâlı Çocuklara İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=21)

Üstün zekâlı çocuklar	f
Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda eğitim almak için RAM'a yönlendirmek	8
Öğrenciyi bilim sanat merkezlerine yönlendirmek	6
İlgi ve istidatlarına uygun ödev ve projelere yönlendirmek	4
Tanılayıcı testler uygulamak	4
Öğrencinin erken teşhis edilmesini sağlamak	4
Öğrenciyi ders dışı yetenekleri doğrultusunda aktivitelere yönlendirmek	3
Çocuğun körelmemesi için üst sınıflardan ders aldirmek	3
Üstün zekâlı öğrencilerin de özel eğitime ihtiyaç duyduğu bilincini oluşturmak	2
Öğretmenleri öğrencilerin merak duygusu ve çalışma hızlarını olumsuz etkileyecek davranışlardan uzak durmaları için yönlendirmek	1
Okulda özel sınıf açılması için müdürle irtibata geçmek	1
Toplam	36

Tablo 4'te n=21 öğrenci üstün zekalı olabilecek öğrencilerle karşılaşabileceklerini belirtmektedirler. Öğrenciler özellikle bu durumda olan bireyleri yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları için RAM'a yönlendirilmesi gerektiği ve bilim sanat merkezlerine yönlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğrenciler üstün yetenekli öğrencilerle karşılaştıklarında öğrencileri ilgilerine göre yönlendirmek, tarama testleri yapmak, ders dışında yetenekleri doğrultusunda aktivitelere yönlendirmek ve erken tanının önemli olduğunu ifade etmektedirler. Tablo 4'te göze çarpan diğer kıymetli bir bulgu ise üstün yetenekli öğrencilerin de özel eğitime ihtiyacı olduğu konusunda bilinçli olduklarını ifade etmeleridir.

Tablo 5

Öğrencilerin Fiziksel ve Ortopedik Güçlüğü İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=21)

Fiziksel ve ortopedik güçlük	f
Fiziksel öğrenme çevresini bireyin özelliğine göre düzenlerim	13
Öğrencinin sınıfına uyumunu sağlamak	6
Yetersizliğin engele dönüşmemesi için onunla sıklıkla görüşme yapmak	5
Bu öğrencilere akranlarının yanında kendilerini kötü hissetmemeleri ve kendini kabul için rehberlik etmek	5
Yapabileceği etkinliklerde ona görev/rol vererek yetersizliğin engele dönüşmemesini sağlamada çaba göstermek	4
Sınıf öğretmeni ile işbirliğinde öğrencinin engelini sınıfta izah ederim	4
Sınıfta arkadaşlarının onunla dalga geçmelerini engellerim	3
Arkadaşlarına öğrencinin yaşadığı zorlukları anlatırım	1
İhtiyaç varsa gerekli mercilere başvurarak taşıma ve evde eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlarım	1
Toplam	42

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar fiziksel ve ortopedik güçlük yaşayan bireylerle karşılaşabileceklerini ifade etmektedirler. Öğrenciler böyle bir durumda baskın biçimde güçlük yaşayan öğrencilerin öğrenme ortamını bireyin özellikleri doğrultusunda düzenlenmesi eğiliminde olacaklarını ifade etmektedirler. Yine fiziksel ve ortopedik yetersizlik yaşayan öğrencilerin sınıfına uyumunu sağlamak, öğrenciyle sıkça bireysel görüşme yaparak onu desteklemek ve akranları arasında sosyal kabul için çaba gösterecekleri ifade edilmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencileri sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde olacaklarını belirtmelerinin yanı sıra öğrencinin etiketlenerek alay konusu olmaması için de sorumluluk alacaklarını vurgulamaktadırlar.

Tablo 6:*Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencisine İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=21)*

Kaynaştırma öğrencisi	f
Akranlarını bilinçlendirmek	5
Öğrenciye BEP planı hazırlamak	4
Sınıf öğretmeni ile koordineli çalışmak	4
Gelişimine yönelik kayıtlar tutmak	3
Öğrenciyi tanılaması için hemen RAM a göndermemek	2
Öğrenciyle yakından, bireysel olarak ilgilenmek	2
Öğretmenle derse girip destek olmak	1
Ailesiyle öğrenciyi tanımak amaçlı iletişime geçmek	1
Öğrencilere arkadaşlarını anlamaları için empati içeren etkinlikler yapmak	9
Toplam	31

Tablo 6'ya göz attığımızda n=21 öğrenci, kaynaştırma öğrencisi ile karşılaşabileceğini ifade etmektedir. Bu durumda öğrencilerin eğiliminin kaynaştırma öğrencisinin aynı sınıfta öğrenim gördükleri arkadaşlarını bilinçlendirmek, öğrenci için BEP planının hazırlanması ve sınıf öğretmeni ile koordineli çalışarak öğrenci hakkında gelişim durumuna ilişkin kayıtları tutma şeklinde davranış sergileyeceklerini belirtmektedirler.

Tablo 7*Öğrencilerin Zihinsel Yetersizliğe İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=14)*

Zihinsel yetersizlik	f
Tanıma ve zihinsel yetersizliğin derecesini belirlemek için test uygulama	12
RAM'a yönlendirmek (tanılama ve değerlendirme)	11
Uygun eğitim ortamlarında eğitim görmesi için yönlendirmek	5
BEP planı hazırlamak	4
Aileye test sonuçlarına göre öğrencinin uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesi için bilgilendirmek	3
Akranları normal zeka düzeyi arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirecek etkinlikler düzenlerim	1
Toplam	36

Araştırmaya katılan öğrencilerden n=14 tanesi zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerle karşılaşabileceğini düşünmektedirler. Tablo 7 incelendiğinde ise bu durumda öğrencilerin zihinsel yetersizlik yaşadığını düşündükleri bireyleri tanımak ve doğru karar vermek için tanıma ve zihinsel yetersizliğin derecesini belirlemek için test uygulama eğilimlerinde olacaklarını ve akabinde uygun eğitim ortamlarından yararlandırılması için öğrenciyi RAM'a yönlendireceklerini ifade etmektedirler. Benzer biçimde yine aile ile iletişime geçerek öğrencinin uygun ortamlara yönlendirileceği bilgilendirmeler yapılacağı da vurgulanan diğer bir görüştür.

Tablo 8

Öğrencilerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n= 12)

Öğrenme güçlüğü	f
Öğrencinin seviyesine uygun çalışma planı ve öğrenme(öğretme) etkinlikleri hazırlamak	5
Okula kaynak oda ve özel alt sınıf kurulması için çaba göstermek	4
Özel ilgi göstererek benlik algısının düşmemesini desteklemek	3
Öğrenciye uygun etkinliklerle planlayarak yetersizliğini öğrenciye hissettirmemek	3
Öğrencinin gelişim düzeyini yakından takip etmek	2
Aile ve öğretmenle iletişim kurmak	2
Öğrenciyi tahtaya yakın sıralarda oturtturarak öğretmenle iletişimini canlı tutmak	1
Toplam	20

Araştırmada bazı öğrenciler (n=12) öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerle karşılaşabileceklerini düşünmektedirler. Bu durumla karşılaşıldığında ise öğrencilerin tepkileri tablo 8 incelendiğinde; öğrencinin seviyesine uygun çalışma planı ve öğrenme-öğretme etkinlikleri hazırlamak, okul bünyesinde ihtiyaç durumunda kaynak oda ve özel alt sınıf kurulması için çaba göstermek, öğrencinin benlik algısının düşmemesi için onu desteklemek ve öğrencinin seviyesine uygun etkinlikler planlayarak öğrencinin kendisini yetersiz hissetmemesi yönünde çaba göstermek şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 9

Öğrencilerin Bireysel Eylem Planı Hazırlamaya İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n= 12)

Bireysel eylem planı hazırlamak	f
Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere BEP planı hazırlamak (hazırlamak)	12
Toplam	12

Araştırmaya katılan öğrenciler (n=12) farklı yetersizlik alanlarında olmakla birlikte özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için, doğrudan bir psikolojik danışman ve rehberlik çalışanı olarak engel ve yetersizlik yaşayan öğrencilerin öğrenim ortamlarının düzenlenmesi için BEP hazırlamak sorumluluğunda olacaklarını ifade etmektedir.

Tablo 10

Öğrencilerin Otizme İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=10)

Otizm	f
Çocuğun iş eğitimi veya OÇEM okullarına yönlendiririm	4
Normal akranlarına bu öğrenciler konusunda farkındalık sağlamak	4
Aileleri otizmlı bireylerin farklı iletişim kurduklarına dair bilinçlendiririm	3
Özel alt sınıflara yönlendirmek	2
Günlük pratik beceriler kazandırırım	2
Aileye öğrenciye ilgi ve sabır göstermesinde destek olmak	1
Otizmin hastalık değil farklı iletişim tarzı olduğunu benimserim.	1
Toplam	17

Tablo 10'da görüldüğü üzere psikolojik danışma ve rehberlik öğrencileri özel eğitim dersi kapsamında otizm tanısı konulmuş bireylerle karşılaştıklarında bu bireylerin iş eğitim okulu veya otistik çocuklar eğitim merkezlerine (OÇEM) yönlendirme yapacaklarını ifade etmektedirler. Katılımcıların bazıları akranlarıyla aynı eğitim ortamında olmak üzere, özel alt sınıflarda öğrenim gören otizm tanısı konulmuş öğrencileri normal akranlarına tanıtacaklarını ifade etmektedirler. Yine katılımcılar tanılama yapılan bu öğrenciler için ailelerine ilgi ve sabır gösterilmesi konusunda destek olunacağı ve günlük işlerdeki pratik becerilerin kazandırılması konusunda eğitimsel olarak öğrencilerin desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Tablo 11

Öğrencilerin Konuşma Ve Dil Bozukluklarına İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=9)

Konuşma ve dil bozuklukları	f
Öğrenciyle sınıfta dalga geçilmesini önlemek	4
Öğrencilerin güçlükle yaşayan arkadaşına özür ve yetersizliğinden dolayı uygun (kekeme vb) hitap etmelerini sağlamak	3
Öğrencilerin arkadaşına hitaplarında güçlükle yaşayan birey biçiminde uygun dil kullanımını sağlamak	2
Öğrencinin sınıfta olmadığı bir zamanda sınıf arkadaşlarına bilgi vermek	2
Dille ilgili konuşma pratikleri yaptırmak	2
Öğretmenleri bilgilendirmek	1
Çevreye uygun davranışlarıyla öğrenciye uygun model olmak	1
Olası nedenleri belirlemeye çalışmak	1
Öğrenciyi sabırla dinlemek	1
Toplam	17

Tablo 11 incelendiğinde n=9 öğrenci konuşma ve dil bozuklukları yaşayan öğrencilerle karşılaşabileceklerini düşünmektedirler. Bu konuda ise öğrenciler öncelikle akranları tarafından sınıfta dalga geçilmesini önlemeyi amaçlayacaklarını belirtmektedirler. Yine benzer konuda öğrenciler konuşma ve dil bozuklukları yaşayan bireylere sınıfta akranlarının etiketleyici bir

dil kullanmamalarına önem vereceklerini ifade etmektedirler. Ayrıca Tablo 11 incelendiğinde konuşma güçlüğü yaşayan öğrencinin durumu hakkında öğrencinin sınıfta olmadığı bir zamanda sınıf arkadaşlarına bilgi vermek, dille ilgili konuşma pratikleri yaptırmak ve çevreye uygun davranışlarla model olacaklarını belirtmektedirler.

Tablo 12

Öğrencilerin Hiperaktivite Bozukluğuna İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=9)

Hiperaktivite	f
Sınıf öğretmenlerine rehberlik etmek	3
Öğrencinin uygun bir spor faaliyetine yönlendirilmesini sağlamak	3
Öğrencilere konsantrasyon egzersizleri yaparak dersi dinlemelerini desteklemek	1
Öğrencilere bireysel psikolojik danışma yapmak	1
Öğrenci arkadaşlarına empati yapacak uygulamalarda bulunmak	1
Enerjisini harcaçacak sorumluluklar vermek	1
Toplam	11

Araştırma kapsamında görüş belirten öğrenciler (n=9) öğrencilerde hiperaktivite ile karşılaşabileceklerini belirtmektedirler. Bu durumda olan öğrencilerin öğretmenlerine rehberlik yapmak ve öğrencinin enerjisini atacağı bir spor faaliyetine yönlendirilmesi konusunda çaba göstereceklerini ifade etmektedirler.

Tablo 13

Öğrencilerin Sara Nöbetine İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=9)

Sara nöbeti	f
Derste öğrendiğim nöbet esnasında müdahale (dilin boğazına kaçmasını engelleme, yan yatırma, köpük çıkışı, baş altını desteklemek vb.) yollarını uygulama	9
Önce kendim sakin olurum	4
Arkadaşlarına saranın bulaşıcı olmadığı konusunda bilinçlendirme	4
Sınıfı sakinleştiririm	1
Sara nöbeti geçiren öğrencinin bu durumda utanmaması için kendisine danışmanlık yaparım	1
Toplam	19

Tablo 13 incelendiğinde psikolojik danışma ve rehberlik öğrencileri (n=9) sara gibi konvülsiyon (epilepsi) bozukluklar ile karşı karşıya kalabileceklerini ifade etmektedirler. Bu durumda öğrenciler derste öğrendiklerini ifade ettikleri müdahale yöntemlerini kullanacaklarını belirtmektedir. Yine bazı öğrenciler sara nöbetini yaşadığı esnada nöbet geçiren öğrencinin sınıftaki arkadaşlarına model olmak için öncelikle öğretmen olarak kendilerinin sakin kalmaları gerektiğini düşünmektedirler. Nöbet sonrası öğrencilere saranın bulaşıcı bir rahatsızlık olmadığı konusunda öğrencileri bilinçlendirmek ve nöbet geçiren öğrencinin de yaşanan durumdan utanmaması için öğrenciye destek sağlanması gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 14*Öğrencilerin Tarama Faaliyetine İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=7)*

Tarama faaliyeti	f
Öğrencilere tarama amaçlı testler uygulamak	7
Toplam	7

Tablo 14 incelendiğinde araştırmada veri sağlayan 7 öğrenci ise özel eğitime ihtiyaç duyabilecek öğrencilerin arama bulma faaliyeti olarak tarama faaliyetleri yapmak durumu ile karşı karşıya kalabileceklerini düşünmektedirler.

Tablo 15*Öğrencilerin Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Öğrenci Aileleri Konusundaki Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=5)*

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci aileleri	f
Aileye kabul ve uyuma geçiş aşamasında yardımcı olmak	5
Aileyle iletişimde kendini ifade etmesine imkân vererek etkin dinleyici olmak	1
Aileyle öğrenci hakkında sürekli iletişim halinde olmak	1
Toplam	7

Tablo 15 incelendiğinde öğrencileri bir diğer uğraş alanlarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin aileleri ile etkileşimde bulunmak olduğu düşünülmektedir. Bu durumda öğrenciler ailenin yaşadığı bu zor ve destek gerektiren durumda ailenin çocuğunu kabul ve uyum aşamasına geçişinde yardımcı olmak, aileyle iletişimde etkin bir dinleyici olmak ve aile ile sürekli iletişimde bulunulması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 16*Öğrencilerin İşitme Güçlüğüne İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=5)*

İşitme güçlüğü	f
Öğrencinin kullandığı cihazı tanıtmak ve hassasiyeti akranlarına anlatmak	2
Cihaz kullanmadan dolayı öğrencinin okula gelmek istememesi durumunda onu ikna etmek	1
Öğrencinin empati oluşturacak etkinlikler yaparak sosyal kabulünü sağlamak	1
Tarama yapmak	1
Öğrenciyi öğretmeni görececek cephede ve ön sıralara oturtmak	1
Toplam	6

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin işitme güçlüğü yaşayan bireylerle karşılaşılacağı düşünülmektedir. Böylesi bir durumda da işitme güçlüğü yaşayan bireyin kullandığı cihazının sınıfa tanıtılması ve hassasiyeti öğrencilere vurgulanması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenciler

ayrıca sınıfta empati içeren uygulamalarla öğrencinin akranlarında sosyal kabulü sağlanacağı belirtilmektedir.

Tablo 17

Öğrencilerin Görme Güçlüğüne İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=3)

Görme güçlüğü	f
Uygun uzaklıkta oturtmak	3
Görme konusunda okulda tarama yapmak	2
Toplam	5

Tablo 17 incelendiğinde öğrenciler görme güçlüğü yaşayan ve özel eğitime ihtiyaç duyabilecek bir bireyle karşılaşabilecekleri düşünülmektedir. Bu durumda ise sınıfta oturma düzeni olarak ortam ayarlaması yapacaklarını, uygun bir uzaklıkta öğrencinin oturtulmasını sağlayacaklarını belirtmektedirler. Ayrıca görme yetersizliği yaşayan bireyler için çalıştıkları kurumda tarama testleri yapacakları belirtilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Süreğen Hastalıklara İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=2)

Süreğen hastalıklar	f
Öğrencileri hastalık hakkında bilgilendirmek	2
Toplam	2

Araştırmada sadece n=2 öğrenci süreğen hastalıklara maruz kalan öğrenci ile karşılaşabileceklerini düşünmektedir. Böylesi durumda ise süreğen hastalık yaşayan öğrencinin akranlarına bu durum ve hastalık hakkında bilgilendirme yapacaklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 19

Öğrencilerin Özel Eğitime Sahip Bir Anne Olmaya İlişkin Görüşleri Yüzde ve Frekans Değerleri (n=1)

Özel eğitime sahip bir anne	f
Uyum evresine geçip çocuğum için çaba gösteririm	1
Toplam	1

Tablo 19 incelendiğinde psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinden sadece bir tanesi özel eğitimin hayatında nerede karşısına geçeceği şeklindeki araştırma sorusuna özel eğitime ihtiyaç duyan bir çocuk annesi olarak karşılaşabileceğini ifade etmiştir. Böyle bir durumda karşılaştığında ise uyum evresine geçerek çocuğu için çaba göstereceğini de belirtmektedir.

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında güz döneminde Amasya Üniversitesi'nde 2. sınıfta öğrenim gören psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin öğretim programlarında yer alan özel eğitim dersini tamamladıktan sonra bu dersin kendilerinde hangi konularda kazanımlar sağladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler mesleki yaşamlarında özel eğitim alanında karşılaşabilecekleri durumları ve bu durumlar karşısında ne yapabileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla karşılaşabilecekleri durumlar sırasıyla; duygu ve davranış bozukluğu, üstün zekâlı öğrenciler, fiziksel ve ortopedik yetersizlik ve kaynaştırma öğrencisi olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu; özel eğitime ihtiyaç duyabilecek bir çocuk sahibi anne olarak bu gerçekliği yaşayabilirim düşüncesinde olabileceğini düşünen sadece bir öğrencinin olmasıdır.

Öğrencilerin dersin kazanımları doğrultusunda farklı engel alanlarını ayırt ettikleri ve bu alanlara ilişkin farklı ve dersin kazanımlarına uygun yaklaşımlar sergiledikleri (örn: otizmlili bireye yönelik olarak "Aileleri otizmlili bireylerin farklı iletişim kurduklarına dair bilinçlendiririm" ya da sara nöbetine ilişkin "derste öğrendiğim nöbet esnasında müdahale (dilinin boğazına kaçmasını engelleme, yan yatırma, köpük çıkışı, baş altını desteklemek vb.) yollarını uygulama") saptanmıştır.

Öğrencilerin tarama ve yönlendirme faaliyetlerini sıklıkla vurgulamaları "eğitsel değerlendirme ve tanılama erken yaşta yapılır" ilkesini benimsediklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra tüm engel alanlarında ortak olarak sergilenmesi gereken kazanımlara ulaştıkları görülmektedir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin diğer eğitim fakültesi öğrencilerine göre uygulama alanında farklı görev ve sorumlulukları vardır (MEB, 2012). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin taranmasından, ilgili kurumlara yönlendirilmesinden, kaynaştırma eğitimine tabi olmalarından, bireysel eğitim programı hazırlama sürecinde işbirliği yapmalarından, ailelere danışmanlık yapmaya kadar geniş bir yelpazede öğrencilerin kendi alanlarına ilişkin kazanımlara sahip oldukları görülmektedir. Ancak öğrencilerin "BEP" hazırlarım", "öğrenciyi ön sıraya oturturum", "Fiziksel öğrenme çevresini bireyin özelliğine göre düzenlerim" biçiminde ifadelerinin eğitim ortamlarında bu görevleri ya da kararları tek başına verebilecekleri izlenimi oluşturduğundan üzerinde düşünülmesi gereken ifadeler olarak görülebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin başarıya ulaşmalarında ailenin, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve uzmanların işbirliği içinde hareket etmeleri önemlidir. Ayrıca yine "BEP" hazırlama sürecinde psikolojik danışman ve rehber öğretmenin esas sorumlu değil sürecin bir parçası olduğu "BEP" hazırlama sürecinde aileye, öğrenciye ve öğretmene danışmanlık yapması gerektiği bu ders sürecinde öğrencilere vurgulanmalıdır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin özel eğitim derslerini almaları tüm eğitim kademelerinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler olduğundan oldukça önemlidir. Çünkü özel eğitim dersi ya da eğitimi alan öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmekle ilişkili olduğunu (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Orel, Zerey ve Töret, 2004), özel eğitim dersinin yanında özel eğitimle ilgili projelere katılımın özel eğitime ilişkin olumlu tutumları geliştirdiği (Melekoğlu, 2013)

görülmektedir. Bu bakımdan psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin özel eğitime ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülebilir. Ayrıca özel eğitim hizmetlerinin başarıya ulaşmasında öğretmen, yöneticiler, ailelerin işbirliği yapması (Gözün ve Yıkılmış, 2004) vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak ve rehberlik öğrencilerinin özel eğitim dersi kapsamında karşılaşılabilecekleri sorun alanları ve bu sorun alanları ile karşılaştıklarında ne yapabileceklerinin yanı sıra gelecek araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin olası destek istemeleri durumunda (örn: davranış sorunlarını gidermek, belli derslerdeki güçlükleri yenmek vb) öğrencilerin sergileyecekleri tutum ve davranışların belirlenmesi önemli olabilir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2012) ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliğinde (2001) rehber öğretmenini görev ve sorumluluklarına ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Bu yönetmeliklerde rehber öğretmenin, özel eğitime muhtaç öğrencinin belirlenmesi, tanınması, rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirme sürecinde aileye rehberlik edilmesi yapılmasının yanında BEP (Bireysel eğitim planı) hazırlama kurullarında BEP hazırlama sürecinde işbirliği yapması vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerine yönelik verilen özel eğitim derslerinde yönetmelikte ifade bulan ilgili maddelerin kazanımının önemle üzerinde durulması sağlanabilir. Böylece psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden mezun olan danışman adaylarının çalışma yaşamlarında özel eğitimle ilgili karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelmelerinin ve özel eğitim öğrencileri ve ailelerine rehberlik etmesinin kolaylaşacağı düşünülebilir.

Özel eğitim ders programının muhtevası ve hitap ettiği alan düşünüldüğünde psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin bu alanda kendilerini yetiştirmeleri oldukça önem taşımaktadır. Bu alandaki derslerin çeşitliliğinin arttırılması veya seçmeli derslerin konulması beklenen yeterliklerin gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda özel eğitim dersinde öğrencilerden, yetersizlik yaşayan ya da engelli bireylerin topluma katılımını sağlamaya yönelik bir proje geliştirmelerinin istenmesi dersin etkisini arttıracığı düşünülmektedir

Kaynaklar

- Aksoy, V., Diken, İ.H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-37. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/1414/15965.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Batu, E.S. (2013). Özel eğitimde personel işbirliği. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* (s. 21-35). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, E.S., Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/488.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gök, G., Erbaş, D. (2011). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1). 66-87. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjcesse/article/view/5000016557/5000016363> adresinden alınmıştır.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 79-88. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/496.pdf> adresinden alınmıştır.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/496.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kargın, T. (2010). Özel Gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s.77-112). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- M.E.B. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2012.pdf adresinden alınmıştır.
- M.E.B. (2001). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> adresinden alınmıştır.
- Melekoglu, M.A., Cakiroglu, O., Malmgren, K.W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298, doi: 10.1080/13603110701747769
- Melekoğlu, M.A. (2013). Özel Gereksinimli Öğrencilerle Yürütülen Etkileşim Projesinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Olumlu Tutum ve Farkındalık Geliştirmeleri Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 1053-1077. <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/1e63c43788d378940733327c561aff69glutr.pdf> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Orel, A., Zerey, Z., Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/51/477.pdf> adresinden alınmıştır.

- Saraç, T., Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000236/1002000172> adresinden alınmıştır.
- Şenel, H.G. (1998). Special education in Turkey. *European journal of special needs education*, 13(3), 254-261, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0885625980130304> adresinden alınmıştır.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri^[*]

Hasan Basri MEMDUHOĞLU^[**]

Mehmet TURHAN^[***]

Öz

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim sürecinde hangi örgütsel güç kaynaklarını kullandıkları ve bu sosyal güç kaynaklarını kullanım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modelindeki çalışmanın örneklemini Van ve Siirt il merkezindeki kamu okullarında görev yapmakta olan 400 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler Altinkurt ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleme istatistikleri ve parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin en sık başvurdukları güç kaynağı uzmanlık gücü olurken en az kullandıkları güç kaynağı ise zorlayıcı güç olarak bulunmuştur. Okul müdürleri çoğunlukla yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güçlerini kullanırken zorlayıcı güçlerini ise nadiren kullanmaktadırlar. Ortaokulda görev yapan müdürler ilköğretim müdürlerine oranla yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güçlerini daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Güç, örgütsel güç, okul müdürü, okul yönetimi.

Use levels of primary school principals' organizational power: what do teachers think?

Abstract

In this study, it is aimed to identify which social power resources school principals use in management process and the levels of that use according to teachers' opinions. The study is a descriptive research study, using a survey model and its sample consisted of 357 primary and elementary teachers currently teaching in the cities of Van and Siirt. Data were collected through “The Organisational Power Scale” developed by Altinkurt and Yılmaz (2013). While analysing

[*] Bu makale, 8-10 Mayıs 2014 tarihlerinde Siirt'te gerçekleştirilen 9. Ulusal Eğitim Yönetimi adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. hasanmemduhoğlu@gmail.com

[***] Arş. Gör. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. turhan5619@gmail.com

data, parametric tests were used, addition to descriptive statistics. According to the findings, principals most frequently used expert power and they used coercive power least frequently. According to teachers' opinion, while principals usually used legitimate power, reward power, expert power, and referent power, they rarely used coercive power. Compared to primary school teachers, elementary school teachers asserted that principals used their legitimate power, reward power, expert power, and referent power more frequently.

Keywords: Power, organizational power, school principals, school management.

Giriş

Örgütlerin yönetiminde yöneticilerin örgüt üyelerini etkileyebilmesi ve onları örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirmeleri oldukça önemlidir. Yöneticiler çalışanları etkilemede çeşitli güç kaynaklarına başvurular. Yöneticilerin çalışanları harekete geçirmeleri, sahip oldukları etkileyebilme güçleri ile doğru orantılıdır (Şimşek, 2002). Bu anlamda örgütsel analizler yapanlar için kritik öneme sahip güç kavramının (Kearins, 1996) eğitim örgütlerinin yönetimindeki karşılığı ve taşıdığı anlam, gücün kaynakları ve okul yönetiminde okul yöneticilerinin hangi durumlarda ne tür güç kaynaklarını kullandıklarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

Güç kavramının pratikte ve araştırmalarda hoş olmayan çağrışımlar yaptığı söylenebilir (Robins ve Judge, 2013). Güç ne kadar hakimiyet kurma ve boyun eğme ile ilişkilendirilse de aslında örgütün sosyal amaçlarına ulaşmasını sağlayan bir kaynaktır (Cherie, 1992; akt. Özasan ve Gürsel, 2008). Alanyazında güç kavramının birçok tanımını bulmak mümkündür. Raven (2008) gücü sosyal güç olarak görmüş ve güç figürünün değişimi gerçekleştirmek için uygun kaynakları kullanması olarak tanımlamıştır. Dahl'ın (1957) tanımına göre güç, "Anın B üzerindeki normalde yapmayacağı bir şeyi yaptırma yetisidir". Güç kavramını doğada insanlarda ya da bireyin bizzat kendisinde bir etki oluşturma yetisi olarak tanımlamak mümkündür (Gong, 2006). Günlük yaşamın hemen hemen her alanında oldukça sık kullanılan güç kavramı insanlara kendiliğinden yapmayacakları şeyleri yaptırabilmek şeklinde de tanımlanabilir (Steers, 1981). Weber (1968) ise gücü zorla harekete geçirme, diğerlerini de benzer şekilde hareket etmeye veya bu duruma uymaya zorlama olarak tanımlamıştır (Akt. English, 1992). Pfeffer'in (1992) güç tanımı ise "davranışları etkileme, olayların akışını değiştirme, direnişle başa çıkma ve insanların bu yönde hareket etmelerini sağlayarak onları kazanma yolunda potansiyel bir kabiliyet" şeklindedir. Koşar ve Çalık'a göre (2011) yöneticiler tarafından kullanılan farklı güç türleri örgüt kültürlerinin oluşma sürecinde de etki edebilmekte ve her örgüt kültürü üzerinde aynı etkiyle sonuçlanmayabilmektedir.

Güç kavramı tek bir kişiden bahsederken bir şey ifade etmez, (Pfeffer, 1981; akt. Can ve Çelikten, 2000) mutlaka bir etkileşim gerektirir. Güç bireyin başkasını etkileme yeteneğidir ve gücün kapsamı da etki altında olan birey tarafından belirlenir (Rollinson ve Broadfield, 2002). Fiske ve Berdahl' a göre (2007) güce sahip olmak bir bireyin başka birinin belli bir şekilde davranmasını, hareket etmesini sağlamaktır ve güç tohumu etkilenen tarafından ekilir. Dolayısıyla güçten etkilenen kişiler direniş gösterebilir dahi uygulanan güç varlığını sürdürür.

Bierstedt (1950) güç kavramının “olası” sıfatından türemesinin bir tesadüf olmadığını ifade eder ve gücün ortaya çıkana kadar bir ihtimal ve olasılık olduğunu belirtir. Askeri bir saldırı ihtimali, saldırının kendisi kadar etkili olabilmektedir ya da bir sırrı açığa çıkarma şantajı, sırrın açığa çıkarılmasından daha korkutucu olabilmektedir. Bir işçi boykotu tehdidi (gerçekten uygulanırsa başarısız olma ihtimali de vardır), tek başına işçilerin istediği sonuçları doğurabilir. Dahl’ın (1957) tanımını üzerinden gidilecek olursa, A kişinin B kişisi üzerinde kullandığı sosyal güçlerin etkisi ancak B kişinin etkilenme düzeyi ile belirlenir. Aynı okulda çalışan iki öğretmen okul müdürünün aynı davranışlarından farklı boyutlarda etkilenebilirler ve etkilenme düzeyleri okul müdürünün kullandığı örgütsel gücün kapsamını belirler. Diğer bir deyişle gücü mutlaka açık bir şekilde uygulamak gerekmez, kişinin kendisi üzerinde bir başkasının güç uygulama potansiyeli olduğuna inanması yeterlidir (Varoğlu, 2013; Özaslan ve Gürsel, 2008). Ryle (1949) “bilmek” ve “uygulamak” arasında önemli bir farkın bulunduğunu belirtir ve bilmek, sahip olmak, arzu etmek gibi kelimelerin belli bir hareketi değil bireyin sürekli bir eğilimini ifade ettiğini savunur (Akt. Wrong, 1968); benzer bir fark bir güce sahip olmak ve gücü işe koşmak arasında da vardır. Kongre liderlerinin başkanın ret edebileceği düşüncesiyle bir tasarımı ertelemesi buna örneklik teşkil eder (Wrong, 1968).

Okul müdürlerinin etkili bir rehberlik yapabilmeleri, öğretmenlerin resmi görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilmeleri, gerekli durumlarda hak edenleri ödüllendirebilmeleri veya kişisel yetenek ve bilgilerini kullanarak iş yaptırabilmeleri gerekmektedir. Diğer bir deyişle okulların bir amaç doğrultusunda harekete geçirilebilmeleri için müdürler öğretmenleri farklı yollarla etkileme ihtiyacı duyarlar. Bu sebeple okul müdürlerinin gücü ve güç kaynaklarını tanımaları, hangi durumlarda hangi güç kaynaklarından yararlanılabileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Koşar ve Çalık’a göre (2011) yöneticiler ancak bu etkileme yollarını ve bunların doğru kullanımlarını tam ve eksiksiz olarak anlarılarsa sahip oldukları güçleri etkili ve verimli bir şekilde kullanabilirler. Bu yolların bazıları kaynağını otoriteden alırken (yasal güç, zorlayıcı güç ve ödül gücü) bazıları ise kaynağını doğrudan müdürün kişiliği ve saygınlığından alır (uzmanlık gücü ve karizmatik güç).

Gücün kaynakları

Yöneticiler örgütün devamlılığını sürdürmek ve gelişimini sağlamak üzere güç kaynaklarına başvurmalı ve çalışanları etkileyerek örgütü doğru istikamette yönlendirebilmelidir. Ancak, insanları etkilemenin birçok farklı yolu vardır ve bu yolların etkililiği de bireyden bireye değişebilmektedir. Ödüllendirmenin verimi arttırdığı, zorlamanın ise bazen ceza olarak algılandığı aşıkardır (Çalışır, 2008). Ancak kimilerinin açık bir şekilde verilen bir emri dostça bir öneriye uymaktan daha kolay yerine getirebileceği gözden kaçırılmamalıdır. Bu bağlamda yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ve düzeyleri örgütün özelliklerine uygun olmak durumundadır.

Hit, Black ve Porter (2005) gücün kendiliğinden veya gizemli bir şekilde ortaya çıkan bir şey olmadığını, belirli ve teşhis edilebilir bir kaynağa dayandığını ifade etmektedir (Akt. Koşar ve Çalık, 2011). Literatürde güç kaynaklarına ilişkin birçok farklı sınıflandırma bulunmakta

birlikte (Bayraktaroğlu, 2000; Bayrak, 2001; Can ve Çelikten, 2000) güç kaynaklarını beş boyutta toplayan French ve Raven'in sınıflandırmasının genel olarak kabul edildiği görülebilmektedir (Lunenburg, 2012; Bayrak, 2011; Rollinson ve Broadfield, 2002; Steers, 1981). Örgütsel güç kaynakları yöneticinin mevkiinden ve yetkisinden kaynaklı iken, kişisel güç kaynakları ise yöneticinin bireysel özellikleri ile ilintili olarak ortaya çıkmaktadır (Aslanargun, 2009). Pfeffer (2011) kişisel güç kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmak isteyen birinin sahip olması gereken yedi özellik olduğunu ifade etmiş ve bu özellikleri hırs, enerji, yoğunlaşma, özbilinç, güven, empati, çatışmaları hoş görebilme kapasitesi ve zeka olarak sıralamıştır. Bu çalışmanın da temel aldığı French ve Raven'in soyal güç sınıflandırması açısından zorlayıcı güç, yasal güç ve ödül gücü örgütsel güç kaynakları olarak, karizmatik güç ve uzmanlık gücü ise kişisel güç kaynakları kapsamında değerlendirilebilir (Erchul ve Raven, 1997; Robbins ve Judge, 2013; English, 1992; Rollinson ve Broadfield, 2002; Kirel, 1996).

Yasal güç. Yasal güç, kaynağını yetkili pozisyona ya da role sahip bireylerin diğerlerini etkilemek ve yönetmek için sahip oldukları resmi haktan, bu hakkın getirdiği değerler ve inançlardan alır (Faeth, 2004; Kirel, 2013). Yöneticinin bir pozisyona gelerek kazandığı ve o pozisyondaki yönetici tarafından kullanılan güç türüdür (Hunt, 1994; akt., Bayrak, 2001). Yöneticinin bulunduğu makam ya da mevki kaynaklı güç kaynağıdır ve otorite ya da yetki olarak da tanımlanabilir. Astlar yöneticinin emir verme yetkisinin ve kendilerinin de uyma zorunluluğunun olduğunu bilirler. Yasal gücün aşırı kullanımı beraberinde iş doyumsuzluğu, direnme ve çatışmaları da getirebilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012). Yetki gücü yöneticinin ünvanını kaybetmesi, devretmesi durumunda doğrudan etkisini yitirir (Lunenburg, 2012).

Uzmanlık gücü. Bir astın, lideri tecrübeli veya bilgili algılaması uzmanlık gücüne işaret etmektedir. Bu algı bireylerin lideri kendisinden daha bilgili, yeterli ya da tecrübeli olduğu varsayımına dayanır. Lideri bu şekilde algılayan bir birey için lider yöneticiliğin gerekliliği olan planlama, eşgüdümleme, yöneltme gibi konularda yeterlidir (Mullins, 1996; akt. Meydan ve Polat, 2010). Okul yöneticilerinin alanlarında sahip oldukları deneyim ve bilgi birikimleri ile öğretmenleri örgütün çıkarları doğrultusunda harekete geçirmeleri uzmanlık gücüne başvurduklarını gösterir. Bu bağlamda düşünüldüğünde "Bilgi güçtür" deyimini esas olarak önemli bir gerçekliğe vurgu yapmaktadır (Bayrak, 2011). Erchul ve Raven'a göre (1997) B'nin (çalışanın) belli bir alanda A'nın (yöneticinin) uzmanlığa ve bilgiye sahip olduğunu düşünmesi A'nın uzmanlık gücü olarak ifade edilir. Birgi (2006) ise uzmanlık gücünü liderin görev yönelimli olması, personeline kendini bilgi ve yeterlikle kabul ettirmesi olarak tanımlamıştır.

Karizma gücü. Karizma gücü çalışanlara yöneticinin kişiliğine, kişisel özelliklerine duyduğu hayranlık yoluyla ve imrendiği yöneticisi gibi hareket etme isteği ile iş yaptırabilme yeteneğidir (Cross, 1986). Müdürlerin kişiliklerine, bireysel özelliklerine ve örnek davranışlar sergilemelerine bağlı olarak öğretmenler tarafından lider olarak algılanmalarıdır (Aslanargun, 2009). Karizmatik gücün kaynağı yöneticinin iletişim becerisi ve kişiliğidir. Bu gücü kullanabilen kişiler çevrelerince beğenilen, saygı duyulan ve model alınan kişilerdir. Ayrıca diğer bireyler üzerinde hiç bir baskı ve zorlama kullanılmadan ve sevgi, saygı ve güven temelinde işler yaptırıldığından oldukça etkili bir

güç tipidir (Bayrak, 2001). Uzmanlık gücüne benzemekle beraber daha az gözetim gerektirmesi iki güç kaynağının ayrıca özelliğidir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012).

Zorlayıcı güç. Zorlayıcı güç, başarısızlık durumunda cezalandırmaya dayanır. Müdürün direktiflerine öğretmenlerin uymaması durumunda kontrol etme ve cezalandırmayı öngörür (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Zorlayıcı güçte gücü elinde tutan kişi (yönetici) işi çalışanı olumsuz yaptırımlarla/sonuçlarla tehdit ederek yaptırır ve işin yapılması çalışanların yöneticinin işin yapıldığına inanacağını bilmesine bağlıdır (Raven, 2008). Lunenburg'a göre (2012) zorlayıcı güç ile iş çıktıları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır bu yüzden zorlayıcı güce çok başvurulması tavsiye edilmemektedir. Okullarda fiziki güç, uyarı cezası, işten atılma ve disiplin soruşturması gibi doğrudan olumsuzluk içeren eylemlere başvurulması ya da ödül, ek ders ve izin gibi olumlu durumların ortadan kaldırılması zorlayıcı güce örnek verilebilir (Aslanargun, 2009).

Ödül gücü. Ödül gücü zorlayıcı gücün zıttıdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010) ve müdürün öğretmenleri istenen davranışları göstermeleri karşılığında ödüllendirme gücü olarak açıklanabilir. Ödül gücü kaynağını çalışanın istenileni yapması karşılığında yöneticinin sunduğu maaşta artış, terfi ya da özel ayrıcalıklar gibi olumlu teşviklerden alır (Raven, 2008). Ödüller ne kadar adil dağıtılır ve çekici olursa ödül gücünün de o denli güçlü olması beklenir. Ödüllerin adaletli dağıtılmadığı algısı, bu gücü zorlayıcı güce dönüştürebilir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Örgüt içinde astlar verilen görevleri ödüle (olumlu duruma) ulaşmak için yapıyorlarsa ödül gücünün, cezadan kaçmak için yapıyorsa zorlayıcı gücün etkin olduğu söylenebilir. Erchul ve Raven'a (1997) göre ödül gücü ve zorlayıcı gücün etkili olabilmesi için mutlaka denetimin olması gerekir; diğer güç kaynaklarında ise denetim, gücün etkisinin korunması için gerekemeyebilir ve önemsizdir. Bununla birlikte verilen ceza veya ödülün kapsamı da önemlidir. Başarıya karşılık küçük ödüllerin, başarısızlığa karşılık ise büyük cezaların uygulandığı bir örgüt ile başarıya büyük ödüller, başarısızlığa ise küçük cezaların verildiği bir örgüte çalışanların bakış açıları oldukça farklılaşabilmektedir.

Güç kaynaklarının daha anlaşılır olarak ortaya konması amacıyla Tablo 1'de güç kaynaklarına ilişkin bazı örnekler verilmiştir (Raven, 2008).

Tablo 1

Güç Kaynaklarına İlişkin Örnek Cümleler

Güç Kaynağı	Güç Kaynaklarına İlişkin Örnek Cümleler
Yasal güç	"Sonuçta o benim amirim ve istediği işleri yapmalıyım."
Uzmanlık gücü	"Yöneticim bu konuda oldukça deneyim sahibi, yani ben sebebini tam anlamamış olsam da o muhtemelen haklıdır."
Zorlayıcı güç	"İşi yaptım çünkü yapmazsam ceza alacağım söylendi."
Karizmatik güç	"Yöneticime gerçekten hayranlık duyuyorum, keşke onun gibi olabilseydim."
Ödül gücü	"İşi yaptım çünkü yaparsam ödül alacağım söylendi."

Çalışanların verilen görevleri istekle yapması olarak açıklanan “üstlenme” davranışını sergileyebilmeleri için yöneticilerin daha çok uzmanlık ve karizmatik güçlerini kullanmaları önerilmektedir. Yasal güç ve ödül gücünün kullanımı ise istekle olmasa bile asgari ölçüde çalışanların verilen görevleri yerine getirmelerini sağlamaktadır. Zorlayıcı gücün yüksek düzeyde kullanılması ise işten kaçınmalara ve itaatsizliğe yol açabilmektedir.

Araştırmanın amacı

Tarama modelindeki bu araştırmanın temel amacı ilkököl ve ortaoköl müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ve bu güçleri kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bununla birlikte müdürlerin güç kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, kıdem yılı, brans, okul türü ve ikamet edilen şehir değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak araştırmanın diğeri bir amacıdır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırma modeli

İlköğretim okul müdürlerinin hangi güç kaynaklarını ne düzeyde kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama (betimsel) modelindedir. Bir grubun var olan belirli özelliklerini veya var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalar genel tarama araştırmaları olarak tanımlanır (Karasar, 2008; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, Van ilinin Tuşba ve İpekyolu ilçeleri ve Siirt il merkezinde yer alan kamu ilköğretim okullarında görev yapan toplam 6018 öğretmen oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın örneklemini, Van'ın Tuşba ve İpekyolu ilçeleri ile Siirt il merkezinde yer alan kamu ilköğretim okullarında görev yapan 400 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, basit seçkisiz örnekleme tekniğı kullanılmıştır. Tablo 2'de katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgileri gösterilmiştir.

Tablo 2

Örneklem Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	138	38.7
	Erkek	219	61.3
Branş	Sınıf	144	40.3
	Diğer Branşlar	213	59.7
Okul Türü	İlkokul	161	45.1
	Ortaokul	196	54.9
Kıdem	1-2 yıl	99	27.7
	3-6 yıl	97	27.2
	7-10 yıl	56	15.7
	11 yıl ve üzeri	102	28.6
Şehir	Siirt	188	52.7
	Van	169	47.3

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların 99'u 1 ya da 2 yıllık öğretmenlerdir ve toplam katılımcıların % 27,7'sini oluşturmaktadır. Mesleki deneyiminin 3., 4., 5. ve 6. yılında olan katılımcı sayısı ise 97'dir. 11 yıl ya da daha fazla süredir görev yapan katılımcılar da 102 kişi ile toplam sayının % 28,6'sını oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı her iki ilde de yoğun öğretmen sirkülasyonunun yaşanması, genç ve göreve yeni başlamış öğretmenlerin toplam katılımcılar arasında önemli bir bölümünü teşkil etmesini açıklamaktadır. Bunun bir diğer sebebinin ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin araştırmalara katılımında daha hevesli ve istekli hareket ettikleri olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların çoğu branş öğretmeni ve erkektir. Şehir ve okul kademesine göre de oranlar birbirine yakındır.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırma verilerinin toplanmasında, Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından geliştirilen "Okullarda Örgütsel Güç" ölçeği kullanılmıştır. Beş faktörlü bir yapıya sahip olan ölçek toplam varyansın %66.61'ini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları için yeniden hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; yasal güç için .779, ödül gücü için .875, zorlayıcı güç için .846, uzmanlık gücü için .951 ve karizmatik güç için .961 olarak bulunmuştur. Toplam 400 ölçek dağıtılmış ve geri dönen ölçeklerden kullanılabilir durumda olan 357 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleme istatistiklerinin (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) yanında; bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem) göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucuna göre farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek içinse Post Hoc Testi (Scheffe) uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin güç kullanım düzeylerine ilişkin bulgular

Katılımcı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güç kullanım düzeylerine ilişkin görüşlerinin örgütsel güç kaynakları ölçeğinin alt boyutlarında nasıl olduğuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşlerinin Alt boyutlarda Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Altboyutlar	N	\bar{X}	ss
Yasal Güç	357	3,70	,81
Ödül Gücü	357	3,51	,96
Zorlayıcı Güç	357	2,33	,87
Uzmanlık Gücü	357	3,78	,99
Karizmatik Güç	357	3,59	1,12

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenler okul müdürlerinin yasal gücü ($\bar{X}=3,70$), ödül gücü ($\bar{X}=3,51$), uzmanlık gücü ($\bar{X}=3,78$) ve karizmatik gücü ($\bar{X}=3,59$) "çoğunlukla" kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri zorlayıcı güçlerini ($\bar{X}=2,33$) "çok nadir" kullanmaktadırlar. Öğretmenlere göre müdürler sırasıyla en fazla uzmanlık gücü, yasal güç, karizmatik güç ve ödül gücünü kullanırken, zorlayıcı güç müdürler tarafından en az kullanılan güç kaynağıdır.

Kişisel değişkenlere ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinin güç kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, görev yaptığı okul türü ve şehir değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testinden elde edilen bulgular tablo 4, 5, 6 ve 7'de verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N		ss	sd	t	p
Yasal Güç	Kadın	138	3.75	.789	355	.878	.375
	Erkek	219	3.67	.834			
Ödül Gücü	Kadın	138	3.45	.961	355	-.966	.335
	Erkek	219	3.55	.959			
Zorlayıcı Güç	Kadın	138	2.33	.900	355	.049	.962
	Erkek	219	2.33	.860			
Uzmanlık Gücü	Kadın	138	3.78	.976	355	.006	.995
	Erkek	219	3.78	1.010			
Karizmatik Güç	Kadın	138	3.55	1.124	355	-.480	.632
	Erkek	219	3.61	1.125			

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin güç kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre; yasal güç ($t=.878$; $p>.05$) ödül gücü ($t=-.966$; $p>.05$) zorlayıcı güç ($t=.049$; $p>.05$) uzmanlık gücü ($t=.006$; $p>.05$) ve karizmatik güç ($t=-.480$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle müdürlerin güç kullanım düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 5

Branş Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N		ss	sd	t	p
Yasal Güç	Sınıf	144	3.47	.918	355	-4.336	.000
	Branş	213	3.86	.700			
Ödül Gücü	Sınıf	144	3.31	1.012	355	-3.088	.002
	Branş	213	3.64	.903			
Zorlayıcı Güç	Sınıf	144	2.35	.802	355	.261	.794
	Branş	213	2.32	.922			
Uzmanlık Gücü	Sınıf	144	3.53	1.086	355	-3.942	.000
	Branş	213	3.95	.893			
Karizmatik Güç	Sınıf	144	3.41	1.193	355	-2.518	.0012
	Branş	213	3.71	1.060			

Tablo 5'te belirtildiği üzere müdürlerin güç kullanım düzeyleri hakkındaki öğretmen görüşleri yasal güç ($t=-4.336$; $p<.05$), ödül gücü ($t=-3.088$; $p<.05$), uzmanlık gücü ($t=-3.942$; $p<.05$) ve karizmatik güç ($t=-2.518$; $p<.05$) alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre müdürlerin yasal, ödül, uzmanlık ve karizmatik güçlerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Zorlayıcı güç alt boyutunda ise branş değişkenine göre katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 6

Okul Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N		ss	sd	t	p
Yasal Güç	İlkokul	161	3.51	.898	355	-3.991	.000
	Ortaokul	196	3.86	.708			
Ödül Gücü	İlkokul	161	3.40	1.004	355	-1.861	.064
	Ortaokul	196	3.59	.916			
Zorlayıcı Güç	İlkokul	161	2.29	.806	355	-.894	.372
	Ortaokul	196	2.37	.927			
Uzmanlık Gücü	İlkokul	161	3.64	1.084	355	-2.475	.014
	Ortaokul	196	3.90	.902			
Karizmatik Güç	İlkokul	161	3.52	1.186	355	-1.115	.266
	Ortaokul	196	3.65	1.069			

Okul türü değişkenine göre öğretmen görüşlerinde yasal güç ($t=-3.991$; $p<.05$) ve uzmanlık gücü ($t=-2.475$; $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaokulda görev yapan katılımcılar ilkokul öğretmenlerine göre müdürlerinin yasal ve uzmanlık güçlerini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen görüşleri ödül gücü ($t=-1.861$; $p>.05$), zorlayıcı güç ($t=-.894$; $p>.05$) ve karizmatik güç ($t=-1.115$; $p>.05$) alt boyutlarında okul türü değişkenine göre benzeşmektedirler. Diğer bir değişle müdürlerin ödül, zorlayıcı ve karizmatik güçlerini kullanma düzeyleri ile ilgili hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenleri benzer görüşler belirtmişlerdir.

Tablo 7

Şehir Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N		ss	sd	t	p
Yasal Güç	Siirt	188	3.64	.866	355	-1.67	.095
	Van	169	3.78	.754			
Ödül Gücü	Siirt	188	3.53	.946	355	.377	.706
	Van	169	3.49	.978			
Zorlayıcı Güç	Siirt	188	2.31	.863	355	-.539	.590
	Van	169	2.36	.889			
Uzmanlık Gücü	Siirt	188	3.76	1.015	355	-.482	.630
	Van	169	3.81	.976			
Karizmatik Güç	Siirt	188	3.60	1.135	355	.262	.793
	Van	169	3.57	1.114			

Araştırmanın gerçekleştirildiği Van ve Siirt illerinde görev yapan öğretmenler, müdürlerin güç kullanma düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Şehir değişkenine göre müdürlerin yasal güç ($t=-1.673$; $p>.05$), ödül gücü ($t=.377$; $p>.05$), zorlayıcı güç ($t=-.539$; $p>.05$), uzmanlık

gücü ($t=-.482$; $p>.05$) ve karizmatik güçlerini ($t=.262$; $p>.05$) kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmamaktadır.

Kıdem değişkeninin katılımcı öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Düzye	n		ss	Kare. Top.	sd	kareler ort.	F	P	Fark
Yasal Güç	1-2 yıl	99	3.86	.719	6.328	3	2.109	3.200	.023	1-2
	3-6 yıl	97	3.51	.885	230.694	350	.659			
	7-10 yıl	56	3.78	.683	237.023	353				
	11 ve üzeri	102	3.71	.884						
Ödül Gücü	1-2 yıl	99	3.65	.877	9.045	3	3.015	3.332	.020	1-4
	3-6 yıl	97	3.54	.887	316.682	350	.905			
	7-10 yıl	56	3.65	.903	325.727	353				
	11 ve üzeri	102	3.27	1.093						
Zorlayıcı Güç	1-2 yıl	99	2.20	.821	5.063	3	1.688	2.223	.085	
	3-6 yıl	97	2.44	.925	265.735	350	.759			
	7-10 yıl	56	2.19	.904	270.798	353				
	11 ve üzeri	102	2.43	.845						
Uzmanlık Gücü	1-2 yıl	99	3.87	.928	5.527	3	1.842	1.865	.135	
	3-6 yıl	97	3.73	.984	345.702	350	.988			
	7-10 yıl	56	3.97	.957	351.229	353				
	11 ve üzeri	102	3.62	1.079						
Karizmatik Güç	1-2 yıl	99	3.72	.971	6.499	3	2.166	1.716	.163	
	3-6 yıl	97	3.58	1.124	441.726	350	1.262			
	7-10 yıl	56	3.71	1.204	4448.225	353				
	11 ve üzeri	102	3.39	1.210/						

Tablo 8'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmen görüşleri arasında; mesleki kıdemlerine göre yasal güç ($F=3.200$; $p<.05$) ve ödül gücü ($F=3.332$; $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Buna göre mesleki kıdem yılı 1 veya 2 yıl olan öğretmenler 3-6 yıldır görev yapan öğretmenlere göre müdürlerin yasal güçlerini, 11 ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlere göre ise müdürlerin ödül gücünü daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler müdürlerin zorlayıcı ($F=2.223$; $p>.05$), uzmanlık ($F=1.865$; $p>.05$) ve karizmatik ($F=1.716$; $p>.05$) güç kullanım düzeylerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Tartışma ve sonuç

Yöneticilik iş yaptırabilme sanatıdır. Yöneticilerin diğer çalışanları etkileyebilmeleri ve harekete geçirmeleri için bir liderlik vasfı ve çatışma çözme mekanizması olan güç kaynaklarını (Deniz ve Çolak, 2008), avantajları ve dezavantajlarıyla birlikte bilmeleri; doğru yerde, doğru zamanda, doğru güç kaynağına başvurmaları oldukça önemlidir. İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal güç kaynaklarını kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada okul müdürlerinin sırasıyla en çok uzmanlık gücü, yasal güç, karizmatik güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç kaynaklarına başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenler okul müdürlerinin “çoğunlukla” uzmanlık gücü ve yasal güç kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunları ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç izlemektedir. Araştırma bulguları bu konuda yapılmış başka araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çeşitli araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda benzer şekilde yasal güç ve uzmanlık gücü yöneticilerin en sık kullandıkları güç kaynakları olarak tespit edilmiştir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Deniz ve Çolak, 2008; Meydan ve Polat, 2010)

Öğretmen görüşlerinin özellikle uzmanlık gücü, ödül gücü ve karizma gücü alt boyutlarında bu sonucu vermiş olması olumlu ve istendik bir tablo olarak değerlendirilebilir. Çalışmada müdürlerin en çok uzmanlık gücünü kullandıkları sonucuna ulaşılmış olması bir yönüyle olumlu ve istendik bir tablo olarak değerlendirilebilir. Yöneticiler bu güce başvurarak astları etkilediklerinde, çalışanlar yöneticinin daha iyi bildiğini, haklı olduğunu düşünerek harekete geçerler. Çalışanlar için yönetici bilgili ve birikimli bir liderdir ve ona uymak herkesin yararına. Çünkü yöneticinin sahip olduğu bilgi önemli bir güçtür (Bayrak, 2011). Uzmanlık gücü başka bir açıdan da değerlendirilebilir. Buna göre uzmanlık gücüne çok başvuran yöneticiler görev yönelimlidir (Birgi, 2006). Görev yönelimli yöneticiler daha çok yapılan işe odaklanırlar. Sonuca bakan bu tür yöneticiler, süreçteki gayretleri ve katkıyı gözden kaçırabilirler. Daha da kötüsü görev odaklı yöneticiler çalışanları, ihtiyaç ve önceliklerini göz ardı edebilirler. Uzmanlık gücünde küçük de olsa bu risk vardır.

Çalışmada müdürlerin uzmanlık gücüne yakın bir oranda ve ikinci sırada yasal güce başvurdukları sonucu ise olumsuz değerlendirilebilecek bir durumdur. Çünkü yöneticilerin sadece temsil ettikleri makamın kendilerine verdiği yasal yetkilere dayalı olarak çalışanları harekete geçirmeleri çağdaş yönetim ilkeleri açısından istendik değildir. Kaynağını bulunulan pozisyonun sağladığı resmi haktan alan (Faeth, 2004; Kirel, 2013) ve otoriteyi temsil eden yasal güçte astlar yöneticinin emir verme yetkisinin ve kendilerinin de uyma zorunluluğunun olduğunu bilirler. Müdürün talimatlarını sadece amirleri olduğu için yerine getiriler. Yasal gücün yoğun kullanımı; örgütte direnme, çatışma, iş doyumsuzluğu riski taşır (Altınkurt ve Yılmaz, 2012).

Öğretmenler çoğunlukla müdürlerin başarılı çalışanları takdir ettikleri, ödüllendirmede adaletli davrandıkları, yaratıcı ve okul yararına düşünceleri savundukları yaklaşımını yansıtan ödül gücünü kullandıkları görüşüne katılmışlardır. Ödül gücünün çoğunlukla kullanılması okullarda demokratik bir ortamın olduğuna dair önemli bir ipucudur. Ancak; zorlayıcı güçten

sonra en az tercih edilen güç kaynağı olması önemli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, farklı çalışmalarda yöneticilerin ödül gücüne başvurma düzeyleri açısından elde edilen sonuçlar da değişebilmektedir. Özaslan ve Gürsel'e göre (2008) öğretim elemanları bölüm ve anabilim dalı başkanlarının örgütsel güç kaynaklarından en çok ödül gücüne başvurdukları görüşündedirler. Açıkalın (1993) ise öğretmen görüşlerine göre müdürlerin ödül gücüne başvurma sıklığının nadiren düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Titrek ve Zafer (2009) özel ilköğretim okulu yöneticilerinin kamu okullarına göre ödül gücünü daha yeterli kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcı öğretmenler, okul müdürlerinin zorlayıcı gücünü nadiren kullandığı görüşündedirler. Ödül gücünün zıttı olan zorlayıcı gücün aşırı kullanımı çalışanları sürekli baskı altında hissettirebilir. Bu durum kendilerini sürekli olarak baskı ve cezalandırılma tehdidi altında hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Katz ve Kahn'a (1977) göre yasal güç tek başına çalışanların örgütsel bağlılığını arttırmaya yeterli değildir. Yukl (1989) ise yetkin yöneticilerin formal güçlerinden daha çok informal etkileme becerilerini kullandıklarını, gelişmiş sosyal becerilere, katılımcı ve işbirlikçi özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir (Akt. Altinkurt ve Yılmaz, 2012).

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre müdürlerin yasal ve uzmanlık güçlerine daha sık başvurduklarını düşünmektedirler. Müdürlerin güç kullanım düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşmasına bakıldığında branş öğretmenlerinin yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç kaynaklarının daha sık kullanıldığını düşündükleri görülmektedir. İlköğretim okullarında temel eğitimin ilk safhası olan dört yıllık eğitim sınıf öğretmenleri tarafından verilir. Yabancı Dil ve Din Kültürü dersleri dışında öğrenciler tüm derslerini sınıf öğretmenlerinden alırlar. Ortaokulların kadrosunun tamamı ise branş öğretmenlerinden oluşmaktadır ve bir tek sınıfın her bir branş dersini farklı bir öğretmen yürütmektedir. Dolayısıyla, ortaokul öğretmenlerinin birbirleriyle etkileşiminin daha yoğun olması beklenir. Aynı şekilde sınıf öğretmenleri genellikle sadece kendi sınıfında eğitime devam eden öğrenciler ile yoğun şekilde etkileşime geçerken, ortaokul öğretmenlerinin ders verdiği sınıflardaki tüm öğrencilerden aynı ölçüde sorumludur. Bununla birlikte ortaokul öğretmenlerinin eğitim verdiği öğrencilerin diğer branş öğretmenleri ile de eşgüdümlü olarak çalışması ve öğrenci gelişimlerini beraber değerlendirmeleri beklenir. Şube Öğretmenler Kurulu Toplantısı bu duruma örnek olarak verilebilir. Bulgular ışığında incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre müdürlerin daha fazla yasal ve uzmanlık gücüne başvurdukları görüşü, müdürlerin etkileşimin daha yoğun yaşandığı ve koordinasyona daha çok ihtiyaç duyulan ortaokullarda okulu amaçlar doğrultusunda yönetebilmek için bu güç kaynaklarına daha sık başvurma gereği hissetmeleri ile açıklanabilir. Açıkalın (1993) okul türüne göre güç kullanımındaki farklılaşma, farklı okul türlerinde farklı gelenek ve değerler oluşturmasından da kaynaklanabileceğini ifade etmektedir.

Kıdem değişkenine göre bulgular incelendiğinde 1-2 yıl kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerin yasal güçlerine daha sık başvurdukları görüşündedirler. Bu görüşün kaynağını oluşturan öğretmenlerin, okul müdürlerinin göreve yeni başlamış öğretmenlere yasal gücünü daha

fazla hissettirerek resmi prosedüre uymaları konusunda uyarı ve hatırlatmalarda bulunmaları olduğu düşünülebilir. Farklı bir bakış açısıyla üniversiteden yeni mezun olmuş ve yeni atanmış öğretmenler üniversitelerin görece daha serbest ve özgürlükçü havasını etkisinde kalarak öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında kendilerini daha fazla yasal güce maruz kalmış hissediyor olabilirler. Benzer şekilde kıdem yılı 1-2 yıl olan öğretmenler okul müdürlerinin ödül gücünü daha sık kullandığını düşünmektedirler. Bu iki bulgu beraber düşünüldüğünde, okul müdürlerinin bu davranışı göreve yeni başlamış genç ve dinamik öğretmenlere daha fazla görev verdiklerini ve aldıkları görevi hakıyla yerine getiren öğretmenlere de daha fazla ödül gücünü kullandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu şekilde görevlerinde kısmen daha az tecrübeli öğretmenlerin hem öğretmenlik mesleğinin yasal süreçlerini daha iyi öğrendikleri hem de okula sağladıkları katkılardan dolayı müdür tarafından ödüllendirildikleri düşüncesiyle bu davranışlarının pekiştiği düşünülebilir.

Müdürlerin güç tercihleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ve hem erkek hem kadın öğretmenlerin bu konuda benzer fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Alanyazında cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığını ortaya koyan farklı çalışmalar da mevcuttur (Çalışır, 2008; Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Titrek ve Zafer, 2009; Helvacı ve Kayalı, 2011). Bu bulgulara ışığında, cinsiyet değişkeninin müdürlerin güç kullanımını hakkında öğretmen görüşleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırma da Siirt ve Van illerinden katılan öğretmenlerin, müdürlerin güç kaynaklarını kullanma düzeyleri hakkında benzer fikirler belirttikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle Van ve Siirt illerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerin güç kullanım düzeyleri hakkında benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın yapıldığı iki ilin sosyokültürel ve coğrafi yakınlıkları böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanım tercihleri ve sıklıklarına ilişkin olumlu noktalar tespit edilmekle beraber geliştirilmesi gereken noktaların olduğu söylenebilir. Okul müdürleri en çok uzmanlık ve yasal güçlerine başvurumaktadırlar. Yasal gücün aşırı kullanımı baskı olarak algılanabilmekte ve daha sınırlı düzeyde kullanılması tavsiye edilmemektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Zorlayıcı gücün en az tercih edilen güç kaynağı olarak ortaya çıkması bir bakıma olumlu olarak görülse de orta düzeyde kullanılan zorlayıcı gücün bile öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceği unutulmamalıdır. Bununla birlikte okul müdürleri ödül gücü, karizma gücü, uzmanlık gücü gibi öğretmenleri harekete geçirmede onların içsel motivasyonlarından da yararlanan güç kaynaklarına başvurarak okulda baskıcı olmayan ve motive edici bir iklim oluşturmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca okul müdürleri her öğretmenin aynı şekilde etkilenemeyeceğinin bilinciyle farklı güç kaynaklarına başvurmakta ve kullanımı çok tavsiye edilmeyen zorlayıcı güç dışındaki tüm güç kaynaklarına okul yönetimlerinde çokça yer vermektedirler.

Öğretmenleri etkilemelerinin ve onları okulun amaçlarına uygun olarak çalışmalarını sağlamanın temel yollarından biri müdürlerin güç kaynaklarını doğru bir şekilde bilmeleri ve kullanabilmeleridir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarının farkında

olmaları ve bu güç kaynaklarını daha iyi tanıyıp daha iyi kullanabilmeleri için pratik bilgiler ve somut örnekler sunan hizmet içi eğitim veya seminerler düzenlenebilir. Ayrıca, okul müdürlerinin de dahil edildiği ve konuya daha derinlemesine bir bakış açısı sağlayacak nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmaların yapılması ilgili literatüre katkı sunacaktır.

Kaynaklar

- Açıkalın, Ş. (1993). Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri (Ankara ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*. 9: 183-192.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2): 385-402.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(4): 1-17.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandıkları güç türleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakan, İ. ve Büyükebeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 12(19), 73-84.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II-. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Bayraktaroğlu, S. (2000). Klasik örgütsel güç kuramlarından Clegg'in "Güç Devreleri" yaklaşımına. *Bilgi Dergisi*, 2, 109-122.
- Bierstedt, R. (1950). An analysis of social power. *American Sociological Review*, 15(6), 730-738. <http://www.jstor.org/stable/2086605>. Erişim tarihi 15 Kasım 2015.
- Birgi, B. (2006). Eğitimde yönetsel gücün etkili kullanımı. <http://kutuphanem.bilgievi.gen.tr/indir.aspx?id=6772>. 20.03.2014.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Alt düzey personelin güç kaynakları Erciyes Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(22), 269-290.
- Cross, D.C. (1986). *The relationship between the bases of power of the principal and indicators of school effectiveness*. Doktora tezi. The School of Graduate Studies and Research of the University of Ottawa, Ottawa, Canada.
- Çalışır, M. (2008). *Mamak ilçesi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları yetki türü ve düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*. 2 (3): 201-214.
- Deniz, M. ve Çolak, M. (2008). Örgütlerde gücün kullanımı ve bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (23): 304-332.
- English, F. W. (1992). *Educational administration*. New York: Harper Collins Publishers.
- Erchul, W. P. ve Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: a contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*. 35(2): 137-171.
- Faeth, M., A. (2004). *Power, authority and influence: A comparative study of behavioural influence tactics used by lay and ordained leaders in Episcopal Church*. Doctorate Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Fiske, S. T., ve Berdahl, J. (2007). Social power. *Social psychology: Handbook of basic principles*, 2, 678-692.

- Gong, J. (2006). Power. F. W. English (Ed.) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. New Delhi, India: Sage Publication.
- Helvacı, A. ve Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (22): 255-279.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kirel, A. Ç. (1996). Örgütlerde güç ve politik davranışlar. E. Özkalp (Ed.) *Örgütsel davranış içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset.
- Kirel, A. Ç. (2013). Organizasyonlarda güç politika ve çatışma. A., Ç. Kirel (Ed.) *Organizasyonlarda davranış içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul öneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-9.
- Meydan, C. H. ve Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel anlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*. 65 (4): 123-140.
- Özaslan G. ve Gürsel, M. (2008). Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin tercihleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25: 351-370.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with Power*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Pfeffer, J. (2010). *Power: Why some people have it and others don't*. HarperBusiness.
- Raven, B. H. (2008) The bases of power and the power/ interaction model of interpersonal influence. *The Society for the Psychological Study of Social Issues*. 8(1): 1-22.
- Robbins S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (İ. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rollinson, D. ve Broadfield, A. (2002). *Organisational behaviour and analysis*. Edinburg: Pearson
- Steers, R. M. (1981). *Introduction to organizational behavior*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15 (60): 657-674.
- Wrong, D., H. (1968). Some problems in defining social power. *The American Journal of Sociology*, 73(6), 673,686. <http://documents.mx/documents/dennis-h-wrong-some-problems-in-defining-social-power.html>. Erişim tarihi 15 Kasım 2015.

Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği^[*]

Gürbüz OCAK^[**]
Emine AKKAŞ BAYSAL^[***]

Özet

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve dil öğrenme stratejilerine göre özyeterlik inançlarında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya Afyonkarahisar il merkezinde Anadolu Liselerinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 242 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" ile Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma karşılaştırma türü ilişkisel tarama özelliklerine sahip nicel bir araştırmadır. Dil öğrenme stratejilerine ait güvenilirlik değeri .94 ve özyeterliğe ilişkin güvenilirlik değeri de .94 olarak hesaplanmıştır. Bulgularını değerlendirmek için t testi, ANOVA ve Pearson Correlation istatistik testleri kullanılmıştır. Bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi özyeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .823$) olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Dil öğrenme stratejileri, İngilizce dersi özyeterlik inancı

[*] Bu çalışmanın bir bölümü 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (04-06 Eylül 2014, Kocaeli Üniversitesi) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Sorumlu yazar, Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üni., Eğitim Fak., EB Eğit. Prog. ve Öğr. gurbuzocak@gmail.com.

[***] Afyon Kocatepe Üni., Eğitim Fak., EB Eğit. Prog. ve Öğr. Doktora Öğrencisi, akkas85@yahoo.com.

The examination of students' language learning strategies and their self-efficacy beliefs: the sample of Afyonkarahisar

Abstract

The main aim of this study is to examine the relationship between language learning strategies and self-efficacy in English of the 9th grade students in Anatolian High Schools. The study was conducted on a sample of 242 students studying in the 9th grade of Anatolian High School of Afyonkarahisar. The Strategy Inventory of Language Learning (SILL), developed by Oxford (1990) and adapted into Turkish by Cesur and Fer (2007), and Self- efficacy Scale for English, developed by Hancı Yanar and Bümen (2012) were used as data collection tools. This quantitative study was designed with comparative correlational survey design. Both the reliability coefficients of The Strategy Inventory of Language Learning Scale and Self Efficacy Scale For English are .94. To evaluate the gathered data t-test, ANOVA and Pearson Correlation were used. According to the finding, there is a statistically significant difference between language learning strategies and the self-efficacy beliefs of reading, writing, speaking and listening skills of English or between language learning strategies and gender variables. In addition, there is statistically significant and positive correlation between the language learning strategy and the self-efficacy belief of English ($r = .823$).

Keywords: language learning strategy, English self-efficacy belief

Giriş

Yabancı dil öğrenmenin, yaşamının her döneminde önemli ve kaçınılmaz olduğu gerçeğine bakıldığında, bu süreçte öğrenmeyi öğrenme stratejisinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrenmeyi öğrenen bireyler için yaşam boyu yabancı dil öğrenmek daha anlamlı ve gerçekleştirilebilir olacaktır (Gömlüksiz, 2013). Öğrenme stratejisi öğrenenin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlayan, öğrenmedeki verimliliğini artıran ve öğrenene bağımsız öğrenebilme niteliği kazandıran bir yol olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004).

Öğrenciler yabancı dil öğrenirken bir takım zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan bazıları okulların imkanları ve öğretmenlerle ilgili iken, bazıları öğrencilerle ilgilidir. Yabancı dilde başarılı olmak için öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ve öğretim sürecini buna göre ayarlamaları son derece önemlidir. Bu nedenle öğrencilere dil stratejileri hakkında bilgi vermek ve öğrencilerin kullandıkları dil stratejilerini tespit edip buna göre öğretim sürecini düzenlemek, öğretim sürecinin verimli ve etkili olmasında katkı sağlayacaktır (Tok, 2007).

Cesur ve Fer (2007, s. 50), dil öğrenme stratejilerini, öğrenenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları yöntem, davranış ve düşünceler olarak tanımlamışlardır. Bu stratejiler öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını

kolaylaştırmaktadır. Oxford (1990) göre, dil öğrenme stratejileri hedef dilde bir problemin çözülmesi, iletişimsel yeterliğin arttırılması amacıyla kullanılır ve kolaylıkla öğretilbilir, yenilebilir ve öğrenciler tarafından farklı durumlara uyum sağlayabilmek amacıyla değiştirilebilirler.

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini; iki temel ve altı alt boyut olarak sınıflandırmıştır. Temel boyutlar; doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri iken, alt boyutlar; bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini sağlayan “bellek stratejileri”; zihinsel model oluşturmayı ve hedef dilde mesaj alıp üretmeyi sağlayan “bilişsel stratejiler”; dil kullanımında ortaya çıkan bilgi eksikliğini gidermek için kullanılan “telafi stratejileri”; öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlamalarına, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkan sağlayan “üstbiliş stratejileri”; öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden “duyuşsal stratejiler” ve sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden “sosyal stratejiler” olarak sıralanmaktadır (Cesur ve Fer, 2008).

Yabancı dil öğreniminde yukarıda da bahsedilen bilişsel süreç kadar, güdülenme, motivasyon, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özelliklerde son derece önemlidir. Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin özyeterlik inançlarıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve öğretim programlarının özyeterlik inancı dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Bandura (1977), özyeterliği bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamıştır. Özyeterlik inancı bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin, önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneğine ait inançlardır, ki bu inançlar bireyin ne hissettiğini, ne düşündüğünü, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirlemektedir (Bandura, 1993).

Zimmerman (1995) göre, özyeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri, kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarıdır. Özyeterlik inancı çok boyutludur. Bu nedenle matematik özyeterlik inancı İngilizce özyeterlik inancından farklı olabilir. Bireyin özyeterlik düzeyi ne kadar güçlü olursa, o kişide o ölçüde çaba, ısrar ve direnç olur. Özyeterliği yüksek olan insanlar, zor durumlarda bile rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü olurlar (Kaptan ve Korkmaz, 2002).

Öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte öğrenciler farklı yöntem ve stratejiler kullanmaya başlamışlardır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha etkin kullanmaları kendilerini İngilizce derslerinde daha iyi ifade etmelerine ve rahat hissetmelerine yardımcı olabilir. Bu bilgiler ışığında dil öğrenme stratejilerinin özyeterlik inancını önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin derslerinde, öğrencilere yabancı dil öğrenme stratejisi kazandırmaya yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesine yol açabilir. Literatürde dil öğrenme stratejilerini İngilizce özyeterlik inancını inceleyen çalışmalar mevcuttur (Tercanlioğlu, 2004; Aydın, 2003; Güven, 2004; Gömleksiz, 2007; Ian ve Oxford, 2003; Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008). Buradan hareketle bu çalışmada Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki; dil öğrenme stratejilerine göre özyeterlik inançlarında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

- 1- Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri puanlarının dağılımı nasıldır?
- 2- Öğrencilerin özyeterlik inançlarına ait puanlarının dağılımı nasıldır?
- 3- Dil öğrenme stratejisi puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4- İngilizce özyeterlik inancı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Dil öğrenme stratejisi puanları, İngilizce özyeterlik inancı alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
- 6- Dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma karşılaştırma türü ilişkisel tarama özelliklerini taşıyan nicel bir araştırmadır. Karasar (2009, s. 81), ilişkisel tarama modelini, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlamıştır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanmaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir.

Araştırmanın örnekleme

Çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 8 Anadolu Lisesindeki 1050 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Evren, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Evrendeki bütün kümelerin tek tek seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2009, s. 110). Bu çalışmanın evreninde yer alan birimlerin geniş bir coğrafi alana yayılması nedeniyle ve evrenden heterojen bir grup elde etmek için küme örnekleme yöntemlerinden oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Anadolu Liseleri birer küme kabul edilmiş ve aralarından araştırmaya alınacak okullar seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Anadolu Liselerinin 9. sınıflarında öğrenim gören 112 (% 46.3) kız, 130 (% 53.7) erkek toplam 242 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kız	112	46.3
Erkek	130	53.7

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ve “İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” 1 kullanılmıştır.

a) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE): Öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek üzere Oxford (1990, s. 293) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)” kullanılmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri iki temel ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Doğrudan stratejiler temel boyutu altında bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri; dolaylı stratejiler temel boyutu altında üstbiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler yer almaktadır. 50 maddeden oluşan DÖSE'nin alt boyutlarına ait maddeler ile alt boyutlara ve orijinal araştırmaya ait güvenilirlik değerleri Tablo 2'dedir.

Tablo 2

DÖSE'nin Alt Boyutlarına Ait Maddeler ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Cesur ve Fer (2007)	Demirel (2009)	Gömlüksiz (2013)	Bu çalışma
Bellek	1,2,3,4,5,6,7,8,9	.70	.72	.70	.79
Bilişsel	10,11,12,13,14,15,16,17, 18,19,20,21,22,23	.82	.81	.82	.84
Telafi	24,25,26,27,28,29	.63	.70	.65	.68
Üstbiliş	30,31,32,33,34,35,36,37,38	.84	.86	.86	.87
Duyuşsal	39,40,41,42,43,44	.59	.55	.59	.74
Sosyal	45,46,47,48,49,50	.62	.68	.61	.70
Toplam		.92	.92	.92	.94

b) İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği: Öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını belirlemek için Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersi

1 Prof. Dr. Seval Fer ve M. Onur Cesur'dan 04.11.2013 tarihinde “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” için; Doç. Dr. Nilay T. Bümen ve Burcu Hancı Yanar'dan 03.11.2013 tarihinde “İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” için gerekli izinler alınmıştır.

ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 4 alt boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, alt boyutlardaki maddeler ve güvenirlik değerleri Tablo 3’tedir.

Tablo 3

İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği’nin Alt Boyutlarına Ait Maddeler ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Hancı Yanar ve Bümen (2012)	Bu çalışma
Okuma	51,52,53,54,55,56,57,58	.85	.92
Yazma	59,60,61,62,63,64,65,66,67	.84	.88
Dinleme	68,69,70,71,72,73,74,75,76	.85	.93
Konuşma	77,78,79,80,81,82,83	.84	.92
Toplam		.94	.97

Alpha katsayısı değerlendirme kriterleri incelendiğinde $\alpha=.70$ ve üzerindeki değerler “oldukça yüksek derecede güvenilir” olduğu ifade edilmektedir (Schmitt, 1996). Buna göre kullanılan her iki ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Verilerin toplanması ve analizi

Ölçek ve bilgi formu 245 öğrenciye dağıtılmış; 242 ölçek dikkate alınmıştır. Ölçek formu 5’li Likert tipindedir. Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Karasızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) aralıkları yer almaktadır. Verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizinde görülen farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe testine başvurulmuştur. Scheffe testi hem ikişerli karşılaştırmalar hem de grupların birleştirilmiş ortalamaları arasındaki farkların saptanabilmesi için kullanılır (Scheffe, 1953). Ayrıca dil öğrenme stratejileri ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre sıralanmıştır.

1- Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin dağılımı nasıldır?

Tablo 4’te DÖSE’ye ilişkin frekans, yüzde ve ortalamalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

DÖSE'ye Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

MADDELER			1	2	3	4	5	X
BELLEK	Madde1	F	10	18	63	101	50	3,6
		%	4,1	7,4	26,0	41,7	20,7	
	Madde2	F	18	61	63	73	27	3,12
		%	7,4	25,2	26,0	30,2	11,2	
	Madde3	F	14	27	37	107	57	3,68
		%	5,8	11,2	15,3	44,2	23,6	
	Madde4	F	27	36	50	71	58	3,40
		%	11,2	14,9	20,7	29,3	24,0	
	Madde5	F	27	62	57	58	38	3,07
	%	11,0	25,6	23,6	24,0	15,7		
Madde6	F	55	54	33	63	37	2,88	
	%	22,7	22,3	13,6	26,0	15,3		
Madde7	F	33	58	63	59	29	2,97	
	%	13,6	24,0	26,0	24,4	12,0		
Madde8	F	17	33	59	82	51	3,48	
	%	7,0	13,6	24,4	33,9	21,1		
Madde9	F	17	18	58	87	62	3,65	
	%	7,0	7,4	24,0	36,0	25,6		
TOPLAM	F	218	367	483	701	409	3,31	
	%	9,97	16,8	22,1	32,1	18,8		
BİLİŞSEL	Madde10	F	8	24	36	94	80	3,88
		%	3,3	9,9	14,9	38,8	33,1	
	Madde11	F	30	42	62	64	44	3,20
		%	12,4	17,4	25,6	26,4	18,2	
	Madde12	F	50	55	59	51	27	2,76
		%	20,7	22,7	24,4	21,1	11,2	
	Madde13	F	27	62	50	76	27	3,05
		%	11,2	25,6	20,7	31,4	11,2	
Madde14	F	68	59	62	32	21	2,50	
	%	28,1	24,4	25,6	13,2	8,7		
Madde15	F	58	33	36	55	60	3,10	
	%	24,0	13,6	14,9	22,7	24,8		
Madde16	F	30	28	47	58	79	3,52	
	%	12,4	11,6	19,4	24,0	32,6		
Madde17	F	84	64	42	29	23	2,35	
	%	34,7	26,4	17,4	12,0	9,5		
Madde18	F	17	25	42	94	64	3,67	
	%	7,0	10,3	17,4	38,8	26,4		
Madde19	F	21	38	69	71	43	3,31	
	%	8,7	15,7	28,5	29,3	17,8		
Madde20	F	36	49	79	58	20	2,90	
	%	14,9	20,2	32,6	24,0	8,3		

	Madde21	F %	55 22,7	55 22,7	61 25,2	50 20,7	21 8,7	2,96
	Madde22	F %	26 10,7	41 16,9	56 23,1	81 33,5	38 15,7	3,26
	Madde23	F %	66 27,3	72 29,8	58 24,0	30 12,4	16 6,6	2,41
	TOPLAM	F %	576 17,0	647 19,0	759 22,4	843 24,8	563 16,6	3,06
TELAFİ	Madde24	F %	21 8,7	23 9,5	38 15,7	80 33,1	80 33,1	3,72
	Madde25	F %	30 12,4	43 17,8	53 21,9	63 26,0	53 21,9	3,27
	Madde26	F %	49 20,2	49 20,2	55 22,7	53 21,9	36 14,9	2,90
	Madde27	F %	48 19,8	37 15,3	50 20,7	69 28,5	38 15,7	3,04
	Madde28	F %	32 13,2	46 19,0	51 21,1	65 26,9	48 19,8	3,21
	Madde29	F %	19 7,9	50 20,7	57 23,6	77 31,8	39 26,1	3,27
	TOPLAM	F %	199 13,6	248 17,0	304 28,0	407 28,0	294 21,9	3,23
ÜSTBİLİŞ	Madde30	F %	29 12,0	41 16,9	75 31,0	55 22,7	42 17,4	3,16
	Madde31	F %	29 12,0	32 13,2	55 22,7	71 29,3	55 22,7	3,37
	Madde32	F %	15 6,2	29 12,0	38 15,7	75 31,0	85 35,1	3,46
	Madde33	F %	19 7,9	26 10,7	59 24,4	81 33,5	57 23,6	3,54
	Madde34	F %	31 12,8	40 16,5	69 28,5	67 27,7	35 14,5	3,14
	Madde35	F %	24 9,9	41 16,9	62 25,6	56 23,1	59 24,4	3,35
	Madde36	F %	28 11,6	48 19,8	62 25,6	67 27,7	37 15,3	3,15
	Madde37	F %	27 11,2	43 17,8	69 28,5	56 23,1	47 19,4	3,21
	Madde38	F %	28 11,6	33 13,6	68 28,1	67 27,7	46 19,0	3,28
		TOPLAM	F %	230 10,5	333 15,2	557 25,5	595 27,3	463 21,2

DUYUŞSAL	Madde39	F	29	36	67	60	50	3,27
		%	12,0	14,9	27,7	24,8	20,7	
	Madde40	F	32	26	69	51	64	3,36
		%	13,2	10,7	28,5	21,1	26,4	
	Madde41	F	39	47	54	56	46	3,09
		%	16,1	19,4	22,3	23,1	19,0	
SOSYAL	Madde42	F	17	26	61	74	64	3,58
		%	7,0	10,7	25,2	30,6	26,4	
	Madde43	F	99	58	45	25	15	2,16
		%	40,9	24,0	18,6	10,3	6,2	
	Madde44	F	69	57	51	38	27	2,57
		%	28,5	23,6	21,1	15,7	11,2	
	TOPLAM	F	285	250	347	304	266	3,00
		%	19,6	17,2	23,9	20,9	18,3	
DUYUŞSAL	Madde45	F	20	27	47	69	79	3,66
		%	8,3	11,2	19,4	28,5	32,6	
	Madde46	F	28	34	57	77	46	3,32
		%	11,6	14,0	23,6	31,8	19,0	
	Madde47	F	82	56	52	39	13	2,35
		%	33,9	23,1	21,5	26,1	5,4	
SOSYAL	Madde48	F	24	31	46	72	69	3,54
		%	9,9	12,8	19,0	29,8	28,5	
	Madde49	F	34	43	67	56	42	3,11
		%	14,0	17,8	27,7	23,1	14,4	
	Madde50	F	66	48	59	41	28	2,65
		%	27,3	19,8	24,4	16,9	11,6	
	TOPLAM	F	254	239	328	354	277	3,10
		%	17,5	16,4	22,6	26,0	18,5	

Tablo 4'e göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusundaki görüşlerinde farklılıklar vardır. "Bellek" alt boyutundaki ifadeler genel olarak incelendiğinde öğrencilerin büyük kısmının dil öğrenme sürecindeki hatırlama tekniklerini kullanma düzeylerine "katılıyorum" aralığında; ölçeğin "bilişsel" alt boyutunda yer alan 15. ve 16. maddelere "tamamen katılıyorum"; 10., 11., 13., 18., 19. ve 22. maddelere "katılıyorum"; 12., 20. ve 21. maddelere "kararsızım"; 23. maddeye "katılmıyorum"; 14. ve 17. maddelere "hiç katılmıyorum" aralığında görüş belirttiği görülmektedir.

"Telafi" alt boyutunda yer alan 26. maddeye "kararsızım"; 24., 25., 27., 28. ve 29. maddelere "katılıyorum" aralığında cevap vermişlerdir. "Üstbiliş" alt boyutunda yer alan 32. maddeye "tamamen katılıyorum"; 31. ve 33. maddelere "katılıyorum"; 30., 34., 35., 36., 37., 38. maddelere "kararsızım" şeklinde cevap vermişlerdir. "Duyuşsal" alt boyutta 39. ve 40. maddelere "kararsızım"; 41. ve 42. maddelere "katılıyorum"; 43. ve 44. maddelere "hiç katılmıyorum" şeklinde görüş belirtirken; "sosyal" alt boyutunda yer alan 46. ve 48. maddelere "katılıyorum", 49. maddeye "kararsızım", 47. ve 50. maddelere "hiç katılmıyorum" aralığında görüş belirtmişlerdir.

2- Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin dağılımı nasıldır?

Tablo 5'te İngilizce özyeterlik inancı ölçeğine ait frekans, yüzde ve ortalama değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği'ne Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	MADDELER		1	2	3	4	5	X
OKUMA	Madde1	F	17	19	81	90	35	3,44
		%	7,0	7,9	33,5	37,2	14,5	
	Madde2	F	32	36	84	70	20	3,04
		%	13,2	14,9	34,7	28,9	8,3	
	Madde3	F	15	26	54	94	53	3,59
		%	6,2	10,7	22,3	38,8	21,9	
	Madde4	F	23	34	91	65	29	3,17
		%	9,5	14,0	37,6	26,9	12,0	
YAZMA	Madde5	F	19	23	64	99	37	3,46
		%	7,9	9,5	26,4	40,9	15,3	
	Madde6	F	19	23	63	91	46	3,50
		%	7,9	9,5	26,0	37,6	19,0	
	Madde7	F	28	35	97	56	26	3,07
		%	11,6	14,5	40,1	23,1	10,7	
	Madde8	F	37	39	68	60	38	3,09
		%	15,3	16,1	28,1	24,8	15,7	
	TOPLAM	F	190	235	602	625	284	3,29
	%	9,82	12,1	31,0	32,2	14,6		
YAZMA	Madde9	F	58	58	77	87	22	2,57
		%	24,0	24,0	31,8	11,2	9,1	
	Madde10	F	51	62	68	43	18	2,64
		%	21,1	25,6	28,1	17,8	7,4	
	Madde11	F	36	42	77	57	30	3,01
		%	14,9	17,4	31,8	23,6	12,4	
	Madde12	F	31	50	84	37	40	3,02
		%	12,8	20,7	34,7	15,3	16,5	
	Madde13	F	20	40	58	75	49	3,38
	%	8,3	16,5	24,0	31,0	20,2		
YAZMA	Madde14	F	28	43	88	43	40	3,09
		%	11,6	17,8	36,4	17,8	16,5	
	Madde15	F	32	54	67	56	33	3,01
		%	12,3	22,3	27,7	23,1	13,6	
	Madde16	F	16	39	74	78	35	3,31
		%	6,6	16,1	30,6	32,2	14,5	
	Madde17	F	17	26	41	83	75	3,71
		%	7,0	10,7	16,9	34,3	31,0	

	TOPLAM	F	289	414	634	559	342	3,08
		%	13,1	19,0	29,1	22,9	15,6	
DİNLEME	Madde18	F	15	32	93	75	27	3,27
		%	6,2	13,2	38,4	31,0	11,2	
	Madde19	F	34	49	84	53	22	2,91
		%	14,0	20,2	34,7	21,9	9,1	
	Madde20	F	26	47	63	72	34	3,16
		%	10,7	19,4	26,0	29,8	14,0	
	Madde21	F	15	48	69	78	32	3,26
		%	6,2	19,8	28,5	32,2	13,2	
	Madde22	F	18	45	85	59	35	3,19
	%	7,4	18,6	35,1	24,4	14,5		
	Madde23	F	36	42	79	60	25	2,98
		%	14,9	17,4	32,6	24,8	10,3	
	Madde24	F	36	41	62	59	44	3,14
		%	14,9	16,9	25,6	24,4	18,0	
	Madde25	F	29	28	91	54	30	3,07
		%	12,0	15,7	37,6	22,3	12,4	
	Madde26	F	21	29	60	93	39	3,41
		%	8,7	12,0	24,8	38,4	16,1	
	TOPLAM	F	230	361	686	603	288	3,15
		%	10,4	17,0	31,4	27,6	13,2	
KONUŞMA	Madde27	F	38	44	90	41	29	2,91
		%	15,7	18,2	37,2	16,9	12,0	
	Madde28	F	43	52	70	49	28	2,86
		%	17,8	21,5	28,9	20,2	11,6	
	Madde29	F	44	58	66	44	30	2,82
		%	18,2	24,0	27,3	18,2	12,4	
	Madde30	F	24	70	72	53	23	2,92
	%	9,9	28,9	29,8	21,9	9,5		
	Madde31	F	17	30	82	81	32	3,33
		%	7,0	12,4	33,9	33,5	13,2	
	Madde32	F	19	42	76	61	44	3,28
		%	7,9	17,4	31,4	25,2	18,2	
	Madde33	F	50	45	81	40	26	2,78
		%	20,7	18,6	33,5	16,5	10,7	
	TOPLAM	F	235	341	537	369	212	2,98
		%	13,8	20,1	31,7	21,7	12,5	

Tablo 5'e göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin algılarında farklılıklar vardır. "Okuma" alt boyutunda yer alan 51., 52., 53., 55., 56. maddelere "katılıyorum"; 54., 57. ve 58. maddelere "kararsızım" aralığında görüş belirtmişlerdir. "Yazma" alt boyutunda yer alan 59., 63., 66. ve 67. maddelere "katılıyorum"; 60., 61., 62., 64. ve 65. maddelere öğrencilerin çoğu "kararsızım" aralığında görüş belirtmişlerdir. "Dinleme" alt boyutundaki maddelerin çoğuna "kararsızım" aralığında görüş belirtmişlerdir. "Yazma" alt boyutunda ise 77., 78., 79., 82. ve 83.

maddelere “kararsızım”, 81. maddeye “katılıyorum” ve 80. maddeye “katılmıyorum” aralığında cevap verilmiştir.

3- Dil öğrenme stratejisi puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Dil öğrenme stratejileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'dadır.

Tablo 6

Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejilerine Ait Puanların t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S	Sd	Levene		t	p
						F	p		
Bellek	Kız	112	31,63	6,16	240	,340	,561	3,75	,000
	Erkek	130	28,51	6,67					
Bilişsel	Kız	112	44,80	9,93	240	,003	,959	3,03	,003
	Erkek	130	40,89	10,07					
Telafi	Kız	112	20,14	4,63	240	,042	,837	2,09	,037
	Erkek	130	18,83	4,99					
Üstbiliş	Kız	112	31,53	7,45	240	,645	,423	2,82	,005
	Erkek	130	28,69	8,10					
Duyuşsal	Kız	112	19,00	4,87	240	,010	,920	2,67	,008
	Erkek	130	17,25	5,25					
Sosyal	Kız	112	19,57	4,65	240	,031	,861	2,70	,007
	Erkek	130	17,88	4,99					

Tablo 6'ya göre kız öğrencilerin dil öğrenme strateji puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu durum kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir. Yine, kız ve erkek öğrencilerin dil öğrenme puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

4- İngilizce özyeterlik inancı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

İngilizce özyeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7'dedir.

Tablo 7

Cinsiyet Değişkenine Göre İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	s	Sd	Levene		t	p
						F	p		
Okuma	Kız	112	27,91	5,78	240	,829	,363	3,52	,001
	Erkek	130	25,07	6,59					
Yazma	Kız	112	29,00	6,75	240	,784	,377	2,44	,015
	Erkek	130	26,73	7,56					
Dinleme	Kız	112	29,64	6,68	240	,262	,609	2,47	,014
	Erkek	130	27,40	7,31					
Konuşma	Kız	112	21,84	5,76	240	,222	,638	2,22	,027
	Erkek	130	20,13	6,18					

Tablo 7'ye göre, kız öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı puan ortalamaları tüm boyutlarda erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$).

5- Dil öğrenme stratejisi puanları, İngilizce özyeterlik inancı alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İngilizce “okuma” becerisi özyeterlik inancına ait betimsel istatistikler Tablo 8a'dadır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ait puanların İngilizce okuma becerisi puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA ve Scheffe testi sonuçları Tablo 8b'dedir.

Tablo 8a

İngilizce Okuma Becerisi Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

OKUMA	N	X	SS
Alt grup	27	17,33	5,81
Orta grup	160	25,80	4,78
Üst grup	55	32,54	4,17

Tablo 8b

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Okuma Becerisine Ait Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

OKUMA	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplararası Fark
Gruplararası	4354,251	2	2177,126			Üst-Orta,
Gruplarıçi	5455,236	239	22,825	95,382	,000	Üst-Alt,
Toplam	9809,488	241				Orta-Alt

Tablo 8a ve 8b'de dil öğrenme stratejisi puanlarının, İngilizce okuma becerisi özyeterlik inancına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir $F(2, 239)=95,38; p<.05$. Üst grubun aritmetik ortalaması $X=32,54$; orta grubun $X=25,80$; alt grubun ise $X=17,33$ 'dür. Üst-orta-alt grubun aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farklılığın üst-alt, üst-orta, orta-alt gruplar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan üst grupta yer alan öğrencilerin orta ve alt grupta yer alan öğrencilerden; orta grupta yer alan öğrencilerin ise alt grupta yer alan öğrencilerden daha fazla İngilizce okuma becerisi özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

“Yazma” becerisi özyeterlik inancına ait betimsel istatistikler Tablo 9a'dadır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejisi puanlarının, yazma becerisi özyeterlik inancına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA ve anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 9b'dedir.

Tablo 9a

İngilizce Yazma Becerisi Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

YAZMA	N	X	SS
Alt Grup	27	17,33	5,54
Orta Grup	160	26,95	5,22
Üst Grup	55	35,34	5,13

Tablo 9b

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Yazma Becerisine Ait Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

YAZMA	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplararası Fark
Gruplararası	6203,122	2	3101,561			Üst-Orta
Gruplarıçi	6563,130	239	27,461	112,945	,000	Üst-Alt
Toplam	12757,570	241				Orta-Alt

Tablo 9a ve 9b'de dil öğrenme stratejisi puanlarının, yazma becerisi özyeterlik inancı puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir $F(2, 239)=112,94$; $p<.05$. Üst grubun aritmetik ortalaması $X=35,34$; orta grubun $X=26,95$; alt grubun ise $X=17,33$ 'dür. Üst-orta-alt grubun aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farklılık üst-alt, üst-orta ve orta-alt gruplar arasındadır. Buna göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan üst grupta yer alan öğrencilerin orta ve alt grupta yer alan öğrencilerden; orta grupta yer alan öğrencilerin ise alt grupta yer alan öğrencilerden daha fazla İngilizce yazma becerisi özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

“Dinleme” becerisi özyeterlik inancına ait betimsel istatistikler Tablo 10a'dadır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ait puanların, İngilizce dinleme becerisi özyeterlik inancı puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA ve Scheffe testi sonuçları Tablo 10b'dedir.

Tablo 10a

İngilizce Dinleme Becerisi Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

DİNLEME	N	X	SS
Alt Grup	27	17,88	4,97
Orta Grup	160	27,92	5,16
Üst Grup	55	35,10	5,74

Tablo 10b

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Dinleme Becerisine Ait Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

DİNLEME	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplararası Fark
Gruplararası	5494,251	2	2747,229			Üst-Orta,
Gruplarıçi	6663,112	239	27,879	98,54	,000	Üst-Alt
Toplam	12157,570	241				Orta-Alt

Tablo 10a ve 10b'ye bakıldığında dil öğrenme stratejisi puanlarının, dinleme becerisi özyeterlik inancı puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(2, 239)=98,54$; $p<.05$. Üst grubun aritmetik ortalaması $X=35,10$; orta grubun $X=27,92$; alt grubun ise $X=17,88$ 'dir. Üst-orta-alt grubun aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farklılığın üst-alt, üst-orta ve orta-alt gruplar arasındadır. Buna göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan üst grupta yer alan öğrencilerin orta ve alt grupta yer alan öğrencilerden;

orta grupta yer alan öğrencilerin ise alt grupta yer alan öğrencilerden daha fazla dinleme becerisi özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

“Konuşma” becerisi özyeterlik inancına ait betimsel istatistikler Tablo 11a'dadır. Dil öğrenme stratejileri ile İngilizce konuşma becerisi ile ilgili özyeterlik inancı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA ve Scheffe testi sonuçları Tablo 11b'dedir.

Tablo 11a

İngilizce Konuşma Becerisi Özyeterlik İnancı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

KONUŞMA	N	X	SS
Alt grup	27	12,77	4,29
Orta grup	160	20,36	4,55
Üst grup	55	26,56	5,15

Tablo 11b

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Konuşma Becerisine Ait Özyeterlik İnancı Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

KONUŞMA	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplararası Fark
Gruplararası	3591,492	2	1795,746			Üst-Orta,
Gruplarıçi	5211,169	239	21,804	82,35	,000	Üst-Alt,
Toplam	8802,661	241				Orta-Alt

Tablo 11a ve 11b'ye bakıldığında dil öğrenme stratejileri ile İngilizce konuşma becerisi özyeterlik inancı arasında anlamlı bir fark vardır, $F(2, 239)=82,35$; $p<.05$. Üst grubun aritmetik ortalaması $X=26,56$; orta grubun $X=20,36$; alt grubun ise $X=12,77$ 'dir. Üst-orta-alt grubun aritmetik ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farklılık üst-alt, üst-orta ve orta-alt gruplar arasındadır. Buna göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan üst grupta yer alan öğrencilerin orta ve alt gruptaki öğrencilerden; orta grupta yer alan öğrencilerin ise alt gruptaki öğrencilerden daha fazla konuşma becerisi özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

6- Dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucu Tablo 12'dedir.

Tablo 12

Dil Öğrenme Stratejileri İle İngilizce Özyeterlik İnancı Arasındaki Korelasyon Analizi

		Dil Öğrenme Stratejileri	İngilizce Özyeterlik İnancı
Dil Öğrenme Stratejileri	Korelasyon	1,00	,82*
	p		,00
	N	242	242
İngilizce Özyeterlik İnancı	Korelasyon	,82*	1,00
	p	,00	
	N	242	242

Tablo 12'ye göre dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir ($r=,823$; $p<.05$). Bu sebeple öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejisi arttıkça İngilizce dersi özyeterlik inancının da artacağı söylenebilir.

Tartışma ve sonuç

Bulgular öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde bellek stratejilerini kısmen kullandıklarını göstermektedir. Aynı ölçeği kullanan Gömleksiz (2013), İngilizce öğrenim sürecinde öğrencilerin bellekte tutmada yetersizlikler yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Hamamcı (2012) çalışmasında öğrencilerin bellek stratejilerini çok az kullandıklarını görmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğrenciler İngilizce derslerinde “bilişsel stratejiyi, telafi stratejisini ve üstbiliş stratejisini” kısmen kullanmaktadırlar. Gömleksiz (2013) ve Hamamcı (2012) tarafından yapılan çalışma bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bulgular öğrencilerin dil öğrenirken yaşadıkları duyguları kısmen yazdıklarını göstermektedir. Gömleksiz (2013) çalışmasında öğrencilerin duyuşsal stratejileri çok az kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Hamamcı (2012), çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Ancak ortalama daha düşüktür. Öğrencilerin sosyal stratejileri kısmen kullanmaktadırlar. Gömleksiz (2013) ve Hamamcı (2012) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir.

Öğrenciler, okuma becerisi özyeterlik inancına kısmen sahiptirler. Bu doğrultuda öğrencilerin İngilizce metin okuduklarında anlama, okuduklarını zihinde canlandırma, anlamını bilmedikleri sözcükleri tahmin edebilme, metinle ilgili soruları cevaplayabilme, aradıkları bilgiyi kolaylıkla bulabilme ve sınavlarda okuma bölümlerinde başarılı olacaklarına inanma konularına kısmen katılmaktadırlar. Öğrencilerin İngilizce derslerinde, yazma becerisi özyeterlik inancına kısmen sahiptirler. Bu öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazma, kendini yazılı olarak ifade etme gibi konularda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde dinleme becerisi özyeterlik inancına kısmen sahip olduklarını göstermektedir. Bu, öğrencilerin dinlediklerini, duyduklarını

kısmen yazabildikleri ve iki kişi arasında geçen konuşmayı kısmen anladıklarını göstermektedir. Konuşma becerisi özyeterlik inancına bakıldığında öğrencilerin kısmen sahip oldukları görülmektedir. Ancak konuşma becerisi ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini konuşma konusunda daha yetersiz hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bulgular, dil öğrenme stratejisinin tüm alt boyutlarında kızlar lehinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri erkek öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar. Gömleksiz (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenme sürecinde bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanmalarına yönelik görüşlerinin cinsiyetlere göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bekleyen (2006), tarafından yapılan çalışmada ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıktan söz edilememesine rağmen kız öğrencilerin ortalamalarının bilişsel ve üstbiliş stratejilerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ait bulgulara bakıldığında okuma, yazma, dinleme, konuşma alt boyutlarında kız öğrencilerin lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle kız öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri özyeterlik inancına erkek öğrencilerden daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Wang, Schwab, Fenn, Chang (2013), ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Çinli ve Alman öğrencilerin özyeterlikleri ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile ilgili yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin daha fazla özyeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Romi ve Leyser (2006) ve Cheung (2008) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ancak Savran ve Çakıroğlu (2003), Karadeniz ve Özdemir (2006), Oğuz ve Topkaya (2008) ise özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılık örneklem grubunun ve veri toplama aracının farklılığından kaynaklanabilir.

Bulguları, dil öğrenme stratejisi puanlarının, İngilizce özyeterlik inancı alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu durum İngilizce öğreniminde dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan öğrencilerin, İngilizce özyeterlik inancına daha fazla sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tunçer ve Güven (2007), sosyal bilgiler dersinde öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilerek yapılan öğretimin başarıyı artırdığını söylemişlerdir. Wang, Hu, Zhang, Chang ve Xu (2002), Çinli lise öğrencilerinin İngilizce derslerindeki öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve özyeterlik inançları ile ilgili çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Dil öğrenme stratejileri ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye bakıldığında güçlü ve pozitif ($r=.82$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bonyadi, Nikou ve Shahbaz (2012), yaptıkları karşılaştırmada düşük ($r=.11$) bir ilişki bulmuşlardır. Ghangu (2007), ise aradaki ilişkiyi ($r=.63$) olarak bulmuştur.

Kaynakça

- Aydın, T. (2003). *Language Learning Strategies Used By Turkish High School Students Learning English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 132, 49-66.
- Bonyadi, A., Nikou, F. R. Ve Shahbaz, Ş. (2012). The Relationship Between EFL Learner's Self- efficacy Beliefs And Their Language Learning Strategy Use. *English Language Teaching*, 5(8), 113-121. ISSN:1916-4742.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı, Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cheung, Y. H. (2008). Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary Inservice Teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 110-123.
- Demirel, M. (2009). The Validity And Reliability Study Of Turkish Version Of Strategy Inventory For Language Learners. *World Applied Sciences Journal*, 7(6), 708-714.
- Ghangu, O. N. (2007). *The Relationships Among Strategy Use, Self Efficacy, And Language Ability In Foreign Language Learners*. Degree of Doctor of Education. Northern Arizona University.
- Gömleksiz, M. N. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının İngilizce Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe'nin Eğitimi Özel Sayısı*, 6(11), 573-601. ISSN: 1308-9196.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-223.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, T. N. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Ian, R. ve Oxford, R. L. (2003). Language Learning Strategy Profiles of Elementary Schools Students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(1), 331-372.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ve Özyeterlik İnancı Düzeylerine Etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı, 16-18 Eylül, Ankara.
- Karadeniz, C. ve Özdemir, N. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Alanına İlişkin Özyeterlik İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 23-30.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmen Öz- Yeterlik İnançları İle Öğretmenliğe İlişkin Tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 14, 1-8.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What everyone use?.* Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Romi, S. ve Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated With Attitudes and Self Efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences Between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and Their Classroom Management Beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 1-13.
- Scheffe, H. (1953). A Method of Judging All Contrast in the Analysis of Variance. *Biometrika*, 40, 84-104.
- Tok, H. (2007). Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 191-197.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B. (2007). Öğretimde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., Chang, M. (2013). Self-Efficacy And Self-Regulated Learning Strategies For English Language Learners: Comparison Between Chinese And German College Students. *Journal Of Educational And Development Psychology*, 3(1), 173-191.
- Wang, C., Hu, J., Zhang, G., Chang, Y., Xu, Y. (2002). Chinese College Students' Self Regulated Learning Strategies And Self-Efficacy Beliefs In Learning English As A Foreign Language. http://www.eeraonline.org/journal/files/v22/JRE_v22n2_Article_5_Wang.pdf 16/12/2013 tarihinde erişilmiştir.

Gender roles in school: the case of teachers and administrators

Ömer ÖZER^[*]

Abstract

This study aims to explore gender perceptions in school from the perspectives of teachers and administrators and to investigate if any of those perceptions might have an effect on the disproportionate representation of female administrators. The study was carried out using a sample of public school teachers. The participants were selected using convenience sampling. The study was conducted with a quantitative approach using a questionnaire. A sample of 71 male and 111 female teachers and administrators were asked to complete a questionnaire of 21 statements, which measures gender views. It was found that there is a noticeable dependence between teachers' work experience and their viewpoint of gender equality, and this indicates that as work experience increases, a teacher is more likely to have a gender-neutral view. More than half of the teachers who prefer head of the school to be a woman reported that female administrators are better at public relations than their male counterparts. Overall, the survey reflects a gender-neutral view of managerial skills, however, there is room for improvement in the promotion of female teachers to administrative positions.

Keywords: Gender differences, gender roles, implicit stereotype, glass ceiling

Okulda cinsiyet rolleri: öğretmen ve yöneticilerin durumu

Öz

Bu araştırma, öğretmen ve yöneticilerin bakış açılarından okuldaki cinsiyet algısını belirlemek ve bu algılar ışığında kadınların okul yönetiminde orantısız olarak daha az temsil edilmelerinin altında yatan nedenleri belirleyebilmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak devlet okullarında çalışan 71 erkek ve 111 kadın öğretmen ve yönetici ile yürütülmüştür. Nicel yaklaşımla yürütülen çalışmada katılımcılardan mesleklerinde

[*] Instructor, Adana Science and Technology University, School of Foreign Languages, ozeromer.tr@gmail.com

cinsiyete ilişkin rolleri ele alan 21 maddelik bir anketi doldurmaları istenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin meslekteki deneyimleri ile yönetici pozisyonlarına yönelik cinsiyet algıları arasında anlamlı bir bağımlılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda meslekteki deneyimi artan öğretmenlerin yönetici cinsiyetine ilişkin daha eşitlikçi bir görüşe sahip olma olasılıklarının da arttığı bulunmuştur. Yapılan analizler kadınların daha iyi yöneticilik yapabileceğini düşünen öğretmenlerin yarısından fazlasının bunun altında yatan neden olarak onların halkla ilişkilerde etkili olmalarını gördüklerini göstermiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin çoğunluğunun yönetici cinsiyetine ilişkin eşitlikçi bir görüşe sahip olduklarını göstermesine karşın kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonlarına terfilerinde orantılı bir temsil olmadığını da göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Cinsiyet farklılıkları, cinsiyet rolleri, örtük kalıpyargı, cam tavan

Introduction

Education, like any field, is riddled with gender prejudices and assumptions. While the primary aim should consistently be to educate students of all ages, races, genders, and nationalities, there are inevitable underlying influences on educators themselves that can sometimes get in the way of their profession. Efforts to establish gender equality at school have always been a challenge. Most European countries are concerned about gender inequalities in education. However, the legislative scope differs widely. The most widely accepted goal of gender equality policies in educational institutions is to challenge traditional gender roles and stereotypes (Eurydice, 2010). The literature suggests that demographic matches between teachers and students may influence educational outcomes. Teachers' ethnic and gender identity can be considered one of the possible underlying causes of students' academic performance (Dee, 2005; Wigfield, Cambria, and Eccles, 2012).

The concept of gender stereotypes in any workplace is not a new one, and is not limited to a particular region of the world (Eurydice, 2010). Certain perceptions still keep women out of administrative positions or limit their abilities through stereotyping (Young and McCleod, 2001). Male-centric leadership norms have served to limit women's aspirations in regard to educational leadership, as well as their access to administrative positions (Dunn, Gerlach, and Hyle, 2014). Most European countries are concerned about gender inequalities at schools. However, the comprehensiveness of legislative and policy frameworks differs widely, and there is often a lack of policy altogether (Eurydice, 2010: 12). Turkey is no exception of this situation. As generally seen in other countries as well, women are underrepresented in administrative leadership positions in all areas of Turkish work life. This pattern can be attributed to many factors, including cultural, economic, and social norms, among others.

One area in particular in which women are underrepresented in Turkey, which actually differs from other countries, is the education sector (İpek and Yazar, 2010). In all European countries, except for Turkey, women make up the majority of primary school teachers with percentages varying from 65 percent in Greece to 98 percent in Slovenia. Teaching in European countries is a very female-centric occupation, in particular at lower levels of education. In Turkey, however, female teachers make up 48 percent of all primary school teachers (Eurydice, 2010). In one

particular study on this matter, there was not a significant difference revealed between male and female school teachers regarding leadership and managerial behaviors (Mohammadi, Alaie, and Pourghaz, 2012). However, in the study by Abu Sharbain and Tan (2013) that reveal female teachers seemed to have more positive attitudes towards teaching than their male colleagues. In a study carried out by Özan, Türkoğlu and Şener (2010) it was found that teachers' opinions about school administrators were positive with regard to gender but opinions of female teachers were more positive than those of male teachers. Çetin and Alpanık (2012), in their study based on perceptions of motivation levels of school administrators, teachers and students, found evidence that both male and female teachers and administrators regarded themselves positively in terms of motivation at work.

Although the roots of the teaching profession can be traced back to the very early years of the Republic, the number of female administrators at school in Turkey seems to remain exceptionally low. Based on this observation, some would claim that managing a school is perceived as a male-oriented profession (Çetin and Atan, 2012). However, Mohammadi, Alaie and Pourghaz (2012) found that female administrators paid more attention to managerial and leadership behaviors than male administrators. The proportion of women among teaching staff in higher education institutions declines with every step on the academic career ladder (Eurydice, 2010: 14). Some researchers explain this phenomenon by stating that there are some invisible barriers blocking a particular group's (i.e., women) advancement (Blake-Beard, 2001; Çetin and Atan, 2012). The term "the glass ceiling" is used to define invisible barriers preventing a minority group from advancing to an upper level or position (Morrison and von Glinow, 1990).

İpek and Yazar (2010) concluded that either male or female teachers do not have negative attitudes and views towards the promotion of females to school leadership positions. In a study to investigate female school administrators' perceptions towards the glass ceiling and the current condition of female school administrators, Çetin and Atan (2012) found that perceptions of female administrators towards the glass ceiling is low, which might have a negative effect on career expectations. According to Çizel and Çizel (2014) so as to understand female teachers' perception of the glass ceiling effect, both socio-demographic and psychological factors should be taken into consideration (p. 64). Vekiri (2013) deduced that teachers do not possibly view gender segregation or any gender imbalances in class as problematic if they perceive gender differences as natural.

Research shows that prospective teachers have a conventional viewpoint for gender roles and that education at colleges does not generally enable pre-service teachers to question prescribed gender roles (Diktaş and Kızılaslan, 2012; Yılmaz et al., 2009). Current systems at college of education generally do not tend to make prospective teachers question traditional value judgments with regard to gender roles (Baba, 2007). In looking at perceptions of those working directly in the field of education, either as teachers or as administrators, from a variety of locations and demographics across Turkey, this study seeks to shed light on how much instilled stereotypes and personal background affect the gender roles related to administrative positions in schools.

The present study

The under-representation of women in certain occupations is still a gender segregation among post-industrial societies. The profession of teaching is described as “women-friendly” as female teachers generally outnumber male teachers at schools (Moreau, 2008: 553). However, the gender of teachers has a large influence upon the students’ engagement with lessons and has an indirect effect on students’ test performance (Dee, 2005; Eurydice, 2010: 8). Teachers play a key role in promoting learning environment with equal opportunities; but researchers propose that they do not begin a profession prepared in a way to teach in an equitable manner (Sandholtz and Sandholtz, 2010, 131). On the other hand, teachers may be sharing varying viewpoints in regard to gender. Esen (2013) concluded that the gender issue is perceived more important by women than men in her study group. All in all, the purpose of this study was to generate a consensus from a variety of teachers and administrators in three different regions of Turkey (north, south, and southeast) on their perceptions of gender roles in the workplace, and to analyze if any of these perceptions might have an influence on the lack of female representation in managerial positions in education throughout Turkey. This study reveals the gender dynamics at school from the point of view of teachers and administrators. In this regard, the following research questions were addressed in this study:

1. Is there a relationship between teachers’ background characteristics and their perceptions of gender roles related to administrative career in school?
2. Is there a relationship between administrators’ background characteristics and their perceptions of gender roles related to administrative career in school?
3. What are the participants’ views about gender stereotypes by some variables (profession of teaching, contacting parent, subject areas boys and girls are better at)?

Method

This study was conducted using a quantitative approach through a questionnaire. The study benefitted from a survey methodology. The general purpose of this study was to reveal the views of teachers and administrators on gender roles related to administrative career in school.

Participants

The sample for the current study was obtained from the teachers working in state schools located in the north, south and southeastern parts of Turkey. Teachers from two urban and one rural primary schools in Zonguldak and the teachers of a regular high school in the city center of Mardin participated the study. Data were also obtained from Adana where three schools took part in the study. Two of these schools were urban high schools but one of them was located in a poor urban area. The other school from Adana was located in a rural setting. The sample consisted of teachers from almost every field and school administrators. A convenience sample is a group of individuals who (conveniently) are available (Fraenkel, 2012: 99). This sampling was

used because generalization was not our primary purpose. This type of sampling can be possible when the primary purpose of the research may not be to generalize but to better understand dynamics and relationship that may exist (Christensen, Johnson and Turner, 2010).

A total of 182 participants from 7 schools were recruited from December 2013 to June 2015. The participants are composed of 71 men (60 teachers and 11 administrators) and 111 women (107 teachers and 4 administrators). The mean age for the sample was 39.96. 147 participants were married and 33 of them were single.

Procedure

Participants were asked to fill in a questionnaire consisting of items related to gender. Respondents of the sample were invited to fill in a questionnaire at their own workplace. It took approximately 15 minutes for the respondents to complete the questionnaire. Participation in the study was voluntary. The respondents were assured that their answers would be treated with anonymity and confidentiality.

Collecting and analyzing data

In relation with the research questions, a questionnaire to collect the views of the teachers was used. The questionnaire measured gender views. The questionnaire used was a set of structured and semi-structured questions organized in a way to elicit information from our respondents. It included multiple choice items and open-ended questions. The more sensitive questions regarding gender appeared later in the questionnaire as this is something desirable in this kind of data collection tools (Nyariki, 2009). The questionnaire consisted of a total of 21 statements. Apart from these questions there are also 13 demographic questions including position in school, years of teaching, gender of the head in your school. In parallel with the aims of this study, the items in the questionnaire were composed. In order to provide expert validity evidence, the questions in the tool were sent to an expert from College of Education and one from the department of Psychology to be reviewed for clarity. In the light of the feedback provided, we revised and finalized the items. The questionnaire contained questions about the teachers' gender, age, place of birth, civil status, affiliations to associations etc.

In general, the analysis focused on similarities and differences between the two genders from the point of teachers and administrators. We used descriptive statistics such as frequencies, crosstabs, means, standard deviation and chi-square in the data analysis in order to describe the characteristics and views of the respondents.

Findings

In order to answer the first and second research questions which investigated whether there is a relationship between teachers and administrators' background characteristics and their views of gender roles at school, a descriptive analysis was run. A question from the questionnaire was

selected as an indicator of the participants' views of gender roles at school. The question was "would you prefer the head of your school to be a man or a woman."

Various variables were analyzed to determine the factors for gender issues. However, only some of them showed differences in the observed frequencies. Demographic variables included gender, age, years of teaching, marital status, place of birth, position in school, in-service training in gender issues and sex of the head in the school. Table 1 reports the results of the descriptive analysis for the participants who answered the question "would you prefer the head of your school to be a man or a woman?" Out of 182 participants, 15 were a member of the school administration. A total of 167 teachers participated the study and 107 of them were female.

Table 1

Teachers and administrators' perceptions of gender roles towards administrative career at school.

	Teachers			Administrators		
	N	Freq.	%	N	Freq.	%
A man exclusively and a man only	167	22	13.2	15	3	20
A man more than a woman	167	27	16.2	15	2	13.3
Either	167	110	65.9	15	9	60.0
A woman more than a man	167	8	4.8	15	0	0
A woman exclusively and a woman only	167	0	0	15	1	6.7

Results from Table 1 showed that for both the administrators and teachers, the most frequent answer is "either." This clearly tells readers how teachers and administrators believe with regard to gender stereotypes at schools. It is widely believed that either gender is good at administrative positions. However, almost 30% of the teachers and 34% of the administrators believe that men are better at achieving administrative tasks and responsibilities. So as to investigate gender stereotypes prevalent among teachers and administrators, the respondents were asked to answer the prompt "teaching suits..."

A descriptive analysis was run so as to reveal the respondents' views about the profession stereotypes each gender belongs to. The results of the descriptive analysis for the participants who answered the question "would you prefer the head of your school to be a man or a woman?" are shown below. Out of 182 participants, 119 of them stated "either." The participants who chose "a man exclusively and a man only" and "a man more than a woman" were categorized as one group and their responses are showed in Table 2.

Table 2

Descriptive statistics for respondents who prefer head of the school to be a man.

Gender	Total	Frequency	%
They are better at management	54	14	25.9
They are born leaders	54	8	14.8
They are better at public relations	54	11	20.4
They have better communication skills	54	12	22.2
They have ambitions	54	3	5.6
They dedicate more time	54	14	25.9
They are eager	54	6	11.1
They are more responsible	54	7	13
They have a positive attitude towards the other sex	54	10	18.5
They are better at financial management	54	5	9.3
They are more concerned with their educational role	54	8	14.8
They can deal with a crisis in school better	54	17	31.5
They are more democratic	54	9	16.7
They are less competitive	54	14	25.9
They are more emotional	54	0	0

Results displayed in Table 2 showed that the highest frequency belonged to the item “they can deal with a crisis in school better.” The other most frequent answers were “they are better at management,” “they dedicate more time,” and “they are less competitive” with a percentage of 25.9. Table 3 reports the results of the descriptive analysis for the participants who answered the question “would you prefer the head of your school to be a man or a woman?” The participants who chose “a woman exclusively and a woman only” and “a woman more than a man” were categorized as one group. A total of nine participants stated their preference as woman and their responses are displayed below. Unlike the teaching force, there was a noticeable gender imbalance in the representation of women at management levels. There were only four out of 15 administrators in the study sample.

Table 3

Descriptive statistics for respondents who prefer head of the school to be a woman.

Gender	Total	Frequency	%
They are better at management	9	2	22.2
They are born leaders	9	0	0
They are better at public relations	9	6	66.7
They have better communication skills	9	5	55.6
They have ambitions	9	0	0
They dedicate more time	9	2	22.2
They are eager	9	1	11.1
They are more responsible	9	5	55.6
They have a positive attitude towards the other sex	9	2	22.2
They are better at financial management	9	0	0
They are more concerned with their educational role	9	3	33.3
They can deal with a crisis in school better	9	1	11.1
They are more democratic	9	3	33.3
They are less competitive	9	2	22.2
They are more emotional	9	1	11.1

When Table 3 is analyzed, it is clearly seen that the highest frequency was the item “they are better at public relations.” The other most frequent answers were “they have better communication skills” and “they are more responsible” with a percentage of 55.6.

Table 4

Teachers and administrators’ perceptions of teaching profession with regard to gender roles in school.

	Teachers			Administrators		
	N	Freq.	%	N	Freq.	%
Men exclusively	167	1	0.6	15	0	0
Men more than women	167	1	0.6	15	1	6.7
Equally men and women	167	120	71.9	15	9	60.0
Women more than men	167	43	25.7	15	5	33.3
Women exclusively	167	2	1.2	15	0	0

As can be seen in Table 4, majority of teachers and administrators considered teaching as a unisex profession. The most interesting result was that a great number of teachers and administrators believed that the profession of teaching is indigenous to women. However, it is obvious that for the majority of teachers and administrators teaching suits both genders.

The respondents were asked to state their types of birthplace by choosing urban, semi-urban and rural. To find a possible relation between type of birthplace and views of gender roles towards administrative career, some analyses were run and Table 5 shows the results.

Table 5

Teachers and administrators’ perceptions of gender roles at school in the light of place of birth.

	Teachers (N=167)			Administrators (N=15)		
	Urban (F)	Semi-urban (F)	Rural (F)	Urban (F)	Semi-urban (F)	Rural (F)
A man exclusively and a man only	15	3	4	1	1	1
A man more than a woman	14	7	6	0	1	1
Either	55	26	29	7	1	1
A woman more than a man	5	2	1	0	0	0
A woman exclusively and a woman only	0	0	0	0	1	0
Total (Freq.)	89	38	40	8	4	3

Chi-square test did yield no significant dependence between the birthplaces and views toward gender roles of teachers and administrators. The most frequent answer was “either” both for teachers and administrators. Regardless of birthplaces, majority of the respondents believed that both male and female teachers can serve well as administrators.

As we believe that teachers who have just begun the profession would adopt different viewpoints regarding gender roles in school compared to teachers who are more experienced. Years of teaching were categorized according to 1-5, 6-15, 16-25 and 26-40 work experience. We conducted some analyses for both teachers and administrators. No significant dependence was found within the administrators’ group in terms of gender views and work experience. Table 6 shows the teachers’ perceptions of gender roles related to administrative career by work experience.

Table 6

Teachers’ work experience and their perceptions of gender roles related to administrative career at school.

	Teachers (N=166)				Total
	1-5 years	6-15 years	16-25 years	26-40 years	
A man exclusively and a man only, A man more than a man, A woman exclusively and a woman only, A woman more than a man	7 (4.2%)	34 (20.5%)	10 (6.0%)	6 (3.6%)	34.3%
Either	9 (5.4%)	40 (24.1%)	44 (26.5%)	16 (9.6%)	65.7%
Total	9.6%	44.6%	32.5%	13.3%	100%

Table 7

The results of chi-square tests for years of teaching.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.532 ^a	3	,009
Likelihood Ratio	11.998	3	,007
Linear-by-Linear Association	6.495	1	,011
N of Valid Cases	166		

^a 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,49.

According to Cooper and Schindler (2011) Chi-square test should not be used if more than 20 percent of the expected frequencies are smaller than five. Expected frequencies can often

be increased by combining adjacent categories (p. 470). For this reason, the groups *a man exclusively and a man only*, *a man more than a man*, *a woman exclusively and a woman only* and *a woman more than a man* were combined under the same group. The test was conducted between the groups *those chose either* and *those who preferred male or female as the head of their school*. The output showed Pearson chi-square and significance level for the table above. The Pearson chi-square value in the Asymp. Sig. (2-tailed) is 0.009 and less than .05. The tests pointed out that work experience and teachers' perceptions of gender roles related to administrative career were not significantly independent. The answers of teachers within the groups 16-25 and 26-40 years of work experience indicated a more gender equal viewpoint. However, the test towards administrators' work experience did not yield any significant independence.

In answer to the third research question which asks the participants' views about gender stereotypes by some variables (profession of teaching, contacting parent, subjects, boys and girls are better at, some descriptive and correlational analyses were run. In relation to the question "in your opinion, at which subjects are boys or girls better?" five different subjects (mathematics, language, science, arts and sports respectively) were analyzed. Of all the subject areas, no subject area was found to be statistically significant.

The support of parents is crucial to the promotion of gender equality in schools (Eurydice, 2010). As long as administrators, teachers and parents work in cooperation, negative attitudes toward gender equality can be prevented more effectively. In an attempt to investigate the gender of parents contacting teachers and administrators, the question "do the mothers or the fathers of your pupils contact you more?" was addressed. The Table 8 displays the statistics on the contacting parents.

Table 8

Teachers and Administrators' views of parents contacting them the most.

	Teachers			Administrators		
	N	Freq.	%	N	Freq.	%
Fathers exclusively and fathers only	167	1	0.6	15	0	0
Fathers more than mothers	167	2	1.2	15	0	0
Equally fathers and mothers	167	27	16.2	15	3	20.0
Mothers more than fathers	167	116	69.5	15	11	73.3
Mothers exclusively and mothers only	167	21	12.6	15	1	6.7

In line with the data in Table 8, mothers were by far the largest group who contacted the teachers in the sample. Although 60 of the teachers were male, mothers were almost invariably in touch with teachers.

Discussion and conclusions

This paper has examined the gender roles and gender stereotypes at school from different perspectives by gathering data from teacher and administrators. The present study, thus, benefits from using data from different regions as well as from urban, semi-urban and rural locations of the country.

In relation with the first and second research questions, although two third of the respondents believe that either gender is equally good at being an administrator, a number of respondents preferred that males should be administrators at school. More than two thirds of the respondents also considered that male and female teachers are equally good at teaching, yet the second most frequent viewpoint was that female teachers are more suitable for the teaching profession. The latter finding was supported by Sharbain and Tan (2013) and Yeşil (2010) as well. Esen's (2013) study also indicated that male teachers sometimes stand aloof from the teaching profession as they consider it a feminine occupation. No significant dependence was found between the types of birthplaces and teachers and administrators' views of gender roles in school. This is probably because of the fact that people, despite their rural background, may have spent most of their lives in urban settings (Fombad, 2014). A significant relationship was found between work experience and teachers' perception of gender roles related to administrative career. The higher the work experience of a teacher pointed out the higher gender equality viewpoint. On the other hand, As Moreau et al. (2008) suggested that school administrators often tended to interpret gender imbalance in schools as an issue took root in the differential investment of both sexes in the domestic sphere. Given the fact that Diktaş and Kızılaslan (2012) prospective teachers had a traditional perspective on gender roles, the reason of the shift in perspectives of teachers as they get more experience at work should be understood in a sense which focuses how to liberate men from culturally prescribed gender stereotypes.

It is widely accepted that there is an over-representation of women in the teaching profession; however, there is also a large gap between man and women at administrative positions. Sixty-four percent of all the teachers stated that gender is not related to the performance of the administrative staff. It is worth noting that the majority of the other respondents disproportionately believe male carry out managerial tasks better than women administrators do. It was seen that the item "they can deal with a crisis in school better" had the highest frequency. The other most frequent answers were "they are better at management," "they dedicate more time" and "they are less competitive." Almost all of the respondents who believed that men can be better administrators at school give administrative-based reasons for it. On the other hand, the respondents who stated they prefer head of their school to be a woman are relatively few in number compared to those who prefer "men". Women are over-represented in the education system, but they are consigned to lower administrative positions (Dunn, Gerlach and Hyle, 2014; Sanchez and Thornton, 2010). In spite of the fact that it is difficult to detect, the underlying reasons can be cultural gender roles. According to İpek and Yazar (2010) the reason why women are underrepresented at management level is gender stereotypes prevalent in the society. As for the respondents who preferred women as their ideal administrators, the item with the highest frequency was "they are better at public

relations.” The other most frequent answers were “they have better communication skills” and “they are more responsible.” Unlike the reason such as managerial roles, the case is different this time. Their communicative skills and public relations are mostly considered as the underlying reasons. Bakioğlu and Akkaya’s (2013) study concluded that female administrators’ perception of legal managerial responsibilities is significantly higher than their male counterparts.

In answer to the third research question which investigates the relationship between subject areas and gender stereotypes, five areas of subjects were analyzed and no subject area was found to be statistically significant. From the responses to this section of the questionnaire, it was found that mothers were by far the largest group contacting the teachers in the sample. Regardless of their gender, teachers are almost invariably contacted by mothers. This finding was also concluded by Eren (2011) which states that mothers visit schools and see teachers of their children more than father do. Pepe and Addimando (2014) remarked that low parental educational levels seem to be associating with uninvolved behaviors of parents which are quite the contrary of parents with a degree or more can exhibit excessively worried behaviors. Another finding is also worth mentioning, female administrators are underrepresented although they are the majority in the teaching profession. The finding related to the fact that men were expected to be better administrators can be the underlying reason for this finding. Moreau et al. (2008) also showed that gender imbalance at management level was obvious. According to the study of İpek and Yazar (2010) female teachers in primary schools and female pre-service teachers did not have negative attitudes and views for their fellow female colleagues promoting to school leadership as much as their male counterparts. However, female teachers and prospective teachers appeared to accept voluntarily the social female roles more than their male counterparts do.

This study faced some limitations. Although it gives the readers some clues, one limitation to this study is the administrators’ sample size, which is not enough to make generalizations to the entire study population. Future research should include more administrators and the reasons why women are underrepresented in the managerial positions should be studied deeply. On the basis of the findings, a recommendation can be put forward to data collection. A semi-structured or unstructured interview should be added following the questionnaire to enable in-depth understanding of the choices they made. This kind of “interview” can play a significant role in generating detailed data. Last but not the least, low parental educational level seemed to be associated with uninvolved behaviors, yet in this study educational history of the parents was not gathered.

References

- Baba, H. B. (2007). *Teacher candidates as agents of change for a more equal society*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Turkey.
- Bakioğlu, A. and Akkaya, İ. (2013). Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluğu Algılamalarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 56-67.
- Blake-Beard, S. D. (2001). Taking a hard look at formal mentoring programs: A consideration of potential challenges facing women. *The Journal of Management Development*, 20(4), 331-346. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/02621710110388983>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2010). *Research Methods, Design, and Analysis* (11th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Cooper, D. R. and Schindler, P. S. (2011). *Business Research Methods*. 11th Edition. Bershire: McGraw-Hill International Edition.
- Çetin, M. and Atan, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin "cam tavan" a ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 123-136. doi: 10.15285/ebd.56385
- Çetin, M. and Alpanık, F. (2012). Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Okul İçi Şiddet Algısı ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 105-122. doi: <http://dx.doi.org/10.15285/ebd.67077>
- Çizel R. B. and Çizel B. (2014). Factors Influence Women Teachers' Perception of Glass Ceiling Syndrome. *Mediterranean Journal of Humanities*, 14, 63-69. doi: 10.13114/MJH.201416424
- Dee, T. S. (2005). A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? *American Economic Review*. 95(2), 158-65.
- Diktaş, İ. Ö. and Kızılaslan, İ. (2012). Do We Train Teachers for a More Gender-equal Society? A Comparative Study. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 7-14.
- Dunn, D., Gerlach, J. M. and Hyle, A. E. (2014). Gender and Leadership: Reflections of Women in Higher Education Administration. *International Journal of Leadership and Change*, 2(1), 9-18.
- Esen, Y. (2013). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295
- Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. doi: 10.2797/75912
- Fombad, C. M. (2014). Gender equality in African customary law: has the male ultimogeniture rule any future in Botswana? *The Journal of Modern African Studies*, 52(3), 475-494. doi: 10.1017/S0022278X14000391
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Edition). Boston: McGraw Hill.
- Hamilton, C. (2008). *Cognition and sex differences*. Basingstoke, UK; New York: Palgrave Macmillan.
- İpek, C. and Yazar, S. (2010). Sınıf Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Yöneticiliğinde Cinsiyet Ayrımcılığına Yönelik Tutum ve Görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 1(1), 58-76.
- Mohammadi, A., Alaie, H. and Pourghaz, A. (2012). Comparing the Importance of Managerial and Leadership Behaviors from Views of School Principals and Teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(2), 130-136.

- Moreau, M-P, Osgood, J. and Halsall, A. (2008). Equal Opportunities Policies in English Schools: Towards Greater Gender Equality in the Teaching Workforce? *Gender, Work and Organization*, 15(6), 553-578. doi:10.1111/j.1468-0432.2008.00405.x
- Morrison, A. M. and von Glinow, M. A. (1990). Women and Minorities in Management, *American Psychologist* 45(2), 200-208.
- Nyariki, D. M. (2009). Household Data Collection for Socio-Economic Research in Agriculture: Approaches and Challenges in Developing Countries. *The Journal of Social Sciences*, 19(2), 91-99.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. and Şener, G. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294
- Pepe, A. and Addimando, L. (2014). Teacher-parent relationships: influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviors. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 503-519. doi 10.1007/s10212-014-0210-0
- Sanchez, J. E. and Thornton, B. (2010). Gender issues in K-12 educational leadership. *Advancing Women in Leadership Journal*, 30(13), 2-15.
- Sandholtz, J. H. and Sandholtz, S. H. (2010). Confronting Gender Issues in a Novice Teacher's Classroom: Student and Parent/Teacher Educator Perspectives. *The New Educator*, 6, 118-134.
- Sharbain, I. H. A. and Tan, K. (2013). Gender Differences in Primary English Language Teachers' Attitudes towards the Teaching Profession. *Wudpecker Journal of Educational Research*, 2(5), 71-77.
- Vekiri, I. (2013) Users and experts: Greek primary teachers' views about boys, girls, ICTs and computing, *Technology, Pedagogy and Education*, 22:1, 73-87, doi: 10.1080/1475939X.2012.753779
- Wigfield, A., Cambria, J., and Eccles, J. S. (2012). *Motivation in education*. In R. M. Ryan (Ed.), Oxford Handbook of Human Motivation. New York: Oxford University Press.
- Yeşil, H. (2010). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9: 919-922. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.259
- Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. and Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Young, M. D., McLeod, S. (2001). Flukes, opportunities, and planned interventions: Factors affecting women's decisions to become school administrators. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), 462-502.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler^[*]

Hanifi PARLAR^[**]
Ramazan CANSOY^[***]

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul Ticaret Üniversitesi ve Karabük Üniversitesinde pedagojik formasyon programında öğrenim gören 210 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri Kişisel Değerler Envanteri ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının bireysel değerlerinde dair algılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu bulunmuştur. Bireysel değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Sonuçlar ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, Bireysel değerler ve öğretmenlik, Aday öğretmen

Personal values as a predictor of prospective teachers' attitude towards teaching profession

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationship between prospective teachers' personal values and attitude towards teaching profession. Participants of the study included a total of 210

[*] Bu çalışma, 21/24.04.2016 tarihinde Antalya'da yapılan 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Yrd. Doç. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Beyoğlu/İstanbul, hparlar@ticaret.edu.tr.

[***] Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük, ramazancansoy@karabuk.edu.tr.

teacher candidates from The Karabük University and The İstanbul Commerce University in the 2015-2016 academic year. "A Personal Values inventory" and "Attitude Scale towards the Teaching Profession" were the data collection instruments. Arithmetic mean, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression Analysis were used to analyze the data. The results of the study showed that the level of teacher candidates' values and attitudes towards the teaching profession were positive and high. The dimensions of Personal Values Inventory and the Attitude Scale towards the Teaching Profession correlated positively. The personal values of the prospective teachers were found to predict their attitudes towards teaching profession. Results of the study were discussed in line with the related literature and some implications were presented.

Keywords: Teacher attitudes towards the profession, personal values, prospective teacher

Giriş

Öğretmenlik mesleği değer odaklı bir meslektir. Bu mesleği yapmak isteyenlerin bireysel değerlerini ortaya koyabilecek davranış örüntülerine ve tutumlarına sahip olması beklenir. Bireylerin değerleri yaşam felsefelerini oluşturmakta ve zamanla hayatlarına yön verebilmektedir. Değerler bireylerin hayatında ve toplumda etkili olmakta ve yön vermektedir (Ekşi, 2003). Toplumsal yapı içinde ise eğitim kurumları değerlerin kazanıldığı en önemli alanların başında gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenler toplumsal yapının içindeki değerlerin odağında bulunmaktadır. Yani öğretmenler önemli birer değer aktarıcısı durumundadırlar. Bu noktada bireysel değerlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğretime olan inançları bireysel değerlerden etkilenebilmektedir (Chong ve Low, 2009). Aynı zamanda öğretmenlerin eğitimle ilgili ahlaki değerleri bireysel değerler üzerinde inşaa edilmektedir (Fisher, 2013). Öğretmenler, öğrencilerinin ve kendi meslektaşlarının değer oluşumunda önemli rol modellerdir (Collinson, 2012). Bu bakımdan öğretmenlerin yetiştirilmesinde mesleğe uygun, değer katabilecek, yüksek idealleri olan, olumlu tutum geliştirmiş öğretmen adaylarına ihtiyaç duyulmaktadır (Tekneci, 2010). Öğretmenlerin meslek seçiminde ise tutumları etkili olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum bireylerin içsel ve dışsal bazı özelliklerinden etkilenebilmektedir (Üstüner, Cömert ve Demirtaş, 2009). Bu bakımdan bu çalışmada öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin araştırılması hedeflenmektedir.

Bireysel değerler, okul yönetimi, akademik iyimserlik, örgütsel değerlere uyum gibi farklı değişkenlerle ilişkilidir (Sezgin, 2006; Uzun, 2014; Yılmaz, 2006). Öğretmenlerin sahip olduğu değerler ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlardan birisi de mesleğe yönelik tutumdur. Tutumlar öğrenme sonucu ortaya çıktığı gibi yaşantı ve kültürleme yoluyla öğrenilmekte, belirli dönemlerde süreklilik göstermekte, olumlu ya da olumsuz davranışların kaynağı olabilmektedir (Tavşancıl, 2014). Bu bağlamda öğretmen adaylarının görev aldıkları zaman görevlerini tam olarak yapmaya çalışmaları, öğrencilere karşı davranışlarında olumlu olmaları, alanlarında

araştırmaya önem vermeleri, iletişim becerilerinin nitelikli olması öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarıyla yakından ilişkilidir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri ve aidiyet duygusu taşımaları, mesleğin sosyal olarak ciddi bir öneme sahip olduğunu hissetmeleri ve önemini kavramaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri bu mesleğe yönelik tutumlarıyla ilişkilidir (Temizkan, 2008). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde olmasının, öğretmenlerin okul içerisinde farklı alanlardaki başarılarını etkileyeceği düşünülebilir.

İlgili alan yazında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Can, 2013; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Sağır, 2011; Kılcan, Keçe, Çepni, Kılınc, 2014; Özder, Konedra ve Zeki, 2010; Sağlam, 2008) ve bireysel değerler ile ilgili (Aktepe ve Yel, 2009; Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Çavdar, 2009; Demir, 2015) farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bireysel değerler ile okul yönetimi (Yılmaz, 2006), akademik iyimserlik (Uzun, 2014), örgüt değerlerinin uyumu (Sezgin, 2006), rol fazlası davranışlar (Demir, 2015), stres ile olan (Bachkirova, 2005) ilişkilere bakılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun incelendiği çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu (Bektaş ve Nalçacı, 2012) ve yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu durum alan yazındaki boşluğu göstermek suretiyle mevcut araştırmanın gerçekleştirilmesini gerekçelendiren en temel husustur. Öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması, gelecekteki sınıf içi-dışı tutum ve davranışları tahmin etmede kullanılabilir. Mesleki tutum ile bireysel değerler arasındaki uyumun ortaya konulması ile mesleğe uygun bireylerin seçimine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bireysel değerlerin mesleğe yönelik tutumda önemli olduğunun görülmesi ile öğretmenlerde bireysel değerlere yönelik çalışmalar planlanabilir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adayların mesleğe yönelik tutumlarının farklı bireysel değerler ile ilişkili olduğunu sorgulamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında ilişkilerin ortaya konulmasıyla öğretmen yetiştirme programlarında bireysel değerleri geliştirmeye yönelik uygun politikalar belirlenebilir (Collinson, 2012). Bu nedenle araştırma sonuçlarına göre politika yapıcılar ve uygulayıcıların öğretmen yetiştirme programlarında yeniden planlamalar yapabilecekleri ve tedbirler alabilecekleri söylenebilir. Aynı zamanda bu çalışmanın bireysel değerler ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesinin ulusal alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bireysel değerler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve aralarındaki ilişkiler

Değerler, insan davranışlarında önemli bir etken ve açıklayıcı (Güngör, 1993), bireylerin tercihlerinde etkin rol oynayan ve yön veren (Rokeach, 1973; Feather, 1975), toplumsal yaşamda önemli normları ve ilkeleri oluşturmakta (Kılıç, 2011), yaşamda iz bırakan ve kişisel güdülenmede (Kilby, 1993'den akt., Özensel, 2003) önemli bir kavramlardır. Değerler antropologlar tarafından kültürel yapının ana maddesi, felsefeciler tarafından ideal olanların ortaya konulması, sosyolojide toplumsal normları ve ilkeler, psikolojide ise davranışlara yön vermede güdüleyici olarak ele alınmaktadır. Kluckhohn (1951) tarafından yapılan tanımlamada "Değer, eldeki eylem şekilleri, araçları ve amaçları arasından yapılan seçimi etkileyen arzu edilen durumun açık veya örtülü,

bir bireye veya grubun özelliğine özgü bir kavramdır”. Dolayısıyla değerlerin bireylerin hayatına yön verdiği ve rehberlik ettiği, iyi ve kötüyü ayırmada önemli referanslar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel değerlerinin bilinmesi ve mesleğe ne kadar uyumlu ve uygun olduklarının anlaşılması, mesleğe yönlendirme açısından faydalı olur (Aktay ve Ekşi, 2009). Çünkü iyi bir öğretmen sadece kuralları harfi harfine uygulayan değil, aynı zamanda karakter ve değer sahibidir (Carr, 2006).

Bireysel değerler toplumsal yapı içerisinde ve kültürle gelişme göstermektedir (Meglino ve Ravlin, 1998). Bireysel değerler çocukluktan itibaren gelişerek zihinsel ve bilişsel yapıların içinde yer almaktadır (Murphy vd., 1997 ve Russell, 2000'den akt., Uyguç, 2003). Bireysel değerler vasıtasıyla sosyal normlar oluşmakta, yararlı ve iyi olanlar ayırtdılmekte ve sosyal rollerin uyumlu bir şekilde yürütülmesi sağlanmaktadır (Fitcher, 1990). Değerlerin ölçülebilmesi üzerinde tartışmalar devam etmekle birlikte, bazı gözlenebilen davranışlar üzerinde odaklanmanın değerlerin yorumlanmasını kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Aktay ve Ekşi, 2009). Bu bağlamda değerler üzerinde farklı çalışmalar ve sınıflandırmalar bulunmaktadır.

Değerler üzerinde teorik olarak farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bunlardan Spranger değeri altı grupta, Rokeach iki grupta, Schwartz ise on grupta toplamıştır. Spranger'in (1928) yaptığı sınıflandırmada temel değerler ve grupları şunlardır; (i) Teorik (Bilimsel) değer (ii) Ekonomik değer, (iii) Estetik değer, (iv) Sosyal Değerler, (v) Politik Değer, (vi) Dini Değerler oluşturmaktadır. Rokeach'a (1973) göre ise değerler temel değerler ve araç değerler olarak sınıflandırılmıştır. Temel değerler başarı, özgürlük, eşitlik gibi arzu edilen en son değerleri içermektedir. Araç değerler ise cesaret, tutku, sorumluluk gibi temel değerlere ulaşmak için vasıta durumunda olan tavır ve davranışları içermektedir. Schwartz (2012) ise bireysel değer gruplarını şöyle sıralamaktadır Güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlidir. Güç denetim ve kontrol gücünü, başarı kişisel başarı isteği, hazcılık kişisel ödüllendirme, uyarılım heyecan ve yenilik peşinde olma, özyönelim bağımsız düşünce, evrenselcilik hoşgörülü olma ve insani özellikleri koruma, iyilikseverlik ilişki içinde olunan insanları koruma ve geliştirme, geleneksel farklı kaynaklardan gelen fikirlere saygı duyma, uyma normlara uyma, her türlü güvenliğin sağlanması şeklindedir. Bireysel değerlere farklı bakış açıları olmakla birlikte, değerlerin ortak bir takım insani özelliklerde birleştiği düşünülebilir.

Profesyonel bir meslek olarak görülen öğretmenlik mesleğini yapanlarda temel bazı değerlerin olması beklenir. Bu bakımdan mevcut çalışma bağlamında ele alınan bireysel değerler dürüstlük ve paylaşım, güven ve bağışlama, disiplin ve sorumluluk, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygıdır (Roy, 2003). Dürüstlük ve paylaşım, yüksek ahlaki ve evrensel değerlere dayanır. Güven ve bağışlama sağlam bir güvenilirlik ve nitelikli ilişkiler ile uzlaşmaya dayanır. Disiplin ve sorumluluk kişinin kendine hâkim olmasını ve kontrol etmesini gerektirir. Saygı ve doğruluk, başkaları ile belirli değerler çerçevesinde ilişki kurma, haklara saygılı olma ve bunu bir yaşam biçimi haline getirmektir. Paylaşım ve saygı ise tam sorumluluk ve sadakat ile sağlıklı ilişkilerin bireyler ve örgütler arasında kurulmasıdır.

Tutumu farklılaştıran nedenler arasında bir tutumla ilgili olarak kişiye özgü duygu, düşünce ve davranışın gücü önemlidir. Bunun yanında kişinin bulunduğu ekonomik, sosyal, siyasal ve psikolojik etkilerin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Usal ve Aslan, 2006). Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerden oluşmaktadır. Bilişsel öğeler inançlara, duyuşsal öğeler inanca dayalı duygulardan, davranışsal özellikler ise bazı tepkilere hazır bulunuşluktan oluşmaktadır (Çetin, 2006). Tutum kişilerin sahip olduğu eğilimler, kişisel bazı özellikler ve bireyler için anlamlı olan durumlarda görülmektedir (Usal ve Aslan, 2006). Mesleğe yönelik tutum bu noktada önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumları, davranışlarını ve sınıf içinde oluşturdukları öğrenme iklimini olumlu etkilemekte, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde olumlu yönde önemli bir etkiye yol açmaktadır (Küçükahmet, 1986 ve Morgan, 1984'den akt. Semerci ve Semerci, 2004). Öğretmen adaylarının bilgi, beceri, davranış ve tutumlarının, öğretmenliğe dair nitelik gelişiminde etkili olduğuna dair çalışmalar artmaktadır. Bu bağlamda bireyin kendi özelliklerine uygun seçeceği meslek ve mesleğe karşı tutum, bireysel ve toplumsal düzeyde önemlidir (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Öğretmen adaylarının mesleğe başladığında olumlu tutumlar geliştirmeleri, programlardaki başarıların ortaya koyulması ve olumsuz yönde bir tutum var ise yapılacak çalışmalar ile bu tutumların olumluya dönüştürülmesi bir gerekliliktir (Semerci ve Semerci, 2004). Bu bakımdan öğretmen adaylarının tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenlerin stratejik bir öneme sahip olduğu düşünülebilir.

Bireysel değerlerin incelenmesi, var olan tutumlar ile davranışların ortaya konulması ve tahmin edilmesi bakımından önemli bir gösterge olabilir (Aktay ve Ekşi, 2009). Bireysel değerler bireylerin davranışlarında önceliklerinin ne olduğuna dair farklı motivasyonlar oluşturmaktadır (Cartwright, 2007). Bireyler kendi değerlerinin farkında oldukları karar vermede stratejilerini daha rahat belirleyebilmektedirler (Gibb, 2010). Tutum, bireysel değerler ile davranış arasındaki önemli bir aracı rol üstlenmektedir (Ajzen ve Fishbein, 2005'den akt. Bhattacharyya, 2014). Bireysel değerlerin, tutumları ve davranışları etkilediğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Homer ve Kahle 1988; Papaıannakis and Lioukas, 2012). Bu ifadelerden hareketle değerler ile tutumların bir biri ile iç içe geçtiği ve aralarında ilişkiler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğini yapacak adaylarının kişisel düzeyde bir takım özellikleri taşımaları günümüzün değişen toplum yapısında daha çok önem kazanmıştır. Türkiye'de öğretmen seçme ve yerleştirme sürecinde sınav odaklı bir yapı olması, bu meslek için uygun bireylerin seçilmesini zorlaştırmaktadır. Ancak diğer taraftan mevcut durumda daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek ve öğretmenlere yönelik kapasite oluşturmak gerekmektedir. Dolayısıyla bireysel değerler ile ilişkisi olduğu düşünülen, mesleğe yönelik tutumun araştırılarak sonuçlarının ortaya konulması önemli görülmektedir. Değer ve tutum kavramlarının yapısından dolayı araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmadaki sınırlılıklardan en önemlisi, değerler konusundaki tartışmaların, sınıflamaların ve değer araştırmalarında izlenecek yol ve yöntem ne derece güvenebileceğine dair tartışmaların devam etmesidir. Ancak gözlenebilen ve ölçülebilen özellikler bağlamında kavramlar üzerinde daha kolay yorumlar yapılabilecektir (Aktay ve Ekşi, 2009). Bu araştırmada değer ve tutum iki farklı kavram olarak ele alınmış, değerlerin tutumları yordadığı düşünülmüş ve araştırma bu sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmeye çalışılmıştır. Bu

bağlamda öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ortaya konulması, bireysel değerleri geliştirmeye ve eğer öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutum var ise, bunu olumluya çevirmeye yönelik çıkarımlarda bulunmayı sağlayabilir. Bu amaçla bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının bireysel değerleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının bireysel değerleri öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordamakta mıdır?

Yöntem

Desen

Bu araştırma kişisel değerlerin; disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı boyutlarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordama düzeyini incelemek için ilişkisel modelde hazırlanmıştır. Bu çalışmada kişisel değerler bağımsız değişken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ise bağımlı değişkendir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacıların ulaşabildiği ve izin alabildiği, gönüllük esasına göre uygulamaya katılan, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul Ticaret Üniversitesi ve Karabük Üniversitesinde pedagojik formasyon programında öğrenim gören toplam 210 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada sözel ders öğretmen adayı 142(%67), Sayısal öğretmen adayı 37(%17), uygulamalı dersler öğretmen adayı 31(%14) kişidir. Katılımcıların %75' i kadın, %25'i erkek öğretmen adaydır. Adayların yaşları 22-25 aralığında değişmektedir. Katılımcıların geldikleri bölümler İngiliz Dili ve Edebiyatı 31(%31.4), Coğrafya 23(%10), Sanat Tarihi 8(%3.5), Arkeoloji 2(%0.9), Türk Dili ve Edebiyatı 16(%6.9), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon 1(%0.4), Hemşirelik 7(%3), İlahiyat 25(%10.8), Müzik, Resim 2(%0.9), Tarih 14(%6.1), Matematik 22(%9.5), Kimya 4(%1.7), Fizik 1(0.4), Spor Yöneticiliği 4 (%1.7), diğer 71(%30.7) şeklindedir. Bu çalışma 2015-2016 yılında araştırmanın yapıldığı durum ve zamanla sınırlıdır.

Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise ve öğretmenlik yapmak istedikleri branş bilgileri bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının kişisel değerlerinin düzeyini görmek amacıyla *Kişisel Değerler Envanteri* ile *Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği* kullanılmıştır.

Kişisel Değerler Envanteri: Roy (2003) tarafından geliştirilen bu envanter Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi, (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 47 maddeden oluşan envanterde, "(1)Beni hiç tanımlamaz";(5)Beni her zaman tanımlar" arasında ifade edilen, 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek için Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda beş boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Oluşan beş faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %41,24'tür. *Disiplin ve sorumluluk* boyutu 16 maddeden, *güven ve bağışlama* boyutu 12 maddeden, *dürüstlük ve paylaşım* boyutu 9 maddeden, *saygı ve doğruluk* boyutu 6 maddeden, *paylaşım ve saygı* boyutu 4 maddeden ve ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutun güvenilirlik değerinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach's Alpha katsayısının değeri .60 ile .71 arasında değişmektedir. Mevcut araştırmada ise Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla disiplin ve sorumluluk için .85 , güven ve bağışlama için .72, dürüstlük ve paylaşım için .66, paylaşım ve saygı boyutları için .71 ve saygı ve doğruluk boyutu için ise .30 olarak bulunmuştur. Disiplin ve sorumluluk örnek maddeleri "Adanmış bir çalışmam", "Güvenilir biriyim", Güven ve bağışlama örnek maddeleri "Hata yapan insanları affedebilirim." ve "Özür dilerim" demek benim için kolaydır", Dürüstlük ve paylaşım örnek maddeleri " Sözüm senedir.", "Paylaşmacı biriyimdir.", Saygı ve doğruluk örnek maddeleri "Kendi hatalarım hakkında dürüst olabilirim.", "Bence özür dilemek zayıflık işaretidir.", Paylaşım ve saygı örnek maddeleri "Diğer insanların katkısına saygı duyarım.", "Bence paylaşmak iyi ve sağlıklı bir ilişkinin temelidir." şeklindedir.

Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği: Çetin (2006) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilen ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde hazırlanan Ölçek "(1) Asla katılmam", "(5) Kuvvetle katılırım" arasında ifade edilen 5'li dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte açıklanan toplam varyans %51 olarak bulunmuştur. Ölçek sevgi boyutu 22 maddeden, değer boyutu 8 maddeden ve uyum boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamasında kullanılan Cronbach's Alpha değerleri .76 ile .95 arasında değişmektedir. Mevcut araştırmada ise Cronbach's Alpha değerleri .70 ile .92 arasında değişmektedir. Mevcut çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili olarak incelenen boyutlar, *sevgi, değer ve uyumdur*. Sevgi boyutunun örnek maddeleri "Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.", "Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim." "İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum." şeklindedir. Değer boyutu örnek maddeleri "Öğretmenlik onurlu bir meslektir.", "Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir" şeklindedir. Uyum boyutu örnek maddeleri "Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir.", "Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum." şeklindedir.

İşlem

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kişisel değerler ve öğretmenlik mesleği tutum ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi; kişisel değerler ölçeğinden elde edilen puanların öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden elde edilen puanları yordama düzeyinin belirlenmesinde ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlerde kişisel değerler envanteri alt boyutlarından *disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, paylaşım ve saygı* bağımsız

değişken olarak alınırken, *öğretmenlik mesleğine yönelik tutum* ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Veri analizinde eksik ya da hatalı değerler, aykırı değerler ve çoklu bağlantılık incelenmiştir. Eksik verilere ortalama değer atanmıştır. Veri deseninde normal dağılım Q-Q grafiği ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında kabul edilebilir (-.07 ve -.58) değerlerde olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon yapılabilmesi için yordayan değişkenlerle yordanan değişken arasında .30' a yakın korelasyon ve üstünde değerler olduğu görülmektedir. Çoklu bağlantı olup olmadığını görmek için korelasyon VIF ve CI değerlerine bakılmıştır. Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonların .21 ile .64 arasında değerler aldığı görülmüştür. Verilerin değişkenlere ait puanların regresyon modeline uygunluğu D-W (1.87), çoklu bağlantılılık sorununun olmadığı VIF ($1 < VIF < 5$) değerlerinin saptanmasıyla tespit edilmiştir. Ayrıca koşul indeksi CI değerlerinin 30'dan yüksek olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla verilerin regresyon analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri, ardından korelasyon ve regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Ortalama, standart sapma ve değişkenler arasındaki korelasyonlar

Tablo 1

Bireysel Değerler ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeklerinin ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler	\bar{x}	S	n
1-Sevgi	3.92	0.58	210
2-Değer	4.50	0.39	210
3-Uyum	3.92	0.65	210
Öğretmenlik Mesleki Tutum [Tüm ölçek]	4.06	0.47	210
4-Disiplin ve Sorumluluk	4.34	0.40	210
5-Güven ve Bağışlama	3.62	0.51	210
6-Dürüstlük ve Paylaşım	4.35	0.40	210
7-Saygı ve Doğruluk	3.89	0.35	210
8-Paylaşım ve Saygı	4.42	0.49	210
Bireysel Değerler [Tüm ölçek]	4.11	0.32	210

Kişisel Değerler envanterinde ortalama puanlar disiplin ve sorumluluk boyutunda $\bar{x} = 4.34$, güven ve bağışlama boyutunda $\bar{x} = 3.62$, dürüstlük ve paylaşım boyutunda $\bar{x} = 4.35$ saygı ve doğruluk boyutunda $\bar{x} = 3.89$, paylaşım ve saygı boyutunda $\bar{x} = 4.42$ bulunmuştur. Kişisel değerler envanteri ortalaması ölçeğin tümü için $\bar{x} = 4.11$ bulunmuştur (Tablo 1).

Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinde ortalama puanları sevgi boyutunda $\bar{x} = 3.92$, değer boyutunda $\bar{x} = 4.50$, uyum boyutunda $\bar{x} = 3.92$ bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalaması ölçeğin tümü için $\bar{x} = 4.06$ olarak bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 2

Bireysel Değerler ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Disiplin ve sorumluluk	-								
2-Güven ve bağışlama	.21**	-							
3-Dürüstlük ve paylaşım	.73**	.25**	-						
4-Saygı ve doğruluk	.66**	.23**	.63**	-					
5- Paylaşım ve saygı	.63**	.25**	.64**	.53**	-				
6-Sevgi	.28**	.29**	.29**	.24**	.24**	-			
7-Değer	.36**	.23**	.38**	.34**	.34**	.41**	-		
8-Uyum	.29**	.31**	.23**	.18**	.21**	.68**	.30**	-	
9-Öğretmenlik mesleği tutum	.34**	.33**	.34**	.29**	.29**	.97**	.56**	.77**	-

** $p < .05$

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile disiplin ve sorumluluk ($r = .34$, $p < .05$), güven ve bağışlama ($r = .33$, $p < .05$), dürüstlük ve paylaşım ($r = .34$, $p < .05$), paylaşım ve saygı ($r = .29$, $p < .05$) boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun yordanması

Tablo 3

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	SH _B	β	t	p
Sabit	1.47	.38		3.78	.00
Disiplin ve sorumluluk	.17	.12	.14	1.43	.15
Güven ve bağışlama	.23	.06	.24	3.80	.00
Dürüstlük ve paylaşım	.13	.11	.11	1.13	.25
Saygı ve doğruluk	.05	.12	.03	.43	.66
Paylaşım ve saygı	.04	.08	.04	.51	.60

$R=.44$, $R^2=.19$, $F=9.98$,

$p < .05$

Kişisel değerlerin bütün alt boyutlarının birlikte öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(5-204)}=9.98; p < .05$). Dört yordayıcı değişken birlikte ele alındığında, kişisel değerler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanındaki değişimin %19'unu açıklayabilmektedir (Tablo3). Bağımsız değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde ise, sadece güven ve bağışlama alt boyutunun tek başına öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu açıklama gücüne sahip olduğu saptanmıştır [$\beta=.24$].

Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının bireysel değerleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin, öğretmenlik mesleğini yönelik tutumlarını yordayan önemli bir değişken olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları oldukça olumlu bir düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları ile paralellik gösteren bulgular bulunmaktadır (Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpaltı, 2015; Bektaş ve Nalçacı, 2012; Brown, 1992; Çağlar, 2013; İlğan, Sevinç ve Arı, 2013; Kyriacou, Hultgren ve Stephens, 1999; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Pehlivan, 2008; Pehlivan, 2010; Temizkan, 2008; Semerci ve semerci, 2004). Ancak bazı çalışmalarda farklı bulgulara da rastlanmaktadır (Bakırcı, 2015; Eroğlu, 2013; Dağ, 2010). Mevcut çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun daha çok *değer* boyutunda yoğunlaştığı, bunu *sevgi* ve *uyum* boyutunun izlediği görülmektedir. Bu bağlamda mesleki tutum boyutlarından *değer* boyutunun daha yüksek algılanması olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Çünkü *değer* boyutunun yüksek düzeyde olması, öğretmen adayları tarafından bu mesleğin ciddi bir meslek olarak algılandığını göstermektedir. Aynı zamanda meslekte işbirliğine önem verilmesi gerektiği, özverili ve sabırlı olmanın öneminin ve vicdani özellikleri kullanmanın mesleki gereklilikler arasında algılandığı söylenebilir. Bunun yanında mesleki tutum özelliklerinden *sevgi* ve *uyum* oldukça olumlu düzeyde algılanması da, bu mesleğin öğretmen adayları tarafından sevilerek yapılacağına bir göstergesi olabilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun oldukça olumlu düzeyde algılanması deneyim ve kişilik ile ilgili etkenlere (Çağlar, 2013), öğretmen adaylarının aldığı eğitime (Bursalıoğlu, 1994) öğretmen yetiştiren kurumların kültürüne, öğrencilere verilen derslerin niteliğine (Tarman, 2012), pedagojik formasyon derslerinin niteliğine (Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpaltı, 2015) bağlıdır. Sosyal, ekonomik ve psikolojik etmenlerde öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkilidir (Bursalıoğlu, 1994). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumlu düzeyde algılanması bu mesleğin halihazırda sevilerek yapılan bir meslek durumunda olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, mesleğe değer veren, uyum içinde çalışan öğretmenlerin gerek kurumlarına gerek öğrencilerine mesleki gelişimlerini sağlayarak ve farklı alanlarda kendilerini geliştirerek katkılarının yüksek düzeyde olması beklenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının, bireysel değerlere sahip olma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bireysel değerlere sahip olma bakımından en yüksek düzeyin *disiplin* ve *sorumluluk* boyutunda olduğu, bu boyutları sırasıyla *paylaşım* ve

saygı ile dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk ile güven ve bağışlama boyutlarının izlediği görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları, benzer bir çalışmayı yapan Bektaş ve Nalçacı'nın (2012) bulguları ile paralellik göstermektedir. Çavdar'ın (2009) ilköğretim öğretmenlerinin bireysel değerleri ile ilgili yaptığı çalışmada da en yüksek düzeyde algılanan boyutun *disiplin ve sorumluluk* olduğu görülmüştür. Özdemir ve Sezgin'in (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının bireysel değerler olarak dürüstlük, saygı ve güven gibi değerleri öncelikli olarak iyi düzeyde algıladıkları görülmüştür. Demir'in (2015) ilköğretim öğretmenlerinin bireysel değerlerden en çok adalet, eşitlik ve dürüstlük değerlerine önem verdikleri görülmüştür. Aktepe ve Yel'in (2009) ilköğretim öğretmenlerine yönelik çalışmasında dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak değerlerini yüksek düzeyde benimsedikleri görülmüştür. Altunay ve Yalçinkaya'nın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının geleneksel değerler bağlamında ele alınan adil olmak, ahlaki güven, saygı, sadakat gibi değer alanlarında yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adayları tarafından disiplin ve sorumluluk boyutunun yüksek düzeyde algılanıyor olması olumlu bir sonuç olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe ciddiyetle yaklaştıkları ve mesleğin gerektirdiği sorumluluklara dair hassasiyetleri olumlu düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bireysel değerlerden *güven ve bağışlama* boyutunun diğer boyutlara göre düşük düzeyde algılanması, öğretmen adaylarının başkalarını affetme ve başkalarına güven ile ilgili sorunlar yaşadıklarının göstergesi olabilir. Bireysel değerlerin olumlu ya da olumsuz düzeyde algılanması farklı nedenlere bağlı olabilmektedir. Bireysel değerler toplumsal yaşama ve kültüre bağlı olarak gelişir (Meglino ve Ravlin, 1998), bireyin entelektüel alanda bir parçası haline gelir (Murphy vd., 1997 ve Russell, 2000'den akt., Uyguç, 2003). Bu bağlamda bireysel değerlerden düşük düzeyde algılanan güven ve bağışlama boyutunun iyileştirilmesi için öğretmen adaylarına yönelik uygulamaya yönelik çalışmalar planlanabilir. Aynı zamanda bu özelliğin düşük çıkma nedenleri üzerinde araştırmalar planlanabilir. Çünkü öğretmen olacak kişilerin mesleğe uygun standartlar taşıması önemlidir (Tekneci, 2010). Bireysel değerlerin olumsuzdan olumluya dönüştürülmesi, bu değerlerin farklı örgüt değişkenleri ile ilişkili olmasından dolayı önemlidir (Yılmaz, 2006; Sezgin, 2006). Bu ifadelerden hareketle araştırmada bireysel değerlerin genel olarak iyi düzeyde algılanması, öğretmen adayları açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Bireysel değerlerin olumlu düzeyde algılanmasının eğitimde olumlu çıktılara neden olacağı söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin tüm alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bireysel değerlerden disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiler birbirine yakın bulunmuştur. İlişkilerin birbirine yakın bulunması, bireysel değerlerin birbirine yakın önemlere sahip olduğunun bir göstergesi olabilir. Bu bulgu Bektaş ve Nalçacı'nın (2012) bulguları ile uyumlu görünmektedir. Demir'in (2015) çalışmasında öğretmenlerin olumlu ve karşılık beklemeden yaptıkları davranışları ile adalet, güven, dürüstlük ve sorumluluk değerleri arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle bireysel değerlerdeki olumlu yöndeki bir yükselmenin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda olumlu yönde bir artış sağlayacağı ya da tersi söylenebilir. Bireysel değerler bireylerin davranışlarında nelerin öncelikli yapılacağını belirlemektedir (Cartwright,

2007). Bunun yanında bireysel değerlerin, tutumları ve davranışları etkilediğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Homer ve Kahle 1988; Papagiannakis and Lioukas, 2012). Okulların başarı sağlamasında öğretmenlerin yapması gereken görevleri dışında, gönüllü yaptıkları çalışmaların ve kuruma her alanda yaptıkları katkıların etkili olduğu görülmüştür (Somech ve Ron, 2007). Öğretmenlerin gönüllü çalışmalarında bireylerin değerleri ve tutumlarının önemli olduğu söylenebilir. Bu bakımdan örgütsel davranış içinde bireyleri motive eden değerlerin anlaşılması önemlidir (Robbins, 1992 ve Tracy, 1989'dan akt., Sağnak, 2004). Çünkü bireysel değerler bir faaliyeti sürdürmenin temellerini sağlamaktadır. Aynı zamanda değerler bireylerin olumlu ya da olumsuz davranışlarını açıklamaya çalışır (Feather, 2002'den akt. Demir, 2015). Tutumlar olumlu ya da olumsuz bazı davranışların nedeni olabilir (Tavşancıl, 2004). Bireysel değerler ile mesleğe yönelik tutumun anlamlı ilişkilerin olması bu bağlamda önemli bir sonuç olarak görülebilir. Araştırmada, öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin yükselmesi ile birlikte, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bir artışın gerçekleştiği görülmektedir. Bu ifadelerle göre öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin mesleğe yönelik tutumlarını yordama düzeyleri incelenmiştir. Bireysel değerler alt boyutlarından *güven ve bağışlama*, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Farklı bazı çalışmalar öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayan değişkenlerin farklı olabildiği görülmüştür. Bektaş ve Nalçacı'nın (2012) çalışmasında *disiplin ve sorumluluk* ile *paylaşım ve sevgi* alt boyutlarının ayrı ayrı öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordadığı görülmüştür. Bu çalışma ile Bektaş ve Nalçacı'nın (2012) bulguları arasındaki farklılık çalışma gruplarının özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, sonuçları daha iyi anlamlandırmak için, bu çalışmaya benzer çalışmalar farklı gruplarda yeniden uygulanabilir. Bu sonuçlara göre *güven ve bağışlama* değerine yönelik algıları yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olacağı söylenebilir. Örgütlerin başarıları değerleri paylaşma, güven ile yakından ilişkilidir (Cafoglu, 1999). Okullarda etkileşimi sağlama ve paydaşlar arasında güven duygusuna sahip olma önemlidir (Hoy ve Miskel, 2010). Güven sorunu yaşanan kurumların ilerlemesi beklenmez (Hurley ve Siebers, 2007). Güvenin olduğu ortamlarda bağlılık ve dayanışma artar (Neves ve Caetano, 2006). Güven araç bir değer olarak görülüp, amaç değere ulaşmada araç olarak görülebilir (Çavdar, 2009). Bağışlama değeri yüksek olan öğretmenler öğrencilere daha ilgilidir ve onlar ile daha yakın ilişkiler kurmaktadır (Aydın, 1995). Güven ve bağışlama değerinin yüksek düzeyde olması mesleğe yönelik tutumunun daha olumlu olmasına neden olabilir. Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen kişilerde iletişimi kolaylaştıracak, güven ve bağışlama gibi değerlerin daha ön planda olması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda güven ve bağışlama değerine sahip öğretmenlerin, öğrencilere anlayışlı davranmaları ve yardımcı olmaları beklenir. Bu ifadelerden hareketle, öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin yeterli düzeyde olmasının, mesleğe yönelik tutuma olumlu yönde katkı sağlaması beklenebilir.

Araştırmanın önemli sonuçları şöyle özetlenebilir: (i) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları oldukça olumlu bir düzeyde bulunmuştur, (ii) Öğretmen adaylarının,

bireysel değerlere sahip olma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür, (iii) Öğretmen adaylarının bireysel değerlerinin tüm alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (iv) Bireysel değerler alt boyutlarından *güven ve bağışlama*, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Araştırmadaki sonuçlara göre bireysel değerlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu açıklamasından dolayı önemli bir değişken olduğu belirtilebilir. Bu bakımdan, öğretmen adaylarına yönelik bireysel değerleri geliştirmeye ve değerlerle ilgili farkındalığı artırmaya yönelik çalışmalar ve öğretmen yetiştirme programlarında bireysel değerlerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Bu bağlamda farklı bireysel değerlerin doğrudan ya da dolaylı şekilde geliştirilmesine yönelik öğretmen adayları ile sosyal sorumluluk temelli projeler hazırlanabilir. Öğretmen adaylarının ahlaki muhakeme, değer açıklama ve değer analizi yaklaşımları ile bireysel değerleri üzerinde düşünmeleri ve farkındalık oluşturmak için bilişsel süreçlerin kullanıldığı faaliyetler planlanabilir (Akbaş, 2008).

Araştırma sonuçlarına dayanarak, bireysel değerler ile mesleğe yönelik tutumu belirleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü değer ve tutum kavramını ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, aralarındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların sayısı sınırlı düzeydedir. Çalışma sayısı artarsa iki kavram arasındaki ilişkiye dair daha net sonuçlar elde edilmesi mümkün olabilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların farklı nitel çalışmalarla desteklenmesi ve ya derinlemesine çalışmalar yapılması faydalı olabilir. Başka çalışmalarda ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu etkileyen faktörler nedensel ilişkileri ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılabilir. Ayrıca farklı teorik değer sınıflamaları bağlamında araştırma tekrar edilebilir.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (1), 19-65.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 5-28.
- Asan H. T., Ekşi, F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15-38.
- Aydın, O. (1995). Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 23-34.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher stress and personal values: An exploratory study. *School Psychology International*, 26(3), 340-352. doi:10.1177/0143034305055978
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K., & Keskinpalta, D. (2015). A Comparative Study On The Attitudes Of Students From Education Faculties And Science Faculties Towards Being A Teacher. *Journal of Education Faculty*, 17(1), 307-324.
- Bakırcı, Y. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden indirilmiştir.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2012). Bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri* (Ek özel sayı), 12 (2), 1239-1248.
- Bhattacharyya, A. (2014). Personal values and attitudes towards societal and environmental accountability: A study of MBA students. *Environmental Education Research*, 1-21. doi:10.1080/13504622.2014.966658
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Brown, M. M. (1992). Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 185-195.
- Bursalioğlu, O. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1999). Eğitimde yeni değerlere doğru. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 147-159.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching, *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183, doi: 10.1080/03054980600645354
- Cartwright, T. (2007). *Setting Priorities : Personal Values, Organizational Results*. Greensboro, NC, USA.
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72. doi:10.1007/s10671-008-9056-z
- Collinson, V. (2012). Sources of teachers' values and attitudes. *Teacher development*, 16(3), 321-344. doi:10.1080/13664530.2012.688675
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497.

- Çavdar, M. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin bireysel değerlerinin çok boyutlu incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden indirilmiştir.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi üniversitesi endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi dergisi*, 18, 28-37.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden indirilmiştir.
- Demir, T.G. (2015). *Öğretmenlerin sergiledikleri rol fazlası davranışlar ve bireysel değerler ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden indirilmiştir.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Eroğlu, C. (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aksaray Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden indirilmiştir.
- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics. *Social Psychology of Education*, 16(2), 297-315. doi:10.1007/s11218-013-9211-0
- Gibb, K. (2010). Personal values. *Relational Child and Youth Care Practice*, 23(3), 40.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Homer, P. M., & Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 638-646.
- Hoy, W.K. v& Miskel, C.G. (2010). *Educational Administration* (çev. editör: Selahattin Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hurley, P. & Siebers, J. (2007). Companies Without Trust Will Fail To Thrive, *Strategic Communication Management*, 11(4), 7.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S. ve Arı, E. (2013). Pedagogik formasyon programı öğretmen adaylarının mesleki tutum ve çağdaş öğretmen algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M. ve Sağırılı, M.Ö. (2011). Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1765-1783.
- Katılmış, A., Ekşi, H., ve Öztürk, C. (2011). Sosyal bilgiler ders kazanımlarıyla bütünleştirilmiş karakter eğitimi programının etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 839-859.
- Kılıç, M. (2011). Değerler filozofisi ve hukuksal değerler. *Eğitime Bakış*, 7(19), 51-54.
- Kılcan, B., Keçe, M., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 69-80.
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification*. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kyriacou, C., Hultgren, A. and Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381

- Meglino, B. M., & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies and research. *Journal of Management*, 24(3), 351-389. doi:10.1177/014920639802400304
- Neves, P., & Caetano, A. (2006). Social exchange processes in organizational change: The roles of trust and control. *Journal of Change Management*, 6(4), 351-364.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Bireysel ve Örgütsel Değerler ile Öğrencilerde Görmek İstedikleri Değerlere İlişkin Önem Sırası Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(8).
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C.P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 16 (2).
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 217-239.
- Papagiannakis, G., & Lioukas, S. (2012). Values, attitudes and perceptions of managers as predictors of corporate environmental responsiveness. *Journal of Environmental Management*, 100, 41-51. doi:10.1016/j.jenvman.2012.01.023
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, NewYork: The Free Press.
- Roy, A. (2003). *Factor analysis and initial validation of the personal values inventory*. Unpublished doctorate dissertation, Tennessee State University, USA.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Sağnak, M. (2004). Kişi-örgüt değer uyumunu ölçme çalışmaları ve kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 101-124.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S. A. M., & Harris, M. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 519- 542.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu*. Doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden indirilmiştir.
- Somech, A. & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66. doi:10.1177/0013161X06291254
- Spranger, E.(1928). *Types of men*. New York: Stechert-Hafner.
- Tarman, B. (2012). Perspective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Tekneci, E. (2010). *Zihin engelliler öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden indirilmiştir.

- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3).
- Usal, A. ve Aslan, Z. (2006). *Davranış bilimleri*. (5.baskı). İzmir: Meta Basım.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *D.E.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (1).
- Uzun, E.B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Üstüner, M., Demirtaş, H. & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching. The case of İnönü University, Faculty of Education. *Education and Science*, 34(151), 140-155.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden indirilmiştir.

Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma

Kaya YILMAZ^[*]
Taner ŞAHİN^[**]

Öz

Alan yazında araştırma görevlilerinin mesleklerini nasıl algıladıklarının yeterince bilinmediği vurgulanmıştır. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda araştırma görevlilerinin mesleklerini nasıl anlamlandırdıkları fenomenolojik araştırma deseni ile henüz incelenmemiştir. Literatürdeki eksikliği gidermeyi amaçlayan bu çalışmada, araştırma görevlilerinin kendi yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak araştırma görevlisi olmanın anlamı incelenmiştir. Fenomenolojik araştırma deseni ile yürütülmüş olan çalışma, araştırma görevlilerinin mesleğe yönelik algılarını ve çalışma hayatında yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmanın katılımcı grubu, eğitim fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışan 10 kişiden oluşmaktadır. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmede katılımcıların verdikleri cevaplara bağlı olarak sonda soruları da sorulmuştur. Fenomenolojik çalışmada incelenen araştırma konusuna ilişkin katılımcıların deneyimlerinin özüne ve yapısına ulaşmak hedeflenmektedir. Bu nedenle, katılımcıların araştırma görevlisi olma deneyimlerinin özünü ve yapısını açığa çıkarmak amacıyla verilerin analizinde ‘parantezleme’, ‘fenomenolojik reduksiyon’, ‘imgesel çeşitleme’ ve ‘anlam ve özlerin sentezlenmesi’ olmak üzere dört aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda eğitim fakültesinde araştırma görevlisi olma fenomeninin yapısını ve özünü birbiriyle ilişkili altı bileşenin oluşturduğu tespit edilmiştir. Deneyimin yapısını oluşturan bu bileşenler veya özler; araştırma görevlilerinin (1) istismar edilmesi, sekreterlik ve angarya işler yapması, (2) akademik baskıyla karşılaşması, (3) ekonomik sıkıntılarla yüzleşmesi, (4) motivasyon kaybı yaşaması, (5) akademik kariyer yapması ve (6) akademik gelişim sağlamasıdır. Araştırma görevlileri, görev tanımlarında olmadığı halde evrak ve angarya işleri yaptıklarını, hocaların yerine derslere girdiklerini ve onların özel işlerini yaptıklarını, bu durumun kendilerini rahatsız ettiğini ve kullandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırma görevlilerinin akademik çalışmalarında da yeterince özgürce hareket edemedikleri, çalışmalarında baskı ve müdahale ile

[*] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, kaya.yilmaz@marmara.edu.tr

[**] Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, tanersahin8@gmail.com

karşılaştıkları, özel ve mesleki hayatlarında ekonomik sorunlarla karşılaştıkları, tüm bu sorunların kendilerinde motivasyon kaybına neden olduğu belirlenmiştir. Araştırma görevlilerinin mesleklerinde edindikleri deneyimlerin, akademik kimlik inşa etme sürecinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Son olarak akademik kariyer ve bilimsel çalışmalar yapmanın araştırma görevlilerine mutluluk verdiği, onların akademik gelişimlerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Araştırma görevlisi, eğitim fakültesi, fenomenolojik çalışma

An examination of the professional experience of research assistants serving in college of education: a phenomenological study of the meaning of being a research assistant

abstract

It is emphasized in the previous studies that little, if any, has been known about how research assistants perceive their occupation. This research topic has not been examined via phenomenological research design. Aimed at addressing this gap in the literature, this study examined how research assistants perceive their experiences as a research assistant. The study is significant in terms of its potential to reveal the participants' perceptions of what it means to be a research assistant on the basis of their own experiences. Phenomenological research design was used to conduct the study. The study participants were 10 research assistants who were employed at college of education. Semi-structured interview was used to collect data. Probing questions were asked to the participants depending on their answers to interview questions. Phenomenological study aims to reveal the essence and structure of a phenomenon experienced by participants. Therefore, in order to identify the meaning, essence and structure of the experience of being a research assistant, four intertwined processes were carried out during data analysis. These are 'bracketing', 'phenomenological reduction', 'imaginative variation' and 'synthesis of meanings and essences.' At the end of data analysis, it was found that the essence and structure of the phenomenon of being a research assistant at a college of education was composed of six interrelated components. Research assistants are (1) being exploited, doing secretary and drudgeries, (2) facing academic pressure, (3) confronting economic difficulties, (4) losing their motivation, (5) building an academic career, and (6) experiencing academic development. The participants have stated that even though it is not in their job definition, they are required to handle office works and chore, teach courses on behalf of the faculty members, do their personal works, and this situation makes them feel uncomfortable and exploited. It was found that research assistants do not have enough freedom in their academic affairs, confront interference and coercion by faculty members, face different sorts of economic hardship in their personal and academic life, and all of these negative experiences result in motivation loss for research assistants. Participants' statements have showed that experiences in carrying out research assistantship plays a significant role in their academic identity development. Lastly, engaging in academic career and conducting scientific research provide research assistants with intellectual satisfaction and contribute to their academic development.

Keywords: Research assistant, college of education, phenomenological study,

Giriş

Bilginin önemli bir güç kaynağı haline geldiği günümüzde, küreselleşme ve teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi akışı hızlanmıştır. Bu nedenle bilginin üretildiği en önemli kurumlardan biri olan üniversiteler önem kazanmıştır. Üniversiteler toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda nitelikli insanlar yetiştirme, araştırma, geliştirme, yayın ve patent yoluyla ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmesinde önemli rol oynarlar. Kültürün geliştirilerek gelecek kuşaklara aktarılmasında ve toplumsal gelişme yoluyla sorunların çözülmesinde de üniversitelerin önemli yeri vardır (Aypay, 2006: 177; Arıoğlu ve Girgin, 2003). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4. maddesinde ülkemizde kurulan üniversitelerin amaçları ve işlevleri şu şekilde belirtilmektedir:

- 1. İlgili ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar yetiştirmek,*
- 2. Ülkenin refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,*
- 3. Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.*

Yükseköğretim kurumlarında araştırma ve öğretim yapmakla görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, öğretim yardımcıları ve okutmanlar öğretim elemanlarını oluşturmaktadır (2547 sayılı YÖK Kanunu Md. 3). Yükseköğretim kurumlarında çalışan her kıdemdeki öğretim üyesinin niteliği özel olarak o kurumun genel olarak ise tüm kurumların ve ülkenin akademik yeterliliğinin de göstergesidir. Akademik yeterliliğin ülkenin gelişmesindeki önemli değişkenlerden biri olduğu dikkate alındığında, bu kurumlarda çalışan insan gücünün nitelikli olması gerektiği rahatlıkla anlaşılmaktadır. Ülkemizin sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda kalkınmasında motor işlevi gören üniversitelerin amaçlarını en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi nitelikli öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ile mümkündür.

Akademisyenler, gelecek nesillerin şekillendirilmesinde önemli işlevleri yerine getirmektedir (Boylu vd.,2007: 56). Akademik kariyer basamaklarının ilk adımını ve öğretim üyeliğine girişin başlangıcını lisansüstü düzeyinde öğrenim yapan araştırma görevlileri oluşturur (Yaya, 2011: 26). 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun 33. Maddesinde araştırma görevlileri, öğretim yardımcıları sınıfında yer almaktadır. Araştırma görevliliğinin görev tanımı “yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır” şeklinde yapılmıştır (YÖK, 1981).

Öğretim üyeliği kadrolarının kaynağını araştırma görevlileri teşkil etmektedir (Korkut ve diğerleri, 1999). Akademisyenliğe yönelik algı, tutum ve değer yarguları araştırma görevliliği döneminde oluşmaya başlamaktadır (Yaya, 2011: 2). Bu nedenle, üniversitelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretim üyelerinin yetiştirilmesinde araştırma görevliliği kadrosunun yeri ve önemi tartışılmazdır. Yükseköğretimin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü karşılamadaki öneminden dolayı araştırma görevlilerinin akademik yaşantılarının ve algılarının bilinmesi önemlidir. Tüm akademik sürecin temeli olarak kabul edilen araştırma görevliliği döneminin çeşitli açılardan incelenmesi ve daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Ülkemizde bu alanda yeterli çalışmanın yapıldığını söylemek mümkün değildir. Bu çalışma literatürdeki bu eksikliği gidermek amacıyla yapılmıştır. Aşağıdaki paragraflarda araştırma konusuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Yapılan çalışmalar, akademisyenlerin iş yaşamında verimli ve üretken olabilmeleri, kendilerinden beklenen görevleri en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için çalışma koşullarındaki olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışma hayatı bireyi etkilerken birey de çalışma hayatını etkilemektedir. İşin kişi için ifade ettiği anlam ve birey-iş ilişkisinin temelinde ortaya çıkan olumlu-olumsuz tutumlar, çalışan kişinin mesleğine, kurumuna yönelik göstereceği tutumları etkilemektedir (Aytaç 2005: 836; Kuşdil vd., 2004). Çalışanın işe ve kuruma yönelik göstereceği olumlu tutumlar hem birey, hem de kurum açısından önemli görülmektedir. Çünkü çalışanın işini severek yapması, işindeki verimini ve kendi iyi olma durumunu etkilemekte, işini sevmeyerek yapması ise işini olumsuz etkileyerek strese yol açmaktadır (Aytaç 2005: 838). Çalışma yaşamında meydana gelen bir durum çalışanın fiziksel, duygusal ve sosyal sağlığını, depresyon durumlarını ve zihinsel rahatsızlıklarını yakından etkilemektedir (Necşoı, 2011: 320). Bu bağlamda ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu yüklenen yükseköğretim kurumları ve bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının huzurlu ve verimli çalışabilmeleri, bilimsel bilgi üretimi ve nitelikli akademisyenler yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Baran ve Paliç, 2012: 96). Bu nedenle akademisyenlerin olumsuz bir durumla karşılaşmamaları için bazı çalışma koşullarına sahip olmaları gerektiği önceki çalışmalarda vurgulanmıştır.

Çalışma yaşamında bulunması gereken koşullardan en önemlisi iş doyumudur. İş doyum kavramı çalışanların işlerinde sağladığı başarılar sonucunda ve beklentileri karşılandığında hissettikleri olumlu duygusal durumlar olarak tanımlanabilir (İnandı, Tunç ve Uslu, 2013, s.222; Locke, 1968, s.10). İş doyumuna üzerine yapılan araştırmalarda çalışanların iş doyumları ile kurumların başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu, iş doyumunun verimliliği, yaratıcılığı ve işe bağlılığı artırarak işten ayrılmaları azalttığı belirlenmiştir (İnandı, Tunç ve Uslu, 2013; Toker, 2011, s.156). Akademisyenlerin iş tutumunun olumlu olması, onların kurumlarına daha fazla katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Boylu vd., 2007: 56). İş doyumunu, örgütsel bir değişken olarak iş motivasyonunu ve performansını da etkilemektedir. (Necşoı, 2011: 320; Terpstra & Honoree, 2004: 528). Bu nedenle akademisyenlerin işlerini sevmeleri ve maddi ve manevi olarak tatmin olmaları gereklidir (Yılmaz ve Özdemir, 2012: 52). Çalışma yaşamının önemli değişkenlerinden biri de ekonomik koşullardır. Akademisyenlerin görevlerini

etkili olarak yapabilmeleri için ekonomik durumlarının iyi olması ve ekonomik endişeler taşımamaları gerekmektedir. Araştırma görevlilerinin bu açıdan durumlarının hiç de iyi olmadığı bilinmektedir. Korkut, Muştan ve Yalçınkaya (1999)'ın yaptığı çalışmada maddi yetersizliğin araştırma görevlileri için önemli bir sorun kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, çalışmaya katılan 1534 araştırma görevlisinden %65.5 kirada oturmakta, %82'si üniversiteden ayrılmayı istemekte ve bu isteklerinin nedeni olarak maddi yetersizliği göstermektedir. Akagündüz (2012)'ün çalışmasında da araştırma görevlilerinin maaşlarının yetersiz olduğu, yüklü borç senetleri altında kamburlaştıkları ve maddi sıkıntılarla boğuştukları tespit edilmiştir. Araştırma görevlilerinin ekonomik sıkıntılar yaşadıkları Bakioğlu ve Yaman (2004)'nın çalışmasında da rapor edilmiştir.

Araştırma görevlilerin karşılaştıkları sorunlar sadece ekonomik yaşam koşullarının kötü olması ile sınırlı değildir. Korkut, Muştan ve Yalçınkaya (1999)'nın çalışmasında, araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin %92,5'nin yetki ve sorumluluk konusunda karmaşa yaşadıkları ve araştırma fonundan katkı alamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, iş tanımları arasında olmamasına rağmen araştırma görevlilerinin derslere girdikleri ve sekreterlik işleri yaptıkları da aynı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Başka bir çalışmada, araştırma görevlilerinin bedensel, sosyal ve çevre alanında yaşam kalitesinin düşük olduğu belirlenmiştir (Avcı ve Pala, 2004). Akagündüz (2012)'ün çalışmasında, araştırma görevlerinin kendilerini “köle” ya da “mahkum” olarak tanımladıkları, hocalarının özel işleri peşinde koşturdukları, hasta bakıcılık dahi yaptıkları, zaman zaman psikolojik tacize uğradıkları ve bu durumlar karşısında kendilerini çaresizlik içinde gördükleri belirlenmiştir. Kısa (2013)'nın çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, araştırma görevlilerinin kendi mesleklerini “çıraklık ve sekreterliğe”, “işçi arılara”, “jokere”, “çaresiz kişilere”, “kölelere” ve “itaatkâr insanlara” benzettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kullandıkları bu benzetmelere dayanılarak araştırma görevlilerinin görev belirsizliği ve üstlerle ilişkilerde sorunlar yaşadıkları ileri sürülmüştür. Araştırma görevlileri üzerine yapılan diğer çalışmalarda, araştırma görevlilerinin bölümlerinde rutin işler yapan memurlar olarak algılandıkları, akademik faaliyetler dışında işler yapmaya zorlandıkları, öğretim üyelerinin işlerini yaptıkları, bunun sonucunda kariyer gelişimlerinin olumsuz etkilendiği rapor edilmiştir (Bakioğlu ve Yaman, 2004; Bakioğlu ve Pekince, 2011).

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmanın yukarıda özetlenen araştırmalardan farkı ve alan yazına katkısı, araştırma görevlilerinin yaşadıkları deneyimleri fenomenolojik araştırma deseni ile ele alıp incelemesidir. Araştırma görevlilerinin benlik algılarının ve mesleklerini nasıl anlamlandırdıklarının merak edilen konulardan biri olduğu vurgulanmıştır (Bayar & Bayar, 2012: 29). Çalışma, araştırma görevlilerinin çalışma hayatında yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin onlar için ifade ettiği anlamı, mesleğe yönelik algılarını ve karşılaştıkları sorunlarını ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırma görevlilerinin mesleklerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymada en etkili araştırma deseni fenomenolojik araştırmadır. Bu araştırma desenin odak noktasını kişilerin belirli bir yaşam deneyimine yükledikleri anlamı onların bakış açısıyla ortaya koymak

oluşturur. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda araştırma görevlilerinin mesleklerini nasıl anlamlandırdıkları fenomenolojik araştırma deseni ile henüz incelenmemiştir. Literatürdeki eksikliği gidermeyi amaçlayan bu çalışmada, eğitim fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerinin yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak araştırma görevliliğinin ne anlama geldiği incelenmiştir. Çalışmada, 'Eğitim fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerine göre araştırma görevlisi olmanın doğası ve anlamı nedir?' sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sorusu birbiriyle ilişkili iki alt sorudan oluşmaktadır.

1. Eğitim fakültesindeki araştırma görevlilerine göre 'araştırma görevlisi' olma deneyiminin anlamı nedir?
2. Eğitim fakültesinde araştırma görevlisi olma deneyiminin özü ve yapısı nedir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmanın amacı ve soruları, hangi araştırma deseninin kullanılması gerektiğini belirleyen en önemli faktörlerdendir. Bu nedenle, çalışmanın amacına ve sorularına uygun olan nitel araştırma geleneklerinden fenomenolojik çalışma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, günlük hayatta farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak (Yıldırım ve Simsek, 2006:72), tecrübelerimizi ve kendi dünyamızdaki bu tecrübelerle yüklediğimiz anlamı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Titchen ve Hobson, 2005: 123). Fenomenolojik araştırmalar yorumlayıcı, varoluşçu ve transandantal olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Bu çalışmada, Edmund Husserl'in öncülük ettiği transandantal fenomenolojiyi araştırma metodu olarak geliştirmiş olan A. Giorgi'nin 'betimleyici fenomenolojik araştırma' deseni kullanılmıştır (Giorgi, 2009). Bu araştırma deseni insanların deneyimlerinde ve deneyimlerine yükledikleri anlamlarda ortak olan temel özellikler veya deneyimin özleri ve yapısı açığa çıkarılmaya çalışılır (Denscombe, 2007).

Örneklem (Katılımcılar)

Araştırmanın katılımcılarını, eğitim fakültesinde çalışan 10 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Araştırma görevlilerinin seçilmesinde amaçlı örneklem yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmada her araştırma görevlisi görüşmeyi kabul etmediği için ulaşılabilirlik de dikkate alınarak görüşmeyi kabul eden araştırma görevlileri katılımcılar olarak seçilmiştir. Bu kapsamda 4 erkek 6 kadın olmak üzere 10 araştırma görevlisi çalışmaya katılmıştır. Her katılımcıya araştırmanın amacı ve konusuna ilişkin bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden katılımcılar ile karşılıklı olarak gönüllü katılım formları imzalanmıştır. Araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların korunması ve kimliklerinin gizlenmesi amacıyla her bir katılımcıya Katılımcı 1-Katılımcı 10 arasında değişen rumuzlar verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Katılımcılar

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Bölüm
Katılımcı 1	Kadın	34	İlköğretim Bölümü
Katılımcı 2	Erkek	26	Eğitim Bilimleri Bölümü
Katılımcı 3	Kadın	33	İlköğretim Bölümü
Katılımcı 4	Kadın	29	Eğitim Bilimleri Bölümü
Katılımcı 5	Kadın	28	Eğitim Bilimleri Bölümü
Katılımcı 6	Erkek	27	OÖ Sosyal Alanlar
Katılımcı 7	Kadın	32	Türkçe Eğitimi Bölümü
Katılımcı 8	Kadın	28	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Katılımcı 9	Erkek	37	İlköğretim Bölümü
Katılımcı 10	Erkek	28	İlköğretim Bölümü

Verilerin toplanması ve analizi

Bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmede, araştırma görevlisi olmanın anlamını ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre sonda soruları da sorulmuştur. Yapılan görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kaydına alınmıştır.

Fenomenolojik çalışmada incelenen fenomene ilişkin katılımcıların deneyimlerinin özüne ulaşmak hedeflenmektedir. Bu nedenle, fenomenolojik çalışmanın diğer nitel araştırma desenlerinden farklı, kendine özgü bir analiz süreci vardır. Bu çalışmada, araştırma görevlisi olmanın yapısını ve özünü açığa çıkarmak için önce araştırma verilerini oluşturan mülakat ses kayıtları yazıya aktararak analize hazır hale getirilmiştir. Bu teknik işlemten sonra her bir görüşme metni bütüncül bir bakış açısı edinebilmek için okunmuştur. Daha sonra görüşme metinleri analiz edilerek araştırma görevlilerinin deneyimlerinin yapısına ulaşmaya çalışılmıştır. Analiz işlemi yapılırken şu dört süreç izlenmiştir. Bunlar, '*parantezleme*' (araştırmacının üzerinde çalışılan fenomenle ilgili tüm bilgi, düşünce, tutum, değer ve ön yargılarını analiz süresince askıya alması), '*fenomenolojik redüksiyon*' (mülakat metinlerinde yer alan deneyimle ilgili temel özellikleri veya anlam birimlerini belirleme), '*imgesel çeşitleme*' (anlam birimlerinden yola çıkarak fenomenin yapısal temalarını ortaya çıkarma) ve '*anlam ve özlerin sentezlemesi*'dir (Giorgi, 2009). Görüşme metinleri okunurken araştırmacıların araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerine ilişkin bilgi, düşünce, ön yargı ve değerlerinin mümkün olduğunca verilerin analizini etkilememesine gayret edilmiştir. Fenomenolojik redüksiyon sürecinde araştırma görevlilerinin deneyimlerini betimlemek için kullandıkları ifadeler, içerdikleri anlamlara ve bu anlamlar arasındaki nüanslara göre farklı birimlere bölünmüştür. İmgesel çeşitleme yapılırken araştırma görevlilerinin deneyimlerinde saklı olan anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Bu süreç sonucunda her bir katılımcının kullandığı ifadeler esas alınarak anlam üniteleri ve yapısal profil oluşturulmuştur. Analizin son aşamasında ise katılımcıların profillerindeki anlam üniteleri arasındaki ortak noktalar ve yapısal

temalar tespit edilerek araştırma görevlisi olma fenomeninin değişmeyen özleri ve yapısı açığa çıkarılmıştır.

Bulgular

Eğitim fakültesinde araştırma görevlisi olmanın anlamı

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim fakültesinde araştırma görevlisi olma fenomeninin yapısını ve özünü şu bileşenlerin oluşturduğu belirlenmiştir:

1. *İstismar edilme: sekreterlik ve angarya işler yapma:* Araştırma görevlileri, görev tanımlarında yer almayan ve akademik çalışma kapsamında değerlendirilemeyecek sekreterlik işleri, angarya işleri ve hocalarının işlerini yapmak zorunda kalmaktadırlar. Araştırma görevlilerinin kendi başlarına yaptıkları çalışmalara hiç emekleri olmadıkları halde bölümlerindeki bazı hocalar ortak olmaktadır. Bu olumsuz deneyimler araştırma görevlilerinde *kullanılma* ve *istismar edilme* algısını doğurmaktadır.
2. *Akademik baskıyla karşılaşma:* Araştırma görevlileri akademik çalışmalarında yeterince özgürce hareket edememektedirler.
3. *Ekonomik sıkıntılarla yüzleşme:* Araştırma görevlileri, ekonomik olarak kendi ihtiyaçlarını karşılama ve akademik çalışmalar yapma konusunda zorluklarla karşılaşmaktadırlar.
4. *Motivasyon kaybı yaşama:* İstismar edilme, akademik ve ekonomik baskı altında yaşama gibi deneyimler araştırma görevlilerinin mesleğe yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.
5. *Akademik kariyer yapma ve kimlik kazanma:* Araştırma görevliliği sürecinde edinilen tecrübeler, araştırma görevlilerinin akademik kariyere adım atma ve kimlik kazanma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.
6. *Akademik gelişim sağlama & entelektüel doyum:* Araştırma görevlilerinin araştırma görevliliğine başladıkları zamandaki akademik yeterlilikleri ile mevcut akademik durumları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma görevliliği deneyimi, araştırma görevlilerinin kendilerini akademik olarak geliştirmelerini sağlamaktadır.

Çalışmaya katılan araştırma görevlileri, evrak ve angarya işleri yapma, hocaların yerine derse girme gibi işlerle uğraşmanın kendilerini rahatsız ettiğini ve kullandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırma görevlileri hem kendi kişisel hayatlarında hem de akademik çalışmalarda ekonomik sorunlarla karşılaştıklarını, bu durumun yaptıkları akademik çalışmalarını engellediğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar, gerek iş hayatında gerekse ekonomik anlamda

yaşadıkları sorunların mesleğe ilk başladıklarındaki motivasyonlarında azalmaya yol açtığını belirtmişlerdir. Araştırma görevlilerinin bu süreç içerisinde yaşadıkları deneyimlerin ileride nasıl bir akademisyen veya öğretim üyesi olacaklarını etkilediği ve akademik kimlik kazanmalarında önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Bilimsel çalışma yapmanın araştırma görevlilerine entelektüel doyum sağladığı ve onların akademik gelişimlerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Aşağıdaki paragraflarda araştırma görevlisi olma deneyiminin yapısını oluşturan bileşenler detaylı olarak açıklanarak betimlenmiştir.

1. İstismar edilme: sekreterlik ve angarya işler yapma

Araştırma görevlilerinin yazışmaları takip etme ve evraklarla uğraşma gibi sekreterlik ve angarya işlerle meşgul edildikleri, hocaların özel işlerini yaptıkları, onların yerine derslere girdikleri, bir akademisyenin yapmayacağı işleri yapmaya zorlandıkları, onların ifadesiyle “*hamallık ve ıvır-zıvır*” işler yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırma görevlileri, bazı hocaların emekleri ve katkıları olmadığı kendi yaptıkları bilimsel çalışmalara isimlerini yazdırdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma görevlilerinin görev tanımlarında olmadığı halde akademik olmayan işler yapmaya zorlanmaları ve yaptıkları bilimsel çalışmalara hiçbir emeği geçmemiş olan hocaların ortak yazar olmaları kendilerinin istismar edildiğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgular katılımcıların mülakat metinlerinden alınmış doğrudan alıntılarla aşağıda detaylı olarak betimlenecektir.

Sekreterlik işleri yapma

Katılımcıların araştırma görevliliği deneyimlerinin önemli bir kısmını bölümde sekreterlik işleri yapmalarının oluşturduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, mesailerinin büyük bir kısmını sekreter gibi resmi yazışmalar yaparak ve evrak işlerini takip ederek geçirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Katılımcı 2, bölümdeki sekreterlik işleriyle ilgili olarak “*Şu yazı yazılacak, hadi sekreterliğe geç, sekreteryanın işlerini yap*” diyerek yalın ve özlü bir şekilde yaşadığı deneyimi dile getirmiştir. Katılımcı 4 “*Bölümle ilgili olarak yaptığımız bu idari işlerin vesaire hayatımızda çok büyük bir yeri var maalesef*” sözleriyle zamanının büyük bir kısmını sekreterlik işlerine ayırmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Bu deneyimini “*maalesef*” kelimesi ile ifade etmesi kendisinin bu durumdan rahatsız olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Katılımcı 6 da araştırma görevlisi olarak sekreterlik işleri yapmaya mecbur edilmelerinden dolayı yaşadıkları sıkıntıya şu sözlerle dikkat çekmiştir: “*Bürokratik olarak yazışmalar konusunda araştırma görevlilerinin mesaieleri yoğun. Bu büyük bir sıkıntı. Bu konuda önlem alınmalı, yani biraz daha araştırma görevlileri kendi işlerine daha fazla ağırlık vermeli, ben bunu yaşıyorum.*” Katılımcı 3 de benzer bir durum yaşadığını, zamanının çoğunluğunu daha çok sekreterlik işleri yaparak geçirdiğini “*Benim işim sadece bölümün idari işleri, bölümün sekreterya işleri, işte ana bilim dalının*” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı 1, sadece kendisinin değil diğer araştırma görevlilerinin de sekreterlik işleri yapmak zorunda kaldıklarını şu cümlelerle ifade etmiştir:

Hocaların çok yoğun olmasından ya da hocaların tercihi olmasından mı bilemiyorum, ama burada çok daha yoğun olarak işlerden sorumlu olduğumuzu, öğrenci problemlerinden, işte

sınav programlarını birçok yerde araştırma görevlileri yapar burada yazışmalardan falan. Ben yazışmaların yapılması konusunda ilk defa burada bu kadar araştırma görevlisinin sürecin içine dahil olduğunu gördüm.”

Katılımcı 1'in bu sözleri araştırma görevlisi olarak neden sekreterlik işleri yaptıklarını sorguladığını göstermektedir. Katılımcı 5, “Sekreterlik işlerinden tutun da akademik derslerin takibine kadar, işte kongre, dergi vesaire her iş araştırma görevlilerinin elinden bir şekilde geçiyor” diyerek bir araştırma görevlisi olarak uygulamada yaptıkları işlerin sınırlarının tam olarak belli olmadığından yakınmıştır. Katılımcı 10, sekreterlik işleri yapma konusunda yaşadığı sorunu şu şekilde dile getirmiştir: “Araştırma görevlilerinin en büyük sıkıntısı, bu ortak bir sıkıntıdır, mesela bölümde bir evrak yazılacaksa evrakı siz yazarsınız. Alanla ilgili olmadığı için bölüm sekreteri doğrudan o evrakı yazamayacaktır ki, yazması gerekiyor normalde.” Katılımcı 8, bir sekreterden de çok evrak işleri yaptığını, “Sekreter ne yapıyorsa, yani sekreterden daha çok görev yaptığımız kesin. Yani sekreterlerin bazıları sadece mesai doldurup gidiyor” sözleriyle ifade etmiş ve karşılaştığı bu durumun sebebi hakkında şu açıklamayı yapmıştır: “Şartlar mı diyeyim, yoksa nasıl anlatabilirim bilmiyorum, ama farklı işlerle bize yükleniyorlar ve bunu yapmak zorunda kalıyoruz. Bir sekreterin yapması gerektiği işleri çoğu zaman biz yapıyoruz hani bölüm başkanının talimatları gereği diyeyim.” Bu ifadeler, diğer katılımcılar gibi Katılımcı 8'in de sekreterlik işleri yapmak zorunda olmasını sorguladığını ama bunun nedenleri konusunda açıklama yapmaktan çekindiği ortaya koymaktadır. Araştırma görevlilerinin yaşadıkları deneyimlere dayalı olarak yaptıkları bu tespitler, sorunun kökeninde daha çok idari yetkiyi elinde bulunan öğretim elemanlarının olduğunu göstermektedir. Araştırma görevlilerinin sekreterlik işleri yapmak zorunda kalmaları akademik çalışmalara yeterince zaman ayıramamalarına sebep olmakta, bu durumda akademik gelişimleri engellenmektedir.

Angarya işler yapma

Katılımcılar, bölümde sekreter rolü üstlenme gibi akademik olmayan işler yapmanın yanı sıra başka angarya işler de yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı 2, bölümde yaptığı angarya işleri şu şekilde örneklendirmiştir: “Örneğin, bölümde bir tane masa şuradan şuraya taşınacaktır. İşte araştırma görevlisi arkadaşlar, buyurun, şunları şuraya alalım. Mesela bu bir angarya iş, vay efendim işte resmi yazının fotokopisi çekilecek hadi birini ver, çektiri ver.” Katılımcı 2, angarya işlerle uğraşmasını araştırma görevliliğine değer verilmemesi olarak değerlendirdiğini, “Yani araştırma görevlisi angarya işleri yapar doktorasını bitirene kadar, pek bir önemi yoktur” sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumun kendisini çok rahatsız ettiğini ise “Bu angarya işlerden dolayı şikâyetimiz çok fazla. Yani angarya işlerin verilmesi” diyerek belirtmiştir. Katılımcı 1, hocaların şahsi işlerini yapmak zorunda kalmalarından duyduğu rahatsızlığı ve bu durumun verdiği istismar edilmişlik hissini şu şekilde dile getirmiştir:

Hani hocalar en basit yapabilecekleri işleri bile aslında kendi bireysel işi, araştırma görevlisine sen bu işi yapar mısın diyebiliyorlar. Bireysel anlamda düşündüklerinde aslında onların işi, yapılmaması gerekiyor ama araştırma görevlisi de buna çoğu zaman hayır

hocam ben yapmam diyemiyor... Başkasının yapması gerekli olan bir şeyi ben yapıyorsam ve o sorun çözülüyorsa orda rahatsızlık hissediyorum. Kendimi kullanılmış hissediyorum birazcık açıkçası.

Katılımcı 4, “Benden daha kıdemli olan hocalarım için özellikle sadece onların küçük kişisel ve çok teknik işleri ile meşgul olmuşsam... Belki daha da kötüsü önemseyemediğim şeyleri yapma konusunda engellenmişsem... İşte o zaman kötü hissettiriyorum, yani yanlış bir yerdeyim, engelleniyorum sonuçta” sözleriyle hocaların şahsi işlerini yapmak zorunda kalmanın kendisinde yaşattığı olumsuz duyguyu dile getirmiştir. Öğretmenlik mesleğinden ayrılıp araştırma görevliliğine dikey geçiş yapmış olan Katılımcı 3, araştırma görevlisi olarak yaptığı angarya işleri şöyle özetlemiştir:

Milli Eğitimden istifa ettim ve okula geldim. Sonra bir baktım ki, Word’de tablo düzeltme, program yapma, işte sınavda gözetmenlik yapma, ana bilim dalının diğer işlerini yapma, harita odası düzeltme. Tabi ki bunlar da yapılabilir... Çok fazla hem idari hem de akademik olmayan işlerle meşgul buldum kendimi.

Aynı katılımcı, “Ya ben burada neyim? diye kendimi sorgularken buldum. Niye böyle yapıyorlar? diye söylenirken buldum” diyerek akademik olmayan işleri yapmak zorunda kalmasından dolayı araştırma görevliliğini sorguladığını açıkça beyan etmiştir. Katılımcı 8, angarya işleri hamallık olarak değerlendirdiğini şöyle ifade etmiştir: “Mesela, etkinlikler oluyor sandalye taşı. İşte işin hamallık boyutu ne kadar varsa biniyor çoğu zaman.” Katılımcı 8, angarya işler yapmanın akademik çalışmalar üzerine yoğunlaşmalarını nasıl engellediğini de açıklamıştır:

Tam bir şeye konsantre olmuşken telefon çalıp, hocanın biri çağırıyor, bölüm başkanı çağırıyor. Başka gereksiz işlerde bizi uğraştırması yine bölük pörçük bir ortam yaratıyor. Mesela, “Bir temizlik görevlisine ulaşamıyorum. Ona bakıp haber ver, bana gelsin... Kantine arıyorum. Sürekli meşgul. Kantine git. Kapatsınlar telefonu, arayacağım... Odaya hocanın biri geliyor, Şu kişinin telefonu var mı? Benim unvanım değişti, bunu kim yapıyor? Bir söyler misin” diyor. Ben nerden bileyim?” Onun haricinde böyle işler yani. En gereksizi bunlar. Daha örnek vermeme gerek yok bence. Araştırma görevliliği sürecinde hocaların görevlerini de yerine getireceğiz ama asıl amacımız bizim burada doktora öğrencisi olmamız da unutulmamalı.

Katılımcı 9, bölümdeki hocaların özel işlerini araştırma görevlilerine yaptırdığını, “Yani kitap taşımaktan, işte arabamdan şunu getir, şu ilacı yazdır, falan filan” sözleriyle vurguladıktan sonra hocaların kendilerini değersiz gördükleri için kendilerine böyle davrandıklarını şu metaforik ifadelerle açıklamıştır: “Biz yolunacak kazız. Ne kadar evrak işi, ne kadar angarya iş, ne kadar kendisinin vakit ayırmaya tenezzül etmediği vır zıvır işler varsa onları araştırma görevlisi halleder.” Katılımcı 9, “Herkes tam demek, bir araştırma görevlisinin en asli görevi. Her hocasına tamam diyecek. Hayır deme hakkı yok” diyerek hocalardan gelen kişisel talepleri reddetme cesaretine

sahip olamadıklarını söylemiştir. Katılımcı 9, araştırma görevlisi olarak hocalar tarafından istismar edilmesini ve bu durum karşısında kendinde gelişen öğrenilmiş çaresizliği şu metaforik ifadelerle betimlemeye çalışmıştır:

Araştırma görevliliği bana göre şu: Ben bir eşeğim, sırtımda semer var, üniversiteye girdiğim zaman o semere kimin bindiğinin hiçbir önemi yok. Mutlaka birisi biniyor. Ama o şey şu: Bende semer var. Biri binecek. Onu kabullenmem gerekti ilk önce. Onu kabullendim. Sonra dedim ki: Birisi binecek. Kimin bindiği çok önemli değil ama iki kişi binmesin, üç kişi binmesin. Çünkü gücünüz bir süre sonra, birilerini taşımaya yetmiyor.

Araştırma görevlilerinin sadece hocaların akademik olmayan günlük şahsi işlerini değil, akademik görevlerini de onların yerine yaptıklarını belirlenmiştir. Araştırma görevlilerinin derse girmeleri kanun ve yönetmeliklere göre yasaktır. Fakat katılımcılardan hocaların yerine dönemlik ders yürüttüklerini ifade edenler dahi olmuştur. Örneğin Katılımcı 10, bu konuya ilişkin deneyimlerini şöyle ifade etmiştir: “Derslere giriyoruz, mesela hizmet uygulamaları dersi, staj uygulaması dersi tarzında, öğretmenlik uygulaması dersi tarzında derslere giriyoruz.” Katılımcı 7’de ders hocaların yerine derse girmek zorunda kaldığını şu şekilde ifade etmiştir:

Derslere girdim ben. Bir dönem özellikle eskiden çok, burada değil de, iki üniversitede derslere girdim. Birinci üniversitemde çok fazla ders vardı. Benim haftada 18-20 saat gibi. Yani orda zaten çalışmalarına çok sıkı. Hani bir araştırma görevlisinden ziyade, öğretim görevliliği fonksiyonu ön planda. Dersler anlatıyorsunuz.”

Katılımcı 9, bölümde dersine gelmeyen her hocanın yerine derse girdiğini, “Falan hoca gelmedi, sen onun yerine derse gir. Başka bir hoca gelmedi, onun yerine derse sen gir... Bir de dönemlik yürüttüğünüz dersler var” ifadesiyle dile getirmiş, bu emri vakilerin acı bir tecrübe olduğunu ve kabullenemediğini şöyle açıklamıştır: “Elbette farklı işler yapmak, üniversitenin işleyişini görmek önemli ama her bir boşlukta sizin orayı doldurabilecek joker olarak görülmeniz bana göre acı... Siz bütün derslerin jokeri olamazsınız. Böyle bir şey yok.”

Katılımcı 10, yaşadığı farklı bir istismar deneyimine dikkat çekerek yaptığı bilimsel çalışmalara hiç katkısı olmadığı halde bazı hocaların ortak olduklarını, bazılarının da özellikle bölüm başkanlarının, tek yazarlı çalışma yapmalarını engellediklerini “...yazılmamış bir kanun tarzında bölüm hocası o çalışmada yer almalı” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı 9 da benzer bir istismarla karşılaştığını “Hadi makale yazalım çocuklar. Siz yazın, ben bakarım. Götürüp koyuyorsunuz. Hadi bakın. Sen yazmışsan olmuştur” ifadeleri ile dile getirmiş, bazı hocaların çalışmayı araştırma görevlilerine yaptırdığını, hatta inceleme gereği bile duymadan bütün sorumluluğu onlara bıraktığına dikkat çekmiştir. Katılımcı 9, bu istismara karşı tepkisini ve kendinde bıraktığı etkiyi “O zaman sana ne ihtiyaç var. Ben yazıyorum oluyor, öğrenme sürecindeki biri olarak. Sen niye ordasın? Araştırma görevliliği insanın kişiliğini yıpratana bir meslek bana göre” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların bu ifadelerinden anlaşıldığı üzere; araştırma görevlilerinin sekreter gibi çalışmaları, hocaların özel işlerini yapmaları, bir hizmetli gibi çalıştırılarak çeşitli angarya işler yapmaya zorlanmaları, akademik çalışmalarına katkıları olmadığı halde başka hocaların çalışmalarına ortak olmaları onlarda istismar edilme hissini doğurmaktadır. Bu durum araştırma görevlilerini psikolojik açıdan oldukça rahatsız etmekte, bilimsel çalışmalar yapmaya yeterince zaman ayırmalarını ve kendilerini akademik açıdan geliştirmelerini engellemektedir.

2. Akademik baskıyla karşılaşma

Çalışmaya katılan araştırma görevlileri, bölümlerindeki hocaların kendilerine akademik müdahale, baskı ve sınırlandırma yaptıklarını da belirtmişlerdir. Katılımcılar, yapacakları çalışmalar için önceden hocalarından izin almaları gerektiğini, akademik olarak özgür hareket edemediklerini, belli bir kalıbın içerisine sokulduklarını ve sınırlamalar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı 10, “*Makale yazmamız gerekiyor. Kendi başınıza çok özgürce hareket edemiyorsunuz. Hocanızın ilgi alanına göre çalışmanız gerekiyor, çokta özgür olamıyorsunuz. Kendi başınıza bir çalışma yapamıyorsunuz, icazet almanız gerekiyor bölüm başkanınızdan*” diyerek akademik çalışma yapma konusunda özgürce hareket edemediğini, bölüm başkanının baskısı ile karşılaştığını belirtmiştir. Katılımcı 10, hocasının isteği üzerine kendi istediği bir alanda çalışma yapmaktan vazgeçmek zorunda kaldığını “*Siz istiyorsunuz, hocanız istemediği için vazgeçebiliyorsunuz*” sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcı 4, “*Kendi merak ettiklerimin peşinden gidebilmek için araştırma görevlisi*” oldum demiştir ama isteklerini gerçekleştirme konusunda engelleme ile karşılaştığını ve baskı gördüğünü “*bazen size bu kadarda merak etme, bu kadarda kendi doğrularınla hareket etme*” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı 4, yaşadığı akademik müdahale, baskı ve emr-i vakileri ve bu deneyimler karşısındaki his, düşünce ve değerlendirmelerini detaylı olarak şöyle açıklamıştır:

Bir kalıbın içerisine sokuyorlar, bir hiyerarşinin içerisine sokuyorlar, neyi öğrenmeniz gerektiğini başkaları tanımlıyor, neyi nasıl yapmanız gerektiğini de başkaları tanımlıyor ve bunu buyuruyorlar... Genellikle öğrenciler tarafından yapılan bazı çalışmalar var, veyahut hocalar tarafından yapılan fakat çok özensizce, özen gösterilmeksizin, üzerinde düşünülmezsizin, öylesine yapılmış. Size: ‘Bu çalışmayı al düzelt ve adam et’ deyip sunuyorlar. Müthiş bir savaş içerisine giriyorsunuz.... Araştırma görevliliğinin bence en anlamsız ve saçma tarafı bu, belki saçmadan daha sert kelimelerde kullanılabilir de ben bilemiyorum, bu kelimenin ne olduğunu.

Katılımcı 9, hocaların danışmanlık yapmayı kabul ettikleri öğrencilerin kendilerine minnet duymasını beklediklerini, bunun ise araştırma görevlileri için olumsuz neticeler doğurduğunu şöyle ifade etmiştir: “*Böyle sürekli minnet duymanızı istedikleri için, bu da bilimsel anlamda özgür bir düşünceye sahip olmamızı engelliyor.*” Katılımcı 9, buna ilaveten çalışma alanı konusunda da sorunlar yaşandığını “*Doktor olunca kadar alanda sözü geçen hocalarımızın hiçbir tanesinin kendine belirlediği uzmanlık alanına girişemiyorsunuz*” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı 3,

görüşüne başvurulmaksızın kendisinden habersiz olarak tez danışmanının belirlendiğini belirtmiştir: *“Tez danışmanım ve tez izleme jürim benden habersiz olarak atandı. Buna itiraz ettim. Çok iyi karşılanmadığımı biliyorum, hissediyorum ama buna karşı çıkmak zorundaydım.”* Bu ifadeler, araştırma görevlilerinin çalışma alanında, çalışma konusu seçiminde ve kiminle çalışmaları gerektiği konusunda özgür olamadıklarını, akademik müdahale ve baskıyla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

3. Ekonomik sıkıntılarla yüzleşme

Araştırma görevlilerinin hem kişisel hayatlarında hem de akademik çalışmalarında ekonomik sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, araştırma görevlisi olarak çalışma yaparken ekonomik yetersizlikten dolayı sınırlama yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Katılımcı 5, *“Kongre için kendi giderlerimi kendi cebimden harcadım. Bu bir kere oluyor, iki kere oluyor, üçüncüde, bizim zaten aldığımız maaş belli... üçüncüde gitmiyorsun kongreye ve akademik gelişimin bir yerde durmaya başlıyor”* diyerek ekonomik yetersizliğin çalışmalarına yansıdığını belirtmiştir. Katılımcı 3, *“İlginç bir yönü de bu mesleğin, size diyor ki ‘daha çok araştırma geliştirme yapın diye istihdam ediyorum’ ama üç kuruluş kongre desteği almak için canımız çıkıyor”* ifadeleri ile araştırma yapmaları için öngörülen desteği almadaki yaşadığı zorluğa dikkat çekmiştir. Katılımcı, *“üç kuruluş kongre desteği”* ifadesi ile verilen desteğin azlığını vurgulamıştır. Katılımcı 7, yaptığı araştırmaların maddi yük getirdiğini, çalışmalar için yapılan masrafların kendi cebinden çıktığını belirtmiştir: *“En çok sıkıntı çektiğim nokta yaptığımız araştırmaların maddi anlamda güçlüklerle sınırlanmasıdır. Dediğim gibi il dışına çıktığımızda çok külfetli oluyor. Bunu da cebinizden karşılamak zorundasınız. Bizim aldığımız maaşlar belli. Gelirimiz belli, giderimiz belli.”* Katılımcı 7 da, ekonomik desteğin yetersiz olmasından dolayı bilimsel toplantılara sınırlı düzeyde katıldığını şu sözlerle açıklamıştır: *“Mesela, bazı üniversiteler sadece bir tane bildiriye kabul ediyor. O da doktora öğrencisi olarak gittiğiniz durumda karşılıyor. Birden fazla bildiriye katılamıyorum bir tane hakkım kalmış ona katılıyorum. O da sınırlıyor ister istemez çalışmalarımızı.”*

Katılımcı 9 da benzer ekonomik sıkıntılar yaşadığını, bilimsel çalışmalar için maddi destek alamadıklarını *“Bilimsel toplantıları gidiyoruz. Yolluk yok, yevmiye yok”* sözleriyle dile getirmiştir. Bazı araştırma görevlileri, akademik çalışmalarda yaşadığı ekonomik yetersizliğin yanında, aldıkları maaşın yetersizliğini ve ek iş yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Katılımcı 9, *“Araştırma görevlisinin parası az ne yazık ki. ...Ek iş yapmak zorunda kalıyorsunuz.... İşte dershanelerdir, hatta arkadaşlardan biliyorum para kazanmak için stant hostesliği yapanlar bile var”* diyerek maaştaki yetersizlikten dolayı ek iş yapmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Katılımcı ek iş yapmanın toplumdaki akademisyen algısını da etkilediğini *“Ek iş yapmanız piyasadaki bilim insanı algısını aşağılara çekiyor”* sözleri ile belirtmiştir. Katılımcı 10, araştırma görevlileri tarafında ödeneklerin yetersizliğinin yanında sağlanan kısıtlı desteğinde kongre bittikten sonra yapıldığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Yalnız ödenek önce verilmiyor kongreye gidip sunumu yaptıktan sonra ödenekler veriliyor. O noktada sıkıntılar yaşıyoruz, ödenek bulma noktasında sıkıntılar yaşıyoruz.”* Ekonomik zorluklara ve maddi yetersizliklere ilişkin katılımcılar tarafından belirtilen diğer görüşler aşağıda verilmiştir:

Katılımcı 3: “Türkiye’de araştırma görevlisi olmanın şöyle bir sıkıntısı var. Gerçekten maddi olarak yetemiyorsunuz.”

Katılımcı 10: “Maaş konusuna girersek, hayal kırıklığı yaşadığımı söyleyebilirim.”

Katılımcı 8: “Genel olarak zaten akademik personele maaşlar az... Ekonomik anlamında sıkıntıları var. Özellikle, büyükşehirlerde hani araştırma görevlisi olarak özellikle bekarsanız ve tek başınıza yaşıyorsanız zor gerçekten yeterli değil.”

Katılımcı 6: “Akademik hayatımızda en fazla masraf yaptığımız dönemi yüksek lisans doktora dönemi... Ekonomik olarak öncelikle büyük şehirde yaşadığımız için büyük dağın büyük kışı oluyor. Ekonomik standartlarında iyileştirme yapılmadığı için sınav görevlerinde daha çok görev alıyoruz. ...Ekonomik olarak buna ihtiyacım var. Ona da gitmek zorundayım.”

Katılımcı 5: “Eskiden şöyle bir şey varmış akademisyenleri maaşları ve prestijleri oldukça yüksekmiş ama bence şu anda hiç öyle bir şey söz konusu değil.”

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, araştırma görevlileri hem maaş hem de araştırma yapma konusunda ekonomik zorluklar yaşamaktadırlar.

4. Motivasyon kaybı yaşama

Çalışmaya katılan araştırma görevlileri, akademik gelişim veya araştırmaya yönelik enerji ve isteklerinde araştırma görevliliğine başladıkları ilk zamanlara göre azalma olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma görevlileri motivasyon kaybına sebep olan faktörleri akademik dışı işlerle uğraşma, akademik özgürlüğe sahip olamama ve çalışmalara ekonomik desteğin yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı 4, araştırma görevliliği sürecinde akademik dışı işlerle uğraşmalarından dolayı rahatsız olduğunu, henüz motivasyonu kaybetmediğini belirtmekle birlikte iş arkadaşlarında tanık olduğu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Ben bunu yaşamadım çok şükür fakat yaşayanlar var. Mademki biz bu kadar değersiz işlerle uğraşıyoruz ve bizden sadece beklenen budur. Öyleyse daha iyisi için uğraşmaya sebepte yok.” Katılımcı 4, motivasyon kaybına neden olan diğer bir faktörün kendilerine uygulanan akademik baskı olduğunu “Yani onların istediklerini yapalım, onlar belirlesin oyunun kurallarını -bizde işte okuyalım, öğrenelim, araştıralım bunlar çok önemli olmasın- deyip kendi inandıklarından vazgeçen arkadaşlarım var” ifadeleri ile dile getirmiştir. Katılımcı 9, bilimsel olarak yaşadığı değersiz görülmeyi ve bu durumun neden olduğu motivasyon kaybını “Bilimsel bir ortamda sizin ifadenizin, o konu ile ilgili katkınızın, görüşünüzün hiçbir değeri yok” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı bu nedenden dolayı akademik gelişim ile ilgili problemler yaşadığını şu şekilde belirtmiştir:

Bunun bilim olduğuna da inanmıyorum. Yapılan araştırmaların bilimsel çalışma olduğuna inanmıyorum. Çünkü böyle bir tepki geliştire istemez. Size böyle bakan insanların yaptıkları çalışmaların değersiz olduğunu düşünmeye başlıyorsunuz ve bu da şöyle bir sonuç doğuruyor: O kadar değersiz bir çalışmayı benim de yapmamın bir anlamı yok. Bu gelişiminize ket vuruyor... Türk bilim dünyasına ya da bilim dünyasına katkı sağlayabileceğimiz ivmeyi tamamen körelten”

Katılımcı 8 üniversitede çalışmak istemesine rağmen çalışma ortamının akademik gelişime elverişli olmamasından dolayı çalışma azminin ve şevkinin kırıldığını “*Çalışma içerisine girmek istiyorum ama üniversitedeki ortam dediğim gibi biraz daha fırsat olması gerekiyor. Bunu yapabilmem için hevesimi bunların kırmasına izin vermemek istiyorum aslında ama işte çoğu zamanda kırılabilir*” sözleriyle ortaya koymuştur. Katılımcı 3, “*Telefon çalıyor. Yani, o zaman bütün motivasyon, o gün o iş aksıyor... kırılıyorsunuz ve bunlar engel oluyor aslında sizin yapmak istediğiniz şeylere engel oluyor*” diyerek çalışırken çıkan farklı işlerin motivasyonunu nasıl dağıttığını ve yapmak istediği çalışmayı yapamadığını belirtmiştir. Katılımcı 6 ise “*Çünkü şu var sisteme geliyorsunuz ve ister istemez eskiden idealistken çok hayal kuruyorduk. Şimdi gerçeklerle karşılaştığımız için biraz hayallerimiz minimum seviyeye iniyor. Biraz daha gerçekler ön plana çıkıyor o yüzden idealistliğimiz azalıyor*” sözleri ile araştırma görevliliği sürecinin kendisini idealistlikten uzaklaştırıp motivasyonunu azalttığını söylemiştir.

Araştırma görevlilerinin motivasyon kaybına sebep olan faktörlerden biri olarak da çalışmalara verilen ekonomik desteğin yetersiz olması tespit edilmiştir. Örneğin, Katılımcı 5, mesleğe başladıklarında daha heyecanlı, girişimci ve azimli olduklarını, “*Mesela ben eskiden ilk mezun olduğum zaman daha aktiftim daha çok kongrelere giderdim. İşte bir şeyler yazmak için uğraşırđım vesaire*” diyerek ifade etmiş fakat bu yolda gerçekleştirmeye çalıştıkları çabaların ekonomik olarak desteklenmemesi sonucu yaşadığı olumsuz durumu şu şekilde açıklamıştır:

Ama artık öyle bir heyecanım yok açıkçası... Aslında biz hepimiz bilim insanı olmak için girdiğimizde idealist başlıyoruz. İşte Türkiye'yi geliştireceğimizi, bir sürü katkılar yapabileceğimize inanıyoruz. Belki yurt dışında çok iyi bir şekilde temsil edeceğimize inanıyoruz. Ama çok ufacak bir katkı beklediğimizde örneğin kongreye giderken katkı beklediğimizde engelleniyoruz ve burada da ümitsizlik ve çaresizlik yaşamaya başlıyorum. Yani tek başıma gerçekten bu ideal düşüncelerimle bu işe ulaşabilecek miyim? Çokta ütöpik gelmeye başlıyor bir süre sonra sizin ideal düşünceleriniz. O yüzden bu deneyimlerim beni ketlemeye başlıyor, ilişkilerimi durduruyor.

Katılımcı 3’de, “*Yani, bu süreç ama işte moralimi bozan böyle karşımda ket set olarak gördüğüm şeyler de yani üç kuruş beş kuruş bunların hesabını yapıyoruz. İhtiyacımız var gerçekten*” diyerek motivasyonunun azalmasında ekonomik desteğin yetersizliğine dikkat çekmiştir. Katılımcı 8, “*Ekonomik olarak daha iyi şartlar görmek bizim de araştırmalarımızı çalışmalarımızı teşvik edecektir*” sözleriyle araştırma görevlilerinin çalışmalara ekonomik desteğin yeterli düzeyde olmadığını bu durumun da çalışma azimlerine olumsuz yönde yansdığına işaret etmiştir.

5. Akademik kariyer yapma ve kimlik kazanma

Akademik kariyerin ilk adımı olan araştırma görevliliğinin araştırma görevlileri için önemli olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların araştırma görevliliğinin akademik gelişime uygun bir meslek olduğunu düşünmelerinin akademik kariyere başlamalarında etkili olduğu görülmüştür. Katılımcılar, donanımlı olmak ve araştırma yapmak amacıyla araştırma görevlisi olduklarını

söylemişlerdir. Örneğin Katılımcı 4, araştırma görevliliğine adım atma sürecini “İşin üretici tarafında olabileceğim bir işle meşgul olmak istiyordum... Kafamda hep merak ettiğim öğrenmek istediğim bir şeyler var ve bunların çok değerli olduğuna inanıyorum ve bu değerli şeyleri öğrenmenin ilk basamağı da araştırma görevlisi olmaktan geçiyor, en gözde, en kıymetli tarafı bu galiba” sözleriyle açıklamıştır. Katılımcı 4, değerli gördüğü ve merak ettiği konuları öğrenmenin ilk basamağı olarak araştırma görevliliğini gördüğünü, bu nedenle araştırma görevliliğine başladığını belirtmiştir. Katılımcılar 9, araştırma görevliliğine başlarken asıl amacının kendini geliştirmek olduğunu “asıl temel başlangıcı, kendimi geliştireyim” diyerek belirtmiş, kendi çalışma alanına akademik açıdan katkıda bulunma isteğinin mesleğe başlamasını etkileyen unsurlardan biri olarak değerlendirmiştir: “Lisans alanıma katkı sağlayabilecek bilimsel bir tarafa yönelmek istedim. Bunun yolu da o zamlar neyden geçiyor? Dediğim gibi: Araştırma görevliliğinden geçiyor.” Katılımcı 5, Milli Eğitimde öğretmenlik yaparken kendini geliştiremediğini bu amacını gerçekleştirmek için akademisyenliğe adım attığını “kendimi geliştirmek hani daha büyük katkılar sunmak için” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde önceden öğretmenlik tecrübesine sahip olan Katılımcı 7, araştırmaya yönelik ilgisinin öğretmenlik mesleğini yaparken başladığını, “Ben öğretmenlik yapamam dedim ama araştırmaktan da hoşlandığımı fark ettim... bu şekilde daha çok hayattan memnun olduğumu anlayınca akademisyenliği seçtim” şeklindeki sözleriyle ortaya koymuştur. Katılımcı 2, araştırma görevlisi olma sebeplerinden biri olarak akademisyenliğin “kendini sürekli geliştirebilmesi” için “müsait olması” olmasını göstermiştir. Katılımcı 6 da araştırma görevlisi olma sebebini “kendimi donanımlı yetiştirmek” ifadesiyle ortaya koymuştur. Katılımcı 10 araştırma görevliliğini üretken bulduğu için seçtiğini “üretken bir meslek olduğumu düşündüğüm için” sözleriyle belirtirken, Katılımcı 3 de benzer açıklamalar yapmıştır: “Yani eğitim sistemine fayda sağlayabilecek kendimi yararlı hissetmek istiyorum, güzel şeyler yapmak istiyorum, somut şeyler yapmak istiyorum, bu mesleğe girme sebepim bu.”

Araştırma görevlilerinin yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin onların ileride nasıl bir akademisyen olacaklarına ilişkin bir algı oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırma görevlilerinin bu süreç içerisinde akademik kimlik kazandıkları ve ileride hayatlarında uygulayacakları standartları bu süreçte belirledikleri de görülmüştür. Katılımcı 4, kendisinin sahip olduğu akademisyen konseptini araştırma görevliliği sürecinde inşa ettiğini şu cümlelerle belirtmiştir: “Ben doktoramı tamamlayabilirsem, bir gün olacağım hocanın nasıl biri olacağımı aslında şu anda belirlemiş oluyorum. Yani kendime dair tasavvurum neyse, onu şimdi inşa ediyorum... Şimdi hangi duygularla yapıyorsam bu işi, hangi görev anlayışıyla ileride de öyle olacak.” Katılımcı 9, “Doktora süreci zaten kişiliğinizin akademik anlamda oluşmasının en önemli aşaması” diyerek araştırma görevliliği sürecinde yaşadığı deneyimleri ileride akademik hayatına nasıl yansıtacağını şöyle açıklamıştır:

Kendim hoca olduğunda, nasipse olursam eğer, bireysel anlamda bu tip uygulamaların hiç birisini yaptırmayacağım, yapmayacağım da, söz veriyorum, namus sözü. Ayrıca sorumlu düzeyde bir koltuğa sahibi olduğumda, sözü geçer imza yetkisi olan bir koltukta, onları başkasının yapmasına da müsaade etmeyeceğim. Bir hocanın getirip 500 kağıdı

önüme koyup, bunları oku demesine müsaade edildi ama ben bir başkasının bu şekildeki uygulamaya maruz kalmasına izin vermeyeceğim inşallah.

Katılımcı 9'un bu sözleri yaşadığı sorunların kendisini meslek etiği konusunda oldukça duyarlı yaptığını, bunun sonucu olarak başkalarının da aynı olumsuz tecrübeleri yaşamamaları için etik ilkelere sadık bir akademisyen olmayı kendisine misyon edindiğini göstermektedir. Katılımcı 2'de yaşadığı olumsuz deneyimlerin diğer araştırma görevlileri tarafından yaşanmaması için ilerde nasıl bir akademik duruşa sahip olacağını da şu sözlerle ifade etmiştir: “Ben, burada yaşadığım olumsuz durumları yükseldiğinde insanlara yansıtma. Senin yanında çalışanlara yansıtma. Araştırma görevlilerini el üstünde tut. Onları değerli gör. Değerli olduklarını hissettir diye içimden de her seferinde şartlanıyorum.” Katılımcı 9 ve Katılımcı 2, gözlem yoluyla öğrenme kuramına dolaylı olarak işaret ederek araştırma görevlilerinin bu süreçte yaşadığı sıkıntıları ileride kendi yanında çalışanlara da uygulayacaklarını söylemişlerdir. Örneğin, Katılımcı 2 bu durumu “O yüzden de zaten insanlar hoca olduklarından da öğretim üyesi olduklarında da aynı muameleyi görmeye devam ediyorlar ya da kendileri de başkalarına yapmaya devam ediyorlar” sözleriyle belirtmiştir. Katılımcı 5 de araştırma görevliliği sürecinde yaşadıklarının ileride nasıl bir akademisyen olmak istediğini etkilediğini söylemiştir.

6. Akademik gelişim sağlama & entelektüel doyum

Çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin araştırma görevliliği deneyimini akademik gelişim süreci olarak değerlendirdikleri de tespit edilmiştir. Araştırma görevlilerinin bu süreç içerisinde yaptıkları bilimsel çalışmaların ve yayınların onlara entelektüel doyum verdiği belirlenmiştir. Katılımcı 10, araştırma görevliliğine ilişkin yaşadığı tecrübeyi, “Her gün bir şeyin üzerine başka bir şey katmanız gerekiyor, her gün makale okumanız gerekiyor, alanınızı takip etmemiz lazım, bilgilerinizin güncel olması gerekiyor” diyerek ifade etmiştir. Katılımcı 8, araştırma görevliliğinin kendisi için ifade ettiği anlamı ise “Benim için araştırma görevliliği gerçekten bilimsel anlamda yenilikler sunulabilecek, alanında yeterli olan ve sürekli çalışmalar yapıp, yurtdışı yurtiçi çalışmaları yakından takip edebilen, aynı zamanda tabii bölümde de etkin olarak kişi anlamına geliyor” sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcı 7, araştırma görevlisi olmayı “Araştırma görevlisi olmak demek sürekli üreten birisi olmak demektir. Aslında hep aynı yerde aynı konu üzerinde değil de, daha farklı düşünebilmektir” diyerek açıklamıştır. Katılımcı 2, sürekli bilimsel çalışmalarla ilgilenerek akademik gelişim sağlamaya çalıştığını şöyle açıklamıştır:

Nerdeyse her gün akademik şeylerle meşgulüz. Hafta sonları bile dışarı çıkmadığımı hatırlıyorum. Hafta sonları bile çeşitli makaleler üreteyim, bildiriler yazayım diye... Sürekli bir öğrenme çabası, gayreti içindediniz. Kendinizi geliştirme gayretiniz sürekli devam ediyor. Böyle bir amacınız var. Ucu bucağı olmayan akademi alanının içindediniz.

Katılımcı 9, akademik açıdan kat ettiği mesafeyi ve kendinde gördüğü gelişimi şu şekilde ifade etmiştir: “Yaklaşık sekiz yıldır yapıyorum bu işi. Sekiz sene önceki ben ve şu anki ben arasındaki

bilgi, beceri ve yaşantı farklılıkları beni çok mutlu ediyor çünkü oradaki insan ile buradaki insan [arasında] bilgi ve deneyim açısından uçurumlar var.” Katılımcı 8 de araştırma görevliliği süresince kendisini akademik açıdan geliştirdiğini “İlk baştaki seviyeden daha ilerdeyim” diyerek dile getirmiştir. Katılımcı 3, araştırma görevliliği ile ilgili olarak “Yani kendini çok geliştirmesi gereken, bir haftası bir haftasına uymaması gereken meslek içerisindeyiz” sürekli kendilerini geliştirmek zorunda olduklarını söylemiştir. Benzer şekilde Katılımcı 1 de “İş hayatını dışarı da bıraktığım zaman sanki evde sürekli çalışmam gerekliliği gibi bir algım oluştu. Eğer gerçekten iyi bir akademisyen olmayı iddia ediyorsan sürekli zamanımı buna ayırmam gerekiyor diye düşünüyorum” diyerek aynı gerekliliğe dikkat çekmiştir.

Araştırma yapma ve bunun sonucunda ortaya bir ürün çıkması araştırma görevlilerine entelektüel doyum vererek mutlu etmektedir. Katılımcı 2, bu durumu “Üretkenlik. O çok mutluluk verici olduğunu düşünüyorum. Şimdi, bildiri yazıyorsunuz. Bir makale üretiyorsunuz veya bir satır bir şey yazıyorsunuz. Bilime katkı sağladım diye, mutluluk veriyor” sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcı 7, “Eğer bir çalışma yaptı isem, makalem yayınlanmışsa, ...o an için mutluyum” diyerek bilimsel ürün ortaya koymanın kendisine mutluluk verdiğini söylemiştir. Aynı katılımcı bilimsel çalışma üretmediği zaman yaşadığı olumsuz duyguyu ve yaptığı öz eleştiriye ise “...kendimi kötü hissettiriyor... kendimi neden bir şey yapmadım diye eleştiriyorum” diyerek dile getirmiştir. Katılımcı 4, akademik çalışmalar yapmanın kendisinde uyandırdığı duyguları “Günlük olarak eğer tezim için bir şeyler yapabilmissem tasarladığım kadar çalışabilmişsem, işin ufak tefek taraflarıyla değil de özüne ilişkin bir takım şeyleri okuyabilmişsem bana iyi hissettiriyor... Bu iyi ve anlamlı iş duygusunu yaşıyor” diyerek belirtmiştir. Katılımcı 9, bilimsel çalışma üretmeye yönelik yaptığı çalışmaları “Bilimsel anlamda yaptığım ürün beni mutlu ediyor” diyerek, Katılımcı 10 ise okuyup araştırmanın kendisine yaşattığı duyguyu “Mutluyum açıkçası. Çalışma hayatı ya da okuyup araştırdıkça insan bir şeyler ortaya koyduğunu düşünüyor” sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcı 8 ise “Bu çalışmaları araştırmaları yaptıkça işte makale olsun bildiri olsun sempozyumlara katılmak olsun daha yeni şeyler üretme hevesi oluyor” sözleriyle yapılan araştırmaların yeni yapılacak araştırmalar için teşvik edici olduğunu söylemiştir.

Sonuç ve tartışma

Eğitim fakültesindeki araştırma görevlileri için araştırma görevlisi olmanın ne anlama geldiğinin incelendiği bu çalışma sonucunda birbiriyle ilişkili alt bileşen tespit edilmiştir. Bunlar, araştırma görevlilerinin (1) istismar edilmesi: sekreterlik ve angarya işler yapması, (2) akademik baskıyla karşılaşması, (3) ekonomik sıkıntılarla yüzleşmesi, (4) motivasyon kaybı yaşaması, (5) akademik kariyer yapma ve kimlik kazanması ve (6) akademik gelişim ve entelektüel doyumudur. Bu bölümde fenomenin yapısını oluşturan bileşenler, alanda yapılmış çalışmalar ışığında tartışılacaktır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular araştırma görevlilerinin çalıştıkları birimlerdeki yöneticiler ve diğer öğretim üyeleri tarafından istismar edildiklerini ortaya koymaktadır. Araştırma görevlileri, akademik çalışmalarla hiçbir ilgisi olmayan sekreterlik işleri yaptıklarını, hocaların

özel işlerini halletmek zorunda kaldıklarını ve çeşitli angarya işler yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu önceden farklı araştırma desenleri kullanılarak yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bakıoğlu ve Pekince (2011)'nin çalışmasında, araştırma görevlilerinin çalıştıkları bölümdeki öğretim elemanlarının onları akademik araştırmalardan sorumlu kişiler olarak görmek yerine bölümün günlük işlerinin sürdürülmesinden sorumlu görevliler olarak gördükleri belirlenmiştir. Korkut, Muştan ve Yalçinkaya (1999) tarafından yapılan çalışmada iş tanımları arasında olmamasına rağmen araştırma görevlilerinin sekreterlik işleri yaptıkları rapor edilmiştir. Kısa (2013)'nin çalışmasında da araştırma görevlilerinin yaptıkları işlerden dolayı mesleklerini en çok 'çıraklık', 'sekreterlik', 'joker' ve 'köle'liğe benzettikleri belirlenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara benzer şekilde bu çalışmada da araştırma görevlileri, "angarya" olarak nitelendirdikleri işleri yapmak zorunda kaldıkları için kendilerini değersiz görülen bir 'hamala', bazen de 'sırtına semer vurulmuş' bir hayvana benzetmişlerdir. Araştırma görevlileri, sekreterlik işleri dışında ilaç yazdırma ve arabadan bir şey getirme gibi hocaların özel işlerini yaptıklarını, bu angaryalara ilaveten hocaların yerine dönemlik veya daha kısa süreli derslere girerek öğretim görevlisi gibi çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Korkut, Muştan ve Yalçinkaya (1999)'nin çalışmasında da araştırma görevlilerinin hocaların yerine derslere girdikleri tespit edilmiştir. Çalışmamızın bu bulgusu, Bakıoğlu ve Yaman (2004)' yaptığı araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir. İlgili çalışmadan elde edilen bulgulara göre, araştırma görevlilerinin %76'sı, öğretim üyelerinin işleriyle sürekli meşgul olmalarının kariyer gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Çalışmamızda araştırma görevlilerinin görev tanımları dışında akademik olmayan işleri yapmak zorunda kalmaları mesleğe karşı tutumlarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bakıoğlu ve Yaman (2004) tarafından yapılan çalışma sonucunda da, araştırma görevlilerinin %75'i eğitim faaliyetleri dışındaki işlerle meşgul olmanın akademik gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma görevlilerinin görev tanımı "*yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır*" şeklinde yapılmıştır (Yüksek Öğretim Kanunu [YÖK], 1981, madde 33). Bu tanımda yer alan "*yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan*" ifadesi diğer görevlerin ne olduğunu açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Görev tanımındaki bu belirsizlik önceki araştırma sonuçlarının ve bu çalışmanın ortaya koyduğu gibi araştırma görevlilerinin akademik baskıya maruz kalmalarına ve istismar edilmelerine zemin hazırlamaktadır. Araştırma görevlilerinin görev tanımlarında geçen "*yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevlerin*" neler olduğu açıklığa kavuşturulmalıdır. Görevlerin türü ve hangi alanları kapsadığı istismara müsaade etmeyecek şekilde belirtilmelidir. Araştırma görevliliği kadrosunun sözleşmeli statüde olması araştırma görevlilerinin işten atılma veya sözleşmelerinin yenilenmemesi korkusu yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu endişe ve korkuyu yoğun olarak yaşayan katılımcılardan birisi, kendisiyle yapılan mülakat ses kayıtlarının hiç kimseye paylaşılmamasını şart koşmuş, isminin deşifre edilmesi halinde araştırmacılara dava açacağını söylemiştir. Çalışmaya davet edilen bazı araştırma görevlileri ise araştırma konusunu öğrenince kendilerine zarar geleceklere endişesini dile getirerek çalışmaya katılmayı reddetmişlerdir. Araştırma görevlileri karşılaştıkları baskı ve

istismarlar karşısında genellikle sessiz kalma eğilimi göstermektedirler. Bu sessiz tepkiyi anlamak zor değildir çünkü araştırma görevliliği akademik kariyerin ilk basamağını oluşturmaktadır. Diğer kadrolardaki öğretim üyeleri hiyerarşik olarak hem yetki hem de unvan açısından araştırma görevlilerinin üstünde yer almaktadır. Görev tanımının ucu açık yapılması daha üst unvanlara sahip akademisyenlerin araştırma görevlilerini kendi akademik çalışmalarında kullanılmalarına ve emeklerini istismar etmelerine fırsat vermektedir. Araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar bu gerçeği açık bir şekilde gözler önüne sermektedir. Bakioglu ve Yaman (2004)'ın araştırma sonuçlarında da, araştırma görevlilerinin %86'sının mesleki görev tanımının açık ve net olmamasının kariyer gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirttikleri rapor edilmiştir.

Araştırmamızda ulaşılan bulgulara göre bazı öğretim üyelerinin yetersiz çalışmaları araştırma görevlilerine vererek düzeltmelerini istedikleri veya araştırma görevlilerinin yaptıkları çalışmalara herhangi bir katkıda bulunmaksızın yazar olarak ortak oldukları tespit edilmiştir. Çalışmamıza katılan araştırma görevlilerinin birinci elden yaşadıkları deneyimler, meslek etiği zayıf öğretim üyelerinin araştırma görevlilerine karşı sergiledikleri tutum ve davranışlarının araştırma görevlilerinin kendilerini geliştirebilmelerinin önünde büyük bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Çalışmamızda katılımcıların makale ve tez konusunun belirlenmesinden danışman seçimine kadar birçok alanda akademik müdahale ve sınırlandırmalarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Araştırma görevlilerinin karşılaştıkları bu tür istismar, baskı ve müdahalelerin ortadan kaldırılmasında başta Yükseköğretim Kurulu olmak üzere, üniversite rektörleri, dekanlar, bölüm ve anabilim dalı başkanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Öncelikle YÖK, araştırma görevlilerinin görev tanımını hiçbir belirsizliğe meydan vermeyecek şekilde spesifik olarak yapmalı, Türkiye'de bilimsel çalışmalarda yaşanan yaygın etik ihlallerini ve araştırma görevlilerinin sürekli yüzleştikleri sorunları göz önüne alarak hangi durumlarda araştırma görevlilerinin görevleri dışında kullanılmış olduklarını örneklerle betimleyen bir yönerge hazırlamalıdır. Bu yönerge hem öğretim üyeleri hem de araştırma görevlileri tarafından okunarak imzalanmalı, yönergenin uygulanması titizlikle takip edilmeli, yönergeye aykırı davranışlarda bulunan öğretim üyelerine gerekli yaptırımlar zamanında yapılmalıdır. Yüksek lisans ve doktora öğrenimleri sırasında kendilerinden ders alan araştırma görevlilerinin hazırladıkları projeleri sadece kendi adına yayınlanan öğretim üyeleri tespit edilmeli ve bunlar hakkında yasal işlemler başlatılmalıdır. Bu tür bilimsel hırsızlıkların önüne geçilmesi için lisansüstü düzeyde verilen her ders için öğrencilerin hazırladıkları projeler fakültenin veya üniversitenin veri tabanlarına eklenmeli, herkesin erişimine açık olmalıdır.

Çalışmamızda ortaya çıkan sorunlardan bir diğeri araştırma görevlilerinin ekonomik baskı altında yaşadıkları gerçeğidir. Çalışmaya katılan araştırma görevlileri hem özel hayatlarında hem de bilimsel çalışmalarında ekonomik sorunlarla karşılaştıklarını, akademik birçok ihtiyaçlarını destek olmaksızın kendileri karşılamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Korkut, Muştan ve Yalçınkaya (1999)'nın yaptığı çalışmada da, maddi yetersizliğin araştırma görevlileri için önemli bir sorun kaynağı olduğu, araştırma görevlilerinin araştırma fonlarından yeterli düzeyde yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Çalışmamızda araştırma görevlilerinin geçimlerini sağlamakta zorlandıkları bu nedenle ek iş yaparak ekonomik sıkıntılarını hafifletmeye çalıştıkları

görülmüştür. Bakıoğlu ve Yaman (2004)'ın çalışmasında da, araştırma görevlilerinin % 52'sinin ekonomik sıkıntılardan dolayı ek iş yapmak zorunda kaldıkları belirtilmiştir. Korkut, Muştan ve Yalçınkaya (1999)'nın çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmış, çalışmaya katılan 1534 araştırma görevlisinin %65,5'nin kirada oturduğu, %82'sinin ise üniversiteden ayrılmak istediği, bu isteklerinin nedeni olarak maddi yetersizliği gösterdikleri belirlenmiştir. Terzi ve Sağlam'ın (2008) çalışmasında, araştırma görevlilerinin maaşlarının yetersiz olmasının mesleki tükenmişlik düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte, Avcı ve Pala (2004) tarafından yapılan çalışmada araştırma görevlilerinin bedensel, sosyal ve çevre alanında yaşam kalitesinin düşük olduğu belirlenmiştir (Avcı ve Pala, 2004: 84). Bakıoğlu ve Yaman (2004) tarafından yapılan çalışmada araştırma görevlilerinin üçte ikisi, kariyer çalışmalarının sosyal hayatlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Akademisyenliğin başlangıcı olan araştırma görevliliği, öğretim elemanları arasında geliri en az olan akademik kadrodur. Akademik hayata başlangıcın ilk adımı olan araştırma görevliliğinin maddi açıdan daha cazip hale getirilmesi üniversiteden mezun olan başarılı öğrencilerin bu mesleğe yönelmelerini sağlamak bakımından büyük önem arz etmektedir.

Akademisyenlik, sürekli kendini yenilemeyi gerektiren, belirli mesai saatleri ile sınırlı kalmayan bir meslektir. Akademisyenlerin bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri mesleğe karşı olumlu bir tutum içinde olmalarını ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olmasını gerektirmektedir (Yılmaz ve Özdemir, 2012: 51-52). Yaya (2011)'nın çalışmasında araştırma görevlilerinin mesleğe yönelik görüşlerinin ve tutumlarının mesleki çalışma yılına ve eğitim düzeylerindeki artışa paralel olarak olumsuz yönde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çalışmamızdan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Çalışmamızda, araştırma görevlilerinin çoğunun kendi denetimlerinde olmayan çeşitli sebeplerden dolayı motivasyonlarında düşme olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, göreve ilk başladıkları döneme göre motivasyonlarında önemli azalma hissettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma görevlilerinin motivasyon kaybı yaşama sebeplerinin başında akademik olmayan işlerle uğraşmak zorunda kalmaları gelmektedir. Araştırma bulgularımıza göre, araştırma görevlileri kendi mesleklerini daha çok akademik gelişim olarak görmektedirler. Fakat akademik çalışmalar yerine -bazı öğretim üyelerinin istismarı sonucu- farklı işlerle uğraşmak zorunda kalmaları motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Motivasyon kaybına neden olan diğer bir faktör araştırma görevlilerinin çalışmalarına yeterli ekonomik desteğin verilmemesidir. Motivasyon kaybına neden olan diğer önemli bir sebep ise araştırma görevlilerinin akademik özgürlüğe sahip olmak istemeleri ama bu isteğin meslek etiğine riayet etmeyen bazı öğretim üyelerinden gelen müdahaleler sonucu baskı altına alınması ve köreltilmesidir. Tez konusunun belirlenmesi ve danışman seçimi gibi konularda araştırma görevlilerinin fikirlerine değer verilmemesi ve baskı yapılması, onların mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilemekte ve korkak olarak yetişmelerine sebep olmaktadır.

Çalışmamızdan elde edilen bulgular, araştırma görevliliği sürecinde edinilen deneyimlerin araştırma görevlilerinin ileride nasıl bir akademisyen olacaklarını veya nasıl bir kimliğe sahip olacaklarını belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Katılımcılar, araştırma görevlisi olarak yaşadıkları deneyimlerin akademik kimlik inşa etme sürecinde önemli bir rol oynadığını

açıkça belirtmişlerdir. Başka bir deyişle; araştırma görevlilerine baskı yapılması, özgürlüklerinin kısıtlanması ve görüşlerine değer verilmemesi onların akademik kimliklerini ve kişiliklerini olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun sonucunda baskılara boyun eğen, haksızlıklar karşısında sessiz kalan ve medeni cesareten yoksun akademisyenler yetişmektedir. Bulgular kısmında katılımcıların görüşme metinlerinden yapılan doğrudan alıntılar bu gerçeği yalın bir şekilde ortaya koymuştur. Katılımcılar, karşılaştıkları istismar ve baskılar karşısında sessiz kaldıklarını, tepkide bulunamadıklarını, kabullendiklerini ve sineye çektiklerini, yani bölüm başkanı ve kendilerini istismar eden diğer öğretim elemanlarından korktuklarını ifade etmişlerdir. Hatta bir katılımcı korkaklığın getirdiği bu kabullenmeyi bir metaforla açıklamış, araştırma görevliliğini sırtına semer vurulmuş bir eşeğe benzetmiş, bu semere mutlaka birilerinin bineceğini, kimin bineceğinin pek de önemli olmadığını, kendisinin bu durumu kabullendiğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan diğer araştırma görevlilerinin ifadeleri de karşılaştıkları baskılar karşısında onurlu bir direniş göstermekten uzak olduklarını, bu sorunların ortadan kaldırılması için hiçbir teşebbüste bulunmadıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma görevlileri arasında öğrenilmiş çaresizliğin bu kadar yaygın olması ülkemiz adına endişe vericidir. Baskı ve yıldırma altında yaşayan araştırma görevlilerinin profesör olduklarında da kendilerinden bir üst mevkide veya daha fazla yetkiye sahip olan devlet görevlilerinden çekinerek onların hukuk dışı emirlerine boyun eğme eğilimleri oldukça yüksektir. Bunun örneklerini ülkemizin yakın geçmişine baktığımızda görmek mümkündür. Bir örnek vermek gerekirse, “28 Şubat” sürecinde ordudan gelen baskı ve yönlendirmeler sonucunda bazı akademisyenler postmodern darbeyi destekleyen basın açıklamaları yapmışlar, bu amaçla sokaklarda cübbeli yürüyüşler düzenlemişlerdir. Özgür düşünceyi ve demokratik değerleri temsil etmesi gereken akademisyenlerin darbe taraftarı bu düşünce ve davranışları milli hafızada tazeliğini halen korumaktadır. Üniversitelerde görülen bu tür olumsuzlukların önüne geçmek için, toplumun önünde meşale olacak, hakkı ve doğruyu her yerde haykırarak, kimseden korkmayacak, gerekirse bölüm başkanı, dekan, rektör ve YÖK başkanını ilgili mercilere şikâyet etmekten çekinmeyecek cesur akademisyenlerin yetiştirilmesine şiddetle ihtiyaç vardır. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak araştırma görevlilerine sırtında semer taşımayı kabullenmenin insan onuruna yakışmayacağı, ‘onurlu’ bir hayat sürmenin her şeyin üstünde olduğu inancını yerleştirecek çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Kanun ve yönetmeliklerle veya yargı yoluyla etkili bir şekilde bu tür sorunların üstesinden gelinemediği ortadadır. Kanunlar yürürlüktedir ama bu kanunların hayata geçirilmesi için inanca, cesarete ve mücadelecilik bir ruha ihtiyaç vardır. Haksızlık yapan, zalim, baskıcı ve çevresindeki insanları istismar etmeye alışmış insanlarla mücadele edilmesi gerektiği inancı araştırma görevlilerine kazandırılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma görevliliği oryantasyon programları veya hizmet-içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Bu oryantasyon programlarında istismarlara ve baskılara boyun eğmeyerek mücadele eden akademisyenlerin deneyimlerinden yararlanılmalı ve idari yargıya taşıyıp kazandıkları davalar ele alınmalıdır. Tüm araştırma görevlilerine yargı yoluyla kendilerine yapılan yanlışlıklara karşı mücadele etme ve hak arama alışkanlığı kazandırılmalı ve ‘sözleşmem yenilenmez’ korkusunu aşmaları sağlanmalıdır.

Öğretim programlarında ‘yapılandırmacılıktan’ (*constructivism*) çok toplumdaki eşitsizliği, adaletsizliği ve haksızlığı ortadan kaldırarak sosyal değişimi ve adil bir toplumsal yapıyı hedefleyen ‘yeniden yapılandırmacılığın’ (*re-constructivism*) prensiplerinin uygulanmasına daha fazla ağırlık verilmelidir. Diktatörlerin egemenliklerinin ve oluşturdukları baskıların nasıl bertaraf edileceğine dair teoriler üreten ve kitaplar yazan Amerikalı emekli öğretim üyesi Prof. Dr. Gene Sharp’ın eserlerinde belirttiği demokratik başkaldırı yöntemleri ve taktikleri de araştırma görevlilerine öğretilmelidir. Brezilyalı eleştirel pedagoğ Paulo Freire gibi yazarların fikirlerinden de yararlanılmalıdır. Son olarak araştırma görevlileri üzerinde baskı kuran öğretim üyeleri tespit edilmeli, onları bu davranışlarından vazgeçirecek gerekli yaptırımlar ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Meslek etiği konusunda tüm akademisyenlere çeşitli platformlarda eğitimler verilmelidir.

Araştırma bulgularında dikkat çeken diğer önemli bir nokta ise araştırma görevlilerinin özeleştiri yapmaktan çekinmiş olmalarıdır. Araştırma görevlileri öğretim üyelerine birçok eleştiri yöneltmişlerdir ama kendilerine veya diğer araştırma görevlilerine yönelik eleştiri yapmamışlardır. Başka bir deyişle görevini layıkıyla yapmayan araştırma görevlilerine hiçbir söz söylememişlerdir. Öğretim üyeleri arasında mesleklerini etik ilkelere uygun yapmayanlar olabilir ama bu durum araştırma görevlileri için de geçerlidir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarından öğretim üyelerinin hepsinin kötü olduğu ve araştırma görevlilerini istismar ettikleri veya araştırma görevlilerinin hepsinin iyi olduğu şeklinde bir genellemeye varılmamalıdır. Araştırma deseni de böyle bir genellemeye imkân vermemektedir. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak fenomenolojik araştırma deseni ile yürütülmüştür. Bu çalışma deseninde az sayıda katılımcının deneyimlerine yükledikleri anlam derinlemesine incelenerek betimlenir. Katılımcı sayısı az olduğu için elde edilen sonuçlar genelleme yapmaya uygun değildir. Bu nedenle, bu çalışmadan elde edilen bulgular tüm öğretim üyelerine veya araştırma görevlilerine genellenemez. Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında bu sınırlılık göz önüne alınmalıdır.

Kaynaklar

- Avcı, K. & Pala, K.(2004). Uludağ üniversitesi tıp fakültesinde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 81-85.
- Aypay, A. (2006). Üniversitelerde akademik etkinlik ve örgütsel davranış arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), 175-198.
- Aytaç, S. (2005).Çalışanların İşlerine İlişkin Duygularının Stres Tepkileri Üzerindeki Etkisi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 834-851.
- Bakioğlu, A & Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: Engeller ve çözümler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, s.1-20.
- Bakioğlu, A. & Pekince, D.(2011) Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerine bölümlerdeki destek kültürünün etkisi. *Uluslararası Yüksek Öğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar*. 2. Cilt/ Bölüm XI, s.1272-1280.
- Bayar, S. A. ve Bayar, V. (2012). Akademisyen ve Öğrencilerin Araştırma Görevliliğine İlişkin Metaforik Alguları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 26-48.
- Baran, D. Paliç, G. (2012). Akademisyenlerin Akademik Kariyere Yönelik Tutumların İncelenmesi. *Journal Of EducationalAndInstructionalStudiesInThe World*. 2 (1), 96-101
- Boylu, Y., Pelit, E., &Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide*. New York: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Girgin, C. ve Arıoğlu, E. (2003). Üniversitelerimize Toplu Bakış ve Yayın Etkinliklerinin Çeşitli Göstergelerle Analizi. *Bilim ve Ütopya Temmuz*.
- İnandı, Y., Tunç, B., & Uslu, F. (2013). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Kariyer Engelleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1).
- Kısa, N. (2013). Araştırma Görevlilerinin Metaforik Alguları: Kim Onlar? Kim Olmalılar?. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 47-66
- Korkut, H., Muştan, T., & Yalçınkaya, M. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17, 19-36.
- Kuşdil, E., Bayram, N., Aytaç, S. ve Bilgel, N. (2004). Çalışma Yaşamında Bireylerin Yaptıkları İşe İlişkin Duygularının İş Stres Tepkileri Üzerine Etkisi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(1).
- Locke, E.A. (1968). *What is Job Satisfaction?* <http://eric.ed.gov/?id=ED023138> adresinden 10 Temmuz 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Necşoi, D. V. (2011). Stress and Job satisfaction among University teachers. *Anxiety*, 20, 13-17.
- Terpstra, D. E., & Honoree, A. L. (2004). Job Satisfaction and Pay Satisfaction Levels of University Faculty by Discipline Type and by Geographic Region. *Education*, 124(3), 528.
- Terzi, Y. & Sağlam, V. (2008). Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişlik durumu. *e-journal of New World Sciences Academy*, 3(1), s.52-58.
- Titchen, A. andHobson, D. (2005). Phenomenology. B. Somekh, C. Lewin (Edit.), *Researchmethods in the socialsciences* (121-130). İngiltere: SAGE Publications.
- Toker, B. (2011). Job satisfaction of academic staff: an empirical study on Turkey. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 156-169.

- Yaya, D. (2011). *Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin çalışma yaşamlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E., & Özdemir, G. (2012). Türkiye'de Kadın Akademisyen ve Araştırmacıların Karşılaştıkları Sorunlar ve Tarıma Bakış Açıları. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (1981). Yüksek Öğretim Kanunu. <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=1.5.2547&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> adresinden 23 Haziran 2014 tarihinde indirilmiştir.

Arabuluculuğun getirileri: Çatışmaya dönüşümsel bir yaklaşım

Çiğdem DEMİR ÇELEBİ^[*]

Kitabın Orijinal Adı	: The Promise of Mediation: The Transformative Approach to Conflict.
Kitabın Yazarı	: Robert A. Baruch Bush, Joseph P. Folger
Yayınevi	: Jossey- Bass, San Francisco
Basım Yılı	: 2005
Sayfa Sayısı	: 288
ISBN	: 0-7879-7483-8

Arabuluculuk, iki ya da daha fazla birey/kurum arasında yaşanan çatışmaların giderilmesinde, karar uygulama yetkisi olmayan üçüncü kişilerin yardımcı olmaları sürecidir. Son zamanlarda arabuluculuk üzerine pek çok çalışma yapıldığı, arabuluculuk uygulamalarının dünyada ve ülkemizde giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Robert A. Baruch Bush ve Joseph P. Folger tarafından kaleme alınmış olan *The Promise of Mediation: The Transformative Approach to Conflict* adlı kitapta da arabuluculuk sistemine yeni bir bakış kazandırmış olan dönüşümsel arabuluculuk modeli hakkında bilgi sunulmaktadır.

The Promise of Mediation: The Transformative Approach to Conflict, aynı yazarlar tarafından yazılmış olan *The International Association for Conflict Management* adlı kitabın devamı niteliğindedir. Kitap, toplam 288 sayfadan ve 7 ana bölümden oluşmaktadır. Arabuluculuk alanına genel bir bakış sunan ilk bölümde, ilerleyen bölümlerde anlatılacak olan dönüşümsel arabuluculuk modelinin daha iyi anlaşılmasına zemin hazırlayacak bilgilere yer verilmekte; arabuluculuğa ilişkin farklı bakışlar sunan modellere değinilmektedir. Kitabın ikinci bölümünde dönüşümsel arabuluculuk modelinin tanıtımına giriş yapılmaktadır. Bölüm içinde dönüşümsel

[*] Araştırma Görevlisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye,
e-posta: cigdem.demircelebi@marmara.edu.tr

arabuluculuk modelinin getirileri, hedefleri ve faydaları üzerinde durularak, modelin kuramsal temeli ile ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmektedir. Kitabın üçüncü bölümünde ise, dönüşümsel arabuluculuk modelinin çeşitli alanlardaki etkileri irdelenmektedir. Modelin hangi alanlarda ne amaçla kullanıldığı ve arabulucuların ne tür çatışmalarda başarılı olduğu konusu bu bölümde yer almaktadır. Kitabın dördüncü ve beşinci bölümünde, dönüşümsel arabuluculuk modelinin yürütülmesinde gerekli olan temel beceriler, materyaller ve yazarın yorumları “Mor Ev” adlı örnek hikâye üzerinden ele alınmaktadır. Altıncı bölümde, dönüşümsel arabuluculuk modeli konusundaki yanlış anlaşılmalara değinilmekte ve bunlara ilişkin sorulara cevaplar sunulmaktadır. Kitabın son ana bölümünde ise çözüm odaklı arabuluculuk modeli yerine dönüşümsel arabuluculuk modelinin tercih edilmesi hususunun nedenleri üzerinde durulmaktadır.

Kitap içinde, dönüşümsel modelin neden kullanılacağına ilişkin bilgi, çözüm odaklı arabuluculuk modelleriyle karşılaştırmalı biçimde verilmektedir. Bu sayede dönüşümsel arabuluculuk modelinin alandaki ne tür eksiklikleri giderdiği ve ne amaçla kullanıldığı daha iyi anlaşılacaktır. Kitaptan edinilen bilgilere göre, çözüm odaklı arabuluculuk modellerinde daha çok problem üzerinde durulmakta; çatışma sürecinde kişilerarası ilişkilerin önemi göz ardı edilmektedir. Dönüşümsel arabuluculuk modelinde ise değerler ve ilişkinin önemine vurgu yapılarak çatışma bir fırsat olarak görülmekte, arabuluculuğun çatışma çözmedeki olumlu yönüne dikkat çekilmektedir. Dönüşümsel arabuluculuk modeli, arabuluculuk uygulamasına esas olan problemi, kişiler arasındaki ilişkiye odaklanarak çözmeyi amaçlamaktadır. Bu modele göre, çatışma çözümü için arabuluculuk hizmeti almaya gelen bireylerin kişilerarası ilişkilerine dokunulmadan çözüme odaklanmak, başka bir problemin su yüzüne çıkmasına neden olmakta; bu bireyler benzer bir sorunla karşılaştıklarında yine arabulucu desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bakımdan dönüşümsel arabuluculuk modeli sürecinde, bireylerin birbirlerini dinleyip anlamaları ve problemlerine ortak bir çözüm bulmaları amaçlanmaktadır. Böylece bireylerin, yeni bir problemle yüzleştiklerinde bunun üstesinden kolayca geleceklerine inanılmaktadır. Ayrıca çatışmanın çözümüne ilişkin adımın ortak bir şekilde belirlenmesi halinde tarafların bu adımı uygulamakta daha istekli olacaklarına inanılmaktadır.

Arabuluculuk sisteminde arabulucunun özel bir rolü vardır. Kitap içinde verilen örneklerle arabulucunun arabuluculuk sistemi içindeki yeri ve rolü açık bir biçimde ortaya konmakta ve böylece dönüşümsel modeli diğer arabuluculuk modellerinden ayıran yönler net bir biçimde anlaşılacaktır. “Mor Ev” örneğinde de görüldüğü üzere arabulucu, süreç içinde yönlendirici olmayan bir role sahiptir. Arabuluculuk sürecinde sistemden faydalanan bireyler problem üzerinde konuşmakta, problemi kendi açılarından ele almakta, probleme çözüm önerileri sunmakta, ortak bir karar almakta ve istedikleri zaman da oturumu sonlandırmaktadırlar. Arabulucu, çatışmalarını çözmeye çalışan bireylerin birbirlerini dinlemeleri ve birbirlerinin bakış açıları ile duygularını anlamaları için gerekli koşulları sağlamakla yükümlüdür. Tarafları harekete geçmeleri için cesaretlendirmek ve gerektiği zaman konuşmaları özetleyip çatışmayı yapıcı hale getirmek de arabulucunun görevleri arasındadır. Arabulucu, çatışmanın çözümü için kesinlikle öneride bulunmamakta ve oturumun sonlandırılmasına karar vermemektedir.

Bu durum, dönüşümsel arabuluculuk modelini çözüm odaklı modellerden ayıran özelliklerden biridir. Çözüm odaklı modellerde arabulucu oldukça aktif, yönlendirici ve sorunlara çözüm önerici bir rol üstlenmektedir. Dönüşümsel arabuluculuk modelinde ise çatışma çözümü hoş bir çıktıdır, ancak hiçbir zaman temel amaç niteliği taşımamaktadır. İnsanların kendi problemlerini çözebileceğine ve arabulucunun da onları destekleyeceğine inanan dönüşümsel arabuluculuk modelinde temel amaç, olumsuz bir yola sürüklenmiş çatışmayı olumlu bir zemine alarak bireylerin birbirlerini dinleyip anlamalarını sağlamaktır.

Kitapta, dönüşümsel arabuluculuk modeli ile arabuluculukta değerler ve kişilerarası ilişkilerin önemine vurgu yapılarak, sadece ilgili soruna ilişkin geçici çözümlerin ötesine geçildiği ve hem ilişkinin gelişimine, hem de olası problemlerin çözümüne katkı sağlandığı belirtilmektedir. Arabuluculuğun ilişkiler üzerine odaklanmasıyla birlikte, kişilerarası iletişimde yaşanan problemlere ilişkin çözümlerin uzun vadeye yayılacağına dair umutlar artmaktadır. Kitabın, arabuluculuk uygulamalarının yaygınlaştırılması ve etkililiklerinin artırılması hususunda yapılacak çalışmalara yeni bir bakış kazandıracığı ve katkı sunacağı düşünülmektedir.

