



PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

Temmuz/July 2016

ISSN 1301-0085

Sayı/Number

E-ISSN 1309-0275

40

Özelliklerin Sıralama Yargıları Yöntemine Da  
\*Üniversitede Bütçe Yönetiminde Alter  
Öğretimin Öğrenme  
Yönetimlerine Gör  
Yeterlilik Ve Güve  
Öğretmen  
Yeterlilik Ve Güve  
Öğretmen



Sayı/Number  
**40**  
Temmuz/July  
**2016**

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION**

ISSN 1301-0085

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>

**SAHİBİ / PUBLISHER**

Eğitim Fakültesi adına Dekan / Dean, on behalf of the Faculty of Education  
Prof.Dr. Hüseyin BAĞ

**EDİTÖR / EDITOR**

Doç. Dr. Vesile ALKAN

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

- Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Asuman DUATEPE PAKSU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Cengiz ALACACI (Bilkent Üniversitesi, Türkiye)  
Hüseyin BAĞ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
İzzet KARA (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Kenneth M.GEORGE (University of Madison, ABD)  
Mithat AYDIN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Nesrin İŞİKOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Oylum AKKUŞ İSPİR (Ohlone College CA-ABD)  
Pavol PROKOP (Trnava University, Slovakia)  
Sevgi KÜÇÜKER (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Uli SCHAMILOGLU (University of Wisconsin, ABD)  
Şükran TOK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)

**DİZİNLENME / INDEXING / ABSTRACTING**

- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
- EBSCO Host-Education Research Complete
  - Index Copernicus
  - JournalSeek
- ULAKBİM Social Sciences Database
  - Araştırmak Bilimsel Yayın İndeksi
    - Academia Sosyal Bilimler
    - ASOS Index
    - Türk Eğitim İndeksi
    - Google Scholar

**YAZIŞMA ADRESİ / CONTACT ADDRESS**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı (Dergi Editörlüğü)  
Kınıklı Kampüsü 20070, Denizli  
Telefon: 0 258 296 10 93 Faks: 0 258 296 12 00  
e-posta: [pauefdergi@pau.edu.tr](mailto:pauefdergi@pau.edu.tr)

**Grafik ve Tasarım / Graphics and Design**

Gülderen ÇAVUŞ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, altı ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Dergimiz yayın ilkeleri ve yazım kurallarına, <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden ulaşılabilir.



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin değerli hakemleri, yazarları ve okuyucuları,

Dergimizin 2016 yılına ait son sayısı hem online/dijital hem de kağıt baskı şeklinde yayınlanmıştır. Bu sayıda da önceki sayılarda olduğu gibi yoğun bir telaş ve heyecanla makalelerin değerlendirilmesi ve yayın sürecine hazırlanması için uğraştık. Ancak bu sayıda, ülkemizin yaşamış olduğu ciddi sorunlar nedeniyle dizgi ve basım konusunda ne yazık ki gecikmeler yaşadık.

Son sayılarda olduğu gibi, Temmuz 2016 sayısında da yayınlanması uygun görülmeyen aday makale sayısı, yayınlanması uygun görülen makale sayısından çok fazla oldu. Ayrıca son iki sayıdır sistemimize yüklenen aday makalelerin ön değerlendirmelerinin sonucunda, çoğu aday makalelerin bir sonraki değerlendirme sürecine geçiş yapamadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, ön değerlendirme sürecinde elenen aday makale sayısında artış olmuştur. Bu yüzden dergiye gönderilen aday makalelerde; gerek yazım kurallarına gerek araştırma deseni ve veri toplama sürecindeki tutarlılığa gerek alan yazın taramasının güncel ve problem durumu ile ilgili olmasına ve gerekse bulguların etkin bir şekilde yorumlanıp tartışılmasına özen gösterilmesi yerinde olur.

Bu sayıda da nicel ve nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı ve farklı çalışma gruplarıyla yürütülen araştırmalar yer almaktadır. Temmuz sayısındaki makalelerde;

Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada 330 öğretmen adayı ile çalışılmış ve sonucunda 42 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada 494 öğretmen ile çalışılarak ölçeğin adalet boyutunda algıların farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yurtseverlik algılarını belirlemek amacıyla fenomenolojik desene göre yapılandırılan araştırmada ise 14 Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni ile çalışılarak konu derinlemesine incelenmiştir.

Okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik bir modelin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada da öğretmen ve yöneticiden oluşan 20 kişilik grup ile çalışılarak okul müdürlerinde olması beklenen özellikler ortaya çıkarılmıştır. Örnek olay yöntemi ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin öğrenmeye etkisinin araştırıldığı ve sekizinci sınıf öğrencileriyle uygulanan çalışmada örnek olay yönteminin öğrenmede kalıcılığı arttırdığı ortaya çıkmıştır. Dört üniversiteden seçilen öğretmen adaylarıyla uygulanan diğer çalışmada ise üç faktörlü biyoloji tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Üniversite/fakülte yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçe konusundaki görüşlerini üç üniversiteden belirlenen 66 kişi ile yapılan görüşme ile belirlemeyi amaçlayan çalışmada da katılımlı bütçe uygulamasının tercih edildiği görülmüştür. Bu sayının son makalesi ise öğretmen adaylarının akademik başarısını etkilediği

düşünülen özelliklerin sıralama yargıları yöntemine dayalı ölçeklenmesidir. Bu çalışmada da aday öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında yüksek ilişki bulunmuştur.

Daha önceki sayıda belirtildiği gibi 2017 yılı itibarıyla dergimizde makalelerin iki dilli yani hem Türkçe hem İngilizce olarak yayınlanmasına karar verilmişti. Böylece daha fazla uluslararası alan indekslerinde taranabilme koşulu sağlanmış olacaktır. Bu sorumluluğu, dergimizin 2017 sayılarında görev alacak olan editoryal kurula devrediyorum.

Dergimizde Temmuz 2010 sayısında editöryardımcılığı ile başlayıp Ocak 2015 sayısında editörlük göreviyle uzun bir süre devam eden sorumluluğum Temmuz 2016 sayısı ile noktalanmaktadır. Gelecek sayıda, yeni editoryal kurul, dergimiz ile akademik alana katkı sağlamaya devam edecektir. Yeni kurula başarılar diler ve dergimizde makaleleri yayınlanan yazarlarımıza emekleri, değerli hakemlerimize de özverili katkıları için teşekkür ederim.

**Doç. Dr. Vesile ALKAN**

# İÇİNDEKİLER / CONTENTS

## MAKALELER / PAPERS

- Şengül Saime ANAGÜN, Nurhan ATALAY, Zeynep KILIÇ, Serhat YAŞAR** 160  
**Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**  
*The Development of a 21st Century Skills and Competences Scale Directed at Teaching Candidates: Validity and Reliability Study*
- Fatma ÇOBANOĞLU, Deniz DERİNBAY** 176  
**İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri**  
*The Perceived Organizational Support Level of Primary School Teachers*
- Fatih ÖZTÜRK, Serdar MALKOÇ, Arife Figen ERSOY** 192  
**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Yurtseverlik: Birey, Toplum ve Eğitime Bakış**  
*Patnotism as Perceived by Social Studies Teacher: An outlook on the Individual, Society and Education*
- Deniz (Derinbay) GÜLMEZ, Mustafa YAVUZ** 220  
**Okul Müdürlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi**  
*A Model for the Selection and Training of School Principals*
- Zafer ÇAKMAK, İsmail Hakan AKGÜN** 234  
**Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Örnek Olay Yöntemiyle Öğretimin Öğrenme Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi**  
*The Effect of Teaching through Case Study Method of the Acquisition of Learning Outcomes and Retention of the Learning in the Course of Citizenship and Democracy Education*
- Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMANCI** 248  
**Biyoloji Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**  
*The Validity and Reliability of Biology Attitude Scale*
- Figen ÇAM TOSUN** 264  
**Üniversitede Bütçe Yönetiminde Alternatif Bir Yaklaşım: Katılımlı Bütçe**  
*An Alternative Approach to Budget Management in University: Participatory Budgeting*
- Metin YAŞAR** 274  
**Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısını Etkilediği Düşünülen Özelliklerin Sıralama Yargıları Yöntemine Dayalı Ölçeklenmesi**  
*Scaling the Features Considered to have Affected the Academic Success of Teacher Candidates on the Basis of Rank-Order Judgement Scaling Technique*



## 40. SAYI HAKEMLERİ

### Reviewers of the 40<sup>th</sup> Issue

Abdurrahman ŞAHİN  
*Pamukkale Üniversitesi*

Adile AşkıM KURT  
*Anadolu Üniversitesi*

Alev GİRLİ  
*Dokuz Eylül Üniversitesi*

Alper Tolga Kumtepe  
*Anadolu Üniversitesi*

Arife Figen ERSOY  
*Anadolu Üniversitesi*

Asiye İVRENDİ  
*Pamukkale Üniversitesi*

Asuman Duatepe PAKSU  
*Pamukkale Üniversitesi*

Ayşe Savran GENCER  
*Pamukkale Üniversitesi*

Bilge CAN  
*Pamukkale Üniversitesi*

Birsen DOĞAN  
*Pamukkale Üniversitesi*

Cem GERÇEK  
*Hacettepe Üniversitesi*

Ekber TOMUL  
*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Emine Babaoğlan ÇELİK  
*Bozok Üniversitesi*

Enver TATAR  
*Atatürk Üniversitesi*

Erdinç DURU  
*Pamukkale Üniversitesi*

Hülya ÇERMİK  
*Pamukkale Üniversitesi*

Kazım ÇELİK  
*Pamukkale Üniversitesi*

Kürşad YILMAZ  
*Dumlupınar Üniversitesi*

Murat POLAT  
*Muş Alparslan Üniversitesi*

Mustafa BULUŞ  
*Pamukkale Üniversitesi*

Necdet GÜNER  
*Pamukkale Üniversitesi*

Necla KAPIKIRAN  
*Pamukkale Üniversitesi*

Necla KÖKSAL  
*Pamukkale Üniversitesi*

Nesrin Işıkoglu EROĞAN  
*Pamukkale Üniversitesi*

Osman BİRGİN  
*Uşak Üniversitesi*

Remziye CEYLAN  
*Yıldız Teknik Üniversitesi*

Ruhan KARADAĞ  
*Adıyaman Üniversitesi*

Seçil ERÖKTEN  
*Pamukkale Üniversitesi*

Sefa DÜNDAR  
*Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Selami OK  
*Pamukkale Üniversitesi*

Selçuk ŞİMŞEK  
*Pamukkale Üniversitesi*

Selma ELYILDIRIM  
*Gazi Üniversitesi*

Sevgi ÖZGÜNGÖR  
*Pamukkale Üniversitesi*

Sıdıka GİZİR  
*Mersin Üniversitesi*

Sibel DURU  
*Pamukkale Üniversitesi*

S. Sadi SEFEROĞLU  
*Hacettepe Üniversitesi*

Şahin KAPIKIRAN  
*Pamukkale Üniversitesi*

Şükran TOK  
*Pamukkale Üniversitesi*

Turan PAKER  
*Pamukkale Üniversitesi*

Türkay Nuri TOK  
*Pamukkale Üniversitesi*

Vesile ALKAN  
*Pamukkale Üniversitesi*

Zeha YAKAR  
*Pamukkale Üniversitesi*

Fatih BEKTAŞ  
*Karadeniz Teknik Üniversitesi*

Ömer Faruk SÖNMEZ  
*Gaziosmanpaşa Üniversitesi*





## Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması \*

Şengül Saime ANAGÜN\*\*, Nurhan ATALAY\*\*\*, Zeynep KILIÇ\*\*\*\*, Serhat YAŞAR\*\*\*\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının 21. yy becerilerine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlilik çalışması sonuçlarının ortaya konulmasıdır. Ölçek geliştirme çalışmalarında izlenen süreç (alan yazın taranması, madde havuzunun oluşturulması, taslak ölçeği uzmanlara verilmesi, ön deneme, yapı geçerliliğinin belirlenmesi) dikkate alınarak taslak ölçeğe son biçimi verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için 330 öğretmen adayından elde edilen verilere, açımlayıcı ve diğer 330 öğretmen adayından elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda taslak ölçekte 42 madde kalmıştır ve bu maddeler (Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) üç faktör altında toplanmıştır. 21. yüzyıl becerileri yeterlilik ölçeğinin 42 maddeden oluştuğu doğrulayıcı faktör analizinin uyum belirteçleri ile belirlenmiş ve bu model kuramsal olarak ve istatistiksel açıdan uygun bulunmuştur. Sonuç olarak; öğretmen adaylarına yönelik olarak geliştirilen 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlilik çalışması, ölçeğin yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** 21. yüzyıl becerileri, ölçek geliştirme.

## The Development of a 21<sup>st</sup> Century Skills and Competences Scale Directed at Teaching Candidates: Validity and Reliability Study

### Abstract

The purpose of this study is to put forth the conclusions of a validity and reliability study for a measurement tool which aims to measure the perceptions of teaching candidates directed at 21st century skills. Considering development process (scanning literature, creating item pool, giving to experts within the area, pre-trial, the determination construct validity) final form of the scale of development. To determine the validity of the draft scale; the data obtained from 330 of the teaching candidates were used for exploratory factor analysis and 330 were used for confirmatory factor analysis. As a result of the factor analysis 42 items remained in the draft scale and these items were collected together under three factors (Learning and Innovation, Skills, Life and Career Skills, and Information, Media and Technology Skills). It was determined through the compliance determinants of the confirmatory factor analysis that the 21st century skills competence scale was comprised of 42 items and this model was found to be appropriate both from the organisational and from the statistical point of view. As a result, it has been shown in the validity and

\* Bu çalışma, 29-31 Mayıs tarihleri arasında Kütahya'da düzenlenen, 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.

\*\*\* Öğretmen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Fen Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.

\*\*\*\* Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.

\*\*\*\*\* Arş. Gör. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.

reliability study of the 21st Century skills scale, which had been developed directed at teaching candidates, that the scale possesses a sufficient level of psychometric characteristics.

**Keywords:** 21<sup>st</sup> century skills, scale development.

## Giriş

Günümüzün toplumu bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Bilgi toplumunda, küreselleşme olgusu, bilginin hızla yayılması ve geniş kitlelere ulaşması, farklı özellikteki kültürlerin birlikte yaşama zorunluluğu, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin yanı sıra savaşların, doğal afetlerin, çevre sorunlarının olması bireylerin daha çok teknolojik ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerle yüzleşmesine neden olmaktadır. Bireylerden, hem nitelikli bir biçimde özel, sosyal ve mesleki yaşamlarını sürdürebilmesi hem de karşılaştığı değişimlerden olumlu değişimlere uyum sağlaması, olumsuz değişimlere anlamlı tepkiler göstermesi beklenmektedir. Dolayısıyla bireylerin meydana gelen değişimlere uyum sağlaması ya da tepki vermesi, teknolojiyi yakalayabilmeleri, hızla üretilen bilgi yığınları arasında bilgiyi seçerek, analiz ederek ve değerlendirerek elde etmeleri, elde ettikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri ve ürüne dönüştürebilmeleri için temel becerilerinin yanı sıra üst düzey beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve yeterlilikler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır.

21. yüzyıl becerileri, yalnız başına ne beceriyi ne de bilgiyi kapsar. 21. yüzyıl becerileri; anlamayı ve performansı içerir. Başka bir deyişle bilgi ile becerinin harmanlandığı bir kavramdır (Dede, 2010: 4). 21. yüzyıl becerilerini; farklı kurum ve kuruluşlar; ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), P21 (Partnership for 21st Century Learning), OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), EU (European Union) farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Aşağıdaki çizelgede 21.yüzyıl becerilerin sınıflandırılması ve bu sınıflandırmada yer alan beceriler şöyledir:

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 21. yüzyıl becerileri farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. 21. yüzyıl becerileri; P21’e göre öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri; NCREL’e göre, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, yüksek üretkenlik, digital çağ okuryazarlığı; ATCS’e göre düşünme yolları, çalışma yolları, dünyada yaşama ve çalışma araçları; NETS/ISTE’e göre yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim ve işbirliği, digital vatandaşlık, teknolojik uygulamalar ve kavramlar, araştırma ve bilgi akıcılığı; EU’ya göre, öğrenmeyi öğrenme, iletişim, kültürel farkındalık, sosyal ve vatandaşlık yeterliliği, girişimci duyarlılığı, digital yeterlilik; OECD’ye göre, heterojen gruplarla etkileşim, teknoloji araçlarının kullanımı biçiminde sınıflandırmışlardır. 21. yüzyıl becerileri farklı biçimlerde sınıflandırılırsalar bile bu sınıflandırmalarda bazı ortak özellikler vardır. 21. yüzyıl becerilerinde, yaratıcılığa, eleştirel düşünmeye, işbirliği içinde çalışmaya ve problem çözmeye vurgu vardır. 21. yüzyıl becerileri; bilgiyi bilmeyi değil bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi kullanmayı, farklı kültürlerle saygı ve farklı kültürlerle bir arada yaşamayı kapsar. 21. yüzyıl becerilerinde iyi bir vatandaş yerine etkin bir vatandaş vurgusu vardır. Teknolojik araçları kullanabilme ve okuryazarlıklar (bilgi, medya, digital çağ ) önemlidir. Bu becerilere sahip olan bireyler yaşamlarını daha nitelikli ve üretken sürdürürler. Dolayısıyla bireylerin bu becerileri eğitim yoluyla edinebilmeleri için bu becerilerin eğitim programlarında yer alması gerektiği söylenebilir.

21. yüzyıl becerileri Avustralya, Kanada, Finlandiya, Belçika, İrlanda, İtalya Norveç, Yeni Zelanda gibi ülkelerin eğitim programlarında yer almaktadır. Türkiye’de ise 2004 yılında uygulamaya konan ilköğretim programlarında tüm derslerde, ortak beceriler olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerine yer verilmiştir (OECD, 2009, s.24-26). Bu ortak beceriler, 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki P21 becerileri ile örtüşmektedir.

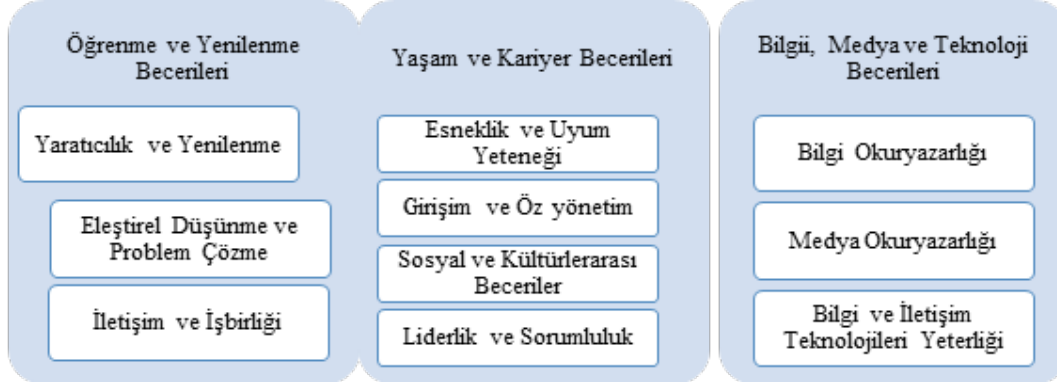
**Tablo 1. 21. yüzyıl becerilerinin alan yazında sınıflandırılması**

<b>P21 (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills)</b>	<b>NCREL en Gauge (North Central Regional Educational Laboratory)</b>	<b>ATCS (Assesment and Teaching of 21 Century Skills)</b>	<b>NETS/ISTE (National Educational Technology Standards)</b>	<b>EU (European Union)</b>	<b>OECD (Organisation for Economic Co- operation and Development)</b>
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Yaratıcılık ve yenilenme, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim ve İşbirliği	Yaratıcı Düşünme Uyum, karmaşıklığın üstesinden gelme ve öz yönetim Meraklı, risk alma ve yaratıcılık Etkili İletişim Takım halinde işbirliği içinde çalışma, Kişisel, sosyal ve vatandaş sorumluluğu, İnteraktif etkileşim	Düşünme Yolları Yaratıcı ve İnovasyon Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, Bilişüstü farkındalık Çalışma Yolları İletişim İşbirliği	Yaratıcılık ve İnovasyon Yaratıcı düşünme, bilgiyi yapılandırma ve ürüne dönüştürme ve süreçte teknoloji kullanımı Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme İletişim ve İşbirliği Digital medya kullanımı İletişim kurma İşbirliği içinde çalışma	Öğrenmeyi Öğrenme İletişim Ana dilde iletişim kurma Yabancı dil ile iletişim kurma	Heterojen gruplarla Etkileşim Diğerleriyle iyi ilişkiler kurma İşbirliği içinde takım halinde çalışma Karmaşık olayları yönetim ve çözme
Yaşam ve Kariyer Becerileri Esneklik ve Uyum Yeteneği Girişim ve Öz Yönetim Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler Liderlik ve Sorumluluk	Yüksek Üretkenlik Planlama ve Yönetim Araçları etkili kullanma Üretim yeteneği ve yüksek kalite	Dünyada Yaşama Küresel ve yerel vatandaşlık Yaşam ve kariyer Kişisel ve sosyal sorumluluk (Kültürel Farkındalık)	Digital Vatandaşlık Kültürel ve sosyal konuları teknoloji aracılığı ile anlamak	Kültürel farkındalık Sosyal ve vatandaşlık yeterliliği Girişimci duyarlılığı	
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Bilgi okuryazarlığı Medya okuryazarlığı Teknoloji okuryazarlığı	Digital Çağ Okuryazarlığı Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı Görsel bilgi okuryazarlığı Çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık	Çalışma Araçları Bilgi okuryazarlığı Bilgi, İletişim Teknoloji Okuryazarlığı	Teknolojik Uygulamalar ve Kavramlar Teknolojinin anlamını, sistemlerini ve uygulamalarını kavrama Araştırma ve Bilgi Akıcılığı Bilgiyi elde etmek, bilgiyi kullanmak ve değerlendirmek için digital araç uygulamalarını kullanma	Digital yeterlilik	Teknoloji araçlarının kullanımı Dil, sembol ve metin kullanımı Bilgi kullanımı Teknoloji kullanımı

Kaynak: Voogt, Roblin, 2010, s.11-12

P21'e göre bireylerin karmaşık görevleri, düşünmeyi ve iletişimi yerine getirmesini sağlayan yeterlilikler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. P21'e göre 21. yüzyıl

becerileri üç alt boyutta ele alınmaktadır (Partnership for 21 st century Skills, 2009: 2). Bu boyutlar şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. P21'e göre 21. yüzyıl becerileri

P21'in sınıflandırılmasında 21. yüzyıl becerileri şöyle açıklanmaktadır (Partnership for 21 st century Skills, 2009: 3-9):

**Öğrenme ve yenilenme becerileri:** Bu becerilerle; öğrenciler daha karmaşıklaşan sosyal ve ekonomik yaşama hazırlanır. Öğrenme ve yenilenme becerileri; yaratıcılığa, eleştirel düşünmeye, iletişime ve işbirliğine vurgu yapar. Bu becerilere sahip olan öğrenciler, yaratıcı fikirler üretebilirler, sahip olduğu düşünceleri analiz edip değerlendirebilirler, düşüncelerini uygulayabilirler, karşılaştıkları problemi çözmek için farklı yollar deneyebilirler, düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edebilirler, diğerleriyle etkili ve uyum içinde çalışabilirler, sorumlulukları paylaşabilirler.

**Yaşam ve Kariyer Becerileri:** Karmaşıklaşan sosyal ve çalışma yaşamı, öğrencilerin daha üst düzeyde düşünme becerilerine sahip olmasını gerektirir. Yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyum yeteneğine, girişim ve öz-yönetime, sosyal ve kültürel arası becerilere ve liderlik ve sorumluluğa vurgu yapar. Yaşam ve kariyer becerilerine sahip öğrenciler; yaşamlarında sahip oldukları çeşitli rollerin (çalışan, öğrenci, vb.) gerekliliklerini yerine getirebilirler, çalışma ortamındaki belirsizliklerin üstesinden gelebilirler, eleştiriye açık olabilirler, zamanlarını etkili bir biçimde kullanabilirler, yaşamlarında amaçlarını belirleyebilirler, kendi çalışma motivasyonlarını sağlayabilirler, öğrenmelerini yaşam boyu sürdürebilirler, bağımsız çalışabilirler, diğerleriyle etkileşimde

bulunabilirler, farklı düşünce ve kültürlere saygı duyabilirler, özgün projeler üretebilirler.

**Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri:** 21. yüzyılda öğrenciler bilgiye daha hızlı bir biçimde ulaşabiliyor, farklı teknolojik araçları kullanabiliyor. Dolayısıyla öğrencilerin bilgiyi, teknolojiyi ve medyayı daha etkili bir biçimde kullanabilmeleri bu becerilere sahip olmalarına bağlıdır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi, medya ve bilgi-iletişim - teknoloji okuryazarlıklarını kapsar. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip öğrenciler; bilgiye daha hızlı ulaşabilirler, bilgiyi eleştirel bir biçimde değerlendirebilirler, ulaştığı bilgiyi karşılaştığı problemi çözmek için kullanabilirler, bilgi akışını çeşitli kaynaklardan sağlayabilir, medya yoluyla yayınlanan bilgilerin doğruluğunu araştırabilir, bilgiyi araştırmak, değerlendirmek için farklı teknolojik araçları kullanabilir.

Anlaşıldığı üzere 21. yüzyıl becerileri bireylerin yaşamlarını daha nitelikli bir biçimde sürdürebilmeleri, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmeleri, çevresinde ya da toplumda yaşanan olaylara farklı açılardan bakarak analiz edebilmeleri, mesleki, sosyal yaşamlarında daha başarılı olabilmeleri için gerekli olan becerilerdir. Öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi medya ve teknoloji becerileri olarak sınıflandırılan 21. yüzyıl becerilerini bireyler eğitim yoluyla ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında edinebilirler.

Dolayısıyla öğrencilerin bu becerileri edinmeleri öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin bu becerileri sahip olmaları ve bu becerileri öğrenme öğretme sürecinde işe koşarak kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda da daha sonra öğretmen olarak görev yapacak öğretmen adaylarının bu becerilere ne derece de sahip olduklarının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı da öğretmen adaylarının bu becerilere ne derece de sahip olduklarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir "21. yüzyıl becerileri yeterlilik ölçeği" adlı bir ölçme aracının geliştirilmesidir.

## 2. Yöntem

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. "Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi" ölçeğinin hangi aşamalarda gerçekleştiği ve örneklemin özellikleri aşağıda verilmiştir.

## 2.1. Örneklem

Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklemin ne olması gerektiği halen tartışma konusudur. İlgili alan yazında, Comrey ve Lee (1992: 12) örneklem büyüklüğünün, 100 katılımcının yetersiz, 200'ün ortalama, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000 katılımcı ve üzerinin ise mükemmel olarak değerlendirirken, Field (2009: 35) faktör analizi yapabilmek için en az 300 katılımcının olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın örneklemini 2013-2014 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim gören 686 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan üniversiteler ve katılımcı sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin üniversitelere ve bölümlere göre dağılımı**

Üniversite			
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	f	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	f
Kadın	253	Kadın	234
Erkek	97	Erkek	102
<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>Toplam</b>	<b>336</b>
Bölüm			
Böte (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği)	44	Böte (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği)	42
Fen Bilgisi Öğretmenliği	59	Fen Bilgisi Öğretmenliği	56
Matematik Öğretmenliği	64	Matematik Öğretmenliği	42
Sınıf Öğretmenliği	103	Sınıf Öğretmenliği	118
Pdr (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği)	60	Pdr (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği)	78
<b>Toplam</b>	<b>350</b>	<b>Toplam</b>	<b>336</b>

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya her iki üniversiteden farklı bölümlerden olmak üzere (bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sınıf öğretmenliği) 686 öğretmen adayı katılmıştır.

## 2.2. Ölçek Geliştirme Süreci

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesinde aşağıdaki süreç izlenmiştir:

**Ölçek Maddelerin Oluşturulması:** Bu araştırmada, öncelikle 21. yüzyıl becerilerinin tüm boyutları dikkate alınarak alan yazın taraması yapılmıştır. Bu aşamada ilk olarak 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir (Dede, 2010; Ellis, 2012; Hillman, 2012; Partnership for 21st century skills, 2009; Short, 2012; Wilborn, 2013; Velez, 2012). İncelenen alan yazın ve ölçekler aracılığı ile yeterlilik ölçeğinin hazırlama aşamalarına ilişkin bilgi toplanmıştır. Bu çalışma sonucunda; 21. yüzyıl becerilerine ilişkin çok sayıda madde belirlenmiştir. Maddeler oluştururken P21'in



(Partnership for 21st century skills) boyutları dikkate alınmıştır. Bunun nedeni P21'in 21. yüzyıl becerilerin sınıflandırılmasının; Türkiye'de uygulanan ilköğretim programlarında yer alan becerilere yakın olmasıdır. Maddeler oluştururken (Tavşancıl, 2005: 83):

- Tüm maddeler olumlu ve olumsuz olarak ifade edilip olgusal ifadelerin olmamasına özen gösterilmiştir.
- Ölçek maddeleri yalın ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir. Bir madde birden fazla yargı/düşünce/duyuş olmamasına dikkat edilmiştir.
- Ölçekte kullanılan maddeler için her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman ifadeleri kullanılmıştır.

Kapsam geçerliliği için alandaki uzmanlara taslak dönütlerine göre ölçekten dört madde çıkartılmıştır. 66 maddeden oluşan taslak ölçek, ölçeğin yanıtlanabilme süresi ile anlaşılabilirliğinin belirlenebilmesi için 30 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan iki ifade ölçekten çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarından alınan dönütlere dayalı olarak ifadelerin anlaşılabilirliğini sağlayacak düzeltmeler yapılarak 64 maddeden oluşan taslak ölçeğe son biçimi verilmiştir.

**Ön Deneme Aşaması:** Ön deneme aşamasında 66 maddeden oluşan ölçeğin yanıtlanabilme süresi ile anlaşılabilirliğinin belirlenebilmesi için taslak ölçek, 30 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, öğrenciler tarafından anlaşılmayan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarından alınan dönütlere dayalı olarak maddelerin anlaşılabilirliğini sağlayacak düzeltmeler yapılarak 64 maddeden oluşan taslak ölçeğe son biçimi verilmiştir. Son biçimi verilen ölçek iki üniversitede toplam 686 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 686 öğretmen adayından 26'sının doldurduğu formlar eksik doldurma, birden çok seçeneği işaretleme gibi nedenlerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Dolayısıyla araştırmaya 660 öğretmen adayının yanıtları dahil edilmiştir. Uygulama sonucunda Öğretmen adaylardan elde edilen verilerin 330 tanesi açımlayıcı faktör analizi 330 tanesi doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır.

**Yapı Geçerliliği Tespit Aşaması:** Ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi araştırmacılarca belirlenen maddeler arasından aynı yapıyı ya da niteliği ölçen maddelerin ortaya çıkarılarak gruplanması ve az sayıdaki bu anlamlı üst yapılarla (faktörlere) ölçmenin açıklanmasını amaçlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2010: 123). Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla açımlayıcı sonrasında da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) araştırmacılarca belirlenen maddeler arasından aynı yapıyı ya da niteliği ölçen maddelerin ortaya çıkarılarak gruplanması ve az sayıdaki bu anlamlı üst yapılarla (faktörlere) ölçmenin açıklanmasını amaçlayan bir analiz tekniğidir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) de belirlenen faktörlerde yer alan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2010: 123; Tabachnick ve Fidell, 2007: 32). Bu süreçte öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi sonuçları, maddelerin ortak faktör varyans değerleri, özdeğer çizgi grafiği, temel bileşenler analiz sonuçları ve yorumlanabilir faktörler elde etmek için "varimax" döndürme tekniği sonuçları incelenmiştir. Bu analizlerden sonra veriler yorumlanarak ölçek son haline getirilmiştir.

**Güvenilirlik Hesaplama Aşaması:** Bu aşamada, ölçek güvenilirliğini test etmek amacıyla maddelerin madde-toplam test puanı korelasyonu ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri, ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığının bir ölçüsüdür ve 0.70 üzeri değerler test güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir. Madde-toplam test puanı korelasyonu ise madde puanı ile test maddeleri toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamada kullanılır. Madde-toplam test puanı korelasyonunun yüksek ve pozitif çıkması ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010: 127).

**Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi:** Yukarıdaki aşamalar sonucunda yapılan analizlerle; taslak ölçekte bulunan bazı maddeler çıkarılarak ölçeğe son biçimi verilmiştir.

### 3. Bulgular

Elde edilen bulgular daha sistematik bir yapıda sunabilmek için üç başlık altında sunulmuştur:

- Verilerin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi
- Ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi
- Ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi

#### 3.1. Verilerin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi

Çalışmada öncelikle AFA için verilerin uygunluğu kontrol edilmiştir. Bunun için ölçme aracında eksik veriler, ters maddeler, veri

setinin normalliği, maddeler arasındaki ilişkiler örneklem sayısı ve örneklem uygunluğu KMO and Bartlett's sphericity testi dikkate alınarak kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). İlgili alan yazına göre KMO değeri 0.60 orta, 0.70 iyi, 0.80 çok iyi, 0.90 mükemmel olarak kabul edilmektedir (Sharma, 1996: 103; Bryman ve Cramer, 1999, s.55; Şeker, Deniz ve Görgen, 2004: 108). Yapılan çalışmada, Bartlett testi anlamlı ( $p < 0.05$ ) ve KMO değerinin 0.50'den büyük olduğu tespit edilmiştir (KMO= .843). Bu durum örneklemin çoklu normallik varsayımını karşılamada yeterli olduğunu göstermektedir. Çizelge 3'te Bartlett testi ve KMO değeri verilmiştir.

**Tablo 3. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem ölçüm ve Bartlett's test sonuçları**

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)	0.843
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	4446.655 Sd=2016 p= 0.00*

#### 3.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi

Araştırmada ilk 330 öğretmen adayının verileri üzerinden AFA, ikinci 330 kişilik veri seti üzerinden DFA gerçekleştirilmiştir. Worthington ve Whittaker'e (2006: 817) göre AFA ve DFA farklı örneklemlerde gerçekleştirilmesi gerekir. Bu nedenle 660 öğretmen adayı yansız olarak bölünerek bir grupta AFA, bir grupta DFA analizi gerçekleştirilmiştir.

##### 3.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik Bulgular

Ölçeğin faktör analizi Temel bileşenler Analizi (Principle Component Analysis) tekniği uygulanarak yapılmıştır. Bu araştırmayı desteklemek ve faktör sayısına sağlıklı karar verebilmek amacıyla faktörlerin öz değerlerine dayanan Scree grafiği de incelenmiştir (Büyüköztürk, 2010: 123). Bu incelemede grafikte, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Üçüncü ve sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yataydır ve önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Yani dördüncü ve sonraki faktörleri varyansa olan katkıları birbirine

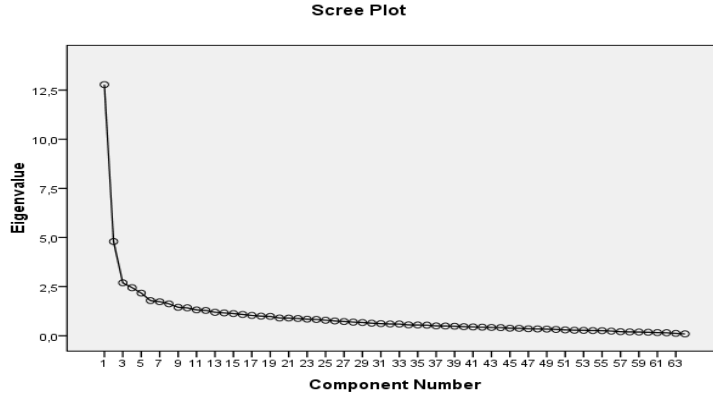
yakındır.

Grafikte görülen kesiklikler ve alan yazın dikkate alınarak ölçeğin yapısının üç faktörde toplanmasına karar verilmiştir. Ölçekte faktör sayısına yönelik çizgi (scree plot) grafiğinde de kırılma noktası üç faktörü işaret etmektedir. Buna göre grafik Şekil 2'de sunulmuştur.

Son 15 maddenin öz değerlerinin birbirlerine yakın olması ve bazı faktörlerde 3'den az maddenin toplanmış olması nedeniyle faktör sayısı 3 olarak belirlenmiş ve analiz tekrar edilmiştir.

Tekrar edilen analiz sonrasında madde yük değeri en düşük olan 9-21-7-11-52-56-54-51-33-47-48-32-64-53-46-49-45-50-4-36-37-55 maddeleri sırasıyla ölçekten çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Tüm analizler sonucunda madde yük değeri düşük olan ve ardından binişik olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra faktör analizi tamamlanmıştır. Toplamda 22 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 3 faktöre ayrılmıştır. Ölçekte kalan 42 madde için analiz tekrar edilmiştir. İzleyen adımda bir faktörde birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddeleri bir araya toplamak amacıyla Varimax Dik Döndürme tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2010: 126; Kalaycı, 2005: 330). Ölçeğin madde analiz





**Şekil 2. Scree Sınaması Grafiği**

çözümlemesi, Varimax Dik Döndürme tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonucu da ölçeğin üç boyutlu olduğuna ilişkin bulguları desteklemektedir. Döndürme sonrası yük değerleri incelendiğinde;

18 maddenin ( md 1. md2. md3. md5. md6. md8. md10. md12. md13. md14. md15. md16. md17. md18. md19. md20. md38. md39 ) birinci faktörde;

16 maddenin (md22. md23. md25. md26. md27. md28. md29. md30. md31. md34. md35. md40. md41. md42. md43. md44) ikinci faktörde;

8 maddenin (md24. md57. md58. md59. md60. md61. md62. md63) de üçüncü faktörde

yüksek değerler verdikleri görülmektedir. Ölçekte yer alan bazı örnek maddeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.355-0.693 arasında değişmektedir. İkinci faktörde 0.384-0.660 arasında. üçüncü faktörde ise 0.423-0.803 arasında değişmektedir. Üç faktör altında toplanan maddelerle ölçeğin açıkladığı varyans toplamı %51,301 olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$ =.889 olarak belirlenmiştir. Tüm bu veriler ışığında ölçeğin döndürülmüş faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyans bilgileri ve güvenirlikleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 4. 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinde yer alan madde örnekleri**

<b>Birinci Faktör: Öğrenme ve Yenilenme Becerileri</b>	
<b>Madde No</b>	
1	Karşılaştığım sorunların çözümüne yönelik özgün fikirler geliştiririm.
2	Yaşamımda özgün fikirler oluşturmak için farklı düşünme tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme) kullanırım.
3	Bir problemi sonuca ulaştırmak için farklı çözüm yolları denerim.
<b>İkinci Faktör: Yaşam Becerileri</b>	
22	Diğerlerinin bir konu üzerindeki düşüncelerini dinlerim.
23	Etkili iletişim becerilerine sahibim.
25	Grup çalışmalarında etkin bir biçimde çalışabilme becerisine sahibim
<b>Üçüncü Faktör: Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri</b>	
57	Medyadaki mesajların hangi amaçlara yönelik olarak yapılandırıldığını bilirim.
58	Medyanın bireylerin düşüncelerini yönlendirmede etkili olduğunu bilirim.
59	Bilgi edinmede uygun medya araçlarını kullanırım.

**Tablo 5. Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik ölçeğinin faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı**

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	md1	.406	.628	
	md2	.410	.636	
	md3	.332	.558	
	md5	.427	.648	
	md6	.386	.355	
	md8	.269	.445	
	md10	.268	.486	
	md12	.371	.601	
	md13	.250	.473	
	md14	.484	.693	
	md15	.256	.431	
	md16	.430	.613	
	md17	.280	.419	
	md18	.344	.575	
	md19	.426	.607	
	md20	.214	.393	
	md38	.441	.502	
	md39	.243	.459	
	Yaşam ve Kariyer Becerileri	md22	.233	
md23		.353		.402
md25		.478		.509
md26		.435		.660
md27		.415		.652
md28		.214		.612
md29		.350		.437
md30		.274		.580
md31		.239		.384
md34		.424		.413
md35		.225		.543
md40		.123		.479
md41		.269		.405
md42		.234		.565
md43	.333		.646	
md44	.236		.603	
Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri	md24	.351		.423
	md57	.446		.529
	md58	.328		.484
	md59	.326		.714
	md60	.314		.803
	md61	.551		.787
	md62	.654		.702
	md63	.635		.607
<b>Açıklanan toplam varyans = % 51.301</b>		<b>%24.338</b>	<b>%16.814</b>	
<b>%10.167</b>				
<b>Cronbach alpha <math>\alpha=.889</math></b>		<b><math>\alpha=.845</math></b>	<b><math>\alpha=.826</math></b>	
<b><math>\alpha=.810</math></b>				

Bir maddenin bir faktör altında gösterilmesi için faktör yük değerinin en az .30 olması gerekmektedir (Pallant, 2005: 173). Tablo 4'te görüldüğü gibi birinci boyut faktör yükü. 35 ile .69 arasında değişen 18 maddeden; ikinci boyut faktör yükü .38 ile .66 arasında değişen 16 maddeden; üçüncü boyut faktör yükü ise .42 ile .80 arasında değişen 8 maddeden oluşmaktadır.

Tüm faktörlerin toplam varyansın % 51.30'unu açıkladığı görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın %24.33'ünü açıklamakta olup alanyazın da dikkate alınarak "öğrenme ve

yenilenme becerileri" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör toplam varyansın %16.81'ini açıklamakta olup "yaşam ve kariyer becerileri" olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör toplam varyansın %10.16'sını açıklamakta olup "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" olarak adlandırılmıştır.

Analiz sonucunda tüm maddeler planlanan boyutlar altında toplanmıştır. Aynı çalışma grubu üzerinde ölçeğin alt boyutları arasında ilişki sorgulanmıştır. Alt boyutlar arasında korelasyon katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Ölçeği oluşturan faktörler arasındaki korelasyon katsayıları**

Faktörler	Öğrenme ve Yenileme Bec.	Yaşam ve Kariyer Bec.	Bilgi Medya ve Tek. Bec.
Öğrenme ve Yenileme Bec.	1.00	.500**	.282**
Yaşam ve Kariyer Bec.		1.00	.349**
Bilgi Medya ve Tekno. Bec.			1.00

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların 28 ile .50 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Kline, 2011: 285).

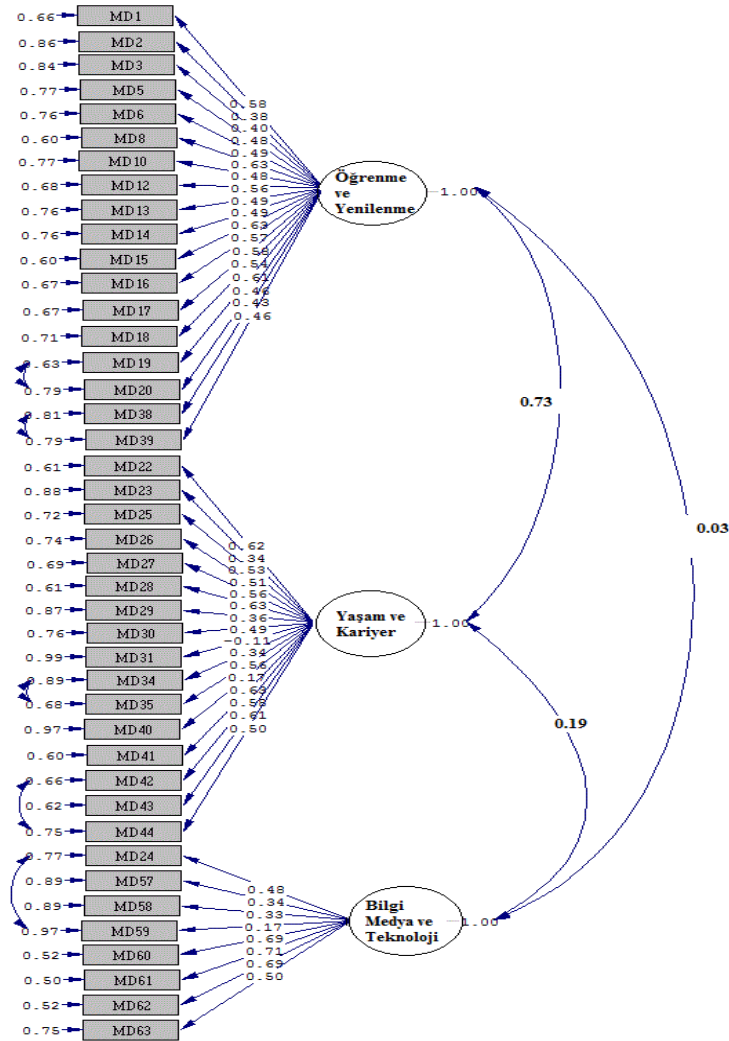
### 3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) Yönelik Bulgular

İkinci örneklemden toplanan verilerin AFA sonucunda elde edilen 42 madde ve üç faktörden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek için DFA uygulanmıştır. Üç faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde modifikasyon indekslerinin önerdiği md19 ve md20; md34ve md35; md38ve md39; md42 ve md44; md24 ve md59 maddeleri arasındaki bağlantılar analiz edilmiştir. Kuramsal olarak incelendiğinde bu maddelerin benzer durumları ölçtükleri ve aralarında gizil bir ilişkinin kabul edilebilir olacağı görüldüğünden modifikasyon önerisi dikkate alınmıştır. Modifikasyon sonucunda modele ilişkin uyum indeksleri Tablo7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'deki uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri. DFA'dan elde edilen üç faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmada ( $\chi^2/df=2.00$ ) olarak bulunmuştur. Bu oranın iki veya altında olması modelin iyi bir model, beş veya daha altında bir değer olması ise modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007: 200). Buna ek olarak Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Incremental Fit Index (IFI) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) ve Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Parsimony Normed Fit Index (PNFI) ve Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) uyum indekslerinin değer aralıkları, Brown (2009: 21). Hu ve Bentler (1999: 6), Jöreskog ve Sörbom(2000: 27), Kline (2011: 287), Raykov ve Marcoulides (2006: 132), Tabachnick ve Fidell (2005: 26). Thompson (2004: 220) kaynaklarına göre referans alınmış ve elde edilen değerler modelin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir. Oluşturulan son modele göre standartlaştırılmış faktör yükleri 17 ile 71 değerleri arasında değişmektedir. DFA sonrasında elde edilen Path diyagramı Şekil 3' te sunulmuştur:

**Tablo 7. Araştırmada incelenen uyum istatistikleri değer aralıkları ve modelin değerleri**

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.00	Mükemmel uyum
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	$.85 \leq GFI \leq .90$	.82	Kabul Edilebilir uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.80 \leq AGFI \leq .90$	.80	
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.87	Kabul Edilebilir uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.93	
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.055	Kabul Edilebilir uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.061	Kabul Edilebilir uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.81	Kabul Edilebilir uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.73	Kabul Edilebilir uyum



**Şekil 3. Doğrulayıcı faktör analizi**

### 3.2.2. Ölçeğin Güvenirliliğinin Hesaplanması

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğe 42 madde ile son biçimi verilmiştir (Ek-1). Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına ve Spearman Brown değeri ve Guttman Split- Half değerlerine bakılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda tüm ölçeğin Cronbach alfa değeri .889 ve Spearman Brown değeri .731 Guttman Split- Half değeri ise .731 olarak bulunmuştur. Faktörler bazında Cronbach alfa katsayılarına bakıldığında Faktör 1 için 0.845. Faktör 2 için 0.826 ve Faktör 3 için 0.810 değerleri hesaplanmıştır. Şencan'a (2005: 637) göre bilimsel içerikli çalışmalarda 0.70 ve üzerinde bir katsayı yeterli iken ilgi ve yetenek türü araştırmalarda kullanılacak ölçeklerin en az 0.85 düzeyinde bir güvenilirlik katsayısı aranması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının 152 ile. 499 arasında değiştiği dikkate alındığında ölçeğin maddeler bazında da tutarlı bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır Ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam korelasyonları ve her bir alt boyuta ilişkin Cra güvenilirlik katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

### 3. Tartışma

Bu çalışmanın amacı "Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeği" adlı ölçeğin geliştirilmesidir. Bu kapsamda öncelikle alan yazın taranarak ölçek için 70 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak ölçek alandaki uzmanlara verilmiştir. Alandaki uzmanların dönütlerine göre ölçekten dört madde çıkartılmıştır. 66 maddeden oluşan taslak ölçek, ölçeğin cevaplanabilme süresi ile anlaşılabilirliğinin belirlenebilmesi için 30 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan iki ifade ölçekten çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarından alınan dönütlere dayalı olarak ifadelerin anlaşılabilirliğini sağlayacak düzeltmeler yapılarak 64 maddeden oluşan taslak ölçeğe son biçimi verilmiştir. Son biçimi verilen ölçek iki üniversitede toplam 660 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylardan elde edilen verilerin 330 tanesi açımlayıcı faktör analizi, 330 tanesi doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde taslak ölçekten 21-7-11-52-56-

54-51-33-47-48-32-64-53-46-49-45-50-4-36-37-55 maddeler çıkartılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda taslak ölçekte 42 madde kalmıştır ve bu maddeler (Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri) üç faktör altında toplanmıştır. İkinci çalışma grubundan toplanan verilere açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 42 madde ve üç faktörden oluşan yapıyı doğrulayıcı doğrulamadığını test etmek için Doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. 21.yüzyıl becerileri yeterlilik ölçeğinin 42 maddeden oluştuğu doğrulayıcı faktör analizinin uyum belirteçleri ile belirlenmiş ve bu model kuramsal olarak ve istatistiksel açıdan uygun bulunmuştur.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarına yönelik olarak geliştirilen 21.Yüzyıl becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, ölçeğin yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerinin kendi bakış açılarına dayalı olarak ölçülmesinde kullanılabileceği ve gerekli dönütleri sağlamada yeterli olacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ve sonuçlar değerlendirilirken bu araştırmanın iki üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle faktör analizini karşılaştırmaya dönük başka araştırmaların da yapılması yararlı olacaktır. Bunun yanı sıra ölçeğin uygulama boyutunun da gerçekleştirileceği başka çalışmalar da yapılması uygun olacaktır.

**Tablo 8. Ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonları ve cra katsayıları**

Faktörler ve Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (r)	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
<b>Faktör1: Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Cronbach alpha <math>\alpha</math>=.845</b>				
md1	3.81	.837	.450	.885
md2	3.44	1.061	.223	.889
md3	3.88	.792	.381	.886
md5	3.42	.950	.257	.888
md6	4.01	.759	.346	.886
md8	3.78	.793	.400	.886
md10	3.92	.732	.410	.885
md12	3.84	.806	.361	.886
md13	3.80	.819	.270	.887
md14	3.68	.807	.420	.885
md15	3.85	.782	.425	.885
md16	3.81	.867	.409	.885
md17	4.02	.703	.436	.885
md18	3.58	.830	.409	.885
md19	3.83	.753	.461	.885
md20	3.60	1.032	.367	.886
md38	3.74	.919	.307	.887
md39	3.99	.841	.319	.887
<b>Faktör2. Yaşam ve Kariyer Becerileri Cronbach alpha <math>\alpha</math>=.826</b>				
md22	4.26	.731	.458	.885
md23	3.83	.842	.412	.885
md25	4.05	.827	.440	.885
md26	4.19	.726	.475	.885
md27	3.86	1.218	.410	.886
md28	4.18	.797	.497	.884
md29	3.80	.865	.258	.888
md30	4.12	.808	.437	.885
md31	2.93	1.114	.152	.891
md34	3.72	.897	.397	.886
md35	4.13	.813	.499	.884
md40	4.55	.688	.424	.885
md41	4.23	.779	.352	.886
md42	4.30	.738	.331	.887
md43	4.47	.681	.347	.886
md44	4.50	.708	.341	.886
<b>Faktör3: Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri Cronbach alpha <math>\alpha</math>=.810</b>				
md24	4.03	.805	.379	.886
md57	3.99	.837	.323	.887
md58	4.27	.763	.446	.885
md59	3.86	1.116	.396	.886
md60	4.07	.825	.428	.885
md61	4.23	.788	.414	.885
md62	4.06	.802	.481	.884
md63	4.19	.784	.378	.886



## KAYNAKÇA

- Brown, J. D. (2009). Statistics corner. questions and answers about language testing statistics: choosing the right number of components or factors in pca and efa. shiken: jalt. Testing & Evaluation SIG Newsletter, 13(2), 19-23.
- Bryman, A., Cramer, D. (1999). Quantitative data analysis with spss release 8 for windows a guide for social scientists. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Comrey, A.L. ve Lee, H.B. (1992) A first course in factor analysis. Hillsdale.NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century skills. 21st Century skills 03.04.2014'de [http://watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf) adresinden alınmıştır.
- Ellis, L. D (2012). A new generation : a new model of education in the 21st century. Unpublished dissertation, University of Southern California.
- Field, A. P. (2009). Discovering statistics using SPSS. London, England : SAGE.
- Hillman N. (2012). learning 21st century skills: implementation of programs and practices. Unpublished dissertation, University of Southern California.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (2000). LISREL 8 user's reference guide. USA: SSI Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2005). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline. R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2009). 21 st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. Education Working Papers, 41.
- Pallant, J. (2005). The SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows (version 12). St Leonards, Australia: Allen & Unwin.
- Partnership for 21st Century Skills (2010). Framework for 21st century learning. 02.10.2014'de [www.p21.org](http://www.p21.org)'den alınmıştır.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. Structural Equation Modeling, 13, 130-141.
- Sharma, S. (1996). Applied multivariate techniques. USA: John Willey & Sons Inc.
- Short, B. J (2012). 21st century skills development: learning in digital communities: technology and collaboration. Unpublished dissertation, University of Oregon Graduate School, Eugene.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. Milli Eğitim Dergisi, 164, 105-118.
- Şencan. H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara Seçkin Yayınevi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım Ltd Şti.
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, S. L. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson Education.
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. Washington DC: American Psychological Association
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Voogt, J. & Roblin, P. N. (2010). 21st century skills. 20.09.2014'de <http://encore.oise.utoronto.ca/download/attachments/5374189/Voogt+Robin+21CS+2010.pdf> adresinden alınmıştır.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Wilborn, J.W. (2013). Teacher self-efficacy: common core state standards within a 21st century skills framework. Unpublished dissertation. University of Liberty, Lynchburg, VA.
- Velez, A. (2012). Preparing students for the future- 21st century skills. Unpublished dissertation, University of Southern California.

## Summary

### Introduction

The competences which enable individuals to consider complex duties and communicate are identified as the competences of the 21st century. The skills of the 21st century, which are categorised as learning and regeneration, life and career and information media and technology skills, can be acquired by individuals throughout all the steps of education from primary education to higher education. Thus, it is the responsibility of teachers to ensure that their students do acquire these skills. Teachers need to possess these skills themselves, and to use them eagerly in the learning – teaching process. Within this context, it is also important to determine to what degree teaching candidates, who will become the teachers of the future, actually possess these skills.

### Method

The purpose of this study is to put forth the conclusions of a validity and reliability study for a measurement tool which aims to measure the perceptions of teaching candidates directed at 21st century skills. At this stage, the first studies to be examined were those related to the 21st century skills. When these items were being created the dimensions of P21 (Partnerships for 21st Century skills) were taken into account. The reason for this is that the classification of the 21st century skills by P21 is similar to the skills contained within the primary education programmes being implemented in Turkey. 70 items were included in the draft form of the scale, by taking into account the body of literature. The draft scale which was developed was given to experts within the area. Changes were made in order to ensure the intelligibility of the

items, based on the feedback received from the teaching candidates, and the draft scale consisting of 64 items was finalised.

### Findings and Results

The finalised draft scale was then applied to 686 teaching candidates who were receiving an education in all class levels and departments (the teaching of computing and teaching technologies, science and technology, primary school mathematics, English, guidance and psychological counselling, the teaching of the mentally challenged and form teaching) at two universities located in the Central Anatolian Region. 660 students were evaluated. The data obtained from 330 of the teaching candidates were used for exploratory factor analysis and 330 were used for confirmatory factor analysis. Exploratory and confirmatory factor analysis was carried out on the data obtained in order to determine the validity of the draft scale. Items 21-7-11-52-56-54-51-33-47-48-32-64-53-46-49-45-50-4-36-37-55 were removed from the draft scale following the exploratory factor analysis, and as a result of the factor analysis 42 items remained in the draft scale and these items were collected together under three factors (Learning and Innovation Skills, Life and Career Skills, and Information, Media and Technology Skills). Confirmatory factor analysis was then applied to the data obtained from the other 330 teaching candidates in order to test whether they verified the structure consisting of 42 items and three factors which had been obtained as a result of the exploratory factor analysis. It was determined through the compliance determinants of the confirmatory factor analysis that the 21st century skills competence scale was comprised of 42 items and this model was found to be appropriate both from the organisational and from the



statistical point of view. The Cronbach alpha internal consistency coefficient and Spearman Brown value and Guttman Split – Half values were looked at in order to determine the reliability of the scale. As a result of the reliability analyses which were carried out, the Cronbach alpha value of the whole scale was found to be .889, while the Spearman Brown value was determined to be .731 and the Guttman Split – Half value was also determined to be .731. When the Cronbach alpha coefficient was looked at on the basis of the factors, the values 0.845 (for factor 1), 0.826 (for factor 2) and 0.810 (for factor 3) were calculated.

### **Conclusion and Discussion**

As a result, it has been shown in the validity and reliability study of the 21st Century skills scale, which had been developed directed at teaching candidates, that the scale possesses a sufficient level of psychometric characteristics. Looking at these results, it can be said that the scale can be used to measure the 21st century skills possessed by the teaching candidates based on their own point of view, and that it will be sufficient to ensure the required feedback.

# İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri\*

Fatma ÇOBANOĞLU\*\*, Deniz DERİNBAY\*\*\*

## Öz

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini küme örnekleme yöntemiyle seçilen 17 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 494 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Kruskal Wallis-H ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler örgütsel desteği en yüksek düzeyde öğretimsel destek boyutunda, en düşük düzeyde ise yönetsel destek boyutunda algılamaktadır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyet, branş, eğitim durumu ve mesleki başarıdan dolayı alınan ödül değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel destek algıları ölçeğin adalet boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretimsel destek ve yönetsel destek boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

**Anahtar Sözcükler:** *Örgütsel Destek, Öğretimsel Destek, Yönetsel Destek, Adalet, İlköğretim Okulu.*

## The Perceived Organizational Support Level of Primary School Teachers

### Abstract

In this study, the primary school teachers' perceived organizational support levels have been examined. The sample of the study consists of 494 teachers working in 17 primary schools which were chosen from these districts by cluster sampling method. Perceived Organizational Support Scale developed by the researcher and Personal Information Form has been used to collect data. Kruskal Wallis analysis and Mann-Whitney U test were used to analyze data. According to the results of the study, teachers in primary schools perceive the highest level of organizational support in instructional support dimension, the lowest level of organizational support in administrative support dimension. The perceived organizational support of teachers is not differentiated in accordance with gender, branch, education status and received the award for its achievements in vocational. The perceived organizational support of teachers is differentiated in according to age. While the justice which is the subscale of organizational support is differentiated according to vocational experience, instructional and administrative support is not differentiated in according to vocational experience.

**Keywords:** Organizational Support, Instructional Support, Administrative Support, Justice, Primary School.

\* Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (PAÜBAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen (2011SOBE017) proje kapsamında "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri" adlı yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. Denizli.

e-posta: fcobanoglu@pau.edu.tr

\*\*\* Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Konya

e-posta: dderinbay@konya.edu.tr

## Giriş

Örgütlerin amaçlarına ulaşması için işgörenlerin fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve toplumsal ihtiyaç ve beklentilerinin farkında olması ve bunlara cevap verebilmesi gerekmektedir. Örgütlerin de işgörenlerden yaratıcı olma, üretme, ekip halinde çalışabilme, örgüte bağlılık gibi beklentileri vardır. Örgüt ortamı, herkesin görevini en iyi yapabileceği şekilde gerekli şartlar oluşturulur, motivasyon ve destek sağlanırsa verimli olacaktır.

Bir örgüt olarak okullar amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu durum, okul örgütlerinde, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayacak, mesleki gelişimine olanak ve katkı sağlayacak, huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamı oluşturacak bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü okul yöneticileri, okullarındaki çalışanları tutum ve davranışlarıyla etkilemektedir. Okul ortamında yöneticiler, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde, çalışanların okula bağlılıklarını artırmada, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada etkili bir rol üstlenmektedirler (İnceler, 2005). Okul yöneticileri, öğretmenlerine değer vermeli, uygun çalışma ortamını sağlamalı, çalışma koşullarını iyileştirmeli, öğretmenleri dinlemeli, fikirlerine değer vermeli, şikayetlerini dikkate almalı, önemsemeli, sorunlarıyla birebir ilgilenmeli, başarıları ile övünmeli ve ödüllendirmelidir (Özdevecioğlu, 2003). Çalışanlar örgütlerine karşı olumlu bir tutum geliştirecek ortam sağlandığında ve önemsendiklerini hissettiklerinde örgüt tarafından desteklendiklerini düşünebilirler. Bütün bu durumların sağlanması da örgütsel destek olarak tanımlanmaktadır.

Örgütsel destek, örgüt değerlerinin işgörenlerin esenliğini dikkate alması ve onların mutluluklarını artırıcı nitelik taşıması durumunu ifade etmektedir (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986). Başka bir tanıma göre örgütsel destek, bir örgütün, personelinin katkılarının farkında olması ve personelin refahına önem vermesidir (Martin, 1995). Örgütsel destek, insan kaynağının öneminin bilincinde olan örgütlerde bulunabilecek bir anlayışı gerektirmektedir. Bu anlayışa sahip olan örgütlerde çalışanların

katkıları dikkate alınacağından ve çalışma ortamının refah düzeyi artacağından, çalışanlar bu durumdan büyük gurur ve mutluluk duyar (Akin, 2008). İnsan kaynaklarının makinelerden daha önemli görülmediği örgütlerde, örgütsel desteğin sağlanması mümkün değildir. Araştırmalara göre, örgütünden yeterli destek algılamayan işgörenlerde kendini değersiz hissetme, performans düşüklüğü, iş doyumsuzluğu, işten ayrılma gibi olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel destek araştırmaları, 1980'lerin ortasından itibaren başlamıştır. Örgütsel destek, bireyin, örgüt üyelerinin kendisine değer vermesi ve mutluluğunu önemsemesine yönelik bir algılama tarzıdır. Bu algılama tarzı, işgöreni etkileyen politika, kural ve etkinliklerin örgütün isteğiyle mi yoksa dışsal etkilerle mi olduğuna dayanmaktadır (Eisenberger ve ark., 1986). Algılanan örgütsel destek, dış baskılardan ziyade (sendika anlaşmaları, devletin sağlık ve güvenlik yönetmelikleri gibi) örgütün gönüllü çalışmaları sonucunda elde ettikleri inançlar ile oluşmaktadır. Örgütsel ödüller ve uygun iş koşulları (ücret, işte yükselme, işi çekici hale getirme ve örgütsel politikalar üzerindeki etki), algılanan örgütsel desteğe katkıda bulunmaktadır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Algılanan örgütsel destek kuramına göre işgörenlerde yüksek destek algısı, işgörenlerin etkili ve verimli çalışma davranışını ortaya çıkarmaktadır. Yani işgörenlerin örgütteki olguları algılama biçimleri davranışlarına yansımaktadır. Örgütsel destek, işgörenlerin kendilerini geliştirmelerine ve başarı ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olacak kaynakların sağlanması konusunda bir isteklilik de uyandırabilir (Armeli, Eisenberger, Fasolo ve Lynch, 1998).

Algılanan örgütsel desteğin öncülleri; örgütsel adalet, yönetici desteği ve insan kaynakları uygulamaları olmak üzere sınıflandırılmıştır. Örgütsel adalet, algılanan örgütsel desteği etkileyen önemli etkenlerden biridir. Örgütsel adalet ile algılanan örgütsel destek arasında güçlü, pozitif bir ilişki vardır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Örgütte destekleyici bir yöneticinin olmasının işgörenleri başarıya teşvik etmesi beklenirken, kısıtlayıcı bir yöneticinin olmasının da yaratıcılığı olumsuz yönde etkilemesi beklenir. İşgörenin bağlı

olduğu yönetici destekleyici ise, işgörenin duygularına ve ihtiyaçlarına duyarlı olur, geribildirim sağlar, işgörenlerden gelebilecek görüş ve önerileri dinler ve bunlardan faydalanmaya çalışır. Destekleyici yöneticiler, işgörenlerinin kendilerini geliştirmelerine imkan sağlar. Yöneticinin gösterdiği bu davranışlar, işgörenin daha kararlı olmasını, işine daha fazla bağlanmasını ve işiyle daha çok ilgilenmesini sağlar (İşcan ve Karabey, 2007). İnsan kaynakları uygulamaları, örgütsel ödüller ve iş koşulları olmak üzere 2 boyutta ele alınmıştır. Örgütsel ödüller boyutunda, tanınma, ücret ve terfi yer alırken, iş koşulları boyutunda ise, iş güvenliği, otonomi, role dayalı stres, eğitim ve örgüt büyüklüğü yer almaktadır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). İnsan sermayesine yatırım olarak algılanan ve işgörelere değerli olduğunu gösteren insan kaynakları uygulamaları, algılanan örgütsel desteğin düzeyini etkilemektedir (Zagenczyk, 2001).

Eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biri olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul yönetiminden destek görmesi ve arkalarında olduğunu bilmesi, okuldaki öğrenme – öğretme sürecinin kalitesini belirlemede önemli bir faktördür. Günümüzde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladığı örgütsel destek önemli görülmekte ve bu desteği sağlayacak okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ne düzeyde destek verildiğinin incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu araştırma, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okullarından algıladıkları örgütsel destek düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler tarafından algılanan örgütsel destek düzeyi öğretimsel destek, yönetsel destek ve adalet alt boyutları açısından nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, brans, mesleki kıdem, meslekteki başarıdan dolayı alınan ödül ve örgüt büyüklüğü değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel destek algısının belirlenmesi amaçlandığı için var olan durumu betimleyen genel tarama modelindedir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Denizli merkez ilçede bulunan ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi İşlem şubesi tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemi'nden (<http://ilsis.meb.gov.tr>) alınan belgeye göre Denizli merkez ilçede toplam 87 ilköğretim okulu mevcuttur ve bu okullarda toplam 2924 öğretmen görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğünü hesaplamada, Balcı'da (2001: 108) yer alan formül dikkate alınarak evreni temsil eden örneklem asgari düzeyde 17 okul ve 340 öğretmen olarak belirlenmiştir.

Denizli merkez ilçedeki ilköğretim okulları konumları itibarıyla beş ayrı eğitim bölgesine ayrılmıştır. Bu çalışmada, okulların daha iyi temsil edilebilmelerini sağlamak amacıyla okullar küme olarak kabul edilmiştir. Denizli merkez ilçede bulunan eğitim bölgelerindeki

$$n = \frac{t^2 \frac{(PQ)}{d^2}}{1 + \frac{(1}{N}) t^2 (PQ)} d^2$$

N=Evren büyüklüğü

n=Örneklem büyüklüğü

d= hoşgörü düzeyi (.05)

t= güven düzeyinin tablo değeri(1.96)

PQ= maksimum örneklem büyüklüğü için

örneklem yüzdesi (.50 x .50=0.25)

okul sayıları da dikkate alınarak 87 ilköğretim okulundan tesadüfi (random) örnekleme yöntemi ile 17 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli toplam 719 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan 719 öğretmene

ölçek dağıtılmış ancak 494 öğretmenden geri alınmıştır. Uygulanan ölçeğin geri dönüş oranı % 70 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme temsil eden öğretmenlerin betimsel özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1. Örneklem grubunun betimsel özellikleri**

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	284	57,5
	Erkek	210	42,5
Yaş	23-30	89	18,0
	31-38	142	28,7
	39-46	178	36,0
	47 ve üstü	85	17,3
Eğitim durumu	Önlisans (Eğitim Enstitüsü)	85	17,2
	Lisans	399	80,8
	Lisansüstü	10	2,0
Branş	Sınıf öğretmeni	251	50,8
	Branş öğretmeni	243	49,2
Mesleki kıdem	1-7 yıl	90	18,2
	8-14 yıl	130	26,3
	15-21 yıl	111	22,5
	22-28 yıl	122	24,7
	29 yıl ve üstü	41	8,3

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında iki bölümden oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının birinci bölümünü, öğretmenlerin "cinsiyet", "yaş", "eğitim durumu", "branş", "mesleki kıdem" ve "meslekteki başarıdan dolayı alınan ödül" kişisel bilgilerini içeren bir kişisel bilgi formu oluşturmuştur. Öğretmenlerin algıladığı örgütsel desteği belirleyen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği ise ikinci bölümü oluşturmuştur.

#### Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği" (AÖDÖ), üç alt boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutları öğretimsel destek (9 madde), yönetsel destek (9 madde) ve adalet (11 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli Likert tipi (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçekte üç olumsuz madde yer almaktadır. Alanyazın ve Eğitim Bilimleri alanındaki uzmanlardan elde edilen bilgiler ışığında uygun olmayan maddeler elenerek, öğretmenlerin örgütsel destek algılarını belirlemeye yönelik 36 maddelik taslak bir ölçek formu oluşturulmuştur. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği, pilot çalışma için örneklem dışı 217 kişilik bir öğretmen grubuna araştırmacı tarafından kendi okullarında uygulanmıştır. Kuramsal olarak üç faktörlü olarak hazırlanan ölçek 29 madde olarak son haline getirilmiştir. AÖDÖ'nün 29 maddelik son halinin Cronbach Alfa katsayısı toplam ölçek için .95, öğretimsel destek alt boyutu için .83, yönetsel destek alt boyutu için .89, adalet alt boyutu için .92 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanması aşamasında; gerekli izinlerin alınmasının ardından okulların kendi çalışmalarını aksatmamak amacıyla okullardan uygulama için randevu alınmış, belirlenen

gün ve saatte ölçekler araştırmacı tarafından öğretmenlere açıklama yapılarak dağıtılmış ve toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği ile toplanan veriler, SPSS 17.0 istatistik paket programına işlenerek istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan okullardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smimov (Büyüköztürk 2006: 42) testi ile incelenmiştir. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nden alınan puanların aritmetik ortalaması () 105.22 olarak hesaplanmış ve Kolmogorov-Smimov testi sonuçlarına göre, elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ( $p = .00$ ). Bu nedenle, yapılacak çözümlenmelerde parametrik olmayan (nonparametrik) testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının, cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı

Mann-Whitney U testi ile sınıanmıştır. Yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve meslekteki başarıdan dolayı alınan ödül değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı da Kruskal Wallis-H analizi ile test edilmiş, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Tukey HSD analizi uygulanmıştır. Her alt problemin çözümünden sonra bulgular çizelgeler üzerinde gösterilmiş, literatür bulgularıyla karşılaştırılarak yorumlanmış ve değişkenler arasında farklılıklar gözlemlendiğinde, bu farklılıkların olası nedenleri yorumlanmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

#### Algılanan örgütsel destek

Öğretmenlerin örgütsel destek ölçeğinin tümüne ve her bir alt boyuta ilişkin betimsel istatistik değerleri (aritmetik ortalama, medyan, standart sapma) Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri**

Boyutlar	n		Medyan	Ss
Örgütsel Destek	494	3.62	3.68	.62
Öğretimsel Destek	494	3.72	3.77	.56
Yönetimsel Destek	494	3.56	3.66	.72
Adalet	494	3.60	3.72	.74

Tablo 2'deki medyan değerlerine bakıldığında öğretmenlerin en fazla desteği öğretimsel destek boyutunda algıladıkları, en az desteği ise yönetimsel destek boyutunda algıladıkları görülmektedir.

Algılanan örgütsel desteğin değişkenler açısından incelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla, Mann-Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3. Algılanan Örgütsel Desteğin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Öğretimsel Destek	Kadın	284	246.45	69992.50	29522.50	.84
	Erkek	210	248.92	52272.50		
Yönetimsel Destek	Kadın	284	246.04	69874.50	29404.50	.79
	Erkek	210	249.48	52390.50		
Adalet	Kadın	284	243.46	69143.50	28673.50	.46
	Erkek	210	252.96	53121.50		
Toplam	Kadın	284	245.29	69661.50	29191.50	.68
	Erkek	210	250.49	52603.50		



Öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları, örgütsel destek algılarında farklılık yaratmamaktadır. Diğer bir anlatımla, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin okullarından benzer düzeyde örgütsel destek algıladıkları söylenebilir. Ancak tüm boyutlara bakıldığında, erkek öğretmenlerden elde edilen ortalamaların kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının branş değişkeni bakımından örgütsel destek algılarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4. Algılanan Örgütsel Desteğin Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Boyutlar	Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	p
Öğretimsel Destek	Sınıf	251	253.67	63671.50	28947.50	.32
	Branş	243	241.13	58593.50		
Yönetsel Destek	Sınıf	251	247.11	62025.00	30399.50	.95
	Branş	243	247.90	60240.00		
Adalet	Sınıf	251	249.95	62737.50	29881.50	.69
	Branş	243	244.97	59527.50		
Toplam	Sınıf	251	249.59	62646.50	29972.50	.74
	Branş	243	245.34	59618.50		

Öğretmenlerin sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olmalarının okullarından algıladıkları destek düzeyinde istatistiksel olarak farklılık yaratmadığı görülmektedir. Sıra ortalama puanlarına bakıldığında, öğretimsel destek ve adalet boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha yüksek bir puan ile okullarından daha fazla destek algıladıkları

söylenebilir. Yönetsel destek boyutunda ise, branş öğretmenlerinin sıra ortalama puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumları ile örgütsel destek algılarının karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmektedir.

**Tablo 5. Algılanan Örgütsel Desteğin Eğitim Durumları Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Boyutlar	Eğitim Durumları	n	Sıra Ortalaması	Kay kare	sd	p	Fark
Öğretimsel Destek	Önlisans	85	249.61	.083	2	.959	-
	Lisans	399	246.79				
	Lisansüstü	10	258.00				
Yönetsel Destek	Önlisans	85	223.93	3.101	2	.212	-
	Lisans	399	251.79				
	Lisansüstü	10	276.55				
Adalet	Önlisans	85	229.35	1.910	2	.385	-
	Lisans	399	250.72				
	Lisansüstü	10	273.30				
Toplam	Önlisans	85	231.25	1.525	2	.466	-
	Lisans	399	250.39				
	Lisansüstü	10	270.50				

Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre görüşleri, algıladıkları örgütsel destek açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sıra ortalama puanlarına bakıldığında, tüm boyutlarda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yönetmel destek boyutunda da lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha fazla destek algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşları ile örgütsel destek algılarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis-H analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmektedir.

**Tablo 6. Algılanan Örgütsel Desteğin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Kay kare	sd	p	Fark
<b>Öğretimsel Destek</b>	23-30 yaş (1)	89	270.40	9.200	3	.027	1-3*
	31-38 yaş (2)	142	248.40				
	39-46 yaş (3)	178	224.38				
	47 yaş ve üstü (4)	85	270.44				
<b>Yönetmel Destek</b>	23-30 yaş (1)	89	278.32	7.896	3	.048	1-3*
	31-38 yaş (2)	142	254.82				
	39-46 yaş (3)	178	228.09				
	47 yaş ve üstü (4)	85	243.64				
<b>Adalet</b>	23-30 yaş (1)	89	275.61	8.276	3	.041	1-3*
	31-38 yaş (2)	142	255.93				
	39-46 yaş (3)	178	225.39				
	47 yaş ve üstü (4)	85	250.28				
<b>Toplam</b>	23-30 yaş (1)	89	276.33	8.591	3	.035	1-3*
	31-38 yaş (2)	142	254.36				
	39-46 yaş (3)	178	224.83				
	47 yaş ve üstü (4)	85	253.32				

\*p<.05

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel destek algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel desteğe ilişkin görüşlerinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Öğretimsel desteğe ilişkin algılarda, 23-30 yaş aralığındaki (R=270.40) öğretmenler ile 39-46 yaş aralığındaki (R=224.38) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiş, yönetmel desteğe ilişkin algılarda, 23-30 yaş aralığındaki (R=278.32) öğretmenler ile 39-46 yaş aralığındaki (R=228.09)

öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiş, adalet boyutuna ilişkin algılarda, 23-30 yaş aralığındaki (R=275.61) öğretmenler ile 39-46 yaş aralığındaki (R=225.39) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiş, diğer gruplar arasında anlamlı fark çıkmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel destek algılarının karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmektedir.



**Tablo 7. Algılanan Örgütsel Desteğin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Kay kare	sd	p	Fark
<b>Öğretimsel Destek</b>	1-7 yıl (1)	90	266.45	9.407	4	.052	-
	8-14 yıl (2)	130	259.00				
	15-21 yıl (3)	111	218.50				
	22-28 yıl (4)	122	237.66				
	29 yıl ve üstü (5)	41	277.23				
<b>Yönetimsel Destek</b>	1-7 yıl (1)	90	269.49	9.511	4	.050	-
	8-14 yıl (2)	130	266.70				
	15-21 yıl (3)	111	228.25				
	22-28 yıl (4)	122	225.67				
	29 yıl ve üstü (5)	41	255.41				
<b>Adalet</b>	1-7 yıl (1)	90	267.26	10.495	4	.033	2-3*
	8-14 yıl (2)	130	269.13				
	15-21 yıl (3)	111	217.94				
	22-28 yıl (4)	122	234.99				
	29 yıl ve üstü (5)	41	252.77				
<b>Toplam</b>	1-7 yıl (1)	90	268.21	10.518	4	.033	2-3*
	8-14 yıl (2)	130	267.73				
	15-21 yıl (3)	111	220.32				
	22-28 yıl (4)	122	230.97				
	29 yıl ve üstü (5)	41	260.67				

\*p&lt;.05

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri adalet boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretimsel destek ve yönetimsel destek boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin örgütsel desteğin adalet boyutu görüşlerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Buna göre, 8-14 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler (R=269.13) ile 15-21 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler (R=217.94) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmış, diğer gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, algılanan desteğin kıdem arttıkça önce azaldığı, orta derece kıdemden sonra ise tekrar arttığı görülmektedir. Orta derece kıdeme sahip öğretmenlerin en az düzeyde destek algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının meslekteki başarılarından dolayı aldıkları ödül değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerindeki başarılarından dolayı aldıkları ödül değişkenine göre görüşleri algıladıkları örgütsel destek açısından anlamlı bir fark göstermemiştir. Ancak, sıra ortalamalarına bakıldığında; öğretimsel destek, yönetimsel destek ve adalet boyutlarına ilişkin 2 kez ödül almış öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının örgüt büyüklüğü değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmektedir.

**Tablo 8. Algılanan Örgütsel Desteğin Meslekteki Başarıdan Dolayı Alınan Ödül Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Boyutlar	Ödül	n	Sıra Ortalaması	Kay kare	sd	p	Fark
<b>Öğretimsel Destek</b>	Hiç	100	253.60	1.585	4	.811	-
	1 kez	92	237.26				
	2 kez	129	254.09				
	3 kez	71	234.67				
	4 kez ve daha fazla	102	251.36				
<b>Yönetimsel Destek</b>	Hiç	100	253.17	1.617	4	.806	-
	1 kez	92	243.43				
	2 kez	129	257.07				
	3 kez	71	233.12				
	4 kez ve daha fazla	102	243.52				
<b>Adalet</b>	Hiç	100	237.73	2.240	4	.692	-
	1 kez	92	248.95				
	2 kez	129	257.96				
	3 kez	71	231.64				
	4 kez ve daha fazla	102	253.59				
<b>Toplam</b>	Hiç	100	246.51	1.384	4	.847	-
	1 kez	92	244.20				
	2 kez	129	256.57				
	3 kez	71	232.64				
	4 kez ve daha fazla	102	250.32				

**Tablo 9. Algılanan Örgütsel Desteğin Örgüt Büyüklüğü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması**

Boyutlar	Örgüt Büyüklüğü	n	Sıra Ortalaması	Kay kare	sd	p	Fark
<b>Öğretimsel Destek</b>	1-499 öğrenci (1)	76	271.54	3.523	2	.172	-
	500-999 öğrenci (2)	172	234.94				
	1000 öğrenci ve üstü (3)	246	248.85				
<b>Yönetimsel Destek</b>	1-499 öğrenci (1)	76	286.74	7.707	2	.021	1-2*
	500-999 öğrenci (2)	172	232.44				
	1000 öğrenci ve üstü (3)	246	245.90				
<b>Adalet</b>	1-499 öğrenci (1)	76	282.28	6.061	2	.048	-
	500-999 öğrenci (2)	172	248.22				
	1000 öğrenci ve üstü (3)	246	236.25				
<b>Toplam</b>	1-499 öğrenci (1)	76	283.74	5.841	2	.054	-
	500-999 öğrenci (2)	172	239.07				
	1000 öğrenci ve üstü (3)	246	242.20				

Algılanan örgütsel destek, örgüt büyüklüğü değişkenine göre yönetsel destek boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretimsel destek ve adalet boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

## Tartışma

Örgütsel destek, günümüz çalışanlarının en önemli haklarından ve beklentilerinden biri haline gelmektedir. Çalışanlar kendi fikirlerinin önemsendiğini, eleştirilerinin dikkate alındığını ve bu eleştiriler çerçevesinde örgütte değişiklikler yapıldığını bilirlerse ya da görürlerse, bu onlar açısından destek olarak algılanacaktır (Özbek ve Kosa, 2009). Örgüt içerisinde insanların önemli gördükleri şeyler kendilerine verildiği zaman, algıladıkları örgütsel desteğin arttığı, verilmediği zaman da azaldığı görülmektedir. İşgörenlerin önemli gördükleri şeyler, örgüte ve kişiye göre değiştiği için bu unsurların belirlenmesi örgütsel desteğin güçlendirilmesi açısından önem taşır. Yüksek örgütsel destek, çalışanlarda, etkili çalışma davranışlarını ortaya çıkarır (Eisenberger, Cummings, Armeli ve Patrick, 1997). Öğretmenlere göre, örgütsel destek en yüksek düzeyde öğretimsel destek boyutunda algılanmıştır. Bunu, adalet boyutu izlemektedir. En düşük düzey ise yönetsel destek boyutunda algılanmıştır. Bu çalışmanın öğretimsel destek boyutundaki ortalamaların diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu bulgusu, öğretmenlerin işlerini iyi bir şekilde yaptıklarını ve mesleki gelişimleri konusunda destek gördükleri şeklinde açıklanabilir. Öğretmenlerin yönetsel destek boyutundaki ortalamaların düşük olması ise, öğretmen ve okul yönetimi arasındaki güçlü ve etkili bir iletişim kurulamamasından doğan anlaşmazlıklardan kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, meslekteki başarılarından dolayı aldıkları ödül sayılarına ve örgüt büyüklüğüne göre incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde algılanan örgütsel desteği etkileyen kişisel faktörler; yaş, eğitim, cinsiyet ve hizmet süresi olarak belirlenmiştir. Algılanan örgütsel desteği açıklayan çalışmalarda, işgörenlerin kişisel özelliklerinin genellikle kontrol değişkeni olarak kullanıldığı görülmüştür

(Rhoades ve Eisenberger, 2002).

Algılanan örgütsel desteğin tüm boyutlarında, erkek öğretmenlerden elde edilen ortalamaların kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Amason ve Allen (1999) araştırmalarında, erkek işgörenlerin iletişim ilişkileri kadın işgörene göre daha olumlu olduğu ve dolayısıyla çalışma arkadaşlarıyla iletişim ilişkisi iyi olan erkek işgörenlerin algıladıkları örgütsel desteğin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Büyük bir çoğunluğu erkekyönetici olan okullarda destek açısından cinsiyet ayrımcılığının yapılmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Foley, Hang-Yue, Lui (2005), Fuller, Hester, Barnett, Frey, Relyea (2006), Tansky ve Cohen (2001) ve Yokuş (2006) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak, bazı araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Miao, 2011; Karatepe, 2012; Marique, Stinglhamber, Desmette, Caesens & Zanet, 2013; Büyükyılmaz ve Çakmak, 2014). Benzer şekilde Sezgin Nartgün ve Kalay'ın (2014) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin örgüt içerisinde destek görme durumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür.

Algılanan örgütsel destek düzeyi açısından sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin farklı algılamaları, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul günü içerisinde daha fazla kalmalarıyla açıklanabilir. Okulda daha uzun süre kalmanın sınıf öğretmenlerine okulda yapılanları ya da yapılmayanları, beklenti ve önerilerinin düşünüldüğünü daha iyi gözlemlene fırsatını verdiği söylenebilir. Branş öğretmenlerinin yönetsel desteği daha fazla algılaması, okul yönetiminin okuldaki işlerine ve okul içi, veli ve çevre ile olan ilişkilerinde yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sayısı az da olsa lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin algıladığı örgütsel desteğin fazla olması sevindiricidir. Genelde, okul yönetimi, öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde ders programlarını düzenlerken problem çıkarmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin bazılarını lisansüstü eğitimi yarıda bırakmakta, bazıları ise hiç başlayamamaktadır. Ancak, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına

fırsat veren, bu süreçte onlara yardım eden okul yönetimi, öğretmenler ile arasında olumlu ilişkiler kurarak öğretmenlere destek olduklarını gösterdikleri söylenebilir. Rhoades ve Eisenberger (2002) araştırmalarında, eğitim ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tansky ve Cohen (2001) de, eğitim düzeyi yüksek çalışanların, algıladıkları destek düzeyinin de yüksek olduğu ve örgütlerine daha fazla bağlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yoon ve Lim (1999) yaptığı araştırmada, eğitimli çalışanların örgütlerinden daha fazla destek aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sezgin Nartgün ve Kalay'ın (2014) araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ne olursa olsun iş yaşamlarında algıladıkları örgütsel destek düzeyleri birbirine benzer özellikler taşımaktadır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel destek algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. 23-30 yaş arasındaki öğretmenlerin örgütsel destek algılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmamızın bu bulgusu, Currie ve Dollery (2006), Currie ve Dollery (2005), Yoshimura (2003) ve Welchans (1996) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Miao'nun (2011) araştırma bulgularına göre algılanan örgütsel destek ile yaş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bazı araştırmalarda ise yaş ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Marique, Stinglhamber, Desmette, Caesens & Zanet, 2013; Büyükyılmaz ve Çakmak, 2014; Perrot vd., 2014). Yoshimura (2003) araştırmasında, yaşlı işgörenlerin genç işgörelere göre algıladıkları örgütsel destek düzeyinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Currie ve Dollery (2006), 351 yeminli ve öğrenci polis memurunun örgütsel bağlılığı ve algıladıkları örgütsel desteği araştırmışlardır. Araştırmaya göre, polis memurlarının yaşları arttıkça, algıladıkları örgütsel desteğin azaldığı görülmüştür. Bireyler, yaş gruplarına göre farklı ihtiyaçlara, isteklere, düşüncelere ve bakış açılarına sahiptirler. İş hayatına yeni başlamış bir gencin çalışma hayatına ilişkin bakış açısı ile orta yaşlı bir işgörenin bakış açısı oldukça farklıdır (Güner, 2007). Genç öğretmenler, okulun düzeni, işleyişi, kurum içi ilişkiler, normlar, görevler ve okulun iklimi ile ilgili bilgilendirilme, yönlendirme beklemektedirler.

Görevlerinde daha yeni olduklarından işlerinde başarılı olma isteği, işlerine duydukları heyecandan dolayı daha fazla desteğe ihtiyaç duymakta ve ihtiyaç duyduğu desteği aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda, genç öğretmenlerin okullarından daha fazla destek algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri adalet boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretimsel destek ve yönetsel destek boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Orta derece kıdeme sahip öğretmenlerin en az düzeyde destek algıladıkları görülmektedir. Orta derece kıdeme sahip öğretmenler en verimli zamanlarında en az destek almaktadırlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler desteğe en çok ihtiyaç duyduğu zaman, en fazla desteği almaktadırlar. Az kıdemli öğretmenler çalışma istekleri ile okullarına daha fazla katkıda bulunurlar. Bu katkılarının dikkate alındığını, değer verildiğini ve ödüllendirildiğini gören öğretmenler, okul yönetiminin adil davrandığına inanarak, desteklendiklerini hissetmektedirler. Kendilerine gösterilen desteğin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Emeklilikleri yaklaşan öğretmenlerin ise, beklentileri azaldığı için algıladıkları desteğin arttığı söylenebilir. Marique, Stinglhamber, Desmette, Caesens ve Zanet (2013) ve Miao'nun (2011) araştırma bulgularında ise algılanan örgütsel destek ile görev süresi değişkeni arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sezgin Nartgün ve Kalay'ın (2014) araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile iş yaşamlarında algıladıkları örgütsel destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Öğretmenlerin mesleklerindeki başarılarından dolayı aldıkları ödül değişkenine göre görüşleri algıladıkları örgütsel destek açısından anlamlı bir fark göstermemiştir. Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin okullarına katkıları ile aldıkları ödüller adil bir şekilde dağıtılmış olmalıdır (Eisenberger ve diğerleri, 2004). Ödül adaleti, algılanan örgütsel desteği, dolayısıyla iç doyum ve örgüte bağlılığı pozitif bir şekilde etkilemektedir (Töremen ve Tan, 2010). Adams (1965) "Eşitlik Teorisi"ne göre, bireylerin örgüte kattıkları değerler karşılığında kendilerine ve diğerlerine verilen ödüller arasında kıyaslama yapmaya çalıştıklarını ileri sürmüştür (Baş ve

Şentürk, 2011). Adams'a göre bu kıyaslama sonucunda durumun aleyhinde olduğuna inanan birey, örgüte verdiği girdileri azaltma yoluna gidecek veya örgütten ayrılmayı seçecek, eşitliğin sağlandığına inandığında ise huzurlu bir şekilde çalışacaktır. Eğer eşitsizlik devam ederse birey dayanma gücünün sona erdiği noktada örgütten ayrılma kararı verecek, örgütten ayrılamadığı takdirde ise örgüt içindeki sosyal ilişkileri olumsuz şekilde etkilenecek ve birey olası bir yalnızlığa itilecektir (Eren, 2004). Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Alınan ödüller, öğretmenlerin katkılarına olumlu değer vermekte ve algılanan örgütsel desteğe de katkıda bulunmaktadır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Yöneticiler, öğretmenleri çalışmalarını ile orantılı olarak ödüllendiren, onaylayan bir çalışma ortamı yaratmalıdır. Öğretmenleri başarılarından çabalarından dolayı övmek, takdir etme önemli bir etki yaratır (İnceler, 2005).

Algılanan örgütsel destek örgüt büyüklüğü değişkenine göre yönetsel destek boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, öğretimsel destek ve adalet boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Perrot vd'nin (2014) araştırma bulgularına göre algılanan örgütsel destek ile örgüt büyüklüğü arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde, büyük örgütlerdeki resmi politikalar ve prosedürler, işgörenlerin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgili esnekliği azalttığı söylenmektedir. Bu durumda, büyük örgütlerde çalışan işgörenler kendilerini daha az değerli hissederler. Büyük örgütlerden ziyade küçük örgütlerde işgören gruplarına daha çok iyilikte bulunmakta, daha çok yardımcı davranışlar gösterilmektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Analiz sonuçlarına göre, az öğrencisi olan küçük okullarda yönetsel destek daha fazla algılanmaktadır. Küçük okullarda okul yönetimi ile çalışanlar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, anlayışlı olma, fikir, öneri ve eleştirilerin iletilmesi, çalışma ortamının iyileştirilmesi gibi okul iklimini etkileyen etkenlerin daha kolay sağlandığı söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, M. (2008). Örgütsel Destek, Sosyal Destek ve İş/Aile Çatışmalarının Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 141-170.
- Amason, P. ve Allen, M.W. (1997). Intraorganizational Communication, Perceived Organizational Support, and Gender. *Sex Roles*, 37, 955-977.
- Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P. ve Lynch, P. (1998). Perceived Organizational Support and Police Performance: The Moderating Influence of Socioemotional Needs. *Journal of Applied Psychology*, 2 (83), 288-297.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1): 29-62.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyükyılmaz, O., ve Çakmak, A. F. (2014). İlişkisel ve İşlemsel Psikolojik Sözleşmede Algılanan İhlalin İşten Ayrılma Niyeti ve Algılanan Örgütsel Destek Üzerindeki Etkisi. *Ege Academic Review*, 14(4), 583-596.
- Currie, P. ve Dolery, B. (2005). An Empirical Analysis of the Relationship Between Perceived Organizational Support and Organizational Commitment in the NSW Police Service, UNE Working Paper Series in Economics, Working Paper 2005-11, School of Economic Studies, University of New England.
- Currie, P. ve Dollery, B. (2006). Organizational Commitment and Perceived Organizational Support in the NSW Police. *An International Journal of Police Strategies & Management*, 29 (4), 741-756.
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S. ve Patrick L. (1997). Perceived Organizational Support, Discretionary treatment and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 82, 812-820.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. ve Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 500-507.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayınevi.
- Foley, S., Hang-Yue, N. ve Lui, S. (2005). The Effects of Work Stressors, Perceived Organizational Support, and Gender on Work-Family Conflict in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management*, 22, 237- 256.
- Fuller, J.B., Hester, K., Barnett, T., Frey, L. ve Relyea, C. (2006). Perceived Organizational Support and Perceived External Prestige: Predicting Organizational Attachment for University, Faculty, Staff, and Administrators. *The Journal of Social Psychology*, 146, (3), 327-347.
- Güner, A.R. (2007). Sağlık Hizmetlerinde Örgütsel Bağlılık, İşe Bağlılık ve İş Tatmini Arasındaki İlişkilerin Modellenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- İnceler, S. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İşcan, Ö.F. ve Karabey, C.N. (2007). Örgüt İklimi ve Yeniliğe Destek Algısı Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 103-116.
- Karatepe, O. M. (2011). The effects of coworker and perceived organizational support on hotel employee outcomes: the moderating role of job embeddedness. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 36 (4), 495-516.
- Marique, G., Stinglhamber, F., Desmette, D., Caesens, G. ve De Zanet, F. (2012). The relationship between perceived organizational support and affective commitment: a social identity perspective. *Group & Organization Management*, 38(1), 68-100.
- Martin, R. (1995). The roles of organizational support and justice during a layoff. *Academy of Management Journal*, 89-93.



- Miao, R. T. (2011). Perceived organizational support, job satisfaction, task performance and organizational citizenship behavior in China. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 12 (2), 105-127.
- Özbek, M.F. ve Kosa, G. (2009). Duygusal Bağlılık, Örgütsel Destek, Üst Yönetim Desteği ve Personel Güçlendirmenin Hizmet Kalitesi Üzerindeki Etkisi: Kırgızistan'da Banka İşgörenleri Üzerinde Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34, 189-212.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(18), 113-130.
- Perrot, S., Bauer, T.N., Abonneau, D., Campoy, E., Erdogan, B. ve Liden, R.C. (2014). Organizational Socialization Tactics and Newcomer Adjustment: The Moderating Role of Perceived Organizational Support. *Group & Organization Management*, 39(3), 247-273.
- Rhoades, L. ve Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 698-714.
- Sezgin Nartgün, Ş. ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Destek, Örgütsel Özdeşleşme İle Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1361-1376.
- Tansky, J.W. ve Cohen, D.J. (2001). The Relationship Between Organizational Support, Employee Development, and Organizational Commitment: An Empirical Study. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (3), 285-300.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Welchans, D.T. (1996). The Effects of Telecommuting and Communication Media on Perceived Value Congruence, Organizational Support, and Job Satisfaction. Doctor of Philosophy, The Ohio State University.
- Yokuş, İ. (2006). Erkek Egemen İşlerde Çalışanların Örgütsel Destek Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yoon, J. ve Lim, J.C. (1999). Organizational Support in the Workplace: The Case of Korean Hospital Employees. *Human Relations*, 52 (7), 923-945.
- Yoshimura, K.E. (2003). Employee Traits, Perceived Organizational Support, Supervisory Communication, Affective Commitment, and Intent to Leave: Group Differences. Master of Science, North Carolina State University.
- Zagenczyk, T.J. (2001). A Social Influence Analysis of Perceived Organizational Support. Doctor of Philosophy, University of Pittsburgh.

## **Summary**

### **Introduction**

School administrators should value to teachers and their ideas, enable them to work in a relaxed and peaceful environment, improve working conditions, consider their complaints, attach importance to them, concern their problems one to one, take pride in success and reward them. Employees may think that they are supported by organizations when they considered important and provided environment to promote a positive attitude towards to organization. It is defined as organizational support to provide all of these conditions. Organizational support states that organization values take into account the well-being of employees and increase their happiness. Another definition of organizational support includes the awareness of employees' contribution to the organization and giving importance to their welfare. Organizational support requires a special understanding which can be found in organizations that are aware of the importance of human resources. In organizations that have this understanding because it is taken into account people's contributions and welfare level is increased, employee is proud of and glad for this situation. Primary school teachers who see the support of school management and know that it is behind them as one of the most strategic parts of education system is an important factor to determine the quality of the learning-teaching process in school. Today, perceived organizational support of primary school teachers seems important and school administrators take great responsibility to provide this support. Therefore, we consider it necessary to examine perceived support level of primary school teachers.

### **Methodology**

The population of the study consists of 2924 teachers working in 87 primary schools at the five different districts in center of Denizli. The sample of the study consists of 494 teachers working in 17 primary schools which were chosen from these districts by cluster sampling method. Perceived Organizational Support Scale developed by the researcher and Personal Information Form have been used to determine the

demographic characteristics of the subjects were administered in order to collect data. For analyzing data, firstly Kolmogorov-Smimov test was used to test whether the each school had normal distribution for determining teachers' perceived organizational support levels. According to test results, it has seen that the obtained data didn't have normal distribution. So, nonparametric tests were used for analyzing the data. Kruskal Wallis analysis and Mann-Whitney U test were used to analyze data. The sources of the differences were tested with employing Tukey HSD test. The significance level is determined as 0.05.

### **Findings and Discussion**

According to the results of the study, teachers in primary schools perceive the highest level of organizational support in instructional support dimension, the lowest level of organizational support in administrative support dimension. The perceived organizational support of teachers were not differentiated in accordance with gender, branch, education status and received the award for its achievements in vocational. The perceived organizational support of teachers is differentiated in according to age. While the justice which is the subscale of organizational support is differentiated according to vocational experience, instructional and administrative support is not differentiated in according to vocational experience. While the administrative support which is the subscale of organizational support is differentiated according to size of organization, instructional support and justice is not differentiated according to size of organization. The implications of the findings have been discussed and some recommendations for educators and researchers have been proposed.





## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Yurtseverlik: Birey, Toplum ve Eğitime Bakış \*

Fatih ÖZTÜRK\*\*, Serdar MALKOÇ\*\*\*, Arife Figen ERSOY\*\*\*\*

### Öz

Yurtseverlik sosyal bilgiler öğretim alanı içinde yer alan bir vatandaşlık değeridir. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin yurtseverlik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Fenomenoloji deseninde gerçekleştirilen araştırmaya maksimum çeşitlik örnekleme ile belirlenen 14 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırma verileri NVivo programında içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenleri yurtseverliği, sevgi, bağlılık, sorumluluk kavramlarıyla açıklamışlar ve kendilerini kör yurtseverliğe daha yakın görmüşlerdir. Öğretmenlerin etkin ve demokratik yurttaşlık eğitimi konusunda bilinçlenmeleri ve yapıcı yurtsever olmalarına ilişkin eğitim almaları ve uygulamalarını bu yönde geliştirmeleri sağlanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** *Yurtseverlik, etkin vatandaş, vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi*

### Giriş

Toplumlar için yurtseverlik değerine sahip vatandaşlar önemlidir. Çünkü, yurtseverlik etnik özellikleri vurgulamadan ülkeye bağlılığı anlatan siyasal bir kavram (Caballero, 1999) olarak bir ülkeye karşı ait olma, sevgi, övünme, önem verme duyguları içerir (Bar-Tal 1997). Dolayısıyla yurtseverlik, bireylerin ülkesine bağlılığını sosyo-psikolojik bir davranış biçiminde ifade ederken bunun siyasal bir karşılığını da oluşturur.

Yurtseverliğin siyasal ve sosyal alana yansımaları vatandaşlık eğitimin yaklaşımına göre olumlu veya olumsuz bir yönelim ortaya çıkarır. Yurtseverliğin olumlu ve olumsuz özelliğine göre yurtseverliğe farklı anlamlar yüklenmiştir (Bar-Tal, 1997, 1993; Schatz, Staub, ve Lavine, 1999). Yurtseverlik kör, askeri, otoriter, itaatkar olarak olumsuz; demokratik, yapıcı, eleştirel, vatandaşlık, sivil ve itaat etmeyen olarak olumlu sınıflandırılmaktadır (Bar-Tal 1997; Nathanson, 1989; Schatz vd. 1999; Westheimer, 2006). Kör yurtseverlik

otoriterlik (Blank, 2003) ve milliyetçilikle ilişkilendirilir (Barnes, 2010; Nathanson, 1989). Yapıcı yurtseverlik türlerinde ülkeye bağlılığın eleştirel bir yaklaşımla geliştiği kabul edilir (Bar-Tal 1997; Schatz vd. 1999). Yapıcı yurtseverlikteki eleştirel bağlılığın ulusal politikaları iyileştirme ve dönüştürme amacı vardır. Bu bakımdan vatandaşlık değeri olarak olumlu konumlandırılır. Kör ve yapıcı yurtseverlikte ülkesine bağlılık ve övünme vardır. Ancak kör yurtseverlikte ülke politikaları insan haklarına aykırı ve başkalarına zarar verici olsa bile sorgusuz kabul etme söz konusudur. Kör yurtseverlikte toplumdaki alt grupları göz ardı edilirken yapıcı yurtseverlikte tüm vatandaşları dikkate alınır. Bu bakımdan kör yurtseverlik milliyetçilik, yapıcı yurtseverlik demokratik vatandaşlık değeri olarak değerlendirilir (Schatz vd.1999). Kör yurtseverliğe göre eleştiri, sorgulama, protestolar, kültürel kirlenme ve ülkeye zarar verme olarak görülür. Kör yurtseverlik dış düşman korkusu ile içeriği kontrol etme eğilimindedir (Barnes, 2010).

\*Bu çalışma, 18-21 Eylül 2012'de İspanya'nın Cadiz kentinde düzenlenen Avrupa Eğitim Araştırmaları Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Araştırma görevlisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye. email: fozturk2@gmail.com

\*\*\*Araştırma görevlisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye. email: smalkoc@ankara.edu.tr

\*\*\*\*Doçent Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye. email: arifee@anadolu.edu.tr

Yapıcı yurtseverlik ulusu idealize etmez aksine onu eleştirerek ulusal amaçlar demokratik değerlerle uyumlu olduğu sürece destekler. Ülke tarihini farklı açılardan yorumlamak yapıcı yurtseverliğin özelliğidir. Bu özelliği, kör yurtseverlik bir ihanet olarak algılayabilir (Bar-Tal, 1993; 1997; Blank, Schimit ve Westle, 1999; Schatz vd, 1999)

Yurtseverlik doğuştan getirilen bir değer değildir. Zamanla toplumsal bağlamda öğrenilir (Bar-Tal, 1993). Bu nedenle, bireylerin yurtseverlik duygusu genelde ülkedeki sosyal alışkanlıklar, politika, din ve eğitimden etkilenir (Jordan, 1904). Yurtseverlik türlerinin belirlenmesinde birçok etken vardır. Bunlardan kimileri bazı ülkeler için çok belirleyiciyken kimileri diğerlerine göre daha az belirleyiciliğe ve öneme sahiptir. Politik yönelimlerin yurtseverlik anlayışına etkisi (Kosterman ve Feshbach, 1989) azınlık ve yabancılara karşı tutum (Blank ve Schmidt, 2003) savaş ve gerilimli dönemlerdeki ortam (Kosterman ve Feshbach, 1989) yurtseverlik türlerinin gelişimi etkilemektedir. Yurtseverlik eğitiminin demokratik olması, yurtseverliğin vatandaşlık eğitimine kapsamında olmasını gerekli kılmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde etkin, eleştirel ve katılımcı özellikler yapıcı yurtseverlik özellikleriyle örtüşmektedir. Yapılan kimi çalışmalarda yurtseverlik eğitimi ile vatandaşlık eğitiminin birlikte ele alındığı görülmektedir. (Bakioğlu ve Kurt, 2009; Ersoy ve Öztürk, 2015; Parmenter, 1999; Westheimer, 2006; Yazıcı ve Yazıcı 2010). Yurtseverlik katı biçimleriyle değil demokratik bir değer olarak ülke ve insani ideallerine bağlılık olarak öğretildiğinde anlamlıdır. Bir ülkeyi sevmenin o ülkenin hatalarını olduğu gibi kabul etmek anlamına gelmemektedir. Aksine bu hataları yapıcı bir biçimde eleştirmek gelişme ve dönüşüme yardımcı olacaktır (Ravitch, 2006). Etkili bir vatandaşlık yapıcı bir yurtseverlikle birleştiğinde işlevseldir. Rajman ve arkadaşları (2008) çoğu ülkenin eğitimdeki politik yöneliminin yapıcı yurtseverlikten çok milliyetçi etkiler altında olduğunu belirtmektedir.

Bireylerin yurtsever olarak yetiştirilmelerinde aile, okul ve çevre önemli rol oynar. Eğitim programları ve okulda gerçekleştirilen program dışı birçok etkinlikte yurtseverlik değeri öğrencilere doğrudan ve dolaylı olarak

kazandırılır. Eğitim programları içerisinde sosyal bilgiler, Türkçe, vatandaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin birçok derste yurtseverlik öğrencilere kazandırılması gereken değerler arasında yer alır. Bu derslerde doğrudan verilen yurtseverlik yanı sıra okullarda gerçekleştirilen ulusal bayramlar gibi etkinlikler ile öğrencilere dolaylı olarak verilir.

Bireylerin vatandaşlık ve yurtseverlik bilincini kazanmasında sosyal bilgiler eğitiminin rolü önemlidir. Birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, gençleri bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilecek bireyler olarak yetiştirmek (NCSS, 1992) amacı taşıyan sosyal bilgiler dersi için vatandaşlık beceri ve değerleri temeldir. Demokrasiyi benimsemiş olan toplumlarda sosyal bilgiler eğitiminde etkin vatandaşlık eğitimi temel alınmaktadır. Etkin vatandaşlıkta, küresel bakışa sahip olma, sorumluluk alma, farklılıkları kabullenme, eleştirel düşünme, sorun çözmede şiddete başvurmama, çevreye uyum ve çevreyi koruma, insan haklarını savunma, siyasal katılım (Hicks, 2001) önemli görülmektedir. Etkin vatandaşların yetişebilmesi için erken yaşlardan başlayarak çocukların eleştirel düşünme ve yaratıcılıkları geliştirilmelidir. Bunun için çocukların çevreyi, toplumu ve kendilerini etkileyen konular hakkında fikir üretmeleri, bunları paylaşmaları, yazmaları ve konuşmaları, alternatif yollar bulmaları, araştırma yapmaları (Ersoy, 2007) sağlanmalıdır. Çocukların okul dışı etkinliklere katılmaları ve küresel farkındalık geliştirebilmelerini sağlayacak sosyal, ekonomik ve çevresel konuları bir bütün olarak algılayıp dünyaya etkilerini tartışmaları sağlanmalıdır (Hicks, 2001). Ayrıca, çocukların katılımcı vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesinde demokratik organizasyonlara, okul temelli işbirlikli çalışmalara, toplumsal problem odaklı projelere katılmaları (Kahne ve Middaugh, 2008; Kahne, Chi ve Middaugh, 2006 Patrick, 1999) ve tartışmalı sosyal ve politik konuları sınıf içinde tartışmaları (Hess, 2002; Collins, 2015) etkili olabilmektedir. Bunlar çocukların yapıcı yurtseverlik becerilerini destekleyecektir.

Vatandaşlık eğitiminde öğrencilerin kazandığı yeterlikler öğretmenlerin bilgi, inanış, tutum ve davranışlarından ve vatandaşlık algısından

etkilenmektedir. Ersoy (2014) araştırmasında öğretmenlerin edilgen ve görev odaklı vatandaşlık anlayışının etkin vatandaşlık eğitiminde engel oluşturduğunu ortaya koymuştur. Yurtdışında yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık algısına yeterli düzeyde sahip olmadıkları görülmektedir (Anderson vd, 1997; Barchuk ve Harkins, 2010; Castro, 2013; Gallavan, 2008; Martin, 2008, 2010; O'Brien ve Smith, 2011; Patterson, Doppen ve Misco, 2012; Westheimer ve Kahne, 2004). Öğretmenlerin edilgen ve görev odaklı vatandaşlık algısına sahip olmaları, onların etkin vatandaşlık eğitimi ve yapıcı yurtseverlik eğitimi vermelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin algı, inanç, değer ve tutumlarının bilinmesi önemlidir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yurtseverlik algısı irdelenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin yurtseverlik ve eğitime ilişkin algısını belirlemeye yönelik çalışmalar (Hand ve Pearce, 2011; Waghid, 2009) olmasına karşın Türkiye'de sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bakioğlu ve Kurt (2009) farklı branşlardan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin siyasal katılımdan uzak edilgen bir vatandaşlık algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Yazıcı ve Yazıcı (2010) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha çok yapıcı yurtseverlik tutumlarına sahip olduğu, yapıcı yurtseverlik tutumları yüksek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi tartışmalara yer verme gibi demokratik yöntemleri daha çok kullanmaya eğilimli oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin yurtseverlik algısı nitel araştırmayla derinlemesine çalışılmıştır. Bu çalışmanın sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık ve yurtseverlik eğitiminin geliştirilmesinin yanı sıra sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yurtseverlik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada fenomenoloji (Cresswell, 2007) olarak desenlenmiştir. Yurtseverlik, gerek sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alması, gerekse temel vatandaşlık

değerlerinden biri olması nedeniyle, sosyal bilgiler dersiyle doğrudan ilgilidir. Yurtseverlik değerine ilişkin algılar, yurtseverlik eğitimini yönlendireceği düşünüldüğünde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilgili değeri nasıl algıladığı, hangi kavramlarla açıkladığı önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırmada fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar belirli bir kavramın bireydeki yansımalarını, anlamını kısacası, kavramın bireydeki karşılığını araştıran araştırmalar (Cresswell, 2007) olarak da bilinir.

### Katılımcılar

Yurtseverlik günlük yaşamda bireylerin deneyimlediği, izlediği ve gözlemlerle anlamlandırıldığı bir değerdir. Bu nedenle, günlük yaşamdan etkilenir. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemeinden yararlanılmıştır (Patton, 2002). Fenomenolojik araştırmalarda maksimum çeşitlilik farklı özelliklere sahip bireylerin yükledikleri anlamlara ulaşmayı amaçlar. Bu araştırmaya, cinsiyet, mezun olunan bölüm, yüksek lisans/doktora derecelerine sahip olma, mesleki deneyim, doğum yeri, yaş, öğretmenlerin hizmet süresi, çalıştığı kurumun sosyo-ekonomik düzeyi açısından farklı özellikler taşıyan 14 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler, devlet ve özel okullarda çalışmakta, 5'i erkek 9'u kadın, yaşları 26 ile 53 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan en deneyimli öğretmen 26 yıllık iken; en az olanı 2 yıl deneyime sahiptir. Öğretmenlerden 2'si özel okul, diğerleri ise devlet okulunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin 7'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 6'sı tarih, 1'i coğrafya alanında lisans derecesine sahiptir. Farklı görüşlerin, yurtseverlik kavramı örneğinde, nasıl çeşitlendiği ve farklılıkların hangi konularda keştiği katılımcılar seçilirken temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme görüş çeşitliliğini olanaklı kılmaktadır. Patton (2002), birbirinden farklı görüşler bütünlük açısından sınırlayıcı olarak görünse de aslında, görüş çeşitliliği içerisindeki ortak noktaların ortaya çıkarılması çalışmanın bulgularını güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

### Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Bu görüşmeler, yapılandırılmış görüşmelerin aksine,

### Çizelge 1. Öğretmenlerin Yurtseverlik Algısı

Temalar	Alt temalar
Yurtseverlik	Ulke sevgisi Bağlılık Kültür birliği Tarihsel bilinç Bağımsızlık Toprak bütünlüğü Sorumluluk Dürüst olmak Ülkeye ve topluma hizmet
Toplumda yurtseverlik	Yurtsever kişiler İşini en iyi yapan Biz bilincine sahip Dürüst olan Vatandaş sorumluluklarını yerine getiren Ahlaki ilkelere göre davranan Bencil olmayan Toplumun iyiliğini düşünen Yurtsever toplum Bireyselleşme ve kişisel çıkar Önyargı ve ötekileştirme Vatanseverliğin sloganlaştırılması Milli bilincin azalması
Eğitimde yurtseverlik	Sosyal Bilgiler ve yurtseverlik Dersler ve yurtseverlik Sosyal bilgiler dersi önemli Sosyal bilgiler dersi ile sınırlı olmamalı Yurtseverlik eğitiminin içeriği Eleştirel düşünme Bilimsel düşünme Saygı ve hoşgörü Yurtseverlik eğitiminin yöntemleri Alan ve inceleme gezileri Kitap okuma Topluma hizmet çalışmaları Öğrencilerde yurtseverlik Milli bilincin zayıf olması Ailenin rolü

konuyla ilgili görüşlerini yapılandırırken görüşülen kişiye esneklik sunmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrasında 14 katılımcıya uygulanmıştır. Görüşmede öğretmenlere yurtseverliğin anlamı, yurtsever kişinin özellikleri, günlük yaşamlarında yurtseverliğe bakışı, toplumda yurtseverliğe bakışı, sosyal bilgiler dersi ve yurtseverliğe bakışına ilişkin sorular sorulmuştur. Ortalama 30-40 dakika süren görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt edilmiş, dökümleri yapılmış

ve verilere NVivo programı ile tümevarımcı bir bakışla içerik analizi uygulanmıştır. Veriler satır satır kodlanmış, kodlardan 23 alt temaya oradan da üç ana tema ulaşılmıştır. Analizde inandırıcılığı artırmak için (Glesne, 2015) verilerin 5/1'i iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır ve yaptıkları kodları karşılaştırmıştır. Verilerin sunumunda isimleri kodlanarak verilen öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.



## Bulgular

Araştırma bulguları yurtseverliğin anlamı, toplumda yurtseverlik ve eğitimde yurtseverlik olmak üzere üç ana temada toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri yurtseverliği ders, öğrenci, birey ve toplum bağlamında açıklamıştır. Başka bir anlatımla öğretmenler yurtseverlik kavramını açıklarken sosyal bilgiler dersi, öğrenciler, yurtsever olan/olmayan bireyler ve yurtseverlikle bağdaşan/bağdaşmayan toplumsal davranış kalıplarına gönderme yapmıştır. Öğretmenler bireysel ve toplumsal davranış kalıpları noktasında herkesin daha dikkatli, özenli, toplumsal bilinci gözetken ve yükselten bir duyarlılık göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin yurtseverliğe yükledikleri anlam, toplumda ve eğitimde yurtseverliğe ilişkin algısı Çizelge 1’de verilmiştir.

## Yurtseverliğin Anlamı

Öğretmenlerin vatanseverlik algısını bütüncül olarak anlamak için yurtsever kavramının çağrıştırdıkları, hangi insani özelliklerin yurtseverlikle eşdeğer olduğu, yurt severliği artıran öğelerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenler yurtseverliği ülke sevgisiyle eşdeğer tutmuştur. Öte yandan öğretmenler ülke sevgisini bağlılık ve sorumluluk bilinci kavramlarıyla açıklamıştır.

## Bağlılık

Öğretmenlerden yurtseverliği ülkeye bağlı olmak biçiminde açıklayanlar olmuştur. Bu öğretmenler ülkeye bağlı olmayı kültür birliği, tarihsel bilinç, bağımsızlık ve toprak bütünlüğü olmak üzere üç boyutta değerlendirmiştir. Aynı öğretmenler, bireylerin yurtseverlik değer ve davranışlarını en çok, milli ve tarihsel bilincin geliştirdiğini düşünmektedir.

Öğretmenler milli bilinç kavramını ırk veya etnik bir vurgu yapmadan, ortak sevinç ve üzüntülerde birlik, beraberlik ve dayanışma anlamında kullanılmıştır. Burada kültür birliğinden söz edilmiştir. Örneğin, Hüseyin öğretmen, “Ortak sevinç ve üzüntü birlikte paylaşıyoruz bunlar hani, bağlıyor, sevgiyi sağlıyor.” derken; Seda öğretmen, “Birlikte üzülebiliyoruz, çok duygusalız, onu seviyorum hani Amerika ile Türkiye arasındaki o şeyi fark edebildiğim için değerlendirme yapabiliyorum. Birisinin acısı bizim acımız

oluyor her koyun kendi bacağından asılır demiyoruz, yardım ediyoruz.” demiştir. Nesrin öğretmen ise, “Dil bağlar kültür birliği tarih bağlar bunlar milleti millet yapan ana unsurlardır değerlerimiz.” diyerek kültür ve tarih birliğine dikkat çekmiştir.

Bazı öğretmenler tarih bilincinin yurtseverliği geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, uzun bir tarihe sahip olmanın gurur verici ve bağlılığı artırıcı olduğunu düşünmektedir. Tarihsel olaylar ve durumların onlar için özel bir anlamları vardır. Bunu Kerim öğretmen, “Tarihini seviyorum. Bin yılı geçkin bir tarihe sahip ve devamında sağlayabilecek gibi duruyor yani.” derken; Sedef öğretmen “Vatanseverlik deyince kurtuluş savaşı geliyor benim aklıma, o uğurda yapılan her türlü çaba, emek, şehitlerimiz, kadınlarımız. Onlar geliyor yani onların kıymetini bilmek önemli.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Öğretmenler, Atatürk ve cumhuriyet değerlerini tarihsel bilincin bir boyutu olarak değil de, kurucu bir öğe olarak algılamaktadır. Bazı öğretmenler bireyi topluma bağlayan unsurların başında Atatürk ve cumhuriyet değerlerinin geldiğini, Atatürk’ün ülke için yaptıklarının onlar için gurur kaynağı olduğu belirtmişler. Türkiye’yi sevmelerinde ve yaptıkları işlerde vatanseverlik duygusunun, Atatürk ve cumhuriyet değerlerinin önemi vurgulanmıştır. Örneğin, Mihri öğretmen, “... ülkemde bilime inanan, kıyafeti ile düşüncesi ile yasalara uyması ile aydın insanların olması gurur duyabileceğim nadir şeylerden birisi. Demokrasi, Atatürk’ün kurduğu aydınlanma” derken; Çağla öğretmen, “Mustafa Kemal en büyük gurur ve köy enstitülü öğretmenleri. Bende onların bir tanesinin torunuyum. Anneannemin annesi, yeni vefat etti.[...] Cumhuriyetin ilk mezunlarından gurur duyuyorum.” demiştir.

Yukarıdakilerden farklı olarak bazı öğretmenler, yurtseverlik için herhangi bir nedenin olması gerekmediğini belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre, ülkeyi sevmenin, bağlı olmanın herhangi bir bilinç, tarihsel olayla açıklanmasına gerek olmadığını, bu ülkede doğmuş olmanın aile birlikteliğinin, bu kültürde mutlu olmanın, insanı ülkeye bağlılığını artırmaktadır. Mutlu olmadan farklı olarak belirtilen diğer bir duygu ise bağımsızlıktır. Oktay ve Elif öğretmenler bir ülkede bağımsız olarak yaşanmasının yurtseverlik için önemli olduğunu belirtmiştir.



Bu öğretmenler ülkenin toprak bütünlüğünü korumayı yurtseverlik olarak değerlendirmiştir. Oktay öğretmen, "İnsanın kendi yaşadığı bölgeyi koruması, başkalarının bu bölgede bağımsız olarak yaşaması olarak aklıma geliyor." ve Elif öğretmen, "Değerlerine bağlı olmak, bayrağına, ülkesine, toprak bütünlüğüne bağlı olmak geliyor aklıma." diyerek görüşlerini açıklamıştır. Neslihan öğretmen ise, "Toprak birliği bağlar. Bayrak bağlar ondan sonra aynı hedefler doğrultusunda olmak bağlar." sözleriyle toprak birliğinin önemini vurgulamıştır.

### Sorumluluk Bilinci

Öğretmenlerden bazıları yurtseverliği sorumlulukla açıklarken dürüstlüğe değinmiş ve bunu yurtsever kişinin sorumluluklarını yerine getirirken ülkesine ve topluma karşı dürüst olması olarak tanımlamıştır. Çağla öğretmen, "Dürüst olmak geliyor. Gerçekten milliyetçi olmak geliyor. Bir reklam var ya sözde değil özde." diye görüşünü açıklamıştır. Hasan öğretmen ise, "İnsanları hani işini yaparken toplumu düşünmek gerekiyor toplum ve ülkeyi düşünürse vatanseverlik budur. İşini yapmıyorsa istediğin kadar nutuk at bir kısmı çalışır bir kısmı nutuk atar." demiştir. Bu öğretmenlere göre, yurtsever birey, sorumluluklarını bilerek yerine getirmelidir. Bu açıdan bilinen ama uygulamada gösterilmeyen duygu, düşünce ve davranışlar, katılımcılara göre sorumluluk bilinciyle ve dolayısıyla yurtseverlikle açıklanamaz. Yurtseverlik bu bağlamda ele alındığında kişilerin toplumsal sorumluluklarını bilmesi ve toplumsal eylemlerini bu düşünceyi gözeterek planlamaları ve uygulamaları, yurtseverliğin önemli bir bileşenidir.

### Toplumda Yurtseverlik

Öğretmenlerden bazıları yurtsever toplumu yurtsever kişinin özellikleri ve toplumun yurtseverliğine bakışıyla ilişkilendirerek açıklamıştır. Burada öğretmenler yurtsever bir kişinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğinden ve toplumun tutumlarının yurtseverlik değeriyle ne kadar uyumlu olduğundan söz etmiştir.

### Yurtsever Kişiler

Yurt sever kişilerin özelliklerinden söz eden öğretmenler bunu "işini en iyi yapan"

ve "biz bilincine sahip olan" kişiler olarak tanımlamıştır. Bu öğretmenler, bir kişinin işini en iyi yapma kaygısını taşımasının yurtseverlikte belirleyici olduğunu ve işi ne kadar "samimi ve dürüst" yaptığının göstergesi olduğunu düşünmektedir. .Bu bakımdan, öğretmenler, sadece söze ve duyguya dayalı bir yurtseverliğin aslında yurtseverlik olmadığı ifade etmiştir. Oktay öğretmen, "Bir kere vatansever olan bir kişi, görevi ne olursa olsun, yani bu çöpçülükten tutun da marangozluktan tutun da, öğretmenlikten tutun da, doktorluktan tutun da yani hayatın hangi yerinde hangi alanında hizmet veriyorsa, hangi alanda çalışıyorsa elinden geldiğinden daha fazlasını yapmalı." biçiminde görüşünü açıklamıştır. Zeynep öğretmen, "Çok da farklı değil aslında benim görüşüm yani yaptığı işi önemsemeli ciddiye almalı her ne olursa olsun." demiştir. Nurcan öğretmen ise, "Bence yurtseverlik her şeyden önce yaptığı mesleği iyi yapan, dürüstçe yapan insan demek. Hani savaşa katılmıyım, insan öldüreyim diyen insanlara ben katılmıyorum. Ama mümkün mertebe vergisini veren, yolsuzluğa katılmayan, hangi mesleği yapıyorsa bakkal olsun, ister doktor, o mesleğin etik kurallarını yerine getirebilen insan yurtseverdir." diyerek meslek etiğine de dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenler yurtseverliği sözel olarak ifade etmenin, yurtseverliği sloganlaştırmanın, yurtseverlik değerine zarar vereceğini belirtmiştir. Örneğin Mihri öğretmen, "Lafta sadece konuşuyor ama elektriği kaçak. Mesela konuşuyor ama tüh diyor, tükürüyor yola gidiyor. Bu vatanseverlik değil işte." diyerek sözde değil eylemde yurtseverliği öne çıkarmıştır.

Bazı öğretmenler ise, yurtsever bir kişinin bireysel sorumlulukları ile toplumun çıkarları arasındaki dengeyi iyi kurmak zorunda olduğunu, toplumun iyiliğini ve geleceğini daima düşünmesi ve davranışlarını buna göre yönlendirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu öğretmenlere göre aşırı bencillik, yurtseverlikle bağdaşmamaktadır. Yurtsever kişiden beklenen kendi çıkarlarını hiçe sayması değil, toplumsal bilinci geliştirmeye çalışması, üstüne düşeni yapmasıdır. Kerim öğretmen, "Kendi çıkarlarını tutan kendi ideolojik görüşlerini önde tutan insanlar var ama ortak olacak dediğim gibi herkes siyasi görüşü ne olursa olsun hedef ülkemizi güzel bir yere getirerek

bağımsızlıktan taviz vermemek." diyerek görüşlerini açıklamıştır. Ali öğretmen, "İşte aslında günümüzde bunu yapmak biraz zor, herkes böyle söylüyor yurtseverim diye. Ama, insanlar kendi çıkarlarını düşünebiliyorlar. Bunu çok istisna insanlar yapabiliyorlar diye düşünüyorum. Yani ülkesine değerlerine, kendi alternatiflerinden üstün tutmak zor bir şey bunu başarmak." diyerek toplumun iyiliğinin kişisel çıkarlardan üstün tutulması gerektiğini söylemiştir.

### **Yurtsever Toplum**

Öğretmenlerden bazıları günlük hayatta gözlemedikleri toplumsal davranışların yurtseverliğe uymadığını söylemiştir. Bunlar, bireyselleşme, önyargı ve ötekileştirme, vatanseverliğin sloganlaştırılması gibi davranışlardır. Öğretmenler, çevrelerinden örnekendirerek, toplumda ötekileştirme ve önyargı içeren davranışların çok yaygın olduğunu ve bunların yurtseverlik değeriyle ilgili olmadığını, hatta yurtseverliği olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Toplumdaki önyargı ve ötekileştirmenin temelinde hoşgörü eksikliğinin olduğunu düşünen öğretmenler insanların kendi değerlerinden farklı değerleri, olayları veya kişileri hoşgörmediklerini söylemiştir. Öğretmenler, farklı kültürler hakkında bilgi eksikliğinin hoşgörüyü engellediğini, sonuç olarak önyargıya ve ötekileştirmeye yol açtığını düşünmektedir. Örneğin, Nurcan öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: "Çünkü toplumda bir sürü değişik insan var. Her ülke için geçerli bu. Bunlar böyle düşünürse yarın bir gün iki kültür arasında çatışma olacak. Zengin fakir arasında, bayan-erkek arasında olacak bunlar. Yani bu şekilde engellenmeli. Ama çocuklar gerçekten beni bazen çok üzüyorlar, ciddi anlamda sesler yükseliyor." Hasan öğretmen ise görüşlerini; "Ya değişik inançları var insanların gayet de doğal. Afrika'daki insanlar da değişik, yerliler daha değişik. Saygılı olmak gerekiyor. Eğer Alevi insanlar veya vatandaşlarımız bundan rahatsızlık duyuyorsa, demek ki eğitmek gerekiyor." demiştir. Sercan öğretmen bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Aile kültüründe ötekileştirme var. Bunu çok iyi test ettim. Çocuklara bazen soruyorum. Siz insanları seviyorsunuz, evrensel değerleri biliyor ve değer veriyorsunuz, veriyoruz öğretmenim

diyorlar. Peki diyorum yan sıranızda Yahudi bir kız arkadaşınız veya Ermeni bir erkek arkadaşınız olsaydı, samimi olduğunuz arkadaşınıza baktığınız gibi bakacak mıydınız? Durup düşünüyorlar...

Bazı öğretmenler, toplumda davranışlarını büyük oranda çıkarlarına göre yönlendiren bireylerin yurtsever olmadığını düşünmektedir. Bu öğretmenler yakın tarihe kadar böyle olmadığını, yeni neslin toplum-birey karşılaştırmasında ağırlıklı olarak birey ve bireysel çıkarları öne çıkardığını anlatmıştır. Bireyselleşmeyi, öğretmenlerden bazıları küreselleşmeyle bazıları milli bilincin azalmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Neslihan öğretmen, "Etrafa karşı bilinçli olmamalarından yani duyarsız olmalarından, yani herkes mal mülk peşinde zenginlik peşinde... Kendimi ne kadar zengin yaparım var yeni nesilde. Demiyor ki devlete vermezsem, devlet bana nasıl hizmet getirecek." biçiminde görüşünü açıklamıştır. Sercan öğretmen, "Çünkü çağ ilerledikçe sorunlar artıyor. İnsanların kaygıları artıyor. Kaygılar artıkça özellikle ekonomik kaygılar artıyor. Bu da tabii ki ben fikrini ön plana çıkarıyor." diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler yurtseverliğin sloganlaştırılmasını doğru bulmamaktadır. Bu öğretmenler, belirli bir coşkuyla yapılan ama içeriğine dair yeterli bilgiye sahip olunmayan bir yurtseverliğin yerinde olmayacağını düşünmektedir. Örneğin Zeynep öğretmen, "İnsanların ortaya çıkıp bağırpıp sonra kendi işine gücüne bakmalarını doğru bulmuyorum, böyle bir bilinç varsa bunun kararlılıkla devam ettirilmesi gerekiyor. Bu kavga nedeni asla değil, vatana sahip çıkmak. Burada şey var işte insanlar ne için bağırpıp çağırdıklarının çok farkında değiller. Orada kalabalık var. Bende gidiyim. Bir çoğunda hepsinde değil." diyerek görüşlerini açıklamıştır.

### **Eğitimde Yurtseverlik**

Öğretmenlerden bazıları yurtseverliği eğitimle ilişkilendirerek açıklamıştır. Bu öğretmenler eğitimde yurtseverliğe sosyal bilgiler ve yurtseverlik eğitimi ve öğrenciler ve yurtseverlik boyutlarında bakmışlardır.

### **Sosyal Bilgiler ve Yurtseverlik**

Öğretmenler yurtseverlik değerinin öğretimi için en uygun dersin sosyal bilgiler olduğunu

ancak bununla sınırlı kalınmaması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin, Aylin öğretmen, "Bence çok daha geniş bir yelpazede olmalı... Sayısalından sözeline bu bilinçte bir eğitim öğretimi olmalı diye düşünüyorum." demiştir. Öğretmenlerin yurtseverlik eğitimleri, eleştirel düşünmeyi öğretmek, bilimsel düşünmeyi öğretmek, hoşgörü değerini öğretmek olarak çeşitlenmektedir. Sefa öğretmen, "Bir de insanın vatan ve milleti için çalışabilmesi için, bir yere gelecek, kariyer yapacak, okuyacak, doğruları öğrenecek, doğruları öğrenmek için öyle kulaktan duyma şeylere inanmayın, ne yapacaksınız kaynağa gideceksiniz." diyerek sosyal bilgiler dersinde yurtseverliğin nasıl öğretileceğini açıklamıştır. Sedef öğretmen ise, "Mesela herkesin farklı olduğunu, farklı düşündüğü bireyi arkadaşı buraya getirecek bir röportaj şeklinde olabilir. Somalililer geldi onlar olabilir, engelli bir vatandaş olabilir. Onlara saygı duymayı öğrenmeli. Bir de dediğim gibi bunu da mesela beyin fırtınası yapmak istiyorum. Neler yapılabilir mesela bunu daha iyi yere getirebilmek için." görüşleriyle yurtseverliğin öğretimde neler yapılacağını vurgulamıştır.

Öğretmenlerden bazıları yurtseverlikle ilgili konuların, uygulamalı bir biçimde ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler, yurtseverlik değerinin sözel olarak anlatımının ve anlaşılmasının güçlüğünden bahsetmiştir. Bu yüzden, öğretmenler yurtseverlik eğitiminin alan ve inceleme gezileri içermesini vurgulamıştır. Sercan öğretmen, "Kitap üzerinden gösterebiliyorsun. Bence şeyde yetmiyor, bilgisayar üzerinden, flaştan atıyorsun o da yetmiyor. Pratik anlamda bir yerlere götürmek gerekiyor." diyerek gezilerin öneminde söz etmiştir. Elif öğretmen ise, "Zümrelerde de konuşuruz bunu, çocuğun yurdunu tanımmasını sağlayacak gezilerin devlet tarafından desteklenmesi. Çünkü çocuklar bunları göremiyorlar... Biz mesela 29 Ekimde gitmiştik Afyon Kocatepe, Dumlupınar'a. Çok etkilendiler. Rehber de iyi anlattı. Ben anlattım, çok etkilendiler. Bir otobüs gittik sadece, 45 kişiydik" diyerek örnek vermiştir. Sercan öğretmen bu konuda ek olarak şunları söylemiştir: "Pratik anlamda bir yerlere götürmek gerekiyor. Bir şeyleri göstermek gerekiyor. Memleket nasıl sevilir, çıkarız çevrede hadi deriz mahallemizi temiz tutabilmek için böyle bir kampanya

düzenleriz. Çöplerimizi düzenleriz, bu güzel bir vatanseverlik örneğidir. Çünkü vatanseverlik aynı zamanda çevreyi temiz tutmaktır. Pratik anlamda bir şeyler yapmaktır. Birtakım yerlere götürüp göstermek de buna dahildir."

### Öğrenciler ve Yurtseverlik

Öğretmenlerden bazıları, günümüzde öğrencilerinin yurtseverlikle ilgilenmediğini, kendi öğrencilik dönemlerindeki yurtseverlik anlayışlarının olmadığını vurgulamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin yurtseverlik anlayışları yeterli olmadığını ve bunun farklı nedenleri olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden bazıları toplumdaki saygı ve hoşgörü kültürünün çocukların yurtseverlik algısını olumsuz etkilediğini, bazıları teknolojik gelişmelerin çocukların milli bilinçlerini azalttığını belirtmiştir. Örneğin Elif öğretmen, "Çocukların şuan dünyaları çok farklı. Biz ne kadar duygu yüklü çalışsak da dışarıya çıktığında o kadar çok seçeneği var ki onu hemen unutturacak, dikkatini dağıtacak o kadar çok şey var ki. Çok çabuk etkilenebiliyorlar, çok çabuk da etkiyi kaybedebiliyorlar." demiştir. Öğretmenler öğrencilerin yurtseverlik değeriyle ilgili tutum ve davranışları üzerinde ailenin konuya yaklaşımının büyük önemi olduğunu belirtmiştir. Nurcan öğretmen, "Aileler bence. Bu çocuklar hani okumuyorlar, araştıranlar yok. Bilinçli değililer bu yaşta, ailesinde ne duyuyorsa aynısını sergiliyor, öyle diye düşünüyorum." derken; Sercan öğretmen, "Ya aslında üç ayak var ya hani, çevre, aile ve okul. Aslında ilk önce çocuktan önce aile eğitiminin olması lazım. Ailelere bir şeyler verilmesi gerekiyor, uzun süreli bir şeylerin verilmesi gerekiyor" demiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, yurtseverlik eğitimi konusunda ailelerle etkili bir iletişim kuramadıklarını anlatmıştır. Ali öğretmen, "Ama aile ortamında çocuk bu şekilde yetiştiyse değiştirmemiz zor oluyor. Bize gelen çocuk artık akli başında olan bir çocuk ortaokulda. İlkokulda biraz daha düşüncelerini değiştirebiliyorsun ama velilerde o kadar şey ki, en ufak bir şey söylediğin zaman hemen dikiliyorlar karşımıza. 'Niye öyle söyledin?' diyerek. Böyle bir sorunumuz da var." biçimindeki görüşüyle ailenin etkisini dile getirmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri yurtseverliği, sevgi, bağlılık, sorumluluk gibi kavramlarla açıklamaktadır. Bu öğretmenler ülkeye olan sevgi ve bağlılığı en belirgin yurtseverlik göstergesi olarak vurgulamıştır. Bu tarih bilinci, kültür birliği, bağımsızlık ve toprak bütünlüğü kapsamında açıklamıştır. Bu kapsamda öğretmenler yurtsever kişiler, "işini en iyi yapan" ve "biz bilincine sahip olan" kişilerdir. Yine kişinin işini ne kadar "samimi ve dürüst" yaptığı da yurtseverliğin göstergesidir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazılarının kör yurtseverlik sınıflamasına yakın olduğunu göstermektedir. Kör yurtseverlikte bağlılık, koruma, saygı ve ulusal semboller önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla eleştiri, sorgulama gibi kavramlara değinmeden yurtseverliği açıklayan öğretmenler, "doğru yurtseverliğin" sevmeye, koruma ve bağlılıkla ilgili olduğunu dile getirmiştir. Oysa yapıcı yurtseverlikte bir ülkeye bağlılık ve onu sevmeye, ancak demokratik bir siyasal ve sosyal yapıda eleştiri, sorgulama ve etkin yurttaşlıkla ilişkilidir.

Alanyazındaki birçok çalışmada etkin vatandaşlık ile ülkeye bağlılık ve siyasal katılım konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının geleneksel özelliklere sahip olduğu bulunmuştur (Anderson vd., 1997; Barchuk ve Harkins, 2010; Castro, 2013; Martin, 2010; O'Brien ve Smith, 2011; Patterson, Doppin ve Misco, 2012; Westheimer ve Kahne, 2004). Ayrıca, Straughn ve Andriot (2011) yaptıkları çalışmada sivil yurtseverlik ve geleneksel yurtseverlik ayrımı yaparak sivil yurtseverliğin etkin vatandaşlıkla ilgili olduğuna yönelik bulgulara ulaşmıştır. Benzer bir biçimde Schatz, Staub ve Lavine, (1999) yapıcı yurtseverlik ile etkin vatandaşlık arasındaki ilişkiyi göstermiştir. Castro (2013) öğretmen adaylarının saygılı, dürüst, ahlaklı olmayı ve ülkesi ile övünmeyi iyi vatandaşlığın bir göstergesi olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgularla Türkiye'de yapılan kimi çalışmaların sonuçlarında benzerlik görülmektedir. Bakioğlu ve Kurt (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin vatansever tanımlamaları "vatandaşlık görevlerini yerine getiren, iyi vatandaş" biçiminde görev ve sorumluluk odaklıdır. Ersoy'un (2007) ve Çelik'in (2009) çalışmalarında

da öğretmenler yurtseverlik ile vatandaşlık arasında ilişki kurmuş ve iyi vatandaşların aynı zamanda yurtsever olması gerektiğine ilişkin görüş bildirmiştir. İyi vatandaşı, sorumluluk ve görevlerini yerine getiren, yurtsever ve ülkesine bağlı, saygılı, dürüst vatandaşlar olarak betimlemiştir. Memişoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler vatandaşlık değeri ile ilişkili olarak vatanseverlik, saygılı olma ve sorumluluklarını (vergi verme, oy kullanma) yerine getirme üzerinde durmuştur. Dolayısıyla bu çalışma bulgularına yansıyan "yurtsever portresi" sözü edilen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu bir anlamda öğretmenlerin "iyi vatandaş" algısı ile yurtseverlik algılarının geleneksel bir yön taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Ersoy (2014) sosyal bilgiler dersinde etkin vatandaşlık eğitiminin engelleri konulu çalışmasında öğretmenlerin geleneksel vatandaşlık algısının etkin vatandaşlar yetiştirmelerinde engel olduğunu belirlemiştir. Bütün bu sonuçlar, öğretmenlerin geleneksel vatandaşlar ile kör yurtseverler sınıflamasına yaklaştırmaktadır. Bir başka deyişle geleneksel görev odaklı vatandaşlık algısına sahip olan öğretmenlerin kör yurtseverlik algısına da sahip olabildiklerini göstermektedir. Bunun nedenleri, öğretmenlerin geleneksel cumhuriyetçi ve görev odaklı bir vatandaşlık eğitimi alması, toplumda henüz etkin vatandaşlık bilincinin geçerli olmaması gibi nedenler sayılabilir. Öğretmenlerin böyle bir algı içerisinde olması yurtseverlik ve vatandaşlık eğitimi açısından olumsuz değerlendirilebilir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde yurtseverliğin demokratik değerleri destekleyecek bir vatandaşlık değeri olarak öğretilmesi önerilmektedir (Kahne ve Middaugh, 2007; Waghid, 2009; Westheimer, 2006). Böyle bir gereklilik için öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik programlar geliştirilmelidir. Özellikle etkinlik odaklı çalışmalara lisans programlarından başlanmalıdır. Ayrıca, alanyazında öğretmenlerin birden fazla yurtseverlik eğilimi ve vatandaşlık eğilimine sahip olduğuna ilişkin çalışmalar vardır (Anderson vd., 1997; Kahne ve Middaugh, 2006; Straughn ve Andriot, 2011; Westheimer, 2004; Waghid, 2009). Bu nedenle, Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenlerini de içerecek biçimde öğretmenlerin yurtseverlik ve vatandaşlık eğilimlerine ilişkin daha derinlemesine çalışmalara gereksinim olduğu açıktır.



Bu araştırmadaki öğretmenler günlük hayatta karşılaştıkları, bireyselleşme, önyargı ve ötekileştirme, vatanseverliğin sloganlaştırılması gibi davranış ve durumları eleştirmektedir. Öğretmenler, toplumda ötekileştirme ve önyargı içeren davranışların yakın çevrelerinde çok yaygın örneklerini gördüklerini belirtmektedir. Öğretmenler, hoşgörüsüzlüğün ve farklılıklara tahammülsüzlüğün de yurtseverlikle açıklanamayacağı vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kör yurtseverlik bakışıyla uyuşmamaktadır. Çünkü yapıcı yurtseverlik farklılıklara saygı konusunda daha olumlu tutum sergilenirken kör yurtseverlikte daha milliyetçi bir tutum sergilenmektedir. Öğretmenler ülkeye bağlılık ve hizmet etme konusunda kör yurtseverliğe daha yakinken farklılıklara hoşgörü konusunda yapıcı yurtseverliğe yakın görüşlere sahiptir. Bu bulgu iki biçimde yorumlanabilir. Bunlardan ilki Atatürk'ün Türk milleti tanımlamasında ırk ve köken vurgusu yapmamış olması, ikincisi ise öğretmenlerin siyasi olaylar ve siyasal atmosferden etkilenmiş olmasıdır. Atatürk milliyetçiliği Türk eğitiminin genel amaçları arasında öğrencilere benimsetilmek istenen değerlerden biridir. Bu bakımdan Cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki uluslaşma çabaları etnik bir aidiyete dayandırılmamaktadır. Dolayısıyla Atatürk milliyetçiliği bağlamında ele alınan yurttaşlık kavramı Türk eğitim sisteminin önemli yapı taşlarından birini oluşturmakta ve yeni nesillere bu anlayış çerçevesinde aktarılmak istenmektedir. İkincisi ise Türkiye'de yaşanan toplumsal ve siyasal olaylar, öğretmenlerin toplumdaki tüm farklılıkların bir arada yaşayabileceğine olan inançları, insanları birbirine karşı daha anlayışlı olması algısını güçlendirmiş olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, bireylerin yurtseverlik değer ve davranışlarını daha çok milli ve tarihsel bilincin geliştirdiğini düşünmektedir. Öğretmenler bireyin topluma bağlı olmasını milli ve tarihsel bilinç, Atatürk ve cumhuriyet değerleri ve burada doğmuş veya burada mutlu olmak üzere üç boyutta değerlendirmektedir. Örneğin öğretmenlerden biri "kurtuluş savaşı ve o uğurda yapılan her türlü çaba, emek, şehitlerimiz, kadınlarımız" biçiminde kurtuluş savaşını ve koşullarını vurgulayarak bunu yurtseverlikle ilişkilendirmektedir. Başka bir öğretmen, "Mustafa Kemal en büyük gurur, köy

enstitüleri" diyerek cumhuriyeti kurucusu ve cumhuriyetin en önemli eğitim uygulamasını yurtsever olmak için gerekçelendirmektedir. Diğer bir öğretmen ise, "bilime inanan, kıyafeti ile düşüncesi ile yasalara uyması ile aydın insanların olması gurur duyabileceğim nadir şeylerden birisi. Demokrasi, Atatürk'ün kurduğu aydınlanma" ifadeleri ile Atatürk ve demokrasi arasında bir bağ kurmaktadır. Görüşmelerde milli bilinç ırk veya etnik olarak açıklanmamış, aksine ortak sevinç ve üzüntüler, birlik, beraberlik ve dayanışma anlamında kullanılmıştır. Öğretmenlerin milli bilinci etnik bir vurgu yapmadan açıklamaları yapıcı bir yurtseverlik özelliği olarak görülebilir. Buna karşın tarih, toprak, dil ve milli bilinç söylemleri tek başına ele alındığında kimi zaman kör bir yurtseverlik özelliği ortaya çıkabilir. Bununla birlikte eleştirel değerlendirme etkin katılım da yapıcı yurtseverlik için önemlidir. Cumhuriyetin kurucu iradesi ve bunu temsil eden değerlerle gurur duyma katılımcıların en önemli yurtseverlik güdüsünü oluşturmaktadır. Yurtseverliğin önemli bir değer olarak görüldüğü bir başka çalışmada öğretmen adayları yurtseverlik, tarihsel bilinç ve geçmişin mirasını önemli güdülenme kaynağı olarak görmektedir (Öztürk-Demirbaş ve Çelikkaya, 2012 ).

Öğretmenlerin çoğunluğu yurtseverlik değerinin öğretimi için en uygun dersin sosyal bilgiler olduğunu düşünmektedir. Farklı çalışmalar incelendiğinde de sosyal bilgilerin yurtseverlik değerini kazandırmada önemli olduğu ve sosyal bilgiler öğretmenleri için öncelikli olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Bakioğlu ve Kurt, 2009; Öztürk-Demirbaş ve Çelikkaya, 2012; Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Öğretmenlere göre, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yurtseverlik değeri soyut olarak verilmekte, ancak yurtseverlik gezi-gözlem, alan gezileri, sınıf dışı etkinliklerle öğretilmesi gerekmektedir. Bununla beraber öğretmenler yurtseverliğin sadece sosyal bilgiler dersine özgü olmaması gerektiğini, bütün derslerde yurtseverlikle ilgili bölümler, kazanımlar olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu sonuç, Bakioğlu ve Kurt (2009) ile Yazıcı ve Yazıcı (2010) çalışmalarındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Öğretmenler bunun yanı sıra okul ve ailenin eş güdümlü hareket etmesini gerekli görmektedir.

Bu sonuçlar bağlamında öğretmenlerin yurtseverlik algısının kör yurtseverliğe daha yakın olduğu, etkin ve demokratik vatandaşlıkla uyumlu olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde geleceğin vatandaşlarını etkin ve demokratik vatandaşlık eğitimi ve bunun gerektirdiği yapıcı yurtseverlik eğitimini verebilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içinde etkin ve demokratik vatandaşlık eğitimi almalıdır. Bu

bağlamda, öğretmen eğitim programlarının etkin ve demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında yeniden gözden geçirilmesi, bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması yararlı olacaktır. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitimcilerinin etkin vatandaşlık ve yurtseverlik algısı üzerine derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., ve Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Barchuk, Z., ve Harkins, M. (2010). Why teach about globalization. *Social Studies Research & Practice*, 5(1), 13-23.
- Barnes, K. (2010). Blind patriotism, stereotyping, and the mediating role of threat. Unpublished Master Thesis. Department of psychological Science, Ball State University, 15 Ocak 2015 tarihinde [http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/123456789/193292/BarnesK\\_2010-3\\_BODY.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/123456789/193292/BarnesK_2010-3_BODY.pdf?sequence=1&isAllowed=y) adresinden alınmıştır.
- Blank, T., Schmidt, P., ve Westle, B. (2001, April). Patriotism—A contradiction, a possibility or an empirical reality. In European Consortium for Political Research Joint Sessions of Workshops, Grenoble, France, 15 Ocak 2015 tarihinde <https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/c518cdb2-dd68-4b09-a5b8-1125a9d6be5e.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Blank, T., ve Schmidt, P. (2003). National identity in a united Germany: Nationalism or patriotism? An empirical test with representative data. *Political Psychology*, 24(2), 289-312.
- Bar-Tal, D. (1993). Patriotism as fundamental beliefs of group members. *Politics and Individual*, 3(2), 45-62.
- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
- Bar-Tal, D. (1997). The monopolization of patriotism. D. Bar-Tal ve E. Staub (Eds.), *Patriotism: In the lives of individuals and nations*. (pp. 246-270). Chicago: Nelson-Hall
- Caballero, C. (1999). Patriotism or nationalism? Fauré and the Great War. *Journal of the American Musicological Society*, 52(3), 593-625.
- Collins, J. (2015). Democracy and citizenship through classroom discussion in high school social studies Unpublished Doctoral Dissertation, The Evergreen State College. 15 Ocak 2016 tarihinde [http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession89-10MIT/Collins\\_J\\_MIT2015.pdf](http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession89-10MIT/Collins_J_MIT2015.pdf) adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup>. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Castro, A. J. (2013). What makes a citizen? Critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills. *Theory & Research in Social Education*, 41(2), 219-246.



- Davidov, E. (2009). Measurement equivalence of nationalism and constructive patriotism in the ISSP: 34 countries in a comparative perspective. *Political Analysis*, 17(1), 64-82.
- Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, 14(3), 974-992.
- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.
- Gallavan, N. P. (2008). Examining teacher candidates' views on teaching world citizenship. *The Social Studies*, 99(6), 249-254.
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş (1. Baskı) A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı. [Orijinal baskı 2011].
- Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hand, M. ve Pearce, J. (2011). Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives, *Educational Studies*, 37(4), 405-418.
- Hicks, D. (2001). Re-examining the future: The challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53(3), 229-240.
- Johnson, G. R. (1997). The evolutionary roots of patriotism. D. Bar-Tal ve E. Staub (Eds.), *Patriotism: In the lives of individuals and nations*. (ss.45-90) Chicago: Nelson-Hall.
- Jordan, A. (1904). The bias of patriotism. *International Journal of Ethics*, 15(1), 1-27.
- Kahne, J. ve Middaugh, E. (2008). Democracy for some: The civic opportunity gap in high school. Circle Working Paper 59. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). 15 Ocak 2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503646.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kahne, J., Chi, B. ve Middaugh, E. (2006). Building social capital for civic and political engagement: The potential of high-school civics courses. *Canadian Journal of Education*. 29(2), 387-409.
- Kahne, J. ve Middaugh, E. (2007). Is patriotism good for democracy? J. Westheimer (Ed.). *Pledging allegiance: The politics of patriotism in America's schools*. (ss. 115-126). New York: Teachers College Press.
- Kosterman, R. ve Feshbach, S. (1989). Toward a measure of patriotic and nationalistic attitudes. *Political Psychology*, 10, 257-274.
- Martin, L. A. (2010). A comparative analysis of teacher education students' views about citizenship education. *Action in Teacher Education*, 32(2), 56-69.
- Martin, L. A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education*, 30(3), 54-63.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Turkish Studies*, 9(5), 1565-1584.
- Nathanson, S. (1989). In defense of "moderate patriotism". *Ethics*, 99(3), 535-552.
- National Council for Social Studies. (1992). A vision of powerful teaching and learning in social studies: Building social understanding and civic efficacy. 10 Mart 2015 tarihinde <http://www.socialstudies.org/positions/powerful> adresinden alınmıştır.
- O'Brien, J. L. ve Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 21-36.
- Öztürk, Demirbaş, Ç. ve Çelikkaya, T. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin algısal farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 415-427.
- Parmenter, L. (1999). Constructing national identity in a changing world: Perspectives in Japanese education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 453-463.



# Patriotism as Perceived by Social Studies Teachers: An Outlook on the Individual, Society and Education\*

Fatih ÖZTÜRK\*\*, Serdar MALKOÇ\*\*\*, Arife Figen ERSOY\*\*\*\*

## Abstract

Patriotism is a citizenship value involved in the affective objectives of social studies education. The present study aimed to investigate the social studies teachers' perceptions of patriotism. A total of 14 social studies teachers selected as per maximum variation method participated in the study, which was designed as a phenomenological research. The research data were collected using a semi-structured interview form. The data were analysed using content analysis method with the help of NVivo software program. The results of the research suggested that participating social studies teachers explain patriotism with concepts of love, commitment and responsibility, and perceived themselves closer to blind patriotism. It was recommended that teachers should become more aware of active and democratic citizenship, get training to become constructive citizens, and improve their practices in this direction.

**Keywords:** *Patriotism, Active citizen, Citizenship education, Social studies education.*

## Introduction

Citizens who have gained the value of patriotism, i.e. patriots, are important for any society. This is mainly because patriotism features the feelings of belonging, love, pride, and caring for a country (Bar-Tal 1997) as a political concept, which implies loyalty to the country without emphasizing any ethical attributes (Caballero, 1999). Thus, while patriotism defines individuals' loyalty to their countries in the form of socio-psychological behaviour, it also constitutes a political referent for it at the same time.

The political and social reflections of patriotism bring about either a positive or negative tendency based on the approach to the citizenship education. Depending on its positive and negative nature, patriotism has been attributed different meanings (Bar-Tal, 1997, 1993; Schatz, Staub, and Lavine, 1999). Patriotism is classified negatively due to its blind, military, authoritarian, and obedient aspects, as well as positively due

to its democratic, constructive, critical, citizen, civilian, and disobedient aspects (Bar-Tal 1997; Nathanson, 1989; Schatz et al., 1999; Westheimer, 2006). Blind patriotism is associated with authoritarianism (Blank, 2003) and nationalism (Barnes, 2010; Nathanson, 1989). In the types of constructive patriotism it is believed that loyalty to the country is developed with a critical approach (Bar-Tal 1997; Schatz et al., 1999). The critical loyalty in constructive patriotism aims to improve and transform national policies. In this respect, it is categorized positively as a citizenship value. Blind and constructive patriotism involves loyalty to and pride for one's country. However, blind patriotism is characterized with acquiescing the national policies even if they are against the human rights and detrimental to others. While blind patriotism ignores subgroups in the society, constructive patriotism considers all citizens. In this regard, blind patriotism is evaluated as nationalism, while constructive patriotism is regarded as a democratic citizenship value

\*This study was presented as an oral paper at The European Educational Research Conference held in Cadiz, Spain, between 18th and 21st of September 2012.

\*\*Research assistant. Gazi University, Faculty, of Education, Department of Elementary Education, Social Studies Education, Turkey. email: fozturk2@gmail.com

\*\*\*Research assistant. Ankara University, Faculty, of Educational Science, Department of Elementary Education, Social Studies Education, Turkey. email: smalkoc@ankara.edu.tr

\*\*\*\*Associate Professor. Anadolu University, Faculty, of Education, Department of Elementary Education, Social Studies Education, Turkey. email: arifee@anadolu.edu.tr

(Schatz et al., 1999). For blind patriotism, criticism, questioning, protests are considered as cultural pollution and detrimental to the country. Blind patriotism is a tendency to control inside with the fear of external enemies (Barnes, 2010). Constructive patriotism does not idealize the nation, on the contrary it criticizes the national policies, and supports them as long as they comply with the national goals and democratic values. Interpreting the nation's history from different aspects is a feature of constructive patriotism. This feature of it can be perceived as treachery by blind patriotism (Bar-Tal, 1993; 1997; Blank, Schimit & Westle, 1999; Schatz et al., 1999)

Although patriotism is not an innate value, it is learned in time within social contexts (Bar-Tal, 1993). Therefore, individuals' feeling of patriotism is generally affected by the social habits, policies, religion, and education in that country (Jordan, 1904). There are several factors used to define the types of patriotism. While some of them are very decisive for some countries, some are less decisive and important. The effect of political tendencies on the understanding of patriotism (Kosterman and Feshbach, 1989), attitudes towards minorities and foreigners (Blank & Schmidt, 2003), the atmosphere in times of wars or depressions (Kosterman & Feshbach, 1989) all affect the development types of patriotism. A democratic patriotism education requires patriotism to be involved in citizenship education. Within citizenship education, the characteristics of active, critical and participative citizenship coincides with the characteristics of constructive patriotism. It is apparent that some previous researches handle patriotism education and citizenship education together (Bakioğlu & Kurt, 2009; Ersoy & Öztürk, 2015; Parmenter, 1999; Westheimer, 2006; Yazıcı & Yazıcı 2010). It is more significant to teach patriotism as loyalty to one's country and its humanitarian ideals in a democratic rather than a strict manner. Loving a country does not mean acquiescing the mistakes of that country. On the contrary, criticising these mistakes constructively would help improving and transforming the country (Ravitch, 2006). An effective citizenship is functional only if it is combined with a constructive patriotism. Raijman et al. (2008) argue that political tendencies in

the education systems of most countries are affected by nationalistic values rather than constructive patriotism.

Families, schools and the environment play an important role for the individuals to be grown as patriots. The value of patriotism is given to the students both directly and indirectly by many activities in the educational programs and nonscheduled programs carried out in schools. Patriotism which is in many courses like social sciences, Turkish, and the courses related to citizenship and democracy education should be given to the students. Patriotism is given to the students by these courses directly as well as by the activities carried out in the national festivals indirectly.

Social studies education has an important role in providing students with the awareness of citizenship and patriotism. Citizenship skills and values constitute the basis of social studies course, which aims to raise individuals who are able to make informed and rational decisions as the citizens of a democratic society with cultural differences in an interdependent global world (NCSS, 1992). In democratic societies, social studies education is based on active citizenship education. For active citizenship it is important to have a global perspective, to take responsibility, to accept diversities, to think critically, not to use violence in conflict resolution, to adapt and protect the environment, to defend human rights, and to participate into the politics (Hicks, 2001). In order to raise active citizens, critical thinking and creativity skills of children should developed from the early ages. To this end, it should be ensured that children generate ideas about issues affecting the environment, society and themselves, share these ideas verbally or in written formats, look for alternative solutions, and make research on these issues (Ersoy, 2007). Children should take part in extracurricular activities that will enable them develop global awareness and perceive the social, economic and environmental issues as a whole, and discuss their effects on the world (Hicks, 2001). Moreover, participating into democratic organizations, school-based cooperative activities, social-responsibility projects (Kahne & Middaugh, 2008; Kahne, Chi & Middaugh, 2006 Patrick, 1999) and discussing controversial social and political

issues during the class (Hess, 2002; Collins, 2015) might be effective ways of enhancing participative citizenship skills among children. These activities are supposed to enhance constructive patriotism skills among children.

The competencies students acquired during citizenship education are affected by their teachers' knowledge, beliefs, attitudes and behaviours, and perceptions about citizenship. Ersoy (2014) found that teachers' passive and duty-based citizenship perceptions pose a challenge in active citizenship education. International studies also revealed that both preservice and in-service teachers have not developed active citizenship perceptions at favourable levels (Anderson et al., 1997; Barchuk & Harkins, 2010; Castro, 2013; Gallavan, 2008; Martin, 2008, 2010; O'Brien & Smith, 2011; Patterson, Doppen & Misco, 2012; Westheimer & Kahne, 2004). Teachers who have rather passive and duty-based citizenship perceptions make it difficult to conduct active citizenship education practices and thus a constructive patriotism education. Therefore, it is important to know about the teachers' perceptions, beliefs, values and attitudes about patriotism. In this study, the perceptions of social studies teachers about patriotism were investigated. Although there are previous research in the relevant literature about the teachers' perceptions on patriotism and its education (Hand & Pearce, 2011; Waghid, 2009), limited number of studies were found in Turkey. In their study which involved teachers from different subject fields Bakioğlu and Kurt (2009) found that teachers had a passive citizenship perceptions avoiding from political participation. Yazıcı and Yazıcı (2010), on the other hand, found that social studies teachers have rather constructive patriotism attitudes, and social studies teachers with relatively higher constructive patriotism attitudes are more likely to use democratic teaching methods like class discussions. This study attempted to analyse in depth the social studies teachers' perceptions on patriotism. It is believed that the findings of this study can contribute to the improvement of citizenship and patriotism education in social studies course, as well as the improvement of social studies teacher training programs.

## Method

### Research design

This study, which aimed to investigate the perceptions of social studies teachers about patriotism, was designed as a phenomenological research (Cresswell, 2007). Patriotism is directly associated with social studies lesson as it is involved in the social studies curriculum, as well as because it is one of the major citizenship values. Considering that developing favourable perceptions about patriotism among students is a key objective of patriotism education, teachers' perceptions about patriotism in the first hand and the concepts they attribute to that phenomenon becomes an important issue. Therefore, a phenomenological design was preferred. Phenomenological research typically investigates the reflections, meanings, or briefly the implications of a certain concept in individuals (Cresswell, 2007).

### Participants

Patriotism is a value that people experience, pursue, and make sense through observation in their daily lives. Therefore, it is affected from the daily life. In the present study, the participants were selected using maximum variety sampling method (Patton, 2002). In phenomenological researches, researchers use maximum diversity sampling in order to understand how individuals with a variety of different features make sense of the phenomenon. A total of 14 social studies teachers participated into this study, who were different in terms of gender, department of graduation, level of education (undergraduate, master of art or PhD), professional seniority, place of birth, age, socio-economic level and type of the school they work. Out of them 5 were male and 9 were female, with ages ranging between 26 and 53. The most experienced teacher had professional seniority of 26 years, while the least experienced one had been working for 2 years as a teacher. While 12 teachers worked at state schools, only 2 worked at private schools. As for the department they graduated, 7 had undergraduate degree in social studies education, while 6 teachers graduated from history department and 1 graduated from geography. Basic criteria



while selecting the participants was how ideas with regard to patriotism were diversified and how differences were intersected in certain concepts. Maximum diversification sampling method enables a spectrum of ideas on certain topics. Patton (2002) stresses that although different ideas seem to be restrictive in terms of integrity, actually finding the common points out from a variety of ideas strengthens the findings of the research.

### **Data collection and analysis**

The research data were collected using semi-structured interview technique. Semi-structured interviews, unlike the structured ones, provides the interviewees with some flexibility while structuring their ideas about the issue under question. Semi-structured interview form was developed after having expert opinions and a pilot application. During the interviews participating social studies teachers were asked questions about the meaning of patriotism, characteristics of a patriotic person, their viewpoints to patriotism in their daily lives, how other people in the society regard patriotism, and social studies lesson with regard to patriotism. The interviews lasted about 30-40 minutes on average. The interviews were recorded using a voice recorder. Next, records were transcribed verbatim and exposed to content analysis inductively using NVivo qualitative data analysis software program. Data were coded line by line, which revealed 23 sub-themes and three main themes. In order to increase the credibility of the analysis (Glesne, 2015), one fifth of the data were coded by two researchers independently and compared for agreement. While presenting the findings statements from the participants were quoted directly using the nicknames assigned for them for ethical reasons.

### **Findings**

The findings of the research were collected under three main themes: meaning of patriotism, patriotism in the society, and patriotism in education. Social studies teachers explained patriotism within the context of lesson, students, individuals and society. In other words, while defining the concept of patriotism teachers referred to the social studies lesson, students, patriotic and not patriotic individuals, and codes of conduct

compatible and incompatible with patriotism. Teachers stressed that everybody should develop awareness regarding individual and social codes of conduct, which is more careful, attentive, and considering and enhancing the social consciousness. Table 1 presents the teachers' patriotism perception in this study.

### **The meaning of patriotism**

In order to understand in a holistic way the teachers' perceptions of patriotism, participants were asked what the term patriot remind them, what humanitarian properties are equivalent to patriotism, and how patriotism can be enhanced in people. The analysis revealed that for teachers patriotism means the same as love for the country. On the other hand, teachers also explained love for the country with the concepts of loyalty and sense of responsibility.

### **Loyalty**

Some teachers explained patriotism as being loyal to the country. These teachers interpreted such a loyalty from three aspects: awareness about one's culture, awareness about one's history, and independence and territorial integrity. Some teachers believed that first of all national and historical awareness should be developed in order to enhance the value of patriotism and patriotic behaviours among individuals.

Some teachers also used the term national awareness to imply national unity and solidarity in joy and sorrow without making any racial or ethnical stresses. They generally mentioned about "sharing a common culture". For example, social studies teacher said that "We share joy and sorrow altogether, I mean they tie people together and make love stronger." Likewise, Seda said, "We can feel sorry altogether, we are sensitive... I like this. I mean since I can notice the difference between America and Turkey, I can make such a judgement. We can easily share someone's sorrow, and help him/her, never saying 'it's every man for himself'". Also teacher Nesrin emphasized sharing a common culture and history saying "Language ties people together, sharing a common culture or history tie people together... these are the keystones and values that make us a nation".



**Table 1. Teachers' Patriotism Perception**

Themes	Teachers' perspectives
Patriotism	Love of country Loyalty Cultural unity Historical awareness Independence Territorial integrity Sense of responsibility Being honest Servicing to the country and society
Patriotism in the society	Patriotic people Doing the best in his work Having the awareness of 'we' Being honest Fulfilling the responsibilities of being a citizen Acting according to moral principles Not being selfish Considering the good of humanity Patriotic society Individualization and personal interest Prejudice and marginalization Making patriotism as a slogan Decreasing national awareness
Patriotism in the education	Social studies and patriotism Lessons and patriotism Social studies course is important It should not be limited with social studies course Content of patriotism education Critical thinking Scientific thinking Respect and tolerance Methods of patriotism education Field and study trip Book reading Works of service to the society Patriotism and students Weakness of national awareness The role of family

Some teachers emphasized that sense of history enhances patriotism. They believe that having a long common history is something that make people proud of and increase the solidarity. Historical events and conditions have a special meaning for them. Teacher Kerim refers this point saying "I love my history.

It dates back more than a thousand years and I think it seems to continue." Likewise teacher Sedef emphasized the importance of history saying "Patriotism reminds me of the Turkish war of independence, all those endeavour, efforts, martyrs, women... All for the sake of independence. I remember

them... it is important to appreciate them." Teachers perceived the values of Republic and Atatürk as a founder component rather than a dimension of history awareness. Some teachers stated that values of Republic and Atatürk are the leading factors bonding the individuals to the society, and what Atatürk did in the past for the country are a source of pride for them. They emphasized the importance of values of patriotism, Atatürk and Republic in their love for Turkey and in their daily affairs. For example, teacher Mihri stated that "... the presence of intellectual people in my country who believe in science, obey the laws, and can be distinguished with their clothes and thoughts is one of the rare things that I can be proud of. Democracy is the enlightenment established by Atatürk". Likewise teacher Çağla said that "Mustafa Kemal is the greatest pride of us and the teachers from Village Institutes. I am granddaughter of one of those teachers. She was the mother of my grandma, and she has just passed away [...] I feel proud of the early graduates of Republic."

Unlike the other teachers, some stated that there is no need for a reason for patriotism. These teachers believed that loving and being loyal to the country does not need to be explained with any awareness or historical events, but even having been born in this country, unity of the family, being happy in this culture alone increases the loyalty of the country. In addition to the feeling of happiness, independence was another feeling mentioned distinctly. Teachers Oktay and Elif indicated that living in a country independently is important for patriotism. These teachers defined patriotism as protecting the territorial integrity of a country. Teacher Oktay expressed this saying "In my opinion it [patriotism] is one's protection of his/her homeland, being able to live there independently." Likewise teacher Elif said that "It [patriotism] implies being up to their values, flag, country, and territorial integrity." Teacher Neslihan also emphasized territorial integrity saying "Territorial integrity ties people together. Flag ties together... well I mean... pursuing after the same goals ties people together."

### **Sense of responsibility**

Some of the teachers explained patriotism with responsibility, referring to trustworthiness.

They emphasized that patriotism means a patriot's being trustworthy to the country and the society while fulfilling his/her responsibilities. Teacher Çağla stated that "[Patriotism] reminds me trustworthiness... It reminds me to be nationalistic truly. Not like being so-called nationalistic to show off, but to be so in essence." Teacher Hasan said "One need to care about the people, I mean, the society while doing his/her job... if one thinks the good of the people and society this is patriotism. If someone does not do his/her job, no matter how much you sermonise it is all in vein... Some people work while some others just sermonise." To these teachers a patriotic individual should be aware of his/her responsibilities and fulfil them. In this regard, participants believe that any feeling, thought, or behaviour not performed in practice is not compatible with the sense of responsibility and thus with patriotism. When considered in this regard, for the individuals to know about their social responsibilities, and to plan and execute their social actions taking into account these responsibilities is a major component of patriotism.

### **Patriotism in the society**

Some of the teachers explained a patriotic society by associating it with the characteristics of a patriotic person and the society's look at patriotism. In this context, teachers mentioned about the characteristics that a patriotic person should have and the degree of the compatibility of the public attitudes with the value of patriotism.

### **Patriotic people**

Those teachers who mentioned about the characteristics of patriotic people defined them as individuals who "do their job the best" and "have the sense of 'us'". These teachers think that for a person to have concerns about doing his/her job the best is decisive in patriotism and it is an indicator of how "frankly and faithfully" one does his/her job. In this regard, teachers implied that a sense of patriotism depending on words or feelings alone is not true patriotism. Teacher Oktay explained this in the following sentence: "Above all, a patriotic person should do more than his/her best, whatever his/her job is, i.e. no matter it is a garbage man or carpenter, a

teacher or a doctor, that is, regardless of the sector or field he/she is working or serving in." Teacher Zeynep said that "My opinion on this issue is not actually very different, I mean one should care about his/her job, take it for serious, no matter what." Teacher Nurcan emphasized professional ethics saying "In my opinion patriotism means the person who performs his/her profession well and faithfully. I do not agree with people who believe patriotism is participating a war, or killing enemies, however I believe patriots are those people who pay their taxes as much as possible, avoid from corruption, and are able to fulfil the ethical principles of his/her profession no matter whether it is a shop keeper or a doctor." Some teachers stated that articulating patriotism or publicizing patriotism with slogans will give harm to the value of patriotism. For example teacher Mihri emphasized patriotism in action over patriotism in words "They pay lip service only, but they use illegal electricity. For example they talk through their hat, but they happen to spit on the road and walk away. This is not patriotism anyway."

Some teachers on the other hand stressed that a patriot should set the balance between individual responsibilities and public interests very well, that he/she should always take into consideration the benefit and future of the society, and behave in this direction. These teachers believed that excessive selfishness is not compatible with patriotism. What is expected from patriotic people is not to ignore their interest at all, but to attempt to enhance social awareness and fulfil their responsibilities. Teacher Kerim expressed his thought saying "There are people who always prioritize their interests, their ideological points, however it must be common interests... whatever political views people have, everybody should work to take our country to a favourable condition without making compromises from independence." Teacher Ali indicated that the benefit of the society should be prioritized before individual interests saying "Well, actually today it is difficult to do so... Everybody claims to be patriot, however people can easily defend their interests. I believe very exceptional people can achieve it. I mean it is difficult achieve to value one's country and virtues above personal interests."

### **Patriotic society**

Some teachers pointed that certain behaviours they observed in society do not match with patriotism. They include individualization, prejudices and marginalization, depreciating patriotism by using in slogans. Teachers indicated by giving examples from their daily lives that behaviours involving marginalization and prejudices are observed in the society very commonly, which does not math with the value of patriotism, or even affect patriotism adversely. Teachers believe that lack of tolerance underlies the marginalization and prejudices in the society, and people do not tolerate different values, events, or people. They think that lack of knowledge about different cultures hinder tolerance, which consequently causes marginalization and prejudices. For example, teacher Nurcan explained her opinion as follows: "Because there are many different people in the society. This is true for every country. If they think so, there will be a conflict between two cultures in the future. There will be conflicts between the rich and the poor, men and women. I mean it should be prevented this way. However, sometimes children sadden me very much... voices are raised severely." Teacher Hasan on the other hand said: "Well, people have different beliefs quite naturally. People in Africa are different... Natives are even more different. There needs to be respect. If the Alevi people or citizens of us are disturbed from this, it means we need to educate people." Teacher Sercan also explained his views as follows:

The culture in the family involves alienation. I have tested this very well. I sometimes ask to the children: 'You love all people, you know and care about the universal values, don't you?' They say 'Yes!' Then I say: 'If there were a Jewish girl or Armenian boy sitting next to you in the class, would you look at him or her as friendly as you did for your close friends?' They just hesitate to give an answer.

Some teachers believed that individuals who act in the society mostly in favour of their personal interests are not patriots. These teachers commented that it had not been so until recently, "new generation" predominantly prioritize individual and personal interests

in society-individual confrontations. Some teachers associated individualization with globalization and some others associated it with the decrease of national awareness. Teacher Neslihan explained this as follows: "... their lack of awareness about what is going around them... I mean, they are all after material things, after wealth... New generation's ambition is to become a rich person. They don't even question themselves 'How can the state serve me as a citizen, if I don't give to the state?'" Teacher Sercan also explained that "Because as the time passes, the new problems emerge. People have more concerns. As the concerns increase, especially the financial problems increase. This of course bring egocentrism into the forefront."

Some teachers do not find it fair to turn patriotism into pure slogans. These teachers believe that it is not appropriate to advocate patriotism with some degree of enthusiasm but without adequate knowledge about its essence. For example, teacher Zeynep explained her views as follows: "I don't think it is wrong to show up and shout, and then go back to their business... if there is such an awareness, it should be sustained with determination. This is never a reason for fight, it is to defend the country. Well, I think this is like people are not fully aware of what they are shouting for. There is a crowd. And they say 'Let me go there!' Not all of them, but most of them think so."

### **Patriotism in education**

Some teachers defined patriotism in relation with education. These teachers handled patriotism in education from the dimensions of social studies and patriotism education, students and patriotism.

### **Social studies and patriotism**

Participating teachers believed that social studies course is the most appropriate, yet not the only, context to teach the value of patriotism. For example, teacher Aylin said "I think there should be a larger spectrum... I believe there should be instruction of awareness of patriotism in lessons from literacy to numeracy". Teachers' views about patriotism education is varied including the education of critical thinking, scientific

thinking, and the value of tolerance. Teacher Sefa explained how patriotism can be taught in social studies lessons as follows: "Also a person is to get a position, make a career, study, learn the truth in order to work for the benefit of the country and nation... in order to learn the truth you should not believe in the rumours, you should search for the first hand evidence." Teacher Sedef emphasized what to do in teaching patriotism as follows: "For instance, to teach that everybody is different, someone who is believed to think differently can be brought into class for an interview. For example people from Somali have arrived... They may be invited, or a disabled citizen can be. The students should learn to respect them. Also, as I said before, for example I would like to perform a brain storming activity. What can be done, let's say, to make it better."

Some teachers believed that the issues about patriotism should be handled in an applied manner in action. These teachers admitted the difficulty of lecturing about the value of patriotism by the teachers and the difficulty of students' comprehending it. Therefore, teachers emphasized that patriotism education should involve field trips and observations. Teacher Sercan, for example, mentioned about the importance of field trips saying "You can show on the book. I think also those computers are not enough... you upload from the memory sticks, but it isn't enough. You have to take the students to somewhere actually." Teacher Elif gave the following example about this issue: "We talk about this with our group of subject teachers: the need for governmental support for the trips which will enable the students to know about their country. As a matter of fact, students cannot see them... For example, we went to Afyon Kocatepe, Dumlupınar on 29<sup>th</sup> October. Students were impressed so much. The tour guide also narrated the events very well. I also told them, they were impressed very much. We travelled by one bus only with 45 people." Additionally, teacher Sercan said that "Practically, we would like to take the students somewhere. It is a necessary to show something. How does someone love the country? We can go out and organize a campaign to keep the neighbourhood clean.



We can sort out the trash, which is a good example of patriotism, because patriotism also means keeping the environment clean. It is to do something in practice. It includes taking the students and showing certain places."

### **Students and patriotism**

Some of the teachers stressed that today students are not interested in patriotism, and students do not have the sense of patriotism as they used to have when they were students. Teachers think that students' sense of patriotism is not enough, which have different reasons. Some teachers stated that the understanding of respect and tolerance in the society adversely affect children's sense of patriotism, while some refer to the effect of technological developments in decreasing the children' awareness of nationality. For example, teacher Elif said "Today children have a very different world. No matter how hard we try to teach affective behaviours to students, when they go out they face so many options and distracting factors that they immediately forget what they have learned at school. They can be affected so easily, which in turn can go down shortly after." Teachers stated that parents' approach to patriotism is of importance in terms of students' attitudes and behaviours regarding the value of patriotism. Teacher Nurcan for example said "I think it is the parents that matters. These children do not read or investigate. They are not aware of many things at this age... I believe they act excitedly like what they see or hear in their family." Similarly, teacher Sercan said "Ha, well, actually there are there components of it as you know: environment, family and school. As a matter of fact, family should be responsible of the child's education first of all. Parents should be given something for a long time." Some of the participating teachers admitted that they cannot communicate effectively with the parents about patriotism education. Teacher Ali referred to the parents' role saying "However, it is quite difficult to change things if the children have been raised this way in the family. The children in our class are too old change their minds. In the primary school you can change their wrong beliefs, but the parents are so critic that they immediately stand against you saying 'Why did you say so?' even if you say the slightest thing."

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

Participating social studies teachers explained patriotism using the concepts like love, loyalty, responsibility. These teachers emphasized love for and loyalty to the country as the most significant indicator of patriotism. They explained this within the context of awareness of history, sharing a common culture, independence, and territorial integrity. In this respect, teachers defined patriots as those who "do their job the best" and "have the sense of 'us. Likewise, doing a job "frankly and faithfully" it is an indicator of patriotism. These results indicated that some of the participating social studies teachers can fall into the category of blind patriotism. Blind patriotism is characterized with loyalty, defence, respect, and national symbols. Therefore, those teachers, who defined patriotism without mentioning about such concepts as criticism or questioning emphasized that "true patriotism" is related with love, defence, and loyalty. However, in constructive patriotism loyalty to and love for a country is associated with criticism, questioning and active citizenship in a democratic political and social construct.

Several previous research in the relevant literature revealed that preservice and inservice teachers possess traditional characteristics in terms of active citizenship, loyalty to country, and political participation (Anderson et al., 1997; Barchuk & Harkins, 2010; Castro, 2013; Martin, 2010; O'Brien & Smith, 2011; Patterson, Doppen & Misco, 2012; Westheimer & Kahne, 2004). Moreover, Straughn and Andriot (2011) concluded in their research that civil patriotism is related with active citizenship in their distinction of civil patriotism and traditional patriotism. Likewise, Schatz, Staub and Lavine (1999) pointed to the association between constructive patriotism and active citizenship. Castro (2013) found that prospective teachers defined being respectful, honest, and moral and proud of one's country are the indicators of good citizenship. These findings concur with those of some research done in Turkey. For example, Bakioğlu and Kurt (2009) found that teachers' definitions of patriot individuals such as "fulfilling the citizenship duties, good citizen" were focused on duty and responsibility. Ersoy (2007) and Çelik (2009) also reported that teachers

associated patriotism with citizenship, and stated that a good citizen should also be a patriot. They described good citizen as those who are responsible, dutiful, patriot, and loyal and respectful to their country. In a research by Memişoğlu (2014), teachers emphasized patriotism, being respectful and fulfilling the responsibilities (paying the taxes, voting) with respect to citizenship value. Therefore, the "portrait of a patriot" depicted in the present study are in agreement with the findings of the previous research. Thus it can be interpreted that teachers' sense of "good citizen" and perceptions of patriotism are featured with rather traditional traits. In a research about challenges of active citizenship education in social studies course, Ersoy (2014) found that teachers' traditional citizenship perceptions hinder raising active citizens. All these results make the teachers rather fall into the category of traditional citizens and blind patriots. In other words, results indicate that teachers with traditional duty-oriented citizenship perceptions also possess the perception of blind patriotism. The reasons for this may include teachers' own educational background characterized with traditional republican and duty-oriented citizenship education and lack of a sense of active citizenship in the society yet. For the teachers to have such traditional perceptions can be regarded negative in terms of patriotism and citizenship education. Therefore, it is recommended that in social studies lessons patriotism should be taught as a citizenship value to support the democratic values (Kahne & Middaugh, 2007; Waghid, 2009; Westheimer, 2006). Thus, training programs should be developed for preservice and inservice teachers. Especially activity-based studies should be provided starting from the undergraduate education. Moreover, there are research findings suggesting that teachers possess more than one patriotism tendencies and citizenship tendencies (Anderson et al., 1997; Kahne & Middaugh, 2006; Straughn & Andrciot, 2011; Westheimer, 2004; Waghid, 2009). Therefore, there is a need for more detailed studies to investigate the patriotism and citizenship tendencies of teachers in Turkey including the social studies teachers.

The teachers participated in the present study criticize such behaviours and attitudes they face

in their daily lives including individualization, prejudices and marginalization, and turning patriotism into pure slogans. Teachers also stated that behaviours like marginalizing others and prejudices against others are very common around them. Teachers also emphasized that intolerance towards differences is incompatible with patriotism. This, however, disaccords with teachers blind patriotism tendencies because while constructive patriotism favours more positive attitudes towards respect to differences, blind patriotism includes more nationalistic attitudes. While the teachers have views closer to blind patriotism in terms of loyalty and serving to the country, their views are more like constructive patriotism in terms of tolerance to differences. This can be interpreted in two ways. Firstly, there is no stress on race or roots in Atatürk's definition of Turkish nationality, and secondly teachers are affected from the political incidents and atmosphere. Atatürk's nationalism is one of the values aimed to be taught among other general objectives of Turkish education system. In this respect, the efforts to become a nation in the early times of the establishment of the Turkish Republic did not depend on any ethnical belonging. Thus, the concept of citizenship regarded within the context of Atatürk's nationalism is one of the important constituents of Turkish education system and it is aimed to be taught to the new generations. Secondly, the social and political incidents in Turkey might have reinforced teachers' belief that all differences in the society can coexist and their perceptions that people should be more understanding to each other.

Participating teachers thought that individuals' value of patriotism and behaviours are nourished more by national and historical awareness. Teachers evaluated the loyalty of an individual to the society in three aspects: national and historical awareness, Atatürk and republican values, and to be born and to be happy here. For example, one of the teachers emphasized the independence war and the circumstances saying "Turkish war of independence, all those endeavour, efforts, martyrs, women... All for the sake of independence" and associated it with patriotism. Another teacher associated the founder of the republic and the most



important education project of republic with patriotism by saying "Mustafa Kemal is the greatest pride of us and the teachers from Village Institutes". Another teacher linked Atatürk with democracy with the words "... the presence of intellectual people in my country who believe in science, obey the laws, and can be distinguished with their clothes and thoughts is one of the rare things that I can be proud of. Democracy is the enlightenment established by Atatürk." During the interviews national awareness was not explained from a racial or ethnical perspective. On the contrary, it is used as a synonym for common joy and sorrows, unity and solidarity. Teachers' definition of national awareness without any ethnical emphasis can be regarded as a feature of constructive patriotism. However, when considered alone, the discourse of awareness of history, land, language and nation can sometimes represent a feature of blind patriotism. On the other hand, critical judgement and active participation are important features of constructive patriotism. Feeling proud of the founding will of the republic and the representative values seem to be the participants' major motives for patriotism. In another research, it was found that patriotism was considered an important value and source of motivation together with awareness of history and historical heritage by prospective teachers (Öztürk-Demirbaş & Çelikkaya, 2012).

Most of the participating teachers think that social studies course is the most appropriate context to teach patriotism. Several other research also found that social studies course is important in terms of teaching students

the value of patriotism and it is a priority for social studies teachers (Bakioğlu & Kurt, 2009; Öztürk-Demirbaş & Çelikkaya, 2012; Yazıcı & Yazıcı, 2010). Teachers think that the social studies curriculum teaches the value of patriotism value in an abstract way, however, patriotism should be taught through field trips and observations, and out-of-class activities. In addition to this, teachers also underlined that teaching patriotism should not be confined to social studies lessons only, but all lessons should involve objectives and contents about patriotism. This finding is parallel with those found by Bakioğlu and Kurt (2009), and Yazıcı and Yazıcı (2010). Teachers also thought that it necessary for the school and the family to act in cooperation.

Based on these results, it seems that participating teachers' perceptions of patriotism is closer to blind patriotism, but not compatible with active and democratic citizenship. Thus, it can be said that both preservice and inservice teachers should be provided active and democratic citizenship education in order to be able to give their students a favourable active and democratic citizenship education and the required constructive patriotism education in the social studies lessons. In this context, current teacher training programs should be revised in terms of the quality of active and democratic citizenship education provided, and it would be useful to develop inservice training programs for teachers. Also more detailed research can be conducted about the active citizenship and patriotism perceptions of teachers, prospective teachers, and teacher trainers.

## REFERENCES

- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Barchuk, Z., & Harkins, M. (2010). Why teach about globalization. *Social Studies Research & Practice*, 5(1), 13-23.
- Barnes, K. (2010). Blind patriotism, stereotyping, and the mediating role of threat. Unpublished Master Thesis. Department of psychological Science, Ball State University, 15 Ocak 2015 tarihinde [http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/123456789/193292/BarnesK\\_2010-3\\_BODY.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cardinalscholar.bsu.edu/bitstream/handle/123456789/193292/BarnesK_2010-3_BODY.pdf?sequence=1&isAllowed=y) adresinden alınmıştır.
- Blank, T., Schmidt, P., & Westle, B. (2001, April). Patriotism—A contradiction, a possibility or an empirical reality. In European Consortium for Political Research Joint Sessions of Workshops, Grenoble, France, 15 Ocak 2015 tarihinde <https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/c518cdb2-dd68-4b09-a5b8-1125a9d6be5e.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Blank, T., & Schmidt, P. (2003). National identity in a united Germany: Nationalism or patriotism? An empirical test with representative data. *Political Psychology*, 24(2), 289-312.
- Bar-Tal, D. (1993). Patriotism as fundamental beliefs of group members. *Politics and Individual*, 3(2), 45-62.
- Bakioğlu, A. & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
- Bar-Tal, D. (1997). The monopolization of patriotism. D. Bar-Tal ve E. Staub (Eds.), *Patriotism: In the lives of individuals and nations*. (pp. 246-270). Chicago: Nelson-Hall
- Caballero, C. (1999). Patriotism or nationalism? Fauré and the Great War. *Journal of the American Musicological Society*, 52(3), 593-625.
- Collins, J. (2015). Democracy and citizenship through classroom discussion in high school social studies Unpublished Doctoral Dissertation,. The Evergreen State College. 15 Ocak 2016 tarihinde [http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession89-10MIT/Collins\\_J\\_MIT2015.pdf](http://archives.evergreen.edu/masterstheses/Accession89-10MIT/Collins_J_MIT2015.pdf) adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup>. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Castro, A. J. (2013). What makes a citizen? Critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills. *Theory & Research in Social Education*, 41(2), 219-246.
- Davidov, E. (2009). Measurement equivalence of nationalism and constructive patriotism in the ISSP: 34 countries in a comparative perspective. *Political Analysis*, 17(1), 64-82.
- Ersoy, A. F. & Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, 14(3), 974-992.
- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.
- Gallavan, N. P. (2008). Examining teacher candidates' views on teaching world citizenship. *The Social Studies*, 99(6), 249-254.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (1. Baskı) A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı. [Orijinal baskı 2011].

- Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hand, M. & Pearce, J. (2011). Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives, *Educational Studies*, 37(4), 405-418.
- Hicks, D. (2001). Re-examining the future: The challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53(3), 229-240.
- Johnson, G. R. (1997). The evolutionary roots of patriotism. D. Bar-Tal ve E. Staub (Eds.), *Patriotism: In the lives of individuals and nations*. (ss.45-90) Chicago: Nelson-Hall.
- Jordan, A. (1904). The bias of patriotism. *International Journal of Ethics*, 15(1), 1-27.
- Kahne, J. & Middaugh, E. (2008). Democracy for some: The civic opportunity gap in high school. Circle Working Paper 59. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). 15 Ocak 2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503646.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kahne, J., Chi, B. & Middaugh, E. (2006). Building social capital for civic and political engagement: The potential of high-school civics courses. *Canadian Journal of Education*. 29(2), 387-409.
- Kahne, J. & Middaugh, E. (2007). Is patriotism good for democracy? J. Westheimer (Ed.). *Pledging allegiance: The politics of patriotism in America's schools*. (ss. 115-126). New York: Teachers College Press.
- Kosterman, R. & Feshbach, S. (1989). Toward a measure of patriotic and nationalistic attitudes. *Political Psychology*, 10, 257-274.
- Martin, L. A. (2010). A comparative analysis of teacher education students' views about citizenship education. *Action in Teacher Education*, 32(2), 56-69.
- Martin, L. A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education*, 30(3), 54-63.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Turkish Studies*, 9(5), 1565-1584.
- Nathanson, S. (1989). In defense of "moderate patriotism". *Ethics*, 99(3), 535-552.
- National Council for Social Studies. (1992). A vision of powerful teaching and learning in social studies: Building social understanding and civic efficacy. 10 Mart 2015 tarihinde <http://www.socialstudies.org/positions/powerful> adresinden alınmıştır.
- O'Brien, J. L. & Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 21-36.
- Öztürk, Demirbaş, Ç. & Çelikkaya, T. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin algısal farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 415-427.
- Parmenter, L. (1999). Constructing national identity in a changing world: Perspectives in Japanese education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 453-463.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>rd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Patterson, N., Doppin, F. & Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206.
- Raijman, R., Davidov, E., Schmidt, P. & Hochman, O. (2008). What does a nation owe non-citizens? National attachments, perception of threat and attitudes towards granting citizenship rights in a comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3), 195-220.
- Ravitch, D. (2006). "Should we teach patriotism?" *Phi Delta Kappan*. 87(8), 579-581
- Schatz, R. T., Staub, E. & Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, 20(1), 151-174.







## Okul Müdürlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi\*

Deniz (Derinbay) GÜLMEZ\*\*, Mustafa YAVUZ\*\*\*

### Öz

PISA, TIMMS gibi küresel sınavlarda başarılı olan ülkeler eğitimin niteliğini artırmak için okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve performanslarının değerlendirilmesine de önem vermektedirler. Müdürler, rollerini okulun yöneticisi olmaktan daha çok, okullarının ve eğitimin lideri olarak algılamalıdır. Okullarda görevini en iyi şekilde yapmaya uygun adayların seçilmesi ve yetiştirilmesinin, etkililik ve verimlilik açısından önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Müdür adaylarının sahip oldukları nitelikler önem taşımalı ve bazı ölçütler getirilmelidir. Müdür olarak atanacak olan adayların iyi yetiştirilmesi okul müdürlerinin okulları etkili bir şekilde yönetebilmesine imkan verecektir. Alan yazında etkili okul müdürlüğü ile okul kültürü, iklimi, öğretmen ve öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, öğretmenlerin okula bağlılığı arasında ilişki olduğu görülmektedir. Okulun bütün süreçlerini etkileyen okul müdürünün seçimi, atanması ve yetiştirilmesi organize ve etkili bir şekilde yapılmalıdır. Araştırmada özellikle küresel sınavlarda başarılı olan, ayrıca demografik yapı bakımından Türkiye ile benzer özellikler taşıyan ülkelerdeki müdür seçim ve yetiştirilme süreçleri incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, dünyadaki müdür seçimi ve yetiştirilmesi uygulamalarını incelemek ve Türkiye için bir model önerisi sunmaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul müdürü, seçme ve yetiştirme, model önerisi.

## A Model for the Selection and Training of School Principals

### Abstract

Countries which are successful in the global exams such as PISA, TIMMS give importance to the evaluation selection, training and performance of school principals to improve the quality of education. Principals must perceive their roles as the leader of the school and education rather than the school's administrator. The selection and training of the appropriate candidates are considered to be an important factor in terms of effectiveness and efficiency. Qualifications possessed by the principal candidates should be important and brought some criteria. Training of candidates to be appointed as a principal will allow school principals to manage schools effectively. In the literature, it seems to be a relationship between effective school management and school culture, climate, teacher and student motivation, student achievement and teacher commitment to the school. The selection, appointment and training of school principals that affect the whole process of school should be done effectively and organized. Principal selection and training process in countries with similar characteristics in terms of demographic structure of Turkey, also is successful in the global test is examined in this research. The aim of this study is to examine principal selection and training practices in the world and to offer a model proposal for Turkey.

**Keywords:** School principal, selection and training, model proposal.

Bu çalışma, 11-13 Eylül 2014 tarihlerinde Konya'da düzenlenen EYFOR-5'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Konya.

e-posta: dderinbay@konya.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Konya.

e-posta: mustafayavuz@konya.edu.tr

## Giriş

Eğitimin kalitesini arttırmada okul liderleri hayati bir role sahiptir. Okulların etkililiği ile okul müdürlerinin sahip olduğu yeterlikler arasındaki ilişkiden hareketle bazı gelişmiş ülkelerde, öğrenci başarısının artırılması için okul müdürlerinin nitelikleri, yetiştirilmesi ve atanması konularında önemli tartışmalar yapılmaktadır (Çelikten, 2004). Müdürlerin okulun geliştirilmesinde etkin bir rol oynadıklarına ilişkin yaygın bilgi, ilgili alanlarda bir dizi ilgi ve araştırmaya neden olmuştur. Yararlı çalışmalar olmasına rağmen, müdürlerin işe alımı, seçimi ve atanması nispeten daha az araştırılmıştır. Okullarda müdürler bu kadar önemli ise, nasıl işe alındıkları, seçtikleri ve kaliteli liderler atandığı hakkında daha fazla bilgi gerekmektedir (Walker ve Kwan, 2012).

Okul müdürleri sadece eğitim öğretimden değil, mali ve insan kaynakları yönetimi dahil olmak üzere çeşitli görevlerden sorumludur. Amerika Eğitim Liderleri Standartları'na göre, artan talepler yöneticilerin her yıl giderek artan görev tanımlarını daha karmaşık hale getirmektedir. Bugün, eğitim liderleri sadece okul bütçesini yönetmek, çalışma saatlerini tutmak ve işe alım kararlarını vermekle kalmamalı, aynı zamanda öğretim liderleri, veri analistleri, halkla ilişkiler yetkilileri ve değişim temsilcileri olmalıdırlar (Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2008). Yöneticilik için doğru aday seçmek önemlidir ve atama için birçok ölçüt olmalıdır. Tüm Avrupa ülkelerinde, okul yöneticisi olmak isteyenlerden ne beklendiğine dair resmi koşullar belirlenmiştir. Dört ülkede – Belçika (Flaman Topluluğu), Letonya, Hollanda ve Norveç – okul yöneticisi olmak için tek resmi koşul öğretmenlik niteliğine sahip olmaktır. Yunanistan, Kıbrıs, Litvanya, Birleşik Krallık (Kuzey İrlanda) ve Türkiye'de, okul yöneticisi adayının mesleki öğretmenlik deneyimi dışında idari deneyimi de olmalıdır. Malta, Romanya, Birleşik Krallık (İngiltere ve Galler) ve İzlanda'da, okul yöneticisi adayları şu üç koşulu da karşılamalıdır: Mesleki öğretmenlik deneyimi, idari deneyim ve yöneticilik eğitimi (Eurydice, 2013). İngiltere'de Okul Yöneticileri için Ulusal Standartlar, hiyerarşik olmayan altı temel alanda belirtilmiştir. Birlikte ele alındığında bu altı temel alan okul müdürünün rolünü temsil eder.

Bu altı alan şöyledir: Geleceği şekillendirmek, öğrenme ve öğretmeye liderlik etmek, kendini geliştirmek ve diğerleri ile çalışmak, örgütü yönetmek, hesap verilebilirliği sağlamak ve toplumun güçlendirilmesidir. Bu standartlar, okul müdürlerinin işi olarak adlandırılan üç temel ilkeyi içermektedir: Öğrenme merkezli, liderliğe odaklanmış ve mümkün olan en yüksek mesleki standartları yansıtan olmasıdır. Okul müdürünün temel amacı, mesleki liderlik sağlamak ve okul için yönetimdir (Department for Education and Skills [DfES], 2004). Türkiye'de 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şurasında okul müdürlerinin seçimi ve atanması ile ilgili alınan bazı kararlar aşağıda verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010):

- Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı,
- Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı,
- Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını artırmaya dönük teşvikler sağlanmalı,
- Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışı sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, inisiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir.
- Okul yöneticilerinin, atanacakları bölge ve okullarla ilgili vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları bir ölçüt olarak değerlendirilmelidir.
- Okul lideri yetiştirme ve istihdamında, Türkiye'nin bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak okul liderlerine zor koşullarda görev yapacak ve sorumluluk alacak yeterlilikler kazandırılmalıdır.
- Bölgesel ve yerel özellikler dikkate alınarak başta dezavantajlı bölgeler olmak üzere yönetici atamalarında pozitif ayrımcılığa dayalı özendirici önlemler alınmalıdır.
- Okul yöneticileri yeterliliklerinin geliştirilmesi için, beş yılda bir yönetim,

bilişim, iletişim, liderlik, toplantı ve zaman yönetimi vb. konulardan hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdır. Program ve eğitimler, uygulamaya dönük ve sorun çözmeye odaklı tasarlanmalıdır.

Okul müdürü olarak atanma sürecine bakıldığında ülkeden ülkeye farklı uygulamaların olduğu söylenebilir. İngiltere’de Okul Liderliği için Ulusal Kurul [National College for School Leadership – NCSL] gözetiminde, müdür işe alımı, seçimi ve ataması süreci için yedi aşamalı bir süreç tasarlanmıştır. Bu yedi süreç: hazırlık, okulun ihtiyaçlarını, iş ve işi yapacak kişiyi tanıtmak, okulun istenirliği, seçim, atama, sonuç çıkarma ve değerlendirmedir (NCSL, 2010). Amerika ve Singapur’da müdür adayları, okul müdürlüğü yetkisini almadan önce üniversitenin zorunlu programlarını tamamlamak zorundadırlar. ABD’de adayların eğitim yönetimi yüksek lisans programını başarılı bir şekilde tamamlamış olmaları gerekirken, Singapur’da Eğitim Yönetiminde bir diploma (bir yıllık tam zamanlı bir programdır) almaları gerekmektedir (Yan ve Enrich, 2009). Türkiye’de 2013 yılında çıkan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine (MEB, 2013) göre bir okula müdür ve müdür yardımcısı atanmanın şartlarını madde 5’de şöyle açıklamıştır: (1) Yönetici adaylarında;

- a) Yükseköğrenim mezunu öğretmen olmak,
- b) Atanmak üzere başvurulacak eğitim kurumuna alanı itibariyle öğretmen olarak atanabilmek veya bu eğitim kurumunda aylık karşılığı okutabileceği ders bulunmak,
- c) Bakanlıkça yapılan yazılı sınavda başarılı olmak,
- d) Yazılı sınavın son başvuru tarihi itibariyle müdürlük için en az beş yıl ve müdür yardımcılığı için en az üç yıl öğretmen kadrosunda görev yapmış olmak,
- e) Adli veya idari soruşturma sonucu son dört yıl içinde yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak şartları aranır.

Müdürlük karmaşık, uygulanabilir ve etkileşimli süreçleri içermektedir ancak müdürlüğün

karmaşıklığı daha yüksek düzeyli becerileri gerektirir. Okul müdürlüğüne hazırlık mesleki gelişimin çok önemli bir yönüdür. Çünkü okul yapısını ve kültürünü, alanyazındaki teori ve ilgili araştırmaları bilme, okul müdürlerine kendi davranışlarına ve karar vermeye rehberlik edecek çerçeveyi geliştirmek için gereklidir (Crawford ve Cowie, 2012). İngiltere’deki müdürler İsveç, Yunanistan ve Kıbrıs’taki emsallerine göre daha özerktirler. Bu atama sistemi ile özendirilir: İngiltere müdürleri seçilir, işe alınır ve okulların kendi yönetim kurulları tarafından görevden alınabilir. Yunan ve Kıbrıs Rum müdürleri merkezi olarak atanırken, İsveç’teki müdürler yerel yönetim teşkilatının kendilerini atamasından minnet borçludur (Thody, Papanou, Johansson ve Pashiardis, 2007).

Müdürler atanmadan önce kaliteli bir yöneticilik eğitimi alır ve işe alındıklarında ve kariyerleri boyunca mesleki gelişimlerine devam ederler. Okul liderlerinin işlerinin giderek artan zorlu beklentilerini karşılayıp karşılayamayacakları ile ilgili yapması gerekenler vardır. Müdürleri, öğrenme liderleri olarak rollerine hazırlamak için kendi bölgeleri yeterli değildir, üniversite programları ile eğitmek gerekir (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr ve Cohen, 2007). Mesleki eğitimi ve gelişimi devam ettirmek liderleri seçmek kadar önemlidir. Yüksek performanslı eğitim sistemleri, becerileri transfer etmeye ve uygun başlangıç eğitimi, göreve başladıktan sonraki süreç (yeni müdürlere destek için) ve devam eden mesleki gelişim için bir stratejinin birleşiminden oluşan eğitim modelleri ile bu uygulamaları geliştirmeye odaklanmıştır (Centre of Study for Policies and Practices in Education [CEPPE], 2013). Avrupa Komisyonu’nun raporuna göre 21 ülke ya da bölgede okul yöneticiliği için eğitim şarttır. Bu ülkelerin çoğunda, bu eğitim atamadan önce gerçekleşir. Çek Cumhuriyeti, Fransa, Avusturya, Slovakya ve İsveç’te, yeni okul yöneticileri atamadan belli bir süre sonra da bu eğitimi alabilirler. Yöneticilik eğitiminin süresi bir hafta da olabilir (Romanya) veya Malta’da olduğu gibi 60 ECTS yüksek lisans kredisine eş de olabilir. Ortak modüllerde idare, takım kurma, iletişim ve liderlik becerileri, okul gelişimi, okul yasaları ve örgütü yer alır. Bazı ülkeler teorik içeriğin yanı sıra uygulamalı bir eğitim de sunar. İspanya’da, eğitim programı teorik bir kurs ve staj içerir.

Polonya'da, bu kurslar 210 eğitim saati sürer ve uygulamalı liderlik rolü arasında bağ kurar (Eurydice, 2013). Amerika'da ülkenin ilkelerini üreten sistemler oldukça karmaşık, birbiriyle ilişkili ve devlet tarafından yönetilir. Her eyalet okul liderleri için gerekli lisans, sertifika ve sertifika yenilemeyi oluşturur ve çoğu yerde, okul liderlerini hazırlayan okul (kolej) ve üniversite programlarını onaylar (Hale ve Moorman, 2003). Amerika'da güçlü değerlendirme uygulamaları çerçevesinde, okul müdürleri ABD'de sunulan çok sayıdaki hazırlık programlarının herhangi birine katılarak liderlik pozisyonları için hazırlanır. Ardından müdür seçimi, eğitim yetkilileri ve üst kuruluşlar arasındaki liyakat seçimi ve görüşmelerin bir birleşimi olabilir (Wildy, Pepper ve Guanzhong, 2011).

Müdürlerden beklentilerin artmış olması, okul müdürlerinin seçim ve eğitim sürecini daha önemli hale getirmektedir. Ülkemizde sık değişen yönetici atama uygulamaları nedeniyle okullarda kurumsallaşma sağlanamamakta ve yönetici statü ve rolleri azalmaktadır. Türk eğitim sistemi içerisinde, esnek ve kendisini geliştirebilen bir yönetici atama modelinin oluşturulmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, okul müdürlerinin seçimi

ve yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi oluşturmak olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Tarama modelindeki bu araştırma okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik bir model önermeyi amaçlayan nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### Çalışma Grubu, Kaynak ve Materyaller

Araştırmanın çalışma grubu; Dünya Bankası, OECD, Eurydice, MEB raporları ve ülkelerin eğitim bakanlıkları web sayfalarından ulaşılan yasal metinler, raporlar ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde tezsiz yüksek lisans yapan yirmi öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Bulgular verilirken çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticiler kodlanarak verilmiştir. Kodlamada parantez içerisinde ilk önce görevleri (Öğretmen (Ö), Yönetici (Y)), ikinci sırada cinsiyetleri (Kadın (K), Erkek (E)) ve son olarak mesleki kıdemleri (yıl) verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma grubunun cinsiyet ve göreve göre dağılımı**

Görev	f	Cinsiyet	f
Yönetici	11	Erkek	17
Öğretmen	9	Kadın	3
Toplam	20	Toplam	20

## Verilerin Toplanması

Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ve yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2007). Doküman incelemesinde Dünya Bankası, OECD, Eurydice, MEB raporları ve ülkelerin eğitim bakanlıkları web sayfalarından ulaşılan bilgiler kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgilerini içeren ifadelerden ve üç adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme

formunda, müdür adaylarının sahip olması gereken yeterliliklerine, müdür seçimi ve yetiştirilmesinin nasıl olmasına yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formu, çalışma grubuna dağıtılarak okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi ile ilgili görüşlerini yazmaları için altmış dakikalık süre verilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım



ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada; analiz işlemleri, içerik analizi için Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından belirtilen aşamalar dikkate alınarak önce veriler kodlanmıştır, temalar bulunmuştur, kodlar ve temalar düzenlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Bu araştırmada iç geçerliği artırmak için veriler iki araştırmacı tarafından incelenmiş, karşılaştırılmış ve sunulmuştur. Nitel bir araştırmada iç geçerliği artırabilmek ve gözlemcilerin ön yargılarının araştırmaya yansımaları engellemek için, gözlemler ve görüşmelerin tek bir kişi tarafından değil birden fazla kişi tarafından yapılmasında fayda vardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Üçgenleme geçerlik için kullanılan ölçütlerden biridir (Creswell ve Miller, 2000). Aynı zamanda bir nitel araştırmacının tutarlılık ve güvenilirliği sağlamak için kullandığı stratejilerden biri de üçgenlemedir. Denzin dört üçgenleme türü önermiştir; veri toplamada çoklu (birden fazla) yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının katılımı veya ortaya çıkan bulguları karşılaştırma, kontrol etme ve onaylamadır (Merriam, 2009/2013). Bu nedenle, araştırmada görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinden yararlanılmış ve iki araştırmacının katılımı ile gerçekleştirilerek üçgenleme tekniği kullanılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve bu temalarla ilgili katılımcı görüşlerini yansıtan birebir alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada üç tema ve bu üç temanın altında 17 kategori ortaya çıkmıştır: okul müdürü adayının sahip olması gereken yeterlikleri/özellikleri, okul müdürü seçimi ve müdürünün yetiştirilmesi.

**A. Müdür adayının sahip olması gereken yeterlikleri/özellikleri:** Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler okul müdürünün sahip olması gereken yeterlikleri/özellikleri ifade etmişlerdir. Okul müdürleri için eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmaları, liderlik özelliklerine sahip olmaları, kendini

sürekli geliştiren bireyler olmaları, iletişim becerilerine sahip, bilgi teknolojilerini etkin kullanabilme, genç olma ve mevzuat bilgisine sahip olma olarak kategorilere ayrılmıştır.

**A1. Eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmalı:** Bu kategoride 17 öğretmen ve yönetici müdür adaylarının eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Doküman incelemesi sonuçları bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Örneğin; Avrupa Komisyonu'nun (2013) 'Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler' isimli raporuna göre bazı ülkelerde okul müdürlüğü için adayların yöneticilik eğitimi almış olmaları şarttır. Bu eğitim 14 ülkede (Belçika (Fransız ve Alman topluluğu), Almanya, Estonya, İspanya, İtalya, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Finlandiya, İngiltere, İzlanda, Litvanya) atama öncesi, beş ülkede (Çek Cumhuriyeti, Fransa, Avusturya, Slovakya, İsveç) ise atama sonrası gerçekleştirilmektedir.

**A2. Liderlik özelliklerine sahip olmalı:** Bu kategoride 14 öğretmen ve yönetici müdür adaylarının liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

**A3. 3-5 yıl müdür yardımcısı olarak çalışmış olmak:** Bu kategoride dokuz öğretmen ve yönetici, müdür adaylarının 3-5 yıl arasında müdür yardımcılığı yapmış olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Doküman incelemesi sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Avrupa Komisyonu'nun (2013) 'Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler' isimli raporuna göre adayların idari deneyimlerinin olması gerekmektedir. Yunanistan, Kıbrıs, Litvanya, Birleşik Krallık (Kuzey İrlanda) ve Türkiye'de, okul yöneticisi adayının mesleki öğretmenlik deneyimi dışında idari deneyimi de olmalıdır. Litvanya'da hem liderlik hem de idarecilik becerileri gereklidir (Eurydice, 2013).

**A4. İletişim becerisi olmalı:** Bu kategoride dokuz öğretmen ve yönetici müdür adaylarının iyi iletişim kurabilen, iletişim becerilerine sahip bireyler



olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgu, doküman incelemesi bulgularıyla paralellik göstermektedir. OECD tarafından yayınlanan Eğitimde Politika ve Uygulama Çalışmaları Merkezi'nin (CEPPE) 'Öğrenme Standartları, Öğretme Standartları ve Okul Müdürleri için Standartlar' isimli raporunda Avustralya'da 'Müdürler için Ulusal Mesleki Standartlara' göre müdürler vizyon ve değerlere, bilgi ve anlayışa, kişisel özelliklere, sosyal ve iletişim becerilerine sahip olmalıdır (CEPPE, 2013).

**A5. Kendini geliştiren:** Bu kategoride yedi öğretmen ve yönetici müdür adaylarının alandaki yenilikleri, gelişmeleri ve değişiklikleri takip ederek kendilerini geliştirme özelliğine sahip müdürler olmaları yönünde görüş belirtmiştir.

**A6. Mevzuat bilgisine sahip olma:** Bu kategoride altı öğretmen ve yönetici müdür adaylarının yönetmelik, mevzuat hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

**A7. Bilgi teknolojilerini etkin kullanabilme:** Bu kategoride üç öğretmen ve yönetici müdür adaylarının bilgi teknolojilerinden haberdar ve etkin olarak kullanabilme özelliğine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir.

**A8. Genç olmalı:** Bu kategoride üç öğretmen ve yönetici müdür adaylarının genç olması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir.

Bulgulardan hareketle müdür adaylarının sahip olması gereken bazı özellikler olduğu görülmektedir. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik'e göre yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlar (MEB, 2014):

**MADDE 5 - a)** Yükseköğretim mezunu olmak,

b) Son başvuru tarihi itibarıyla Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak,

c) Görevlendirileceği eğitim kurumuna,

görevlendirileceği tarihte alanı itibarıyla öğretmen olarak atanabilme şartını taşıyor olmak,

ç) Görevlendirileceği tarih itibarıyla, son dört yıl içinde adli veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak.

Müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar;

**MADDE 6 - (1)** Müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

a) Müdür olarak görev yapmış olmak.

b) Müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak.

c) Kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl görev yapmış olmak.

ç) Bakanlığın eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı dışındaki şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış olmak.

d) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak asaleten en az sekiz yıl görev yapmış olmak.

Alan yazında müdür adaylarının sahip olması gereken özelliklere bakıldığında, 21. yüzyıl okul müdürlerinin eğitim ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, kendini sürekli güncelleyen, teknolojiyi takip eden, okulun her açıdan gelişimi için çaba gösteren, toplumla, çevreyle ve çalışanlarıyla iyi ilişkiler kuran ve sorumluluk sahibi birer lider olmaları beklenmektedir. Çünkü başarılı bir okul ortamının oluşmasında güçlü bir liderin varlığı hayati önem taşımaktadır (Edmonds, 1979). 21. yüzyılın okulları öğretimsel lider, toplum lideri ve vizyoner liderlik rollerine sahip yeni bir tür müdür gerektirmektedir (Institute for Educational Leadership, 2000). Bu tür müdürlerde bulunması gereken nitelikler ise; hangi tür okul ve sınıf uygulamalarının öğrenci başarısını arttıracaklarını anlama, olumlu değişikliği sağlamak için öğretmenler ile nasıl çalışacağını bilme ve tüm öğrencilerin başarılı olmasına yardım edecek öğretim ile ilgili uygulamalarında öğretmenleri desteklemedir (O'Neill, Fry, Hill ve Bottoms, 2003). Amerika'da son yıllarda eğitim yönetimi programları eğitim liderliği programları

olarak anılmaktadır. 1950'lerin ortalarına gelindiğinde 41 eyalet okul müdür olabilmek için lisansüstü çalışma yapmayı ve 26 tanesi de yüksek lisans derecesi almayı zorunlu kılmıştır. 1993'lere gelindiğinde ise okul müdürü olabilmek için yüksek lisans eğitimi almayı zorunlu kılan eyalet sayısı 45'e çıkmıştır (Şişman ve Turan, 2004). Eğitim yöneticisinin, eğitim yönetimindeki iç ve dış etkenleri örgüt amaçlarına, hedeflerine ve stratejilerine dönük olarak eyleme geçirilebilmesi için; karar, plânlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, değerlendirme gibi eğitim yönetimi süreçlerini kavramış olmasının yanında, Eğitim Ekonomisi, Eğitim Plânlaması, Eğitim Denetimi gibi eğitim yönetimi ile ilgili diğer alanlarda da iyi yetişmiş olması gerekmektedir (Acar, 2002). Ayrıca, Karstanje ve Webber'e (2008) göre okul müdürleri strateji ve süreç, inovasyon, liderlik, öz yönetim, iletişim ve yönlendirme becerilerine sahip olmalı ve eğitim, örgüt, insanlar, kaynaklar ve dış ilişkiler alanlarıyla yakından ilgilenmelidirler.

**B. Müdür seçimi:** Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere müdürlerin hangi yöntemle seçilebileceği sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Öğretmen ve yöneticiler, müdür seçiminde sınav (yazılı ve sözlü), komisyon ile belirleme, komisyon ve sınav birlikte ve mevcut yöntemin devam etmesi gibi yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

**B1. Sınavla olmalı:** Bu kategoride 14 öğretmen ve yönetici müdür seçiminde sınav yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgu, doküman incelemesi sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Avrupa Komisyonu'nun (2013) raporuna göre, on bir ülkede, okul yöneticileri rekabetçi bir sınavla seçilir, bu sınavlar kamuya açıktır ve merkezi olarak düzenlenir.

Bazı katılımcılar, müdür seçimlerinde sınav olması gerektiğine yönelik görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

**(Y,E,11):** "Müdür adaylarının yüksek lisans mezunları arasından yazılı ve sözlü sınav ile iletişim ve yorum gücü değerlendirilmelidir."

**(Y,E,16):** "Öncelikle yazılı sınav yapılmalı,

ancak sadece yazılı sınav yeterli olmamalı, ön şart olmalıdır. Sınavı geçen adaylar mesleki yeterlilik, kariyer, sorumluluk, kişisel beceri ve psikolojik yeterlilik alanlarında mülakata alınmalıdır. Yazılı ve sözlü sınavlar kesinlikle objektif kriterler doğrultusunda yapılmalıdır."

**(Ö,E,6):** "Sadece kanun ve yönetmeliklerin sorulduğu bir sınavıyla ön eleme yapılmalı. Bu sınavdan başarılı olanlar, sözlü sınavla iletişim becerileri, düşünceleri, yapacağı projeler, eğitime bakış açısı gibi düşüncelerine bakılarak seçilmelidir."

**B2. Komisyon ile belirlenmeli:** Bu kategoride yedi öğretmen ve yönetici müdür seçiminin okulun paydaşlarının olduğu bir komisyon tarafından belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Doküman incelemesi sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Örneğin; Avrupa Komisyonu'nun (2013) raporuna göre, Avrupa ülkelerinin üçte ikisinde, okul yöneticileri okulun iş ilanlarını kamuya duyurduğu ve adayları seçtiği açık işe alım yöntemiyle seçilmektedir. Açık işe alım, boş pozisyonların ilan edilmesi, başvuruları alıp adayları seçmenin merkezi olmadığı işe alım yöntemidir. İşe alım bazen yerel yetkililerle işbirliğinde, genelde okulun sorumluluğundadır. Açık işe alımın ne derece düzenlendiği büyük ölçüde değişmektedir. Bazı ülkelerde, belli düzenlemeler yoktur, ancak genel istihdam yasaları geçerlidir. Diğer ülkeler detaylı prosedürler oluşturmuştur. İrlanda'da okul yetkilisi üzerinde anlaşmaya varılan prosedürleri takip ederek okul yöneticisini işe alır ve atamasını yapar. Boş pozisyonlar okulda ve yönetim kurullarınca belirlenen bir web sitesinde (ilköğretim için) ya da en az bir ulusal gazetede ilan edilir. Aynı şekilde Birleşik Krallık'ta (İngiltere ve Galler), okul idari kurulundaki yerel yetkililerce yönetilen okullar yerel yetkilileri boş pozisyonlardan haberdar etmeli, iş ilanını İngiltere ve Galler çapında yayınlamalı, seçim kurulu atayıp seçilen adaylarla görüşerek, gerekli olduğunda görüşülen adaylardan birinin atanmasını tavsiye edip atamasını

yapmalıdır (Eurydice, 2013). OECD tarafından yayınlanan Eğitimde Politika ve Uygulama Çalışmaları Merkezi'nin (CEPPE) 'Öğrenme Standartları, Öğretme Standartları ve Okul Müdürleri için Standartlar' isimli raporuna göre okul müdürleri, yerel yöneticiler (bölge ya da okul komisyonları) tarafından kendi işe alım ölçütlerine göre seçilmektedir (CEPPE, 2013).

Müdürlerin komisyonla belirlenmesine yönelik katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

**(Y,E,20):** "Müdürler, Milli Eğitim yapılanması içinde oluşturulacak "özerk" bir birim tarafından atanmalı, bu birim tarafından görevden alınmalıdır. Bu özerk yapıda akademisyenler, okul müdürleri (temsilci), bir MEB yetkilisi olmalı. Müdür adayları müracaatlarını buraya yapmalı."

**(Ö,E,16):** "Okulun bağlı bulunduğu çevre velilerinin, okuldaki mevcut öğretmenlerin oyları ile seçilmelidir. Sivil toplum örgütlerinin temsilcilerinin katılımı, sınıf veli temsilcilerinin katılımı, zümre başkanlarının katılımı ve öğrenci temsilcilerinin katılımıyla yapılacak oylama yöntemi ile müdür adayları bu komisyona projelerini anlatarak seçim ile üç yıllığına iş başına getirilebilir."

**(Y,E,18):** "Müdürler kendi okulundaki öğretmenlere, öğrencilere, okul aile birliği başkan ve yardımcısına, öğrenci temsilcisine ve il ve ilçedeki şube müdürleri ve milli eğitim müdürlerinin ortak kararıyla atanmalıdır."

**B3. Komisyon ve sınav yöntemi:** Bu kategoride iki öğretmen ve yönetici müdür seçiminde hem sınav yapılması gerektiğini hem de komisyon görüşünün alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

**(Y,E,11):** "Yönetici okul içerisinden olmalıdır. En az bir yıldır öğrencilerle, velilerle ve öğretmenlerle birlikte çalışmış, okula yabancı olmayan birisi tarafından seçilmelidir. Seçecek kişilerin öğretmenlerin hepsinin oyu,

öğrencilerin ve velilerin hepsinin oyuyla olmalıdır. Tam katılım olmalıdır. Seçim sonucuna göre en fazla oyu alan müdürlük için ön koşulu geçmelidir. Ön koşulu geçen yönetici adayı, kanun ve yönetmelikleri kapsayan bir sınava tabi tutulmalı, mülakat yapılmalı ve bir yıl hızlandırılmış bir eğitime tabi tutulmalı (yüksek lisans gibi)."

**(Y,K,29):** "Sınav yapılmalı ve eğitim yönetimi alanında yeterliliğe sahip, idarecilik yapmış olan ve kıdemi yeterli düzeyde olan müdür adaylarının bu özellikleri puan olarak hesaplanmalı ve puan üstünlüğüne göre seçilmelidir."

**B4. Mevcut yöntem ile:** Bu kategoride sadece bir katılımcı müdür seçiminde mevcut yöntemin devam etmesi yönünde görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

**(Ö,E,23):** "Müdür seçimi için şu anda uygulanan yöntemin doğru olduğunu düşünüyorum. Yani veli, okul çalışanları ve milli eğitim çalışanlarının belirlenmelidir."

Kalyoncu'nun (2002) araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin % 69'u yöneticilerin sınavla seçilmesi gerektiği, % 9,5'i yöneticilerinin okul paydaşları tarafından seçilmesi, % 4,8'i yönetici seçiminde öğretmenlikte yeterli süre, % 4,8'i akademik çalışmaların ölçüt alınması, % 2,4'ü uygulamalı sınav yapılması gerektiği, % 2,4'ü ise yönetici seçiminde lisansüstü eğitim aranması gerektiği görüşündedir. Walker ve Kwan'ın (2012) araştırmasına göre görüşmeler (mülakatlar), Hong Kong'da en sık kullanılan müdür seçim stratejisidir ve genellikle veri, başarı belgesinin kanıtı ve kişisel/mesleki önerilerin bir kombinasyonu ile yapılmaktadır. Teksas'da müdürlük pozisyonları için adayların Müdürlük Sertifikası almak için sınava girmeleri gerekmektedir. Bu değerlendirme, değerlendirme (ETS) konusunda uzmanlaşmış devlete ait olmayan bir kurum tarafından yönetilen yüksek düzeyde yapılandırılmış çoktan seçmeli testi içermektedir (CEPPE, 2013). İspanya ve Polonya'da, okul müdürü seçimi ortaklaşa bir biçimde okul temsilcileri ve eğitim otoritelerinden oluşan bir komite tarafından yapılmaktadır (Eurydice, 2007). İngiltere'de çeşitli müdür seçim yöntemleri

kullanılmaktadır: adaylar tarafından sunum yapılması (%89,2), sonuçlandırma görüşmeleri (%88,5), komisyon tarafından yapılan görüşmeler (%75,3), psikolojik testler (%7,2), ailelerin temsilcileri ile görüşme (%5,4) (Huber ve Pashiardis, 2008). Avustralya'da müdür seçim süreci özgeçmişler, seçim ölçütlerine karşı yazılmış uygulamalar, hakem raporları ve görüşmelere dayanır (Wildy, Pepper ve Guanzhong, 2011). Akçadağ'ın (2014) araştırma sonuçlarına göre müdürler sınavın yanında bazı kriterlerin oluşturulması ve yeni bir yönetmeliğin düzenlenerek devreye sokulmasını istemektedirler.

**C. Müdür yetiştirme:** Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere seçilen müdür adaylarının nasıl yetiştirilebileceği sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Öğretmen ve yöneticiler, müdürlerin yetiştirilmesinde yüksek lisans eğitimi verilmesi, üniversite ile işbirliği halinde hizmet içi eğitim yapılması, stajyer müdür uygulaması yapılması ve iyi örneklerin gösterilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

**C1. Yüksek lisans eğitimi:** Bu kategoride altı öğretmen ve yönetici seçilen müdür adaylarının yüksek lisans eğitimi alarak yetiştirilmelerini ifade etmişlerdir.

**(Y,E,11):** "Üniversitelerde yüksek lisans yapmaya yönlendirilmelidir."

**(Ö,E,6):** "Yönetim alanında yüksek lisans yapması istenmeli veya anlaşmalı üniversitelerle bu iş ortaklaşa yürütülmelidir."

**C2. Üniversite işbirliği ile hizmet içi eğitim:** Bu kategoride 14 öğretmen ve yönetici seçilen müdür adaylarının üniversite işbirliği ile düzenlenen hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Doküman incelemesi sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Avrupa Komisyonu'nun (2013) raporuna göre, Finlandiya'da bir üniversite bünyesinde çalışan Eğitim Liderliği Enstitüsü, okul yöneticileri ve yerel eğitim birimlerinin yöneticileri için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim verir (Eurydice, 2013).

**(Ö,E,6):** "Seçilen müdürlere üniversitelerin eğitim yönetimi, teftişi,

planlaması ve ekonomisi bölümlerindeki uzman hocalar tarafından hizmet içi eğitim verilir, müdürler 1 yıl tecrübeli müdürlerin yanında görev yapmalıdır."

**(Y,E,13):** "Hizmet alanı ile ilgili en az bir yıllık hizmet içi eğitim almalıdır. Pilot okullar oluşturularak buralarda uygulamalar yaptırılmalıdır."

**(Y,E,16):** "Öncelikle hizmet içinde gelişimleri değerlendirilmeli. Merkezi ve mahalli hizmet içi kursların yanında okul içindeki etkinlikler ve öğretim süreçleri de dikkate alınmalı. Yönetim alanındaki mahalli hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir."

**C3. Çeşitli kurumların verdiği eğitimler:** Doküman incelemesi ile, Avrupa Komisyonu'nun (2013) 'Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler' isimli raporuna göre yöneticilik için çeşitli kurumlar eğitim programları açmaktadır.

Bulgaristan'da, Ulusal Eğitim ve Yeterlilikler Enstitüsü tarafından sağlanan kurslar bütün yıl mevcuttur. Bu kurslar genellikle haftada beş gündür ve belli konulara odaklanır. Hollanda'da çeşitli kurumlar yöneticilik kursları açar. Hollanda Temel Akademisi bağımsız, hükümete bağlı olmayan bir birimdir ve ilköğretimde okul liderlerinin tercihi hazırlık ya da devam eden mesleki gelişimine erişimini kolaylaştırır (Eurydice, 2013).

**C4. Stajyer müdür uygulaması:** Bu kategoride yedi öğretmen ve yönetici seçilen müdür adaylarının deneyimli ve başarılı müdürlerin yanında stajyer müdür olarak yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin:

**(Y,E,20):** "Müdür adayı 3-5 ay okulda gözlem yapmalı ve bir okul müdür ile eşleştirilmelidir (koçluk sistemi)."

**(Y,E,16):** "En az bir yıllık adaylık süreci bulunmalıdır. Tecrübeli bir müdür tarafından koçluk yapılabilir. Adaylık sürecinde mutlaka yoğun bir hizmet içi eğitim verilmelidir."

**(Y,E,18):** "Müdür adayları en az beş



yıllık müdür yardımcılığı yapmış olanlar arasından seçilmelidir. Seçilen müdür adayı kıdemli, tecrübeli müdürlerin yanında en az 2 sene stajyer gibi çalışmalıdır. Dahasonra ilçe ve ilde kurullar oluşturulup, bunları değerlendirmelidir.”

**C5. İyi örnekleri gösterme:** Bu kategoride sadece bir katılımcı seçilen müdür adaylarının yetiştirilmesinde iyi örneklerin gösterilerek yetiştirilmesini ifade etmiştir.

**(Ö,E,13):** “Eğitim düzeyi gelişmiş ülkelerde gezi gözlem yapma imkanı verilmektedir. Ülkemizde de başarılı okulları gezme imkanı verilmelidir.”

Okul yöneticileri her ne kadar belli bir mesleki kідeme sahip olsalar da okul yöneticisi olarak atandıktan sonra yoğun bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Ancak teoriye ağırlık veren bir sistemde işlerine adapte olmaları çok zaman ve enerji almakta ve okul yöneticilerini endişeye sürüklemektedir. Weindling ve Early’in (1987) araştırması, yeni atanan okul yöneticisinin meslektaşları tarafından yapılacak yardıma ve desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir (Akt. Bakıoğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002). Bakanlık, ilköğretim denetçilerinin üniversite ortamında yetiştirilmesi sürecinde uyguladığı 2+2 modeli deneyimine sahiptir. Bu model, okul yöneticilerinin “lisansüstü” düzeyde yetiştirilmesi konusunda değerlendirebilmelidir (Açıklan, 2002). Bazı ülkelerde yeni atanan müdürler az bir başlangıç bilgisi veya hizmet içi eğitim alırlar. Araştırma, yeni atanan müdürlerin liderlik becerilerini geliştirmek için çeşitli yaklaşımları vurgulamıştır. Bunlar başlangıç programları, mentorluk programları ve liderlik koçluğudur (Chapman, 2005). İngiltere’de müdürler atandığı zaman, tüm yeni yöneticiler iki yıl boyunca her bir müdürün kendisi için en önemli gördüğü ihtiyaçlarına örneğin kısa veya lisans dersleri, mentorluk veya danışmanlık gibi kendi eğitimlerine harcamak üzere kaynak tahsisi alırlar (Thody, Papanoum, Johansson ve Pashiardis, 2007). Okullar ve üniversiteler yüksek nitelikli adayları işe almak ve yetiştirmek için birlikte çalışmak zorundadır (Hale ve Moorman, 2003). Yönetim eğitimi kurslarında teori ve uygulama arasındaki ilişkiye dikkat edilmesi, katılımcıları somut

ve gerçek problemler sunma fırsatı verilmesi, sadece eğitici ve katılımcılar arasında değil aynı zamanda ve özellikle katılımcılar arasında fikir ve deneyimlerin paylaşılması gerekir. Bulgaristan’da bu durum eğitim yönetiminde yüksek lisans programı ile yapılmaktadır. Hollanda’da ise personel seçiminden sonra, 20 kişilik bir grup Amsterdam’da üniversitelerde üç hafta tam zamanlı yoğun bir eğitim programına katılırlar (Karstanje ve Webber, 2008).

### Sonuç ve Öneriler

Görüşme ve doküman incelemesinden elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmaları, liderlik becerilerine sahip olmaları, müdür yardımcılığı deneyimlerinin olması, iletişim becerisi olması, kendini sürekli geliştirmesi ve günceli takip etmesi gibi özelliklere sahip olması gerektiği ön plana çıkmıştır. Müdür adaylarının sahip oldukları nitelikler önem taşımali ve bazı ölçütler getirilmelidir. Müdürler, rollerini okulun yöneticisi olmaktan daha çok, okullarının ve eğitimin lideri olarak algılamalıdır. Okulların başarısında müdürlerinin önemli bir belirleyici olduğu düşünülmektedir. Okul müdürlerinin seçiminin sınav (yazılı ve sözlü) ile olması ön plana çıkarken, komisyon ile belirleme, komisyon ve sınav yönetimin birlikte kullanılması ve mevcut yöntemin devam etmesi gibi yöntemlerle de yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Okulun bütün süreçlerini etkileyen okul müdürünün seçimi organize ve etkili bir şekilde yapılmalıdır. Okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik yüksek lisans eğitimi verilmesi ve üniversite ile işbirliği halinde hizmet içi eğitim yapılması öne çıkarken, Avrupa’da çeşitli kurumların eğitim vermesi de söz konusudur. Ayrıca müdür yetiştirmede stajyer müdür uygulaması yapılması ve iyi örneklerin gösterilmesi gibi yöntemlerin de kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Müdür olarak atanacak olan adayların iyi yetiştirilmesi okul müdürlerinin okulları etkili bir şekilde yönetebilmesine imkan verecektir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine yönelik aşağıdaki model önerilmiştir.



## OKUL MÜDÜRÜ SEÇİMİ VE YETİŞTİRİLMESİ MODELİ (OMSY)

En az 3 yıl müdürlük deneyimi olan mevcut müdürlere 14 haftalık EYTPE-Eğitim Yönetimi ve Denetimi eğitimi verilerek, sonunda "Okul Müdürü Danışmanlığı Sertifikası (OMDS)" verilecek.

EYTPE yüksek lisans sınavını kazanan adayların, OMDS alan müdürlerin okuluna Md. Yrd. Atanması ve yüksek lisans eğitimini tamamlayıncaya kadar görev yapmaları

Teori ve uygulamalı eğitimden sonra "Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Diploması" alınması

Müdürlüğü boşalan okulların İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ilan edilmesi.

"Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Diploması"na sahip adayların okula başvuru yapması.

Adayların başvurdukları okulları incelemesi ve okulla ilgili kısa-orta-uzun vadeli planlar yapması için 15 günlük süre tanınması.

Oluşturulacak "Okul Yönetim Kurulu'nun (OYK)" adayın dosyasını incelemesi ve hazırladıkları dosya üzerinden sözlü yapması.

OYK'nın başvuran adaylardan 3 tanesini İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne teklifi (sunması)

Sunulan 3 adaydan birinin Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından atanması.

**OYK;** ortaokul ve liselerde;  
• Md. Yrd.  
• Okul Aile Birliği Üyeleri  
• 1 Müfettiş  
• Öğretmenlerden temsilciler  
• 1 öğrenci temsilcisinden oluşur.

## KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002). 21. Yüzyıla girerken Milli Eğitim Bakanlığı'nda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde yeni yaklaşımlar. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs 2002). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No.191.
- Açıklan, A. (2002). Dahabir eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 30, 149-151.
- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 135- 150.
- Bakioğlu, A., Özcan, K. ve Hacıhafızlıoğlu, Ö. (2002). Mentor Yoluyla Okul Yöneticisi Yetiştirme İhtiyacı. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs 2002). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No.191.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Centre of Study for Policies and Practices in Education [CEPPE], Chile (2013). Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study. OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing.
- Chapman, J. D. (2005). Recruitment, Retention and Development of School Principals. Unesco. Education. Council of Chief State School Officers [CCSSO]. (2008). Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008. Washington, DC.
- Crawford, M. ve Cowie, M. (2012). Bridging Theory and Practice in Headship Preparation. Educational Management Administration & Leadership, 40 (2), 175-87.
- Creswell, J.W. ve Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. Theory Into Practice, 39, 124- 130.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (1), 123-135.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. ve Cohen, C. (2007). Preparing school leaders for a changing World: Lessons from exemplary leadership development programs. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective Schools for The Urban Poor. Educational Leadership, 37, 15-27.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Avrupa. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2007). Avrupa'da okul özerkliği: Politikalar ve önlemler. Brüksel: Eurydice.
- Department for Education and Skills [DfES]. (2004). National Standards for Headteachers. Nottingham: DfES Publications.
- Hale, E. L. ve Moorman, H.N. (2003). Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations. Institute for Educational Leadership, Washington, DC and Illinois Education Research Council, Edwardsville, IL.
- Huber, S. G. ve Pashiardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. International handbook on the preparation and development of school leaders, 176-202. (Lumby, J., Crow, G. M., & Pashiardis, P. (Eds.). International handbook on the preparation and development of school leaders. Routledge.)
- Institute for Educational Leadership [IEL]. (2000). Leadership for student learning: Reinventing the Principalship. Washington, DC.
- Kalyoncu, İ. (2002). Sınav kazanan okul yöneticisi adaylarının sınav sonrası yetiştirilmeleri. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs 2002). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No.191.

- Karstanje, P. ve Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46 (6), 739-751.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. Resmi Gazete, Sayı: 29026.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmi Gazete, Sayı: 28728.
- MEB. (2010). 18. Millî Eğitim Şurası Kararları. <http://www.meb.gov.tr>, 27/06/2014 tarihinde alındı.
- Merriam, S.B. (2009). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik. İçinde Turan, S. (Çev. Edt.), Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber (s. 199-228). Ankara: Nobel.
- National College for School Leadership [NCSL]. (2010). Recruiting Headteachers and Senior Leaders: Seven Steps to Success. National College for School Leadership, Nottingham.
- O'Neill, K., Fry, B., Hill, D. ve Bottoms, G. (2003). Good Principals Are The Key To Successful Schools: Six Strategies To Prepare More Good Principals. Atlanta: Southern Regional Education Board.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 13-26.
- Thody, A., Pashiardis, P., Johansson, O. ve Papanoum, Z., (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Education Management*, 21 (1), 37-53.
- Walker, A. ve Kwan, P. (2012). Principal selection panels: strategies, preferences and perceptions. *Journal of Educational Administration*, 50 (2), 188-205.
- Wildy, H., Pepper, C. ve Guanzhong, L. (2011). Applying standards for leaders to the selection of secondary school principals. *Journal of Educational Administration*, 49 (3), 276 – 291.
- Yan, W. ve Ehrich, L. C. (2009) Principal preparation and training: A look at China and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Summary

### Introduction

School principals are not only responsible for education and teaching, but also they are responsible for various tasks including financial and human resources management. According to the American Educational Leaders Standards, mounting demands are rewriting administrators' job descriptions every year, making them more complex than ever. Today, education leaders must not only manage school finances, keep buses running on time, and make hiring decisions, but they must also be instructional leaders, data analysts, community relations officers, and change agents. It is important to select the correct candidate for the management and there should be many criteria for assignment. In all European countries, formal requirements about what is expected of those who want to be school principal are determined. When we look at the process of appointment as

school principal it can be said that there are different applications that change according to country. Headship involves complex, practical and interactive processes but the complexity of it also requires higher order skills. Preparation for school principal is a crucial aspect of professional development. Because understanding of school contexts and cultures, and theory and relevant research, are necessary to enable principals to develop frames of reference that can guide their behavior and decision making. Before appointment of as a principal, the candidates take quality management training and when they are recruited their professional development continue throughout their careers. School leaders need to do whether they can meet or not meet their expectations about increasingly challenging jobs. Their regions are not enough to prepare principals

for their roles as leaders of learning. They must be trained with university programs. Continuing the vocational education and development is as important as selecting leaders. The increased expectations from principals make the selection process and training of school principals more important. In our country, because of frequently changing administrator appointment applications, it cannot be provided institutionalization in schools and status and roles of administrators is decreasing. In Turkish education system, it is considered to be appropriate to the creation of an administrator appointment model that flexible and can develop itself. Therefore aim of this research is defined as to create a model proposal towards the selection and training of school principals.

### **Methodology**

This research that conducted as survey model aims to propose a model for selection and training of school principals. Study group of the research consists of World Bank, OECD, Eurydice, Ministry of country reports and twenty teachers and administrators study in non-thesis master's program in Necmettin Erbakan University. Data were collected through document analysis and structured interview form. The research data were analyzed by content analysis by researches.

### **Findings and Discussion**

According to findings of interviews and document analysis it has come to fore that school principals need to have characteristics such as received training in educational management, the leadership skills, experience in assistant principal, communication skills and develop himself continuously and pursue the current. Qualifications possessed by principal candidates should be important and brought some criteria. Principals must perceive their roles as the leader of the school and education rather than the school's administrator. It is considered that principals are an important determinant of the success of the school. Results indicate in the selection of school principals, examination (verbal or written) come to fore but also it is concluded that current method and determining principals both commission and examination can be used. The selection of school principal, which affect all processes of school, must be done organized and effectively. While it comes to the forefront that to provide training for post graduate education towards the training of school principals and to do in-service training in cooperation with the university, it is a matter of various institutions that provide training in Europe. In addition, we conclude that such as trainee principal application and demonstration of good examples are also used. Training of candidates who will be appointed as a principal will allow principals to manage schools effectively.

# Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Örnek Olay Yöntemiyle Öğretimin Öğrenme Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi\*

Zafer ÇAKMAK\*\*, İsmail Hakan AKGÜN\*\*\*

## Öz

Bu araştırmanın amacı; Sekizinci Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde örnek olay yöntemiyle öğretimin öğrenme düzeyine ve kalıcılığa etkisini ortaya koymaktır. Araştırma ön test-son test, bir deney ve bir kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Deney grubunda örnek olay yöntemi ile öğretim, kontrol grubunda ise programın öngördüğü şekilde öğretim yapılmıştır. Öğrencilere program öncesinde ve sonrasında akademik başarı testi öntest ve sontest olarak uygulanmış, sontestin uygulanmasından 56 gün sonra ise gruplarakalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi t-testi ile yapılmış olup elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretim süreci sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan sontest ve kalıcılık testleri sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Örnek Olay Yöntemi, Demokrasi ve Eğitim, Vatandaşlık ve Eğitim, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi.

## The Effect of Teaching through Case Study Method of the Acquisition of Learning Outcomes and Retention of the Learning in the Course of Citizenship and Democracy Education

### Abstract

The purpose of this study; is to determine the level and retention by the case study method of learning in the Course of 8th Grade Citizenship and Democracy Education. This research was designed pre-test-post-test study, an experimental and a control group experimental model. In the experimental group with case study method of teaching, control group education program was carried out as prescribed. Before and after the program to students in the academic achievement test was applied as pre-test and post-test, post-test 56 days after the implementation of the retention test was given to the group. There sulting data analysis, t-test is made by the results obtained are as follows: The teaching process at the end of the experimental and control groups applied to the post-test and retention test results according to the experimental group students' academic achievement in the control group of students was significantly higher respectively.

**Keywords:** Case Study Method, Democracy and Education, Citizenship and Education, Citizenship and Democracy Education.

\* Bu makale Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK'ın danışmanlığında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde İsmail Hakan AKGÜN tarafından hazırlanan "Sekizinci Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Örnek Olay Yöntemiyle Öğretimin Öğrenme Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi" isimli doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

\*\* Doç. Dr. Zafer Çakmak, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı  
E-Posta: zcakmak@firat.edu.tr

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakan Akgün, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı  
E-Posta: hakgun@adiyaman.edu.tr



## Giriş

Biyolojik ve sosyal bir varlık olan insanın birçok gereksinimi vardır. Bu gereksinimlerden biri de en az fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarımız kadar önemli olan eğitim gereksinimidir (Ertürk, 1993). Bu gereksinimin sebebi insanın içgüdüsel donanımının yetersizliği ve diğer insanlara bağımlılığının fazla olmasından kaynaklanmaktadır (Temiz, 2005). Eğitimin birçok tanımı yapılmakla beraber en çok kabul gören tanımlarından biri; "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" (Ertürk, 1993) şeklindedir.

Eğitimin evrensel amaçlarının en önemlilerinden biri de etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Demokratik devletlerde olması gereken etkin vatandaş ise ülkesinin mevcut siyasal sistemine uyum sağlayan, sahip olduğu hakları bilen, yeri geldikçe bu hakları kullanan ve kendinden beklenen vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye çalışan kişidir.

Dünyanın çeşitli bölgelerinde son zamanlarda yaşanan; ekonomik anlamda karşılıklı bağımlılık, terör, siyasete duyarsızlık, büyüyen toplumsal uçurumlar gibi toplumsal ve siyasal durumlar demokratik istikrarı tehlikeye düşürmektedir. Bu nedenlerden dolayı insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitimi son yıllarda hükümetlerin başlıca öncelikleri arasına girmiştir (Flowers, 2010). Vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi eğitiminin, bir ülke vatandaşlarının demokratik olarak yetişmesi ve buna bağlı olarak ülkelerin demokratikleşmesinde hayati bir öneme sahip olması gelişmiş ve gelişmekte olan modern devletlerin demokrasi eğitimine ayrı bir önem vermesini sağlamıştır. Bu bağlamda birçok devlet demokrasi konularına yer veren dersleri ya öğretim programlarına bağımsız bir ders olarak ya da disiplinlerarası bir yaklaşımla çeşitli derslerde ünite bazında yer vermektedirler. Ülkemizde de uzun bir süre demokrasi ve vatandaşlık eğitimi konuları ilköğretimde sosyal bilgiler dersi ile birlikte çeşitli dersler içerisinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktaydı; ancak 2010-2011 öğretim yılında sekizinci sınıflara seçmeli olarak "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" adıyla bağımsız bir ders yer aldı. Bu dersin kazanımları incelendiğinde vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi konularına

oldukça yer verildiği görülmektedir. Genel anlamda kazanım ya da hedef varılmak istenen noktadır. Eğitimde ise hedef-kazanım "kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabilir." (Sönmez, 2008). Öğretim programlarının öngördüğü kazanımların öğrencilerde istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi ve öğrenmenin daha kalıcı düzeyde olması için eğitim-öğretim sürecinde öğrenilen konunun özelliklerine göre çok sayıda öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği kullanmak mümkündür. Ancak önemli olan dersin kazanımlarının, hedeflerinin gerçekleştirilmesi için en uygun olan strateji, yöntem ve tekniği kullanmaktır. Her derste olduğu gibi ilköğretim sekizinci sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde öğrenmenin istenilen düzeyde olması için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilir. Vatandaşlık eğitiminde kullanılacak bazı etkinlikler; tartışma etkinlikleri, örnek olay etkinlikleri, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, rol oynama, drama, benzetim, yazma etkinlikleri, probleme dayalı öğrenme etkinlikleri, proje tabanlı öğrenme etkinlikleri, gezi-gözlem etkinlikleri ile güncel olaylar ve tartışmalı konularla ilgili etkinlikler (Clough ve Holden, 2002 Yeşil, 2004; Aktaran; Ersoy, 2007).

Ancak bu dersin kazanımları incelendiğinde örnek olay yönteminin bu dersin öğretiminde kullanılmasının olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Örnek olay yöntemi belirli bir öğretim konusuyla ilgili olarak gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin sınıfta; nasıl, neden ve sonuç ilişkileri çerçevesinde incelenerek çözülmesi yoluyla, öğrencilerin ele alınan konuyla ilgili olarak bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını sağlamak ve işlenen konuya benzer olaylarla karşılaştırılması durumunda daha kısa sürede ve etkin çözüm yolları bulabilmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Sünbül, 2010). Bu yöntemde öğrenciler örnek olayı anlatan ve olayla ilgili gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışarak olayı öğrenir, verileri analiz eder ve sorunu değerlendirirler. Örnek olay üzerine tartışarak olayın çözümüne yönelik öneriler getirirler (Küçükahmet, 2009).

Örnek olay yöntemi bir eğitsel araç olarak ilk defa hukuk ve işletme derslerinde kullanılmaya başlanmıştır (Herreid, 2005a). Eğitimde nispeten yeni bir yöntem olan örnek olay

yöntemi bazı hukuk profesörleri tarafından Harvard Üniversitesinde 1800'lerin sonlarında kullanılmıştır. Hukukçular hâkimlerin yargılamaları sürecinde kararlarını yazdıkları birincil kaynakların üzerinde örnek olay olarak çalışmışlardır ve öğrencilerinin pratik cesaretleri ile akademik bilgilerini artırmayı ve öğrencilerine meslekleriyle ilgili gerekli becerileri kazandırmayı amaçlamışlardır (Giordano, 2009).

Bu kapsamda hukuk ve işletme alanındaki öğreticiler ve öğrenciler tarafından iyi ve kötü pratiklerin göstergesi olan gerçekçi hikâyeler analiz edilmiştir. Tıp okullarında ise örnek olay yaklaşımı Kanadadaki McMaster Üniversitesinde problem temelli öğrenme ile ilişkilendirilerek kullanılmıştır. Dünya geneline de buradan yayıldığı düşünülmektedir (Herreid, 2005b ve 2005c). Ders yöntemi olarak ilk kez 1940'larda kullanılmaya başlanan örnek olay yöntemi (Herreid, 1998) günümüzde eğitimin hemen her alanında kullanılmaktadır ve bu yöntemin etkililiğiyle ilgili gerek uluslararası gerekse ulusal olarak akademik çalışmalar da yapılmaktadır.

Bu konuda Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde; "Pehlivanlar (2005); altıncı sınıf canlılığın içyapısına yolculuk ünitesinde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve biliş üstü becerilerin gelişimine etkisi, Şimşek (2005); örnek olaya dayalı öğretimin ilköğretim hayat bilgisi dersinde akademik başarıya ve öğrenmede kalıcılığa etkisi, Uğur (2007); oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi, Saral (2008); örnek olaya dayalı öğrenmenin onuncu sınıf lise öğrencilerinin insanda üreme sistemi konusunu öğrenmelerine ve motivasyonlarına katkısı, Çamur (2008); örnek olay yönteminin mürettebat koordinasyonu dersinde öğrenci başarısına etkisi, Çam (2009); örnek olay temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin çözünürlük dengesi ile ilgili kavramları anlamalarına etkisi, Yalçınkaya (2010) örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin onuncu sınıf öğrencilerinin gazlar konusu ile ilgili kavramları anlamalarına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi, Aydemir (2010); sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin öğrencilerin çevre bilincine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi, Sancar

(2010); ilköğretim birinci kademedeki fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılan örnek olay yönteminin etkililiği" şeklinde daha çok örnek olay yönteminin öğrenme düzeyine etkisinin araştırıldığı çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda örnek olay yönteminin çeşitli konularda öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına olumlu etkilerinin tespitinin yapıldığı çalışmalar ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Ancak örnek olay yönteminin öğretim sürecinde etkililiğine yönelik olarak yapılan araştırmalar içeriğinde özellikle soyut kavramların sıkça yer aldığı vatandaşlık ve demokrasi eğitimi konularında çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada sekizinci sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde örnek olay yöntemiyle öğretimin dersin kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin ne derecede olduğu ortaya koyulmuştur. Zira yapılan incelemelerde böylesine önemli bir öğretim yöntemiyle ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle böyle bir çalışma yapılmış ve bu çalışma ile bu alandaki çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarının, bundan sonra yapılacak araştırmalara konu belirleme açısından fikir vereceği umulmaktadır.

## **Yöntem**

Bu araştırmanın amacının örnek olay yöntemiyle desteklenmiş öğretimin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini belirlemek olması nedeniyle araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desenin (quasi-experimental design) ön test-son test bir deneysel bir kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu desen eğitim araştırmalarında oldukça sık kullanılan bir desendir. Deneysel araştırma yöntemi bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde en kesin sonuçların elde edildiği bir araştırmadır (Büyüköztürk vd. 2013). Bu desende yer alacak denekler önceden belirlenmiş bir yolla belirlenir. Ancak deneklerin mümkün olduğunca denk ya da benzer özellikler taşımalarına özen gösterilir.

Deney ve kontrol gruplarının hazır bulunuşlukları açısından denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ön test

yapılmış olup grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,235$ ;  $p=0,815>0,05$ ).

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının denkleğini belirlemek amacıyla uygulamanın yapıldığı ders yılının bir önceki yılına ait (2011-2012 ders yılı) tüm derslerin karne notu ortalamaları

incelenmiş ve karne notu ortalamalarının kontrol grubunda 66 deney grubunda ise 67 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi yıla ait karne notu ortalamalarına ve ön test sonuçlarına göre birbirlerine denk olduğu görülmektedir. Araştırmanın deneysel desenine yönelik bilgiler tablo 1’de verilmiştir. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni**

Gruplar	Ön Testler	Deneysel İşlem	Son Testler
Deney Grubu	Akademik Başarı Testi	Örnek Olay öntemiyle İşlenmiş(Bağımsız Değişken)	Akademik Başarı Testi, Kalıcılık Testi
Kontrol Grubu	Akademik Başarı Testi	2005 Programına Göre Yapılandırılmıyaklaşım Temelli İşleniş	Akademik Başarı Testi, Kalıcılık Testi

### Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçede yer alan ilköğretim okullarının sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; ilgili evrenden akademik başarıları birbirine yakın olarak seçilmiş olan Adıyaman merkez ilçede bulunan Emniyet Ortaokulu’nun 8/A (kontrol grubu) ile 8/B (deney grubu)

şubeleridir. Araştırmanın örneklemini 8/A kontrol grubunda 13 erkek 12 kız, 8/B deney grubunda 13 erkek, 12 kız öğrenci olmak üzere toplam 50 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 2’de deney ve kontrol sınıflarında bulunan öğrencilerin cinsiyete göre sayıları verilmiştir.

**Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrenci Sayısı**

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
8/A Kontrol Grubu	12	13	25
8/B Deney Grubu	12	13	25
Toplam	25	25	50

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılmıştır. Ölçme aracının içerik geçerliliğini saptamak için ünite birkaç kez incelenmiş ve sekizinci sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders programındaki “Demokrasi Kültürü” ünitesinin programda belirtilen 9 kazanımıyla ilgili Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan üç uzaman akademisyen ve Adıyaman merkez okullarında görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeninden görüş alınarak her

kazanıma yönelik olarak 6 soru olmak üzere toplam 54 soruluk çoktan seçmeli (1 doğru 3 çeldirici şıklı) başarı testi hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (MEB) kabul edilen sekizinci sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitapları, çeşitli soru bankaları ve ilgili literatürdeki kaynaklardan faydalanılmış, ayrıca bazı sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Hazırlanan sorular uzman akademisyenlere, branş öğretmenlerine ve dil bilgisi açısından bir Türkçe öğretmenine tekrar incelendikten

sonra 54 sorunun sekizinci sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi "Demokrasi Kültürü" ünitesinin kazanımlarını ölçmeye uygun olduğuna karar verilmiştir.

Hazırlanan testin pilot uygulaması Adıyaman merkeze bağlı bulunan toplam 6 okulda sekizinci sınıflarda eğitim gören 223 (n= 223) öğrenciye uygulanmıştır.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Demokrasi Kültürü Ünitesinin Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi Başarı Testinin gerekli madde analizleri ITEMAN analiz programı ile değerlendirilmiş olup bu analiz sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 3: Pilot Uygulama Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri**

Soru Sırası	Madde Güçlük	Madde Ayırtıcılık
	İndeksi (p değeri)	Gücü(d değeri)
1	0.62	0.49
2	0.74	0.34
3	0.61	0.37
4	0.51	0.49
5	0.18	0.11
6	0.68	0.49
7	0.14	0.13
8	0.73	0.44
9	0.34	0.18
10	0.64	0.62
11	0.41	0.30
12	0.81	0.43
13	0.64	0.38
14	0.59	0.43
15	0.80	0.48
16	0.72	0.49
17	0.42	0.24
18	0.77	0.47
19	0.46	0.54
20	0.69	0.59
21	0.72	0.55
22	0.69	0.59
23	0.62	0.64
24	0.58	0.54
25	0.80	0.58
26	0.84	0.37
27	0.73	0.60
28	0.70	0.75
29	0.76	0.55
30	0.73	0.39
31	0.42	0.30
32	0.64	0.76
33	0.26	-0.01
34	0.15	0.11
35	0.45	0.51
36	0.57	0.39
37	0.59	0.49
38	0.66	0.68
39	0.43	0.25
40	0.52	0.52
41	0.44	0.56
42	0.50	0.49
43	0.71	0.59
44	0.53	0.60
45	0.58	0.48
46	0.74	0.65
47	0.55	0.55
48	0.75	0.60
49	0.62	0.63
50	0.73	0.63
51	0.40	0.35
52	0.86	0.43
53	0.41	0.38
54	0.72	0.46
ORTALAMA	0,59	0,46

Pilot uygulamanın ITEMAN programında yapılan analizi sonucunda Alpha değeri 0.90 bulunmuştur. Pilot uygulamada kullanılan 54 sorudan 9 kazanımın her biri için 3 soru seçilerek toplam 27 soruluk (Madde ayırıcılık gücü bir soruda 0.25 diğer 26 soruda ise 0.30 ve üzeri) nihai test oluşturulmuş ve 27 soru ise kapsam dışı bırakılmıştır. 27 sorudan oluşan nihai testin ITEMAN programında yapılan analizi sonucunda ise Alpha değeri 0.81 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ise şöyle yorumlanabilir:

Büyüköztürk (2011) bir test için hazırlanan güvenilirlik katsayısının 0.70 (Cronbach Alfa

Değeri) ve üzeri olması durumunda test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli olacağını belirtmektedir. Nihai testte kullanılan soru sayısının 27 ve Alpha değerinin 0,81 olduğu göz önünde bulundurulduğunda Büyüköztürk'ün görüşüne göre başarı testinin güvenilirliğinin yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Başarı testinin nihai halinde kazanımlarla ilgili soru sıraları ve kullanılan soruların madde güçlük indeksi (p değeri) ve madde ayırıcılık gücü değeri (d değeri) ile ilgili veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 4: Nihai Testin Kazanımlarla İlgili Soru Sıraları ve Kullanılan Soruların Güçlük İndeksi ve Madde Ayırıcılık Gücü Değerleri**

Kazanım	Nihai Testteki Soru Sırası	Madde Güçlük İndeksi (p değeri)	Madde Ayırıcılık Gücü (değeri)
1.Farklı tanım kavram, beceri ve değerlerden yola çıkarak demokrasinin temel özelliklerini kavrar.	1	0.42	0.30
	10	0.45	0.51
	19	0.57	0.39
2. Demokrasinin insana ve insan iradesine verdiği önemi fark ederek onu bir yaşam biçimi olarak benimser.	2	0.64	0.38
	11	0.59	0.49
	20	0.43	0.25
3. Demokratik bir vatandaş olmanın gereklerini örneklerle açıklar.	3	0.62	0.49
	12	0.52	0.52
	21	0.44	0.56
4. Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerlerin toplumsal yaşamı zenginleştirdiğini kavrar.	4	0.51	0.49
	13	0.64	0.62
	22	0.50	0.49
5. Ayrımcılığın çeşitli biçimlerini sorgulayarak ayrımcılık yapmama konusunda duyarlılık gösterir.	5	0.62	0.64
	14	0.53	0.60
	23	0.58	0.48
6. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında kendi konumuna uygun sorumluluklar üstlenir.	6	0.69	0.59
	15	0.58	0.54
	24	0.55	0.55
7. Karşılaştığı sorunların çözümünde demokratik tutum ve davranışları benimser.	7	0.59	0.43
	16	0.75	0.60
	25	0.62	0.63
8. Birlikte yaşama kültürü için diyalog ve etkili iletişimin önemini fark eder.	8	0.61	0.37
	17	0.41	0.30
	26	0.40	0.35
9. İşbölümü ve işbirliğinin, demokratik toplum yaşamı için taşıdığı önemi örneklerle açıklar.	9	0.73	0.39
	18	0.41	0.38
	27	0.72	0.46
Ortalama		0,56	0,47



Yetenek ve başarı testleri gibi bilgi ve becerilerin ölçüldüğü testlerde kullanılan maddelerin doğru cevaplanma oranlarını gösteren madde güçlüğü indeksinde madde güçlüklerinin 0.50 civarında olması beklenir (Büyüköztürk vd. 2013). Bu bağlamda Tablo 6'daki veriler incelendiğinde Pilot Uygulama Başarı Testi maddelerinin güçlük indeksi ortalamasının 0.59 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre testin madde güçlük indeksi bakımından kullanılabilir bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Nihai testin verilerinin belirtildiği Tablo 7 incelendiğinde ise testin ortalama güçlük oranının 0.56 olduğu görülmektedir. Bu orana göre testin madde güçlük indeksi açısından iyi ve kullanılabilir bir test olduğu ileri sürülebilir.

Maddelerin ölçülen özellikle ilgili olarak bireyleri ne ölçüde ayırt ettiğini gösteren "madde ayırt ediciliği" testin ölçmeyi amaçladığı özelliğe yüksek ve düşük oranlarda sahip olan bireyleri ayırt etme gücüdür. Madde ayırt edicilik değerlerinin yorumlanmasında aşağıdaki ölçütler kullanılabilir (Crocker ve Algina, 1986, Tekin, 1996; Akt. Büyüköztürk vd, 2013).

≥ .40 ise madde çok iyi.

0.30 ile 0.39 arasında bir değer ise madde düzeltme yapılmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir. İyi madde.

0.20 ile 0.29 arasında bir değer ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir.

< 0.20 ise madde ölçekten çıkarılmalıdır.

Nihai testin verilerinin belirtildiği Tablo 7 incelendiğinde ise testin ortalama madde ayırt ediciliğinin 0.47 olduğu görülür. Bu değere göre nihai testin ortalama ayırt edicilik gücü indeksinin çok iyi madde olarak kabul edilen (0.40 ve üzeri) değerinde olduğu söylenebilir ve test çok iyi olarak nitelendirilebilir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılacağı Emniyet Ortaokulu'nun deney ve kontrol gurubu şubelerinin (8/A kontrol grubu, 8/B deney grubu) sosyal bilgiler öğretmeni araştırmacı tarafından uygulama süreci başlamadan yaklaşık 2 hafta önce

bilgilendirilmiş ve uygulamaya başlamadan önce karşılaşılabilecek sorunları görmek amacıyla deney ve kontrol şubelerinin dışında bir şubede pilot bir uygulama yapılarak uygulama hakkında öğretmene gerekli dönütler verilmiştir.

12 Şubat 2013 tarihi itibarıyla 8/A şubesi kontrol grubunda programın öngördüğü şekilde sosyal bilgiler öğretmeni tarafından işlenmiş araştırmacı ders sürecince sınıfta hazır bulunmuştur. 13 Şubat 2013 tarihi itibarıyla de 8/B deney grubunda örnek olay yöntemiyle ders işlenmiştir.

Araştırmacı araştırma konusu ünitenin 9 kazanımı için 3 akademisyen ve 2 sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerini alarak her bir kazanımla ilgili 1 olmak üzere toplam 9 örnek olay hazırlamıştır. Hazırlanan örnek olaylar tekrar yukarıda belirtilen akademisyen ve öğretmenlerin görüşüne sunulmuş ve onların örnek olayların uygun olduğu kanaatine binaen örnek olayların sonuna yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine uygun olarak 4-5 soru eklenmiştir. Örnek olayların hazırlanmasında TV, internet, gazete, ders kitapları vb. araçlardan yararlanılmıştır. Örnek olay yöntemi işlenirken öncelikle öğrencilerin dikkatlerini çekmek üzere olaya yönelik resimler, fotoğraflar ve bazı örnek olaylarda kısa filmler izletilmiş daha sonra öğrencilerin her birine örnek olay verilerek okumaları istenmiştir. Soru-cevap tekniği ile örnek olay üzerinde çalışılarak dersin haftalık kazanımının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu süreç 9 hafta devam etmiştir.

16 Nisan 2013 tarihi itibarıyla çalışmanın deneysel aşaması tamamlanmış olup 17 Nisan 2013 tarihinde öğrencilere son test uygulanmıştır. Son testin uygulanmasından 8 hafta sonra (56 gün) 14 Haziran 2013 tarihinde öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinin uygulanacağı gün okula gelmeyen öğrencilere ulaşılarak okula gelmeleri ve sınıfla aynı anda sınava girmeleri sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 17.0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkın belirlenmesinde bağımsız t-testi, kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 ( $p < 0,005$ ) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Örnek olay yöntemiyle öğretimin yapıldığı deney grubu ile programa dayalı olarak öğretimin yapıldığı kontrol grubunun öğretim süreci başlamadan önce uygulanan öntest puanlarının istatistik değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test puanları ortalamalarının grup değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,257$ ;  $p=0,798 > 0,05$ ). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ön bilgilerinin denk olduğu ileri sürülebilir.

### *Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçlarına Yönelik Bulgular*

Örnek olay yöntemiyle öğretimin yapıldığı deney grubu ile programa dayalı olarak öğretimin yapıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonunda uygulanan son test puanlarının istatistik değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 5:Gruplara Göre Ön Test Sonuçları**

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Ön Test	Kontrol	25	1,498	0,473	0,257	0,798
	Deney	25	1,462	0,504		

**Tablo 6:Gruplara Göre Son Test Sonuçları**

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Son Test	Kontrol	25	1,640	0,566	-2,180	0,034
	Deney	25	1,956	0,451		

Araştırmaya katılan öğrencilerin son test puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,180$ ;  $p=0,034 < 0,05$ ). Deney grubunun son test puanları ( $\bar{X}=1,956$ ), kontrol grubunun son test puanlarından ( $\bar{X}=1,640$ ) yüksektir. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, bu bağlamda örnek olay yöntemine dayalı öğretimin, sadece programa dayalı öğretime göre öğrencilerin "Demokrasi Kültürü" temasına yönelik başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

### *Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular*

Örnek olay yöntemiyle öğretimin yapıldığı deney grubu ile programa dayalı olarak

öğretimin yapıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonunda uygulanan son testten 56 gün sonra uygulanan kalıcılık testi puanlarının istatistik değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kalıcılık testi puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,498$ ;  $p=0,016 < 0,05$ ). Deney grubunun kalıcılık testi puanları ( $\bar{x}=1,840$ ), kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarından ( $\bar{X}=1,489$ ) yüksektir. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, bu bağlamda örnek olay yöntemine dayalı öğretimin, sadece programa dayalı öğretime göre öğrencilerin "Demokrasi Kültürü" temasına yönelik edindiği bilgilerin kalıcılığında daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo: 7:Gruplara Göre Kalıcılık Testi Sonuçları**

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kalıcılık Testi	Kontrol	25	1,489	0,525	-2,498	0,016
	Deney	25	1,840	0,467		

### Sonuç ve Tartışma

Genel olarak öğretim sürecinde soru-cevap, düz anlatım, tartışma yöntem ve tekniklerinin uygulandığı kontrol grubu ile örnek olay yöntemiyle öğretimin yapıldığı deney grubunun ön test sonuçlarının yapılan analizlerine göre; öğretim süreci başlamadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulamanın yapılacağı sekizinci sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi "Demokrasi Kültürü" temasına yönelik bilgileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Yani deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Demokrasi Kültürü" temasındaki ön bilgi düzeyleri birbirine yakındır ve gruplar birbirine denktir.

Deney ve kontrol gruplarının son test başarı testi ortalamaları Tablo 9'dan incelendiğinde örnek olay yöntemiyle destekli öğretimin yapıldığı deney grubunun başarısının sadece programa dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunun başarısından yüksek (deney grubu son test ortalaması  $\bar{X}=1.956$ , kontrol grubu son test ortalaması  $\bar{X}=1.640$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Sekizinci Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi "Demokrasi Kültürü" temasında örnek olay yöntemiyle desteklenerek yapılan öğretimin sadece programa dayalı olarak yapılan öğretime göre daha etkili oldu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi ortalamaları Tablo 10'dan incelendiğinde örnek olay yöntemiyle destekli öğretimin yapıldığı deney grubunun başarısının sadece programadayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubunun başarısından yüksek (deney grubu kalıcılık testi ortalaması  $\bar{X}=1.840$ , kontrol grubu kalıcılık testi ortalaması  $\bar{X}=1.489$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Sekizinci Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi "Demokrasi Kültürü" temasında örnek olay yöntemiyle desteklenerek yapılan öğretimin öğrencilerin konuları hatırlama düzeylerine sadece programa dayalı olarak yapılan öğretime göre daha fazla etki

ettiği görülmektedir. Yani deney grubu öğrencilerinde öğrenme daha kalıcı olmuştur.

Araştırmadan çıkan sonuçlar bütünsel olarak ele alındığında diğer alanlarda yapılan çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Pehlivanlar (2005) ilköğretim 6. sınıf "Canlının İç Yapısına Yolculuk" ünitesinde örnek olay yöntemiyle dersin işlenmesinin öğrencilerin başarılarına, hatırlamalarına ve biliş üstü becerilerin alt kavramı olan farkındalıklarının gelişmesinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Şimşek (2005) ise ilköğretim Hayat Bilgisi dersinde "Yaşadığımız Yer ve Toplum Hayatımız" ünitelerinde örnek olay yöntemiyle dersin işlenmesi sonucunda deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık düzeyleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Çalışma sonuçları bu sonuçla tamamen örtüşmektedir. Uğur (2007) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde örnek olay incelemesi ile öğretimin öğrencilerin empatik düşünme becerilerinin gelişmesinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Saral (2008) onuncu sınıf "İnsanda Üreme Sistemi" konusunun örnek olaya dayalı öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve güdülenmelerine olumlu katkılarının olduğunu tespit etmiştir. Çamur (2008) Kara Havacılık Okulu'nda "Mürettebat Koordinasyonu" dersinde örnek olay yöntemiyle öğretimin geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde olumlu katkılarının olduğunu tespit etmiştir. Çam (2009) on birinci sınıf "Çözünürlük Dengesi" ile ilgili kavramların örnek olay temelli öğrenme yöntemiyle öğretiminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre çözünürlük dengesinin anlaşılmasında olumlu katkılarının olduğunu belirlemiştir. Yalçınkaya (2010) örnek olay yöntemiyle öğretimin onuncu sınıf öğrencilerinin kimya dersinde; gazlar konusu ile ilgili kavramları anlamalarına, kimyaya yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu katkılarının olduğunu ortaya koymuştur. Aydemir (2010) yaptığı "Sosyal

Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay Yönteminin Öğrencilerin Çevre Bilincine ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmada örnek olay yöntemiyle öğretimin yürütüldüğü deney grubunun son test, son tutum ve kalıcılık testi puan ortalamalarının mevcut programa dayalı öğretimin yürütüldüğü kontrol grubundan yüksek olduğunu ve öğretim sürecinde örnek olay yönteminin kullanılmasının öğrencilerde temel beceri ve değerlerin gelişmesine katkı sağladığını belirlemiştir. Sancar (2010) yaptığı “İlköğretim Birinci Kademedeki Fen ve Teknoloji Dersi Öğretiminde Örnek Olay Yönteminin Etkililiği” isimli çalışmada örnek olay yöntemiyle öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerini akademik başarılarının programa dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretim sürecinde örnek olay yönteminin kullanılmasının; öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi, öğrenmede merak, başkalarının görüş, tutum ve inançlarına saygı duyma, etkili iletişim kurma gibi özellikleri geliştirdiği (Adam, 1992) belirlenmiştir. Srinivasan ve diğerleri (2007) tarafından yapılan; tıp öğrencilerinin geleneksel problem tabanlı öğrenme ile örnek olay yöntemi tabanlı öğrenme algılarının karşılaştırıldığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%89) örnek olay tabanlı öğrenmeyi tercih ettiklerini belirlemiştir. Ayrıca Gallucci (2007) öğretimde örnek olay yönteminin kullanılmasının öğrencilerin; genler, biyolojik çeşitlilik ve evrim konularını anlamalarında pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bagdasarov ve diğerleri (2012) ise örnek olay yönteminin; öğrenme, süreklilik ve etik karar verme konularında örnek olay yönteminin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi performans sergilediğini belirlemiştir. Bu bağlamda çalışma konusuna yönelik gerek yurt içi gerekse yurt dışı çalışmaların sonuçları incelendiğinde çalışmanın bu sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yapılan literatür incelemesinde örnek olay yönteminin öğrencilerde akademik başarıya ve çeşitli konulara yönelik tutumlarına olumlu etkilerinin olduğu açık olarak görülmektedir.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. İlkokul düzeyinde kazanımların gerçekleşme düzeyinin ve kalıcılığın artması için örnek olay yöntemiyle öğretimin yapıldığı etkinliklere sıklıkla yer verilmelidir. Bu çalışma sonucunda örnek olay ile öğretimin bu konuda olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.
2. Öğretmenlerin meslek hayatlarında alanlarına yönelik olarak katıldıkları hizmet içi eğitimler öğretmenlerin eğitimdeki gelişmeleri takip edebilmeleri bakımından önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları ihmal edilmemeli, bu eğitimler yoluyla öğretmenlere çeşitli öğretim metotları hakkında bilgiler verilmelidir.
3. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders ve çalışma kitaplarında içerik zenginleştirilmeli, konulara ve kazanımlara uygun örnek olaylara yer verilmelidir.
4. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi programına yönelik bilimsel araştırmalar lisansüstü eğitim araştırmaları için üniversiteler tarafından teşvik edilmelidir. Çalışma sürecinde bu alanda yeterli kadar bilimsel araştırma yapılmadığı görülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Adam, M. (1992). The Response Of Eleventh Graders To The Use Of The Case Method Of Instruction In Social Studie. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Simon Fraser University: Canada.
- Akgün, İ. H. (2013). Sekizinci Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Örnek Olay Yöntemiyle Öğretimin Öğrenme Düzeyine ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Aydemir, G. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay Yönteminin Öğrencilerin Çevre Bilincine ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Bagdasarov, Z. ve diğerleri (2012). An Investigation of Case-Based Instructional Strategies on Learning, Retention, and Ethical Decision-Making. Journal of Empirical Research on Human Research Ethics, Vol. 7, No. 4, pp. 79–86. print issn 1556- 2646, online issn 1556-2654.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (14. Baskı). Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Çam, A. (2009). Örnek Olay Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Çözünürlük Dengesi İle İlgili Kavramları Anlamalarına Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Çamur, Ö. (2008). Örnek Olay Yönteminin Mürettebat Koordinasyonu Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme (7. Baskı), Meteksan Yayınları: Ankara.
- Flowers, N. (2010). Pusulacık Çocuklar İçin İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu (Çev: Çulhaoğlu, M.), Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık: İstanbul.
- Galluci, K. K. (2007). The Case Method of Instruction, Conceptual Change, and Student Attitude, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Graduate Faculty of North Carolina State University, Raleigh: North Carolina.
- Giordano, G. (2009). Solving Education's Problems Effectively A Guide to Using the Case Method: United States of America.
- Herreid, C. F. (1998). Why isn't Cooperative Learning Used to Teach Science? BioScience [e-book]. Retrieved from <http://www.actionbioscience.org/education/herreid.html> (29.11.2012 tarihinde erişilmiştir).
- Herreid, C. F. (2005a). Using Case Studies to Teach Science. Amerikan Institute for Biological Sciences, Electronic Journal Website.
- Herreid, C. F. (2005b). Using Case Studies to Teach Science. Amerikan Institute for Biological Sciences. [e-book]. Retrieved from <http://www.actionbioscience.org/education/herreid.html> (29.11.2012 tarihinde erişilmiştir).
- Herreid, C. F. (2005c). The Business End of Cases, Journal of College Science Teaching [E-book]. Retrieved from <http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=51145&print=true> (29.11.2012 tarihinde erişilmiştir).
- Küçükahmet, L. (2009a). Program Geliştirme ve Öğretim (24. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Küçükahmet, L. (2009). Öğretim İlke ve Yöntemleri (23. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Pehlivanlar, E. (2005). İlköğretim 6.Sınıf Canlının İç Yapısına Yolculuk Ünitesinde Örnek Olay Yönteminin Başarıya, Hatırlamaya ve Biliş Üstü Becerilerin Gelişimine Etkisi, Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı: İstanbul.



- Sancar, N. A. (2010). İlköğretim Birinci Kademedeki Fen ve Teknoloji Dersi Öğretiminde Kullanılan Örnek Olay Yönteminin Etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, sosyal bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Saral, S. (2008). Örnek Olaya Dayalı Öğrenmenin Onuncu Sınıf Lise Öğrencilerinin İnsanda Üreme Sistemi Konusunu Öğrenmelerine ve Motivasyonlarına Katkısı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sönmez, V. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri (2. Baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Srinivasan at al (2007). Comparing Problem-Based Learning with Case-Based Learning: Effects of a Major Curricular Shift at Two Institutions. Academic Medicine, Vol. 82, No. 1.
- Sünbül, A. M. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri (4. Baskı), Eğitim Kitabevi: Konya.
- Şimşek, S. (2005). Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi, Yayınlanmamış doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Temiz, T. E. (2005). Ülkemizde Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Temiz, T. E.(Editör), Vatandaşlık Bilgisi, İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- TTK (2010). İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (sekizinci sınıf) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara.
- Uğur, A. (2007). Oluşturmacı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Empatik Düşünme Becerilerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Uşun, S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçınkaya, E. (2010). Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Gazlar Konusu İle İlgili Kavramları Anlamalarına, Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

## Summary

### Introduction

One of the universal aim of education is to train good citizens. The good citizens of the country to adapt to the current political system, who knows the rights of the owner and occasionally use these rights, and people trying to fulfill their civic duties expected self.

Citizenship, human rights and democracy education has provided a citizen of democratic growth and consequently the country developed to be a vital component of democratization and developing to give a special attention to democratic education of the modern state. For these reasons, issues of democracy in many states containing an independent course or courses to the curriculum or unit in an interdisciplinary approach in the various courses they provide some. In our country a long time democracy and citizenship education in elementary social studies subjects were to be acquired by students in various courses with course; However, in 2010-2011 academic year as an elective foreignth grade "Citizenship and

Democracy Education" took place under the name of an independent course.

Various method and techniques for each course, as in the eighth grade and democratic citizenship education is learning the lessons available at the desired level. However, this course gains are expected to give positive results of the case study method of teaching used in this course are analyzed.

In this method, students learn by working on a report covering events. Examples of events describing their required data about the incident, analyzes the data and evaluate the problem. They make suggestions for the solution of the event by discussing the incident on the sample.

In this context, it was established that this research Eighth Grade Citizenship and Democracy, the case method of teaching in educational achievement levels. Course achievement and learning is to what extent the effect of persistence. Because the

examinations was found to be very limited research on such an important teaching.

### **Methodology**

Experimental's pattern semi-from the experimental research methods. In this research's purpose of the sample to success of the teaching supported by event method and research due to the fact to determine the effect to permanence (quasi-experimental design) front test-post test a experimental one control group trial model was used.

The data obtained in this study using SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 17.0) were analyzed using the program. Data were analyzed using descriptive statistical methods (mean, standard deviation) were used.

In determining the difference between the two groups for comparison of quantitative data independent t-test was used. The findings in the 95% confidence interval, 5% ( $p < 0.005$ ) were evaluated in the level of significance.

### **Findings**

The difference between the t-test mean group results to determine whether the students who participated in the survey pre-test scores to show a significant difference between the group variable the average was not statistically significant ( $t = 0.257$ ,  $p = 0.798 > 0.05$ ). Before application of the test and control groups according to the results of the preliminary information could be argued to be equivalent.

The difference between the t-test mean group results to determine whether the average post-test scores of the students who participated in the study to show a significant difference between the group variable was found statistically significant ( $t = -2.180$ ;  $p = 0.034 < 0.05$ ). Post-test scores of the experimental group ( $= 1.956$ ), the post-test scores of the control group ( $= 1.640$ ) is higher.

The difference between the t-test mean group results to determine whether the average retention test scores of students participating in the study to show a significant difference between the group variable was found statistically significant ( $t = -2.498$ ;  $p = 0.016 < 0.05$ ). Retention test scores of the

experimental group ( $x = 1.840$ ), the retention test scores of the control group ( $= 1.489$ ) is higher.

### **Discussion**

Post-test applied to the experimental and control groups at the end of the teaching process and retention tests of academic achievement of students in the experimental group were found to be significantly higher compared to the results of the students in the control group.

Considering the results from this study in a holistic case the effectiveness of teaching methods with which lends support to the work of test results done in other areas.



# Biyoloji Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMANCI

## Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının biyolojiye karşı tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir biyoloji tutum ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 öğretim yılında Manisa Celal Bayar, Karadeniz Teknik, Gazi ve Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen bilgisi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği anabilim dallarında okuyan 500 öğretmen adayı oluşturmuştur. Eksik ve yanlış doldurmalar nedeniyle 88 öğretmen adayının verileri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 412 öğretmen adayının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ölçeğin 3 faktörlü yapıyı temsil ettiği düşünülmüş ve bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilerek doğrulanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin 3 faktörlü bir yapı gösterdiğini destekler niteliktedir. Belirlenen faktörlere, madde içerikleri dikkate alınarak isim vermeye çalışılmıştır. Buna göre birinci faktöre "Biyolojiye yönelik kendine duyulan güven", ikinci faktöre "Biyolojiye yönelik ilgi", üçüncü faktöre "Biyolojinin önemi" isimleri verilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** *Biyoloji Tutum, Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi.*

## The Validity and Reliability of Biology Attitude Scale

### Abstract

This study aims to develop a valid and reliable biology attitude scale to determine attitudes of pre-service teachers towards biology. The study group consists of 500 pre-service teachers in the science teaching and classroom teaching departments of the Faculty of Education at Manisa Celal Bayar University, Karadeniz Technical University, Gazi University and Kars Kafkas University. Data of 88 pre-service teachers were excluded from the assessment due to missing and false responses. Data of 412 pre-service teachers were included in the assessment. According to Exploratory factor analysis, it was assumed that the scale represents three-factor structure and the accuracy of this structure was tested with confirmatory factor analysis. The obtained findings confirmed that the scale represents a three-factor structure. The determined factors were named considering item contents. Accordingly, the first item was titled as "self-esteem for biology," the second item was titled as "interest towards biology," and the third item was titled "the importance of biology". The scale's Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be 0.90.

**Keywords:** *Biology Attitude, Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis.*

\* Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilimdalı, Biyoloji Eğitimi Bilimdalı  
KARS  
E-posta: s.gurbuzoglu@hotmail.com

## Giriş

Eğitim bireyin davranışlarını geliştirme ve değiştirme sürecidir (Yılmaz ve Sünbül, 2003). Bu süreçte programlanan eğitim içeriğinde bilişsel ve psikomotor hedeflerle beraber özellikle öğrencilerin ilgi, değer verdikleri durumlar, benlik kavramları ve tutumları ile ilgili olan duyuşsal hedeflere de yer verilmiştir (Üredi ve Üredi, 2005). Öğrenme öğretme sürecinde bilişsel hedeflerin kazanılması ne kadar önemli ise duyuşsal hedeflerin kazanılması da önemlidir. Duyuşsal öğrenmelerin günümüzde öğrenmeyi etkilediği ve kişinin hayatına yön verdiği çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır. Duyuşsal öğrenmelerin en önemli öğesi de tutumlardır. Dolayısıyla tutumların öğrenme ve öğretme sürecinin içinde ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir (Üredi ve Üredi, 2005). Ekici (2002a) tutumun, davranışın bilişsel, duyuşsal boyutlarıyla önemli bir açıklayıcısı olarak görüldüğünü ve belli etkinliklerdeki tutumların bu etkinliklerdeki başarıyı belirlemede son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin fen bilimine yönelik tutumu, fen öğretimi başarısını arttırmada önemli bir rol oynar (Hamurcu, 2002). Dolayısıyla fen biliminin bir kolu olan biyolojinin de eğitimdeki etkinliğinin sağlanmasında öğrenci tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin fene karşı olan olumlu tutumları; konuları ve aktiviteleri daha rahat anlamalarını ve öğrenmelerini sağlayacaktır (Doğru ve Kıyıcı, 2005).

Biyoloji derslerinde birçok yabancı kelime kullanılması, az ve sınırlı açıklama ya da tanımın yapılması biyolojiye olan ilgi ve dikkati azaltır. Bu da biyolojiyi öğrenciler için çekici bir yanı olmayan, anlamsız ve sıkıcı bir ders yapar. Dolayısıyla öğrenciler biyolojiye yönelik olumsuz tutum sergiler (Çimer, 2012). Öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumları ve öğrenme çevreleri arasında sıkı bir bağ vardır (Chuang and Cheng, 2003). Biyoloji, kişinin gelişimi, beslenmesi, sağlığı, çevresi ve günlük hayatta birçok önemli ve ilginç gelişmenin anlaşılması açısından temel eğitimin önemli bir parçasıdır (Tekkaya, Özkan, Sungur ve Uzuntiryaki, 2000). Biyoloji, bilimsel ve sosyal yanı olmakla beraber bireylerin davranışlarında ve doğaya bakışlarında olumlu değişiklikler yaratır. Bu durum da biyoloji

eğitiminin toplumsal ve çağdaş önemini gösterir niteliktedir (Yetkin, 2000).

Fen bilimi ve biyoloji alanında tutuma yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle fen eğitiminde tutumu etkileyen değişkenlerden yaş, cinsiyet ve başarı üzerinde durulmuştur (Dhidsa and Chung, 2003; Jones, Howa and Rua, 2000; Osborne, Simoni and Collins, 2003). Biyoloji alanında yapılan çalışmalara bakıldığında da tutumları etkileyen faktörler ele alınmıştır. Soyibu and Hudson (2000) bilgisayar destekli eğitimin biyoloji tutumuna etkisini, Hevedanlı ve Akbayın (2006) işbirlikli öğretim yönteminin biyoloji dersine yönelik tutuma etkisini, Telli ve Çakıroğlu (2002) öğrenme ortamının öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarına etkisini, Nwagbo (2006) iki öğretim yönteminin (rehber eşliğinde sorgulama ve açıklayıcı yöntem) öğrencilerin biyolojiye olan tutum ve başarısına karşı etkisini araştırmış, Ekici ve Hevedanlı (2010) da yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarını cinsiyete, lise türüne, kayıtlı buldukları sınıfa vb. gibi değişkenler açısından ele almışlardır.

Biyoloji ve biyoloji dersine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına baktığımızda az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Bu araştırmalara bakıldığında, Ekici (2002b) geliştirdiği biyoloji dersine yönelik tutum ölçeğini 48 maddeden oluşturmuştur. Yeşilyurt ve Gül (2009) beş faktör altında topladıkları 66 maddelik bir biyoloji tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Koçakoğlu ve Türkmen (2010) 36 maddeden oluşan biyoloji dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Pehlivan ve Köseoğlu (2010), 2003 yılında Demirci tarafından fen dersi için geliştirilen ölçeği biyoloji dersine uyarlamışlardır ve sonuçta 32 maddeden oluşan ölçeğin bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu çalışmalarda araştırmacılar sadece açıklayıcı faktör analizini kullanırken, Arıcak ve Ilgaz (2007) açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile biyoloji dersine yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu geliştirilen ölçekler lisede ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçeklere çoğunlukla faktör analizi uygulanmıştır.

Bu çalışmada alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmen adaylarına yönelik olarak biyoloji tutum



ölçeği hazırlanmış ve bu ölçek hazırlanırken açımlayıcı faktör analizi ile birlikte doğrulayıcı faktör analizi de kullanılmıştır. Böylelikle alanda var olan boşluğun kapanması adına bu çalışmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Tüm bunlardan yola çıkarak bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının biyolojiye karşı tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir biyoloji tutum ölçeği geliştirmek olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılında çeşitli üniversitelerde (Manisa Celal Bayar, Karadeniz Teknik, Gazi ve Kars Kafkas Üniversitesi) biyoloji dersini almış fen bilgisi eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplam 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Eksik ve yanlış doldurmalar sonucu 88 öğretmen adayının ölçek puanları araştırma dışı bırakılmıştır. Sonuçta 412 öğretmen adayının (212 kız, 200 erkek) verileri kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Hedef evrendeki öğrenci sayısı 5016'dır. Bu evren büyüklüğüne uygun olan örneklem büyüklüğü .05 anlamlılık düzeyi ve %95 güven düzeyi kapsamında (Büyüköztürk et al. 2011), 357 kişidir. Öğrencilerin eksik ve yanlış doldurmaları ya da geri dönüşlerin olmama ihtimaline karşı örneklem büyüklüğü araştırmacı tarafından 500 kişi belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle biyolojiye yönelik tutumları etkileyecek özellikler ve diğer tutum ölçekleri hakkında literatür taraması yapılmıştır. Yapılan çalışmalardaki ifadeler ve araştırmacının da geliştirmiş olduğu ifadeler bir araya getirilerek düzenlenmiş ve 55 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler kapsam geçerliğini sağlayabilmesi açısından Biyoloji, Ölçme Değerlendirme ve Türk Dili Edebiyatı alanlarındaki uzmanlara gösterilmiştir. Böylelikle bu maddelerin uygunluluk/geçerlilik düzeyleri tespit edilmiştir. Uzman görüşü sonunda 15 madde ölçekten çıkarılmıştır. 40 maddelik, beşli likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. 5'li dereceleme; kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir. 30

öğretmen adayı ile yapılan pilot çalışmada, öğretmen adayları tarafından 40 maddenin 10-15 dakikada doldurulduğu tespit edilmiş ve anlaşılmayan bir madde olmadığı görülmüştür.

### Verilerin Toplanması

Ölçekte olumsuz anlam içeren maddelerin değerlerinin hesaplana bilmesi için SPSS programında 5-1, 4-2, 3-3, 2-4, 1-5 puan olacak şekilde dönüştürülmüştür. Her bir maddenin normal dağılım grafiğine bakılarak bu puanlar Z puanlarına dönüştürülmüştür. Basıklık ve çarpıklığın -1 ve +1 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Verilerin uç değerleri kontrol edilmiş ve buna bağlı olarak Z puanı, -3 ve +3 değerleri arasında olmayan bir veri çıkarılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesinde, ölçekteki maddelerden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki (madde-toplam puan korelasyonu) (Büyüköztürk, 2010) hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliğinin belirlenmesinde de maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini görebilmek (Büyüköztürk, 2010) için ölçekten alınan puanlara göre %27 alt ve %27 üst grubun madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

### Veri Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve Varimax Döndürme metodu kullanılmıştır. Faktör sayısına her hangi bir sınırlama getirilmemiş ve özdeğeri 1.00'den büyük olan faktörler ölçeğe alınmıştır. Faktör yüklerinin alt kesme noktasında kritik değer 0.32 kabul edilmiştir. Faktör analizi üzerine kurulmuş hipotezin test edilmesi amacıyla (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Bulgular

Madde Toplam Puan Korelasyonu ve Maddelerin Ayırt Ediciliği İle İlgili Bulgular

Maddeler benzer davranışları belirtiyorsa, ölçeğin madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olduğu söylenebilir. Bu da testin iç tutarlılığının yüksek olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2010). Genellikle ilişkileri inceleyen çalışmalarda .30 ya da .40 gibi korelasyonlar kullanışlıdır. Fakat geçerlik

ve güvenilirlikte yüksek korelasyona ihtiyaç vardır (McMillan and Schumacher, 2010). Eğer bir madde .20'den daha düşük madde toplam korelasyonuna sahip ise teste alınmayabilir (Büyüköztürk, 2010). Buna göre ölçekte

düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyon değeri düşük olan 4, 9, 25 ve 34. maddeler ölçekten çıkarılmış, ölçeğin madde sayısı 36'ya indirilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1. Ölçek Maddelerine Ait Madde-Toplam Puan Korelasyonları**

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Madde No	Madde Toplam Korelasyon
s1	.310**	s21	.606**
s2	.513**	s22	.682**
s3	.302**	s23	.503**
s4	.132**	s24	.443**
s5	.527**	s25	.089**
s6	.552**	s26	.480**
s7	.505**	s27	.650**
s8	.330**	s28	.597**
s9	.232**	s29	.485**
s10	.356**	s30	.585**
s11	.565**	s31	.524**
s12	.490**	s32	.686**
s13	.630**	s33	.386**
s14	.507**	s34	.172**
s15	.383**	s35	.567**
s16	.347**	s36	.494**
s17	.541**	s37	.522**
s18	.506**	s38	.457**
s19	.373**	s39	.393**
s20	.504**	s40	.447**

\*\*p<.01

Ölçekte yer alan 36 maddenin ayırt edicilik güçlerini belirlemek için, alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz t testi

kullanılarak belirlenmiştir (Tablo 2). Her bir maddenin istenen düzeyde (p<0.00) ayırt edici olduğu bulunmuştur.

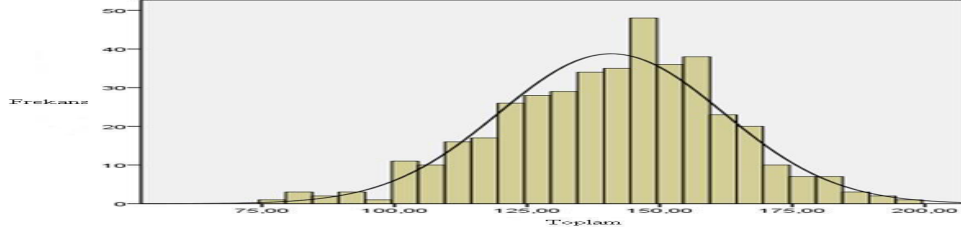
**Tablo 2. Ölçek Maddelerine Ait Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı t Testi Sonuçları**

Madde No	t Değeri	p	Madde No	t Değeri	p
s1	-6.50	.00	s21	-16.52	.00
s2	-10.41	.00	s22	-16.48	.00
s3	-6.49	.00	s23	-12.37	.00
s5	-11.41	.00	s24	-9.82	.00
s6	-12.59	.00	s26	-10.27	.00
s7	-11.52	.00	s27	-14.23	.00
s8	-8.34	.00	s28	-13.89	.00
s10	-8.14	.00	s29	-10.57	.00
s11	-12.08	.00	s30	-12.84	.00
s12	-10.48	.00	s31	-11.04	.00
s13	-13.56	.00	s32	-17.20	.00
s14	-10.90	.00	s33	-9.84	.00
s15	-8.40	.00	s35	-11.01	.00
s16	-7.80	.00	s36	-10.67	.00
s17	-11.13	.00	s37	-11.65	.00
s18	-10.55	.00	s38	-11.09	.00
s19	-8.02	.00	s39	-8.66	.00
s20	-11.05	.00	s40	-9.37	.00

### Açımlayıcı Faktör Analizi İle İlgili Bulgular

Verideki değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için hesaplanan Skewness (çarpıklık) değeri -.247 ve Kurtosis (basıklık) değeri .009 olarak

bulunmuştur. Bu bulguya göre basıklık çarpıklık değerleri ideal seviyededir. Histogram grafiğinde de (Şekil 1) ölçeğin normal dağılıma yakın dağılım gösterdiği görülmektedir.

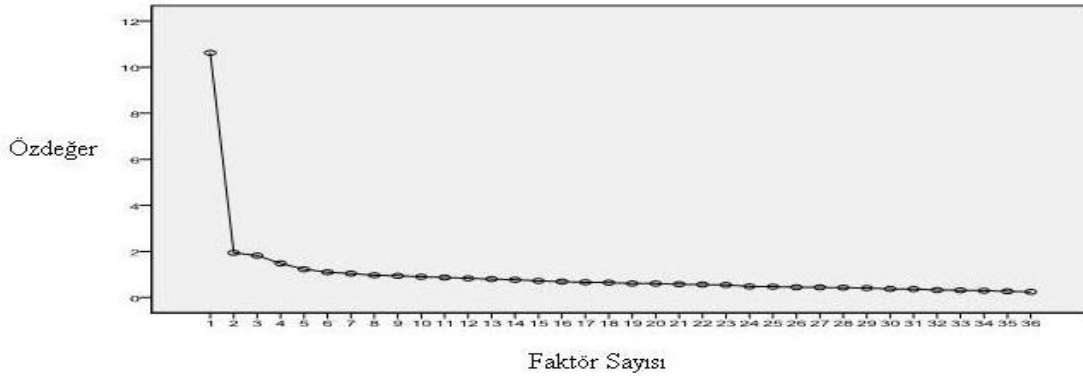


Şekil 1. Ölçeğin Histogram Grafiği

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; veri yapısının uygunluğunu test etmede kullanılan (Çokluk ve ark. 2012), Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.931 bulunmuştur. Bu bulgu doğrultusunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Bartlett küresellik sonuçları incelendiğinde ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $\chi^2 = 5403.83$ ;  $p < .05$ ). Burada verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve faktör analizinin uygulanabileceği söylenebilir.

Biyoloji tutum ölçeğinin faktör desenini belirlemek için verimax dik döndürme yöntemi ile temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Döndürülmüş faktör yüklerine bakıldığında ölçekte yer alan 36 maddenin, öz değeri birin üzerinde olan yedi faktöre dağıldığı görülmüştür. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %53.50'dir. Faktörlerin varyans değerleri ve scree plot (yamaç-birikinti) grafiği (şekil 2), incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü olarak geliştirilebileceğine karar verilmiştir. Üç faktörlü yapıda açıklanan toplam varyans yüzdesinin %41.31 olduğu belirlenmiştir.



Şekil 2. Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Biyoloji tutum ölçeğinin faktör desenini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, yedi maddenin (s14, s20, s23, s30, s31, s35, s40) binişik olduğu görülmüştür. Bu maddelerin analiz dışı bırakılması sonucu maddelerin faktör yük değerleri (F1, F2, F3) ve ortak faktör varyansları ( $h^2$ ) tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değeri .710 ile .432 arasında, ikinci faktördeki maddelerin .680 ile .531 arasında, üçüncü faktördeki maddelerin faktör yük değeri ise .675 ile .367 arasında değişmektedir.

Tablo	3.	Biyoloji	Tutum	Ölçeğinin	Faktör			Deseni
					F1	F2	F3	
					Faktörler(F1-F2-F3)			
Maddeler					Ortak Faktör Varyansı (h <sup>2</sup> )			
					F1	F2	F3	h <sup>2</sup>
					.710	.189	.214	.585
					.658	.045	.188	.470
					.635	.151	.096	.435
					.632	.308	.286	.576
					.606	.203	.130	.425
					.581	-.083	.173	.374
					.574	.410	.051	.500
					.574	.439	.163	.548
					.520	.216	.279	.394
					.517	.113	.230	.332
					.474	.333	.121	.350
					.449	.170	.025	.231
					.432	.063	.203	.231
					.343	.680	.222	.629
					.350	.667	.079	.573
					.113	.665	.306	.548
					.189	.641	.152	.469
					.036	.610	.042	.375
					.075	.539	.075	.301
					.166	.531	.254	.374
					.288	.144	.675	.745
					.265	.132	.672	.555
					.071	-.032	.637	.411
					-.034	.125	.629	.412
					.258	.108	.514	.342
					.185	.309	.458	.339
					.217	.150	.384	.217
					.227	.137	.384	.244
					.234	.240	.367	.247

\*Ölçekte yer alan olumsuz ifadeler

Ortak faktör varyansı yani ölçeğin faktörler aracılığıyla açıklanan oranı incelendiğinde .20'den düşük bir orana rastlanmamıştır. Şencan (2005)'e göre ortak varyans .20'den düşük olursa, bu madde ölçekten çıkarılarak tekrar analiz yapılmalıdır (Akt. Çokluk ve ark. 2012).

Üç faktör için, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %29.38, ikinci faktör için %6.11, üçüncü faktör için %5.81 olduğu görülmüştür. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %41.31'dir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988)'e göre faktör analizinde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilebilir (Akt. Tavşancıl, 2005). Bu açıdan bu araştırmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizine dayalı olarak belirlenen faktörlere, madde içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Buna göre birinci faktöre "Biyolojiye yönelik kendine duyulan güven", ikinci faktöre "Biyolojiye yönelik ilgi", üçüncü faktöre "Biyolojinin önemi" isimleri verilmiştir. Yeşilyurt ve Gül' (2009) ün çalışmalarında da benzer faktörlerin olduğu görülmüştür.

Üç faktör altında toplanan 29 madde Cronbach Alpha güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Birinci faktörün Cronbach Alpha katsayısı .86, ikinci faktörün .80, üçüncü faktörün .75 ve tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Kayış (2005) ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının;  $.80 \leq \alpha < 1.00$  aralığında olması halinde ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu bulguya dayalı olarak biyoloji tutum ölçeğinin alt ölçekleri ve ölçeğin genelinde maddeler arası iç tutarlılığın ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonu .34 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak, maddelerin madde toplam korelasyonu .30 ve .30'dan daha yüksek ise bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında, %27 üst ve %27 alt grupların madde ortalama puanları arasında ilişkisiz t testi yapılmıştır. Böylece ölçeğin bireylerin davranışını ne derece ayırt ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklemin büyük olduğu göz önüne alınarak, küçük farkların anlamlı çıkması ihtimaline karşılık  $\alpha = .001$  düzeyinde seçilerek analiz yapılmıştır. Faktör analizi sonucu kalan maddelerin hepsi için t değerinin anlamlı ( $p < .001$ ) olduğu görülmüştür.

Tablo 5'e göre, ölçekte yer alan birinci faktör, ikinci ve üçüncü faktör ve toplam puanla anlamlı bir ilişki göstermiştir ( $p < 0.01$ ). Ölçeğin toplam boyutu da tüm faktörlerle anlamlı ilişki ( $p < 0.01$ ) göstermektedir. Birinci faktör ikinci faktörle .589; üçüncü faktörle .524; nihai ölçek ile .915 değerinde pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. İkinci faktör, üçüncü faktörle .461; nihai ölçek ile .796 değerinde pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Tablo 5'te görüldüğü gibi biyoloji tutum ölçeği puanları ile ölçüt arasındaki korelasyon analizine ilişkin aritmetik ortalama değerleri 18.57 ile 102.34 arasında, standart sapma değerleri ise 3.48 ile 16.42 arasında değişmektedir.

#### Doğrulayıcı Faktör Analizi İle İlgili Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan üç faktörlü yapının doğruluğunu test etmek için yapısal eşitlik modeli üzerine kurulmuş doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

**Tablo 5. Ölçek Puanları ile Ölçüt Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

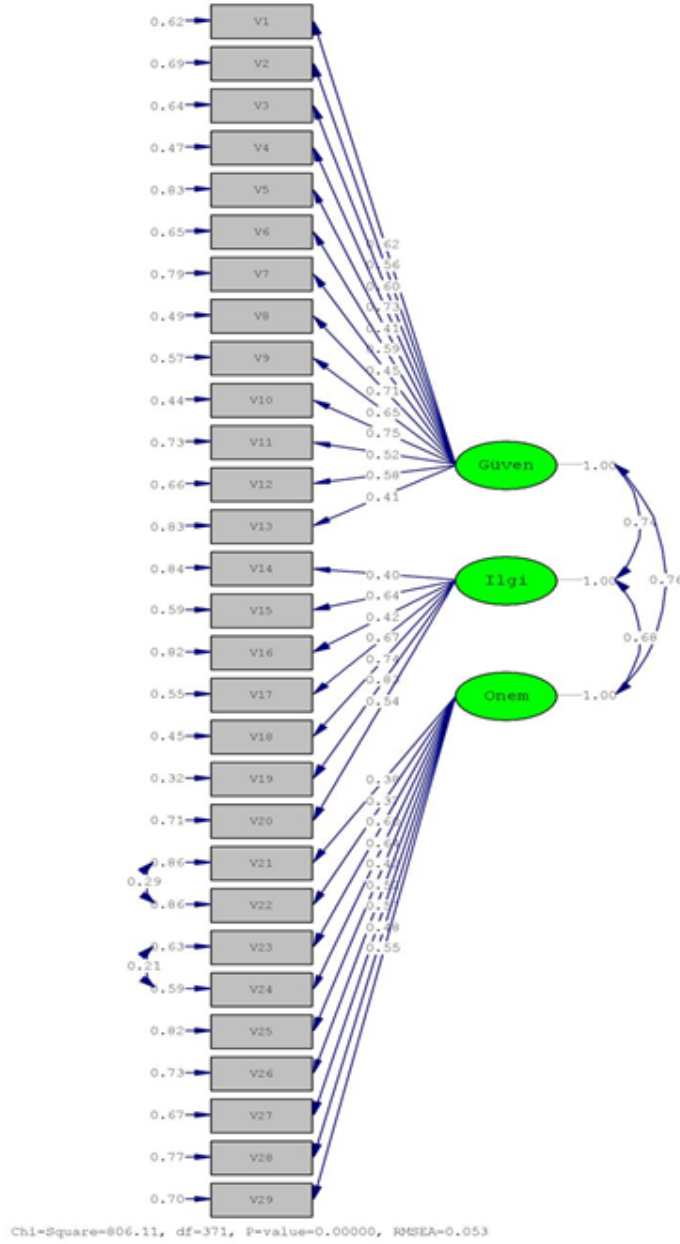
	Ölçek					
	F1	F2	F3	Toplam	X	ss
F1	1	.589(**)	.524(**)	.915(**)	43,65	8.90
F2	.589(**)	1	.461(**)	.796(**)	23.24	5.19
F3	.524(**)	.461(**)	1	.715(**)	18.57	3.48
ÖlçekToplam	.915(**)	.796(**)	.715(**)	1	102.34	16.42

N:411 r:Pearson korelasyonu F<sub>n</sub>: Faktör No \*\*p<0.01



**Tablo 4. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Ölçekte Yer Alan Maddelere İlişkin Madde Analizi Sonuçları**

Faktör	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu (r)	Ortalama Puan		t değeri	p
			%27 Alt Grup	%27 Üst Grup		
<b>Faktör 1</b>						
Cronbach alpha: .868						
	M3F1	.567	3.09	4.39	-10.396	.00
	M9F1	.507	2.56	3.95	-11.515	.00
	M13F1	.555	2.83	4.33	-12.069	.00
	M15F1	.684	2.46	4.20	-13.550	.00
	M17F1	.389	2.27	3.59	-8.400	.00
	M20F1	.570	2.61	4.06	-10.533	.00
	M21F1	.439	2.58	3.82	-8.022	.00
	M32F1	.632	2.57	4.29	-14.208	.00
	M33F1	.588	2.50	4.03	-13.879	.00
	M39F1	.678	2.54	4.26	-17.179	.00
	M44F1	.483	2.73	4.16	-10.670	.00
	M47F1	.566	2.38	3.85	-11.647	.00
	M52F1	.388	2.51	3.71	-8.667	.00
<b>Faktör 2</b>						
Cronbach alpha: .803						
	M12F2	.398	2.33	3.46	-8.141	.00
	M14F2	.555	2.83	4.21	-10.472	.00
	M18F2	.433	2.73	3.75	-7.804	.00
	M19F2	.596	3.01	4.40	-11.112	.00
	M25F2	.630	1.82	3.90	-16.525	.00
	M26F2	.678	2.46	4.40	-16.446	.00
	M34F2	.474	2.97	4.16	-10.561	.00
<b>Faktör 3</b>						
Cronbach alpha: .752						
	M2F3	.348	4.02	4.67	-6.485	.00
	M4F3	.351	4.19	4.75	-6.488	.00
	M7F3	.566	3.19	4.61	-11.382	.00
	M8F3	.580	3.29	4.64	-12.026	.00
	M10F3	.372	2.97	4.25	-8.349	.00
	M28F3	.420	3.20	4.42	-9.824	.00
	M31F3	.432	3.50	4.58	-10.253	.00
	M40F3	.393	2.96	4.29	-9.847	.00
	M51F3	.463	2.88	4.18	-11.085	.00



Şekil 3. Biyoloji Tutum Ölçeği'nin Yapı Geçerliği için Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 3'te görüldüğü gibi, model örtük değişken olan "Biyolojiye yönelik kendine duyulan güven", "Biyolojiye yönelik ilgi" ve "Biyolojinin önemi" değişkenlerinin, gözlenen değişken olan 29 ölçek maddesini doğru olarak test edebildiğine ilişkin bir regresyon eşitliği üzerine kurulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan uyum indeksleri ve Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller (2003)'e göre bunların kabul edilebilir aralıkları Tablo 6'da verilmiştir. Çalışmadaki gözlenen uyum indeksi değerlerine bakıldığında, bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

**Tablo 6. Doğrulatory Faktör Analizi Sonucunda Gözlenen Uyum İndeksleri ve Kabul Edilebilir Değer Aralıkları**

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Değer Aralıkları	Çalışmadaki Gözlenen Değer
Ki-Kare/ Serbestlik Derecesi( $\chi^2/df$ )	$2.00 < \chi^2/df \leq 3$	$\chi^2/df = 2.41$
GFI	$.90 \leq GFI < .95$	.87
AGFI	$.85 \leq AGFI < .90$	.85
NNFI	$.95 \leq NNFI < .97$	.96
CFI	$.95 \leq CFI < .97$	.96
RMSEA	$.05 < RMSEA \leq .08$	.059

GFI= Goodness-of-fit index;

NNFI= Nonnormed fit index

AGFI= Adjusted goodness-of-fit index

CFI=Comparative fit index

RMSEA=Root mean square error of approximation

Bu aşamadan sonra modelin iyileştirilmesi için modifikasyon önerileri incelenmiştir. Sonuçta V22 ve V21 kodlu (3. ve 1. madde) maddeler ile V24 ve V23 kodlu (6. ve 5. madde) maddelerin hata varyansları arasındaki ilişki ve anlamca birbirine benzer olduğu görülmüş ve modelin uyum indeksleri tekrar incelenmiştir. Yapılan ilk modifikasyon analizinde bir serbestlik derecesinde ki-kare farkı incelendiğinde modifikasyonun ki-kareye manidar bir katkı sağladığı (bir serbestlik derecesinde ki-kare farkı=41.60,  $p=.00$ ) görülmektedir.  $\chi^2/df$  değeri yaklaşık 2.28 olarak bulunmuştur. Yapılan ikinci modifikasyon analizinde ise modifikasyonun ki-kareye yine manidar bir katkı sağladığı (bir serbestlik derecesinde ki-kare farkı=47.49,  $p=.00$ ) görülmüştür.  $\chi^2/df$  değeri yaklaşık 2.17 olarak bulunmuştur. Yapılan bu iki modifikasyon sonucunda RMSEA değeri .053, GFI değeri .88, CFI değeri .97, NFI değeri .94, NNFI değeri .96 ve AGFI değeri ise .86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan modifikasyonlarla birinci modele göre uyumun daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu açıdan üçüncü maddeyi de kapsayan birinci maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Yine aynı şekilde beşinci maddenin üçüncü faktördeki maddelere anlamca daha yakın olduğu ve altıncı maddeyi kapsadığı düşünülerek ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Bu çerçevede biyoloji tutum ölçeğinin 27 maddeden oluşan 3 faktörlü

yapısının bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğe uygulanan açımlayıcı faktör analizleri ile ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu bulunmuş ve bu model üzerine kurulan yapının doğruluğu, doğrulatory faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin üç boyutlu bir yapı gösterdiğini destekler niteliktedir. Ölçeğin genelinden elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değere göre, ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonucu geliştirilen ölçeğin, öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik tutumlarını ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Geliştirilen biyolojiye yönelik tutum ölçeği üç boyutludur (Biyolojiye yönelik kendine duyulan güven, biyolojiye yönelik ilgi ve biyolojinin önemi). Bu üç boyut dışında başka boyutlar da ölçeklerde kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle biyoloji kitapları, öğretim elemanı özellikleri, laboratuvar çalışmaları ve teknoloji boyutlarını da içeren ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması alana katkı sağlayacaktır. Bireylerin biyolojiye yönelik tutumlarını etkileyen birçok faktör

söz konusudur, bu faktörleri belirlemek öğretim programları hazırlanırken bunlara da yer vermek öğretimin etkinliğini arttıracak, biyolojiye yönelik başarının arttırılmasında etkin bir rol oynayacaktır. Özellikle gelecek nesillerin yetişmesinde büyük önemi olan öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik olumlu tutumları da genel olarak biyoloji başarısının artmasında çok etkili olacaktır.

Öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan ölçek geliştirme çalışmaları birçok alanda olmasına karşın, alan yazında öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Son zamanlarda biyoloji bilimine dayalı ortaya çıkan gelişmelerden dolayı çok önemli görülen (Yeşilyurt ve Gül, 2009) bu bilim alanına özellikle geleceğin öğretmenleri tarafından nasıl bir tutum geliştirildiğinin belirlenmesi ve eğitim-öğretim sisteminde bu tutumları da göz önünde bulundurarak iyileştirmeler ve değişimler yapılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantılarında da eğitim verecekleri öğrencileri biyolojiye yönelik geliştirdikleri tutumlarını etkileyecekleri de söylenebilir. Dolayısı ile özellikle öğretmen adaylarının biyoloji tutumlarının belirlenmesi bu açıdan önemlidir. Erden (1995) öğrenci tutumlarının bir derse yönelik başarılarında önemli etkisi olduğunu belirterek tutumları değiştirmenin çok zor olduğunu, öğrencilerin tutumlarını değiştirebilmek için öncelikle öğrenci özelliklerinin ve tutumlarının oluşmasına ve gelişmesine etki eden faktörlerin belirlenmesinin gerekli olduğunu dile getirmiştir. Buna göre geçerli ve güvenilir olan bu tutum ölçeği, öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik tutumlarının hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek için kullanılabilir. Chuang and Cheng (2003) ve Durmaz (2004)'a göre öğrenciler genelde biyoloji derslerinde zorlanmaktadırlar. Bu duruma neden olarak da öğrencilerin biyolojiye yönelik olumsuz tutumlara sahip olması gösterilebilir (Chuang and Cheng, 2003). Yapılan birçok çalışmada da öğrenci tutumlarını etkileyen bilgisayar destekli eğitim, işbirlikli öğretim yöntemi, öğrenme ortamı, öğretim metotları, cinsiyet, lise türü gibi değişkenlerin tutumu etkilediği görülmektedir (Ekici ve Hevedanlı, 2010; Hevedanlı ve Akbayın, 2006; Nwagbo, 2006; Soyibu and Hudson, 2000; Telli ve Çakıroğlu,

2002). Geliştirilen bu ölçek ile öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik tutumlarının, biyolojiye yönelik ilgiden mi, kendine duyulan güvenden mi ya da biyolojinin öneminden mi etkilendiğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir ve çeşitli değişkenlerin bu faktörleri aynı zamanda biyolojiye yönelik tutumu nasıl etkileyeceği konusunda bir fikir sahibi olunabilir. Korkmaz (2009)'a göre kendine güven duymayan öğrencilerin içsel gelişimleri düşüktür. Bu açıdan geliştirilen ölçekteki "biyolojiye yönelik kendine duyulan güven" faktörü öğretmen adaylarının içsel gelişimlerini belirleme de yardımcı olacaktır. Yetkin (1998)'e göre biyoloji bilgisi ile ancak doğadaki türlerin varlığı, yararları, önemleri anlaşılabilir. Biyoloji bilgisi ile insanların kendi sağlıklarını önemsedikleri, halk sağlığı bilincinin geliştiği, kötü alışkanlıklarla mücadelenin kavrandığı söylenebilir. Berkant (2002)'a göre biyoloji ve biyoloji öğretimi ile elde edinilen bilgiler, insanların yaşamlarına aktarılmasında önemlidir. Biyoloji doğayı temsil eder ve öğrenciler biyolojide birçok bilgiyle karşılaşmaktadır. Bu açıdan biyolojinin ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Geliştirilen bu ölçekteki "biyolojinin önemi" alt faktörü altında da bu konuya vurgu yapılmıştır. Bu ölçekle beraber öğretmen adaylarının biyolojinin önemi konusundaki tutumları da böylelikle belirlenmiş olacaktır. Yılmaz (2012)'a göre bireylerin başarı motivasyonu için tutum ve özyeterliliklerinin dikkate alınması gereklidir. Öğretmen adaylarının bir alana ilişkin tutumlarının araştırılması onların aynı zamanda başarılı olma isteklerinin açıklanmasında yardımcı olur. Uitto, Juuti, Lavonen ve Meisalo (2006) da biyolojiye olan ilginin sadece doğayla alakalı aktivite ve ilgileri iletmeyeceğini aynı zamanda da çevresel sorumluluğa karşı olumlu bir tutum yaratacağını belirtmişlerdir. Krapp (2002) birçok çalışmada ilginin öğrenme aktivitesini tetiklediğini ve derinlemesine öğrenme düzeyine yol açtığını belirtmiştir. Dolayısıyla geliştirilen bu tutum ölçeği ile eğitim ve öğretimde önemli bir yer tutan, ilgi ve özellikle öğretmen adaylarının biyolojiye yönelik ilgileri de incelenmiş olacaktır.

Arıca ve Ilgaz (2007) geliştirilen bir ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde kullanılarak yeniden geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesinin o ölçeği kaliteli ve kullanışlı

yapacağını söylemiştir. Dolayısıyla bu ölçeğin de kalitesinin ve kullanılabilirliğinin artması için çeşitli araştırmacılar tarafından çalışmalarında kullanılması önerilmektedir. Ayrıca çeşitli

değişkenlerin biyolojiye yönelik tutumu nasıl etkileyeceğine dair yapılacak çalışmalar da alana katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Arıcak O.T. ve Ilgaz G. (2007). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile biyoloji dersi tutum ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 1-8.
- Berkant, H. G. (2002). Orta öğretim biyoloji derslerinin, biyolojik nedenselliğe dayalı olarak işlenmesi. İnternet'ten 22 Temmuz 2013'de [http://infobank.fedu.odtu.edu.tr/ufbmek-5/netscape/b\\_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t13d.pdf](http://infobank.fedu.odtu.edu.tr/ufbmek-5/netscape/b_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t13d.pdf) adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk S., Kılıç Çakmak E., Akgün O.E., Karadeniz S., and Demirel F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Chuang, H.F. ve Cheng, Y.J. (2003). A study on attitudes toward biology and learning environment of the seventh grade students. *Chinese Journal of Science Education*, 11 (2), 171-194. İnternet'ten 22 Temmuz 2013'de <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/cjse/200300110002/0171.htm> adresinden alınmıştır.
- Çimer, A. (2012). What makes biology learning difficult and effective: Students' views. *Educational Research and Reviews*, 7(3), 61-71.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Dhindsa, H., S. ve Chung, G. (2003). Attitudes and achievement of Bruneian science students. *International Journal of Science Education*, 25 (8), 907-922.
- Doğru, M. ve Kıyıcı, F.K. (2005). Fen eğitiminin zorunluluğu. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.), *İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretimi* (ss.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durmaz, H. (2004). Nasıl bir fen eğitimi istiyoruz? *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı. 83-84 (Temmuz-Eylül/Ekim-Aralık), 38-40.
- Ekici, G. (2002a). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 62-66.
- Ekici, G. (2002b). Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 136-143.
- Ekici, G. ve Hevedanlı M. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 97-109. İnternet'ten 12 Mayıs 2013'de <http://www.tused.org> adresinden alınmıştır.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Hamurcu, H. (2002). Fen bilgisi öğretiminde etkili tutumlar. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 144-152.
- Hevedanlı, M. ve Akbayın, H. (2006). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6,21-31.
- Jones, M. G., Howe, A. ve Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84 (2), 180-192.
- Kayış, A. (2005). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Edt.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (ss. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koçakoğlu M. ve Türkmen L. (2010). Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 229-235-245.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.



- Krapp, A. (2002) Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.
- McMillan, J.H. and Schumacher S. (2010). Evidence-based inquiry. *Research in education*. United States of America: Pearson Education, s.511.
- Nwagbo, C. (2006). Effects of two teaching methods on the achievement in and attitude to biology of students of different levels of scientific literacy. *International Journal of Educational Research*, 45(3) , 216-229.
- Osborne, J., Simon, S. ve Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9) 1049-1079.
- Pehlivan, H. ve Koseoğlu, P. (2010). The reliability and validity study of the attitude scale for biology course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2185-2188. İnteret'ten 22 Temmuz 2013'de [http://ac.els-cdn.com/S1877042810003447/1-s2.0-S1877042810003447-main.pdf?\\_tid=57c845a4-05ac-11e3-a41b-00000aab0f27&adacdnat=1376572531\\_c1f414efaca8433424d2e4655a01c573](http://ac.els-cdn.com/S1877042810003447/1-s2.0-S1877042810003447-main.pdf?_tid=57c845a4-05ac-11e3-a41b-00000aab0f27&adacdnat=1376572531_c1f414efaca8433424d2e4655a01c573) adresinden alınmıştır.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8, 23-74. İnternet'ten 22 Temmuz 2013'de [www.cob.unt.edu/slides/paswan/busi6280/Y-Muller\\_Erfurt\\_2003.pdf](http://www.cob.unt.edu/slides/paswan/busi6280/Y-Muller_Erfurt_2003.pdf) adresinden alınmıştır.
- Soyibo, K. ve Hudson, A. (2000). Effects of computer-assisted instruction (CAI) on 11th graders' attitudes to biology and CAI and understanding of reproduction in plants and animals. *Research in Science and Technological Education*, 18(2), 191-199.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekkaya, C., Özkan, Ö., Sungur, S. ve Uzuntiryaki, E. (2000, Eylül). Öğrencilerin biyoloji konularındaki anlama zorlukları. Hacettepe Üniversitesi, IV. Fen Bilimler Eğitim Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Ankara.
- Telli, S. ve Çakıroğlu, J. (2002). Biyoloji Sınıfındaki Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Biyolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi. 16-18 Eylül ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş poster. İnternet'ten 22 Temmuz 2013'de [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/b\\_kitabi.htm](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi.htm) adresinden alınmıştır.
- Yeşilyurt S. ve Gül Ş. (2009). Biyoloji tutum ölçeği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 239-258.
- Yetkin, Y. (1998). Biyoloji eğitimi ile sağlanan davranış değişikliklerinin insanın yücelişi ve dünya barışına katkısı. *Tubitak*, 22, 347-367. İnternet'ten 22 Temmuz 2013'de <http://journals.tubitak.gov.tr/biology/> adresinden alınmıştır.
- Yetkin, Y. (2000, Eylül). Biyoloji eğitimi, öğretimi ve öğretmen yetiştirilmesinde yeni yaklaşımlar: Biyoloji felsefe ve mantığının anlaşılması. 6-8 Eylül Hacettepe Üniversitesi IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Ankara.
- Yılmaz H. ve Sünbül, A.M. (2003). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yılmaz, M. (2012). Biyoloji öğretmeni adaylarının biyolojide başarılı olma motivasyonunu yordayan değişkenlerin incelenmesi. 27-30 Haziran Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, X. Ulusal FEN Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İnternet'ten 22 Temmuz 2013'de [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2299-28\\_05\\_2012-23\\_13\\_39.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2299-28_05_2012-23_13_39.pdf) adresinden alınmıştır.
- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J. ve Meisalo, V. (2006). Students' interest in biology and their out-of-school experiences. *Journal of Biological Education*, 40(3), 124-129.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2005). Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümüne ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir program değerlendirme çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). İnternet'ten 12 Ağustos 2012'de <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/makaleler.htm> adresinden alınmıştır.

## Summary

### Introduction

Attitudes significantly affect the success of certain educational activities. Therefore, students' attitudes towards biology, a branch of science, should be developed in a positive direction. A positive attitude towards biology can be influenced by the classroom environment, and by the choice of educational activities to further this intent. The use of many foreign words and few and limited explanations or definitions in biology lectures can reduce students' interest and concentration in the subject. As a result, biology becomes an unattractive, seemingly meaningless and dull lecture for students.

There are few biology scales developed with confirmatory factor analysis in the literature. Similarly, these scales have been designed for high-school students. There is no scale developed for university students and pre-service teachers. For this reason, this study is expected to fill the gap in this field. Considering all of these issues, the aim of the study was to develop a valid and reliable biology attitude scale to determine attitudes of pre-service teachers towards biology.

### Methodology

The study group consists of 500 pre-service teachers who took biology lecture and study in science teaching and classroom teaching departments of the Faculty of Education at selected universities (Manisa Celal Bayar University, Karadeniz Technical University, Gazi University and Kars Kafkas University) within the 2010-2011 academic year. In conclusion, statistical analyses were made on data of 412 pre-service teachers (212 females and 200 males). An item pool consisting of 55 items was designed. These items were evaluated by experts in Biology Assessment and Evaluation and Turkish Philology fields, in order to test content validity. In accordance with expert opinions, 15 items were excluded from the scale. A five-point likert scale with 40 items was designed and 5-point grading was determined as follows: strongly agree (5), agree (4), neutral (3), disagree (2), and strongly disagree (1).

### Findings

Corrected item-total score correlations of the scale were analyzed, items with low item-total score correlation values (4,9,25 and 34. Items) were excluded from the scale, and the item number was reduced to 36. In order to determine distinctiveness of these items, a t-test was used to clarify whether there is any significant difference between the item-total mean scores of the sub 27% and top 27% groups. As a result, it was found that each item was distinctive at the sufficient level ( $p < .00$ ).

According to the results of explanatory factor analysis, the Kaiser-Meyer Olkin (KMO) value was found to be 0.931. According to the results of the Barlett's sphericity test, chi-square value was found to be significant ( $\chi^2 = 5403.83$ ;  $p < .05$ ). Data was obtained from multivariate normal distribution and factor analysis could be performed.

According to the factors' variance values and scree plot graph, it was found that the scale could be developed with three factors. In the three-factor structure, the explained total variance rate was found to be 41.31%. It was found that seven items (s14, s20, s23, s30, s31, s35, s40) were cyclical. These items were excluded from the analysis. The determined factors were named considering item contents. Accordingly, the first item was titled as "self-esteem for biology," the second item was titled as "interest towards biology," and the third item was titled "the importance of biology."

The Cronbach Alpha reliability analysis was performed for 29 items collected under three factors. The Cronbach Alpha coefficient was calculated as .86 for the first item, .80 for the second item, .75 for the third item and .90 for the whole scale.

According to the results of confirmatory factor analysis, modification recommendations for model improvement were investigated. In conclusion, it was found that the relationship between the error variances of the items coded V22 and V21 (the third and first items) and V24 and V23 (the sixth and fifth items) were significantly similar to each other and fit indexes of the model were re-investigated. In these modifications, the fit was found to be

at higher levels compared to the first model. Consequently, the first and fifth items were excluded from the scale. In this framework, the three-factor structure of biology attitude scale with 27 items was confirmed as a model.

### **Discussion**

The attitude towards biology was restricted to three dimensions in this scale. Therefore, validity and reliability studies including biology books, attributes of lecturer, laboratory studies and technologic dimensions will contribute to the literature.

There is no scale developed for university students and pre-service teachers in the literature. It is important to determine the attitudes of teachers of the future towards this science branch, which is of great importance, and improvements and changes can be made to the education and training system considering these attitudes. Moreover, it can be said that during the teaching experiences of pre-service teachers, students will affect their attitudes towards biology. Therefore, it is especially important to determine attitudes of pre-service teachers towards biology. This scale can be used to determine the factors that affect the attitudes of pre-service teachers towards biology such as interest in biology, self-esteem or the importance and benefits of biology. In addition, studies on how various variables can affect the attitude towards biology will contribute to the literature.



# Üniversitede Bütçe Yönetiminde Alternatif Bir Yaklaşım: Katılımlı Bütçe\*

Figen ÇAM TOSUN\*\*

## Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite/fakülte yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçe konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Türkiye'deki devlet üniversitelerinde üniversite/fakülte yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçe konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Üniversite yöneticileri ve bileşenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için oluşturulan çalışma grubu Ankara, Balıkesir ve Erzincan Üniversitelerinden toplam 66 kişidir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcıları bir bütün olarak ele aldığımızda büyük kısmı üniversitede katılımlı bütçenin uygulanmasını istemektedir.

**Anahtar Sözcükler:** *Katılımlı bütçe, bütçe yönetimi, üniversite.*

## An Alternative Approach to Budget Management in University: Participatory Budgeting

### Abstract

The aim of this study is to reveal university / faculty managers and university components' (student, teaching staff, and administrative staff) opinions about participatory budgeting. In this research qualitative research method was used to describe university / faculty managers and university components (student, teaching staff, and administrative staff) opinions about participatory budgeting. Interviews were made as a part of qualitative research method. Working group is composed of totally 66 members from Ankara, Balıkesir and Erzincan Universities. Semi-structured interview forms developed by researcher were applied as data collection tools. Collected data in interviews were applied descriptive analysis technique. When we take participants as a whole, the majority want participatory budget to be carried out at the universities.

**Keywords:** *Participatory budgeting, budget management, university.*

### Giriş

Demokrasi; halkın söz sahibi olduğu, siyasal gücün halkın yetkisinde bulunduğu, bu gücü sağlamak için de hürriyet, adalet, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, fikir alış-verişi, denetim vb. ilkelerin söz konusu olduğu fonksiyonel bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Büyükkaragöz ve ark., 1995). Bu sistemde tüm yurttaşlar, kendilerine uygulanan kuralların ve bunlarla ilgili kararların kendilerince alınması

ve yaptırıma bağlanması için hem haklara hem de ödevlere sahiptirler (Çukurçayır, 2008). Demokrasiyi üstün kılan, halkın siyasal sisteme katılımı ve denetimidir. Katılım, bütün siyasal konularla ilişki içerir. Katılımın amacı, siyaseti ve yönetimi etkilemektir. Yurttaş, siyasal gücü oluşturan birey olarak, toplumu ilgilendiren kararların alınmasına katılır. Böylece yurttaşın etkin olarak kararların üretilmesine ortak olması sağlanır (Çukurçayır, 2008).

\* Bu araştırma Ankara Üniversitesi'nde Prof. Dr. Kasım Karakütük danışmanlığında yapılan "Üniversitede Bütçe Yönetimine İlişkin Bir Çözümleme" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\*Yrd. Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEP, Bayburt. figencam@gmail.com



Katılımcı, aktif ve eleştirel yurttaşlığa geçişin bir aracı olarak sunulan katılımlı bütçe yönetimi anlayışı ile devlet ve yönetim işlevlerinin ve sınırlarının yurttaşlar tarafından öğrenilmesi ve kaynakların daha iyi dağıtılması sağlanır (Genro, 1999). Bütçeleme sürecine katılımın özendirilmesinin bazı nedenleri vardır. Bütçeleme sürecine katılım, sorumlulukları artırarak çalışanlar üzerinde önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu avantajlar şunlardır (Ahmed, 2005; Tsui, 2001):

1. Çalışanlar, bütçe ile ilgili hedef belirleme sürecine katıldıklarında, belirlenen hedefleri kabul etmeleri ve bu hedefe ulaşmaları daha kolay olmaktadır. Yönetim, çalışanların bütçeleme sürecine katılımını sağladığında değer yaratmayan faaliyetlerde azalma görülmekte ve bütçelemeye katılım ile performans arasında pozitif ilişki kurulmaktadır.
2. Bütçeleme sürecine katılım bilgi asimetrisini azaltabilmektedir. Alt kademeler, girdi ve çıktı hakkında üst kademelere göre daha fazla bilgi sahibidirler. Üst kademeler sürecin uygulanmasında yer almadıklarından dolayı alt kademedeki çalışanlara göre daha kısıtlı bilgiye sahiptirler.
3. Çalışanların bütçeleme sürecine katılımı bilgi ve iletişimin gelişmesine neden olmakta bu durumda performansın artmasını sağlamaktadır. Bütçeleme sürecine katılım çalışanın moralini pozitif yönde etkilemektedir. Buna göre alınan bir kararda çalışanın kendi görüşlerinin alınmaması durumunda çalışan personel kararın uygulanmasına güvenmemekte ve karara ters düşen davranışlar sergileyebilmektedir.
4. Bütçeleme sürecine katılım, üst yönetimle birlikte organizasyon kapsamında değer yaratmayan ya da fayda sağlamayan faaliyetlerin tartışılarak elimine edilmesine ve problemlerin çözümüne yardımcı olmaktadır.
5. Bütçeleme sürecine katılımın sağlanması, çalışanların amaçlara ulaşması ile ödül sistemi arasında ilişkiyi geliştirmektedir. Uygulanan yeterli ve teşvik edici ödül sistemi, yönetsel fırsatçı davranışları da

azaltmaktadır (Güngör Tanç ve Dikicioğlu, 2012; Yuen, 2004).

Bütçenin en temel işlevi, belirli bir dönem için kıt kamusal kaynakların hangi hizmet ve harcamalara tahsis edileceği, bu hizmet ve harcama kalemlerinin neye göre önceliklendirileceği ve bu bütçelemenin kümülatif toplumsal refah açısından nasıl sonuç doğuracağıın tespit edilmesidir. Bu basit tanımla ilintili olarak da katılımlı bütçe, bu kararların alınmasında kent halkının söz sahibi olması anlamına gelir. Bütçeleme sürecine katılım, bireylerin direkt olarak kendilerini etkileyen bütçe yapılarına dâhil olmaları ve bu bütçeler üzerinde etki sahibi olmaları sürecidir (Ergen, 2012).

Katılımlı bütçeleme dünyada ilk kez Brezilya'nın Porto Alegre yerleşim yerinde uygulanmaya konulmuştur. Bu bütçeleme tekniği, vatandaşın katılımcı olduğu, doğrudan ve temsili demokrasinin birlikte olduğu, sadece danışmak yerine tartışmaya imkan veren, yoksullara yönelik yeniden dağıtıcı olan ve kaynakların tahsisine yönelik yönetim sürecinin belirlenmesine katılımcıların da dahil olmasını sağlayan bir yönetim yapısını benimsemiştir (Goldfrank, 2006). Pratik uygulamada katılımlı bütçeleme yurttaşlara bazı haklar, görevler ve bilinç vermektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Demirkaya, 2010):

- Kendi çevrelerindeki ihtiyaçları önceliklendirme,
- Diyalog kurma,
- Yeni hizmetleri uygulamaya koyma,
- Kente (kuruma) sahip çıkma,
- Yönetime hesap sorma,
- Kaynakları etkin şekilde kullanma,
- Sorumluluk alma.

Kurum bütçesi olarak bakıldığında çalışanlar açısından bütçe sürecine katılma, motivasyon, tatmin, koordinasyon ve performansı arttırmaktadır. Katılımlı bütçe, çalışanların sadece bütçe hedefleri ile değil tüm örgütsel hedeflerle de özdeşleşmesini arttırmaktadır. Örgütsel bağlılık, örgütsel amaçlar ve değerlere inanmayı ve kabul etmeyi içerdiği için, katılımlı bütçe örgütsel bağlılığı arttırmaktadır (Nouri and Parker, 1998). Bütçeleme sürecine çalışan personelin katılımının sağlanması ile çalışanlar görüşlerinin önemli olduğunu

düşünmektedirler. Bu durum çalışanlara problem çözme yeteneği kazandırmakta ve çalışanlar, üzerinde mutabık oldukları bir konu hakkında amaçlara ulaşmak için çaba sarf etmektedirler. Çalışanlar kendileri tarafından geliştirilen bütçelerle katılımcı yönetim anlayışını daha da güçlendirerek bütün bütçeleme süreçlerini desteklemektedirler.

Alanyazına bakıldığında katılımlı bütçe ile ilgili Zeren ve Özmen'in (2010), halkın yönetim faaliyetlerine katılmadığı duyarlılığı ve yerel hizmetlerin verilmesindeki memnuniyet düzeyini ölçtükleri görülmektedir. Oktik ve diğerleri (2008) çalışmalarında vatandaşlara belediyenin hizmetlerini ve hizmet kalitesini; sorumluluk alanlarını sorgulatarak, beklentilerini saptamaya çalışırken belediye vatandaş ilişkisine daha demokratik bir yaklaşım getirmeyi amaçlamaktadırlar. Demirkaya, (2010) da yerel yönetimlerde katılımlı bütçeleme üzerine çalışmasını gerçekleştirmiştir. Güngür Tanç ve Dikicioğlu, (2012) katılımlı bütçe yaklaşımının önemini vurgulamak ve bunun bütçe tatmini ve bütçe performansı ile olan ilişkilerini ortaya koyarak bütçe hazırlayacak işletmelere ve muhasebe alanyazınına katkı sağlamak amacıyla çalışmalarını tasarlamışlardır. Özen ve Yontar (2009) çalışmasında katılımcı demokrasi ve bütçeleme anlayışları üzerinde durularak çeşitli ülke uygulamaları hakkında açıklamalara yer vermektedir. Ulaşılan araştırmalara bakıldığında alanda yapılan çalışmaların çoğunlukla yerel yönetimlerde gerçekleştiği, üniversitede katılımlı bütçe üzerine çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Oysa yerel yönetimlerdeki uygulamalarında da görüldüğü gibi bütçeleme sürecine çalışan bütün personelin katılımının bütçe uygulamalarını daha verimli kılmaktadır. Bu nedenlerle araştırmanın problemi üniversite yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçe ile ilgili görüşlerinin alınması ve çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, üniversite/fakülte yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçe konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

## Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, evrene, örnekleme, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama araçlarının geçerlik güvenilirliği, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

## Araştırmanın Modeli

Araştırmada, üniversite/fakülte yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçe konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Üniversite/fakülte yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçeleme konusundaki öznel değerlendirmesini alabilmek için görüşmeler yapılmıştır.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken ilk olarak üniversiteler kuruluş yıllarına göre 3 gruba ayrılmıştır. Bu gruplamaya göre; 1982 yılından önce kurulan üniversiteler 1.grup üniversiteler, 1982 yılından 2004 yılları arasında kurulan üniversiteler 2.grup üniversiteler, 2004 yılından sonra kurulan üniversiteler 3.grup üniversitelerdir. Bu 3 gruptan birer üniversite seçilmiştir. Seçilen bu üniversiteler, üniversite büyüklüğü ve fakülte sayısı bakımından aynı dönemlerinde kurulan üniversiteleri yansıtmak özelliklerinde olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca seçilen üniversitelerin farklı bölgelerde olmasına da dikkat edilmiştir. Bu özellikler dikkate alınarak seçilen üniversiteler Çizelge 1'de verilmiştir.

Her bir üniversitede 22 kişi ile görüşülmüştür. Bu kişilerin dağılımı da Çizelge 2'de verilmiştir.

Ankara Üniversitesi'nde 22 kişi, Balıkesir Üniversitesi'nde 22 kişi ve Erzincan Üniversitesi'nde 22 kişi ile görüşülmüştür. Buna göre; 3 rektör yardımcısı, 9 dekan, 18 öğretim üyesi, 18 öğrenci ve 18 idari personel olmak üzere toplam 66 kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Sosyal, fen ve sağlık alanlarından görüşme yapmak isteyen bir fakülte dekanı ile görüşülmüştür. Görüşme yapılan üniversitelerde yöneticilerin çoğunluğu erkek olduğu için cinsiyet konusunda çok fazla çeşitlilik sağlanamamıştır,

**Çizelge 1. Görüşme yapılan üniversiteler**

Üniversite	Kuruluş yılı ve grubu	Bulunduğu bölge	Üniversite büyüklüğü	Fakülte sayısı
Ankara Üniversitesi	1946 1.grup	İç Anadolu Bölgesi	39624	14
Balıkesir Üniversitesi	1992 2.grup	Marmara Bölgesi	33786	9
Erzincan Üniversitesi	2006 3.grup	Doğu Anadolu Bölgesi	12865	8

Kaynak: ÖSYM 2011-2012 öğretim yılı öğrenci istatistikleri, Üniversite web sayfaları.

**Çizelge 2. Üniversitelerde görüşme yapılan kişiler**

Katılımcı	Sosyal	Sağlık	Fen	Toplam
Rektör Yrd.				1
Dekan	1	1	1	3
Öğretim üyesi	2	2	2	6
Öğrenci	2	2	2	6
İdari personel	2	2	2	6
Toplam	7	7	7	22

sadece bir kadın yönetici ile görüşme yapılmıştır. Öğretim üyeleri seçilirken, alanlar içinde cinsiyet, unvan, yaş faktörlerini dengeli dağıtmaya dikkat edilmiştir. Öğrenciler seçilirken, cinsiyet ve okudukları sınıf faktörleri dengeli dağıtılmıştır. İdari personel seçilirken de cinsiyet, bulunduğu birim ve çalışma yılı faktörleri bakımından dengeli dağıtılmaya çalışılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Üniversite/fakülte yöneticileriyle üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçeleme konusundaki öznel değerlendirmesini alabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formları, yöneticiler için, öğretim üyeleri için, öğrenciler ve idari personel için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Katılımlı bütçe konusunda bilgi sahibi olmadığı düşünülen idari personel ve öğrenciler için açıklayıcı sorular ve sondalar oluşturulmuştur.

### Geçerlik - Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için araştırma konusunu bir bütün olarak inceleyebilmek ve ölçmeyi amaçladığımız

konunun doğru araçlarla ölçülüp ölçülmediğini görmek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formları 13 öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra eleştiriler ve katkılar dikkate alınarak görüşme formları düzenlenmiştir. Güvenirliği sağlayabilmek adına da araştırma yöntemi ayrıntılı tasarlanmış, araştırmacının ve katılımcıların durumları açıklanmış ve elde edilen veriler başkasının inceleyebilmesi için saklanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Görüşmeleri gerçekleştirmek üzere, "yarı yapılandırılmış görüşme formları" kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için tercih edilen görüşmeler 25.02.2013-01.03.2013 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde başlamıştır. 11.03.2013-15.03.2013 tarihleri arasında Erzincan Üniversitesinde, 25.03.2013-05.04.2013 tarihleri arasında Balıkesir Üniversitesinde yöneticiler, öğretim üyeleri ve idari personelle kendi ofislerinde, öğrencilerle kantin ve fakülte bahçesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler için temalar oluşturularak ortaya konulmuştur. Betimleme aşamasında, araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır. Veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### Bulgular

Görüşme yapılan yöneticilere, öğretim üyelerine, öğrencilere ve idari personele kendilerinin bütçe sürecinde fikrinin alınmasıyla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu bütçe yönetimi sürecinde fikirlerinin alınmasını istemişlerdir. Çizelge 3’de bu dağılım görülmektedir:

Yöneticilerin çoğunluğu katılımlı bütçeyi uygulanabilir bulmamıştır. Yöneticilerden bazıları “katılımcı olmasında fayda var”, “fikir alınabilir”, “temsil yoluyla uygulanabilir” gibi sözlerle olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerden biri bu yöndeki fikrini,

*Aslında uygulanabilir. Planlamayı iyi yaptığınız takdirde böyle bir uygulama mümkün. Bunu uygulayabiliyor muyuz, dediğim gibi kaynak yetersiz olduğundan böyle bir lüksümüz yok. Bütçenin yetersizliğinden onu yönlendirme de çok bir keyfiyetimiz yok. Zaruri ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyoruz. Kaynaklar yeterli olduğunda daha iyi olacak. Şuanda bölümlerden gelen taleplere göre yapmaya çalışıyoruz. (EFD)*

sözleriyle açıklamıştır. Katılımlı bütçe uygulamasıyla ilgili kaygıları olan yöneticiler “çok fark yaratacağını sanmıyorum”, “çok uygun olduğunu düşünmüyorum”, “çok karmaşa getirecek”, “herkesin katılması baş edilemez olabilir”, “idari personel ve öğrenciyeye fikir sorulacak bir kalem yok”, “paydaşlar

benim tanımladığım üniversite değerlerine uygunlar mı?” gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Yöneticilerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

*Bu tür kavramların kafa karıştırdığını düşünüyorum. Bütçe oldukça basit bir kavram. Detayı vardır muhasebenin ama böyle kavramlarla işin içinden çıkılmaz hale getirmemek lazım. Yok, yok ben onlara karşıyım. Ne kadar demokratikleştirdikçe işler iyiye gider diye bir şey yok. İyi yönetici seçersiniz. Onlar yönetir. Hangi konulara yatırım yapılacağını kalkıp öğrenciyeye sormamak lazım. Müfredatın ne olacağına hoca bilir karar verir. Hoca yanlış karar veriyorsa üniversite kötüye gider, hocayı değiştirmek lazım. Yönetim kurulları karar verir, onlar zaten öğrencilerle iç içedir. Onlar zaten hissederek. (AFD)*

Bu tür uygulamaların zaman zaman yanlış etkiler doğurabileceğini düşünen başka bir yönetici de düşüncelerini,

*Yani o çok da uygun olduğunu düşünmüyorum. Fikir bazında olabilir ama ben uzmanlıklara saygı duyarım. Herkes her konuda, katılımcılık dediğinizde güzel bir kavram ama insanlar belli konularda uzmanlaşmak için zaman harcıyor, eğitimler alıyor. Size çok parlak gelen bir fikir çok yanlış etkiler doğurabilir. Bence Türkiye’de yapmamız gereken en önemli şey aklımıza gelen parlak fikri uygulamadan çok gerçekten bunu iyice düşünüp, ölçüp, biçip, bileşenleri paydaşları nasıl etkiliyor bunu araştırmamız lazım. (AR)*

sözleriyle aktarmıştır. Yöneticilerin bütçe konusunda sorumluluğu paylaşmak anlamında çok istekli olmadıkları görülmektedir. Demokrasinin de gereği olan katılım üniversite bütçe yönetimi sürecinde etkin olmalıdır.

**Çizelge 3. Katılımlı bütçe konusunda katılımcıların dağılımları**

	Yönetici	Öğretim üyesi	Öğrenci	İdari personel	Toplam
Katılmalı	5	12	15	13	45
Katılmamalı	6	5*	3	5	19

\*Burada öğretim üyelerinden iki kişi katılımlı bütçe konusunda kişisel değil bölüm olarak görüş alınmalı şeklinde yorumda bulunmuştur. Ayrıca bir yönetici, bir öğretim üyesi soruya cevap vermemiştir.



Öğretim üyelerinin çoğunluğu bütçe yönetim sürecine öğretim üyelerinin katılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretim üyelerinin fikirlerini yansıtan bir açıklamayı ASÖÜ1 yapmıştır:

*Katılımcılık bunu gerektirir. Özellikle doğrudan kendisiyle ilişkili durumlarda öğretim üyeleri, bütçe yönetimine katılması gerekir. (ASÖÜ1)*

Bu katılımın nasıl olması gerektiğine de ESÖÜ1 öneri getirmiştir:

*Alınmalı ama alınmıyor. Belki paylaşım toplantılarında fikir sorulabilir, anket dağıtılıp cevaplar istenebilir, internet ortamında bir forum oluşturulabilir. Belki bir temsilci seçilip o kararların alındığı noktada fikirlerini beyan edebilir. (ESÖÜ1)*

Öğretim üyelerinin bu sürece katılmaması gerektiğini düşünen öğretim üyelerinden biri çok kalabalık olmanın sorun yaratacağını şöyle açıklamıştır:

*O kadar çok öğretim üyesi var ki yani çok başlılık olacaktır. Bir idareci seçildiyse zaten bir kişi değil, danışmanı var, yardımcısı var. Elbette biz onu seçtiysek, güveniyorum elinden geleni yapıyordur diye düşünüyorum. Kimseyi tamamen memnun etmek de mümkün değil. Memnun olmayan gruplar da olacaktır, her yerde olduğu gibi. (BFÖÜ1)*

Öğretim üyelerinden bazıları, öğretim üyelerinin "steril koşullarda akademiyle ilgili" olmalarından yönetimin uzmanlarca yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretim üyelerinden biri şöyle aktarmaktadır:

*Katılmamalıdır, bütçe yönetimi profesyonellere bırakılmalıdır. (ESAÖÜ2)*

Öğretim üyeleri, öğrenci ve idari personelin de fikrinin alınmasına dayalı olan katılımlı bütçeleme konusundaki görüşlerini paylaşmıştır. Öğretim üyelerinin bazıları "bu süreç demokrasi kültürünün gelişmesiyle ilgilidir", "hangi alanda daha çok ihtiyacın olduğu daha iyi görülebilir", "herkesin görüşü alınabilir" gibi olumlu düşünceler paylaşırken, bu öğretim üyelerinden biri düşüncelerini şöyle aktarmaktadır:

*Biraz önce gelen paranın nerelere harcanması gerektiğini söylerken en önemlilerinden birini unuttum ben. Personel derken sadece öğretim üyelerini söyledim ben. Yanlış bir ifade kullandım. Sadece öğretim üyesi diye bakmamak lazım, araştırma görevlisi, memuru, öğrencisi, ortak bir platformda toplanıp bu paranın paylaşımına kara verebilirler. Olabilir bu.(BSÖÜ1)*

Öğretim üyelerinden bazıları ise "uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum", "bütçe teknik bir şeydir", "her işin uzmanları var, bir öğretim üyesine bir memura bırakamazsınız", "katılım olmalıdır ama abartılmamalıdır" gibi ifadelerle bu uygulamaya sıcak bakmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinden biri uygulanabilir olmadığını şöyle açıklamaktadır:

*Ben çok fazla uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. Uygulanmalı demek belki hoş geliyor her yerden gelinse oturup konuşulsa fakat şöyle oluyor. Yıllarca dersten derse laboratuvarından laboratuvara koşmuş birini trilyonluk bütçesi olan şirketin başına getirir miyiz hayır ama üniversitenin başına getirip bütçeyi yönetmesini istiyoruz. Nasıl bunda bir sıkıntı varsa ben bu modelin etkili olacağını da sanmıyorum. Neden onu da söyleyeyim. Çünkü bizim üniversitelerimizde ne öğrencilerin ne öğretim üyelerinin ne idari personelin dertleri gerçekten üniversitenin imkânlarının daha iyileştirilmesi ya da gelen paranın daha efektif kullanılması değil. Herkes burada kendisine nasıl daha iyi bir imkân sağlanabilir ya da bir güçse bundan ne kadar faydalanabilir. Bu mantıkla baktığı için etkili olabileceğini düşünmüyorum.(ESÖÜ1)*

Öğretim üyelerinin çoğu katılımlı bütçeyi üniversitelerde uygulanabilir bulunken, bir kısmı uygulanabilir görmemektedir. Öğretim üyelerinden biri kaygılarını aktarmaktadır:

*Çok sağlıklı olacağını sanmam. Fikir birliğine varmak çok zor olur. Şu şartlarda sağlıklı olacağını sanmam.(EFÖÜ2)*

Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversitelerde bütçe yönetimi sürecinde fikirlerinin alınmasını istemektedirler. Buna gerek



olmadığını düşünen öğrenciler, “bütün öğrencilerin yeterince bir şeylerin farkında olmadığını”, “öğrencilerin çok fazla para işlerine karışmaması gerektiğini”, “bu durumun onların işi olmadığını” söylemişlerdir. Öğrencilerden biri neden alınması gerektiğini açıklamaktadır:

*Tabi ki. Her fakültenin ihtiyaçları doğrultusunda bir kaynak ayrılması lazım. Dolayısıyla tıp ile eğitime ayrılan aynı olmayacak, ihtiyaçları da farklı. Kütüphanenin 24 saat açık olması lazım. Katılmasını doğru buluyorum ben. Paranın nereye harcandığını, nasıl harcadığını, öğrencinin isteklerinin ne olduğunu bilemez. Öğrencinin fikirleri alınmalı, neye ihtiyacı var. Bizim düşüncelerimizi, isteklerimizi almalılar ki ona göre karar versinler. (ASÖ1)*

Öğrencilerden fikir alınması konusunda temkinli olanlardan biri şöyle açıklamaktadır:

*Alınmalı ama öğrenciden öğrenciye de değişir. Her öğrenciye de sorulmaz. Bu biraz öğrencinin kapasitesine de bağlı. Temsil seçilebilir. (BSÖ1)*

İdari personelin de çoğunun bu süreçte fikirlerinin alınmasını beklemektedir. İdari personelden biri fikirlerinin alınması gerektiğini şöyle açıklamaktadır:

*Tabi. Şimdi üniversite üç sacayağından oluşuyor. Öğrenci, akademik ve idari personel. Bu bir bütün. Sadece bir kesimin fikri alınırsa yarım kalır. Bence bizde katılmak üzere öğrenci akademik idari personel hepsinin fikri alınmalı. Ortak bir fikrin ortaya çıkması iyi olur. (ESAİP2)*

İdari personelden bazıları “bizim fazla talebimiz olmuyor”, “bizi etkileyen bir durum olmuyor”, “uzmanlığımız yok” gibi ifadelerle fikirlerinin alınmasına gerek olmadığını söylemişlerdir. Personelden biri fikirlerinin neden alınmaması gerektiğini şöyle açıklamaktadır:

*Bize sorulmasa da olur. Statüye bağlı. Onu yüksek statüdekilere sormak gerek. Mali işlerde, stratejide olsak daha farklı düşünebiliriz. Niye bize sorulmuyor diye. Buradayken bunu düşünemeyiz. Çok fazla ilgimizi çekmiyor. Çalıştığımız bölüme göre. Rektörlükte çalışmış olsak farklı. (BSAİP2)*

İdari personelden çoğunun katılım konusundaki istekliliği anlamlı karşılanmaktadır. Gereksiz olduğunu düşünen personelin bu konuda bilinçsiz olduğu düşünülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma üniversite/fakülte yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) katılımlı bütçe konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Alanyazın incelendiğinde katılımlı bütçe ile ilgili yapılan çalışmaların yerel yönetimlerdeki uygulanmasıyla (Zeren ve Özmen, 2010; Demirkaya, 2010; Gürneş, 2010) ve katılımlı bütçenin etkisiyle ilgili (Güngör Tanç ve Dikicioğlu, 2012; Özen ve Yontar, 2009; Oktik vd., 2008) olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada ise üniversitelerde uygulanabilirliği konusunda üniversite yöneticilerinin ve bileşenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda yöneticilerin üniversite bileşenlerinin fikri alınarak bütçe uygulamalarının yapılması konusunda bileşenlerin katkısına gerek olmadığını düşünenler biraz daha fazla olsa da birbirine yakın cevaplar verdiği görülmektedir. Yöneticilerin bir kısmı demokratik yaşam çerçevesinde uygulanabilir olarak görürken bir kısmı farklı kaygılara kapılmakta bu nedenle de çeşitli bahaneler üretmektedir. Yöneticilerin çoğunluğu katılımlı bütçeleme ile üniversitedeki her bireyin sorunlarının kaynağını anlamasında ve sorunlarının çözülmesinde görüş geliştirme olanağı bulacağını ve kaynakların hangi amaçla nereye harcanacağı sürecine doğrudan katılmak için bir olanak elde edeceğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra herkesin katılımını gerektirdiğinden uzun zaman alacağını, rektör ve yöneticilerin devre dışı bırakacağını ve yöneticilerin lehte davranacağını düşünen yöneticilerde vardır. Üniversite bileşenlerinin ise büyük çoğunluğu uygulanabilir ve olması gerektiğini düşünmektedir. Yerel yönetimlerle ilgili çalışmalarda yapılan memnuniyet anketleri sonuçlarında da Türkiye’de katılımçılık taleplerinin diğer ülkelerden az olmadığı gözlemlenmiştir (Demirkaya, 2010; Gürneş, 2010). Yerel yönetimlerde yapılan çalışmalarda olduğu gibi üniversite çalışanları da fikirlerinin alınmasını, sürece katılmayı istedikleri için çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların büyük kısmı üniversitede katılımlı bütçe uygulanmasını istemektedir. Görüşme yapılan yöneticilerin çoğunluğu katılımlı bütçeyi uygulanabilir bulmamıştır. Öğretim üyelerinin çoğunluğu bütçe yönetim sürecine öğretim üyelerinin katılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretim üyeleri bileşenlerin görüşünün alınmasını demokrasinin gelişimiyle ilişkilendirmektedir. Öğretim üyelerinin çoğu katılımlı bütçeyi üniversitelerde uygulanabilir bulmaktadır. Buna gerek olmadığını düşünen öğretim üyeleri ise bunun uzmanlık gerektirdiğini ve öğretim üyesinin işi olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversitelerde bütçe yönetimi sürecinde fikirlerinin alınmasını istemektedirler fakat bazı öğretim üyelerindeki kaygı öğrencilerde ve idari personelde de görülmektedir. İdari personelin de çoğunun bu süreçte fikirlerinin alınmasını beklemektedir. Gürneş (2010) çalışmasında vatandaşların gittikçe artan şekilde seçimle işbaşına getirdikleri kişilerin kent ile ilgili kararlarda söz sahibi olmasının yanında kendilerinin de kent ile ilgili kararların alınmasına dahil edilmesini istediğini, kendilerine karşı sorumlu

bir belediye birimi arzusu taşıdıklarını dile getirmiştir. Katılımcı bütçe uygulamasının sağlam bir temele oturtulması için uzun bir zaman dilimini gerektiğini ve katılımlı bütçe uygulamalarıyla ülkede yerel demokrasinin ve vatandaşlık bilincinin gelişeceğini ifade etmiştir.

Araştırmada katılımcıların özellikle öğrenci ve idari personelin katılımlı bütçe konusunda çok fazla bilgisinin olmadığı, soruların açıklanması gerektiği fark edilmiştir. Bu durum üniversite bileşenlerinin katılımlı bütçe konusunda bilinçlendirilmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Katılımlı bütçe demokrasinin bir gereğidir. Araştırmaya katılan katılımcıların büyük kısmı da üniversitelerde bütçe konusunda fikirlerinin alınması fikrini desteklediğine göre alternatif bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Katılımlı bütçe üniversitelerde uygulanabilir. Bu bağlamda katılımlı bütçenin uygulama planıyla ilgili araştırmalar ve katılımlı bütçe pilot uygulamaları yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ahmed, Z.U.,2005, Implementing Participatory Budgeting Approach in Least Developed Countries (Ldc): Myth and Reality, The Cost and Management, vol. 33, no. 4, July-August, pp. 75-84.
- Balçı, A., 2010, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Büyükkaragöz S., Kesici Ş., Yılmaz A. 1995, Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar, Ankara, TDV Yayınları,
- Büyükköztürk, Ş., 2010, Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Çukurçayır, M. A, 2008, Yerel Siyaset, İstanbul, Okutan Yayıncılık.
- Demirkaya, D. 2010, Yerel Yönetimlerde Katılımcı Bütçeleme: Türkiye Modeli, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Ergen, Z, 2012, Yönetimden Yönetişime: Katılımcı Bütçeleme Modeli, Maliye Dergisi, sayı 163, 316-334
- Genro, T., 1999, Katılımcı Bütçe ve Demokrasi, Tarso Genro ve Ubiratan De Souza, Porto Aegre: Özgün Bir Belediyecilik Deneyimi, Çev. Bülent Tanatar, Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi, İstanbul, Akademisi (Wald)Yayıncılık.
- Güngör Tanç, Ş., ve Dikicioğlu, Z., 2012, Katılımlı Bütçe Yaklaşımının Bütçe Tatmini ve Bütçe Performansı Üzerindeki Etkisinin Araştırılması, Muhasebe ve Finansman Dergisi, Temmuz Sayısı, 137- 152
- Gürneş, B, 2010, Belediyelerde Harcama Önceliklerinin Belirlenmesinde Katılımcı Bütçe Uygulaması: Çanakkale Belediyesi Örneği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Bölümü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Goldfrank, B.,2006, Lessons From Latin American Experience In Participatory Budgeting, Ulaşımla Tarihi: 01.07.2013 <http://www.internationalbudget.org /themes/pb/latinamerica.pdf.>>
- Karasar, N., 2010, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Nouri, H.-Parker, R.J. 1998, The Relationship Between Budget Participation And Job Performance: The Roles Of Budget Adequacy And Organizational Commitment, Accounting, Organizations And Society, vol. 23, No. 5/6, pp. 467-483.
- Oktik, N., Gökalp Yılmaz F. G., Özbek, Ç., Değer, F., 2008, Demokratik Katılım ve Yerel Hizmetler: UNDP "Yerel Yönetim Reformu'na Destek Projesi" ve Yönetime Katılımın Yeni Biçimleri, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE), sayı 21, 141-162.
- Özen A. ve Yontar, İ. G., 2009, Katılımcı Demokrasi Anlayışında Bütçeleme: Katılımcı Bütçeleme, Maliye Dergisi, Sayı 156, 280-293.
- Tsui, J. S.L. 2001, The Impact Of Culture On The Relationship Between Budgetary Participation, Management Accounting Systems, And Managerial Performance: An Analysis Of Chinese And Western Managers, The International Journal Of Accounting, No.36, Pp. 125-146.
- Yuen, D. C.Y., 2004, Goal Characteristics, Communication And Reward Systems, And Managerial Propensity To Create Budgetary Slack, Managerial Auditing Journal, Vol: 19 No. 4, Pp. 517-532.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2005, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Zeren, H. E. Ve Özmen, A., 2010, Halkın Belediye Faaliyetlerine Katılma Duyarlılığı ve Hizmet Memnuniyeti: Karaman Belediyesi Örneği, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (19): 165-173.

## Summary

### Introduction

Participatory budgeting which is an approach for participatory, active and critical citizenship provide that state and administrative functions can be learnt by citizens and resources can be managed more effectively. Considering organizational budget, participating budget process increases motivation, satisfaction, coordination and performance of employees. Participatory budgeting makes easy to reach not only budget goals but also all the organizational goals. Participating employees in budget management process makes employees think that their opinions are important. This improves employees' ability of solving problems, and motivates employees for reaching the goal what they agree with. Employees support budget process and strengthen participatory management approach through budgets made by them.

Problem of this research is analysis of university / faculty managers and university components' (student, teaching staff, and administrative staff) opinions about participatory budgeting.

The aim of this study is to reveal university / faculty managers and university components' (student, teaching staff, and administrative staff) opinions about participatory budgeting.

### Methodology

In this research qualitative research method was used to describe university / faculty managers and university components (student, teaching staff, and administrative staff) opinions about participatory budgeting. Interviews were made as a part of qualitative research method. Working group, State universities were divided into three groups by foundation date. A university was selected from each of three groups. Working group is composed of totally 66 members from Ankara, Balıkesir and Erzurum Universities. Interviews were made with a vice rector, three deans, six teaching staff, six students and six administrative staff from each of university. Semi-structured interview forms developed by researcher were applied as data collection tools. Interview forms were developed separately for managers, teaching staff, students and administrative staff.

Qualitative data were obtained from face to face interviews. Interviews were recorded. Collected data in interviews were applied descriptive analysis technique.

### Findings

The majority of university / faculty managers who answered survey think that participatory budgeting, which depends on the idea of making budget with participations of university component, can be carried out at university. It has been noticed that some of managers are anxious about participatory budgeting practices. There are no meaningful differences between the university's foundation year, the size of university, the geographical region of the university, being state or Foundation University, and tasks of managers and university / faculty managers' opinions about practicality of participatory budgeting. Most of managers who were interviewed believe that participatory budgeting give the opportunity for every individual at university to understand source of problems, to contribute for ideas to solve problems, and to participate the process of spending researches. The majority of interviewed teaching staffs expressed that teaching staffs must participate budget management process. Teaching staffs think that considering university components' ideas is associated with the development of the democracy. The majority of students demand that their opinions are taken into consideration at budget management process at university. Administrative staffs also expect to give their opinions in this process. On the other hand, some of teaching staffs, students and administrative staffs stated that consulting them for budgeting is unnecessary.

### Conclusion

When we take participants as a whole, the majority want participatory budget to be carried out at the universities. Participatory budgeting can be considered as an alternative approach to university budget management. Participatory budgeting can be applied in universities. Research has to be done about implementing participatory budgeting and pilot practices of participatory budgeting.

# Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısını Etkilediği Düşünülen Özelliklerin Sıralama Yargıları Yöntemine Dayalı Ölçeklenmesi

Metin YAŞAR\*

## Öz

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik başarısını etkileyen özelliklerin sıralama yargılarına dayalı ölçeklendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri öğretim türü ve sınıf düzeyleri dikkate alındığında akademik etkileyen faktörlerin sıralama yargılarına dayalı önem sırası belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 584 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik başarısını etkileyen en önemli özellik olarak motivasyon düzeyi olduğu görülmektedir. Onların akademik başarılarını etkileyen önem düzeyi en düşük özellik ise öğrenim gördükleri bölümü değersiz görmeleridir. Cinsiyet değişkenine göre hem erkekler de hem de kızlarda en önemli faktör motivasyon düzeyi iken en az öneme sahip faktör ise öğrenim görmekte oldukları bölümü değersiz görmeleridir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türü dikkate alındığında normal öğretim türündeki öğretmen adaylarına göre, akademik başarılarını etkileyen en önemli özellik motivasyon düzeyi olduğu görülürken buna karşılık ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen özelliğin ise iş bulma kaygısı olduğu görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçekleme, başarı, öğrenci, sıralama yargıları tekniği ile ölçekleme.

## Scaling the Features Considered to have Affected the Academic Success of Teacher Candidates on the Basis of Rank-Order Judgement Scaling Technique

### Abstract

In this study, it is aimed that the features affecting the academic success of teacher candidates who have been attending the Faculty of Education be scaled on the basis of rank-order judgement scaling technique. Separately, considering the genders, the types of education and the class levels of the teacher candidates, the order of importance of the factors affecting the academic success on the basis of rank-order judgements has also been specified. The study group comprised 584 teacher candidates who had been attending Pamukkale University, The Faculty of Education between 2013-2014. The most important feature that seems to have affected the academic success of the teacher candidates is the motivation level. On the other hand, the feature with the level of least significance that seems to have affected their success is the fact that these candidates underestimate the faculty they have been studying at. Whereas the most significant factor in both males and females is the motivation level according to the gender variable, the least significant factor is the underestimation of the faculty by the teacher candidates studying there. When the type of education studied by the teacher candidates are taken into consideration, the most significant feature affecting the academic success, according to the teacher candidates of normal type of education, is the motivation level, whereas the teacher candidates of the secondary type of education seem to consider their academic success to be affected by the feature of employment concern.

**Keywords:** Scaling, achievement, student, rank-order judgement scaling technique.

\*Yrd. Doc. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı/Denizli.  
E-posta: myasar@pau.edu.tr



## Giriş

Okul başarısı öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre belirlenmiş sonuçlara ulaşmada göstermiş olduğu ilerlemedir. Ancak çağdaş anlamda başarı kavramının akademik başarı ile sınıflandırılmayacağı, bilgi ve beceri gibi bilişsel davranışlar kadar, ilgiler, kişisel özellikler ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışları da içerdiği bilinmektedir. Akademik başarısızlık, çocuğun ya da gencin uzun süreli (bir eğitim öğretim döneminden daha uzun süre) hemen her dersten, gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi ve bunu bir türlü telafi edememesi durumudur (Yaşar ve Balkıs, 2004). Bu çalışmanın yazarına göre akademik başarı ise, öğrencinin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim düzeyine göre kendi yetenek düzeyine uygun veya yetenek düzeyinin üstünde uzun süreli olarak gelişme göstermesi olarak ifade edilebilir. Öte yandan Baltaş (1997)'a göre başarı, genel olarak birey için anlamlı olan amaçların, yapılmış günlük plan programlarla adım adım gerçekleştirilmesidir (akt. Keskin ve Yapıcı, 2008).

On yıllar boyunca, öğrencilerin okul başarısızlıklarının sebebi öğrencilerin kendileri olarak görülmekteydi. Öğrencilerin yeterince ders çalışmadığı, yeterli düzeyde okumadığı veya özellikle matematiğe yönelik herhangi bir nedenden dolayı geliştirdiği olumsuz tutumları başlıca başarısızlık sebebi olarak algılanmıştır. Aslında bu düşüncelerin çok da yeterli bir sebep listesi oluşturamayacağı gerçeğinden hareketle, öğrencilerin başarısızlıklarının kaynağında bireysel özelliklerinin yanında çevresel faktörlerin de önemli etken olduğu bilinmektedir.

Öğrenci başarılarının veya başarısızlıklarının temelinde öğrencinin kişisel özelliklerinin yanında, eğitim durumu aşamasında yürütülen öğretim yöntem ve tekniklerinin, ekonomik, çevresel faktörler, kültürel, sağlık, ailenin ekonomik yapısı, ebeveynlerin sosyal statüsü, ebeveynlerin eğitim durumları, öğrencilerin akran grupları v.b. değişkenler başarıyı olumlu veya olumsuz anlamda etkileme gücüne sahip özelliklerin olduğu düşünülebilir.

Türkiye koşullarında çoğu aile geçmişte gerçekleştirmeyi isteyip ancak gerçekleştiremedikleri hedeflerinin kendi

çocukları tarafından gerçekleştirilmesini istedikleri için çocuklarına eğitim-öğretimin her aşamasında sürekli ders çalışmaları yönünde baskı yapmaktadırlar. Ailelerin, çocuklarının başarılı olmaları yönündeki istekleri, onların üzerinde baskı oluşturduğu için, çocukların çoğu bu baskı sonucunda başarısız olmaktadır. Ancak aile içi sağlıklı iletişime sahip aileler, çocuklarının akademik başarılarına olumlu katkı sağlarken; ailede yeterli düzeyde olumlu iletişim olmayan ailelerde akademik başarı beklentisi strese dönüşmektedir. Bu durum genellikle öğrencilerin başarısızlığına neden olmaktadır. Öğrencinin akademik başarısı üzerinde ailenin büyük bir etkisi olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bazı öğrenciler, aileden kaynaklanan pek çok stres kaynağı olmasına rağmen akademik olarak başarılı olabilirken, bir kısım öğrencinin de bu stres kaynaklarından dolayı akademik başarı düzeyleri düşük olmaktadır (Deschenes, Cuban, ve Tyack, 2001). Okul başarısı ile bağlantılı ailesel faktörler arasında ailenin okula yönelik tutumları, inançları ve ailenin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik durumu yer almaktadır (Altenbaugh, 1998; Beck ve Murphy, 1996; Chen, Lee, Stevenson, 1996; Eccles, Adler ve Kaczala, 1982; Henry, 2000; Luster ve McAdoo, 1996).

Öğrenci başarısını etkileyen faktörler konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, öğrencilerin ders çalışma zamanı (Şirinkan, 1996), çevresel faktörler (Astin, 1984; Şekerli ve ark., 2004; Batumlu & Erden, 2007), bireysel özellikler, cinsiyet, yaş, motivasyon (Yaşar ve Balkıs, 2004; Buluş, Duru; Balkıs ve Duru, 2011; İmamoğlu, 1993; Gelbal, 2008), öğretim elemanlarından kaynaklanan değişkenler (Paswan ve Young, (2002), öğrencilerin okul ortamına uyum sağlama durumları (Çoruh, 1989), öğrencilerin derse devamının başarıya etkileri (Lufi, 2003; Rençber, 2012), öğrencilerin motivasyonları (Akbaba-Altun, 2009; Baslanti, 2008), öğrencilerin derse katılımı ile başarıları arasındaki ilişki (Astin, 1984; Graunke ve Woosley, 2005), ders çalışma alışkanlıkları (Topçu ve Uzundumlu, 2012), aile yapısı (Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009) gibi faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarını etkileme gücüne sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili bir yordayıcı olduğu bilinmektedir. Buna ilişkin yapılan çalışmada, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları desteğin akademik başarıları düşük olan öğrencilerden daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, 1998).

Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkilediği düşünülen faktörlerin bilinmesi ve bu faktörlerin öğretmen adayları tarafından algılanan büyüklüğü ile gerçek büyüklüğü arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemlidir. Bu ilişkinin belli kurallara bağlı olarak ve sayısal biçimde ifade edilmesi "ölçekleme" olarak adlandırılmaktadır. Torgerson (1958) psikometri bilim alanında; başarı, zekâ, ilgi, güdü, tutum gibi psikolojik özellikleri ölçecek yolların bulunmasının, ölçme araçlarının geliştirilmesinin ve ölçeklenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ölçekleme, gözleme dayalı (ampirik) ilişkilerden, kurallara dayalı (formel) ilişkilere geçişin yöntemlerini ortaya koyma amacını güder (akt.,Turgut ve Baykul, 1992).

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen özelliklerin sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi amaç edinilmiştir. Sıralama yargılarıyla ölçeklemede, yargıcılara bir dizi uyarıcı verilerek, onlardan uyarıcıları algıladıkları büyüklüklerine göre sıralamaları mantığına dayanmaktadır. Bu yöntemde, yargıcıları uyarıcılar arasında mümkün olan çok sayıda ayırım yapmaya zorlanmaktadır. Yargıcıların, bu ayırımları yapabildikleri ölçüde geçerlilik düzeyi yüksek bir ölçek verir. Ancak, uyarıcılara ait bir orijin söz konusu olmamasına rağmen sadece sıralanan uyarıcılar grubuna yönelik anlamlı ölçümler vermektedir. İkili karşılaştırmalarda uyarıcılar ikiye bölünerek verilirken sıralama da ise uyarıcıların tamamı aynı zamanda yargıcılara verilmektedir. Yargıcılar kendilerine verilen uyarıcıları bir bütün olarak kabul edip, her bir uyarıcının bütün içindeki algılanan psikolojik büyüklüğüne (bu çalışmada uyarıcıların önemine) göre onlara bir sıra numarası verilerek ölçme işlemi gerçekleştirilmektedir. Turgut ve Baykul (1992) Sıralama yargılarıyla ölçekleme, bir sıra numarası verilebilecek tüm uyarıcılar için gerçekleştirilebileceğini belirtmektedirler.

Öğretmen adaylarının genel anlamda başarılarını etkileyen özelliklerin önemi, sıralama ölçek düzeyinden eşit aralıklı düzeyde ifade edilmesine olanak sağlayacağından dolayı bu çalışmanın önem arz eden bir çalışma olacağı varsayılmaktadır.

Bu çalışmada, sıralama yargılarına göre ölçekleme yapıldığında uyarıcıların psikolojik uzaydaki yerlerinin (ölçek değerleri) örnekleme yer alan yargıcıların demografik özelliğine ilişkin değişkenlere göre farklılaşım yapıldığı araştırılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri dikkate alındığında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen uyarıcılara (maddelere) ait ölçek değerleri nasıldır?
- 2- Öğretmen adaylarının cinsiyeti dikkate alındığında sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen uyarıcılara (maddelere) ait ölçek değerleri nasıldır?
- 3- Öğretmen adaylarının öğretim türleri dikkate alındığında sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen uyarıcılara (maddelere) ait ölçek değerleri nasıldır?
- 4- Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri dikkate alındığında sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen uyarıcılara (maddelere) ait ölçek değerleri nasıldır?

### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Ölçekleme, ölçme sürecinde nitel ayırımları gösteren gözlemlerden, nicel ayırımları gösteren ölçülere geçişte çok önemli bir halkayı teşkil eden bir çalışma alanı olarak ifade edilmektedir (Turgut ve Baykul,1992; Anıl ve Güler, 2006; Kan, 2008 ).

Literatür incelendiğinde ölçekleme konusunda sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Steyvers, 2001; Groenen ve Velden, 2004; Darcy, Lee ve Tracey, 2004; Anıl ve Güler, 2006; Kan, 2008; Öğretmen, 2008; Brown ve Peterson, 2009; Güler ve Anıl, 2009; Ömür, 2009; Özer ve Acar, 2011; Öztürk, Özdemir ve Gelbal, 2011; Bal, 2011; İkinci, Bindak ve Yıldırım, 2012; Albayrak ve Gelbal, 2012; Arık ve Kutlu, 2013; Polat ve Göksel, 2014).

Bu çalışmada, yargıcı kararlarına dayalı yöntemlerden sıralama yargılarına dayalı olarak öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının yargılarına dayalı olarak belirlenen ölçek değerlerinin değişkenler açısından farklılaşmış farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu çalışmanın, ölçekleme alanındaki var olan sınırlı sayıdaki çalışmalara ek olarak bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın önemli olduğu düşünülebilir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, "Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik başarısını etkileyen faktörlere" yönelik algıladıkları uyarıcıların psikolojik uzaydaki yerlerinin (ölçek değerlerinin) belirlenmesine yönelik betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır.

## Çalışma Grubu

Bu çalışmada, yargıcı kararlarına göre öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkilediği düşünülen özelliklerin sıralama yöntemine göre ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Yargıcı kararlarına dayalı ölçek geliştirme uygulamasında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 584 öğretmen adayı yer almıştır. Demografik değişkenlere göre örnekleme ilişkin dağılım tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme yer alan 584 öğretmen adayından %66,1'inin (n=386) kız öğrenci, %33,9'unun (n=198) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre örneklem dağılımı, %37,9'u (n=220) 2.sınıf, %44,8'i (n=260) 3.sınıf ve %17,3'ü (n=104) 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne bakıldığında ise normal öğretim programında öğrenim gören

**Tablo 1: Bazı değişkenlere göre örneklem dağılımı**

Cinsiyet				Sınıf Düzeyi						Öğretim Türü			
K	%	E	%	2.Sınıf	%	3.Sınıf	%	4.Sınıf	%	N.Ö	%	İ.Ö	%
386	66,1	198	33,9	220	37,9	260	44,8	104	17,3	337	57,7	247	42,3

öğretmen adayının 57,7% (n=337) ve ikinci öğretim programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ise toplam 42,3% (n=247) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının tamamı öğrenim gördükleri programda Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini almıştır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini almaları onlara ölçme aracında uyarıcıları nasıl sıralayacakları konusunda avantaj sağlamıştır.

Bu çalışmada sadece 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları yer almaktadır. Birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere yer verilmemiştir. Uygulamanın yapıldığı zaman itibarıyla 1.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkilediği düşünülen özelliklere ilişkin yeterince gözlem yapma fırsatlarının olmadığı varsayıldığından bu çalışmada onlar yer almamıştır.

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 82 öğretmen adayından "öğretmen adaylarının akademik başarısını etkileyen özelliklerin" neler olduğunun yazılması istenmiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarısını etkilediğini düşündükleri on beş özellik ölçme aracına alınmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen on beş maddelik ölçme aracı çalışma grubunda yer alan 584 öğretmen adayına verilmiş ve söz konusu on beş maddenin ilk önce bir bütün olarak okunması istenmiştir. Adaylardan ölçek içindeki bütün maddeler okunduktan sonra maddeleri bir bütün olarak düşünmesi ve her bir maddeyi diğer tüm maddeler ile birer birer karşılaştırarak onlara bir sıra sayısı vermesi

istenmiştir. Böylece maddeler grubunun tamamı birbirleriyle karşılaştırıldığı için bileşik bir standarda (composite) dönüşmektedir. Maddelere verilen yargılardan elde edilen oranlar bileşik standart ile karşılaştırılarak doğrusal ölçek değerleri elde edilir (Turgut ve Baykul, 1992).

### Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, yargıcı kararlarına dayalı sıralama yargıları kanunıyla ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarısını etkileyen özelliklere

ait yargıların elde edilmesi için öğretmen adaylarına on beş faktör verilmiştir. Öğretmen adaylarına bütün uyarıcıları bir bütün olarak düşünmeleri ve her bir uyarıcıyı diğerleriyle karşılaştırarak bir sıra numarası vermeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizinde öncelikli olarak her bir uyarıcının hangi sıraya kaç kez konulduğunu gösteren sıra frekansları matrisi oluşturulmuştur. Sıra frekansları matrisi tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Ölçekte yer alan uyarıcılara ait sıra frekansları matrisi (R<sub>j</sub>)**

Madde / Sıra	Öğrenci Başarılarını Etkileyen Faktörler (U Y A R I C I L A R)															
	$R_j$	$r_j$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	15	38	20	145	34	20	18	18	44	92	22	23	15	16	36	43
2	14	38	50	85	34	25	27	48	42	34	29	33	35	23	34	47
3	13	36	64	64	29	37	33	43	46	24	37	44	40	20	34	33
4	12	33	51	57	35	31	37	39	48	29	43	49	35	13	34	50
5	11	33	53	49	32	34	41	45	42	27	42	40	41	19	44	42
6	10	30	33	34	39	28	51	41	46	20	49	60	50	21	41	41
7	9	33	38	27	27	35	38	48	46	26	56	49	49	26	41	45
8	8	26	34	28	44	34	39	45	42	39	59	41	45	25	38	45
9	7	31	49	32	33	29	53	42	36	30	49	46	53	29	34	38
10	6	34	53	12	41	29	41	45	34	32	49	41	52	38	48	35
11	5	36	27	10	57	46	53	44	40	37	34	43	48	42	33	34
12	4	43	33	18	58	55	41	33	39	39	43	23	39	49	41	30
13	3	39	35	12	41	60	41	28	38	37	35	34	36	70	44	34
14	2	59	24	3	44	60	35	39	28	50	23	31	30	78	43	37
15	1	75	20	8	36	61	36	26	13	68	14	27	16	115	39	30
$\Sigma$		584	584	584	584	584	584	584	584	584	584	584	584	584	584	584

Tablo-2 yardımıyla her bir uyarıcının karşılaştırılacağı bileşik standart oluşturulmuş ve sonrasında her bir uyarıcının bileşik standarttan büyük olma oranları hesaplanmıştır. Bu oranlara karşılık gelen Z değerleri, p oranlarını z birim normal sapmalarına dönüştüren tablodan yararlanılarak bulunmuştur (Turgut ve Baykul,1992).

Ölçek değerlerinin elde edilmesinde kullanılan yargıların kaynağı olan öğretmen adaylarının uyarıcılara yönelik yargılarını verirken dikkatli

olup olmadıklarını kontrol etmek için ölçek değerlerinin tutarlılığına bakmak için Turgut ve Baykul (1992) tarafından önerilen varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere  $KO_{kalan(18,394)}$  ile  $KO_{toplam(18,690)}$  birbirine eşit değildir.  $KO_{kalan(18,394)}$  ile  $KO_{toplam(18,690)}$  değerlerinin birbirinden farklı büyüklükte olması, ölçekleme sonuçlarının tutarlı olduğu veya ulaşılan ölçekleme sonuçlarının güvenilirlik özelliğine sahip olduğuna dair kanıt olarak gösterilebilir (Turgut ve Baykul,1992; Kan,2008).

**Tablo 3: Ölçme aracında yer alan uyarıcılara verilen tepkilerin tutarlılığına yönelik Tek yönlü Varyans analizi (One-Way Anova) Sonuçları**

Değişkenliğin kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F
Gözlemciler	,000	583	,000	
Uyarıcılar	13387,64	14	956,26	51,988
Kalan	150132,36	8162	18,394	0,97
Toplam	163520	8759	18,690	

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının tümü dikkate alınarak başarıyı etkileyen özelliklerin ölçeklenmesine ait bulgular sunulmuştur. Daha sonra öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri program türü ve sınıf düzeyine göre ölçekleme işlemine ait bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusu“Sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen uyarıcılara (maddelere) ait ölçek değerleri nasıldır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla öncelikle, ölçek içerisinde yer alan maddelerin (uyarıcıların) yargıcılar tarafından hangi sıraya kaç defa konulduğunun gösterildiği sıra frekansları matrisi oluşturulmuştur. Uyarıcılara ait sıra frekansları matrisi tablo 2’de verilmiştir. Bu matris üzerinden bir U<sub>j</sub> uyarıcısı için tüm seçimlere ait frekanslar (C<sub>j</sub>>C<sub>s</sub>) belirlenmiştir. Elde edilen (C<sub>j</sub>>C<sub>s</sub>) değerleri her bir uyarıcı için toplam karşılaştırmaların sayısına (K.N) bölünerek, bir U<sub>j</sub> uyarıcısı için bileşik standarttan büyük bulunma oranları (P<sub>j</sub>>C<sub>s</sub>) hesaplanmıştır. Daha sonra (P<sub>j</sub><C<sub>s</sub>) değerlerine karşılık gelen birim normal sapmalar (z değerleri) Excell paket programı kullanılarak uyarıcılara ait ölçek

değerleri elde edilmiştir. Daha sonra, en küçük ölçek değeri başlangıç (0.00) olarak alınmış olup diğer ölçek değerleri üzerine en küçük ölçek değerinin mutlak değeri eklenmek suretiyle, başlangıç noktası 0.00 olan yeni ölçek değerleri (S<sub>c</sub>) elde edilmiştir (Turgut ve Baykul,1992;Torgerson, 1958; Kan,2008).

Tablo 4’e dayalı olarak geliştirilen ölçekte yer alan uyarıcılara ait ölçek değerleri tablo 5’de olduğu gibidir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkilediği düşünülen “motivasyon düzeyi” faktörünün en yüksek ölçek değerine sahip olduğu görülmektedir. Motivasyon eksikliğinden sonra ise en önemli faktör olarak öğretmen adaylarının “öz-yeterlilik algısı” olduğu görülmektedir. Buna karşılık “bölümünü değersiz görme” faktörü ise en düşük ölçek değerine sahiptir.

Araştırmanın ikinci sorusu“Öğretmen adaylarının cinsiyeti dikkate alındığında sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen uyarıcılara (maddelere)ait ölçek değerleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş olup bu soruya ilişkin olarak ulaşılan bulgu tablo 6’da olduğu gibidir.



**Tablo 4: Sıralama Yargılarına dayalı Olarak Hesaplanan Ölçekleme Sonuçları**

Madde / Sıra		Öğrenci Başarılarını Etkileyen Faktörler ( U Y A R I C I L A R )														
$R_j$	$r_j$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	15	570	300	2175	510	300	270	270	660	1380	330	345	225	240	540	645
2	14	532	700	1190	476	350	378	672	588	476	406	462	490	322	476	658
3	13	468	832	832	377	481	429	559	598	312	481	572	520	260	442	429
4	12	396	612	684	420	372	444	468	576	348	516	588	420	156	408	600
5	11	363	583	539	352	374	451	495	462	297	462	440	451	209	484	462
6	10	300	330	340	390	280	510	410	460	200	490	600	500	210	410	410
7	9	297	342	243	243	315	342	432	414	234	504	441	441	234	369	405
8	8	208	272	224	352	272	312	360	336	312	472	328	360	200	304	360
9	7	217	343	224	231	203	371	294	252	210	343	322	371	203	238	266
10	6	204	318	72	246	174	246	270	204	192	294	246	312	228	288	210
11	5	180	135	50	285	230	265	220	200	185	170	215	240	210	165	170
12	4	172	132	72	232	220	164	132	156	156	172	92	156	196	164	120
13	3	117	105	36	123	180	123	84	114	111	105	102	108	210	132	102
14	2	118	48	6	88	120	70	78	56	100	46	62	60	156	86	74
15	1	75	20	8	36	61	36	26	13	68	14	27	16	115	39	30
Toplam		4217	5072	6695	4361	4276	4411	4770	5089	4581	4805	4842	4670	3149	4545	4941
0,5*N		292	292	292	292	292	292	292	292	292	292	292	292	292	292	292
Cj>cs		3925	4780	6403	4069	3984	4119	4478	4797	4289	4513	4550	4378	2857	4253	4649
Pj>cs		0,448	0,545	0,730	0,464	0,454	0,470	0,511	0,547	0,489	0,515	0,519	0,499	0,326	0,485	0,530
Zj>cs		-0,131	0,116	0,613	-0,09	-0,113	-0,075	0,028	0,12	0,025	0,038	0,048	-0,003	-0,451	-0,035	0,075
Sc		0,32	0,567	1,064	0,361	0,338	0,376	0,479	0,571	0,476	0,489	0,499	0,448	0	0,416	0,526
Sıra no		14	3	1	12	13	11	7	2	8	6	5	9	15	10	4

**Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarını Etkilediği Düşünülen Faktörlerin Sıralama yöntemine Göre Ölçek Değerleri**

Öğrenci Başarılarını Etkilediği Varsayılan Faktörler (UYARICILAR)	Ölçek Değeri	Sıra Değeri
Aile Baskısı	0,320	14
Arkadaş grubu	0,567	3
Motivasyon düzeyi	1,064	1
İş bulma kaygısı	0,361	12
Maddi sıkıntı	0,338	13
Sosyal medya araçlarına bağımlılık	0,376	11
Ders çalışma ortamının uygun olmaması	0,479	7
Öz-yeterlilik algısı	0,571	2
Sağlık problemleri	0,476	8
Sınav kaygısının yüksek olması	0,489	6
Etkili ders çalışma yöntem(leri)ni bilememe	0,499	5
Derslerin zorluğuna olan öz-inanç	0,448	9
Bölümünü değersiz görme	0,000	15
Öğretim elemanlarının kullandıkları etkili olmayan öğretim yöntemleri	0,416	10
Dersi etkili bir şekilde takip etmeme	0,526	4

**Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Öğretim Türü ve Sınıf Düzeyine göre akademik başarılarını etkilediği düşünülen faktörlere ait ölçek değerleri ve sıra değeri**

Başarıyı Etkilediği Var Sayılan Faktörler	Cinsiyet				Öğretim Türü				Sınıf Düzeyi					
	Kız		Erkek		Birinci Öğretim		İkinci Öğretim		İkinci Sınıf		Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf	
	Ölçek Değeri	Sıra Değeri	Ölçek Değeri	Sıra Değeri	Ölçek Değeri	Sıra Değeri	Ölçek Değeri	Sıra Değeri	Ölçek Değeri	Sıra Değeri	Ölçek Değeri	Sıra Değeri	Ölçek Değeri	Sıra Değeri
Aile Baskısı	,311	12	,332	10	,302	13	,346	8	,279	11	,361	13	,140	11
Arkadaş grubu	,558	6	,579	2	,569	3	,699	2	,538	4	,625	2	,243	6
Motivasyon düzeyi	1,132	1	,920	1	1,077	1	,554	4	1,052	1	1,127	1	,691	1
İş bulma kaygısı	,294	13	,508	3	,388	10	1,045	1	,274	12	,409	11	,369	5
Maddi sıkıntı	,149	14	,413	8	,195	14	,321	13	,169	14	,292	14	,117	13
Sosyal medya araçlarına bağımlılık	,380	11	,360	9	,368	12	,293	14	,404	9	,399	12	,005	14
Ders çalışma ortamının uygun olmaması	,490	8	,448	7	,518	4	,386	11	,430	7	,542	6	,243	6
Öz-yeterlilik algısı	,618	2	,460	5	,591	2	,416	10	,555	2	,594	3	,391	3
Sağlık problemleri	,485	9	,284	14	,400	9	,529	5	,266	13	,519	8	,468	2
Sınav kaygısının yüksek olması	,565	4	,325	11	,496	5	,454	7	,427	8	,537	7	,386	4
Etkili ders çalışma yöntem(leri)ni bile- meme	,583	3	,315	12	,435	8	,474	6	,447	6	,569	4	,225	8
Derslerin zorluğuna olan öz-inanç	,525	7	,287	13	,456	7	,587	3	,502	5	,446	10	,137	12
Bölümünü değersiz görmeleri	,000	15	,000	15	,000	15	,436	9	,000	15	,000	15	,000	15
Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri	,400	10	,449	6	,385	11	,000	15	,319	10	,509	9	,183	10
Dersi etkili bir şekilde takip etmeme	,563	5	,465	4	,468	6	,451	8	,550	3	,552	5	,200	9

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyet faktörüne göre öğretmen adaylarının akademik başarılarını en fazla etkilediğini düşündükleri özellikler olarak “motivasyon eksikliği” görülürken, akademik başarılarını en az etkileyen faktörün ise öğrenim görmekte oldukları bölümlerini görmektedirler. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının başarılarını etkilediği düşünülen en çarpıcı durumun “iş bulma kaygısı” faktöründe olduğu görülmektedir. Kız öğretmen adayları “iş bulma kaygısı” kaygılarının on beş özellik içinde on üçüncü sırada olduklarını algıladıkları önem ise üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Buna göre “iş bulma kaygısı”nın kız öğretmen adaylarına göre erkek öğretmen adaylarının akademik başarılarını daha fazla etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları program türü (normal öğretim ve ikinci

öğretim) dikkate alındığında sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen uyarıcılara (maddelere) ait ölçek değerleri nasıldır?” Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türü değişkenine göre birinci öğretim programındaki öğretmen adaylarının akademik başarılarını en fazla etkilediği düşünülen değişken “motivasyon eksikliği” olduğu görülürken buna karşılık ikinci öğretim programında öğrenim göre öğretmen adaylarının ise akademik başarılarını etkileyen en önemli olarak gördükleri değişken ise “iş bulma kaygısı” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri dikkate alındığında sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden elde edilen uyarıcılara (maddelere) ait ölçek değerleri nasıldır?” Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri dikkate alındığında, çalışma grubunda yer alan bütün sınıf düzeylerinde, onların akademik başarıların

etkilediklerini düşündükleri en önemli faktör ise "motivasyon düzeyi" olduğu görülmektedir. Buna karşılık ise bütün sınıf düzeylerinde öğrenim gördüğü "bölümü önemsiz görme" faktörü öğretmen adaylarının akademik başarılarını en az etkileyen faktör olarak görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen özelliklere yönelik doğrudan yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Kara & Gelbal (2013) eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre, ilköğretim Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Özelliklerin Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Ölçeklenmesine yönelik çalışmadır. Kara & Gelbal (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada, ailenin sosyoekonomik düzeyi, düzenli çalışma, motivasyon düzeyi, okulun fiziksel olanakları, öğretim programı, öğretmene karşı tutum, sınıf içi öğrenci etkinlikleri ve yetenek düzeyi özelliklerini içeren bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan bulgular arasında tüm öğretmen adayları tarafından başarıyı etkilediği düşünülen en önemli özelliğin düzenli çalışma olduğundan bahsedilmiştir. Düzenli çalışmayı sırasıyla motivasyon düzeyi, yetenek düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, öğretim programı, öğretmene karşı tutum, sınıf içi öğrenci etkinlikleri ve okulun fiziksel olanakları takip ettiği gösterilmektedir.

Bu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkilediği düşünülen bazı özelliklerin, sıralama yargılarına dayalı olarak ölçekleme yöntemine göre algılanan psikolojik büyüklüklerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Söz konusu özellikler sırasıyla aile baskısı, arkadaş grubu, motivasyon eksikliği, iş bulma kaygısı, maddi sıkıntı, sosyal medya araçlarına bağımlılık, ders çalışma ortamının uygun olmaması, öz-yeterlilik algısı, sağlık problemleri, sınav kaygısının yüksek olması, etkili ders çalışma yöntem(leri)ni bilememe, derslerin zorluğuna olan öz-inanç, bölümünü değersiz görme, öğretim elemanlarının kullandıkları etkili olmayan öğretim yöntemleri ve dersi etkili bir şekilde takip etmektedir.

Ancak literatür taramasında doğrudan öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen özelliklerin ele alınarak yapıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı bu araştırmada ulaşılan bulguları, sıralama yargılarına dayalı ölçekleme bulgularını destekleyecek veya aksini ifade edecek bulgularla karşılaştırılması yapılamamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının genel anlamda başarılarını etkileyen en önemli faktörün "motivasyon düzeyi" olarak görüldüğü belirlenmiştir. Daha sonra en önemli faktör olarak da "Öz-yeterlilik algısı" olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayı öğrencilerin akademik başarılarını cinsiyet, öğrenim türü ve sınıf düzeyleri değişkenleri dikkate alarak sıralama yargılarına göre elde edilen ölçek değerlerinin önem sırasına ait ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri dikkate alındığında, onların akademik başarılarını etkileyen en önemli özelliğin motivasyon düzeyi olduğu görülürken en az önem derecesine sahip olan özellik ise öğrenim gördükleri bölümü göstermektedirler. Bu iki özelliğin hem erkek hem de kız öğrenciler için aynı önem sırasında olduğu görülmektedir.

Öte yandan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğrenim türüne göre akademik başarıyı etkileyen en önemli özelliğe yönelik farklılaşma görülmektedir. Buna göre normal öğretim programındaki öğretmen adayları en önemli özellik olarak "motivasyon düzeyini" belirtirken; ikinci öğretim programındaki öğretmen adayları ise en önemli özelliğin "iş bulma kaygısı" olduğunu belirtmektedirler.

Bundan başka farklı öğretim programındaki öğretmen adaylarının akademik başarılarını en az etkileyen özelliğin normal öğretimde "Bölümlerini değersiz görme" olarak belirlenirken ikinci öğretimdeki öğretmen adayları için en önemsiz özellik ise "Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri" olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türüne göre akademik başarıyı etkileyen özelliğin önem sırasında farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri dikkate alındığında, tüm sınıf düzeylerinde, akademik başarıyı etkileyen en önemli özelliğin “motivasyon düzeyi” olduğu; öte yandan, önem sırası en düşük özellik olarak da “bölümünü değersiz görme”

özelliğinin olduğu görülmektedir. Bu iki özellik bakımından sınıf düzeyleri arasında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Albayrak, A. & Gelbal, S. (2012). İkili karşılaştırmalar yargılarına ve sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yaklaşımlarından elde edilen ölçek değerlerinin tutarlılığının karşılaştırılması. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 12-14 Eylül 2012. İstanbul
- Altenbaugh, R. J. (1998). “Some teachers are ignorant”: Teachers and teaching through urban school leavers’ eyes. In D. Franklin (Ed.), *When children don’t learn: Student failure and the culture of teaching* (pp. 134-159). New York: Teachers College, Columbia University.
- Anıl, D. & Güler, N. (2006). İkili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme çalışmasına bir örnek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 30–36.
- Güler, N. & Anıl, D. (2009). Scaling through pair-wise comparison method in required characteristics of students applying for post graduate programs. *International Journal of Human Sciences*, 6 (1), 627-639.
- Arık, R. S. ve Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi [Scaling primary school teachers’ competence based on judgmental decisions in the field of measurement and evaluation]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3 (2), 163–196
- Astin, A.W. (1984). Student involment: A developmental theory for higer education. *Journal of College Student Personnel*, 25,297-308.
- Batumlu, D.Z., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 3 (1): 24-38
- Bahar, H.H., Özen, Y., Gülaçtı, F. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve branşa Göre Akademik Başarı Durumları ile Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 42 (1), 69-86.
- Bal, Ö., (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Kış 2011, 2(2), 200-209
- Beck, L., & Murphy, J. (1996). *The four imperatives of a successful school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brown, T. C. & Peterson, G. L. (2009). An enquiry into the method of paired comparison: reliability, scaling, and Thurstone’s law of comparative judgment. *Gen Tech. Rep. RMRS-GTR- 216WWW*. Fort Collins, CO: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Rocky Mountain Research Station. 98 p.
- Buluş M., Duru E., Balkıs M. ve Duru S. (2011). Öğretmen Adaylarında Öğrenme Stratejilerinin ve Bireysel Özelliklerin Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü, *TED Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt: 36, Sayı: 161, (186-198)
- Chen, C., Lee, S., & Stevenson, H.W. (1996). Long-term prediction of academic achievement of American Chinese, and Japanese adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 18, 750-759.
- Çoruh, M. (1989). «Üniversite Gençliğinin Uyum Sorunları». *Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi.

- Darcy, M. & Tracey, T. J. G. (2004). Individual differences using paired comparisons and multidimensional scaling: Applications to multicultural counseling competence. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (2), 139-150.
- Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *Teachers College Record*, 103, 525-547.
- Durmuşçelebi, D. (2013). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğrenci Başarısını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi: Erciyes Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 013, (38) 168, 373-385 [Examining Certain Variables Affecting Student Achievement in Teacher Training Institutions: Erciyes University Sample, *Education and Science*, 2013, Vol. (38),168, 373-385]
- Eccles, J. S., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Ekinci, A., Bindak, R. ve Yıldırım, C. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki sorunlarına empatik yaklaşımlarının ikili karşılaştırmalar metodu ile incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 759-776.
- Gelbal, S., (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe Başarısında etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 1-13
- Graunke, S.S. & Woosley, S. A. (2005). An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *College Student Journal*, 39(2), 367-376.
- Groenen, P. J. F. & Velden, M. V. D. (2004). Multidimensional scaling. *Econometric Institute Report EI 2004-15*. <http://repub.eur.nl/res/pub/1274/ei200415.pdf>.
- Gülcan, Y., Kuştepe, Y., & Aldemir, C. (2002). Yükseköğretimde öğrenci doymu: Kuramsal bir çerçeve ve görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 7, (1), 99-114
- Güler, N. & Anıl, D. (2009). Scaling through pair-wise comparison method in required characteristics of students applying for post graduate programs. *International Journal of Human Sciences*, 6 (1). <http://www.insanbilimleri.com/en>.
- Henry, D. (2000). Peer groups, families, and school failure among urban children: Elements of risk and successful interventions. *Preventing School Failure*, 44(3), 97-104.
- İmamoğlu, O., (1993). Üniversite gençliğinin sorunlarına yönelik 1982-1992'de yayınlanan araştırmalara ilişkin değerlendirme ve yorumlar. *Türk psikoloji Dergisi*, 1993
- Kan, A., (2008). Yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yöntemlerinin karşılaştırılması üzerine ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 186-194
- Kara, Y., & Gelbal, S., (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Yaz 2013, 4 (1), 33-51
- Kelecioğlu, H., & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36:148-157.
- Keskin, H.K., & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 20-32, 2008.
- Lufi, D., Parish-Plass, & Cohen, A. (2003). Persistence in higher education and its relationship to other personality variables. *College Student Journal* 37(1), 50-59.
- Luster, T., & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry preschool data. *Developmental Psychology*, 32(1), 26-39.
- Öğretmen, T. (2008). Alan tercih envanteri: Ölçeklenmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 507-522.
- Ömür, S. (2009). Dereceli puanlama anahtarıyla, genel izlenimle ve ikili karşılaştırmalar yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özer, Y. & Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (40), 89-101.



- Özben, Ş., (1995) Lise öğrencilerinin akademik başarısızlıkları ve nedenlerine bakışları. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 8, 121-133
- Öztürk, N., Özdemir, S. & Gelbal, S. (2011). İki farklı ölçekleme yaklaşımından elde edilen ölçek değerleri tutarlılığının incelenmesi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 8-10 Eylül 2011. Burdur.
- Steyvers, M. (2001). Multidimensional scaling. Encyclopedia of cognitive science. (Edt: L. Nadel). London: Macmillan Reference. pp. 1-5.
- Şeker, R., Çınar, D., & Özkaya, A., (2004). Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, pp.:1-9
- Paswan, A.K., & Young, J.A., (2002). Student evaluation of instructor: a nomological investigation using structural equation modeling. Journal of Marketing Education. 24: 193-202
- Polat, B., & Göksel, H.Ç. (2014) Öğretmen Adaylarının Sosyal Aktivite Tercihlerinin İkili Karşılaştırmalı Ölçekleme Yöntemiyle Belirlenmesi. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, Yaz 2014, 88-100
- Turgut, M.F., & Baykul, Y., (1992). Ölçekleme Teknikleri. ÖSYM yayınları 1992-1
- Rençber, B.A., (2012) Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 3(1), p.191-198, [http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/571764929\\_191-198.pdf](http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/571764929_191-198.pdf)
- Şekerli, R., Çınar, D., Özkaya, A., (2004) Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, pp.: 1-9
- Topcu, Y., & Uzundumlu, A. S. (2012). The analysis of the factors affecting the students' failure in higher education. Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi [Journal of Iğdır University Graduate School of Natural and Applied Sciences], 2(2), 51-58.
- Yaşar, M., & Balkıs, M., (2004). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yaz okuluna kayıt yaptıran öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15, 88-106
- Yıldırım, İ., (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2 (9), 33-38

## Summary

### Introduction

School success is the progress made by the student in attaining the results determined according to school, class and lessons. However, in a modern sense, it is known that the concept of success cannot be limited with the academic success and that it also includes the non-cognitive behaviours, such as interests, personal characteristics and attitudes as well as the cognitive ones, such as knowledge and skills. Academic failure is the state in which the child or the adolescent can only attain the success below his/her level of development and talents from almost all the lessons for a long period of time (longer than an educational period) and also fails to compensate this failure at every step of the

educational period (Yaşar and Balkıs, 2004). The academic success according to the author of this paper, on the other hand, is the long-term progress made by the students according to their cognitive, affective and psychomotor levels of development in compliance with their talent levels or above.

It can also be considered that besides the personal characteristics of the students, the variables such as educational methods and techniques performed at educational setting, the economic and environmental factors, the cultural, health and the economic structure of the family, the social and educational status of parents and the peer groups of the students, etc. are among the effective features underlying the successes and failures of the students, either in a positive or negative way.

Some students, despite having several stressors caused by their parents, can still be academically successful, while the academic success levels of some others can be rather low due to such stressors (Deschenes, Cuban, & Tyack, 2001). Among the parental factors related with school success are the parents' attitudes towards school, their beliefs and the social, cultural and economic status they are in (Altenbaugh, 1998; Beck & Murphy, 1996; Chen, Lee & Stevenson, 1996; Eccles, Adler, & Kaczala, 1982; Henry, 2000; Luster & McAdoo, 1996).

There have been a number of studies conducted on the factors affecting the students' success at school. These researches suggest that the factors having a great impact on the academic success of the students are as follows: exam concerns of the students (Barbara, 2003; Bay et al., 2005), time (Şirinkan, 1996), environmental factors (Astin, 1984; Şeker et al., 2004; Batumlu & Erden, 2007), individual characteristics, gender, age, motivation (Yaşar & Balkis, 2004; Buluş, Duru; Balkis & Duru, 2011; İmamoğlu, 1993; Gelbal, 2008), the variables stemming from the instructors (Paswan and Young, (2002), the socio-economic levels of the students (Rolon and Richards, 1965), the adaptation of the students to the school environment (Çoruh, 1989), the effects of the students' regular attendance to the classes on their success (Özben, 1995; Lufi, 2003; Rençber, 2012;), the motivation of the students (Akbaba-Altun, 2009; Baslanti, 2008), the relationship between the students' attendance to the classes and their success (Astin, 1984; Graunke and Woosley, 2005), their study habits (Atılğan, 1998; Topçu & Uzundumlu, 2012), and family structure (Bahar, Özen & Gülaçtı, 2009).

The teachers are known to be the influential predictors on the academic success of the students. It is important to know the factors thought to be affecting the academic success of the teacher candidates and to determine the relationship between the magnitude/extent of these factors perceived by the teacher candidates and their actual magnitude. Expressing this relationship on the basis of given principles and rules and in digital/numeric forms is referred to as "scaling". Torgerson (1958) emphasizes the

fact that in the field of psychometry, it is of great importance to find out ways of assessing psychological traits like success, intellect, interest, motivation and attitude as well as developing assessment tools and performing scaling techniques. The scaling technique aims to put forward the methods of transition from the observation-based (empirical) relations to the rule-based (formal) ones (Turgut and Baykul, 1992).

On account of the fact that the importance of the features affecting the success of the teacher candidates in general will allow it to be expressed on the equally spaced level from the ranking scale level, this study, therefore, is considered to be the one of great importance in this respect.

In this study, when the scaling was performed according to the ranking judgements, whether their locations in the psychological space (their scaling values) differed or not according to the variables in regard to the demographic features of the estimators taking part in the sampling were investigated. When the demographic characteristics of the teacher candidates who participate in the study group were taken into consideration, the answers to the following questions were sought for:

- 1- What are the scale values belonging to the stimulators (items) obtained from the scaling method based on the ranking judgements?
- 2- Considering the gender of the teacher candidates, what are the scale values belonging to the stimulators (items) obtained from the scaling method based on the ranking judgements?
- 3- Considering the type of education the teacher candidates receive, what are the scale values belonging to the stimulators (items) obtained from the scaling method based on the ranking judgements?
- 4- Considering the class levels of the teacher candidates, what are the scale values belonging to the stimulators (items) obtained from the scaling method based on the ranking judgements?

## Methodology

This study is the one which has been conducted within the descriptive survey model aiming at determining the locations of the stimulators in the psychological space (scale values) perceived by the teacher candidates with respect to the "factors affecting their academic success at the Faculty of Education"

The instrument including fifteen items developed by the researcher was given to 584 teacher candidates, and the fifteen items in question were first asked to be read as a whole. The candidates were asked to contemplate on the items as a whole after reading all the items involved in the scale and were then asked to compare each item with all the other ones one by one by giving a rank number to each of them. Thus, since all of the groups of items are compared in this way, a composite standard manifests. A linear scale is obtained by comparing the rates obtained from the judgements made on the items and the composite standard (Turgut and Baykul, 1992).

The composite standard with which each stimulator would be compared was formed with the help of the matrix of ranking frequencies of the stimulators in the scale, and afterwards, the rates of the magnitude/ extent of each stimulator compared to the composite standard were calculated. The Z values corresponding to these rates/ percentages were found by making use of the table which changed the p rates into z unit normal deviations (Turgut & Baykul, 1992). In order to check whether or not the teacher candidates, the sources of the judgements used in obtaining the scale values, were careful enough while making their judgements on the stimulators and also to examine the consistency of the scale values, the variance analysis proposed by Turgut and Baykul (1992) was used. According to the outputs of ANOVA, it can be said that scaling results are consistent and reliable.

## Findings

For the purpose of finding an answer to the first question of the research, "What are the scale values belonging to the stimulators (items) obtained from the scaling method based on the ranking judgements?", the "motivation

level" factor thought to have affected the academic success of teacher candidates has the highest scale value. Following the lack of motivation comes the most important factor which is the teacher candidates' "perception of self-efficacy". Yet, the "underestimating the department" has the lowest scale value. When the class levels of teacher candidates considered, the most important factor was "motivation level", but "underestimating the department" was found the least important factor. In addition "motivation level" was calculated as the most important factor for teacher candidates who attended daytime education but "anxiety about finding a job" was found as the most important factor for teacher candidates who attended evening education. On the other hand, "underestimating the department" was stated as an least important factor for daytime education but "ineffecting teaching method used by the instructors" was stated as least important factors for the evening education. When the gender of teacher candidates considered, the most important and least important factor for both women and men has been found as "motivation level" and "underestimating the department" consequently. When we consider the class level of teacher candidates, the most important factor for all class levels was "motivation level" and the least important factor was "underestimating the department".

## Results and Discussion

No study conducted directly towards the features affecting the academic success of the teacher candidates has ever been found. Kara & Gelbal (2013), according to the teacher candidates attending the faculty of education, is the study conducted for Scaling the Features Affecting the Success of the Students of Primary Education Through the Method of Pairwise Comparisons in Total Order. Kara & Gelbal (2013) conducted a study covering the features, such as the socio-economic level of the family, regular studying, motivational level, the physical means of the school, educational program, attitudes towards the teachers, the in-class student activities and their talent levels. Among the findings they achieved in this study, it was stated that the most significant factor that was considered by all the teacher candidates to have affected their success was regular studying. It is

shown that regular studying is followed by the motivational level, talent level, the socio-economic level of the family, the educational program, attitudes towards teachers, in-class student activities and the physical facilities of the school.

In this study, the perceived psychological extents of some of the features thought to affect the academic success of the teacher candidates attending the faculty of education were tried to be determined according to the scaling method based on the rank-order judgements. The features in question are respectively as follows: family oppression, peer groups, lack of motivation, employment concerns, financial problems, addiction to social-media, the inconvenience of the study environment, perception of self-efficacy, health problems, high exam anxiety, inability to know efficient way(s) of studying, self-belief in the difficulty of the lessons, underestimating the faculty attended, the ineffective teaching methods used by the instructors and failing to follow the lessons effectively.

However, in the literature review, no direct study where the features affecting the academic success of the teacher candidates are dealt with has been found. For this reason, no comparison could be made between the findings achieved in this study and the findings to support the scalings based on the rank-order judgements or those that will state the other way round. According to the results reached in this research, it was determined that the factor that affected the success of the teacher candidates in a general sense at most was the "motivational level", followed by the most significant factor later on, which is referred to as "the perception of self-efficacy".

The findings of the order of importance of the scale values obtained according to the rank-order judgements have been given below by taking into consideration the variables of gender, type of education and class levels of the teacher candidates as students. Considering the gender of the teacher candidates, the most important feature that seemed to affect their academic success is seen to be the motivational level, whereas the feature with the least significance level is shown as the department they attend. These two features are seen to be within the same

order of importance for both male and female students.

On the other hand, there is differentiation in the most important feature affecting the academic success of the teacher candidates according to the type of education they receive. Accordingly, the teacher candidates in the normal educational program draw the attention to the "motivational level"; while the most important feature for those attending the evening education seems to be the "employment concerns".

Apart from this, the feature affecting the academic success of the teacher candidates in different educational programs at the very least was determined as "underestimating the faculty attended" in the normal educational program, whereas in the evening education, the least important feature for the teacher candidates is "the teaching methods used by the instructors". It is seen that there was a differentiation in the order of importance of the features affecting the academic success according to the type of schedule received by the teacher candidates.

Considering the class levels attended by the teacher candidates, the most important feature that affected the academic success in all the class levels was the "motivational level"; on the other hand, the feature with the lowest order of importance is seen to be "underestimating the faculty attended". It is also seen that there has been no differentiation among the class levels in terms of these two features.