



**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Özel Sayı - 2017**



**Sahibi**

Dr. Mustafa AYDIN

**Yazı İşleri Müdürü**

Zeynep AKYAR

**Editör**

Uğur TEKİN

**Editör Sekreteryası**

Elif DEMİRBAŞ

Dicle AKAY

**Yayın Kurulu**

Binyamin BİRKAN

Ayşin KAPLAN SAYI

Zafer GÜNEY

**Yayın Periyodu**

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

**Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi**

**İdari Koordinatör**

Gamze AYDIN

**Türkçe Redaksiyon**

N. Dilşat KANAT

**Teknik Editör**

Elif HAMAMCI

**Yazışma Adresi**

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

**Tel:** 444 1 428 / 26010

**Fax:** 0212 425 57 97

**Web:** www.aydin.edu.tr

**E-mail:** egitimdergisi@aydin.edu.tr

**Baskı**

Armoniuans Matbaa

Adres: Yukarıdudullu, Bostancı Yolu Cad.

Keyap Çarşı B- 1 Blk. N.24 Ümraniye/İst.

**Tel:** 0216 540 36 11 pbx

**Faks:** 0216 540 42 72

**E-Mail:** info@armoniuans.com

**Hakem Kurulu**

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

**Adnan BAKİ**, Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Adnan BOYACI**, Anadolu Üniversitesi

**Ahmet ŞİRİN**, Marmara Üniversitesi

**Ali Paşa AYAS**, Bilkent Üniversitesi

**Ali Yiğit KUTLUCA**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Alice JONES**, Goldsmith University

**Arif ALTUN**, Hacettepe Üniversitesi

**Ayhan YILMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

**Ayla OKTAY**, Maltepe Üniversitesi

**Aylin SÖZER ÇAPAN**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Aysun ÖZTUNA KAPLAN**, Sakarya  
Üniversitesi

**Ayşin KAPLAN SAYI**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Bayram BAŞ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Belkıs GÜRSOY**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Bülent CAVAŞ**, Dokuz Eylül Üniversitesi

**Cem KİRAZOĞLU**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Ceren TEKKAYA**, ODTÜ

**Coşkun BAYRAK**, Anadolu Üniversitesi

**Deniz SARIBAŞ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dilek BELEK**, Anadolu Üniversitesi

**Dilek ÖZALP**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Devrim AKGÜNDÜZ**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Erdinç ÇAKIROĞLU**, ODTÜ

**Eren CEYLAN**, Ankara Üniversitesi

**Erika SCHULZE**, Bielefeld University

**Erol YILDIZ**, Innsbruck University

**Esra ARSLAN**, İstanbul Üniversitesi

**Fatma ALİSİNANOĞLU**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Fatma ŞAHİN**, Marmara Üniversitesi

**Füsun AKARSU**, Boğaziçi Üniversitesi

**Ganime AYDIN**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Gaye TUNCER TEKSÖZ**, ODTÜ

**Gölge SEFEROĞLU**, ODTÜ

**Gültekin ÇAKMAKÇI**, Hacettepe Üniversitesi

**Gürcan CAN**, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

**Hasan BACANLI**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Hale BAYRAM**, Marmara Üniversitesi

**Halil EKŞİ**, Marmara Üniversitesi

**Hasan Basri GÜNDÜZ**, Yıldız Teknik  
Üniversitesi

**Hasan Said TORTOP**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Hikmet SÜRMEİ**, Mersin Üniversitesi

**Hütkar KORKMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

**İbrahim KOCABAŞ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**İrfan ERDOĞAN**, İstanbul Üniversitesi

**Jale ÇAKIROĞLU**, ODTÜ

**Janneke FRANK**, Calgary University

**John GRUZELIER**, Goldsmith University

**Lisa ROSEN**, Cologne University

**Markus OTTERSBAACH**, Cologne University

**Mehmet BULDU**, TED Üniversitesi

**Mehmet Engin DENİZ**, Yıldız Teknik  
Üniversitesi

**Mehmet Akif DEMİR**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Mehmet ÇİVİ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Mehpare SAKA**, Trakya Üniversitesi

**Mehtap YILDIRIM**, Marmara Üniversitesi

**Mualla Günnaz KAVUNCU**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Murat GÜNAL**, TED Üniversitesi

**Murat LÜLEÇİ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Mustafa YAVUZ**, Necmettin Erbakan  
Üniversitesi

**Necmiye KARATAŞ**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Nesrin KALE**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Orhan AKINOĞLU**, Marmara Üniversitesi

**Ömer ÖZYILMAZ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Özgül TÜZÜN**, ODTÜ

**Özge KELLEÇİ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Pınar CAVAŞ**, Ege Üniversitesi

**Püren AKÇAY ÜZÜM**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Ragıp ÖZYÜREK**, Medipol Üniversitesi

**Recep AKÇAY**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Roza LEIKIN**, Haifa University

**Selahattin GELBAL**, Hacettepe Üniversitesi

**Selçuk ÖZDEMİR**, Gazi Üniversitesi

**Semra SUNGUR**, ODTÜ

**Servet BAYRAM**, Yeditepe Üniversitesi

**Sibel ÖZSOY**, Aksaray Üniversitesi

**Sinan OLKUN**, TED Üniversitesi

**Somayyeh RADMARD**, İstanbul Aydın  
Üniversitesi

**Türkey BULUT**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Uğur SAK**, Anadolu Üniversitesi

**Ümit DAVASLIGİL**, Maltepe Üniversitesi

**Yılmaz SOYSAL**, İstanbul Aydın Üniversitesi



## ***İçindekiler - Content***

<i>Otizm Tanısı Konmuş Çocukların Ailelerinin Çocuklarıyla Birlikte Kaliteli Zaman Geçirme Etkinliklerine Dair Farkındalıklarının İncelenmesi</i> <b>Melike ADALI, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN.....</b>	<b>1</b>
<i>Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları Öğrencilerinin İnternet Kullanım Alışkanlıkları ile Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <b>Hakan AK, Doç. Dr. Birsen GÜZEL.....</b>	<b>5</b>
<i>PISA, TIMSS ve PIRLS Sonuçlarının Ekonomik Göstergeler Açısından Değerlendirilmesi</i> <b>Murat AKKUŞ, Prof. Dr. Nesrin KALE.....</b>	<b>11</b>
<i>Okul Müdürlerinin Müzik Dersi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretimsel Liderlik Tutumlarının İncelenmesi</i> <b>Ertunç AKSAN, Prof. Dr. Nesrin KALE.....</b>	<b>15</b>
<i>İlkokul Öğretmenlerinin Köy Enstitüleri Hakkındaki Farkındalıklarının İncelenmesi</i> <b>Tansu AKSU, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN.....</b>	<b>19</b>
<i>Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Demokratik Okul Kültürü Oluşturmada Okul Meclisi Projesine Karşı Tutumları (Bahçelievler Örneği)</i> <b>Süleyman AKTAŞ, Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN.....</b>	<b>23</b>
<i>Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Eba (Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma</i> <b>Arif ALABAY, Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN.....</b>	<b>27</b>
<i>Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleri</i> <b>Lale ALBERALAR, Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN.....</b>	<b>31</b>
<i>Okullarda Örgüt Kültürü İle Öğretmenlerin Sendikalara İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <b>Gökhan ALTUĞ, Doç. Dr. Birsen GÜZEL.....</b>	<b>35</b>
<i>İlkokul Birinci Sınıf 60-66 Aylık Başlayan Çocuklar İle 70-72 Aylık Başlayan Çocuklar Arasındaki Ahlaki Yargı Farklılıklarının İncelenmesi</i> <b>Hatice Büşra ARMAGAN, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN.....</b>	<b>39</b>
<i>Ortaokullarda Görev Yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Mobbing (Yıldırma) Yaşama Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler</i> <b>Selda ARSLAN, Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR.....</b>	<b>43</b>

<i>Türkiye Milli Eğitim Sistemindeki Değişmeler Işığında Hizmet İçi Eğitim</i> <b>Murat ASLAN, Doç. Dr. Mualla Gülnaz KAVUNCU</b> .....	49
<i>Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Öğretmenlerin Stres Düzeyiyle İlişkisi: İstanbul İli Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği</i> <b>Aylin ATAY, Doç. Dr. Birsen GÜZEL</b> .....	53
<i>Eğitim Kurumları ve Bilgi Yönetimi</i> <b>Seyhan AVCI, Prof. Dr. Uğur TEKİN</b> .....	59
<i>Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Durumlarının İncelenmesi</i> <b>Aziz BAYRAMOĞLU Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN</b> .....	65
<i>Okul Yöneticilerinin Değer Tercihlerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pendik İlçesi Örneği)</i> <b>Ömer Faruk BİTİREN, Prof. Dr. Halil EKŞİ</b> .....	71
<i>İlköğretim ve Okul Öncesinde Yapılan Aile Katılımı Çalışmalarının İncelenmesi</i> <b>Habibe BOZDAĞ, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	75
<i>Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Değişkenlerin Pısa Fen Okuryazarlığını Yordama Gücünün Yıllara Göre İncelenmesi</i> <b>Yeliz ÇEÇEN, Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR</b> .....	79
<i>Ergenlerin Problemleri İnternet Kullanım Davranışları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi</i> <b>Muhammet ÇINAR, Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN</b> .....	83
<i>Müzik Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi</i> <b>İbrahim ÇOLAKOĞLU, Prof. Dr. Uğur TEKİN</b> .....	89
<i>Teknik Lise Öğrencilerin Biyoloji Dersine Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> <b>Necla DOĞAN, Yrd. Doç. Dr. Deniz SARIBAŞ</b> .....	93
<i>Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitim Talebini Etkileyen Etkenler</i> <b>Belgin DÖNMEZ ÖZBARAN, Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD</b> .....	97
<i>Okul Öncesi Ana Sınıfı Öğrencilerinin İlkokula Geçiş Sürecinde Hazır Bulunuşluk Düzeyinin İncelenmesi</i> <b>Tuğba ERYİĞİT, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	101

<i>İlköğretim 5 ve 6. Sınıflarda Seçmeli Derslerin Seçim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri</i> <b>Fırat EŞBAHOĞLU, Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR</b> .....	105
<i>Anaokulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Alguları</i> <b>Bahar GEVER, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	111
<i>12 Yıl Zorunlu Eğitimin (4+4+4) Veli-Öğretmen Bakış Açısından Karşılaştırmalı (Mukayeseli) Olarak Değerlendirilmesi</i> <b>Asım GÖKÇE, Yrd. Doç. Dr. Battal ODABAŞI</b> .....	115
<i>Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmelerinin Yaratıcılık Düzeylerinin, Yaratıcılığın Dört Boyutu Olan Akıcılık, Esneklik, Zenginleştirme ve Orijinallik Boyutları Nedir?</i> <b>Aygül GÖKMEN, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	117
<i>İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi İlkokul, Ortaokul, Liselerinde Öğretmen Yönetici İlişkilerinde Yaşanan Engeller</i> <b>Bülent GÜNDAĞ, Yrd. Doç. Dr. Yüksel YEŞİLBAG</b> .....	123
<i>Liderlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki</i> <b>İbrahim GÜNEŞ, Prof. Dr. Uğur TEKİN</b> .....	127
<i>Ortaokullarda Örgüt Kültürünün Yönetici ve Öğretmenlerin İş Tatminine Etkisi</i> <b>Duygu GÜRSEL, Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR</b> .....	135
<i>Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Avcılar Örneği)</i> <b>Halil Emre GÜRSEL, Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR</b> .....	139
<i>Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi</i> <b>Ümmühan İŞIKLAR, Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD</b> .....	143
<i>Anaokulu Öğretmenlerinde Örgütsel Çatışma ve İş Doyumu İlişkisi</i> <b>Emine Suzan KALEBAŞI, Yrd. Doç. Dr. Battal ODABAŞI</b> .....	147
<i>Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Alguları İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği</i> <b>Murat KARADEMİR, Prof. Dr. Uğur TEKİN</b> .....	151
<i>Sınıf Öğretmenleri ve Ebeveynlerin Akademik Başarı İle Aile Katılımı Arasındaki İlişkiye Dair Algılarının İncelenmesi</i> <b>Yemliha KESKİN, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	155

<i>İlköğretimde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle T.c. Öğrencilerine Birlikte Eğitim Verilmesinde Veli ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması</i> <b>Burçin Burçak KILINÇ, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	159
<i>Zihin Engelli Çocuklarla Çalışan Ücretli Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar</i> <b>Selda KIZILKAYA, Yrd. Doç. Dr. Ayşin KAPLANSAYI</b> .....	163
<i>Yerel Yönetimlerde Halkın Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri</i> <b>Sahre KÖKSAL, Prof. Dr. Uğur TEKİN</b> .....	169
<i>Annelere Uygulanan Okuma Projesinin Etkilerinin İncelenmesi (Bağcılar Örneği)</i> <b>Caner OZAN, Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN</b> .....	177
<i>Öğretim Yöntemlerinden Gezi Gözlem ve İnceleme Metodunun Uygulanmasında Ortaya Çıkan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri (Güngören İlçesi Örneği)</i> <b>Göksun ÖZ, Yrd. Doç. Dr. Ayşin Kaplan SAYI</b> .....	181
<i>Türkiye’de Yerel Yönetimler ve Demokrasi İlişkisi</i> <b>Müge ÖZBEK, Prof. Dr. Uğur TEKİN</b> .....	189
<i>Öğretmenlerin Kişiler Arası Öz-Yeterlikleri İle Kendilerine Saygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <b>Fuzuli ÖZCAN, Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN</b> .....	195
<i>Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Akran Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması</i> <b>Büşra ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	201
<i>Öğrencilerin Okulların İmajına İlişkin Alguları ve Aidiyet Düzeyi</i> <b>Fikri ÖZKAN, Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ</b> .....	205
<i>Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışlarına Göre Sergiledikleri Liderlik</i> <b>Beyhan ÖZTÜRK, Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ</b> .....	209
<i>İlköğretim Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitici Drama Uygulamaları Hakkındaki Farkındalıklarının İncelenmesi</i> <b>Ebru ÖZTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	213
<i>Meslek Lisesi Öğrencilerinin Uygulama Stajlarında Karşılaştıkları Problemler ve Çözümüne Yönelik Öneriler</i> <b>Haldun PALA, Yrd. Doç. Dr. Cem KİRAZOĞLU</b> .....	219
<i>A Task-Based Approach For Teaching English Vocabulary Skill To Iraqi Efl Learners</i> <b>Sakar RAHMAN, Doç. Dr. Türkay BULUT</b> .....	223



<i>The Role Of Watching English Subtitled Programs In The Development Of Second Language Pragmatic Competence</i> <b>Zhikal Salih, Doç. Dr. Türkay BULUT</b> .....	231
<i>Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerini Algılamının ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğretmenlerin Yaşam Doyumu ve Evlilik Doyumu Üzerindeki Etkisi</i> <b>Tülay SARIDEMİR, Doç. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN</b> .....	237
<i>Ortaöğretim Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayıcı Etkenler (İstanbul-Bağcılar Örneği)</i> <b>İsmail SERTKAYA, Yrd. Doç. Dr. Etem LEVENT</b> .....	241
<i>İlkokul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki</i> <b>Ezel SEZER, Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR</b> .....	245
<i>Liselerde Çalışan Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Saptanması</i> <b>Ahmet SEVGİN Doç. Dr. Süleyman DOĞAN</b> .....	249
<i>Öğretmenlerin Eğitimde Çok Kültürlülük Üzerine Alguların Değerlendirilmesi</i> <b>Sinan SİVİŞ, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	255
<i>Okul Yöneticilerinin İlköğretimdeki Önleyici Hizmet Programlarına Bakış Açısının Değerlendirilmesi</i> <b>Hüseyin SULTANOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN</b> .....	261
<i>Sosyal Zekanın Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Üzerindeki Etkisi</i> <b>Salih ŞAHİN, Doç. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN</b> .....	267
<i>İlkokul Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin, Okul Kültürünün Oluşmasında ve Geliştirmesindeki Rolü (Bağcılar İlçe Örneği)</i> <b>Yaşar ŞAHİN, Yrd. Doç. Dr. Etem LEVENT</b> .....	271
<i>Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Kaynaşturmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Çözüm Önerileri</i> <b>Rumeysa ŞEN, Prof. Dr. Uğur TEKİN</b> .....	275
<i>Okul Öncesi Eğitimin Gerekliliği</i> <b>Nur TAŞÇI, Prof. Dr. Nesrin KALE</b> .....	281
<i>Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar</i> <b>Veysel UĞUR, Prof. Dr. Nesrin KALE</b> .....	285

<i>Zorunlu Eğitim Süreçleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Karşılaştırılması</i> <b>Sevinç UYSAL DÖNMEZ, Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ</b> .....	289
<i>Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi</i> <b>Feyza YAZGAN, Prof. Doç. Dr. Aysin KAPLAN SAYI</b> .....	293
<i>Kanser Hastası Yakınlarının Algıladığı Sosyal Destek İle Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <b>Elif YILDIRIM, Yrd. Doç. Dr. Nevzat BİLGİN</b> .....	299
<i>Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki</i> <b>Uğur YILDIRIM, Prof. Dr. Uğur Tekin</b> .....	305
<i>Beyaz Yakalı İşçilerde İş Stresinin İş ve Yaşam Doyumuna Etkisi</i> <b>Şule Yıldız, Prof. Dr. Uğur Tekin</b> .....	311
<i>Sınıf Yönetimini Zorlaştıran Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi</i> <b>Ebru YILMAZ, Yrd. Doç. Dr. Aylin Sözer ÇAPAN</b> .....	317
<i>Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile İş Tatmini Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği</i> <b>Salih Yıldız, Yrd.Doç.Dr.Kenan Sivrikaya</b> .....	323
<i>İlköğretim Sınıf Öğretmenleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Hakkında Görüşlerinin Karşılaştırılması</i> <b>Münevver YILMAZ, Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN</b> .....	327
<i>İlkokul Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Zorbalığa İlişkin Tutum Ve Davranışları: Beşiktaş Örneği</i> <b>Resul YİĞİT, Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN</b> .....	333
<i>Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Staj Yapan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları</i> <b>Ümit YURTOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Erol KAHRAMAN</b> .....	339





## **EDİTÖRDEN**

*“Özel Sayı” olarak çıkardığımız dergimizin bu sayısında, 7 Mart 2015 tarihinde yapılan Temel Eğitim Sisteminde Uygulamalar II (TEMES II) Konferansı’nda yer alan sunumların özetleri bulunmaktadır.*

*22 Kasım 2013 tarihinde düzenlediğimiz TEMES I Konferansı’nın metinlerini, 2014 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi Özel Sayısı ile sizlere ulaştırmıştık. TEMES II Konferansı’nda ağırlıklı olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin danışmanlığını yaptığı tezler sunulmuş ve tartışılmıştır. Tezler üzerine yapılan tartışmalar sonrasında değişiklik ve düzeltme önerileri geliştirilerek tezlerin bilimsel nitelik kazanması için çalışılmıştır. Bu sayımızda yer alan yazılar tezlerin içeriğini yansıtan uzun özet olarak nitelendirebileceğimiz metinlerden oluşmaktadır. Elinizdeki çalışmanın daha sonraki yıllarda, eğitim alanında bilimsel çalışma yapmayı planlayanlar için yol gösterici olacağını düşünmekteyiz.*

*Bu sayıda çalışmaların bir araya getirilmesine katkıda bulunan Arş. Gör. Dicle Akay ve Arş. Gör. Elif Demirbaş’a teşekkür ederiz. Saygılarımızla.*

**Prof. Dr. Uğur TEKİN**  
**Editör**



# ***Otizm Tanısı Konmuş Çocukların Ailelerinin Çocuklarıyla Birlikte Kaliteli Zaman Geçirme Etkinliklerine Dair Farkındalıklarının İncelenmesi***

***Melike ADALI***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN***<sup>2</sup>

Toplumun en küçük sistemi ailedir. Aile çocuğun gelişiminde ve eğitiminde en etkili rolü olan çevrelerden biridir. Özellikle, yaşamla ilgili bazı davranış kalıpları, sosyal etkileşimlerle ilgili bazı kural ve roller, temel alışkanlıklar günlük ilişkiler sırasında öğrenildiğine göre; aile, çocuk için bütün bu becerilerin temelini atıldığı yer olarak önem taşımaktadır. Bu nedenle olağan gelişen ya da özel gereksinimli diye ayırmadan her çocuğun içinde büyüüp gelişebileceği, bazı kural ve rolleri yaşayarak öğrenebileceği aile çevresi içinde bulunma gereksinimi vardır (Darıca, 2000). Bu çalışmada özel gereksinimli çocuklardan, otizm tanısı konmuş çocuklar ve aileleri ele alınacağından öncelikle otizmi tanımlayacak olursak Otizm, yaşamın erken dönemlerinde başlayan ve yaşam boyu süren, sosyal ilişkiler, iletişim, davranış ve bilişsel gelişmede gecikme ve sapma gibi özellikler gösteren nöropsikiyatrik bir bozukluk olarak kabul edilmektedir. Yaygın gelişimsel bozuklukların en iyi bilineni otizm olup karşılıklı sosyal etkileşimde, sözel iletişimde bozukluklar ve basmakalıp stereotipik davranış örüntüsü ile karakterizedir (MEB, 2008). Buradan yola çıkarak otizm tanısı konmuş çocukların da genellikle sosyal becerileri, günlük yaşantılarla ilgili kuralları uygulamada bir takım zorluklar yaşadıkları literatürde de görülmüştür.

Otizm tanısı konmuş bireylerin toplumsal ilişkiler sırasında yaşadıkları güçlükler ve sapmalar, otizmin en belirgin özelliğidir. Otizm ana-babayla bağ kuramama, diğer kişilere de bağlanma geliştirememe ile kendisini göstermektedir. Ayrıca otizm tanısı konmuş çocuklar, öpülmeye, kucaklanmaya ve sevilmeye karşı kayıtsız kalabildikleri gibi, zaman zaman da aşırı tepkiler vererek kendilerine gösterilen ilgiye karşı

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

çıkılmaktadırlar. İletişim bozukluğuna ilişkin en önemli belirti ise göz teması kuramamalarıdır. Otizimli çocuklar yaşatları ve ebeveynleri ile ilişki kurup geliştiremezler.

Dil gelişimindeki gecikme, otizm tanısı konmuş çocukların ailelerinin genellikle ilk dikkatini çeken belirtidir. Otizm tanısında, bu gelişimsel bozuklukta görülen dil ve iletişim alanındaki bozuklukların belirlenmesi yararlı olur. Otizm tanısı konmuş çocukların, dili bir iletişim aracı olarak kullanabilme becerilerinde ciddi eksiklikler vardır. Dil ve iletişim güçlükleri konuşma dilinin gecikmesi ya da hiç gelişmemesi, diğerleri tarafından başlatılan konuşmaya tepki verememe, karşılıklı konuşma başlatamama ve sürdürmemeye, stereotipik ve yineleyici dil kullanımı gibi iletişim bozuklukları, aile içi yaşam becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Bodur ve Soysal, 2004).

Otizm tanısı konmuş çocuğu olan birçok aile çocukları ile birlikte neler yapabilecekleri ya da çocuğun kendi yaşantılarını ne yönde etkileyeceğini bilememenin endişesini taşımaktadır. Bütün bu endişelerin temelinde ailelerin bilinmeyene karşı duydukları korku yatmaktadır. Otizm gibi gelişimsel bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerden bazıları zaman zaman kendilerine olan güvenlerini yitirdiklerini hissederler. Hiçbir otizm tanısı konmuş çocuk, özellikleri yönünden birbirlerinin aynısı değildir. Anne-babalar iletişim kuramayan bir çocuğun gereksinimleri ve istekleri ile ilgilenmede, aile ortamında düzeni devam ettirmeye çalışmada güçlükler yaşamaktadır. Bu nedenle aile panik yaşamakta, suçluluk duymakta ve bunlara bağlı olarak, rollerini yerine getirmekte zorlanmakta ve özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklarıyla kaliteli zaman geçirememektedir (Baykara, 2003).

Temelde bütün bu becerilerin aile içinde verildiğine göre bu çocukların aile içerisinde eğer ailenin bu konuda kaliteli zaman geçirmeye dair yeterli bilgisi, deneyimi ya da isteği olmadığı takdirde çocuğun özel gereksinimine olumlu bir katkı sağlanamayacaktır. Buradan hareketle otizimli çocukların ailelerinin, çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirme etkinliklerine dair farkındalıklarını ölçecek bir ölçme aracı geliştirilecektir.



Bu çalışmanın amacı otizm tanısı konmuş çocukların ailelerinin çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirme etkinliklerine dair farkındalıklarını tespit etmektir. Araştırmanın problem cümlesi, “otizm tanısı konmuş çocukların ailelerinin çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirme etkinliklerine dair farkındalıkları nedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada tarama modellerinden olan “ilişkisel Tarama Modeli” kullanılacaktır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modelleri denir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır.

Araştırmanın evreni, İstanbul ilinde bulunana otizm tanısı konmuş çocukların ailelerinden oluşmaktadır. Örneklemi ise rastgele örneklem seçme modeline göre belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunda Şişli, Esenyurt, Mecidiyeköy, Küçükçekmece, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Florya, Avcılar, Bahçeşehir ilçeleri bulunmaktadır.

Bu ölçekte literatüre göre çocuğun temel günlük yaşam beceri ile ilgili sorular, sosyal becerileri ile ilgili sorular ve kaliteli zaman geçirme ile ilgili ailenin bilgisini ölçen sorular, beşli likert tipi ölçekle alt boyutlara ayrılarak hazırlanacaktır. Ölçeğin geçerlilik güvenirlik işlemleri için aşağıdaki adımlar izlenecektir:

Güvenirlik işlemlerinde ilk önce zaman göre değişmezliğin saptanabilmesi için ölçekte önceki ve sonraki ölçmeler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanacaktır. Bağımsız gözlemciler arası uyum tekniği kullanılarak gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak, her durum için bir tek değer bulunacaktır. Ayrı ayrı gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakın ise, sonuçta elde edilen ortalama değer güvenirliği de o kadar yüksek olacaktır. İç tutarlılık için madde istatistikleri yapılacak, ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmek amacıyla madde istatistikleri yapılacaktır. 0.5’den küçük katsayıları olan maddelerin güvenirliği gözden geçirilecektir (Karasar, 2000).

Geçerlilik işlemlerine gelince içerik geçerliliğinin saptanabilmesi için ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla “uzman görüşü” alınacaktır. Ölçü aracı ve amaçları bir uzman gruba incelenecektir ve grubun önerilerine göre gerekli yeni şekil verildikten sonra ölçme aracı kullanılacaktır. Aynı zamanda uygulama geçerliği için de yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyumuna bakılacaktır. Yapı geçerliği için araştırmanın kuramsal boyutunda yer alan alt boyutların aynı faktör altında çıkma beklentisini test etmek amacıyla faktör analizi yapılacaktır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek çeşitli grupları oluşturması beklenmektedir. Her faktör grubuna içinde bulunan maddelerin özelliğine göre bir faktör adı verilecektir. Bu faktörden her birinin ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmesi beklenmektedir (Karasar, 2000).

**Anahtar Kelimeler:** *Otizm, otizmlili çocukların aileleri, kaliteli zaman geçirme etkinlikleri*

### **Kaynakça**

- Baykara, B. (2006). *Otistik çocukların anne babalarında geniş otizm fenotipinin nörobilişsel görünümünün araştırılması*. (Uzmanlık tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bodur, Ş. ve Soysal, Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(10), 394-395.
- Darıca, N. (2000). Otizm ve otistik çocuklar. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Karasar, N. (2000). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

# ***Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları Öğrencilerinin İnternet Kullanım Alışkanlıkları ile Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

***Hakan AK***<sup>1</sup>

***Doç. Dr. Birsen GÜZEL***<sup>2</sup>

Teknolojideki hızlı gelişmeler özellikle iletişim alanında büyük değişikliklere neden olmuştur. Türkiye’de internet kullanımının çok hızlı artması, internetin etkin, güvenli ve doğru kullanımı konusundaki çalışmaların da aynı hızla yapılmasını zorunlu kılmaktadır. İnternetin en yaygın kullanım alanı olarak ortaya çıkan internet tabanlı oyunlar ve sosyal paylaşım sitelerini kullanan çocuklarımızın ve gençlerimizin her geçen gün artış göstermesi ve sunulan eğlence unsurlarının televizyonun aksine etkileşim ve iletişim boyutu taşıması aile içi ve dışı ilişkileri derinden etkilemeye aday görünmektedir.

Bilgisayar ve internet faydalı bir iletişim kaynağı olmakla beraber gelişme çağındaki çocuklar için doğru kullanılmaması sonucunda dil gelişmelerinin gerilemesine, sosyal ilişkilerinin zayıflamasına, hareketsiz kalınması nedeniyle hem birtakım sağlık sorunlarına hem de enerji boşalımını engellediği için şiddete yönelme yol açabilmektedir (Şen ve Demirkan, 2013). Özetle, ergenler interneti derslerine yardımcı olmaya ve entelektüel birikimlerini artırmaya yönelik kullanmak isteseler de, bu tür kaynaklara nereden ulaşacaklarını bilemedikleri için daha çok oyun, sohbet ve eğlence amaçlı kullanıma yönelmektedirler.

Sosyal destek bireyin çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, takdir ve güvenin yanı sıra, bilgi edinme ve maddi destek gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli yardım olarak da tanımlanabilir. Yapılan araştırmalar, bireyin yaşadığı birçok problemin kaynağında sosyal destekten mahrum kalmasının olduğu ve bireyin sıkıntılı dönemlerinde yaşadığı olayların üstesinden

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

gelebilmesinde sosyal desteğin çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Budak, 1999). Ergenlerin kendilerini yalnız ve anlaşılmaz hissettikleri, bir yandan da kendi içlerinde meydana gelen ani değişimlere ayak uydurmaya çalıştıkları düşünüldüğünde, ailelerinden, yakın çevrelerinden, öğretmenlerinden daha fazla anlayış, sabır ve destek beklemeleri daha kolay anlaşılabilir.

Sosyal destek aramak için kullanılan internet, aynı zamanda bireylerin zarar görmesine de neden olabilmektedir. Teknoloji ve internetten gelebilecek zararlardan korunma bireyin aldığı sosyal desteğin ne kadar yüksek olduğuyla alakalıdır. Birey çevresinden ne kadar çok sosyal destek alırsa ait olma, sevgi, arkadaşlık ve yakınlık gibi ihtiyaçlarını karşılamış olacaktır. Eroğlu ve Peker (2011) algılanan sosyal destek arttıkça bireyin internetten zarar görme riskinin azalacağını, zarar görse bile üstesinden daha kolay gelebileceğini söyleyerek sosyal desteğin bu konudaki önemini vurgulamıştır.

Bu araştırmanın amacı; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları ile algıladıkları aile, arkadaş ve diğer sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş, ailesinin ekonomik durumu gibi demografik özelliklerine bağlı olarak internet kullanım alışkanlıkları ile algıladıkları sosyal destek düzeyinin ne şekilde değiştiği ve algıladıkları sosyal destek düzeyine göre internet kullanım alışkanlıklarının ne şekilde farklılaştığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin internetten gelebilecek tehlikeler karşısında mağduriyetlerinin en aza indirebilmesi için çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırmada öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Lopez-Fernandez, Freixa-Blanxart ve Honrubia-Serrano (2013) tarafından geliştirilen ve Ekinci (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “İnternet Kullanım Ölçeği” uygulanmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek, ergenlerin problemleri internet kullanım düzeylerini ölçen “Tamamen Katılmıyorum” (1) ile “Tamamen Katılıyorum” (5) arasında değişen 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek puanlar 30 ile 150 arasındadır. Elde edilen puanın yüksek olması, problemleri internet kullanımının varlığını göstermektedir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla Zimet, Gregory ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen ve Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşan bireyin sosyal desteği ile ilgili kaynağın yeterliliğini ölçen “Kesinlikle Hayır” (1) ile “Kesinlikle Evet” (7) arasında değişen 7 dereceli (1-7 puan) likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin aile, arkadaş ve özel bir insan desteğini belirlemek üzere dörder maddeden oluşan üç alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek puanlar 12 ile 84 arasındadır. Alt ölçeklerden alınabilecek puanlar ise 4-28 arasında değişmektedir. Elde edilen puanın yüksek olması, algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, betimsel ve ilişkisel yöntemle yapılmış bir alan taraması niteliğindedir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ili ilçelerinden Tuzla, Pendik, Maltepe’deki mesleki ve teknik eğitim kurumlarında okuyan 456 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf, yaş, yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği yer, ailenin ekonomik düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, akademik başarı, bilgisayar sahipliği, internet sahipliği, internetle tanışma zamanı, günlük internette geçirilen süre, sosyal ağlarla tanışma zamanı, günlük sosyal ağlarda geçirilen süre, sosyal ağları ne kadar güvenli bulduğu, internet tabanlı oyunlarla (İTO) tanışma zamanı, günlük internet tabanlı oyunlarda geçirilen süre) belirlemek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 15 paket programı ile çözümlenmiştir. Veri çözümlemesinde; iki ayrı grubun ortalamalarını karşılaştırmak için “bağımsız örneklem t testi”, ikiden fazla grubun ortalamalarını karşılaştırmak için “Oneway Anova”, varyans analizi sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farklılıkların, hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla da çoklu karşılaştırmalarda kullanılan “Tukey HSD testi” ve “LSD testi” kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise; iki ayrı grubun ortalamalarını karşılaştırmak için “Mann Whitney U testi”, ikiden fazla grubun ortalamalarını karşılaştırmak için ise “Kruskal-Wallis H testi” kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “Pearson Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan 456 öğrencinin İnternet Kullanım Ölçeği (İKÖ)'nden almış oldukları puanları 31 ile 145 arasında olup ortalama puan 85,1842'dir. İKÖ'nün eşik değeri  $(31+145)/2=88$ 'dir. Bu değer altına düştükçe internet kullanma düzeyi düşer, üstüne çıktıkça da internet kullanma düzeyi artar. Benzer şekilde, öğrencilerin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ)'nden almış oldukları toplam sosyal destek puanları 12 ile 84 arasında olup ortalama puan 58,9561'dir. ÇBASDÖ'nin toplam sosyal destek eşik değeri  $(12+84)/2=48$ 'dir. Bu değer altına düştükçe toplam algılanan sosyal destek azalır, üstüne çıktıkça da toplam algılanan sosyal destek artar. Aile alt boyutundan aldıkları sosyal destek puanları 4 ile 28 arasında olup ortalama puan 20,9627'dir. Arkadaş alt boyutundan aldıkları sosyal destek puanları 4 ile 28 arasında olup ortalama puan 20,2171'dir. Özel kişi alt boyutundan aldıkları sosyal destek puanları 4 ile 28 arasında olup ortalama puan 17,7763'dir. ÇBASDÖ'nin alt boyutlarının (aile, arkadaş, özel kişi) eşik değeri  $(4+28)/2=16$ 'dır. Bu değer altına düştükçe aileden, arkadaştan ve özel kişiden algılanan sosyal destek azalır, üstüne çıktıkça da aileden, arkadaştan ve özel kişiden algılanan sosyal destek artar.

Araştırmada, mesleki ve teknik eğitim kurumları öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıkları ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitim kurumları öğrencilerinin internet kullanım alışkanlıkları ile aileden algıladıkları sosyal destek puanları arasında anlamlı düzeyde negatif yönde ilişki olduğu bulunurken, internet kullanım alışkanlıkları ile algıladıkları sosyal destek toplam ve alt boyut (arkadaş, özel kişi) puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *İnternet kullanım alışkanlıkları, algılanan sosyal destek, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu*

### Kaynakça

- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12 (1), 17-25.
- Ekinci, B. (2014). The relationship between problematic internet entertainment use and problem solving skills among university students, *International Journal Of Mental Health And Addiction*, 1-11. DOI: 10.1007/s11469-014-9494-1.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 1-15.
- Lopez-Fernandez, O., Freixa-Blanxart, M. ve Honrubia-Serrano, M. L. (2013). The problematic internet entertainment use scale for adolescents: prevalence of problem internet use in spanish high school students, *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*, 16 (2), 108-118.
- Şen, R. B. ve Demirkan, S. (2013). *İnternet ve bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençler üzerine etkisi*. <http://www.diyanet.gov.tr/tr/icerik/internet-ve-bilgisayar-oyunlarinin-cocuk-ve-gencler-uzerine-etkisi/5893?getEnglish=> [07.06.2014].
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. ve Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support, *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41.





# ***PISA, TIMSS ve PIRLS Sonuçlarının Ekonomik Göstergeler Açısından Değerlendirilmesi***

***Murat AKKUŞ*** <sup>1</sup>

***Prof. Dr. Nesrin KALE*** <sup>2</sup>

Uluslararası öğrenci değerlendirmeleri, uygulanan eğitim politikalarının etkinliğinin izlenebilmesi ve yeni eğitim politikalarının oluşturulması için zengin bir veri kaynağıdır. Giderek artan sayıda ülkenin katılımıyla gerçekleşen bu değerlendirmelerin en yaygın ve geniş çevrelerce kabul görenleri arasında yer alan PISA, TIMSS ve PIRLS değerlendirmeleri eğitimin temel kazanımlarının edinilme düzeyinin belirlenmesi için uluslararası karşılaştırmalı veri sunmaktadır. Bu çalışmada 1995-2012 döneminde bu değerlendirmelerin bazı sonuçlarının değerlendirilmesi ve temel ekonomik göstergelerle karşılaştırılması amaçlanmıştır.

## **PISA, TIMSS ve PIRLS**

TIMSS, IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yürütülen matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarı eğilimlerini ortaya koyan uluslararası bir araştırmadır. 1995 yılından beri 4 yılda bir olmak üzere uygulanmaktadır. 4. ve 8. sınıflar düzeyinde yürütülen çalışmanın 2011 yılında 5. si uygulanmıştır. ([http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP\\_About.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP_About.pdf)).

IEA tarafından yürütülen PIRLS araştırması 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma alanındaki aldıkları eğitimin başarısı üzerine odaklanmaktadır. 2001 yılından beri 5 yılda bir uygulanan çalışma son olarak 2011’de uygulanmıştır (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>).

PISA, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) bünyesinde yürütülen 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin bilgi ve beceri kazanımlarını ölçmeyi amaçlayan bir tarama araştırmasıdır. 2000 yılından beri 3 yılda bir yürütülmektedir (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, Sainsbury, PIRLS 2011 Assessment Framework, IEA, 2009).

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

PISA kapsamında matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında araştırma yapılmaktadır. Her değerlendirme dönemi tüm alanları içermekle birlikte bir dönemde bu alanlardan biri daha geniş incelenmektedir. 2000’de okuma becerileri, 2003’te matematik okuryazarlığı ve problem çözme, 2006’da fen okuryazarlığı, 2009’da okuma becerileri ve 2012’de matematik okuryazarlığı PISA’da temel değerlendirme alanı olarak belirlenmiştir (MEB, 2010).

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmadan elde edilen bulgular 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 TIMSS; 2001, 2006, 2011 PIRLS ile 2000, 2003, 2006 ve 2009, 2012 PISA değerlendirmelerinin sonuçlarının betimsel analizine dayanmaktadır. Araştırmada matematik, fen bilimleri ve temel okuma becerileri alanlarında istikrarlı olarak başarı gösteren eğitim sistemleri saptanmaya çalışılmıştır. Değerlendirmelerde 1995-2012 döneminde ilk 5 içerisinde en çok yer alan ülke ya da ekonomiler belirlenmiştir.

Son olarak da bu ülkelerin başarısı ile kişi başına eğitim harcamaları ve ulusal gelirlerinden eğitime ayrılan payları karşılaştırılarak ekonomik değişkenlerin başarıya etkisi üzerine bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

### **PISA, TIMSS ve PIRLS Sonuçları: 1995-2011**

1995-2012 sürecinde Singapur, Güney Kore, Japonya, Tayvan, Hong Kong, Hollanda ve Finlandiya’nın matematik değerlendirme alanında; Japonya, Güney Kore, Singapur, Hong Kong, Tayvan ve Finlandiya’nın fen alanındaki değerlendirmelerde; Finlandiya, Kanada, Hong Kong, Güney Kore ve Singapur’un ise okuma alanındaki değerlendirmelerde ortalama puan bazında en çok ilk 5 ülke içerisinde yer alan ülke ya da ekonomiler olduğu gözlemlenmektedir (IEA ve OECD). Tüm değerlendirme alanlarındaki veriler incelendiğinde, genel anlamda, Finlandiya, Hong Kong, Singapur, Güney Kore ve Japonya’nın uluslararası değerlendirmelerde genellikle ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir (IEA ve OECD).

### **Türkiye’nin PISA, TIMSS ve PIRLS Performansı**

Türkiye TIMSS değerlendirmesine 1999, 2007 ve 2011, 2015’te; PIRLS’e 2001’de, PISA’ya ise 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 yıllarında katılmıştır. TIMSS 2015 ve PISA 2015 sonuçları henüz açıklanmamıştır. Tüm

bu değerlendirmelerin sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin PISA ve TIMSS performansının artış eğiliminde olduğu görölmektedir. Türkiye'nin 1999'dan 2011'e, 8. sınıflar TIMSS matematik ortalaması 23, fen bilimleri ortalaması ise 50 puan artmıştır. PISA 2012 sonuç raporunda Türkiye yıllık bazda ortalama puan artışı en fazla olan ölkeler arasında gösterilmiştir. Türkiye tüm değerlendirmelerde ortalamanın altında performans sergilemekle birlikte son yıllardaki değerlendirmelerde ortalamalara oldukça yaklaşmıştır (MEB, PISA ve TIMSS).

### **PISA, TIMSS ve PIRLS Sonuçlarının Eğitime İlişkin Temel Ekonomik Göstergelerle Karşılaştırılması**

PISA, TIMSS ve PIRLS'te üst düzey performans gösteren Japonya ve Finlandiya'nın eğitim harcamalarının kamu harcamaları içerisindeki payının 1995, 2000, 2005 ve 2010 yıllarında OECD ortalamasının gerisinde kaldığı görölmektedir. Eğitim harcamalarının gayri safi yurt içi hasılaya oranı incelendiğinde ise Japonya ve Güney Kore'de bu oranların aynı yıllarda OECD ortalamasının altında kaldığı görölmektedir. Education at a Glance 2013'te bu alanda Türkiye'ye ilişkin veri bulunmamaktadır (OECD, 2013, s. 219).

Türkiye'de 1997 yılında MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) bütçesinin GSYH'a oranı 1,74 iken bu oran 2011'de 2,63'e ve MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı 1997'de 8,02 iken bu oran 2011'de 10,91'e yükselmiştir. Her iki göstergedeki artış trendi devam etmektedir (MEB, 2012). Ancak MEB bütçesinin GSYH'a oranı eğitim harcamalarının GSYH içerisindeki payından ve Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranı eğitim harcamalarının kamu harcamalarındaki payından farklı göstergelerdir. Türkiye'deki eğitim harcamaları sadece MEB bütçesi ile sınırlı değildir.

Dikkate değer diğer bir olgu ise 2010 yılında MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesine oranının Japonya'nın eğitim harcamalarının kamu harcamalarındaki payının üzerinde yer almasıdır (MEB ve OECD). Japonya ve Finlandiya'nın, temel eğitimde ve ortaöğretimde, 2010 yılı öğrenci başına eğitim harcamalarının OECD ortalamasının üstünde olduğu fakat PISA, TIMSS ve PIRLS'te önemli bir başarı gösteren Güney Kore için tam tersi bir durumun söz konusu olduğu görölmektedir (OECD, 2013, s. 174).

## **Sonuç**

Eğitim harcamalarının büyüklüğü PISA, TIMSS ve PIRLS’te başarıyı açıklamak için önem arz etmekle birlikte bu alanda üst düzey başarı gösteren bazı ülkelerin öğrenci başına yıllık eğitim harcamaları, eğitime ayrılan kamu kaynağının oranı ve eğitim harcamalarının GSYH içerisindeki oranı göstergeleri incelendiğinde eğitim harcamalarının miktarının başarıyı açıklamak için tek başına yetersiz kaldığı görülecektir. Öyle ki, öğrenci başına düşen eğitim harcaması ve milli gelirden eğitime ayrılan pay hususunda OECD ortalamasının dahi altında kalan bazı ülkelerin PISA, TIMSS ve PIRLS’te sıklıkla en üst düzey performans gösteren ülkeler arasında yer aldığı göze çarpmaktadır. Buna dayanarak, eğitime ayrılan kamu kaynağı ya da öğrenci başına yıllık eğitim harcaması gibi ekonomik göstergelerin yanına eğitimin hizmetlerinin kalitesini belirleyen nitel unsurlara da odaklanmak gerektiği belirtilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Öğrenci değerlendirme, PISA, ekonomik göstergeler*

## **Kaynakça**

- [http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP\\_About.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP_About.pdf). [10.02.2014].
- <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. [27.03.2014].
- MEB (2010). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara.
- MEB (2012). Millî Eğitim Bakanlığı 2013 yılı bütçe sunuşu. Ankara: TBMM.
- Mullis, I. V. S., Martin M. O., Kennedy A. M., Trong K. L. ve Sainsbury, M. (2009). PIRLS 2011 assesment frameworks. USA: IEA TIMMS & PIRLS International study center.
- OECD. (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing.
- OECD. (2014). PISA 2012 results in focus: What 15-years-olds know and what can they do with what they know (<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>). [13.09.2015].

# ***Okul Müdürlerinin Müzik Dersi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretimsel Liderlik Tutumlarının İncelenmesi***

***Ertunç AKSAN***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Nesrin KALE***<sup>2</sup>

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin, öğrenme ortamlarının fiziksel durumları, teknik araç-gereç eksikliği, ders için kullanılacak gerekli müzik aletlerinin bulunmaması gibi sıkıntılardan dolayı müzik dersleri uygulamalarını hedeflenen düzeyde gerçekleştiremediği, bu uygulamalar sırasında çeşitli zorluk ve sorunlarla karşılaştıkları, dersin diğer branş öğretmenleri ve veliler tarafından önemsiz gibi görülmesi ile öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarının da etkilendiği düşünülmektedir.

Erdoğan'a (2006) göre, yönetim Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Yönetim bilimi toplumun yapısında meydana gelen hızlı gelişme ve değişimler neticesinde bir takım dallara veya uzmanlık alanlarına ayrılmış bulunmaktadır. Bu uzmanlık alanlarından birisi de "Eğitim Yönetimi" alanıdır. Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili tüm kurumların belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için insan ve madde kaynaklarının en etkili biçimde kullanılmasını inceleyen bir bilim dalı olarak görülmektedir (Yakut, Çağlar ve Karadağ, 2005).

Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak, okul müdürünün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılınmasında tek başına yeterli değildir. Bunun ötesinde okul yöneticilerinin sahip olması gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir. Bunlardan biri de okul yöneticilerinin iyi bir lider ve özellikle eğitim lideri olmaları gereğidir. Yönetim süreci, belirlenen amaçlara başkaları aracılığı ile ulaşma veya

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

başkalarına iş gördürme ekinliklerinin toplamıdır. (Eren, 2011).

İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine araştırma yapan Yazıcı (2009), okul yöneticilerinin ve müfettişlerin, diğer branş öğretmenlerinin ve velilerin, müzik dersinin bir “eğlence dersi” olmadığı, öğrencilerin yaratıcılık ve estetik yönlerini geliştirdiği, diğer dersler için de başarılı olmaları yönünde etkili olduğu konusundaki, gerekliliği noktasında bilgilendirilmeleri sonucuna ulaşmıştır.

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında, üzerinde önemle durulan konulardan biri, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür. Bir okulun başarısını etkileyen bazı örgütsel yapı, norm ve etkinlikler vardır. Araştırmalara göre, bir okuldaki öğrencilerin başarısında hem bireysel yetenekler hem de örgütsel özellikler etkilidir. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, okulun başarısında, bireysel bir yetenek ve örgütsel bir özellik olarak önemlidir (Özdemir, 1997).

Bu çalışma, okul müdürlerinin müzik dersi uygulamalarında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretimsel liderlik tutumlarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul müdürleri, örneklemini ise Bağcılar ilçesinde görev yapan 76 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak Gün (2009) tarafından geliştirilen 20 maddelik “öğretimsel liderlik tutum ölçeği” ile birlikte verilen “kişisel bilgiler formu” kullanılmıştır. İçerik geçerliği için uzman görüşü alınmış, anlaşılabilirliğini test etmek için okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.922 olarak bulunmuştur. Çalışmaya yönelik veriler incelendiğinde okul müdürleri müzik derslerini gerekli görürken, teknik araç-gereç, müzik aletleri sağlama, öğrenci ve velilere müzik derslerinin önemini vurgulama, yetenekli öğrencilerin yönlendirilmesinde müzik öğretmenine yardımcı olma, müzikle ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını destekleme, müzik öğretmenin yaptığı çalışmaları ödüllendirme davranışlarını yerine getirdikleri, okuldaki eksikliklerin giderilmesinde önceliğin başka dersler olduğunu, müzik derslerinin yapılabileceği bir sınıf sağlama davranışlarında ise kararsız oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul müdürü, müzik dersi, öğretimsel liderlik*

### **Kaynakça**

- Çağlar, A., Yakut, Ö., ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1).
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Gün, E. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin müzik derslerine ilişkin yaklaşımlarının müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Burdur ve Isparta illeri örneği)*. (Yüksek lisans tezi).
- Özdemir, S. (1998). *Motivasyon, takım çalışması ve liderlik*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Sanayi ve Ltd. Şti.
- Yazıcı, T. (2009). *İlköğretim müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi).





# ***İlkokul Öğretmenlerinin Köy Enstitüleri Hakkındaki Farkındalıklarının İncelenmesi***

***Tansu AKSU***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN***<sup>2</sup>

Ülkemizin eğitim tarihinde en özgün çabalardan birisi olan Köy Enstitüleri, Cumhuriyet devrimi sonucu kurulan ve modernleşme çabası içinde olan ülkenin, bu çabalarını kırsal alana taşıma isteğinden hareketle doğmuştur. Köy Enstitüleri'nin amacı, sadece köylülere okuma-yazma öğretmek, teknolojik yenilikleri köylere sokmak ve modern tarım yapılmasını sağlamak olmamıştır. Belki de en önemli misyonları, kırsal alandaki geleneksel bağlılıkları çözmek, feodal yapıyı kırmak ve geleneksel egemen güçlerin nüfuzlarını silerek buradaki insanlara ulus bilinci aşılamaktır.

Askerliğini çavuş ve onbaşı olarak yapmış başarılı köy gençleri kısa süreli kurslardan geçirilerek öğretmen yapılmıştır. Öğretmenler 7, 8, 9 yaşlarındaki köy çocuklarını köy ilkokullarında 3 yıl okutarak 3 yıllık diploma vermişlerdir. Bu diplomayı alan köy çocukları, köy bölge okullarında da 4. ve 5. sınıflara devam ederek ilkokul mezunu olmuşlardır. İlkokulu bitirmiş sağlıklı, başarılı kız ve erkek çocuklarına Köy Enstitüleri'nde 5 yıllık eğitim verilerek köylere öğretmen, sağlık memuru olarak gönderilmişlerdir (Güvercin, Aksu ve Arda, 2004).

Yaz-kış açık olan bu kurumlarda, eğitimin temel özellikleri beş duyuya yönelik, yaşayarak öğreten, imeceye ve üretime dayalı, kültür ve meslek dersleriyle birlikte, müzik, spor ve halk oyunlarının da bulunduğu özgün ve laik bir eğitim modeli olmasıydı. Köy Enstitüleri'nde öğrencilere bir öğretim döneminde kuramsal ve uygulamalı derslerden oluşan 11 aylık yoğun bir eğitim verilmiştir. Kuruluşundan başlayarak bu enstitülerde sadece eğitim, kültür, tarım, sanat ve inşaat alanına değil, sağlık konusuna da çok önem vermiş ve eğitim programlarında sağlık eğitimi de yer almıştır. Enstitülerde yetişmekte olan öğretmenler, bu farklı eğitim programı ile diğer öğretmenlerden daha donanımlı ve çok yönlü eğitimciler olmuşlardır.

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

İkinci Dünya Savaşı'nın zor koşullarında ekmeğin karneyle verildiği, açlık tehlikesinin baş gösterdiği, bulaşıcı hastalıkların son derece yaygın olduğu, toplumumuzun fakir ve eğitimsiz olduğu bir dönemde, köy enstitüleri en çok ihmal edilmiş kesim olan köy toplumundan başlayarak tüm ülkenin kalkınmasını ve modernleşmesini amaçlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile başlayan aydınlanma hareketinin en özgün örneği olan köy enstitülerinin, başarılı işlevlerinin dünyada da yankı bulduğu söylenebilir. Eğitim bilimci John Dewey: “Son yıllarda hayalimdeki okullar Türkiye’de kurulmaktadır, bunlar Köy Enstitüleri’dir” demiştir. UNESCO’nun Enstitülerden “bütün gelişmekte olan ülkelere örnek alınacak bir eğitim sistemi” olarak övgüyle söz etmiş olması da önemli bir başka saptamadır.

Cumhuriyet Dönemi’nde 1924-1925 öğretim yılından itibaren Muallim Mektebi ve 1935’lerden başlayarak öğretmen okullarında ilkökul öğretmenleri yetiştirme çabalarına 1940 yılında kurulan, köy enstitüleri katılmış olup, 1970-1971 öğretim yılına kadar üç yıllık ve altı yıllık ilköğretim okullarında yetiştirilen ilkökul öğretmenleri 1970-1971 öğretim yılından itibaren dört yıllık bir programdan yetiştirilmeye çalışılmıştır (Kocabaş, 2000).

Kuşkusuz Köy Enstitüleri ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve bu girişim çok boyutlu bir şekilde ele alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının var olan eğitim programı, pek çok eğitim programı ve yaklaşımlarından esinlenerek oluşturulmuştur. Köy enstitüsü eğitim programı da bu yararlanılan programlardan bir tanesidir. Özellikle ilkökul öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ve eğitim programlarının oluşturulmasında çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemeye yönelik olan köy enstitülerinin ve eğitim programlarının etkisi büyüktür. Diğer yandan günümüzde özellikle genç ilkökul öğretmenlerinin köy enstitüleri ile ilgili bilgileri yok denecek kadar azdır. Bilgileri yetersiz olan öğretmenlerin çocuğun eğitimine ve eğitim programlarına katkılarının da yetersiz olacağı aşikârdır.

Bütün bu gerekçelerden yola çıkarak bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul öğretmenlerinin köy enstitüleri ile ilgili farkındalıkları yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma ilköğretim öğretmenlerinin köy enstitüleri hakkındaki farkındalıklarını incelemek amacıyla yapılacağından bu araştırmanın önemli olduğu ve bulgularının öğretmen eğitim programları hazırlayan ilgili birimlerine veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin köy enstitüleri hakkındaki farkındalıklarının incelenmesine yönelik olduğu için, tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005). Araştırmada, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Küçükçekmece, Avcılar ve Fatih ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin Köy Enstitüleri hakkındaki farkındalıkları incelenecektir.

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü Küçükçekmece, Avcılar ve Fatih İlçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, evrenden basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenecek öğretmenler olacaktır.

Araştırmada kullanılacak olan ölçekte sınıf öğretmenlerinin Köy Enstitüleri hakkında farkındalıklarını ölçen sorular, beşli likert tipi ölçekle alt boyutlara ayrılarak hazırlanacaktır.

Güvenirlilik işlemlerinde ilk önce zamana göre değişmezliğin saptanabilmesi için ölçekte önceki ve sonraki ölçümler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanacaktır. Bağımsız gözlemciler arası uyum tekniği kullanılarak gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak, her durum için bir tek değer bulunacaktır. Ayrı ayrı gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakın ise, sonuçta elde edilen ortalama değerlerin güvenirliliği de o kadar yüksek olacaktır. İç tutarlılık için madde istatistikleri yapılacak, ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmek amacıyla madde istatistikleri yapılacaktır. 0.5'den küçük katsayıları olan maddelerin güvenirliliği gözden geçirilecektir.

Geçerlilik işlemlerine gelince içerik geçerliliğinin saptanabilmesi için ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla “uzman görüşü” alınacaktır. Ölçü aracı ve amaçları bir uzman gruba inceletilecektir ve grubun önerilerine göre gerekli yeni şekil verildikten sonra ölçme aracı kullanılacaktır. Aynı zamanda uygulama geçerliği için de yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyumuna bakılacaktır. Yapı geçerliği için araştırmanın kuramsal boyutunda yer alan alt boyutların aynı faktör altında çıkma beklentisini test etmek amacıyla faktör analizi yapılacaktır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek çeşitli grupları oluşturması beklenmektedir. Her faktör grubuna içinde bulunan maddelerin özelliğine göre bir faktör adı verilecektir. Bu faktörden her birinin ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Köy enstitüleri, köy enstitüsü eğitim programları, ilkokul öğretmenleri*

### **Kaynakça**

- Güvercin, C. H., Murat, A.K.S.U. ve Berna, A. R. D. A. (2004). Köy enstitüleri ve sağlık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(2).
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7-11.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

# ***Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Demokratik Okul Kültürü Oluşturmada Okul Meclisi Projesine Karşı Tutumları (Bahçelievler Örneği)***

***Süleyman AKTAŞ<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN<sup>2</sup>***

Ülkemizde eğitim yöneticilerinin tutumları üzerine yapılan araştırmalarda, yöneticilerin gelenekselci ve otoriter bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Yönetim modelleri açısından incelendiğinde geleneksel yönetim anlayışı ile örtüşen davranışlardır. Son on yıl içinde yönetim yerine yönetişim olarak ifade edilen okulu paydaşları ile birlikte yönetmek anlayışı üzerinde durulmaktadır. Bu yeni anlayışın en temel çıkış noktası genç kuşağın, demokrasi bilen, haklarının bilincinde ve sorumluluk alarak yönetime katılmayı öğrenen ve katılan bir yeni nesil olmasını sağlamaktır.

Kişinin değerinin daima ve değişmez bir geçerliliği olduğunun dile getirildiği toplum, insanın mutlak anlamda biricik bir özne olduğunu kabul eden toplum, aynı zamanda, bireyler arasındaki soyut denkliği bir ilke olarak ortaya koyan ve bu ilkeyi önemli ölçüde yaygınlaştıran toplumdur (Gauchet, 2013, s. 126). Eğitim, sosyalleşme süreci içinde kendiliğinden oluşan etkileşim yoluyla öğrenilen davranışlar olarak insanlık tarihi kadar eskidir. “Okul sistemi” ise oldukça yeni bir olgudur (Tatlıdil, 1993, s. 2).

Türk eğitim sisteminde eğitim örgütlerinin kurulması yasal metinlerle belirlenmiş olup, kamu okulları devlet tarafından kurulmakta, örgütlenmekte ve işletilmektedir. Eğitim örgütlerinin kurulması çalışmaları günümüzde de hala devam etmektedir. Bundan dolayı okul yöneticileri herhangi bir örgütlenme eylemine girmemekte sadece var olan durumu devam ettirmektedir. Çünkü okulların her türlü yapı, kadro ve donatım koşullarının çoğu Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmaktadır (Yılmaz, 2013, s. 147).

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Bu araştırmanın amacı ortaöğretimde görevli okul yöneticilerinin okul yönetiminde uyguladıkları yöneticilik ve liderlik modellerine bağlı olarak okul meclisi uygulamalarına karşı görüşlerini belirlemek ve okul meclislerinin daha sağlıklı işlemesine yönelik öneriler geliştirebilmektir.

Kuşkusuz demokrasinin bir yaşam tarzı olarak benimsenmesinde en önemli araçlardan biri eğitimidir. Eğitim, toplum kültürünü bireyle tanıştırma fonksiyonunu yerine getirirken, diğer tüm değerlerle birlikte demokrasi kültürünü de kazandırır. Dolayısıyla bu değerleri aktaracak kişilerin etkisi kaçınılmazdır. Bu işi yapacak kişilerin öğretmenlerin, öncelikle kendisinin demokratik anlayış, tutum ve idealleri yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmiş olması gerekmektedir (Dinç vd, 2013, s. 4).

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul Yöneticilerinin Okul Meclislerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Okul Yöneticilerinin Okul Meclisi uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Okul Yöneticilerinin Okul Meclisi uygulamalarının geliştirilmesine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Okul Yöneticilerinin, Okul Meclislerinin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlikteki branşları ile Okul Meclisine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?

2013’de yayınlanan Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim programında, okulun demokrasi kültürüne katkı sağlayabileceği üçüncü bir alan ise okulun bir bütün olarak demokrasinin temel ilke ve değerlerinin yaşama geçirildiği demokratik bir ortam olarak düzenlenmesidir. Demokratik okul, sadece demokrasinin içerik olarak öğretildiği yer değil aynı zamanda yaşandığı yerdir. Eğer çocuklar ailede, okulda, toplumda aktif rol alacaklarsa, bu rolün gerektirdiği bilgi, değer ve becerileri okulda yaşayarak öğrenmelidirler. Zira eğitimin başarılı olabilmesi için öğrenilecek konunun yapılabilmeye geçirilmesi gerekir. Bütün bu süreçlerin hayata geçirilmesiyle ancak çağdaş bir

demokrasi anlayışı olan katılımcı ve çoğulcu demokrasiye ulaşılabilir denmektedir (DVİHDP, 2013, s. 2).

Yönergede belirtilen beceri kazanımlarının yanında bu proje öğrencilerde temel değerlere ait olan sosyal ve aktif tutumların da yetiştirilmesine imkân sağlayacaktır. Tutumların kendisi doğrudan bir davranış değildir. Tutumlar küçük yaşlardan itibaren insanın çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda oluştuğu için, insan davranışlarının geneli önceden oluşturdukları tutumlara göre şekillenmektedir (Biçer, 2007, s. 46).

Araştırma da nicel araştırma yöntemleri kapsamında pilot araştırma sonucu oluşturulan anket uygulanacaktır. Elde edilen veriler, yüzde (%), frekans (f) ve Ki-Kare testleri ile çözümlenecektir. Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir.

Ülkemizde eğitim yöneticilerinin tutumları üzerine yapılan araştırmalarda, yöneticilerin gelenekselci bir yapıdan geldikleri ve otoriter bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Son on yıl içinde yönetim yerine yönetişim olarak ifade edilen okulu paydaşları ile birlikte yönetmek anlayışı üzerinde durulmaktadır. Bu yeni anlayışın en temel çıkış noktası, genç kuşağın demokrasi bilen, haklarının bilincinde ve sorumluluk alarak yönetime katılmayı öğrenen ve katılan bir yeni nesil olmasını hedeflemektir. Ayrıca okul lideri olarak başta okul müdürünün ve müdür yardımcılarının değişen ve gelişen insan odaklı yönetim anlayışlarına pek de uzak kalamayacakları aşikârdır. Başta öğrenci ve öğretmenlere, okulu sevdiren, isteklilik oluşturan kurumu sahiplenen ve onunla bütünleşen koşulların hazırlanması, sadece okul yönetiminin gayretli çalışması ile gerçekleştirilemez. Bu noktada okulu oluşturan paydaşlar olarak öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul aile birliği ile sivil toplum örgütlerinin de yönetime katkı sunması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul meclisleri, yönetim, yönetici*

**Kaynakça**

- Biçer, B. (2010). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin öğrencilere demokratik tutumları kazandırmaya etkisi*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27.
- Dinç, E. vd. (2013). *Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi projesi*. Ankara: Avrupa Konseyi Yayınları.
- DVİHP. (2013). *Demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Gauchet, M. (2013). *Yurttaşını arayan demokrasi*. Zeynep Savaşçın (Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tatlıdil, E. (1993). *Toplum, eğitim ve öğretmen-öğretmen üzerinde yapılan bir araştırma*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yılmaz, K. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Memduhoğlu, Hasan Basri Gündüz ve Kürşad Yılmaz (Ed.). (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



# ***Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Eba (Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma***

***Arif ALABAY<sup>1</sup>***

***Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN<sup>2</sup>***

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde eğitim teknolojisinde yaşanan gelişmeler eğitim alanına da her geçen gün bağımlı hale geldiğimiz yeni teknolojilerin girmesini sağlamıştır. Özellikle bilgiye ulaşma aşamasında vazgeçilmez gereksinimlerden biri olan bilgi iletişim teknolojileri, Fatih Projesiyle okullarımıza girerek geleneksel öğrenme yöntemleri ile birlikte internete dayalı teknolojilerin de kullanılmasını mümkün hale getirmiştir. Bu süreçte okullarımız eğitim portallarıyla tanışmış ve eğitimden evrensel boyutta faydalanmaya başlamıştır. Böylece dünya ülkelerince de yaygın olarak kullanılan eğitim portalları ile teknolojinin eğitimde kullanılması hız kazanmıştır. Artık bu teknolojilerin eğitim alanında kullanılması ve geliştirilmesi, yapılan bu çalışmaların başarıya ulaşmalarını sağlayacaktır.

Halen devam eden Fatih Projesi'ne ilişkin birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda önemli eksiklikler tespit edilmiştir. Bu eksikliklerden birisi de etkileşimli tahtalarda ve tablet-pc'lerde kullanılacak materyal ve eğitsel e-içeriğin yetersizliğidir (Polat, 2014; Koçak, 2013; Fatih Projesi Çalıştay Raporu, 2012).

Söz konusu olan eksikliği gidermek amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından sosyal eğitim platformu EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) geliştirilmiştir. Bu platformun amacı; okulda, evde, kısacası ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır.

Teknolojilerin olanaklarından faydalanmak adına hayata geçirilen EBA Projesi eğitimde sınırları kaldırma, kaliteyi ve niteliği artırma adına

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

okullarımızda uygulanmaya başlanmıştır. Nitekim günümüzde insanların kendini geliştirme isteği ve yaşam boyu öğrenme arzusu artık okullarla da sınırlı değildir.

Bu çalışmada EBA'nın olası kullanım düzeylerini ve EBA hakkındaki görüşleri değişkenler açısından inceleyerek EBA sosyal platformunun gelişmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Sultangazi ilçesinde Fatih Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 5 adet ortaöğretim okulunda çalışan 12 farklı branştan 208 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 211 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğretmenlerin EBA kullanma ve yeterlilik düzeyleri olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen Fatih projesi kapsamında kullanılan EBA platformudur. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, sınıf, öğrenim durumu ve branş olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada veri toplamak için iki anket hazırlanmıştır. Verilerin analizinde elde edilen veriler SPSS 22 istatistiksel analiz paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Elde edilen veriler de T-testi ve Tek Faktörlü Varyans (One-Way ANOVA), Tukey ve Korelasyon analizi ile araştırma sonuçları elde edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerden elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

EBA'nın öğretmenler tarafından ders işleyiş sürecinde yeterince kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin EBA kullanım düzeylerinde cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Buna karşılık öğretmenlerin EBA kullanım düzeyinde branş değişkenine bağlı anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin EBA kullanım düzeylerinde Fatih Projesi hakkında yeterli bilgiye sahip olanların lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. EBA'da ders içeriklerinin kendi branşlarında yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin EBA'yı kullanma ortalaması yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin EBA kullanma düzeylerinde EBA'ya kayıtlı kullanıcıların lehine belirgin bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, EBA hakkında verilen eğitimin yeterli olmadığını ve EBA'da bulunan içeriklerin ihtiyacı

gidermek konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. EBA'nın kullanımı ile ilgili kurs alan öğretmenlerin görüşleri de yine bu yöndedir. Öğretmenlerin EBA hakkında görüşleri ile EBA kullanım düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğrencilerden elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Öğrencilerin EBA hakkında görüşleri incelendiğinde “öğrendiğimi uygulama imkânı buluyorum” ve “öğrenmenin kendi kontrolümde olduğunu düşünüyorum” maddelerine “Katılıyorum” aralığına denk gelen cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin EBA hakkında görüşlerinde cinsiyet, sınıf ve tablet-pc kullanma yeterlilikleri açısından anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Buna karşılık öğrencilerin derslerde EBA kullanma sıklıklarına göre, EBA kullanıma yönelik görüşleri arasında tarih ve fizik derslerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırma sonucunda EBA'nın kullanımına ve geliştirilmesine yönelik öğretmenlerden alınan cevaplar ışığında önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler çalışmanın sonuçları ile birlikte EBA'nın geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** EBA, EBA kullanım düzeyi, Fatih projesi, tablet-pc, etkileşimli tahta, materyal ihtiyacı

### **Kaynakça**

- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fatih Projesi Çalıştay Raporu. (2012). [http://uzem.okan.edu.tr/media/1e/515a7c1f150ba0291900001e/Fatih\\_Projesi\\_Calistay\\_Raporu12112012.pdf](http://uzem.okan.edu.tr/media/1e/515a7c1f150ba0291900001e/Fatih_Projesi_Calistay_Raporu12112012.pdf) adresinden elde edildi.
- Koçak, Ö. (2013). *Fatih projesi kapsamındaki LCD panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları (Erzincan ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Polat, E. (2014). *Öğretmen adaylarının Fatih projesi çerçevesinde e-içerik geliştirme becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.



# ***Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleri***

***Lale ALBERALAR <sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN <sup>2</sup>***

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda, teknolojinin de ilerlemesiyle yeni iş sahaları ortaya çıkmış ve bu iş sahalarında faaliyet gösteren firmalar, eğitilmiş ve nitelikli personel bulma konusunda güçlük çekmeye başlamıştır. Yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak kadının toplumdaki geleneksel rolü ve statüsü değişmiş, kadın hem sosyal hem de iş hayatında daha fazla yer almaya başlamıştır.

Tarihin her döneminde, hayatın her alanında kadınlar ve erkekler birlikte çalışmışlardır. Ancak toplumsal, sosyal ve ekonomik hayata kadınların yaptıkları katkılar erkeklerle aynı ölçüde değerlendirilmemiş ve önemsenmemiştir. Bu durum kadınların ikinci planda kalmalarına neden olmuş; yüksek statülü ve prestijli işlerde çalışmalarını ve kariyer basamaklarında yükselmelerini zorlaştırmış, daha düşük statüdeki mesleklerde çalışmalarının doğal karşılanmasına neden olmuştur (Çelikten, 2004, s. 92).

Günümüzde kadınların eğitim seviyesi yükselmekte, çalışma hayatına katılımları artmakta ancak çalışma hayatında kadınlar aleyhine eşitsizlik devam etmektedir. Kadın ve erkeklerin eğitim seviyelerinin aynı olmasına rağmen iş piyasasında mesleklerin “kadın ve erkek mesleği” olarak kategorize edilmesi kadınların daha geleneksel mesleklere yönelmelerine neden olmaktadır. Bu geleneksel yapı- yasalarımızda meslek seçimi ve mesleğe alınmada cinsiyete dayalı ayrımcılık olmamasına rağmen- uygulamada kadınların bazı mesleklerde çalışmalarına ve karar mekanizmalarında yer almalarına engel olmaktadır (Şahin, 2007, s. 2).

Erkek egemen bir toplumda çalışma yaşamına başlamış ve bulunduğu mevkide yükselerek, kendisine kariyer hedefleri belirleyen kadınlar için kariyer sahibi olmanın, iş yaşamında tutunabilmenin önemi çok daha fazladır. Çünkü kadınlar kariyer hedeflerine ulaşmak için, erkeklerden

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

daha fazla fedakârlık gösterip, güç sarf etmek zorunda kalmaktadır. Kadınlar, hem geleneksel toplumun kendilerine yüklediği rol gereği ev ve çocuklarıyla ilgilenirken hem de çalışma yaşamında işinin gerektirdiği sorumluluklara zaman ayırmaktadır. Konuya ilişkin literatür incelemesi yapıldığında ataerkil bir toplumsal yapıya sahip olan ülkemizde kadınların işgücüne katılım oranı artarken yönetim basamaklarında kadınların fazla yer almadıkları görülmektedir (Korkmaz-Moralıoğlu, 2010, s. 1).

Kadınların iş hayatında yer almaları onlara sosyal, ekonomik ve toplumsal hayatta birçok katkı sağlarken aynı zamanda çeşitli sorunların doğmasına da neden olmaktadır. Kadınlar hem iş hayatında yer almaya hem de aile ve çocukları arasında da bir denge kurmaya çalışmaktadırlar. Bu durum zaman açısından çeşitli sorunları doğurmaktadır. Bu durum da kadınların iş hayatlarında yer almalarını engellenmekte ve erkekler lehine bir rekabet üstünlüğü oluşturmaktadır. Aynı bilgi birikimi, eğitim düzeyi ve yeteneğe sahip olan kadın ve erkek arasından işe erkeğin kabul edilmesini sağlamak ve kadının ikinci plana itilmesine neden olmaktadır.

Kadınlar iş hayatında sadece cinsiyetlerinden ve toplumun kadına biçtiği rol ve sorumluluklardan dolayı birçok olumsuz davranış, tutum ve ön yargılarla karşılaşmaktadırlar. Kadınların iş hayatında yönetim kademelerine yükselmelerinde cinsiyetlerinden dolayı karşılarına çıkan her türlü görünmez engel “cam tavan” olarak adlandırılmaktadır. Kadınlar bu cam tavan engelini bazen çeşitli yöntemlerle aşabilirken çoğu zaman da bu engeli kabullenmek durumunda kalırlar (Taşkın ve Çetin, 2012, s. 19).

Kadınlar bazı mesleklere girmede, bu mesleklerde yükselmede ve erkek meslektaşları karşısında ayakta durabilmede güçlük çekmektedir. Bu meslek gruplarının başında yöneticilik gelmektedir. Yönetim dünyasının kendisine özgü normları, değerleri ve ilişkili kuralları vardır. Bu dünya, erkek yöneticilerin hâkim olduğu ve sınırların onlar tarafından çizildiği bir ortamı yansıtmaktadır. Yakın zamanlara kadar erkeklerin geleneksel tutumları nedeniyle kadınlar yönetim basamaklarında ilerleyememişlerdir. Günümüzde ise kadınlar artık kamu yönetiminde, hatta büyük kuruluşların üst düzeylerinde çok önemli ve güçlü pozisyonlara gelebilmektedir. Buna rağmen yönetimdeki kadının çok çetin bir savaş içinde olduğu gözlemlenebilmektedir. Yönetici kadınlara karşı geliştirilen bu önyargının

aşılması ve giderilmesi çok güç olmaktadır. Konuya tarihsel açıdan bakıldığında kadınların daha itaatkâr ve hizmet edici pozisyonlarda yer aldıkları görülmektedir. Özellikle örgüt içinde bir liderlik rolünü üstlenemeyecekleri, mantıklı karar ve emir veremeyecekleri, astları durumundaki erkek çalışanların kadın yöneticilerden emir alma eğiliminde olmadıkları, erkeklerin kadınlardan daha iyi lider oldukları ve daha kolay yükselebilecekleri varsayılmaktadır (Şahin, 2007, 1).

Bugüne baktığımızda kadınlar, iş hayatında yükselmelerinin önündeki engellerin bir kısmını ortadan kaldırmış ve çalışma hayatında daha fazla yer almıştır. Gelişmekte olan ülkemiz açısından nitelikli işgücünün önemi büyüktür. Bu işgücünde kadınların aktif olarak yer almaları ülkemizin ekonomik gelişme ve kalkınma hızını artıracaktır (Türkkahraman ve Şahin, 2010, s. 85).

**Anahtar Kelimeler:** *Kadın, kariyer, engel*

### **Kaynakça**

- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri İli örneği, Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Korkmaz-Moralıoğlu, S. (2010). *Kamu kurumlarında görev yapan kadın yöneticiler (Kayseri ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Şahin, G. (2007). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yeri ve kariyer sorunları*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Taşkın, E. ve Çetin, A. (2012). Kadın yöneticilerin cam tavan algısının cam tavanı aşma stratejilerine etkisi: Bursa Örneği, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33.
- Türkkahraman, M. ve Şahin, K. (2010). Kadın ve kariyer, *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (1).





# ***Okullarda Örgüt Kültürü ile Öğretmenlerin Sendikalara İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

***Gökhan ALTUĞ<sup>1</sup>***  
***Doç. Dr. Birsen GÜZEL<sup>2</sup>***

Bu araştırmada okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgüt kültürünün baskın olan yanı olup olmadığı varsa hangi alt boyutunun baskın olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, branş vb.) örgüt kültürüne ve sendikalaşmaya etkisi hakkında değerlendirmelerde bulunulması ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın evrenini İstanbul ilinin Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Tuzla, Pendik, Sancaktepe ve Kartal ilçelerinde bulunan tüm okullar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılı içinde evreni oluşturan ilçelerde bulunan tesadüfî yöntemle seçilen devlet ve özel ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 318 öğretmenden oluşmuştur.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda ilk olarak araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilecek noktalar hakkında bir açıklama yer almaktadır. Bu formda araştırmanın güvenliği sebebiyle ve soruların daha samimi, sağlıklı cevaplanmaları için katılımcıların isimleri sorulmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgüt kültürel değerlerini belirlemek amacıyla yönelik “Okul Kültürü Ölçeği” (OKÖ; Terzi, 2005) kullanılırken öğretmenlerin sendikaya, ilişkin görüşlerini tespit etmek için Yasan (2012) tarafından geliştirilen öğretmenlerin sendikaya ilişkin görüş ölçeği uygulanmıştır.

Anketlerin uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde basit rastgele örneklem

<sup>1</sup> Sancaktepe Şakir Demir İlkokulu, Müdür Yardımcısı

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

*Okullarda Örgüt Kültürü İle Öğretmenlerin Sendikalara İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

seçme yöntemiyle Sultanbeyli, Maltepe, Sancaktepe, Pendik, Kartal, Kadıköy ve Üsküdar ilçelerinde bulunan resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Verileri toplamak amacı ile öğretmenlere kişisel bilgi formu, okul kültürü ölçeği ve sendika görüş ölçeğinden oluşan 3 sayfalık anket uygulanmıştır. 350 adet olarak dağıtılan ölçeklerden 330 (%94.28) tanesi geri toplanmış, bu ölçeklerden 12 (%3,4) tanesi eksik doldurulması sebebiyle değerlendirme dışı tutulmuştur. Ölçeklerden 318 (%90.85) tanesi değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına baktığımızda, öğretmenlerin sendikaya ilişkin görüşleri yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sendikalara karşı en olumlu tutumu 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin sergilediği görülmektedir. Bu yaş aralığı orta yaş aralığı olduğundan insanlar birçok kaygıyı (evlenme, iş bulma, ekonomik vb.) geride bıraktıkları düşünülebilir.

Kıdem yılı ile sendikalara karşı görüşler arasındaki ilişkiye bakıldığında en olumlu tutumunun 10-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Yaş gurubu değişkeniyle paralellik göstermektedir. Sendikalara karşı en olumsuz görüşe 5-9 kıdem yılına sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Sendikaya üye olan öğretmenler sendikalara daha olumlu baktığı görülmektedir. Sendikaya ilişkin olumlu tutumlarını sendikaya üye olarak göstermektedirler.

Öğretmenlerin çalıştırdıkları kurumlardaki algıladıkları örgüt kültürü boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bayanların erkeklere göre görev alt boyutu daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Okullardaki örgüt kültürü boyutlarının yaş ile ilişkisine bakıldığında görev alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yaş ilerledikçe görev alt boyutu değeri arttığı görülmektedir. Yaşın ilerlemesiyle örgüt kültürünün destek alt boyutu değerlerinin arttığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların kültürel yapısıyla medeni durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında bürokrasi ve görev alt boyutlarının anlamlı

çıktığı görülmektedir. Bekâr öğretmenlerde bürokratik, evli öğretmenlerde ise görev alt boyutunun yüksek çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okul kültürü alt-boyut puanlarının sahip oldukları çocuk sayılarına göre incelendiğinde görev alt boyutu anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Hiç çocuğu olmayanların görev boyutu en düşük çıkmıştır. Çocuk sayısı artıkça görev boyutunun yükseldiği görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların kültürel yapısına ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine göre incelendiğinde görev ve bürokratik alt boyutunun anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Görev alt boyutunun 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin çalıştıkları okulları daha çok görev yönelimli bulduğu söylenilebilir.

Öğretmenlerin sendika görüşleri ölçeği puanları ile örgüt kültürü alt boyut puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında destek, başarı, bürokratik ve görev alt boyutu anlamlı bulunmuştur.

Genel anlamda okullardaki örgüt kültürü yapısı bu okullarda çalışan öğretmenlerin sendikalara ilişkin tutumlarını belirlemede etkili rol oynamaktadır. Özellikle görev ve bürokrasi kültürünün yoğun olarak yaşandığı veya hissedildiği okul ortamlarında öğretmenler sendikalara karşı daha olumlu tutum sergilemektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler: toplumların demokrasiyi benimsemesinde, özümsemesinde ve hümanist düşüncelerin toplumlara yerleşmesinde sivil toplum kuruluşlarına büyük görevler düşmektedir. Sendikalar bu örgütlerin başında gelmektedir. Sunulan öneriler öğretmenlerin sendikalaşmasını artırmaya yöneliktir.

Bayan öğretmenlere çalışma hayatında çeşitli kolaylıklar sağlanarak ve pozitif ayrımcılık yapılarak sendikaya daha çok üye olmaları sağlanmalıdır. Sendikalar göreve yeni başlayan öğretmenlerden emeklilik süresi yaklaşmış öğretmenlere kadar bütün öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek kuruluşlara dönüşmelidirler. Sadece belirli bir yaş gurubunun ihtiyaçlarına cevap vermemelidirler.

## *Okullarda Örgüt Kültürü İle Öğretmenlerin Sendikalara İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Sendikalar, birbirleriyle uğraştıkları ve fikir çatışması yaşadıkları için asıl işleri olan öğretmenlerin haklarını savunma görevini yerine getirememektedir. Sendikalar siyasi partilerin bir kolu olarak çalışmayı bırakarak insanları daha bütünleştirici, ayrıştırmayan bir yol izlemelidirler.

Toplumlara ve kitlelere yön veren o toplulukların kültürüdür. Okullarda da gelişimi destekleyecek her bireyi isteklerine ana hatlarıyla cevap verecek okul iklimleri oluşturulmalıdır. İdarecilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların ortak amaç doğrultusunda çalışacakları, işe severek gelecekleri, bürokrasiden ve baskıdan uzak kurumlar hayata geçirilmelidir.

Kültürü ileten en önemli unsurlardan biri dildir. İnsanlar iletişimleriyle birbirlerine bir takım şeyler aktarır ve paylaşırlar, bu paylaşımlar sonucunda da ortak değerler oluşur. Örgüt kültürünün oluşturulması, şekillendirilmesi ve tanıtılmasında doğru iletişim önemlidir. Okul müdürlerine, müdür yardımcılara, öğretmenlere ve hizmetlilere, doğru iletişim seminerleri verilmelidir.

Yapılacak çalışmalar ile okullarda insan ilişkilerini ve yardımlaşmayı ön plana çıkaran örgüt kültürünün destek ve başarı alt boyutları değerleri artırılmalıdır. Bu çalışma sadece kadrolu öğretmenlere uygulanmıştır. Daha sonraları ücretli öğretmen ve okul idarecilerine uygulanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Örgüt kültürü, sendika*

### **Kaynakça**

- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 423-442.
- Tunçel, Ö. (2009). Kişilik ve örgüt kültürü bağlamında yıldırma davranışının örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Ampirik bir çalışma. (Yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Yasan, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin sendikalara ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi: Malatya İl Merkezi Örneği, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 271-293.

# ***İlkokul Birinci Sınıfa 60-66 Aylık Başlayan Çocuklar ile 70-72 Aylık Başlayan Çocuklar Arasındaki Ahlaki Yargı Farklılıklarının İncelenmesi***

***Hatice Büşra ARMAĞAN<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN<sup>2</sup>***

Günümüzde eğitim artık anne karnında başlayıp doğumdan itibaren devam eden bir süreç halinde ilerlemektedir. Çocuk büyüdükçe bulunduğu ortam da ona bağlı olarak değişir. İlk girdiği ortam ailesi olduğu için eğitimi doğumdan sonra burada devam eder. Çocuğun bu dönemde gözle görülür bir şekilde fiziksel gelişimi hızla ilerlemektedir. Aynı zamanda ahlaki gelişimin de temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde ailenin rolü büyük önem taşımaktadır.

Kohlberg'e göre ahlak, bilişsel bir yapı olup bu yolda iyi-kötü ve doğru-yanlış konularda bilinçli yargılamayı, karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı içerir (Arnold, 2000, Akt: Ekşi, 2006). Ahlak gelişiminin tanımına bakıldığında Piaget'e göre, bilişsel gelişim gibi birbirini izleyen dönemler halinde ortaya çıkmaktadır ve çocuğun çevreyle etkin etkileşimi ahlak gelişimini de etkilemektedir (Özdemir, 2003).

Ahlaki gelişim bilişsel gelişime paralel olarak ilerler. Bir duruma ahlaki bir çerçeveden yaklaşmak, aynı zamanda değerlendirmek, neden sonuç ilişkisi kurmak, davranışın zararlı olup olmadığını tanımlamak bilişsel bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu iki gelişimin paralelliğine değinen ilk kuramcı Dewey'dir. Dewey'in ahlaki gelişim üzerindeki çalışmaları kuramsal düzeyde kalmıştır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Kohlberg ahlaki gelişimi üç büyük düzeyde ele almış, bilişsel gelişim ile paralelliğini savunmuştur. Yaptığı çalışmalarda hikâyelere yer veren kuramcı, bu hikâyelerde geçen olayların yorumlarını değerlendirip kişilerin göstermiş olduğu gerçeklere önem vermiştir (Aydın, 2003).

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Piaget de çocukların problemlere yaklaşımlarını ahlaki yargı boyutlarında ele alıp iki dönemde incelemiştir:

Dışa bağlı dönem: 10 yaştan önceki çocuklar bu dönemde kuralları gözleri kapalı kabullenirler. İşlenen bir suçtaki görünen zarar istemeden de yapılmış olsa, çocuk için büyük bir suç teşkil etmektedir (Özdemir, 2003).

Özerk dönem: Bu dönemde bulunan çocuklar kuralların değişmezliğinin aslında anlaşma ile değişebileceğini fark ederler. Okul çağı çocuklarının ben merkezleri azaldıkça başkalarının haklarına daha çok dikkat etmeye başlarlar (Gander, 1998).

Yeni eğitim sisteminde 2012-2013 yılları arasında 60-66 aylık çocukların okula başlamaları için izin verildiği görülmüştür. Okula başlama ile ilgili gelişimsel anlamda erken görülen süreçte MEB gerekçesine göre; 60-66 ay arasındaki çocukların velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır görüldüğü anlaşılan çocukların ilkokula devamları sağlanabileceği MEB gerekçesinde söylenmiştir. Gelişim yüzünden hazır olmadığı düşünülen çocuklar da okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilecektir. Ayrıca, gerekçelerden biri de okul öncesi eğitimde 48-60 ay arası çocuklar için 2013 yılı sonuna kadar belirlenmiş olan yüzde 100 okullaşma hedefidir. Okul öncesi eğitim için 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 37-66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48-66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında eğitim almaları sağlanması öngörülmüştür (MEB, 2012).

Bu çalışma, ilkokul birinci sınıfa 60-66 aylık başlayan çocuklarla 70-72 aylık başlayan çocukların ahlaki yargıları arasındaki bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılmaktadır.

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Veri toplama aracı olan ahlaki yargı ölçeği 2005 yılında SÖZER ÇAPAN tarafından geliştirilmiş ve Piaget'nin gelişim kuramına paralel olarak hazırlanmış Likert tipi bir ölçektir (Sözer Çapan, 2005).

Kişisel bilgi formu: Örnekleme yer alan çocukların doğum tarihini, cinsiyetini, kardeşi olup olmadığını, ailede kaçınıcı çocuk, okul öncesi eğitim alıp almadığını, anne ve babasının öğrenim durumunu öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Sözer Çapan, 2005).

Ahlaki yargı ölçeği: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçeğin oluşturulması sırasında ilk olarak ahlaki gelişim ile ilgili literatür çalışması yapılmış, ahlak gelişimi ile ilgili bazı olumlu ve olumsuz davranışlar listelenmiş, bu davranışların doğru ve yanlış ahlaki çıkarımlarının kültüre ve duruma göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra Piaget ve Kohlberg'in yaptığı çalışmalar göz önüne alınarak hikâyeleştirme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir (Sözer Çapan, 2005).

Araştırmacı tarafından "İkilem", "Paylaşım", "Kasti Kaza", "Yardımlaşma", "Kurala uyma" alt boyutlarına uygun hikâyeler oluşturulmuştur. Daha sonra uzmanlara gösterilerek her alt boyut için bir hikâyeye karar verilmiştir. "Kasti Kaza" alt boyutu için Cesur'un (Cesur, 2003, Akt. Çapan, 2005) araştırmasında kullandığı hikâye aynen alınmıştır (Sözer Çapan, 2005).

Her hikâye için konusuyla ilgili resimli kartlar ve oyuncaklar hazırlanmıştır. Çocukların her hikâyeye ile ilgili yargılarını belirlemek amacıyla ikişer soru sorulmuştur. Ölçek hazırlandıktan sonra 20 çocuk üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. 20 çocukla yapılan pilot çalışma sonrası, herhangi bir sorun olmadığı tespit edilerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için diğer uygulamalara başlanmıştır (Sözer Çapan, 2005).

Ölçeğin geçerli olup olmadığını sınamak için faktör analizi, alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirleyen ilgili analiz, madde-toplam ve madde-kalan korelasyon analizi, madde ayırt edicilik düzeyi analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilir olup olmadığını sınamak için iç tutarlılık analizleri ve iki ayrı uzman tarafından (hakemler arası) değerlendirmeler yapılmıştır. Aynı anda iki uzman tarafından puanlanan 78 adet uygulama yer almaktadır. Puanlamayı yapan diğer kişi alan bilgisi yeterliliğine sahip Marmara Üniversitesi Araştırma Görevlilerinden bir doktora öğrencisidir (Sözer Çapan, 2005).

Ahlaki Yargı Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, maddelerin 5 alt boyut içinde toplandığı ve ölçeğin %80 oranında ahlaki yargı düzeyini ölçebilir nitelikte bir ölçek olduğu sonucuna varılabilmektedir. Maddelerin hangi alt boyutlar içinde yer aldığını belirlerken minimum açıklama yüzdesi 50 olarak kabul edilmiş ve her bir hikâyeye ait maddelerin ilgili alt boyut içinde yer aldığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa değerinin. 69 olarak sınırdan görülmesi madde sayısının azlığından kaynaklanmış olabilir (Sözer Çapan, 2005).

Araştırmanın evreni İstanbul ilinde bulunan 60-66 ve 70-72 aylık okula başlamış çocuklardan oluşacaktır. Araştırmanın örneklemini rastgele örneklem seçme modeline göre belirlenecektir. Çalışmanın örneklem grubunda resmi ve özel okullar yer alacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Ahlak gelişimi, ahlaki yargı, okula başlama yaşı*

### **Kaynakça**

- Aydın, M. Z. (2008). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çağdaş, A., Arı, R. ve Zarife, S. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Nobel.
- Çapan, S. A. (2005). *3-11 yaş çocuklarının ahlak gelişimlerinin Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı'na göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekşi, H. (2006). *Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg ve Sonrası*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Gander, M. J. (2011). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Altın Kitap.
- Özdemir, M. Ç. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>



# ***Ortaokullarda Görev Yapan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Mobbing (Yıldırma) Yaşama Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler***

***Selda ARSLAN***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR***<sup>2</sup>

Milli Eğitim Temel Kanununda belirtildiği üzere eğitim, kişinin davranışlarını belli hedef ve amaçlar doğrultusunda şekillendirmek olarak tanımlanabilir. Bu doğrultuda eğitim ve öğretim verilen okulda değişik alanlarda eğitim alan öğrencilerin, ahlaki, insani manevi duyguları güçlü, çevresinde bulunan kişilerin türlü hakkına saygılı kişilikli, ahlaki, bedeni duygu ve ruh hali açısından sağlıklı olarak yetişmiş, değişik bilgi birikimine ve bunu uygulayacak beceriye ve yaratıcılığa sahip bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanır (www.mevzuat.gov.tr).

Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için okullarda okutulan zorunlu dersler arasında Görsel Sanatlar dersi de yer almaktadır. Kişilerin yaratıcılıklarını veya yaratıcılık potansiyellerini ortaya çıkarıp geliştirmek, onlarda estetik düşünce bilincini oluşturmak için sanat eğitimi gereklidir ve bu anlamda bireyseldir. Sanat eğitimi aynı zamanda kişinin olay ve durumları dramatize edip hayal gücünü geliştirmesi için de gereklidir (Erbay, 1997, s. 24).

Öğrenci için bu derece önemli kazanımları amaç edinmiş olan Görsel Sanatlar dersi eğitimi ne yazık ki ülkemiz okullarında yeterince önemli bir ders olarak görülmemekte dolayısıyla yukarıda belirtilen amaçlar hedefine ulaşmamaktadır. Dersin işlenmesine engel olan faktörleri fiziki ve insani etkenler olarak ikiye ayırabiliriz.

Fiziki etkenler arasında, dersin çoğu ülkemiz okulunda, atölye yerine sınıfta işlenmesi, derste kullanılacak malzemelerin temin edilememesi, ekonomik koşulların kötülüğü, aile bütçesinin kısıtlılığı gibi etkenler

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

sayılabilir. İnsani etkenler ise, Milli Eğitim Bakanlığının dersi haftada bir ders saati, 40 dakika olarak sınırlaması, okul idarecileri başta olmak üzere öğrenciler, veliler toplum ve hatta okul öğretmenleri tarafından dersin yetenek dersi olarak görülmesi olarak değerlendirilebiliriz.

Dersin ikinci plana atılması, ders öğretmenlerinin gerek okul yönetimi gerekse çevre kaynaklı çalışma ve iş koşulları açılarından üzerlerinde psikolojik baskı oluşmasına neden olduğu, bu durumun öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü oluşturduğu ve onların örgütsel bağlılık düzeylerine etki ettiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iş hayatında yaşadığı bu psikolojik baskı ve tutumlara Mobbing (yıldırma) denilmektedir. Leymann mobbingi (yıldırma) bir veya birkaç kişinin, bir veya birden fazla kişi tarafından her gün ve birkaç ay süre boyunca düzenli olarak duygusal yönden yaralayıcı davranışlara maruz bırakılması olarak tanımlar (Leymann, 1996, s. 166 ). Mobbing kişiyi sindirmek veya ortamdan uzaklaştırmak için uzun süreli ve sistematik şekilde uygulanır. Bu baskıyı uygulayan kişiler çalışanların ast ya da üstü olabilmekte okullarda da öğretmenler gerek meslektaşları gerekse okul yöneticileri tarafından yıldırma eylemine maruz kalmaktadırlar.

Mobbing'e maruz kalmanın örgütsel bağlılığı etkilediği bilinmektedir. Allen ve Meyer'e göre örgütsel bağlılık, çalışanın örgüte olan psikolojik yaklaşımını ifade etmektedir ve çalışan ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan, örgüt üyeliğini devam ettirme kararına yol açan psikolojik durumdur (Allen ve Meyer, 1990, s. 2).

Yapılan araştırmalarda çalışma örgütlerinde en fazla mobbinge maruz kalan kişilerin bakıcılar, temizlik görevlileri eğitim ve sağlık sektöründe çalışanlar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle eğitim sektöründe, mobbing (yıldırma) mağduru kişilerin, amacı kültürel sosyal ve bilimsel açıdan kendini insan yetiştirmeye adanmış eğitimciler olması oldukça düşündürücü ve önemlidir. Bu bağlamda eğitimcilerin bu sorunları yaşama düzeylerinin asgari düzeye indirilmesi sağlıklı nesiller yetişmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu etkili değişkenin, eğitim örgütlerinde, özellikle ortaokullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğu

ve yıldırma (mobbing) mağduru olma durumunun görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde ne kadar belirleyici olduğu ile ilgili literatürde görsel sanatlar eğitimi alanında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Türkiye ve dünya genelinde mobbinge yönelik yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları;

Aras (2012) tarafından 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara merkez ilçelerde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam 308 ilköğretim okulunda görev yapan müzik öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonucunda, müzik öğretmenlerinin yaklaşık 4'te 1'inin mobbinge maruz kaldığı tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin yıldırma yaşama durumları, yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bütün yaş guruplarının örgütsel bağlılık düzeyleri hemen hemen eşit olmakla birlikte, dul veya boşanmış olan müzik öğretmenleri evli veya bekar olanlara göre daha az oranda örgüte bağlıdır. Bekar müzik öğretmenleri evli veya boşanmış öğretmenlere göre örgütle kendini daha çok özdeşleştirmektedir. Müzik öğretmenleri en fazla meslekleriyle ilgili konular üzerine mobbinge maruz kalmakta olduğu, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha çok işleriyle değil, görev yaptıkları eğitim kurumuna uyum sağlayamamaları nedenine bağlı olduğu, mobbinge (yıldırma) maruz kalma ile örgütsel bağlılık arasında olumsuz (negatif) anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, mobbinge (yıldırma) maruz kalmanın, örgütsel bağlılığı azalttığı anlamını taşımaktadır.

Dick ve Wagner (2001, s. 247) örgüt çalışanları üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, okul yöneticileri yıldırma öğretmenler üzerinde, onları çalışma ortamında yok sayarak aşırı derecede eleştirerek uygulamakta, öğretmenler ise meslektaşlarını onlar hakkında dedikodu yaparak, asılsız söylemlerde bulunarak ve örgüt ortamından dışlayarak gerçekleştirmektedirler.

Literatür taraması sonucunda Görsel Sanatlar öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) durumu ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine hiçbir araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırma konuyla ilgili Türkiye genelinde az çalışılan konular arasında sayılabilecek niteliktedir. Bunun yanında okullarda çalışan farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. Ayrıca araştırmanın yıldırma (mobbing)

konusunda yapılan araştırmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

İstanbul'da bulunan devlete bağlı ve özel ortaokul kurumlarında görev yapan Görsel Sanatlar öğretmenlerine yönelik yapılan bu araştırmada, görsel sanatlar öğretmenlerine uygulanan yıldırma eylemleri ele alınmış; mağdur öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışları, bu davranışların öğretmenlerin kişisel özellikleri dikkate alınarak mobbing yaşama düzeyleri bu düzeylerin örgütsel bağlılıklarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, İstanbul'un Asya ve Avrupa yakasında toplam 14 ilçedeki resmi ve özel ortaokul kurumlarında bulunan bir kısım görsel sanatlar öğretmenlerine ulaşılmış, veri toplama aracı olarak Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilen Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Olumsuz Davranışlar" Anketi ile Balay (2000) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık" ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanarak öğretmenlerin son altı ay içinde yaşadıkları yıldırma olayı ile ilgili algıları çerçevesinde yıldırma mağduru öğretmen ve örgütsel bağlılık profili oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin 14 ilçesinde bulunan toplam 483 resmi ve özel ortaokul görsel sanatlar öğretmeni örneklemini ise bu okullarda çalışan toplam 145 (120 kadın 25 erkek) görsel sanatlar öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda; ortaokul kurumlarında çalışan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeylerinin düşük olduğu, mobbinge uğrayan öğretmenlerin örgüte uyum göstermekle birlikte örgütle özdeşleşme ve örgütü içselleştirme düzeylerinin düşük olduğu, görsel sanatlar öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeylerinin okul türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, görsel sanatlar öğretmenliğindeki kıdem ve eğitim durumlarına göre yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık göstermediği, görsel sanatlar öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama durumlarının demografik durumları açısından fark etmeksizin her okul türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem ve eğitim durumunda eşit düzeyde yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ise okul türü, cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yıldırma ölçek puanları ile örgütsel bağlılık puanları arasındaki ilişki incelendiğinde; yıldırma ile örgütsel bağlılık alt boyutlarından uyum arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte mobbing ve örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık alt boyutları kendi içinde değerlendirildiğinde ise; uyum ile özdeşleşme ve içselleştirme arasında anlamlı, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Mobbing, yıldırma, eğitim, öğretmen, örgütsel bağlılık*

### **Kaynakça**

- Allen, N. ve Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63 (1).
- Aras, A. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 77-87.
- Dick, R. ve Wagner, U. (2001). Stres and strain in teaching: a structural equation approach, *British Journal Of Educational Psychology*, 71 (5), 243-259.
- Einarsen, S. ve Raknes, B. I. (1997). Harassment at work and the victimization of men, *Violence and Victims*, 12, 247-63.
- Erbay, M. (1997). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Leymann, H., (1996). The content and development of mobbing at work, *European journal of work and organizational psychology*, 5(2), 165-184.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.doc>. [02.10.2014].



# ***Türkiye Milli Eğitim Sistemindeki Değişmeler Işığında Hizmet İçi Eğitim***

***Murat ASLAN***<sup>1</sup>

***Doç. Dr. Mualla Gülnaz KAVUNCU***<sup>2</sup>

Gayet masumane başlamış olan hizmet içi eğitim faaliyetleri gelenek ile gelecek arasına sıkışmış bulunmaktadır. İnsan faktörü hesaba katılmadan tasarlanan her proje, sahaya inmeden masa başında verilen her hüküm, muhatapları ciddiye almayan her söylem akim kalmaya mahkumdur.

Yalın olarak tartışılmak istenilen, hedef kitlenin, eğitim durumu, öncelikleri, eğitilebilirlikleri, teknolojik gelişmelere duyarlılıkları gibi parametreler göz önüne alınıp sahaya inerek hedef kitleye değip, elde edilen verileri bilimsel değerlendirmeler ışığında taraflara ve okuyucuya sunmaktır.

## **Araştırmanın Amacı**

Eğitim Öğretim sürecinde görev alan yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin hizmet öncesinde yeterli donanıma ulaşmaması işindeki başarısını etkiler. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin ve idarecinin eksikliklerini gidermeleri tecrübeli olanların da bu süreçteki gelişmeleri, değişimleri ve yenilikleri meslekte yükselebilmeleri için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyarlar (Taymaz, 1997). Amacımız öğretmenlerin hizmet içi eğitime ve hizmet içi eğitimden geçirilmelerini gerekli kılan etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemektir.

## **Araştırmanın Önemi**

Bilim, teknoloji ve sanayideki hızlı değişme ve gelişmelerin, eğitim amaçlarını, tekniklerini ve öğretmenin geleneksel rollerini değiştirdiği düşünülerek öğretmenlerin her zaman eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ancak hizmet içi eğitim almaları ile sağlanabilir.

---

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Bilim ve teknolojiadaki değişmelerin her geçen gün artarak devam edeceği aşikardır. Bu sebeple hizmet öncesi eğitimin tamamlanması hizmete başlandığında eğitim alınmayacağı anlamına gelmemektedir. Aksine bu eğitimlerin hizmet esnasında da devam etmesi önem arz etmektedir (Fidan, 1977, s. 29).

### **Araştırmanın Problemi**

Bu araştırmanın problem cümlesi, Türkiye Milli Eğitim sistemindeki değişmeler ışığında hizmet içi eğitime dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

### **Sayıtlar**

1. Araştırmada öğretmenlerin verdikleri cevaplar onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Araştırmada elde edilen verileri test etmek için alınan istatistiki teknikler bu araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2013/2014 Eğitim-Öğretim Yılı ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma İstanbul ili Bakırköy ve Güngören ilçelerindeki okullarda görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Eğitim; bireyin yaşantısını kasıtlı olarak etkileme yolu ile istenilen davranış değişikliğini gerçekleştirme sürecidir (Demirel, 2004, s. 6).

Hizmet içi eğitim; kamu görevlisinin işe alışmasını sağlamak verimliliğini arttırmak ve ileride alacağı görev ve sorumlulukları için eğiterek kurumun içinde ya da dışında, iş başında veya iş dışında gerçekleştirilen eğitim etkinlikleridir (Tutum, 1979, s. 120-121).

Öğretim; Güngördü (2003), “Öğrenmenin oluşabilmesi ve bireyde istendik davranışların gelişmesi için uygulanan faaliyetlerin tümü” şeklinde tanımlamıştır.



## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma öğretmenlerin görüşlerini, uygulanan bir ölçme aracından elde edilen bilgilere dayalı olarak saptamaya çalıştığından tarama niteliğinde bir çalışmadır.

## **Örneklem**

Bu araştırmaya 2013/2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy ve Güngören ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 170 öğretmen katılmıştır.

## **Sonuç**

İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu; hizmet içi eğitimin çağımızın bir gereği olduğunu, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takibi için hizmet içi eğitim almalarının gerektiğini, hizmet içi eğitim ile meslektaşları ile tanışma ortamının sağlandığını, hizmet içi eğitim planlanırken öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığını, yöneticilerin katıldığı seminerlere zorunlu olarak katıldıklarını, seminerlere katılım kriterlerinin objektif olmadığını, görevlilerin katılımcılara saygılı davrandığını, seminer görevlilerinin yeterli miktarda uygulama yapmadıklarını, hizmet içi eğitim yapılan yerlerin fiziki şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitimin Haziran ve Eylül dönemlerinde verilmesini ve eğitimin internet veya mesleki konferans şeklinde verilmesini talep etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim, öğretim, hizmet içi eğitim*

## **Kaynakça**

- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde plan ve değerlendirme öğretme sanatı*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan, N. (1977). *Eğitimde yeni kavramlar ve ilkeler*. Ankara: Tekişik Matbaası ve Rehber Yayın Evi.
- Güngördü, E. (2003). Öğretimde görsellik ve görsel araçlarda bulunması gereken özellikler, *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Taymaz, A. H. (1997). *Eğitim sistemindeki teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Takal.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetim*. Ankara: TODAİE Yayınları Doğan Basımevi.



# ***Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Öğretmenlerin Stres Düzeyiyle İlişkisi: İstanbul İli Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği***

***Aylin ATAY<sup>1</sup>***

***Doç. Dr. Birsen GÜZEL<sup>2</sup>***

İnsan sosyal bir varlıktır ve çevresindeki bireylerle sürekli bir iletişim ve etkileşim halindedir. Bu sosyal yaşam içinde insanların davranışlarını ve yaşamını şekillendiren bazı kalıplar gelişmektedir. Zaman zaman bu kalıplar arasında uyumsuzluklar yaşandığı ve kişilerin birbirleriyle anlaşamadığı durumlar ortaya çıkabilmektedir (Budak ve Budak, 2010).

Örgütler, aynı amaca hizmet etmek için bir araya gelmiş, yöneten ve yönetilenlerden oluşmuş yapılanmalardır. Örgüt içindeki bu iki grup arasındaki iletişimin ve etkileşimin niteliği örgütün verimliliğini, çalışma motivasyonunu, bireysel mutluluğu ve huzuru doğrudan etkilemektedir. Burada en önemli etken nitelikli bir yönetimin varlığıdır. Bu sayede örgütsel dayanışma, örgüt disiplini ve örgütü sahiplenme duygusu yaratılabilir. Örgüt içinde kişilerin yerine getirmek durumunda oldukları görevlerinden kaynaklanan bir örgütsel stres bulunmaktadır. Buna iş stresi ya da mesleki stres adını da verebiliriz. İş stresi dediğimiz durum, kişinin kendisinden beklenen görev ve istekler karşısında sahip olduğu kaynaklarla buna cevap veremediği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Akyar, 2012). Eğer kişinin kapasitesini aşan durumlar ortaya çıkar, rol ve sosyal çatışmalar yaşanır, örgüt içindeki yapılanma ve yönetim stilinde aksaklıklar olursa, çalışanlar üzerindeki stres düzeyi artar (Ayan, 2012).

İnsanlar günlerinin büyük bir bölümünü iş yerlerinde geçirmektedirler. İş yaşamında stres ve gerginlik yaratacak birçok neden olabilir. Stres, kişide kaygı seviyesini artırırken, uyku problemleri, kilo artışı, madde kullanımının artması, öfke patlamaları ve depresyon gibi birçok soruna da sebep olmaktadır. Çalışma şevkini kaybetmiş, dikkati dağınık, öfke kontrolünü sağlayamayan kişilerde iş verimi azalırken, çevresiyle olan

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

sosyal ilişkilerinde de sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu da iş başarısını düşürerek, kısır bir döngü oluşmasına neden olacaktır (Bozkurt, Uluğ, Çelik, Oktuğ, İçellioğlu, Özden ve Soysal, 2010).

Örgüt içerisinde aynı ya da farklı kademelerde birlikte çalışan kişilerin aralarında oluşan çatışmalar, çalışmaların durması veya karışmasına neden olabilir. Örgüt içinde yaşanabilecek potansiyel çatışmalar öngörülebilse de engellenmesi hiç kolay değildir. Çünkü örgüt içinde bulunan bazı kimselerin arasında kişilik yapısı, bilgi, tecrübe, algı ve inanç yapısındaki farklılıklarından kaynaklanabilecek çatışmaların oluşması kaçınılmaz olacaktır (Eren, 2001). Örgüt içinde yaşanabilecek tüm bu çatışmaların örgütün yararına olacak şekilde yönetilmeleri, yöneticilerin zaman ve enerjisini büyük ölçüde alan durumlardır. Bir başka ifadeyle yönetici, birbirinden değişik gereksinim ve beklentileri bulunan kişilerin, hem birbirleriyle hem de örgütle olan farklılıklarından doğan sorunları, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayacak şekilde yöneten kişidir. Bireylerin değer yargıları, sorunları algılama şekilleri, çözüme ulaşmada izledikleri yöntemler ne kadar birbirinden farklı ise çatışma ve uyuşmazlık yaşama ihtimali de o kadar fazla olacaktır. Yöneticilerin bu uyuşmazlıkları örgütün yararına olacak bir şekilde yönetebilmeleri için de daha fazla beceri sahibi olmaları gerekecektir (Şimşek, 2002). Çatışmaların yaşanması kötü bir yönetimin varlığına işaret etmez. Başarılı bir yönetici, çatışmaları sağlıklı bir düzeyde tutarak, örgüt ve bireyler için olumlu sonuçlar doğuracak bir şekilde örgütü yönetmeye çabalar. Yönetici öncelikle, örgüt ve birey için çatışmaların meydana getirebileceği yararlarının ve zararlarının bilincinde olarak ve çatışmayla ilgili önyargıları yok etmeye özen göstermelidir (Karip, 2010).

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin uyguladığı çatışma yönetimi stilleriyle, öğretmenlerin yaşadıkları stres düzeylerinin ilişkisini araştırmaktır. Aynı zamanda bu çalışmada okul müdürlerinin uyguladığı çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin yaşadıkları stres düzeyleri ve ilişkisi okul müdürleri ve öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, bitirdiği okul, brans, kıdem, o okuldaki çalışma süresi ve okul türü) göre karşılaştırılacaktır.

### **Araştırma Modeli**

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleriyle, bu stillerin öğretmenler üzerinde yarattığı stresin belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin, müdürlerin ve öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre farklarının ve öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesinde ise genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma betimsel bir çalışmadır.

### **Araştırmanın Evreni**

Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılı Eylül ayında, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki devlet ilk ve ortaokullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleriyle okul müdürleri oluşturmaktadır.

### **Örneklem**

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki ilk ve ortaokullarda çalışan 300 öğretmen ile 12'si aynı zamanda hem ilkokul hem de ortaokul müdürü, 1'i ortaokul, 3'ü ise ilkokul müdürü olmak üzere 16 müdüre uygulanmıştır. Öğretmen anketlerinde eksik bilgi girişi olması nedeniyle sadece 266 tanesi değerlendirmeye uygun bulunmuştur.

### **Sonuç**

Öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin en çok tümleştirme çatışma yönetim stilini, daha sonra sırasıyla uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve en az da hükmetme çatışma yönetim stilini kullandığı bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, müdürlerinin tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yöntemini daha fazla kullandığını düşündükleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetim stillerinin, kadın öğretmenler üzerinde, erkek öğretmenlere göre daha çok stres yarattığı bulunmuştur.

Erkek müdürler, kadın müdürlere göre daha fazla tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stilini kullanırken, kadın müdürler hükmetme çatışma yönetim stilini erkek müdürlere göre daha fazla kullanmaktadırlar. 31-40 yaş aralığındaki müdürler, 41 yaş ve üzerindeki müdürlere göre tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stilini daha fazla kullanırken, hükmetme çatışma yönetim stilini en fazla 41-50 yaş aralığındaki müdürler kullanmaktadırlar. Evli

müdürler tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stilini, bekar müdürlere göre daha fazla kullanırken, bekar müdürler hükmetme çatışma yönetim stilini daha fazla kullanmaktadırlar. 11-15 yıl arası hizmet süresi olan müdürler tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetim stilini daha fazla uygularken, 16-20 yıl arası hizmet süresi olan müdürler diğerlerine göre hükmetme çatışma yönetim stilini daha çok uygulamakta, hizmet süresi 26 yıl ve üzerinde olan müdürler ise kaçınma çatışma yönetim stilini diğerlerine göre daha fazla kullanmaktadırlar. 6-10 yıl arası okul yöneticiliği yapmış olan müdürler tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetim stillerini daha fazla kullanırken, hükmetme çatışma yönetim stilini en çok, 11-15 yıl arası okul yöneticiliği yapmış olan müdürler kullanmakta, kaçınma çatışma yönetim stilini ise 21-25 yıl arası okul yöneticiliği yapmış olan müdürler kullanmaktadır. Beş yıldan fazla aynı okulda yöneticilik yapan müdürlerin, tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetim stillerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Eğitim Enstitüsü mezunu olan müdürler ve ardından yüksek lisans mezunu olan müdürlerin, Eğitim Fakültesi mezunu müdürlere göre daha fazla kaçınma çatışma yönetim stilini kullandıkları tespit edilmiştir. 1 ile 5 arasında liderlik/işletme/eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında eğitim, kurs ya da seminer alan müdürlerin, 6 ile 10 arasında kurs ya da seminer alan müdürlerden daha çok, kaçınma çatışma yönetim stilini kullandıkları görülmüştür. Okulda çalışan personel sayısı 61'in üstüne çıktığında, kaçınma yönetim stiline daha az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma stilini daha çok sergileyen müdürlerle çalışan öğretmenlerin çok düşük stres düzeyine sahip olduğu, hükmetme çatışma stilini daha çok sergileyen müdürlerle çalışan öğretmenlerin ise çok yüksek stres düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Başta tümleştirme, daha sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme ve kaçınma yöntemlerinin öğretmenler üzerinde olumlu etki yarattığı, hükmetme yönteminin ise öğretmenler üzerindeki stres düzeyini artırdığı görülmüştür.

## Öneriler

1. Müdürler liderlik, çatışma yönetimi, empati ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla daha çok seminere katılmalıdırlar.
2. Görev dağılımından kaynaklanan çatışmaları ortadan kaldırmak için, görev tanımlamalarının belirgin olması sağlanmalıdır.
3. Cinsiyet ayrımcılığına karşı eşitlik algısı yaratacak davranış ve tutumlar geliştirilmeli, kadının aynı zamanda anne de olması nedeniyle pozitif ayrımcılığı destekleyen uygulamalar getirilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Çatışma, stres, okul müdürleri, ilk ve ortaokul öğretmenleri*

## Kaynakça

- Akyar, A. (2012). *Etkili yönetim ve yöneticilik: lider yönetici adayının el kitabı* (2. Baskı). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Ayan, F. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi*. (2. Baskı). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Bozkurt, T., Uluğ, M., Turpoğlu Çelik, A., Oktuğ, Z., İçellioğlu, S., Özden, M. S. ve Soysal, Ö. (2010). Mücella Uluğ (Ed.). *Stres*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Budak, G. ve Budak, G. (2010). *İşletme yönetimi*. (4. Baskı). İzmir.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, Ş. M. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. (7 Baskı).





## ***Eğitim Kurumları ve Bilgi Yönetimi***

***Seyhan AVCI***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Uğur TEKİN***<sup>2</sup>

İnsanlığın yaşadığı tüm zamanlarda bilgi her zaman ön planda olmuş ve büyük önem taşımıştır. Fakat bilgi hiç bir dönemde 21. yüzyıldaki kadar önemli olmamıştır. Günümüzde, gelişmişliğin ölçütü sahip olunan bilgi olmuştur, bilginin etkinliği de yeni bir bilgi üretimi sağlamasıyla doğru orantılı olarak değer kazanmıştır. Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, değişimin bilgi odaklı olarak çok hızlı bir şekilde etkisini göstermeye başlamıştır bu yüzden toplumlar, kendilerini bu değişime uygun gelişim gösterebilecek tarza uygun örgütler olarak düzenlemeyi hedeflemektedirler. Ülkeler eğitimsel hedeflerini bilgiye ulaşabilen ve bu bilgiyi etkin olarak kullanabilen insanlar olarak yetiştirmek üzerine altyapılarını oluşturmaya başlamışlardır. Bilginin bu kadar önemli olduğu çağımızda bilgi yönetimi kavramı toplumlar için vazgeçilmez ve ulaşılması zorunlu bir değer haline gelmiştir. Araştırmada Eğitim kurumlarında bilgi yönetimi ve bilgi yönetiminin aşamaları olan bilgiye ulaşma, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması süreçleri ilgili literatür çalışması yapılarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

İnsanlık tarihi boyunca bilgi sürekli ön planda yer almıştır ve bilgi sürekli önemini korumuştur. Fakat günümüzdeki kadar hiçbir dönemde öneme haiz olmamıştır. Çağımızda gelişmişliğin göstergelerinin başında bilgi gelmektedir ve toplumların gelişmişliğini sahip oldukları bilgiye göre derecelendirilmektedir (Yücel, 2009, s. 2).

Bilgi günümüz dünyasında hızlı bir şekilde değişim süreciyle anılmaya başlamıştır. Bu değişim sürecinde siyasal, ekonomik ve kültürel alanlarda büyük değişimlere sebep olmuştur. Bilginin dünyada hızlı bir şekilde yayılması ve bilginin ekonomiye olan olumlu etkisi ile gelişmiş ülkelerin daha da gelişmesini sağlamıştır. Bilginin ekonomiye olan olumlu etkisine bakıldığında gelişmemiş ülkeler için olumsuz etki yarattığı görülür. Bilginin bu artan önemi toplumsal olarak önemli bir değişim sürecini başlatmıştır. Global olarak bakıldığında ise dünya bilgiye dayalı önemli bir değişim yaşamaktadır (Balay, 2004, s. 77).

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, seyhanavci81@hotmail.com*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi*

Ülkelere bakıldığında daha önceleri sanayi ve üretim miktarlarına göre değerlendirilmekteydi fakat günümüzde bilgisayar teknolojilerine, mikro elektronik gibi alanlarda ulaşılan bilginin paylaşılması, kullanılması ve depolanmasına bağlı olarak ulaşılan bilgi miktarına göre değerlendirilmektedir. Sanayi tesislerinin kurulmasında, modernize edilmesinde, üretim yapılmasında bilginin önemi ortaya çıkmıştır. Bilginin sanayi alanında kullanılmasına bakıldığında iletişim, otomasyon ve var olan yapıyı güçlendirme gibi görevler üstlenmiştir (<http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim/yucelih/biltek03.pdf>).

### **Bilgi**

Bilgi birçok şekilde tanımlanmaktadır. Bilgi TDK'ye göre: 1. İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, bili, malumat. 2. Öğrenme araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf. 3. İnsan zekâsının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü, malumat, vukuf olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>).

### **Bilgi Yönetimi**

Bilgi yönetimi kavramının farklı şekillerde tanımı yapılmıştır ama genel olarak bilgiye ulaşıması, paylaşılması ve depolanması süreçlerinin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Bilgi yönetimi; kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için ulaşılabilen kaynakları kullanarak bunu kurumda çalışanların deneyimleri ile bilgiyi üretme, paylaşma, kullanma ve depolama sürecinin yönetilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Çınar, 2004, s. 2).

Bilgi yönetimi ekonomik düzenin bir sonucu olarak meydana gelmiştir. Teknoloji, iletişim ve bilginin artmasına paralel olarak bilginin toplamı anlamına gelen ve bir üretim unsuru olarak milletlerarası sermayeyi kurumlar açısından rekabet etmeyi aynı zamanda yenileşmeyi zorunlu kılmıştır. Bu yenileşemeye bağlı olarak bu bilginin kurumlar arsında katma değer kazanarak kullanmak için bilgi yönetimini zorunlu kılmıştır. Bu bilgilere bakarak kişi ve kurumlara bağlı olarak bilginin üretilmesi, yapılandırılması, kullanılması ve depolanmasını sağlayan kurumsal bir sistemin kurulmasıdır (<http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak05/u05-8.pdf>).

### **Eğitim Kurumlarında Bilgi Yönetimi**

Bilgi kurumları bilgi çağında en önemli kurumlardır. Çağın istediği insanı yetiştirmek ve toplumun sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürebilmesinde eğitim kurumları en önemli görevi üstlenen kurumlardır. Bu kurumları şekillendirmede ve ulusal bazda ortak bir amaç doğrultusunda eğitim kurumlarının değerlendiren bir sistem oluşturmak gerekmektedir. Bu çalışmaları yapabilmek için esnek ve rahat, çağın gereklerine göre karar verebilen, farklı fikir ve uygulamalara açık paylaşımı seven bir yapıya bürünmelidirler (aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Fatma\_Ozmen).

Bilgi çağında eğitim kurumları en merkezde yer almaktadır. Bilgi çağında iyi bir bilgi yönetimi için eğitim kurumlarına getirilebilecek öneriler:

- Eğitim kurumlarında yapılandırılacak bilgi, kurum içinde bilgi yönetimi sistemleri yoluyla yararlı olan bilgiye ulaşma, bilginin nasıl kullanılacağı ve bilgiyi nasıl geliştireceği konusunda devamlı araştıran, sorgulayan sürdürülebilir bir sistemle sağlanabilir.
- Yalnızca ülkemizdeki değil dünyadaki eğitim kurumlarının yapmış olduğu çalışmaların izlenmesi ve ortak çalışmalar yaparak kurumun gelişmesini sağlaması.
- Kurumda çalışanların izlenerek, verimli olarak yapılan çalışmaların ödüllendirilmesi. Ödüllendirme ve yapılan işe saygı duyulması kişilerin motivasyonunu artıracak buna bağlı olarak ise kurumun verimi artı yönde ilerleme sağlayacaktır.
- Kurumun performansını ve uygulamalarını, diğer kurumların performans ve uygulamalarıyla karşılaştırmak kurumun eksiklerini görmesi ve yeniden sistemini düzenlemesi noktasında katkı sağlayacaktır.
- Bilgi yönetimini, özellikle bilgi paylaşımı ve üretiminin daha sağlıklı olması noktasında kurum içinde beyin fırtınaları, açık oturumlar, paneller, görüşmeler gibi farklı etkinlikler yapılmamıştır. Bu noktada önemli bir adımda konusunda uzaman kişilerin bilgilerini paylaşım aktarabileceği ortamlar yaratmalıdır.

- Kurumun mevcut kullandığı bilgileri, örgütün diğer kurumlarıyla rahat ve hızlı bir şekilde aktarabileceği bilişim sistemleri kurulmalıdır.
- Bilgiye ulaşılmaması aktarılması ve yeni bilgilerin üretimini sağlayacak teknolojik yenilikleri takip etmek ve ondan faydalanmalıdır. Merkezi veri tabanları oluşturularak örgütün bütün kurumlarının bilgi yükleyip bilgi alabildikleri ve bilgi paylaşabildikleri sistemler oluşturulmalıdır
- AR-GE birimleri bilgi yönetimi noktasında sürekli üreten ve sorgulayan bir yapıya büründürülmelidir.
- Eğitim kurumlarını, örgütün ve paydaşlarının beklentilerini ve gereksinimlerini belirleyerek, beklenti seviyesini artırmak buna bağlı olarak örgütü değişime açık bir şekilde bilgi üretimi yapan ve kullanan duruma getirmek.
- Eğitim kurumları arasında rekabet ortamı oluşturulması bilgini üretimini ve paylaşımının artmasını sağlayacaktır.
- Bilgi çağında bilginin sürekli artması, hangi bilgiye ulaşılabileceği ve hangi bilginin yararlı olduğu noktasında sıkıntılar yaratmaktadır. Örgüt bu bakımdan sürekli yenileşmeye açık olmalı ve örgütte çalışan bireylerin sorun çözme, yenileşen dünyaya ayak uydurabilecek donanıma sahip olması sağlanmalıdır.
- Yapılan çalışmalarla örgüte çalışanlara örgütün hedefleri benimsetilmelidir.
- Eğitim örgütlerinde devamlı stratejik planlar oluşturulmalı, yapılan bu planlarda bilgi yönetiminin boyutları açıkça belirlenmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Bilgi, bilgi yönetimi, eğitim kurumları*

### **Kaynakça**

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2).
- Çınar, İ. (2004). *Bilgi yönetiminde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri: Malatya örneği*. İnönü Üniversitesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Özmen F. (2013). *21. Yüzyılda bilgi yönetimi ve eğitim örgütleri*. Aof20. Anadolu.Edu.Tr/Bildiriler/Fatma\_Ozmen.
- Sağsan, M. *Bilgi süreçleri ve bir model önerisi*. <http://Kaynak.Unak.Org.Tr/Bildiri/Unak06/U06-6.Pdf>. [02.07.2013].
- TDK. <http://www.tdk.gov.tr>, [30.10.2013].
- Yücel, H. (2009). *Bilim-teknoloji politikaları ve 21. Yüzyılın toplumu*. <http://Ekutup.Dpt.Gov.Tr/Bilim/Yucelih/Biltek03.Pdf>. [05.07.2013].



# ***Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Durumlarının İncelenmesi***

***Aziz BAYRAMOĞLU***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN***<sup>2</sup>

Günümüz toplumlarının gelişmişlik düzeyleriyle eğitim-öğretime verdikleri önem ve ülkelerin eğitim kaliteleriyle eğitim örgütlerinin yapısı arasında bir ilişki vardır. Eğitim örgütlerinin, çağın koşullarına uyum sağlamaları ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için demokratik ve katılımcı bir eğitim yönetimi anlayışını benimsemeleri gerekmektedir.

Yönetim, belli bir amacın gerçekleştirilmesi için bireylerin iş birliği yapmalarıdır. Yönetim örgütlenmenin yanı sıra, örgütün işleyiş kazanmasına yardımcı olacak çeşitli etkinliklerin yapılmasını, kaynakların birleştirilmesini, örgütün güçlerinin bir bütün olarak amaçlara yönlendirilmesini, çeşitli yöntemleri ve denetimi kapsar (Gözübüyük, 1992, s. 1). Yöneticinin temel görevi, örgütün amacına uygun olarak işleyişini sağlamaktır. Bunun için örgüt çalışanları iş yapma isteği içinde olmalıdır. Bireyin iş yapma isteği içinde olabilmesi için güdülenmesi gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinin en dinamik, eğitime en aktif olarak katılan bileşenleri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri, eğitim-öğretimle ve okulun gelişimiyle ilgili fikirlerini karara dönüştürme şansı bulmaları; onları hem motive edecek hem morallerini yükseltecek hem de okul yönetimine katılımlarını sağlayacaktır.

Okul müdürünün liderliği, okulun amaçlarına ulaşmasında ve öğrencilerinin başarısının yükseltilmesinde anahtar görevinde olmasına rağmen tek başına yeterli değildir (Çelikten, 2011, s. 127). Eğitim-öğretim işi bir grup faaliyetidir ve grubun bütün üyeleri okulun amaçları doğrultusunda çalışmak durumundadır. Okul yöneticileri okulu ilgilendiren her türlü

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

konuda okul personeliyle beraber hareket edebilmeli, ortak kararlar alabilmeli ve ortak amaçları gerçekleştirebilmek için çalışanları örgütsel kültür etrafında birleştirebilmelidir.

Karar, örgütte her türlü değişikliği yapmak amacı ile başvuru alan kurumlaşmış ve toplu bir süreçtir. Yani karar süreci ile örgütteki değişim birbirine neden sonuç zinciri ile bağlı bulunmaktadır. Her değişim bir veya birkaç karardan sonra ortaya çıkarken kendisinden sonra yeni kararların alınmasını gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2005, s. 82). Doğru kararların alınması ve bunların uygulanması örgüte dinamizm getirir. Eğitim örgütlerinde öğretmenler sadece sınıfta ders anlatan, yöneticilerin verdiği kararları uygulayan birer işgören olmak yerine öğrencileri, kendilerini ve okulu ilgilendiren her türlü kararda söz sahibi olmak durumundadırlar. Bu durum örgütte değişimi hızlandırır, değişimin sürekliliğini sağlar aynı zamanda okulda demokratik bir örgüt ikliminin oluşmasına da yardımcı olur.

Bu araştırmanın amacı, “Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumlarını” çeşitli bağımsız değişkenlere göre incelemek öğretmenlerin yönetime katılması ile ilgili güncel veriler elde etmek, bulguları tartışmak ve elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin okul yönetimine etkin katılımlarını sağlayacak öneriler geliştirmektir.

Araştırmada araştırma yöntemi olarak karma model uygulanmıştır. Nicel verilerin incelenmesi amacıyla niceliksel araştırma modelleri arasından tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma kısmında ise nicel verilerden elde edilen sonuçların daha detaylı incelenmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve veriler nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın evreni İstanbul ilini, örnekleme ise İstanbul Bahçelievler ilçelerinde bulunan 35 resmî ortaöğretim kurumunda çalışan 74 yönetici ve 401 öğretmeni kapsamaktadır. Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla “Yönetime Katılma” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği  $\alpha=0,915$  olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde; “bulunduğu okulda yönetime katılma”



ifadesine orta, “yönetime katılmanın yararına ilişkin görüş” ifadesine yüksek, “katılımı azaltan etkenler” ifadesine zayıf, “katılımı artırıcı önlemler” ifadesine yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Bulunduğu Okulda Yönetime Katılma Durumu” ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin “Okul yöneticileri yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdelemektedir.” ifadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri karar alma sürecine dâhil etmeleri önemlidir. Okul yöneticilerinin eğitim ortamında verimi artırma yönünde bu tarz cesaretlendirici adımlar atmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin “Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışına sahiptir.” ifadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Çağın değişimine paralel olarak daha demokratik yönetim biçimleri ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin de bu değişime ayak uydurarak daha demokratik yönetim biçimini desteklemeleri ve bu yönde adımlar atmaları eğitim ve öğretimin kalitesini artıracaktır.

Öğretmenlerin “Okul yöneticileri öğretmenlerin karar verme yeterliliklerine inanmaktadır.” ifadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görev ile birlikte sorumluluğun ve karar verme imkânının da öğretmenlere sağlandığı zaman verilen görevin daha kısa sürede ve etkili bir şekilde yerine getirileceği bilinmelidir. Bu bağlamda özellikle görev ve verildiğinde yetkinin de verilmesi ve karar alma sürecinde öğretmenlere güvenilmesi faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin “Okul yöneticileri iletişime açıktır.” ifadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu bağlamda çalışanla yönetim arasında sağlıklı bir şekilde bilgi alışverişi yapmak yararlı olacaktır. Yöneticinin istediği eylemi doğru tanımlaması ve öğretmenler ile birlikte sonuca ulaştırması için etkili iletişim şarttır.

Öğretmenlerin “Öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılmakta ve fikirlerini belirtmektedir.” ifadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin “Okuldaki toplantılarda öğretmenler yeterince söz hakkına sahiptir.” ifadesine yüksek düzeyde katıldıkları

saptanmıştır. Uyar (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, yönetime katılma durumuna ilişkin olarak, okuldaki toplantılarda öğretmenlerin yeterince söz sahibi olduğuna, kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılıp fikirlerini belirttiklerine ve okuldaki yöneticilerin de iletişime yeterince açık olduğuna büyük ölçüde katıldıkları görülmektedir. Bu iki araştırmadan da öğretmenlerin kurullarda ve toplantılarda düşüncelerini açıkça ifade edebildikleri anlaşılmaktadır. Can, Gündüz ve Işık Can (2013) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenler kurulu toplantıları öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını sağlama bakımından etkili olamamaktadır, sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kurulu toplantıları okulun tüm eğitim-öğretim çalışmalarının, okulda yapılacak faaliyetlerin planlandığı, işleyişe ilişkin kararların alındığı, akademik, sosyal ve sportif faaliyetlerin değerlendirildiği organlardır. Bunun için öğretmenler kurulu toplantıları iyi planlanmalı, düzenlenmeli ve yürütülmelidir.

Öğretmenlerin “Okul yöneticileri okuldaki bir işi tek başına yapmak yerine öğretmenlerle birlikte yapmayı tercih etmektedirler.” ifadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin “Öğretmenler okul yönetimine katılma konusunda isteklidir.” ifadesine zayıf düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri okul yönetimine dâhil etmesi ve onların fikirlerinden faydalanması önemlidir. Ancak okulda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılma konusunda istekli olmayışları düşündürücüdür. Öğretmenlerin okul yönetimine katılma konusunda isteksiz oluşları; iş yüklerinin ağır oluşu, risk ve sorumluluk almaktan kaçmaları veya yönetim konusunda var olan alışkanlıklardan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin yönetim işlerine katılma konusunda motive edilmeleri onların yönetime katılma konusunda isteklerini artırabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yönetime Katılmanın Yararına İlişkin Görüşleri” ile ilgili ifadelerle verdiği cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin algısına göre öğretmenlerin, okul yönetimine katılmaya olumlu baktıkları katılımı destekledikleri ve katılımın yararına ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı azaltan etkenlere zayıf düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır. Buradan da öğretmenlerin yönetime katılma konusuna olumlu baktıkları, okul yöneticilerinin tutumlarını da olumlu buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “Okul yöneticileri, öğretmenlerin görüşlerine başvurursa da kendi görüşleri doğrultusunda karar vermektedir.” ifadesine orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu durum, okullarda okul yönetimi tarafından öğretmenlerin görüş ve önerilerine gerektiği kadar önem verilmediği, karar alama sürecinde okul yöneticilerinin belirleyici olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin “Yönetime Katılıma İlişkin” görüşleri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Millî Eğitim Bakanlığı programları hazırlanırken kararların merkezden alındığı belirtilmekte, tabandan merkeze bilgi akışı sağlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu şekilde hazırlanacak ders ve müfredat programlarının daha gerçekçi olacağı düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının -okulların dışında- çeşitli kademelerinde öğretmenlerin görev almalarıyla programların daha işlevselleşmesi sağlanabilir.

Eğitim çalışanlarının yönetime katılması demokratik okul kültürünün oluşmasını, yetki ve sorumluluğun paylaşılmasını sağlar, aidiyet duygusunu geliştirir, gerçekçi ve uygulanması mümkün olmayan kararların alınmasını engeller.

Öğretmenler üzerindeki iş yükü, işlerin öğretmenler arasında dengeli dağılmaması, öğretmenlerin sorumluluk almaktan çekinmeleri, bürokratik yaklaşımlar, işlerin üst makamların istediği şekilde yapıldığı düşüncesine olan inanç, yöneticilerin baskıcı otoriter tutumları katılımı azaltan etkenlerdendir. Okul yöneticilerinin her şeyi mevzuata uygun yapma kaygısı ve mevzuata sığınarak öğretmenlere iş yaptırmaya çalışmaları öğretmenler tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Yönetmelikler öğretmenleri sınırlamakta, öğretmenlerin yaratıcılık ve girişimcilik özelliklerinin gelişmesini engellemektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ilişkin şu önerilere yer verilebilir: Ders programları, ders içerikleri, müfredat programları hazırlanırken kararlar merkezden alınmamalı, tabandan merkeze bilgi akışı sağlanmalı ve eğitim çalışanlarının görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır. Okulun tüm bileşenleri arasında eşitlikçi, özgür, yatay iletişim kurulmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatının her kademesinde öğretmenler görev almalıdır. Okul yöneticilerinin seçiminde okulun tüm paydaşları görev ve sorumluluk almalıdır. Okul yöneticileri liyakate göre deneyimli, donanımlı kişilerden seçilip atanmalıdır. Bunun için gerekli yasal düzenlemeler yapılarak adil bir seçim ortamının oluşturulması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yönetim, katılım, öğretmen, yönetici, okul*

### **Kaynakça**

- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, E., Gündüz, Y. ve Işık Can, C. (2013, Ocak ve Şubat). *The role of teacher committee meetings in teachers' participation in management*. Bildiri, Second International Conference on Interdisciplinary in Education, Girne, KKTC.
- Çelikten, M. (2011). *Okul örgütü ve yönetimi: türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Vehbi Çelik (Editör). (4.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gözübüyük, Ş. (1992). *Yönetim hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi Hukuk Yayınları.
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

# ***Okul Yöneticilerinin Değer Tercihlerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pendik İlçesi Örneği)***

***Ömer Faruk BİTİREN <sup>1</sup>***

***Prof. Dr. Halil EKŞİ <sup>2</sup>***

Örgütsel düzeyde değerler, kolektif çalışma kültürünün gözlemlenebilir bir yapısı olarak kavramlaştırılmıştır. Değer kavramı, örgütü oluşturan bireylerin kişiliklerini ifade etmekte, işgörelere, misyon ve aidiyet olgusu temin etmek ve idarecilerin işleyişlerine rehberlik yapmaktadır. Okulda örgüt kültürünün desteklediği değerler ile bireysel olarak okul personelinin sahip olduğu değerler, uyumlu olduğunda, başarı artabilir. Bireyin sahip olduğu değerler, verdiği kararları ve yaptığı davranışları yönlendirmektedir. Bu nedenle, okul açısından değerlerin işlevlerinin araştırılması ve okulda, birey örgüt değer uyumunun artırılması gerekmektedir (Çavdar, 2009). Çalışanlar ve yöneticiler arasındaki çatışmanın en önemli nedenlerinden birisinin değer farklılıkları olduğu (Sağnak, 2005) varsayıldığında değerlerin farkında olunmasının ve buna göre bir yönetim stilinin belirlenmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Eğitim yöneticilerinin öz değerleri yönetim tarzını, organizasyonun yapısını ve işlevini etkileyecektir. Eğitim yöneticilerinin, yönetici değerlerinin belirlenmesi yönetici öğretmen çatışmalarının önlenmesi açısından da önemlidir. (Erçetin 2001, akt. Tanıt, 2007).

Bu çalışmayla okul yöneticilerinin değerlerinin (yardımseverlik, saygı gösterme, öz değerlendirme, öz denetim, aksiyonda genel değerler) çeşitli demografik değişkenler (yaş, kıdem, cinsiyet, çalışma şekli, branş) açısından incelenerek konuyla ilgili somut bir bulgu ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmada herhangi bir örneklemeye gidilmeye çalışılmamış, evren olarak belirlenen İstanbul ili; Pendik ilçesindeki, devlet okullarında görev yapan tüm yöneticilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 76 erkek ve 14 kadın olmak üzere toplam 90 yöneticiye

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ulaşmıştır. Araştırmamızda yöneticilerin 74'ü erkek (%82) 16'sı kadınlardan (%17) oluşmaktadır. Eğitimdeki kıdemleri dikkate alındığında 12-20 yıl emek veren yöneticiler araştırmaya katılan yöneticilerin yaklaşık %53'ünü teşkil etmektedir. Meslek örgütüne üyelik durumu dikkate alındığında %67'lik büyük çoğunluk bir meslek örgütüne bağlıdır. Branş değişkenleri dikkate alındığında yöneticilerden %15'lik pay sınıf öğretmenlerine, %45'lik pay branş öğretmenlerine ve %38'lik pay ise teknik öğretmen branşına aittir. Okul yöneticilerinin değerleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiş bu bağlamda okul yöneticilerinin değerlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği, değer tercihlerinin yüksek derecede olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin “yardımseverlik” düzeyi yüksek (4.104+-0,430) “saygı gösterme” düzeyi yüksek (3,845+-0,416) “öz denetim” düzeyi yüksek (3,730+-0,403) “öz değerlendirme” düzeyi orta (3,217+-0,663) “aksiyonda değerler genel” düzeyi yüksek (3,885+-0,377) olarak saptanmıştır. Bu veriler yöneticilerin değerlerinin genel itibariyle yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir.

Bu araştırma sonucunda yöneticilerin; öğretmenlere ve öğrencilerine yardımsever olan, saygı gösteren, özdenetim ve aksiyonda değeri yüksek olan, öz değerlendirme düzeyi orta seviyede olan bireylerden oluştuğu söylenebilir. Araştırmamızın, Lalek'in (2007) “Resmi ve özel ilköğretim okullarında yöneticinin taşıdığı değerler boyutunun yüksek düzeyde gerçekleştiği belirtilebilir.” bulgusuyla paralel ölçüde olduğu söylenebilir. Yöneticilerin eğitim düzeyleri dikkate alındığında bütün alt boyutlarda; yardım severlik, saygı gösterme, öz değerlendirme, öz denetleme ve aksiyonda genel değerlerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yılmaz'ın (2006) araştırmasında da görüldüğü üzere “ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumu ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir” bulgusuyla örtüşmektedir. Uncu'nun (2008) bulgusunda yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre yardımseverlik alt boyutlarında bayanların lehine anlamlı bulunduğu dile getirilirken bizim araştırmamızda cinsiyet değişkeni dikkate alındığında yardımseverlik ve saygı gösterme özdenetim ve aksiyonda genel değerler erkek ve kadın yöneticilerde anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Araştırmamızda Tanıt'ın (2007) araştırmasından anlaşılacağı üzere “Cinsiyet değişkenine” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul, Yönetici, Eğitim yönetimi, Değerler, Örgütsel değerler*

### **Kaynakça**

- Çavdar, M. (2009). *İlköğretim öğretmenlerin bireysel değerlerinin çok boyutlu incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Lalek, M. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler: Sakarya ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sağnak, M. (2005). Örgüt ve yönetimde değerlerin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 1(166).
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi: İstanbul ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre Kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.





# ***İlköğretim ve Okul Öncesinde Yapılan Aile Katılımı Çalışmalarının İncelenmesi***

***Habibe BOZDAĞ<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN<sup>2</sup>***

En geniş anlamda aile; “evlenme, kan veya evlat edinme bağlarıyla birbirine bağlanmış, aynı evde yaşayan, aynı geliri paylaşan, oynadıkları çeşitli roller çerçevesinde (karı-koca, ana-baba, evlat-kardeş) birbirlerine etki eden kendilerine özgü bir görgüyü yaşatıp sürdüren insanların topluluğudur.” (Hasipek, 1990). Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü’nde ise aile; “evlilik ve kan bağına başka deyişle karı-koca, ana-baba-çocuklar, kardeşler vb. arasındaki ilişkilere dayalı olan bir toplum çekirdeği” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009).

Aile katılımı çalışmaları, ailelerin, çocuklarıyla birlikte olma fırsatını yakaladıkları, çocuklarının ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini gözlemlene sansı buldukları ve çocuklarının gelişimlerine önemli katkılar yapmalarına olanak sağlayan çalışmalardır. Bu çalışmalar sırasında, aileler, çocuklarının mutlu ve başarılı olmalarını sağlamayı, okul ve aile ortamı arasında bağlantı kurmayı, yeni beceriler kazanmayı, daha bilinçli iletişimi desteklemeyi, okulda yapılanlardan haberdar olmayı, etkin olarak eğitim programına katılmayı ve eğitimin kalitesini ve sürekliliğini artırmayı sağlamaktadırlar.

Okulöncesi dönemde, çocuğun eğitiminde başarı sağlanması, çocuğun okulda aldığı eğitimin, aile tarafından desteklenmesi ve pekiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle, gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin tümüne ailelerin katılımının artırılması gerekmektedir. Okul ve yaşam arasında böyle bir kaynaşmanın sağlanması ve ailelerin okul içinde gerçekleştirilen eğitimden haberdar olmaları büyük önem taşımaktadır. Aile katılımı konusunda gerçekleştirilecek planlı ve programlı etkinlikler eğitimecileri ve aileleri çok daha olumlu sonuçlara ulaştırmaktadır. Okulöncesi dönemde de, aile katılımı özel bir öneme sahiptir. Çocuk, ailesi ile bir bütündür. Okulöncesi

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

eğitimin amaçları belirlenirken, çocuk tek basına düşünülmemeli, başarılı bir okulöncesi eğitim için aile katılımı sağlanarak anne-baba da eğitim süreci içine alınmalıdır. Bu bağlamda aile katılımı, çocukların sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmesi ve okula hazırlanması amacı ile düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için, okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çaba göstermesidir (Cavkaytar, 2000, s. 136).

Okul-aile ilişkileri ilköğretimi, orta ve yükseköğretimden ayıran en önemli iki temel özellik, “ilköğretimin ilk ve zorunlu öğretim basamağını oluşturmasıdır.” Bu özellikler, aynı zamanda ilköğretimde, bireysel ve toplumsal gereksinimlerin sürekli dikkate alınmasını gerektirir. İlköğretim, “öğrencileri yaşama ve üst öğrenime hazırlama” işlevi de yüklenmiştir (MEB, 2004). Öğrenci özellikleri, ilköğretimden beklenen işlevler, bu öğrenim düzeyinde, öğrenci aileleriyle etkili işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Bu olgu, ilköğretimde okul-aile ilişkilerini bilimsel düzeyde araştırılması gereken bir sorun haline getirmiştir. Aile ile okulun toplumsal ilişkiler süreci, deneme-yanılma yoluyla gerçekleştirilecek uygulamalara bırakılamayacak kadar önemli, çağdaş, yönetsel ve demokratik bir etkinlikler bütünüdür. İlköğretim 6-14 yaşlar arası çağ nüfusunun öğrenimini kapsayan, temel ve zorunlu öğretim basamağı olduğundan bu düzeyde, öğrencinin karar, eylem ve davranışlarından birinci derecede ailesi sorumludur. Çünkü bu öğrenim düzeyindeki öğrenciler çocuk olarak kabul edilmektedir (Birleşmiş Milletler, 1995). Okul-aile ilişkilerinin temel amaçları; etkili ve verimli öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesi, ailenin eğitime ilişkin bakış açısının olumlu yönde değiştirilmesi, öğrencinin öğrenme etkinliklerine güdülenmesi, benlik saygısının geliştirilmesi, öğrencinin çevreyi tanıması, ilgilenmesi, çevreyle etkin bir bütünleşmeyi gerçekleştirmesi ve çevrenin olumsuz etkilerinden korunmasında aileyle anlamlı işbirliği şeklinde sıralanabilir (Belçer, 1993; Burns, 1990; Gül, 1998; Özçınar, 2003; Uluğ, 1990).

Günümüz eğitim sisteminde aile katılımının günden güne önem kazandığı görülmektedir. Halen okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan “Okul Öncesi Eğitim Programı” aile katılımı çalışmalarını da içermektedir. Yapılan çalışmanın, okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılımı çalışmalarının ilköğretim eğitiminde etkilerinin ortaya koyulması açısından alanda önem taşıdığı düşünülmektedir. Sonuç olarak

bu çalışma ile günümüz eğitiminde önemli bir kavram olan okulöncesi eğitimin sosyal beceriler, öz düzenleme becerileri, duygusal zekâ ve aile katılımına etkileri, bireyin temel yaşam becerilerini kazandığı ilköğretim kurumlarında incelenmiştir. Bu yönleriyle araştırmanın ülkemizde gerek ilköğretim ve okulöncesi eğitim programlarının geliştirilmesi gerekse okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmalara ışık tutacağı ayrıca araştırma sonuçlarının ülkemizde yapılan okulöncesi eğitimin yaygınlaştırma çalışmalarına da kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

İlköğretim ve okulöncesinde yapılan aile katılımı çalışmaları nelerdir?

### **Amaç**

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim ve okul öncesinde yapılan aile katılımı alanında işlenen çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı farklarının bulunup bulunmadığını belirlemektir.

### **Yöntem**

Bu çalışma sırasında, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ve kişisel bilgi formundan yararlanılması düşünülmektedir. İlköğretim ve Okul Öncesi Eğitim kurumlarındaki uygulanan aile katılım çalışmalarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde nitel bir çalışma olarak düşünülmektedir. Araştırma verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanıp, verilerin çözümlenmesinde öncesinde kriter tablosu çıkarılarak betimsel analiz tekniği kullanılması verilerin sayısal çözümlenmesinde frekans kullanılarak, bulguların nicel olarak sunulması düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Aile, aile katılımı, okul aile iş birliği*

**Kaynakça**

- Cavkaytar, A. (2000). *Okulöncesi eğitimde okul, aile, çevre işbirliği: okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Şefik Yaşar (Ed.). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hasipek, S. (1990). *Özel durumlarda beslenme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayını.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler*.
- Özçınar, Z. (2003). *Öğretmen-öğrenci-velilerin iletişimsel yeterlikleri ve öğrenci başarısıyla olan ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uluğ, F. (1990). *Türk milli eğitim sisteminde örgütlenme ve örgütsel yapı*. Ankara: TODAİE-KAYA-M Y 005.
- Üstün, E. ve Ural, O. (2010). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Ankara: Anı Yayınları.
- Vural, D. E. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretime etkisinin aile katılımı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

# ***Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Değişkenlerin Pısa Fen Okuryazarlığını Yordama Gücünün Yıllara Göre İncelenmesi***

***Yeliz ÇEÇEN***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR***<sup>2</sup>

Günümüz eğitim sistemi yoruma dayalı, sorgulayan, öğrendiği bilgileri içselleştirip öznel anlamlandırmalar oluşturan ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek istese de bilginin ağırlıkla, ezbere dayalı öğrenmelerden vazgeçemediği apaçık uygulanan ve analiz edilen testlerden bilinmektedir. Araştırma bu geleneksel yapımızdan nasıl uzaklaşacağına ve fen okuryazarlığını etkileyen faktörleri belirlememize ışık tutmaktadır. Fen okuryazarlığı bireylerin araştırma sorgulama, bilimsel olguları açıklama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yeni bilgi edinmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı -OECD (Organisation For Economic Co-operation and Development)- tarafından düzenlenen PISA, öğrencilerin, matematik, fen, ve okuma becerileri alanındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği uluslararası bir sınavdır. Türkiye 2000 yılından beri yapılan PISA projesine 2003'ten beri düzenli olarak katılmaktadır. PISA sınavı okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı alanlarında öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca diğer ülkeler arasında nerede olduğumuzu görme fırsatı vermektedir. Bu projeden elde edilen veriler kapsamında ülkeler öğretim programında değişiklikler yaparak ideal insan gücü yetiştirme fırsatı da yakalamaktadır.

Araştırmanın amacı, Türk öğrencilerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri kapsamında fen okuryazarlığını tutarlı olarak yordayan değişkenlerin bulunup bulunmadığını ve bu değişkenlerin neler olduğunu saptamaktadır. Bu çalışmada PISA uygulama dönemlerine (2003, 2006,

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

2009, 2012) göre 15 yaşındaki Türk öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri (anne ve babalarının eğitim düzeyi, iş yerindeki pozisyonu, ailelerinin kültürel zenginliği, evlerindeki olanaklar) kapsamında fen okuryazarlığını tutarlı olarak yordayan değişkenlerin bulunup bulunmadığı, varsa bu değişkenlerin neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır.

PISA uygulaması öğrenci evreni okul türüne bakılmaksızın okullarda öğrenim gören ve uygulamanın yapılacağı tarih itibariyle 15 yıl 3 ay ve 16 yıl 2 ay arasında değişen, en az 7 yıllık örgün eğitimi tamamlamış öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırma tarama modeli nicel bir çalışmadır. Araştırmada verilerin analizi, aşamalı çoklu regresyon analizi ile yapılmıştır. Veriler SPSS 20,0 programında çözümlenmiştir. Türk öğrencilerin fen okuryazarlığı puanlarını yordayan değişkenler PISA öğrenci anketlerinden her dönemde (2003, 2006, 2009, 2012) ortak olarak yer alan sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri yoklamaya yönelik maddelerle belirlenmiştir. Araştırmada, anne babanın iş yerindeki pozisyonu, anne babanın eğitim düzeyi, evdeki olanaklar yordayıcı değişkenler olup yordanan değişken fen okuryazarlığıdır. Bu kapsamda anne babanın iş yerindeki pozisyonu, anne babanın eğitim düzeyi, evdeki olanaklar değişkenlerince, bağımlı değişken olan fen okuryazarlığında açıklanan varyans miktarı belirlenmiş, bu değişkenlerden hangisinin veya hangilerininin bağımlı değişkeni açıklamada daha önemli olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda analize alınan sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin PISA uygulamaları için anlamlı yordayıcı olduğu ve öğrencilerin evlerindeki olanaklar, ailenin kültür zenginliği, anne babanın eğitim düzeyi ve iş yerindeki pozisyonu değişkenlerinin Türk öğrencilerin PISA fen okuryazarlığı puanlarını 2003, 2006, 2009 ve 2012 uygulama dönemlerinde tutarlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Anne babanın iş yerindeki pozisyonu değişkenininin bağımlı değişkeni açıklamadaki katkısı yıllara göre çok fazla değişmemektedir. Ebeveyn eğitimi değişkeninin katkısı 2006 yılından sonra azalmaya başlamıştır. Hiç şüphesiz bu şekilde en çarpıcı dağılım ev olanakları değişkenine aittir. 2006 yılında ani bir düşüş yaşayan bu değişkenin katkısı daha sonra

artmaya başlamıştır. Ev olanakları değişkenin en fazla katkı sağladığı yılın 2003 olduğu ve bundan sonraki yılların hiçbirinde bu değere ulaşamadığı görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan ailenin olanakları, ev ortamı ve iş pozisyonu özellikleri arasında her dönemde fen okuryazarlığının en önemli yordayıcısı evdeki olanaklardır. Bu açıdan Türkiye’de toplumun refah seviyesinin artması eğitimi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Toplumun gelir seviyesindeki uçurumu azaltacak politikalar geliştirilebilir. Anne ve babanın çalışma ortamları iyileştirilmelidir ve iş imkânı sağlanarak iş pozisyonları değerlendirilmelidir. Ekonomi ve ulusal eğitim politikalarımız toplumun sosyo-ekonomik durumunu iyileştirme amacı güdülerek planlanmalıdır.

Türkiye’nin kapsamlı bir müfredat değişikliğine ihtiyacı vardır. PISA sonuçları YÖK ve MEB’in işbirliğiyle uzmanlarca bütün yönleriyle değerlendirilmelidir. Çağa uygun mevcut sorunlara çözüm üretebilecek nitelikte politikalar üretilmelidir. Yapılan reformlar da süreklilik ve tutarlılık da göz ardı edilmemelidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA), ailenin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri, fen okuryazarlığı*

### **Kaynakça**

- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı’nda (PISA) Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *PISA 2006 Ulusal Ön Rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *PISA 2009 Ulusal Ön Rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2013). *PISA 2012 Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD.





# ***Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanım Davranışları ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi***

***Muhammet ÇINAR***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN***<sup>2</sup>

Gelişen teknoloji ile birlikte internet kullanımı, tım dınyada hayatın her alanında çeşitli amaçlara ynelik olarak kendini gstermektedir. İnternet sayesinde insanlar ihtiyaç duyduğu her tırlı bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmekte, dınyada meydana gelen olaylardan anında haberdar olabilmekte, eğlenceli vakit geçirebilmekte, sevdikleriyle, tanıdıklarıyla veya tanımadığı kimselerle sohbet edebilmekte, bankacılık işlemlerini yerine getirebilmekte ve hatta alışveriş yapabilmektedirler (ağır, 2010).

Arkadaşlarını bulmaya yarayan sosyal paylaşım siteleri insanları orgtileyebilmekte, birçok olay, aktivite, yeni bilgi ve oluşumdan haberdar olmalarını sağlamaktadır. Ancak sanal alemdede insanlar birbirleri ile buluşup tanışırken toplum içinde ve aile içinde sosyalliklerini yitirmektedir. Hatta bu tarz bir iletişim aile içinde problemlere neden olmaktadır. Çocukların erken yaşlarda tanışmaları ve giderek oyunlara bağımlı halde olmaları psikolojik açıdan çocukları etkilemektedir. Çok oyun oynayan çocukların halusinasyon gormelerine sebep olabilir.

Çocukların kucuk yaşlarda teknoloji ile tanışması çocukları oyun kilturunden uzaklaşmasına sebep olmaktadır. ocuk ve ergenler internet ve bilgisayar başında geçirdiği uzun vakitlerden dolayı aşırı sinirli ve saldırgan tavırlar sergileyebilir. Yapmakla grevli olduğu işleri yapmayı unuttur ya da erteler. Ertelelediği işler zamanı geldiğinde sorunlar yapar. Bundan dolayı da psikolojisi bozulur. Fiziki olarak da kendini çok yorgun hisseder ve yaşamdan zevk alamaz hale gelir. Sadece kendini internet ve bilgisayar başında mutlu hisseder, bu da geçici bir hevestir. Ne zaman internet ve bilgisayar başından ayrılırsa kendini mutsuz hisseder, akli sanal alemdede işlerinde kalır. Bazen çok bağımlı hale gelen ergen ve çocuklar

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Gungoren İzzet Unver Lisesi

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakultesi

var ki kendi ihtiyaçlarını bile erteleyebilmektedir. Sağlık sorunları ile baş başa kalabilmektedir. Vucudundaki rahatsızlıklar kendini gösterebilir. Yaşam doyumunu azalır hale gelir. Kendi kardeşi ve anne babası ile iletişimi azalabilir. Kontrolsüz şekilde ilerleyen bu olayların n alınmalı ve kontrol edilmelidir.

Ergenlerde gerçekleştirilen problemlı internet kullanımı çalışmaları en fazla yalnızlık, sosyal anksiyete, kişiler arası ilişkiler, algılanan iyilik halleri üzerine çalışılmıştır.

Sanal dünya gerçeği yansıtmadan uzak çocuğu gerçeklerden izole bir yaşama doğru çekerek, farkındalığını ve yaratıcılığını azaltmaktadır. Btn ile teknolojiden ayrı çocukluk ve ergenlik dönemi düşünülememektedir. Teknolojiyi aşırı kullanma çocukluk döneminin gelişimsel sakıncalarını ortaya çıkarır. İnternette birçok site yaş sınırını 13 koymaktadır. Ülkemizde ocukların üçte biri 13 yaş sınırı altındadır. İnternetin yaşamımıza bu denli girmesi, birey de yarattığı etkilerle psikoloji ye de girmesini sağlamıştır (Batığn ve Hasta, 2010). Yaşam doyumunu ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkiye bakıldığında sınırlı sayıda araştırmaya konu olduğu görülmüştür. Bazı araştırmalar internet bağımlılığı ve yaşam doyumunu arasında ters yönde bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Li, Wang ve Wang'a (2008) göre ise uzun süreli internet kullanımı, akademik başarıda düşüşe, kişiler arası ilişkilerde bozulmaya neden olarak, sorunlarla yzleşmemek için bir bahaneye dönüşerek bireylerin yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu çalışmada, ergenlerin problemlı internet kullanım düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve problemlı internet kullanımı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini, İstanbül ili Avrupa yakasının Güngören ilçesinde bulunan İzzet nver Lisesi ve Sultan Alpaslan İmam Hatip Lisesi oluştururken örneklem grubunu 2014-2015 eğitim ğretim yılında bu okullara devam etmekte olan 294 ğrenci oluşturmaktadır. Çalışma temel olarak nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu ğrencilere, ergenlerdeki problemlı internet kullanım davranışları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için, PİKO-E (Problemlı İnternet Kullanımı leği), Yaşa Doyum leği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde bazı değişkenlere

göre Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği alt grupları puan ortalamaları arasındaki farklılık çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Önce öğrencilerin cinsiyet, yaş, okudukları sınıf, sosyo-ekonomik durumlarına; anaokulu okuyup okumadıklarına, anne-baba eğitim durumlarına, not ortalamalarına, ebeveyn birlikteliğine, internet kullanım sürelerine, internete ulaşım yerlerine, kardeş sayılarına göre dağılım düzeyleri frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Daha sonra F-testi, T-testi, Anova, TUKEY testi ve Tamhane yapılıp Problemlili internet kullanımı ile mevcut değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Anova testi varyans analizi ile problemlili internet kullanımı ile değişken arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı test edilmiştir. Tukey testine göre ise değişkenler arası anlamlı fark araştırılmış. Hangi değişkende anlamlı fark var olduğu tespit edilip sebepleri ortaya konmuştur.

Araştırmada, F testine göre öğrencilerin problemlili internet kullanımı toplam puanı ile okudukları sınıf arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en problemlili internet kullanımının ( $\bar{X}=37,47$ ) 10. sınıflarda olduğu görülmektedir. Yine F testine göre öğrencilerin problemlili internet kullanımı ile internet kullanım süresi arasındaki ilişkide anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre problemlili internet kullanımı, internet kullanım süresinin 5saat ve üstü olması durumunda görülmektedir. Ancak kullanım süresinin artması ile de problemlili internet kullanımının da arttığı görülmektedir. İnternet kullanımı 1 saat olan grup ile 2, 3, 4 ve 5 saat olan grupların ortalamaları karşılaştırılmış ve birbirinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak internet kullanımı 1 saat olan grubun problemlili internet kullanım toplam puanı 2, 3 ve 5 saat ortalama internet kullanan gruplardan daha az olduğu görülmektedir. Buna göre internet kullanımında süre uzadıkça problemlili internet kullanımının da arttığı gözlemlenmektedir. Uzun zaman internet kullanan kişiler süreyi yavaş yavaş arttırarak ayrılamaz hale gelirler. Eğer bireyde ilgi azalmıyorsa patolojik internet kullanımı devam etmektedir (Davis 2001; Gönül 2002). Bu da beraberinde bağımlılığı getirir. Yapılan araştırmalar internete aşırı bağımlılık geliştirmiş kişilerin bu ortamda süre sınırlaması yapamadıkları ve aşırı sayılabilecek sürelerde internette kaldıkları gerçeğine işaret etmektedir. Yapılan literatür araştırması ile örtüşen araştırmamız, saatin artması ile problemlili internet kullanımının arttığını göstermektedir. Çalışma sonucunda; öğrencilerin cinsiyeti, annelerinin ve

babalarının eğitimi, not ortalamaları, anaokulu okuma durumları, yaşları, sosyo-ekonomik durumları, internete ulaşım yerleri ve kardeş sayıları ile problemlı internet kullanımı puan ortalamalarının arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p \geq 0,05$ ). Bunun yanı sıra oğrencilerin internet kullanım süresi ve okuduğu sınıf ile problemlı internet kullanımı puan ortalamalarının arasında ise anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmıştır ( $p \leq 0,05$ ). Bu ilişkiye göre internet kullanım süresi arttıka problemlı internet kullanımı puan ortalamalarının yükseldiği, okuduğu sınıf arttıka problemlı internet kullanımı puan ortalamalarının düştüğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alışma sonucunda oğrencilerin internet kullanım süresi ve okuduğu sınıfın problemlı internet kullanımı üzerinde etkili olduğu ve internet kullanım süresi arttıka problemlı internet kullanımı puan ortalamalarının yükseldiği, okuduğu sınıf arttıka problemlı internet kullanımı puan ortalamalarının düştüğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra oğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, internet kullanım yerleri ve kardeş sayıları ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek oğrencilerin, evde internet kullanan oğrencilerin ve kardeş sayısı az olan oğrencilerin yaşam doyumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Yaşam doyumunun problemlı internet kullanımının güçlü bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Yaşam doyumunun yanı sıra internet kullanım süresi ile akademik başarı düzeyinin de problemlı internet kullanımını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Bu alışma sınırlı bir çalışma grubunda yapılmıştır, bu konuda yapılacak olan sonraki çalışmaların daha geniş ve dolayısı ile evreni temsil etme gücü daha yüksek olan örneklem grupları üzerinden tekrarlanmasının önemli olabileceği düşünülmektedir. İnternetin küreselleşmenin en önemli aracı olduğu gerçeğini yadsımadan, internet dışında kalınamayacağı gerçeğinden hareketle interneti doğru ve bilinçli kullanma eğitimi önem taşımaktadır. Problemlı internet kullanım davranışının farklı araştırmalarla incelenmesi; bulguların genellenebilirliğine, bu davranışın doğasının daha iyi anlaşılmasına ve buna yönelik okulların rehberlik servislerinde etkili hizmetlerin ve ortamların oluşturulmasına önemli katkı sağlayabilecektir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak birtakım önerilerde bulunulabilir:

- Her insanın interneti nasıl doğru kullanılacağını öğrenmesi gerekmektedir. Hayatı kolaylaştıran bir olgu olduğunu böylece anlayabilir. Bunun için toplumun, ailelerin ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
- Problemlerli internet kullanımı ve yaşam doyumu ile ilgili okullarda öğrencilerin benlik saygılarını olumlu ya da olumsuz etkileyen deneysel araştırmalar yapılması sağlanmalıdır.
- Okul rehber öğretmeni öğrencilerin kişilik özelliklerinin, ana baba tutumlarının, sosyal çevrelerinin yaşam doyumlarını etkilemesi nedeniyle belirli periyotlarla çalışmalar yaparak öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili riski en az düzeye düşürmede fayda sağlamaları önerilebilir.
- Yaşam doyum düzeylerinin olumlu destek ve yapıcı yaklaşımla gelişebileceği göz önünde bulundurulduğunda, rehberlik etkinlik ve oturumlarının düzenlenmesi fayda sağlayabilir.
- Akşam eve gelindiğinde beraber etkinlikler yapıp vakit geçirilmelidir. Belki hafta sonları spor, piknik, sinema gibi etkinliklerle internette uzaklaşması sağlanabilir. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için beraber ev halkıyla kitap okuma saati yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Problemlerli internet kullanımı, ergen, yaşam doyumu, internet kullanımı*

### **Kaynakça**

- Batıgün, A. D. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Batıgün, A. D. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219.
- Çağır, G. (2010). *Lise ve üniversite öğrencilerinin problemlı internet kullanım düzeyleri İle algılanan esenlik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Davis RA. A. (2001). Cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Comput human behav*, 17, 187–195.
- Gönül, A. S. (2002). Patolojik internet kullanımı (internet bağımlılığı/ kötüye kullanımı). *Yeni symposium*, 40 (3), 105-110.
- Li, H. H., Wang, L. ve Wang, J. Q. (2008). *Application of generalized pathological internet use scale in college students of china*.

# ***Müzik Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi***

***İbrahim ÇOLAKOĞLU***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Uğur TEKİN***<sup>2</sup>

Çağımızda eğitime; bilim, teknik ve sanat eğitimi olmak üzere üç boyutta bir bütün olarak yaklaşılmaktadır. Sanat eğitimi kendi içinde farklı dallara ayrılır. Bu sanat dallarından biri de müzik eğitimidir. Müzik eğitimi, temel olarak müzik etkileşimi aracılığıyla bireyin ve toplumun estetik gereksinimlerini karşılamayı, yaratıcı güdüsünü doyurmayı, beğenme yetisini geliştirmeyi, sosyal ve kültürel gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamaya yönelik davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlar. Müzik eğitiminin bu amaçlara ulaşabilmesinde en temel ve en etkin öğe müzik öğretmenidir.

Türkiye’de diğer branş öğretmenleri gibi müzik öğretmenleri de güç koşullarda çalışmaktadır. Bazı araştırmalar okullarda çok az müzik dersliğinin bulunduğunu, ortalama bir sınıfa düşen öğrenci sayısının çok fazla olduğunu, müzik dersinde norm kadro fazlası sorunu yüzünden öğretmenlerin birden çok okulda görevlendirildiğini, öğretmenlere ödenen ücretin günün koşullarına göre yetersiz olduğunu, hizmet içi eğitiminin eksik, araç-gereç konusunda okulların yetersiz olduğunu, okul yönetiminin müzik derslerini ciddiye almadığını ve böylece müzik öğretmenlerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedir. Eğitim kurumlarında yaşanan bu olumsuzluklar müzik öğretmenlerinin iş performanslarının düşmesine, örgütsel bağlılıklarının, iş doyumlarının azalmasına ve devamında da tükenmişliğe yol açabilmektedir.

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberger tarafından “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak tanımlanmıştır. Maslach’a göre tükenmişlik, fiziksel bitkinlik, devamlı halsizlik ve umutsuzluk hissi ile negatif bir benlik anlayışının

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

gelişmesi sonucu çalışma hayatına, yaşama ve diğer bireylere yönelik negatif tutumlarla özdeşleşen fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromudur. Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı raporunda tükenmişliği; aşırı çalışma ile kendini gösteren, duygusal yorgunluk sonucunda bireyin kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirememesi durumu olarak tanımlamıştır. Amerikan Stres Enstitüsü yaptığı bir araştırmada öğretmenler, polisler ve hava trafik kontrol memurları gibi bazı meslek mensuplarının günlük yaşamda karşılaştıkları ciddi problemlerle başa çıkmada zorluk yaşadıklarını saptamıştır.

Tükenmişlik sendromunun en fazla görüldüğü mesleklerden biride öğretmenlik. Öğretmenlik insanlarla sürekli yüz yüze etkileşim içinde bulunulan, devamlı fedakârlık gerektiren, zihinsel ve duygusal olarak kişiyi tüketen bir meslektir. Dolayısıyla da öğretmenlik, tükenmişlik sendromunun yüksek oranda yaşandığı bir meslektir. Çeşitli sosyal, iktisadi ve teknolojik gelişmelerle paralel bir şekilde değişebilen eğitim-öğretim felsefesi, öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğin yaşanmasına ve artarak yaygınlaşmasına neden olmaktadır.

Korkmaz'ın (2004) "Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları ve Mesleki Tükenmişlikleri" adlı çalışmasında müzik öğretmenlerinin Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı alt ölçeğinden aldıkları puanların farklı branş öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu saptanmıştır. Müzik öğretmenlerinin okul türü, görev yaptığı bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi duygusal, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçek puanlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok duyarsızlaşma yaşadıkları saptanmıştır.

Otacıoğlu (2008) "Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler" adlı çalışmasında "Cinsiyet" değişkeni açısından erkek öğretmenlerin bayanlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını ileri sürmektedir. Araştırmaya katılan 26-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 36-45 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla, beklenmedik bir şekilde, işlerinde daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. İşlerinde hiç takdir almamış öğretmenlerin alanlara oranla daha fazla tükenmişlik



yaşadıkları görülmektedir. Araştırma ayrıca, mesleki kıdem ve ekonomik durumu algılama değişkenleri açısından da müzik öğretmenlerinin tükenmişlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmanın “Ekonomik durumu algılama” değişkeni incelendiğinde, “hiç tatmin etmiyor” cevabını veren müzik öğretmenlerinin diğer kategorilerde cevap veren meslektaşlarına (oldukça, kısmen, biraz) oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Girgin (1995)’in ‘İlkokul Öğretmenlerinin Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi’ adlı çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma alt ölçek puanları kadın öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Genç öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkarken yaşı ilerleyen öğretmenlerde tükenmişliğin az olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan yıl sayısı arttıkça kişisel başarı puanlarının arttığı saptanmıştır. Mesleği isteyerek tercih eden öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının düşük olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlere göre kişisel başarı puanlarının daha fazla olduğu saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalarda müzik öğretmenlerinin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi, çalışma süresi, örgütteki çalışma süresi, takdir görme, mesleği isteyerek tercih etme, sosyo-ekonomik durumu gibi parametrelerin yanı sıra iş tatmini, kendini etkili bir öğretmen olarak değerlendirip değerlendirmemesi tükenmişliğe sebep olan bireysel değişkenler olarak belirtilmektedir. Mesleki tükenmişlik yalnız öğretmenlerde değil, bütün eğitim sisteminde ciddi problemlere neden olur. Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlerle ilişkili olduğunun ortaya konması, mesleki tükenmişlik sorununun çözümüne yeni bir perspektif kazandıracığından oldukça önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık, müzik öğretmeni*

### **Kaynakça**

- Baltaş A. (1998). Stresle başa çıkma yolları ve iş hayatındaki stres. *Türk Psikologlar Derneği Dergisi*, 15, 28-30.
- Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması*. (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout, *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). *Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği)*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (6), 1-10
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout, *Theory into practice*, 22 (1), 27-32.
- Korkmaz, Ö. (2004). *Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ve mesleki tükenmişlikleri*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Maslach, C. Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Annual review of psychology. *Job burnout*, 52, 397-422.
- Otacioğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 103-116.
- Özben ve Argun. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin umutsuzluk ve tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 3, 36-48.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. (3. Baskı). Ankara.

# ***Teknik Lise Öğrencilerin Biyoloji Dersine Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi***

***Necla DOĞAN***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Deniz SARIBAŞ***<sup>2</sup>

Tüm insanlarda doğumundan ölümüne kadar merak etme, çevresini inceleme özellikleri bulunur. Dünyayı ve içerisinde bulunduğu çevreyi inceleme, gizli özelliklerini araştırma etkinliklerine fen denir. Fen, tüm olaylar arasındaki ilişkileri fark etmede ve yeni bilgilerin oluşmasında bilim adamlarını olumlu yönde motive edebilir (Soylu, 2004). Fen bilimlerinin içinde yer alan bir ana bilim dalı biyoloji, dünya üzerindeki tüm canlıların yapılarını, yaşam mücadelelerini, yapısal farklılıklarını, birbirleriyle olan uyum ve uyumsuzluklarını inceleyen, sürekli gelişen dünyadaki canlı cansız tüm varlıklarla olan ilişkilerini inceleyen birçok bilim dalı ile ilişkili geniş kapsamlı bir bilim dalıdır (Parlak, 2007). Toplumların kalkınmasında çok önemli bir yeri olan ve Fen Bilimlerinin önemli bir dalı olan Biyoloji bilimine yönelik tutumlar hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Fakat bu çalışmaların içeriğinde Türkiye’de biyoloji dersine yönelik öğrenci tutumlarının araştırıldığı konuların sayısının yeterli olmadığı görülmektedir (Çevik ve Ekici, 2008). Bunun yanında yapılan incelemelerde de üniversiteye giriş sınavında yer alan sorular arasında önemli bir kısmı içeren biyoloji dersinde öğrenci başarısının düşük olduğu vurgulanmaktadır (Atav ve Morgil, 1999). Bu pencereden içeriğe bakıldığında, öğrencilerin yükseköğrenime geçiş sınavlarında biyoloji dersindeki sorularda gereken başarıyı gösteremedikleri görülmektedir. Biyoloji dersindeki bu başarısızlığın farkına varan MEB, Talim Terbiye Kurulunun 01.02.2013 tarihli ve 12 sayılı kararı ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak ortaöğretimdeki Biyoloji derslerinin 2 ders saati yerine 3 ders saati işlenmesine karar vermiştir. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitim, yükseköğrenime geçişte Teknik lise öğrencileri hem 2 yıllık hem 4 yıllık üniversitelere kazanma şansları katsayı uygulamasının kalkmasıyla

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

oldukça artmıştır. Tüm Ortaöğretim kurumlarında da biyoloji dersi kademeli olarak 3 ders saatine çıkarılmıştır (MEB (Tebliğler), 2013). Tüm bu nedenlerle biyoloji dersine karşı tutumun araştırılması, değişik kişisel faktörlerin tutumla ilişkisinin açığa çıkarılması, ortaya çıkan çalışma sonuçlarının yorumlanması ile bu çalışmanın biyoloji dersi öğretimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca Meslek ve Teknik Liselerinde tutum araştırmalarının az olması ve literatüre bu konuda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretimdeki birçok lise türünden biri olan Teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin Biyoloji dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi “Teknik lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutum düzeyleri nedir?” ve alt problemleri ise “Teknik lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutum düzeyleri; cinsiyetine, okuduğu alana ve cinsiyet alan etkileşimine göre, anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırma, teknik lise öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçladığından bu çalışmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, ortaöğretimdeki birçok lise türünden biri olan Teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve alan değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Teknik lise öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarını belirlemek için, Koçakoğlu ve Türkmen (2010) tarafından geliştirilen “Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve 3 maddeden oluşan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı 0,94’tür. Ölçek, İstanbul ilinin Bayrampaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı tüm Teknik Liselerine 2013-2014 eğitim öğretim yılının II. Döneminde öğrenim gören 945 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonuçları SPSS programında değerlendirilmiştir. Veriler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Cinsiyetin tutuma etkisi kız ve erkek öğrencilerin tutum puanlarına bakılarak incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğu alanlara göre tutumlarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda, Teknik Lise öğrencilerinin tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin okuduğu alanlara göre tutumlarına bakıldığında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. RTV alanında okuyan öğrenciler ile Bilgisayar alanı öğrencileri ve Diğer (Harita, Mobilya, Kimya, Elektrik-Elektronik ve makine teknolojisi) alanları öğrencileri arasında RTV lehine, Elektronik ve Diğer kategorisindeki alanlar arasında Elektronik lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bunların dışındaki alanlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet ve alan etkileşimlerine bakıldığında, etkileşim anlamlı bulunmuştur. Bilgisayar bölümünde okuyan kız öğrencilerin, Bilgisayar bölümünde okuyan erkek öğrencilere göre; aynı şekilde RTV bölümünde okuyan kız öğrencilerin RTV bölümünde okuyan erkek öğrencilere göre daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Yine Elektrik ve Elektronik bölümlerinde okuyan erkek öğrencilerin Elektrik ve Elektronik bölümlerinde okuyan kız öğrencilere karşı, biyoloji dersine tutum puanları arasında daha olumlu bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin deney yaparken dersi daha iyi anlayabileceği, el becerilerinin gelişeceği, sorumluluk bilincinin artacağı ve deney malzemelerinin bakım onarım işlerinde tecrübe kazanabilecekleri belirtilmiştir (Akgün, 2004). Teknik Lise öğrencilerinin de biyoloji dersine tutumlarını artırmak için kendi alanlarında alışık oldukları uygulama tarzı ders işleyişlerinin biyoloji dersine de örnek olarak gösterilmesi önerilmektedir. Özellikle yapılamayan ya da çok az yapılan laboratuvar çalışmalarını artırarak ders işlenmesinin, derse karşı öğrenci tutumlarını olumlu düzeyde etkileyeceği düşünülmektedir.

Fen eğitiminde öğrencilerin başarılı olmaları için, sınıf içi Fen dersi eğitiminde farklı yöntemler uygulanmalıdır (Ayas ve diğerleri, 1993). Bu nedenle Öğrencilerin Biyoloji dersine karşı tutumlarını yükseltmek için Biyoloji konularını işlerken öğretmenlerin güncel olaylardan örnekler vererek işlemeleri önerilmektedir. Çevre duyarlılığı, teknolojik çalışmaların canlılar üzerindeki etkisi gibi önemli konulara öğrencilerin dikkati çekilmelidir. Eğitim öğretim alanındaki yeni gelişmelere göre, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak eğitilmeli ve bu doğrultuda yönlendirilmelidir (Tuğrul, 2000). Teknik Liselerde okuyan öğrencilerin alanlarına göre biyoloji dersine yönelik göstermiş olduğu farklılıktan dolayı, biyoloji dersinin işlenişinde alanların türlerine bakılarak farklı biçimlerde işlenmesi önerilmektedir. Örneğin, RTV alanında sözel

ağırlıklı, bilgisayar, elektronik bölümlerinde uygulama ağırlıklı şekilde dersler işlenebilir.

İstanbul İlinin Bayrampaşa İlçesindeki teknik liselerde yapılan bu çalışmaya benzer çalışmalar başka Teknik liselerde, başka ilçe ve illerde yapılması önerilmektedir. Bu bize sonuçların genellenebilirliği ve öğretim yöntem ve programlarının geliştirilmesi açısından ışık tutabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Biyoloji dersine tutum, teknik lise, tutum, biyoloji, alan*

### **Kaynakça**

- Akgün, S. (2004). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Nasa Yayıncılık.
- Atav, E. ve Morgil, F. İ. (1999). 1974-1997 yıllarında ÖSYM sınavlarında sorulan biyoloji sorularının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 24-29.
- Ayas, A. (1993). *A Study of teachers' and students' views of the upper secondary chemistry curriculum and students' understanding of introductory chemistry concepts in the Black Sea region of Turkey*. (Yüksek Lisans Tezi). Southampton Üniversitesi, İngiltere.
- Çevik, M. ve Ekici, G. (2008, Eylül). *Meslek lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*, Bildiri, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- Koçakoğlu ve Türkmen. (2010). Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 229-245.
- MEB. (2013). *Tebliğler Dergisi*.
- Parlak, N. (2007). *2000-2006 yılları arasında öğrenci seçme sınavı'nda çıkan biyoloji sorularının konulara göre dağılımı ve orta öğretimden yükseköğretime geçişte biyoloji özelinde yaşanan sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuğrul, B. (2000). *Öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl daha yaratıcı olabiliriz?*, Bildiri, Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, Ankara, 37-42.

# ***Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitim Talebini Etkileyen Etkenler***

***Belgin DÖNMEZ ÖZBARAN***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD***<sup>2</sup>

Bir toplumun gelişmişlik düzeyi üretim seviyesi ile doğru orantılıdır. Yani üreten toplumlar gelişmiş sayılır. Üretimden kastedilen sadece mal, ürün üretimi değil; kültür, sanat, edebiyat, sağlık, adalet, fikir, proje, eğitim gibi bir toplumda ihtiyaç duyulan her hizmetin üretimidir. Dünyadaki gelişmiş toplumlara baktığımızda bu alanların tamamında güçlü olduklarını görürüz. Bunların içinde adalet en önemlilerindedir.

İyi, kaliteli, nitelikli ürün ve hizmet üretmek ancak yetişmiş, nitelikli işgücü ile mümkündür. Yeterli bilgi, birikim, donanımına sahip nitelikli işgücü yetiştirmek de mesleki eğitim kurumları sayesinde gerçekleşir. Sanayi ile okulun uyum ve amaç birliği sağlayacak eğitimi mesleki eğitim kurumları vermektedir (Binici ve Arı, 2004, s. 384). Sektörlerin ara eleman ihtiyacı bu sayede karşılanır. Bu anlamda mesleki eğitim çok önemlidir. Mesleki eğitim, bireye iş hayatında belirli bir meslek ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitimidir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1996, s. 6). Ülkemizde konuyla ilgili en önemli çalışmalardan biri de mesleki eğitime ciddi katkı sağlayan, Koç Holding'in başlattığı "Meslek Lisesi Memleket Meselesi" projesidir. Proje, Vehbi Koç Vakfı, MEB ve Koç Holding işbirliğiyle mesleki ve teknik eğitimin önemi konusunda farkındalık yaratmak için 2006 yılında başlatıldı. Hedefler belirlenerek bir strateji dokümanı hazırlandı. Amaç, Türkiye'deki istihdam sorununa dikkat çekmek ve sektöre uygun yeterli sayıda ve nitelikte ara eleman yetiştirmek ayrıca okulda verilen teorik bilgiyle işyerinde verilen uygulamalı eğitimin örtüşmesini sağlamaktır.

Piyasa ve hizmet sektöründeki ara eleman ihtiyacı doğrultusunda mesleki ve teknik liselerde yeni alanlara gereksinim doğdu. Bunlardan bazıları, Tapu Kadastro Meslek Liseleri, Sağlık Meslek Liseleri, Adalet

<sup>1</sup> Mili Eğitim, belginozbaran@hotmail.com

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, somayyeh92@yahoo.com



Meslek Liseleridir. 2006 yılına kadar Tapu Kadastro Meslek Liseleri Tapu Kadastro Genel Müdürlüğü'ne, Sağlık Meslek Liseleri Sağlık Bakanlığı'na, Adalet Meslek Liseleri ise Adalet Bakanlığı'na bağlı iken 2006'da tümü Milli Eğitim Bakanlığı'na devredildi ve mesleki ve teknik eğitim kapsamına alındı. 2006 yılına kadar bu okullardaki eğitim, bağlı oldukları kurum personeli tarafından verilmekteydi.

Adalet Meslek Liseleri son dönemde sayısı hızla artan mesleki ve teknik eğitim kurumlarından. Adalet hizmetlerinin verimliliği hızlı ve etkin yargı sistemine bağlıdır. Ülkemizde özellikle de personel yetersizliği nedeniyle ağır işleyen yargı sistemi düşünülürse şu anda adalet alanı olan mesleki ve teknik liselerin sayısının hızla artması şaşırtıcı değildir. 2013 yılı itibariyle bünyesinde adalet alanı bulunan meslek lisesi sayısı 54 iken, bu sayı 2015 Şubat ayı itibariyle 94'e ulaşmıştır.

Adalet alanı, mesleki ve teknik liselerin diğer alanları gibi 4 yıl eğitim vermekte ve 12. sınıfa gelen öğrenciler haftanın 3 günü (İşletmelerde Beceri Eğitimi Dersi) adliyelerde görev yapmaktadırlar. Böylece okulda alınan teorik derslerin (Dosyalama ve Arşivleme, Cumhuriyet Başsavcılığı Yazı İşleri, Hukuk Mahkemeleri Yazı İşleri, İş ve Ticaret Hukuku, Kamu Hukuku ve Özel Hukuk, Bilgisayarda Hızlı Klavye Kullanımı, Ticari Belgeler vb.) yanı sıra, mahkeme kalemli, cumhuriyet savcılıkları, adalet komisyonu gibi işletmelerde uygulama yapma imkânı bulmaktadır. Adalet alanı bulunan bu okullarda Zabıt Kâtipliği ve İnfaz Koruma olmak üzere 2 dal vardır. Öğrenciler 10. Sınıfa geldiklerinde bu dallardan birini seçerek bu doğrultuda eğitim alırlar.

Adalet alanından mezun olan öğrenciler, seçtikleri dalda meslekte kazandıkları yetenekler doğrultusunda mahkemeler, hukuk büroları, ceza infaz kurumları, özel güvenlik şirketleri, sigorta şirketleri, noterler gibi hukuk sektörünün belli başlı kurumlarında çalışabilmektedirler. Ayrıca 2 yıllık adalet meslek yükseköğretimlerine de sınavsız geçebilecekleri gibi üniversite sınavına da girebilirler. Eşme (2007) mesleki ve teknik eğitimin amacını sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerin devamı olan yükseköğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermek olarak belirtmiştir (Akt. Okay, 2009).



Bu çalışmanın amacı, Adalet alanının diğer meslek lisesi alanları arasındaki yerini ve tercih sebeplerini ortaya koyarak, nitelikli Adalet Meslek Lisesi mezunlarının ülkede ağır işleyen yargı sistemine faydasını göz önüne sermek ve değişen meslek lisesi algısına dikkat çekmektir. Araştırmanın tarama türü Nicel bir çalışmadır. Çalışmada araştırma evreni olan İstanbul ili kapsamında “Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitim Talebini Etkileyen Etkenler”in incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** *Mesleki eğitim, işgücü, adalet alanı*

### **Kaynakça**

- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde Arayışlar, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2483, 383- 396
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1996). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. (3. Baskı). Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Doğan, H., Ulusoy, A. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Okul sanayi ilişkileri*. Ankara.
- Kazu, İ. Y. ve Demirli, C. (2002). Mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarındaki gelişmeler, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Aytekin, A. (2005). *Meslek seçimini etkileyen sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler* (Isparta örneği). (Yüksek lisans tezi). Süleyman Üniversitesi, Isparta.
- Telman, C. (2002). *Başarıya giden yolda meslek seçimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.



# ***Okul Öncesi Ana Sınıfı Öğrencilerinin İlkokula Geçiş Sürecinde Hazır Bulunuşluk Düzeyinin İncelenmesi***

***Tuğba ERYİĞİT***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN***<sup>2</sup>

İlköğretime başlamak, çocuğun yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından birisidir. İlköğretim, evden ilk kez ayrılan çocuğun, günün büyük bir bölümünü yeni arkadaş ve yeni yetişkinlerle geçirdiği evden farklı bir ortamdır. Çocuk ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin içinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek ve en önemlisi okuma-yazma, aritmetik ve benzeri konuları öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır. İlköğretim birinci sınıfın en önemli görevi okuma-yazma ve temel aritmetik becerilerini öğrenebilmek olarak görülmektedir. Çocukların formal okuma yazma programının uygulandığı okullara başlamadan önce okuma ve yazmayla ilgili deneyim yaşayıp yaşamamalarının onların okuma yazma gelişimlerini ve okul başarılarını etkilediği bilinmektedir. Meier (2000), Strickland ve Morrow (2000), Vadasy ve diğerleri (1998) yaptıkları çalışmalarda, okuma-yazma öğretiminde erken çocukluk yaşlarının çok önemli olduğunu ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesinde bu dönemde yapılacak etkinliklerin önemini vurgulamaktadır (Akt. Yangın 2007). Görme, okumayı öğrenmede önemli bir rol oynar bu nedenle şekillerde, desenlerde ve biçimlerdeki benzerlikleri ve farklılıkları görme yeteneği zayıf olan çocuklar, harf ve kelimeleri ayırt etmede zorlanmaktadır (Barbour 1992). İlkokul birinci sınıf çocukları üzerinde yapılan bir araştırmada (Ferah 2001) okul öncesi eğitimi alan çocukların görsel algı gelişiminde, almayanlara göre daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Okuma olgunluğu; “hazır oluş”, “hazır olma”, “hazır bulunuşluk” gibi terimlerle ifade edilir. Thackray (1971), her türlü öğrenme için hazırlığı “çocuğun her hangi bir zorluğa uğramadan kolayca ve yeterli bir şekilde öğrenebileceği dönem” olarak tanımlar ve bu zamana kadar bazı bilgi

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ve becerilerin kazanılmasında güçlük çeken çocuğun bunu artık kolayca yapabilmesi olduğunu belirtir (Akt. Oktay 1983).

Yapılan çeşitli araştırmalarda (Aksu-Koç, Bekman, Taylan ve Eser 2004), sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz koşullarda yetişen çocukların okul öncesi eğitim hizmetleri ve erken çocukluk programları ile gerekli önlemler alındığında, daha iyi koşullarda yetişen yaşlıları kadar başarılı olabildikleri ya da onlara yakın bir düzeye ulaşabildikleri ortaya konulmuştur. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler, özellikle çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini geliştirmek, böylece onu okuma-yazma öğrenmeye hazırlamak üzerinde yoğunlaşır. Okul öncesi eğitim kurumunda; araç, gereç ve diğer uyarıcılardan zengin bir ortamda, okuma-yazmaya hazırlık konusunda deneyim kazanan çocukların bu deneyimleri gelecekteki okul yaşantılarını ve başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Pek çok ülkede çocuklara okula başlama aşamasında hazır bulunuşluk testleri uygulanmakta ve çocuğun çok yönlü olgunlaşmış olması önemsenmektedir. Çocuklara okula hazır oluş için gerekli donanımlar sağlanmakta ve bunun doğal sonucu olarak da bir takım eşitsizlikler giderilerek okul başarıları artırılmaktadır. Türkiye’de ise “kronolojik yaş” ilkokula başlamada temel kriter olarak kabul edilmekte, çocuğun eksiklikleri ve desteklenmesi gereken yönleri belirlenememektedir. Çocuk belli bir hazır bulunuşluk düzeyine gelmeden yapılan başlangıçlar ise başarısızlıkla sonuçlanmakta ve bu durum hem çocuğu duygusal anlamda örselemekte, hem de bu başarısızlık duygusunu yaşadktan sonra yapılacak çalışmaların etkinliği, başta alınacak önlemler kadar güçlü olamamaktadır. Tıp ve eğitim alanında yapılan araştırmalar ilk altı yaşın tüm gelişim alanları için önemini ortaya koymuştur. Bu bilinçle hareket ettikleri için gelişmiş ülkelerdeki toplumlarda okul öncesi eğitimden yararlanma oranı oldukça yüksektir ve bu alanda kalite ve verimin arttırılması için sürekli çalışmalar yapılmaktadır.

Türkiye’de son yıllarda yapılan çalışmalarla okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına hız verilmesine rağmen bu kurumlardan yararlanma oranının düşük olduğu görülmektedir. Türkiye’de, okulöncesi eğitimden yararlanan çocuk oranı %39’dur (MEB 2010). Doğal olarak bu eğitimden yararlanan ve yararlanmayan çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinde farklılıklar oluşmaktadır. Oysa çevresel uyaranlara en duyarlı olunan okul

öncesi yaşlarda; planlı ve sistemli bir eğitim ortamından yararlandırılan çocukların bilişsel, duyuşsal ve motor davranışlarında olumlu yönde değişme ve gelişmeler beklenmektedir. Bu nedenle ilköğretimin ilk basamağında eğitimlerini birlikte sürdüren okul öncesi eğitimden yararlanan ve yararlanamayan çocukların okula hazır bulunuşlukları arasındaki farklılıkların araştırılması, ailenin, okulun ve toplumun alması gereken önlemlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Kavram gelişiminde hızlı bir ilerlemenin olduğu okul öncesi dönemde çocuklara verilen eğitim, çocukları okula hazırlayıcı bir rol oynamakta ve çocuğun gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır (Bütün Ayhan ve Aral 2007).

Bu çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların, okula hazır bulunuşlukları arasında bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, bünyesinde anasınıfı ve bağımsız birinci sınıf olan (birleştirilmiş sınıf uygulaması olmayan) ilköğretim okullarının birinci sınıflarına devam eden çocuklar oluşturacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Okula hazır bulunuşluk, okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık becerileri, ilköğretim*

### **Kaynakça**

- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 294-305.
- Oktay, A. (2002). Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem (3. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kırca, S. A. (2010). H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.



# ***İlköğretim 5 ve 6. Sınıflarda Seçmeli Derslerin Seçim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri***

***Fırat EŞBAHOĞLU***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR***<sup>2</sup>

Çağdaş eğitimde öğrencilere seçenek sunulması elbette olumlu ve gerekli bir yaklaşımdır. Ancak seçmeli ders seçeneğinin artırılmasıyla birlikte sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler iki seçenektan birini seçmekte zorlanmazlarken yirmi iki seçenektan ders seçmesi oldukça zordur. Özellikle bu seçimlerde velilerin yönlendirmeleri büyük önem teşkil etmektedir. İşte burada veli eğitimi ve bilgilendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yeterli bilgi ve birikime sahip olmayan veliler ders seçim sürecinde sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Seçmeli derslerin seçilmesi sürecinde öğrenci ve velilerin dışında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin de karşılaştıkları sorunlar ortaya çıkmaktadır. Problem işte bu noktada meydana gelmektedir. Seçmeli derslerin seçim sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir, bu sorunlar nasıl çözülebilir?

Bu noktadan hareketle çalışmanın amacını; ilköğretim 5 ve 6. sınıflarda seçmeli derslerin seçim sürecinde yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin karşılaştığı sorunları belirlemek ve çözüm önerilerinde bulunmak olarak ifade edebiliriz.

## **Yöntem**

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin Bayrampaşa ilçesindeki devlet ortaokullarında 5 ve 6. sınıfta okuyan öğrenciler ve velileri, seçmeli derslere giren öğretmenler ve bu okullardaki yöneticilerdir. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi Ali Ülker Ortaokulunda öğrenim gören otuz altı 5 ve 6. sınıf öğrencisi,

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

yedi 5 ve 6. sınıfta öğrencisi olan veli, on dört 5 ve 6. sınıflarda seçmeli derslere giren öğretmen ve Bayrampaşa ilçesinde bulunan altı ortaokul yöneticisini kapsamaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, doğal ortamda yaşananları anlama, anlamlandırma ve daha sağlıklı yorumlamalar yapmaya elverişli olan nitel araştırma modeli ile yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılmasının sebebi az sayıda öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerinden uygulamaya dönük derinlemesine bilgi toplamaktır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların, seçmeli derslerin seçim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve bu sorunların neler olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Seçilen soruların katılımcılar üzerinde yönlendirme yapmamasına ve açık uçlu olmasına özen gösterilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Mülakat kayıtları yazıya dökülerek incelenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada içerik analizi türlerinden ‘kategorisel analiz’ kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen kategoriler şu şekilde sıralanmıştır: (i) Okullarda okutulan seçmeli derslerin belirlenme süreci, (ii) Okutulacak seçmeli dersler belirlenirken dikkat edilmesi gereken hususlar, (iii) Seçmeli derslerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, (iv) Uygulamanın değerlendirilmesi ve öğrenci getirileri.

### **Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (f:22) seçmeli derslerin seçiminde ailelerin etkisi altında kaldıkları ortaya çıkmaktadır. Özellikle bu öğrenciler ailesinin istediği dersi seçmek zorunda kaldıklarını kendilerinin diğer seçmeli dersleri seçmek istediklerini belirtmektedir. Ayrıca 2 öğrenci de derslerini seçerken okuldaki rehber öğretmenlerinin istediği dersleri seçtiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 12 öğrenci ise tüm seçmeli



derslerini kendilerinin isteyerek seçtiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu (f:4) seçmeli derslerin seçiminde, sene başında okul idaresinden ya da rehberlik servisinden herhangi bir bilgilendirme almadıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı sayıda veli, ders seçiminde çocuklarıyla farklı istekte bulunmalarının soruna yol açtığını belirtmiştir. İki veli ise notla değerlendirme uygulamasının çocukları ihtiyaç duyduğu derslerden uzaklaştırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca bazı veliler (f:2) sınıfların kalabalık olduğuna vurgu yapmışlardır. Bir veli ise haftada 35 saat dersin öğrencileri yordüğünü belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğu, okullarındaki fiziki ortamın yetersizliği ve seçmeli ders sayısının fazla olmasından yakınmaktadır. (f:4) İki yönetici de okullardaki materyal eksikliğinin, öğretmen eksikliğinin ve öğrenci sayılarının fazla olması sebebiyle ikili eğitime geçmelerinin süreci olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Bir okul yöneticisi öğretmenlerin seçmeli dersleri; zorunlu dersler kadar ciddiye almadığını belirtirken, yine 1 yönetici eğitim fakültelerinde seçmeli derslerin ders olarak okutulması ve görevdeki öğretmenlerinde hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dikkat çekici diğer bir ifade de gelecek yıllarda 7 ve 8. sınıflarda da kademeli olarak katılımıyla derslik ve öğretmen eksikliğinin çok daha fazla hissedileceği yönündedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kendi branşındaki seçmeli derslere girdiği ve hizmet içi eğitim almadığı görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin seçmeli derslerdeki motivasyonunun zorunlu derslerden daha farklı olduğu görüşündedirler. Çoğunluğunun seçmeli derslerin gerekli olduğu yönünde ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kitap, materyal sıkıntısı, program eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından yakındığı görülmektedir. Üç öğretmen ilgisiz öğrencilerin seçmeli derse gelmesinden ve bir öğretmen de dersteki öğrenci seviyesindeki farktan yakınmıştır.

İfade ettikleri çözüm önerileri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu sınıf, kaynak, program gibi yeterli altyapının oluşturulması, öğrenci ilgi ve isteklerinin dikkate alınması ve sınıf mevcutlarının azaltılması gibi önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler bu süreçte en çok altyapı

eksikliğinden sorun yaşamaktadır. Üç öğretmen seçmeli derslerle ilgili öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini ve böylece derslerin seçiminde ilgi, istek ve becerinin ön plana çıkabileceğini önerisinde bulunmuştur. Üç öğretmen semeli derslerde ölçme ve değerlendirilmenin kaldırılması önerisinde bulunmuştur. Çünkü bu durumun öğrencilerde not kaygısı yarattığını düşünmektedirler. İki öğretmen de zorunlu derslerle birlikte düşünüldüğünde haftalık ders saatlerinin fazla olmasından yakınmış ve ders saatlerinin azaltılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda seçmeli ders seçimlerinde öğrenciler üzerinde ailelerin etkisinin oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu nedenle ailelerin doğru karar verebilmesi için seçmeli derslerle ilgili gerekli bilgilere sahip olabilmesi gerekir. Bu yüzden ailelere yönelik eğitimler verilebilir. Öğrencilere yönelik seçmeli derslerin içerikleriyle ilgili kapsamlı bir bilgilendirme yapılabilir.

İkili eğitim yapan okullarda seçmeli derslerin seçiminde derslik eksikliğinden dolayı istenilen derslerin seçilemediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğrencilerin istemedikleri derslere girmek zorunda bırakıldıkları görülmüştür. Bu sorunu gidermek için okullar normal eğitime geçirilerek sorun çözülebilir.

Seçmeli derslere girebilecek yeterlilikte öğretmen bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Seçmeli derslerin programıyla ilgili olarak istekli öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

Seçmeli derslerin ders kitabı ve materyal ihtiyaçlarının biran önce karşılanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin seçmeli derslere daha fazla önem göstermesi için bu durum son derece önem teşkil etmektedir.

Öğrencilerin seçmeli derslere olan ilgisini artırabilmek amacıyla, seçmeli derslerin programları uygulamaya yönelik düzenlenebilir.

İlkokul müdürleri tarafından 4. sınıf öğrencilerine yönelik seçmeli derslerle ilgili bilgileri içeren tanıtım çalışmaları yapılarak öğrenci ve velilerin

bilgilendirilmesi sağlanabilir. Okulları fiziki şartları iyileştirilirken seçmeli derslerin içerikleri de dikkate alınabilir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adayı öğrencilerin yan branş olarak sanatsal alanlardan ya da sportif branşlardan birini almaları sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Seçmeli dersler, ilköğretim, eğitim, 4+4+4*

### **Kaynakça**

- Karagözoğlu, N. (2015). Ortaokul 5. Sınıflarda tercih edilen seçmeli dersler ve tercih nedenlerinin öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 69-94.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme ve öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 993-1016.



# ***Anaokulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları***

***Bahar GEVER***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN***<sup>2</sup>

Bilim, son dönemlerde özellikle insanın merkeze alınmasına paralel olarak insan davranışları üzerinde ciddi çalışmalar yapmaktadır. Öte yandan iletişim ve bilimdeki değişimler insanoğlunun hayatını da değiştirmektedir. Düşünce ve davranışlarda meydana gelen değişimler zamanla yönetim teorilerini dönüşüme zorlamıştır. İnsan davranışının değişmesi bu dönüşümleri zorunlu kılmıştır. Okul ortamlarında da bu dönüşümlerin zamanla diğer kuruluşlarda olduğu gibi değiştiği görülmüştür. Eğitim ortamının değişimi okul yönetim biçimlerini de değiştirmiştir. Lider yöneticilerde bu geçişin daha etkili olması beklenmektedir.

Örgüt yönetimleri için en önemli unsurlardan biri verimliliklerdir. Örgütlerde verimliliğin üst düzeye çıkarılması için insan davranışlarının önemli olduğu görülmüş ve bu yönlü çalışmalar yapılmıştır. Verimlilik kaynağı etkin bir şekilde kullanmaktır. Bu kaynağın başında da insan gelmektedir. Çünkü kuruluşların kullandığı diğer kaynakları da insan kullanmaktadır. İnsanı ve maddeyi harekete geçirenler liderlerdir. Bundan dolayı liderlik kuruluşlar için önemli bir olgudur.

Eğitim yönetiminde etik ve değerler üzerine çalışmalar son dönemlerde artış eğilimi göstermektedir. Başlangıçta evrensel hümanizm etkisinde olan eğitim yönetiminde, 1950'lere kadar var olan etik konuları, çocuklara mükemmeliyetçi bir anlayışla yaklaşmaya çalışmıştır. 1950'lerden sonra ise, daha çok kurama dayalı bir yaklaşım da benimsenmeye başlanmış ve vaka çalışmaları da uygulanmıştır. Campbell, Willower, Hodgkinson, Sargent, Belisle, Culbertson, Jacobson ve Reller gibi araştırmacılar etik konusuna, moral tercihlerin ve kuralların doğasına eleştirel bir bakış açısıyla eğilimlidirler. Feminist araştırmalar, Marksist felsefenin yeniden ele alınması, eleştirel kuram, post-modernizm gibi gelişmeler, eğitim yönetimi

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

alanında etik ve değerler sistemine farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kuram alanındaki bu farklı yaklaşımlar uygulamada da etki yaratmakta, eğitim liderlerine ve oluşan ahlak kurallarına yeni yorumlar eklemektedir. Günümüz eğitim yönetiminde, etik ve değerlerin genel görünümü, çabuk ve sık değişen bir olguya dönüşmüştür. Alanda felsefe temelli birçok bakış açısı ortaya çıkmaktadır (Willower ve Forsyth, 1999, s. 12-15).

Lider, toplumun üretimini yönlendiren, gelişimine öncülük eden, astlarının yetenek ve yaratıcılığını optimum derecede ortaya çıkartan kişi olması sebebi ile bütün topluluklar için oldukça önemli bir konuma sahiptir. Bundan dolayı liderin etik sınırlar içerisinde kalması kuruluşların sağlığı için oldukça önemlidir.

Günümüz okul liderleri için değişen ve etik üzerinde etkisi olan durumlara işaret etmektedirler. Bu değişen durumlar şunlardır: Irkçılık ve kökten dincilik, cinsiyet eşitsizliği, cinsel taciz ve şiddet, cinsiyete yaklaşımda farklılıklar, aile yapısı (boşanmış, tek ebeveynli, hemcinslerden oluşan vb.), çocukların suistimali, bozulan sağlık dengeleri (obezite, aids vb.), bilgi ve iletişim teknolojileri, okul yönetiminde yenilikler (Dempster ve Berry, 2003, s. 458-462).

Etik liderlik davranışlarının günümüzde gittikçe önem kazandığı birçok araştırmada değinilmiştir. Bu bağlamda, yapılan bu araştırmanın amacı anaokulu öğretmenlerinin etik liderlik davranışlarını belirlemektir. Bu amaca bağlı alt problemler belirlenmiştir. Bu problemler;

- Anaokulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?
- Anaokulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik alt faktörlerine ilişkin algıları nasıldır?
- Anaokulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışlarına ilişkin algıları yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, kıdem ve çalışılan kuruma göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

Araştırmanın evreni İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi, örneklem ise bu ilçelerden rastgele seçilmiş 108 anaokulu öğretmenin kapsamaktadır. Araştırmanın verileri bir etik liderlik ölçeği ve kişisel bilgi anketi ile toplanmıştır. Yapılan araştırmanın nicel kısmında elde edilen veriler tarama modeli ile değerlendirilmiştir. Tarama modelleri içinden de gelen tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur bu modelde. Bilinmek istenen şey meydandadır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 1999, s. 79).

Veriler toplandıktan sonra SPSS programı ile analiz edilecektir. İkili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılacaktır. Varyans analizlerinde bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanacaktır.

Yapılan araştırmanın sonucunda yöneticilerin etik davranışına yönelik öğretmen algısının cinsiyet, çalışılan kurum, yaş, mesleki kıdem, eğitim ve sendika değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farkın olmadığı görülmüştür. Ancak medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farkın olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** *Etik, liderlik, yönetici*

### **Kaynakça**

- Demster, N. ve Berry, V. (2003). Blindfolded in a Minefield: Principals' Ethical Decision-Making, *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 457-477.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Davranışlarının Etik İlkelerine Uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 503-518.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (6. Baskı). Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Willower, D. J., ve Forsyth, P. B. (1999). A Brief History of Scholarship on Educational Administration. J. Murphy ve K. S. Louis (Ed.). *Handbook of Research on Educational Administration*.





# ***12 Yıl Zorunlu Eğitimin (4+4+4) Veli - Öğretmen Bakış Açısından Karşılaştırmalı (Mukayeseli) Olarak Değerlendirilmesi***

***Asım GÖKÇE <sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Battal ODABAŞI <sup>2</sup>***

Her bilim dalının katkılarıyla toplumsal yaşamın ve devletin vazgeçilmez bir paradigması olan eğitim insanlık tarihi kadar eskidir. Her toplumun kendi özüne uygun aynı zamanda evrensel değerleri de kapsayan bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Bireylerin ortalama eğitim süresini yükseltmek, yetileri doğrultusunda eğitim sistemi içerisinde yönlendirmeyi mümkün kılacak zorunlu eğitim uygulamalarını her toplumda görmekteyiz.

Araştırma ile kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının veli-öğretmen gözüyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Uygulanan eğitim sisteminin sonuçlarının tespiti açısından betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

12 yıllık zorunlu eğitimin uygulamada bazı sorunlar yarattığı, 60-72 aylık çocukların gelişim düzeylerine bağlı eğitim ortamlarına yansıyan sıkıntılar, kalabalık sınıf mevcutlarının eğitim kalitesini olumsuz etkilediği varsayımları, veli ve öğretmenlere yönelik hazırlanan ölçekten elde edilen bulgular çerçevesinde irdelenmiştir.

Örneklem olarak seçilen 50 öğretmen ve 344 velinin 12 yıllık zorunlu eğitime ait görüşlerinden elde edilen bulgular neticesinde, veliler 8 yıllık zorunlu eğitim modelini daha çok benimsemektedir. 4+4+4 uygulaması veli ve öğretmen tarafından daha iyi bir model olarak kabul görmemektedir. 4+4+4 uygulaması aceleye getirilmiş, hazırlık aşamasının iyi planlanmamasından kaynaklanan sorunları da beraberinde getirmiştir. Yeni eğitim sisteminde seçmeli ders ve ders seçimlerine ilişkin uygulamalar veliler tarafından takdir edilirken, öğretmenler tarafından günlük ders saatlerinin fazlalığı ve seçmeli derslerle ilgili

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

*12 Yıl Zorunlu Eğitim (4+4+4) Veli-Öğretmen Bakış Açışından Karşılaştırılmalı  
(Mukayeseli) Olarak Değerlendirilmesi*

velilerin yeterince bilgilendirilmemesine bağlı sorunlar yaşanmaktadır. 4+4+4 eğitim uygulamasını veliler eğitimdeki demokratikleşme hareketi olarak gormekte ve eğitim sisteminin daha esnek bir yapıya yükselten bir uygulama olarak değerlendirmekte iken öğretmenler eğitim kalitesinin düştüğünü ve disiplin sorunlarında artış olduğunu düşünmektedir. Hem öğretmen hem de veliler ilkokula başlama yaşının 60-66 aya çekilmesine ve yaş gruplarının oluşturulmasına sıcak bakmazken, okula başlama yaşının indirilmesinin sınıfların kalabalık olmasına neden olduğu görüşünde birleştikleri saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim, Türk eğitim sistemi, zorunlu eğitim, 4+4+4*

# ***Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmelerinin Yaratıcılık Düzeylerinin, Yaratıcılığın Dört Boyutu Olan Akıcılık, Esneklik, Zenginleştirme ve Orijinallik Boyutları Nedir?***

***Aygül GÖKMEN***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Aylın SÖZER ÇAPAN***<sup>2</sup>

Okul öncesi dönem, çocuğun tüm hayatını etkileyecek olan kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı bir dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimine paralel eğitim veren okullardır ve en önemli amaçlarında biri çocuğun çok yönlü gelişiminin sağlanmasıdır. Bu çok yönlü gelişimin içerisinde yaratıcılığın önemi yadsınamaz. Yaratıcı eğitim, erken yaşlarda başlayan bir süreç içermektedir.

Çocuğun gelişimi için kritik dönem olan 0-6 yaş arası okul öncesi eğitim dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde bireyin, zengin uyarıcıların olduğu ortamlarda bulunması sosyal- duygusal, bilişsel, psiko-motor ve dil gelişimini olumlu yönde destekler. Çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendirip ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1987, akt. Elgöl, 2006, s. 7). Okul öncesi eğitimi öğretmenin anlattıklarını, okuduklarını dinlemeyi ve dinlediklerini anlatabilme yeteneğini geliştirmektedir. Bütün bu etkinlikler ilköğretime temel oluşturmaktadır (Başal, 1998). Okul öncesi eğitimi, çocuklara ilköğretime başlamadan önce okulun kendisinden beklentilerine yönelik deneyimleri kazanmasını sağlamaktadır (Esaspehlivan, 2006, s. 30-32).

Çocuklar okul öncesi dönemde çevreleri ile etkileşim halindedirler. Bu etkileşim içinde çeşitli iletişim biçimlerini kullanmaktadırlar. Yaratıcılık algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, akıcılık, sezgi

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

ve kavrama yeteneği gibi pek çok zihinsel süreçlerin bir özetleme halinde bir araya getirilmesidir. Çağdaş eğitim her bireyde, tüm gizli yetenek ve güçleri düzenli bir biçimde geliştirmekle görevli olmak zorundadır. Bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak, çocuklarda yaratıcılık evrelerine karşılık oluşturacak bir yol izleyerek çocukların, merak gözlem ve icat yeteneklerini geliştirmek gerekir. Okul öncesi eğitimin çocuk üzerinde ki gelişimini desteklerken hedeflerinden biri de yaratıcılığın geliştirilmesi. İlk çocukluk döneminde, her çocukta az veya çok yaratıcılık vardır ve bunu harekete geçirilmesi için eğitime ihtiyaç vardır. Yaratıcılık eğitimi açısından önemli olan bu gücün geliştirilebilir olduğudur. Yaratıcılığın eğitimin genel olarak bireyin potansiyelini geliştirmek bakış açısından yola çıkarak yaratıcılık da eğitim vasıtasıyla geliştirilebilir (Yılmaz, 1990).

Torrance'a (1968) göre yaratıcılık, kişinin bir problem karşısında problemin çözümünde yeni bir ürün ortaya koymasıdır. Bu bağlamda, Torrance, yaratıcılığı bir eylem olarak tanımlanmıştır ve Torrance, yaratıcılığı "sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletme" şeklinde tanımlamaktadır (Sungur, 1997).

Yaratıcılıkla ilgili yaklaşımlar, çeşitli yaklaşımlar vardır ve hepsi de kullanıldığı yere göre farklılaşır. Yaratıcılık eğitiminin işe yaraması öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi ile ilgili uyacakları ilkelere bağlıdır. Yaratıcı öğretmenler yaratıcı çocuklar yetiştirirler. Bireyler yaratıcı bir çevrede gelişirlerse yaratıcılıkları da gelişir. Tüm bireylerin yetiştirilmesi için kullanılan çeşitli uyarıcılar bireyin daha farklı düşünmesine ve farklı bakış açılarına sahip olmasına yardımcı olacaktır (Forsth ve Nordvik, 2002).

"Yaratıcılık" kavramı, 1950'li yıllardan bugüne değin çok yönlü bir kavram olarak ele alınmış, çeşitli yazarlar yaratıcılığın betimlenmesinde farklı öğeleri vurgulamışlardır. Örneğin bazı yazarlara göre vurgulama, verilen ürün üzerindedir, bazıları düşünme süreçlerine ağırlık verirler, bazı yazarlar da belirli bir tür kişilik yapısı üzerinde yoğunlaşırlar. Tüm bu farklı vurgulamalara karşın ortak olarak görüş birliğine varılan

husus, “yeni ve alışılmamış bir şeyin ortaya konması” sürecidir. Bu süreç esnasında başkalarının izlediğinden farklı bir yol izleme, kalıpların dışına çıkma, bilinmeyene dalmaktan çekinmeme, fikirler arasındaki ilişkilerde başkalarının göremediği noktaları görebilme, yeniliklere açık olma, farklı yolları denemekten çekinmeme gibi “düşünce süreçleri” ve “kişilik özellikleri” vurgulanır. Ayrıca yaratıcılık, verileni hemen kabul etmeyen, yeni ve farklı çözüm yollarını deneyen, orijinal fikirler üretebilmeyi içeren zengin bir icat, bilimsel bir kuram, geliştirilmiş bir ürün, edebi bir çalışma, yeni bir tasarım gibi “ürün” bağlamında da ele alınmıştır (Torrance ve Goff, 1989, s. 136).

### **Problem Cümlesi**

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin, yaratıcılığın dört boyutu olan akıcılık, esneklik, zenginleştirme ve orijinallik boyutları nedir?

### **Amaç**

Yaratıcı eğitim, olabildiğince erken başlayan bir süreç içermektedir. Bu yaratıcılık eğitiminin desteklenmesi için Okul öncesi öğretmenleri, çocuğun daha yaratıcı, ileriye görebilen, yeni ürünler yaratabilen ve çevresini kendi amaçları için yönlendirebilen özerk bir birey olarak yetiştirmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi bireysel yaratıcılık gelişimine destek oluşturmaktadır. Öğretmenler yaratıcılığa karşı ne kadar duyarlı ve tutarlı olursa çocuklar da o kadar yaratıcı bir birey olarak yetişir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin Torrance yaratıcı şekil testi A formu aracılığı ile öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısına, öğretmenlerde yaratıcılığın boyutları olan, akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ve yaratıcılıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma deseninden yararlanılması düşünülmektedir. Araştırma sırasında veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Şekil Testi A formu” (Torrance Tests of Creative Thinking TTCT), “Sözel Test” ve “Kişisel Bilgi Formu” Söz konusu Torrance Yaratıcı Düşünme

Şekil Testi A formu” testi üç etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler şunlardır (Öncü, 2000, s: 28-29):

1. Resim oluşturma: Belli bir renkte ve şekildeki elışı kâğıdı, deneğe verilerek bundan bir kompozisyon oluşturması istenir. Denek, bu şekli beyaz bir dosya kâğıdı üzerine istediği yere yapıştırarak ve ilginç bir öykü anlatan orijinal bir resim oluşturmak üzere, bu şekle kalemle istediği biçimde çizgiler ekleyebilecektir.
2. Resim tamamlama: Bu etkinlik, 10 kareden oluşmakta ve her kare içinde, doğru ve eğrilerden oluşan farklı çizimsel uyaranlar bulunmaktadır. Denekten, bu çizimleri tamamlayarak yaptığı her çizime bir ad vermesi istenir.
3. Paralel çizgiler: Deneğe 30 çift paralel çizgiden oluşan bir seri verilir ve on dakika içinde, bunlardan yapabildiği kadarını çizimsel olarak tamamlaması ve yaptığı her çizime bir ad vermesi istenir.

Testin bu etkinlikleri değerlendirilirken, deneklerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme olmak üzere dört ayrı boyuttan aldıkları toplam puanlar hesaplanacaktır. Testin deneklere bireysel ya da grup halinde uygulanması düşünülmektedir. Her etkinlik için açıklama sonrasında 10’ar dakikalık süre verilmektedir. Süre sonunda öğretmenlerden resimleri hakkında düşündüklerini söylemeleri istenecektir, düşünceleri ile verdikleri isimler araştırmacı tarafından test sayfasına yazılacak ve daha sonra test materyalleri toplanacaktır (Sungur, 2001, s.278).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin güvenilirliği ile ilgili olarak Guttman, Spearman Brown ve Cronbach Alfa teknikleri ile iç tutarlılık katsayıları toplam şekilsel yaratıcılık için 74 ile 38 arasındadır. Testin geçerlilik çalışmaları ise bazı zekâ ve yetenek testleri ile Torrance Yaratıcı Testi arasındaki korelasyona bakılarak elde edilmiştir (Çakmak, 2005).

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin sözel ve şekil kısımları Aslan (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlamasından yararlanılacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yaratıcılık, yaratıcı birey, yaratıcı düşünce*

### Kaynakça

- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Başal, H. A. (1998). *Okulöncesi Eğitime Giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale Örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Forsth L. R. ve Nordvik, B. (1995). *Teaching creativity in school*. <http://www.ipo.no/Literatur/Articel/teaching-creativity-in-school>. [21.11.2002].
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1987). *Okulöncesi eğitimi*. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Öncü, T. (2000). Anasınıfı (6 yaş) düzeyindeki çocukların şekilsel yaratıcılıklarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Fakülte Dergisi*, 40(1-2), 25-34.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. (2. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Torrance, E. Paul ve Goff, K. (1989). A Quiet Revolution, *Journal of Creative Behavior*, 23(2), 136-145.
- Yılmaz, S. (1990). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.





# ***İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi İlkokul, Ortaokul, Liselerinde Öğretmen Yönetici İlişkilerinde Yaşanan Engeller***

***Bilent GÜNDAY*** <sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Yüksel YEŞİLBAĞ*** <sup>2</sup>

Dünyada meydana gelen değişimler var olan her olgu üzerinde etki ettiği gibi zamanla eğitimde de değişimler meydana getirmiştir. Eğitimde meydana gelen her değişim, toplumsal yapıda da muazzam değişimlerin meydana gelmesini sağlamıştır. Zamanla eğitim, gelişmiş ülke olmanın ana parametrelerinden biri haline gelmiştir.

Bir ülkede eğitimin kalitesinin yüksek olması ülkedeki yaşam kalitesini de yükseltmektedir. Bu bağlamda insan olgusunu geliştirmek ve ideal form haline getirmek, gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların en temel amacı olmalıdır.

Eğitim örgütü ve sosyal sistem olan okulun bu özelliği okuldaki insan ilişkilerinin önemini daha da artırmaktadır. Okulun daha verimli çalışabilmesinde yöneticilerin büyük etkisi vardır. İnsan ilişkilerinde başarılı olan yöneticiler okulların verimini artırmaktadırlar. Bu konuda bilgili olmayan yöneticiler ise okulun verimsizliğine neden olmaktadır (Güçlüol, 1985, s.2).

Okul yönetiminde iki tür yöneticilikten söz edilebilir. Birincisi otokratik okul yöneticiliği, ikincisi demokratik okul yöneticiliği. Otokratik okul yöneticiliğinde her şey emirle yapılır. Oysa çağdaş örgütlerde ve yönetimlerde insani ilişkilere önem verilir. İnsani ilişkiler, demokratik bir ortam içinde açıkça görülür. Bu nedenle demokratik okul yöneticiliği iyi bir okul yöneticisinin seçeceği yönetim biçimi olacaktır (Binbaşoğlu, 1983, s. 134).

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Okullarda yöneticilerin etkili dil kullanılması, öğretmenlerin karar alma sürecinde aktif rol alması vb. durumlar demokratik yönetim biçiminin olmazsa olmazlarından. Öğretmenlerin karar alma sürecinde bulunuyor olmalarının zamanla örgüte olan bağımlılığı arttıracak, yapacağı işi sahipleneceği ve motivasyonunun yükseleceği düşünülmektedir. Otokratik ve her şeyin emirle yapıldığı bir düzende ise zamanla öğretmenlerin tükeneceği düşünülmektedir. Bu bağlamda etkili bir okul yönetiminin yolunun doğru iletişim ve becerilerinden geçtiği bilinmektedir.

Eğitim örgütündeki iletişim, iç ve dış iletişim olmak üzere iki grupta incelemek olasıdır. Okul içi iletişim yönetici-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci; okul dışı iletişim ise okul-çevre iletişim olarak belirtilebilir. Yönetici-öğretmen iletişimin niteliği, diğer iletişimlerin gelişmesini ve yapısını önemli ölçüde etkilemektedir. Yapılan bir araştırmada, personel-yönetici iletişiminin, personelin yöneticisi ile olan toplumsal ilişkilerinin niteliğine, yöneticinin iletişim süresinde gösterdiği tutum ve davranışa bağlı olarak gelişme gösterdiği yargısına varılmıştır (Ergün ve Polatoğlu, 1988, s. 89).

Bu çalışmanın temel amacı yönetici ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim engellerini belirtmektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi: İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi İlkokul, Ortaokul, Liselerinde Öğretmen Yönetici İlişkilerinde Yaşanan Engeller ne düzeydedir? şeklinde belirlenmişti.

Okullarda yönetim işlevi yerine getirilirken ve eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilirken birtakım sorunların ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu sorunlar çözülmeden etkili bir planlamanın yapılmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen verilerden çıkan sonuçlar değerlendirilerek, eğitim sistemimizde okul yöneticileri ve öğretmenlerin ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların çözüm yöntemlerinin ne olabileceği üzerinde değerlendirme yapılacağından dolayı önemlidir.

Okullarda eğitim-öğretime yönelik, eğitim sisteminin vizyonu, misyonu ve gerçekleştirilmesi düşünülen hedeflerin geliştirilmesi amacıyla yapılan eylemlerin sağlıklı olması, var olan engellerin ortadan kaldırılmasıyla daha işlevsel olacaktır. Bütün idareci ve öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları

çerçevesinde, her konu ve eylemde birbirine destek olmaları hizmet kalitesini arttıracakı düşünölmektedir. Bu bağlamda özellikle okullarda var olan engeller, engellerin nedenleri ve çözüme yönelik görüşlerin ortaya çıkması nedeniyle bu çalışmanın önemli olduğu düşünölmektedir.

İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi ilkokul, ortaokul, liselerinde öğretmen yönetici ilişkilerinde yaşanan engelleri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma modeli, niceliksel araştırma modeli çeşitlerinden olan, “tarama modeli”dir. Tarama modelleri içinden de genel tarama modeli yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki İlkokul, ortaokul, lise yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullar içerisinden rastgele seçilen 191 kişiden oluşturmaktadır.

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla anket ve ölçek kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşturmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ankettir. İkinci bölüm ise Sancar (2010) tarafından öğretmen-yöneticiler arasındaki iletişim engellerini belirlemeye yönelik hazırlanan ölçektir. Okul müdürü-öğretmen iletişimindeki engeller ölçeği güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve Cronbach Alfa=,975 olarak bulunmuştur. Ayrıca mevcut araştırma için örneklem grubundan toplanan veriler ışığında yapılan iç güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa=,966 bulunmuştur.

Araştırmanın amacına uygun veriler toplandıktan sonra SPSS 16 programı ile analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada belirlenen değişkenler şu şekilde analiz edilmiştir:

Katılımcıların yönetici-öğretmen iletişimindeki engellerine yönelik puanları incelendiğinde engelin nadiren düzeyinde ( $x/k=2,44$ ,  $1,81-2,60$ =Nadiren) düşük olduğu görölmüştür.

Yapılan incelemeye göre yaşanan engellerin düzeyi cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi değişkenlerine ve iletişim ile yöneticilik ile ilgili kurs alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farka rastlanmamıştır. Ancak yaş, görev türü ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark görölmüştür.

ANOVA testi sonucu oluşan farklılığın kaynağını gösteren LSD testine göre 21-25 ile 51-55, 21-25 ile 61-65, 26-30 ile 51-55, 26-30 ile 61-65, 31-35 ile 36-40, 31-35 ile 51-55 ve 31-35 ile 61-65 yaş kombinasyonları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca görev türüne göre oluşan farklılığın kaynağını gösteren LSD testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile müdür yardımcıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farklar sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinde yaşanan engelin daha az olduğu görülmektedir. Son olarak mesleki kıdem değişkeninde oluşan farklılığın kaynağını gösteren LSD testi sonucu incelendiğinde 1-5 kıdem yılları ile 16-20 kıdem yılları arasında, 1-5 kıdem yılları ile 21-25 kıdem yılları arasında fark bulunmuştur. Ayrıca 6-10 kıdem yılları ile 16-20 kıdem yılları arasında, 6-10 kıdem yılları ile 21-25 kıdem yılları arasında da fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *İletişim, yönetici ve engel*

### **Kaynakça**

- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayıncılık.
- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1988). *Kamu yönetimine giriş*. Ankara: TODAİE
- Güçlüol, K. (1985). *Eğitim yönetiminde karar ve olaylar*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sancar, E. (2010). *Öğretmen ve yönetici ilişkilerinde yaşanan engeller (İstanbul-Kâğıthane ilçesi örneği)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

# ***Liderlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki***

***İbrahim GÜNEŞ<sup>1</sup>***

***Prof. Dr. Uğur TEKİN<sup>2</sup>***

Bu araştırmanın konusu liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bunun için liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki bağlantının belirlenen değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini İstanbul Bahçelievler’de görevli olan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, İstanbul Bahçelievler’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görev yapan öğretmenler içinden rastgele seçilenlerdir.

Araştırmada, İstanbul Bahçelievler’deki sınıf ve branş öğretmenlerinin liderlik biçimleri ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, 3 kısımdan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin ilk kısmı demografik bilgileri içermektedir. İkinci anket Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen 32 madde olan Liderlik Stilleri Belirleme Anketidir.

Anketin üçüncü kısmında Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999)’in bilişsel, duyuşsal, davranışsal faktörleri içeren örgütsel sinizm düzeyini ölçmek amacıyla kavramsallaştırdığı 14 maddelik ölçek kullanılmıştır.

Veriler toplandıktan sonra; katılımcıların mesleki kıdem yaş, unvan ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenlerin değerlendirmesi amacıyla bulgular incelenmiştir. Veriler parametrik olmadıkları için Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ayrıca veriler arası ilişkinin belirlenmesi amacıyla Spearman korelasyon testi uygulanmıştır.

Yapılan araştırma sonunda liderlik ölçeği ve alt boyutlarında genel olarak mesleki kıdem ve çalışılan kurum değişkenleri arasında anlamlı farka

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, [ugurtekin@aydin.edu.tr](mailto:ugurtekin@aydin.edu.tr)

rastlanmıştır. 11 yıl ve üstü kıdem yılına sahip olanların liderlik algısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışılan kurum değişkeni incelendiğinde ilkokul ve liselerde görev yapanların liderlik algısının ortaokullarda görev yapanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Liderlik ve sinizm arasında ters yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisini konu alan bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırma İstanbul Bahçelievler’de görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Ancak Türk eğitim sistemini oluşturan her tür ve kademedeki eğitim örgütlerinde de benzer nitelikli yeni araştırmaların yapılmasına da ışık tutacaktır. Bununla beraber Türkiye’de liderlik ve özellikle de örgütsel sinizm konularında çalışmaların yetersiz oluşu ve bu çalışmanın bu alandaki boşluğu doldurması bakımından önemlidir.

Bu araştırmanın konusu liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bunun için liderlik ile örgütsel sinizm ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde görevli olan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na okullarda görev yapan öğretmenler için rastgele seçilenlerdir.

Araştırmada, İstanbul’daki sınıf ve branş öğretmenlerinin liderlik biçimleri ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, 3 kısımdan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin ilk demografik bilgileri içermektedir. İkinci anket Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen 32 madde olan Liderlik Stilleri Betimleme Anketidir.

Anketin üçüncü kısmında Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999)’in bilişsel, duyuşsal, davranışsal faktörleri içeren örgütsel sinizm düzeyini ölçmek amacıyla kavramsallaştırdığı 14 maddelik ölçek kullanılmıştır.

Veriler toplandıktan sonra; katılımcıların cinsiyet, yaş, unvan ve mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirmesine dönük ulaşılan bulgular incelenmiştir. Veriler incelenmiş ve parametrik olmadıkları görülmüştür. Verilerin parametrik olmaması nedeni ile Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ayrıca veriler arası ilişkinin belirlenmesi amacıyla Spearman korelasyon testi uygulanmıştır.

Veriler incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcıların liderlik ve örgütsel sinizm ölçeğine ait puan durumu incelendiğinde genel anlamda katılımcıların liderlik ölçeği puanlarının değerinin düşük olduğu görülmektedir. Maddeler ters işaretli olduğundan dolayı katılımcıların liderlik ölçeğine yönelik algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca örgütsel sinizm ölçeği incelendiğinde genel anlamda verilen puanların yüksek olduğu görülmektedir. Sinizm ölçeğinde de maddeler ters işaretli olduğundan dolayı katılımcıların sinizm ölçeği algılarının düşük olduğu görülmüştür. Bu puanlara göre katılımcıların liderlik algısı genel anlamda yüksek, sinizm algısı ise düşüktür.
- Cinsiyet değişkeni incelendiğinde genel olarak katılımcıların puanları incelendiğinde liderlik ölçeği ve örgütsel sinizm ölçeğinde değişkenler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.
- Bazı çalışmalar işle ilgili olarak kadının da erkeğin de benzer tepkiler verdiğini gösterirken, bazı çalışmalar da farklı iş tutumları sergilediklerini tespit etmiştir (Çakır, 2001:108). Lambert (1991:342), kadınların çalışma hayatına ve işe daha çok ilişki odaklı baktıklarını, erkeklerin ise başarı odaklı olduğunu iddia etmektedir. Cinsiyet rol gereksinimlerinin farklılığından dolayı, erkek ve kadın çalışanlar hem iş koşullarını farklı değerlendirmekte hem de çalışma hayatından farklı beklentilere sahip olmaktadır (Lambert 1991:342), Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda cinsiyet unsurunun örgütsel sinizmi etkilemediği tespitinde bulunulmuştur. Ancak Mirvis ve Kanter (1991) çalışmasında erkeklerin kadınlara oranla daha sinik oldukları yönünde bir bulguya ulaşmıştır (Gövez, 2013:16).Lobnika ve Pagon (2004:7) ise, kadın çalışanların erkek çalışanlara göre örgütsel sinizm seviyelerini daha yüksek bulmuşlardır (Kılıç, 2013:27).

- Medeni durum değişkeni incelendiğinde genel olarak katılımcıların puanları incelendiğinde liderlik ölçeği ve örgütsel sinizm ölçeğinde değişkenler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bağlamda medeni durum değişkeninin liderlik ve örgütsel sinizm için belirleyici bir faktör olmadığı anlaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde medeni durum değişkenine yönelik çalışma bulunmamaktadır.
- Yaş değişkeni incelendiğinde liderlik ölçeği puanlarına göre anlamlı farka rastlanmamıştır. İkili gruplar karşılaştırıldığında 26-35 ve 36-45 yaş grupları ile 46-55 ve 56-65 yaş grupları arasında 46-55 ve 56-65 yaş grupları lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 46-55 ve 56-65 yaş gruplarında yapısal liderlik algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Örgütsel sinizm ölçeği incelendiğinde genel puana göre yaş değişkenleri arasında anlamlı farkın var olduğu görülmüştür. İkili gruplar karşılaştırıldığında 46-55 ve 56-65 yaş grupları ile diğer yaş grupları arasında 46-55 ve 56-65 yaş grupları aleyhine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 46-55 ve 56-65 yaş gruplarında siniklik algısının daha düşük olduğu görülmektedir.
- Bireylerin yaptığı işlere ilişkin düşünceleri, tutumları bulunduğu yaşa göre farklılık gösterebilir. Zira insanın her yaşı farklı istek ve beklentiler taşır. Birey çalışma hayatına başlayacağı yıllarda daha çok eğitimine ve kendi bireysel özelliklerine uygun iş arayışı içerisinde olur. Ancak çoğunlukla arzularına ters bir şekilde beklentilerinin dışında bir işe yerleşmek zorunda kalabilmektedir. (Turan, 2011:107). Bundan içindir ki gençler için, kişisel ilgi ve yeteneklerini kullanabilecekleri, kişilerarası ilişkilerin iyi olduğu bir iş ve çalışma ortamına sahip olmak çok önemlidir (Çakır, 2001:107).
- Andersson ve Bateman (1997:770) işyeri sinizmini incelediği 207 uzman ve yönetici ile yaptığı bir araştırmada yaş ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Fero (2005) da üç firmada toplam 252 çalışan üzerinde uyguladığı araştırmada, örgütlerde sinizmin yüksek olmasının sebeplerini ve sonuçlarını incelemiş örgütsel sinizm ile yaş arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Literatürde Andersson ve Bateman (1997)'in çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır (Kılıç, 2013:26). Güzeller ve Kalağan (2008) ile Tokgöz ve Yılmaz (2008) gibi yerli çalışmalarda da yaş ile sinizm arasında bir etkileşimin olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Mirvis ve Kanter'in (1991) çalışmasında ise, yaş ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide 18-25 yaş aralığındaki çalışanların, 55 yaş ve üstü



çalışanlara göre daha sinik olduğu tespit edilmiştir (Mirvis vd. 1991, s.56). Yani genç yaştaki kişilerin örgütsel sinizm seviyeleri daha yüksek görülmüştür (Gövez, 2013:15).

- Liderlik ve örgütsel sinizm ölçeği incelendiğinde eğitim değişkenleri arasında anlamlı düzeyde farka rastlanmamıştır. Literatürde eğitim düzeyi ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda eğitim durumu değişkeni de önemli bir etken olarak göze çarpmaktadır. Çünkü eğitim düzeyi arttıkça, iş yaşamına ve işe yüklenen anlam ve beklentiler de çeşitlenmektedir (Çakır, 2001:111).
- Fero (2005), yaptığı çalışmada yüksek lisans ya da doktora mezunu olan çalışanların ön lisans mezunu olanlara göre daha sinik tutum sergilediklerini tespit etmiştir (Fero, 2005: 36). Bu da eğitim düzeyinin artmasıyla örgütsel sinizm düzeyinin de arttığını göstermiştir. Neden olarak da eğitim seviyesi yüksek olan kişilerin akademik anlamda daha donanımlı ve dolayısıyla kişisel özellikler bakımından da daha sorgulayıcı bir yapıya sahip olmaları gösterilmiştir (Güzeller ve Kalağan, 2008:93). Bu durum, yüksek eğitim düzeyine sahip çalışanların, örgütlerindeki mevcut durumu kabullenmeyi zorlanmalarından kaynaklanmaktadır (Kılıç, 2013:27).
- Lobnika ve Pagon (2004), kara kuvvetleri çalışanları üzerine yaptığı çalışmada ise eğitim durumu ile sinizm arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir (Lobnika ve Pagon, 2004: 107). Kanter ve Mirvis (1991) tarafından yapılan çalışmada da eğitim düzeyi düşük olanların, yüksek olanlara göre daha fazla sinik oldukları tespit edilmiştir. Anderson ve Bateman (1997), James (2005) ve Efiltili vd. (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise örgütsel sinizm ile eğitim düzeyi arasında her hangi bir ilişki bulunamamıştır (Gövez, 2013:16).
- Mirvis ve Kanter (1991:56), araştırmasında, eğitim düzeyi daha düşük olan çalışanların örgütsel sinizm tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Araştırmacılar daha az eğitilmiş ve daha az gelire sahip olan çalışanların, gerçeği kolayca kabul ettikleri için örgütsel sinizm seviyelerinin düşük olduğu tespitinde bulunmuşlardır. Benzer bir sonucu da, Lobnika ve Pagon(2004:7) polissinizmini araştırdığı çalışmalarında destekleyerek eğitim durumu ile sinizm arasındaki ilişkiyi negatif bulmuşlardır (Kılıç, 2013:27).

- Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde liderlik ölçeğinde anlamlı farka rastlanmıştır. Genel olarak ikili gruplar karşılaştırıldığında 11 yıl ve üstü ile diğer gruplar arasında 11 yıl ve üstü yılda bulunanların lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Bu bağlamda 11 yıl ve üstü grubun liderlik algısının daha kuvvetli olduğu görülmektedir.
- Örgütsel sinizm incelendiğinde kıdem yılları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak ikili gruplar karşılaştırıldığında 11 yıl ve üstü ile diğer gruplar arasında 11 yıl ve üstü yılda bulunanların lehine anlamlı düzeyde farka rastlanmıştır. Bu bağlamda 11 yıl ve üstü grubun siniklik algısının daha düşük olduğu görülmektedir.
- Hizmet süresinin de örgütsel sinizmi etkilediğinin tespit edildiği araştırmalarda aynı pozisyonda uzun bir süre çalışan bireyin, daha az çalışan bireye göre daha sinik olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. (Lobnika ve Pagon 2004:108). O'Connel, Holzman ve Armandi (1986), araştırmalarında hizmet süresi ile örgütsel sinizm arasında bir bağlantı olduğunu görmüşlerdir. Brandes (1997), araştırmasında hizmet süresi 9 yıldan az ya da 15 yıldan çok olan memurların örgütsel sinizm tutumlarının düşük seviyede kaldığını bulunmuştur. (Brandes, 1997:6). Yine James (2005) tarafından yapılan bir araştırmada örgütsel sinizm ile hizmet süresi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş, 10 yıldan daha fazla süre hizmeti olanların daha az sinik özellikler gösterdiği tespit edilmiştir (Gövez, 2013:17).
- Çalışılan kurum değişkeni incelendiğinde genel olarak liderlik algısının yüksek, siniklik algısının düşük olduğu görülmüştür. Genel anlamda ortaokulda görev yapan çalışanların liderlik algısının düşük, siniklik algısının ise yüksek olduğu görülmüştür.
- Liderlik ölçeği ile örgütsel sinizm ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde genel olarak liderlik ve alt boyutları ile örgütsel sinizm ve alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkinin var olduğu görülmektedir. İlişkinin de genel olarak orta düzeyde ve negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir.
- Davis ve Gardner (2004), yaptıkları çalışma ile örgütsel sinizm ve liderlik arasında önemli ilişkiler tespit etmişlerdir. Yazarlar araştırmalarında liderlik bakımından lider ile üye arasındaki ilişkilerde atfetme sürecinin nasıl meydana geldiğini irdeleyen araştırmacılar, atfetmelerin örgütsel sinizmi etkileme boyutlarını bulmuşlardır (Gövez, 2013:70)

**Anahtar Kelimeler:** *Liderlik, Sinizm, Eğitim, Okul, Öğretmen*

### Kaynakça

- Brandes, P. M. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences*,. (Dissertation Of Doctor Of Philosophy). The University Of Cincinnati.
- Çakır, Ö. (2001), *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*, 1. Basım, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Dean Jr, J.W., Brandes, P. And Dharwadkar, R. (1998). “*Organizational cynicism*”, *The academy of management review*, 23(2). 341-352.
- Fero, H. C. (2005). *Flow and cynicism in the workplace. (Dissertation of doctor of philosophy)*. California: Claremont Graduate University, Claremont.
- Gardner, William L. And Bruce J. Avolio (1998), *Charismatic relationship a dramaturgical perspective*, *akademy of management*, Review:23, P.32-58
- Gövez, E. (2013). “*Örgütsel sinizm ve dönüştürücü / etkileşimci liderlik arasındaki ilişki -bir uygulama-*”. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.
- Kanter, D. Ve Mirvis, P. (1991). *Cynicism: The new america malaise. Business and society rewiev*. Spring.
- Kılıç, M. (2013). “*İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*”, (Yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Lambert, S. J. (1991). “*The combined effects of job and family characteristics on the job satisfaction, job involvement and intrinsic motivation of men and women workers*”. *Journal Of Organizational Behavior*, 12 (4). 341-363.Society Rewiev. Spring.
- Lobnika, B. ve Pagon, M. (2004). “*The prevalence and nature of police cynicism in slovenia (from policing in central and eastern europe: dilemmas of contemporary criminal justice)*”. (Edt. Gorazd Mesko, Milan Pagon, And Bojan Dobovsek). The Faculty Of Criminal Justice, University Of Maribor, 103-111, Slovenia.

- Mataş Sancak, Y. (2014). “İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki”. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans tezi) İstanbul.
- Polatcan, E. (2011). “Örgüt yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Karabük ili örneği)”. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans tezi) Sakarya.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve karaman ili kamu kurumlarında bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# ***Ortaokullarda Örgüt Kültürünün Yönetici ve Öğretmenlerin İş Tatminine Etkisi***

***Duygu GÜRSEL*** <sup>1</sup>

***Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR*** <sup>2</sup>

Örgüt, belli bir amaca ulaşmak için birlikte hareket eden bir topluluktur. Dolayısıyla toplumda kimi büyük kimi küçük pek çok örgüt karşımıza çıkar. Aileler, okullar, iş yerleri gibi önceden belirlenen amaç veya amaçlara ulaşmak için çabalayan her topluluğa örgüt denilebilir. Bu noktada karşımıza örgüt kültürü kavramı çıkmaktadır. Örgütü oluşturan bireylerin örgüt içindeki kurallar ve değerler sistemine bağlılıklarının ne düzeyde olduğu, örgütlerin sağlığı ve devamlılığı için önem arz etmektedir. Gerek aile yaşamı ve sosyal yaşam, gerekse iş yaşamı düşünüldüğünde, örgüt kültürü kavramının kişinin hayatının aslında ne kadar büyük bir bölümünü etkilediği bir gerçektir.

Örgüt kültürü kavramı 1980’li yıllarda ortaya atılmıştır. Bu kavramın ortaya atılmasından sonra örgüt içindeki bağlılık, örgütü oluşturan bireylerin birbirleriyle ilişkileri ve örgüt içi fikir alışverişi gibi unsurlar ön plana çıkmıştır. Örgüt kavramı zamanla o kadar popüler hale gelmiştir ki günümüzde iş yerlerinin başarılı olup olmama durumları örgüt kültürüne ve bu örgüte bağlılık ile ilişkilendirilmiştir.

Her çalışan, içinde bulunduğu örgüte bağlı olmak ister. Bu bağlılığın derecesi onun iş yerindeki mutluluk ya da mutsuzluk durumunu ciddi ölçüde etkiler. Çalışan insanların, günün hatırı sayılır bir bölümünü iş yerinde geçirdiği düşünüldüğünde, örgüt kültürü kavramının ne derece önemli olduğu sonucuna varabiliriz. Bu çalışmada örgüt kültürü ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenecektir. Dolayısıyla örgüt kültürünün yanında iş tatmini kavramı da açıklanmaya değerdir.

Literatürde örgüt kavramı ile ilgili bugüne kadar pek çok tanım yapılmıştır. Barnard (1994), örgüt kavramını, “iki veya daha fazla kişinin etkinlikleri ve güçlerinin bilinçli bir şekilde koordine edilmesi” şeklinde ifade etmiş ve

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

birbirleriyle iletişime açık olan ve örgüt içinde aktif katılıma önem veren gönüllü kişiler olduğu zaman, örgütün meydana geldiğini ifade etmiştir. Schein (1970), örgüt kavramını, “ortak bir amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen insanlar tarafından oluşturulan, görev dağılımı yapılarak, bir otoriteye ve hiyerarşiye bağlı olan bu insanların ortaya çıkardıkları faaliyetlerin bilişsel birlikteliğidir” şeklinde açıklamıştır.

Örgüt kültürü ise örgütün çevresiyle ilgili olan, örgütsel uygulamalar sayesinde şekillenen bir çeşit kültürdür (Oudenhoven, 2001, Akt. Erdem, 2007). Örgüt kültürü kavramı, örgüt içinde bulunan bireyler tarafından paylaşılan ve görelî olan inanç tutum ve değerlerin tümü olarak tanımlanabilir (Mwaura, 1998, Akt. Erdem, 2007, s. 64).

Erdoğan (1999), iş tatminini “kişinin işine karşı gösterdiği olumlu veya olumsuz tutum” olarak ifade etmiştir. Bir başka ifadeyle iş görenin çalışma ortamında kendisi ve arkadaşları ile meydana getirdiği eserden aldığı keyif ve işinden sağladığı maddî mutluluk denilebilir. (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2008, s. 202).

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi yerli ve yabancı kaynaklardan elde edilen literatür taraması ile oluşturulmuştur. Verileri elde etmek amacıyla bir adet demografik bilgi formu, bir adet ölçek ve bir adet anket kullanılmıştır. Uygulanan bilgi formu 6 adet sorudan oluşmaktadır. Bu sorular mesleki unvan, cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, mezuniyet düzeyi gibi sorulardır. Verilerdeki Minnesota İş Doyum Ölçeği Weiss, David, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiştir. İlk kez Oran tarafından (Akt. Şanlı, 2006) Türkçeye çevrilmiştir.

Okul kültürü anketi ise 22 maddeden oluşmaktadır. Anket, Türkoğlu (2008) tarafından geliştirilmiştir. Bu ankette her soru için kişinin okul kültürü ile ilgili görüşlerine yönelik ifadeler beş adettir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü anketinden aldıkları puanların mesleki unvan, yaş, meslekteki hizmet süresi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve mezuniyet düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir

fark bulunmuştur. Bununla birlikte yönetici ve öğretmenlerin okul kültürü anketinden aldıkları puanlarla, iş tatmin ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson analizi uygulanmış ve bu analiz sonucunda değişkenler arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı çıkmıştır.

Eda Şahal (2005, s. 112) Akdeniz Üniversitesi'nde doktora yapan asistanların çalıştıkları ortamın kültürel yapısının algılanması ve bu ortama ilişkin iş tatminlerinin incelenmesine yönelik yaptığı araştırmada örgüt kültürü ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yani araştırmaya katılanların örgüt kültürü ile ilgili algıları arttıkça, iş tatmin düzeylerinde de bir artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Âdem Aycan Gönenli (2004, s. 89) Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerine Etkisi ve Anatolia Seramik A.Ş.'de uygulama adlı çalışmasında inceleme yapılan şirketteki çalışanların örgüte yönelik algıları ile iş tatmin düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, ancak tam anlamıyla olumlu bir ilişkiden bahsedilebilmesi için çalışana yükselme, sorumluluk verme, herkese adil davranılması gibi birtakım değişkenlerin de önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu alanda örgüt kültürü ve örgüt kültürü iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen Jocely J. Johnson ve Cherita L. Mc.Intye (1998) gerçekleştirdikleri Organizational Culture and Climate Correlates of Job Satisfaction adlı araştırmada 8126 katılımcı incelenmiştir. Araştırma sonucu örgüt kültürü ve iş tatmini, bu denekler üzerinde pozitif ve sıkı sıkıya anlamlı bir ilişkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Örgüt iklimi, örgüt kültürü, iş doyumu, okul kültürü*

### **Kaynakça**

- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Gönenli, A. A. (2015). *Örgüt kültürünün iş tatmini üzerine etkisi ve anatolia seramik AŞ'de uygulama*. Diss.
- Johnson, J., J. O. C. E. L. Y. N. ve McIntye, C. L. (1998). Organizational culture and climate correlates of job satisfaction. *Psychological Reports*, 82 (3), 843-850.
- Şahal, E. (2005). *Akademik örgütlerde örgüt kültürü ve iş tatmini arasındaki ilişki: Akdeniz Üniversitesi'nde doktora yapan araştırma görevlilerinin örgüt kültürüne ve iş tatminine yönelik algı ve kanaatleri*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şanlı, S. (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şimşek Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2008). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Türkoğlu, M. (2008). *Genel liselerde örgütsel kültürün iş doyumuna etkisi (Malatya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.



# ***Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Avcılar Örneği)***

***Halil Emre GÜRSEL***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR***<sup>2</sup>

Bilindiği üzere insanlar istendik davranış değişikliği oluşması adına eğitim almaktadır. Kendilerine ve topluma faydalı bir birey olmaları ve hayatın kendilerine açtığı yoldan başarıyla ilerleyebilmeleri açısından eğitim almaları büyük önem teşkil etmektedir. Bu eğitimi alırken, özellikle ilk ve ortaöğretimde, faydalandıkları en önemli kaynak ise eğitimin köşe taşı olan öğretmenlerdir.

Öğretmenler, öğrencilere eğitim verirken onları motive eder, çevresel faktörleri düzenler, hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyip onlara uygun araçlarla öğrencilerin karşısına çıkar ve çeşitli eğitim öğretim yöntem ve teknikleriyle ders verir. Ancak en önemlisi onlarla iletişim kurar. Bir öğretmenin mesleki başarısı öğretmenin sadece anlatım becerisine değil aynı zamanda iletişim ve empati yeteneğine de bağlıdır.

Öğretmenlerin empatik eğilimleri en nihayetinde onların örgüt içinde ve dışında gerçekleştirdiği iletişim durumlarını ortaya koymaktadır. Bu durumlar ise onların gerek meslek yaşamlarında gerekse günlük hayatlarında gerçekleştirdikleri iletişimin kalitesini bize gösterir. Yapılan bu çalışmayla branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin hangi değişkenlere göre farklılık göstermekte olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Empati ve eleştirel düşünme kavramları son zamanlarda daha fazla önem ve değer kazanmıştır. Bunun neticesinde bu kavramlar ilköğretim programına beceriler arasında yerini almış ve bu konular üzerinde birçok araştırmalar yapılmıştır. Toplum içerisinde sağlıklı iletişim ortamının oluşması ve yaşantıları olduğu gibi kabullenmeyip, bir sorgulama ve araştırma süzgecinden geçiren fertlerin yetiştirilmesinin önem arz etmesi nedeniyle bu iki kavramın

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

çeşitli ülkelerdeki eğitim programında bulunması bir mecburiyet haline gelmiştir. Bu kavramlar hakkında eğitimcilere büyük görev düşmektedir. Empati ve eleştirel düşünmenin mantığını ve içeriğini kavratılmak için eğitimcilerin bu iki kavrama sahip olmaları, içselleştirebilmeleri gereklidir. Bu yüzden eğitimciler yetiştirilirken, adayların bu bilgi ve becerilere ne denli sahip olduklarının belirlenmesi gereklidir (Ekinci ve Aybek, 2010, s. 818).

Sadece öğretime dayalı eğitim sistemi, yerini daha dinamik, araştıran ve sorgulayan bir sisteme devretmiştir. Öğretimden önce eğitime değer veren bu sistemin en önemli unsuru olan öğretmenler, karşısındaki öğrenciyi, veliyi, eğitim yöneticisini vs. anlamak, algılamak hatta onların beklentilerine, duygularına ve ihtiyaçlarına da cevap verebilir bir donanıma sahip olması eğitim açısından pozitif bir etki yaratacaktır.

Geleceğin teminatı olan öğretmenlerin iletişimde çok büyük önem arz eden empatik yaklaşım hakkında görüşlerinin belirlenmesi, salt ikili ilişkiler açısından değil, aynı zamanda bundan sonra gelecek nesillerin kalitesi için de belirleyici bir etmen olacaktır. Öğretmenlerin sahip oldukları empatik eğilimler ve bunların hangi değişkenler neticesinde farklılık gösterdiği, üzerinde araştırma yapılmasına muhtaç bir konudur. Bu araştırma neticesinde, bu alanda yer alan boşluğun giderilmesi ve daha önce yapılan araştırmaların üzerine daha güncel sonuçlar elde etmek amaçlanmaktadır.

Yapılan bu çalışmada verileri elde etmek için nicel bir araştırma kullanılmıştır. Kullanılan anket tekniğiyle veriler toplanmış, istatistiksel olarak değerlendirilip veriler sonucu oluşturulan ölçümler sayısal olarak ifade edilmiştir. Ölçüm sonuçları ise şema ve çizelgeler yoluyla gösterilmiştir.

Demografik değişkenler verisini elde etmek amacıyla Kişisel bilgi formu, empatik eğilim verisini elde etmek amacıyla Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan kişisel bilgi formu 8 adet sorudan oluşmaktadır. Bu sorular cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, öğretmenlikte kıdem, branş, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleki memnuniyet ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre kadın branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri erkek branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinden

yüksek çıkmıştır. Yani empatik eğilim cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin empatik becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı bulgusu Elikesik (2013) ile çelişmektedir. Tezinde Elikesik (2013) cinsiyetin empatik eğilim için anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Balcı'nın (2012) yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri (Beşiktaş İlçesi Örneği)" adlı araştırmasına göre cinsiyet, empatik eğilim için belirleyici bir faktördür. Bu sonuç yapılan araştırmanın bu yönüyle paralellik arz etmektedir.

Yapılan çalışmada mesleği isteyerek seçme değişkeninde önemli bir sonuç olarak öğretmenlerin büyük bir kısmının mesleği isteyerek seçtikleri ortaya çıkmıştır. Bu anlamda öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin bu görevi ifa etmesi olumludur. İsteyerek seçilip, çalışılan işler daha fazla iş doyumunu sağlayacağından, öğretmenlerin büyük bir kısmının (%87) formda bu yanıtı işaretlemesi, kendilerinin olduğu kadar yetiştirdikleri öğrenciler açısından da olumlu bir durumdur.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkeninin empatik eğilim üzerinde herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Çelik (2008) tarafından ortaya konan çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerin mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre empatik eğilimleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu açıdan sonuçlar aynı yöndedir. Akbulut (2010) tarafından ortaya konan çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre empatik eğilimleri arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur. Bu açıdan sonuçlar ile bu araştırma bulguları ters yöndedir.

Araştırma neticesinde cinsiyet ve mesleği isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenirken, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve mesleki memnuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Empati, iletişim, branş öğretmenleri, empatik beceri, öğretmenler*

### **Kaynakça**

- Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, E. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri (Beşiktaş İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ekinci, Ö. (2010). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Türkiye.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

# ***Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi***

***Ümmühan IŞIKLAR <sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Samayyeh RADMAND <sup>2</sup>***

Bu araştırmada, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde çalışan lise öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve çok kültürlü yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve mesleki branş değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modellerinden kesit alma modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evreni ve örnekleme, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. 163'ü (%60,1) kadın, 108'i (%39,9) erkektir. Araştırmaya, toplam 271 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan 9 lisede görev yapan öğretmenlerin araştırma verileri, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleri ve çok değişkenli ANOVA ile çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılanların 163'ü kadın (%60,1), 108'i erkektir (%39,9). 210 (%77,5) kişi lisans 61 kişi ise yüksek lisans (%22,5) mezunudur. Mesleki kıdeme bakıldığında ise 1-5 yıl süreyle çalışmış olanlar 56 kişi (%20,7), 9-10 yıl süreyle çalışanlar 46 kişi (%17,0), 11-15 yıl süre çalışanlar 67 kişi (%24,7), 16-20 yıl süre ile çalışanlar 60 kişi (%22,1), 21-25 yıl süreyle çalışanlar 21 kişi (%7,7), 26 yıl ve üstünde çalışanlar ise 21 kişi (%7,7)'dir. Lise öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri incelenmiştir. Bu probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ÇYAÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, tablo 2'de verilmiştir.

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tüm olguların farkındalık alt boyutu puanı en düşük 33,00, en yüksek 80,00 olmak üzere ortalama ( $X=65,1956$   $SS=9,05183$ ) olarak bulunmuştur. Bu istatistiki bilgiye dayanarak farkındalık boyutunun yüksek olduğu görülmüştür. Tüm olguların bilgi alt boyutu puanı en düşük 10,00, en yüksek 45,00 olmak üzere ortalama olarak ( $X=33,7970$   $SS=6,20210$ ) bulunmuştur. Bu istatistiki bilgiye dayanarak bilgi alt boyutunun ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Tüm olguların beceri alt boyutu değeri en düşük puanı 28,00, en yüksek puanı 80,00 olmak üzere ortalama ( $X=58,6605$   $SS=10,12162$ ) olarak bulunmuştur. Bu istatistiki bilgilere dayanarak beceri alt boyutunun ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Tüm olgulara bilgi, beceri ve farkındalık alt boyutuna toplam olarak bakıldığında ise en düşük 94,00, en yüksek 205,00 olmak üzere ortalama ( $X=157,6531$   $SS=22,14459$ )'dur. Bu istatistiki bilgilere dayanarak toplamda da tüm olguların ortalamanın üzerinde oldukları görülmüştür.

Lisans eğitimi almış öğretmenlerle yüksek lisans eğitimi almış öğretmenler arasında farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarında yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere oranla puan bakımından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Ancak lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farkındalık, bilgi beceri ve toplam puan bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Farkındalık boyutu kıdem grupları arasında istatistiki olarak en yüksek puana sahip olan 6-10 yıl süreyle çalışmış olan kıdem grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grup ise 16-20 yaş kıdem grubudur. Bilgi boyutu kıdem grupları arasında istatistiki olarak en yüksek puana sahip olan 6-10 yıl süreyle çalışmış olan kıdem grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grup ise 11-15 yaş süre çalışmış kıdem grubudur, Beceri boyutu kıdem grupları arasında istatistiki olarak en yüksek puana sahip olan 26+ yıl süreyle çalışmış olan kıdem grubudur. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan grup ise 11-15 yaş kıdem grubudur. Farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarına toplam olarak bakıldığında tüm kıdem süre gruplarının ortalamanın üzerinde puanlar aldığı görülmüştür. Tüm kıdem süre gruplarından istatistiki olarak en yüksek puanı 6-10 yıl süreyle görev yapmış öğretmen grubu, en düşük puanı ise 11-15 yıl süreli görev yapmış öğretmen kıdem süre grubu almıştır. Meslekteki kıdem süre

grupları arasındaki farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puan bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Bu bilgilere dayanarak farkındalık alt boyutunda tüm mesleki branşların aritmetik ortalamasının üzerinde puan aldıkları görülmüştür. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip yabancı dil öğretmenleri olurken, en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branş ise resim-müzik-beden eğitimi öğretmenleridir. Edebiyat, matematik, yabancı dil ve sözel grup öğretmenlerinin farkındalık puanları resim, beden eğitimi ve meslek dersi öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır ( $p<0.05$ ). Edebiyat ve sözel grup öğretmenlerinin beceri puanları matematik, resim, beden eğitimi ve meslek dersi öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır. ( $p<0.01$ ). Edebiyat, yabancı dil ve sözel grup öğretmenlerinin toplam puanları resim, beden eğitimi ve meslek dersi öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır ( $p<0.01$ ).

Araştırma sonucunda, lise öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, çok kültürlülükle ilgili beceri ve bilgi düzeylerinin ise genel olarak ortanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, lise öğretmenlerinin çok kültürlülükle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki branşta ise durum farklıdır. Edebiyat matematik, yabancı dil ve sözel grup öğretmenlerinin farkındalık puanları resim, beden eğitimi ve meslek dersi öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır ( $p<0.05$ ). Edebiyat ve sözel grup öğretmenlerinin beceri puanları matematik, resim, beden eğitimi ve meslek dersi öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır. ( $p<0.01$ ). Edebiyat, yabancı dil ve sözel grup öğretmenlerinin toplam puanları resim, beden eğitimi ve meslek dersi öğretmenlerine göre anlamlı derecede fazladır ( $p<0.01$ ).

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim, çok kültürlü eğitim, öğretmen*

### **Kaynakça**

- Altaş, N. (2003). *Çok kültürlülük ve din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çok kültürlülük yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çoban, A. Karaman, E., Güney N. ve Doğan, T. (2009). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.



# ***Anaokulu Öğretmenlerinde Örgütsel Çatışma ve İş Doyumu İlişkisi***

***Emine Suzan KALEBAŞI***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Battal ODABAŞI***<sup>2</sup>

Neolitik çağdan günümüze insanlar toplu yaşamaya başlamıştır. Bu toplu yaşama üretim halkasının genişlemesi ve insanın bazı işleri kendi başına yapamamasından kaynaklanmıştır. İnsanların bu tarz işleri birlikte yapmaya başlaması ile iş birliği önem kazanmış ve ilk örgütler kurulmaya başlanmıştır. İnsanlarda var olan farklı yetenekler bir örgüt yapısı altında toplanmış ve bu yetenek toplamları sayesinde de bireysel gücü aşan eylemler rahatlıkla yapılmaya başlanmıştır.

İnsanların bir arada yaşaması ve zamanla ortak eylemler geliştirmesi sonucunda örgütler oluşmuştur. Bu örgütsel yapılar sonucu oluşan kurumsallaşma ile bazı eylemler belirli standartlara bağlanmıştır. Bu standartlar zamanla örgüt içinde bir kültürün oluşmasını sağlamıştır.

Örgütün amaçlarına ulaşma derecesini örgüt üyeleri belirler. Örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler; iletişim, çatışma, eşgüdüm, işbirliği, örgüt üyelerinin örgüte bağlılığı, motivasyonu, stres düzeyleri gibi birçok öge örgüt amaçlarına ulaşılma derecesini etkiler. Örgüt uygarlık ile eş anlamlıdır, örgüt olmadan uygarlık olmaz (Aydın, 2000, s. 16).

Örgüt kültürüne yabancılaşma zamanla çatışmaların oluşmasına neden olabilmekte, zamanla motivasyonu da düşürebilmektedir. Bu motivasyon düşüklüğü de bireylerde var olan iş doyumunu etkilediği düşünülmektedir. Örgüt kültüründen ve anlaşılmamasından kaynaklanan çatışmanın dışında da çatışma türleri mevcuttur. Çatışma kendiliğinden olumsuz olduğu görüşü zamanla değişime uğramıştır.

Örgütlerde çatışmalara ilişkin ilk varsayımlar olumsuz yöneydi. Çatışma örgüt için zararlı görülerek yok edilmeye çalışılmaktaydı. Şiddeti ve yıkımı

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

içeren çatışmanın olumsuz sonuçlarını engellemek için nedenleri üzerinde yoğunlaşmalı ve bu nedenler yok edilmeye çalışılmalıdır. Çatışmanın kötü olduğu görüşü yerini zamanla çatışma oluşumunun engellenemeyeceği ve kabul edilmesi gerekliliği görüşüne bırakmıştır. Çatışmaların bazen yararlı olabileceğini savunan bu görüş 1940-1970 yılları arasında kabul görmüştür. 1970'lerden bu güne kadar etkili olan görüş ise grubu uyanık, öz eleştiri yapabilen ve yaratıcı tutabilecek düzeyde çatışmanın gerekliliğidir. Yönetici zaman zaman grubu çatışması için yönlendirmelidir. Çatışmanın olmadığı bir grup durağan, kayıtsız ve tepkisizdir. Çatışmanın iyi ya da kötü olması çatışmanın çeşidine bağlıdır (Robbins, 1994, s. 221-223).

Çatışmanın yönünün olumlu mu olacağı yoksa olumsuz mu olacağı tamamen yöneticilerin yeteneklerine bağlıdır. Öz yeterliği yüksek olan yöneticiler çatışmayı örgüt için verimli bir şekle sokabilir. Aynı şekilde öz yeterliği olmayan yöneticilerin ise örgüt içerisinde var olan çatışmaları kontrol edemeyeceği ve çatışmanın uzaması durumunda örgüt için yıkıcı etki yaratabilecek neticeler ile karşı karşıya kalınabilir.

İş doyumunu bireylerin çalışma ortamında yaptıkları faaliyetlere karşı gösterdikleri duygusal tepkilerden meydana gelmektedir. Bireyler zamanla iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili duygusal tepki gösterirler ve bu durum zamanla iş doyumunu ya da doyumsuzluğunun oluşmasına neden olur. Öğretmenlerde iş doyumunu mesleklerine karşı genel tutumlardan meydana gelmektedir. Mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin zamanla iş doyumlarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Çalışanların işlerinden elde ettikleri doyumun, onların çalışma hayatlarıyla ilgili mutluluklarını, genel yaşamla ilgili her türlü tutum ve davranışlarını, diğer bireylerle olan ilişkilerini, kendi ruhsal ve fiziksel sağlıklarını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilediği, yapılan çalışmalar sonucu ortaya konmuştur. İş doyumsuzluğu çalışanları fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden etkilemenin yanı sıra, işe devamsızlık, kayıtsızlık, olumsuzluk, işi yavaşlatma, işten ayrılma ve benzeri savunma davranışları gibi hizmetin etkinliğini de olumsuz yönde etkileyen örgütsel sonuçlara yol açabilmektedir (Erdem, 2006).

Yapılan bu araştırmanın temel amacı çeşitli değişkenler açısından örgütsel çatışma düzeyi ve iş doyumunun analiz edilmesi, ayrıca örgütsel çatışma ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu ilişki için alt problemler belirlenmiş ve test edilmiştir. Yapılan araştırma için kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modelidir. Tarama modelinin ise alt model türlerinden olan genel tarama modeli türüdür.

Araştırma modeli olarak tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelleri ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008, s. 77-79).

Bu doğrultuda yapılan araştırmanın evreni, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan anaokulu öğretmenlerini kapsamıŐtır. Örneklem ise İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan Anaokulu öğretmenlerinden rastgele seçilen 145 kişidir.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere gönüllülük esasına göre Minoseta Doyum Testi ve Örgütsel Çatışma ölçeği uygulanmıştır. Kullanılan ölçeklerin gruba uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. İŞ doyum ölçeğinin katılımcılardan alınan veriler incelendiğinde iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ayrıca örgütsel çatışma düzeyi ölçeğinin alt faktörlerinin birbirinden bağımsız olan iç tutarlık değerleri sırayla Şu Şekilde bulunmuştur: grup içi çatışma: ,861, gruplar arası çatışma: ,637, kişisel çatışma: ,621. Bu değerler incelendiğinde kullanılan ölçeklerin amaca uygun oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan incelemede iş doyumunu düzeyi düşük, örgütsel çatışma düzeyi ise genel anlamda yüksek çıkmıştır. Ayrıca iş doyumunu ve örgütsel çatışma arasında orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu gözlemlenmiştir. İŞ doyumunu ölçeğinden alınan veriler incelendiğinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve çalışılan kurum değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Ancak medeni durum değişkenine göre iş

doyum ölçeğinde anlamlı fark görülmüştür. Bekar öğretmenlerin iş doyum düzeyi evlilerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca örgütsel çatışma alt faktörleri incelendiğinde de cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve çalışılan kurum değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Çatışma, iş doyum, anaokulu*

### **Kaynakça**

- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Erdem, F. (2006). *Denizli ilinde sahada çalışan ebelerde iş doyum düzeylerinin belirlenmesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Narin, Y. (2010). *İstanbul ilinde bir eğitim araştırma hastanesinde çalışan hemşirelerin rol çatışması, iş doyum ve stres düzeylerinin belirlenmesi*. İstanbul: Haliç Üniversitesi Yayınları.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. Sevgi Ayşe Öztürk (Çev.). Eskişehir: Etam Basım Yayım Ltd.
- Topluer, A. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Malatya.

# ***Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Alguları İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği***

***Murat KARADEMİR***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Uğur TEKİN***<sup>2</sup>

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık alguları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki incelenmiştir. Sinizm bireyi çalıştığı kuruma karşı negatif duygular beslemesidir. Bu negatif duyguların iş verimini olumsuz etkileyeceği açıktır. Kayırmacılık motivasyonu kıran önemli bir unsurdur. Hedefleri izleyen bir çalışan grubu oluşturmak, şevklerini kırmamak morallerini yüksek tutmak, örgüt amaçlarına beklenen katkıyı sağlamak yönetimin etkinliğiyle ilişkilidir.

Davranış bilimcilerin üzerinde önemle durdukları konulardan birisi olan duyguların özellikle örgütlerdeki insan faktörünün öneminin ve değerinin artması ile örgütsel boyutunun incelenmesini zorunlu kılmıştır. Çünkü bireylerin örgüt içerisindeki ruh hâlleri motivasyonlarını, başarı düzeylerini, ilişkilerini ve tatmin düzeylerini ciddi bir şekilde etkilemektedir (Özkalp, 2013, s. 58). Örgüt yöneticisinin birinci görevi örgütün insan ve madde kaynağını organize ederek, yönetsel amaçlara ulaşmaya çalışmasıdır. Yöneticilerin örgütün amaçlarına ulaşmaya çalışması, örgütteki olası anlaşmazlık ve çatışmaları yöneltmesi ile mümkün olacaktır. Çalışan motivasyonunu düşüren diğer bir husus yöneticilerin kayırmacı davranışlarıdır. Yöneticinin tutum ve tavırlarında kayırmacı yaklaşımı çalışanların motivasyonlarının kırılmasına verimlerinin düşmesine aidiyet duygularının azalmasına yol açacaktır. Bu durumda kayırmacılık çalışanların duygularına etki eden bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgüt düzeyinde etkin yönetilmeyen kayırmacılık algısına yol açan uygulamalar örgüte zarar verecektir. Bunun yansıması olarak işyerine karşı olumsuz duygu, tutum ve tavırlar geliştirecektir. İş yavaşlatma,

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

işyerinde zamanı etkin kullanmayarak bir işi tamamlamak için olması gerekenden fazla zaman harcama, mola isteme, mazereti olmadığı halde işe gelmeme, iş yerinde çalışma esnasında gazete okuyarak, internette gezinerek işle ilgili olmayan şeylerle meşgul olarak zaman geçirme ayrıca zamanında işe gelememe, türlü yollarla rapor alıp başka işlerle meşgul olma gibi davranışlar nedeniyle de takım çalışmalarının yavaşladığı ve hata oranlarının arttığı çalışma ortamları olarak özetlenebilecek sinizmin yansımalarıdır.

Örgütsel sinizm algısına yol açabilecek nedenlerden biri kayırmacılıktır ve bu bir etik sorundur. Aydın (2006, s. 14) “etik” sözcüğünün her geçen gün günlük yaşamımıza girdiğini ifade etmektedir. Son yıllarda araştırmalara konu olan etik kavramı batı dünyasında uzun yıllardır araştırma konusudur. İnsan davranışlarını etikle ilgili olmadan değerlendirmek mümkün değildir. Bu itibarla Türkiye’de etik bir sorun olan kayırmacılık algısı ve örgütsel sinizmin altyapısını oluşturan etmenler ne denli karmaşık ve spesifik olsa da; temel anlamda neden kaynaklandığı temel faktörler ortaya konabilir ve kayırmacılık algısı ile örgütsel sinizm ilişkisi incelenebilir.

Eğitim örgütleri Kayırmacılığın ve buna bağlı oluşabilecek sinizmin görülebileceği yapılar olarak görülmektedir. Kalağan ve Güzeller (2010, s. 84) eğitim örgütlerinde çalışanların da sinizm yaşayabileceğine vurgu yapmaktadırlar. İnsan ilişkilerinin yoğun yaşandığı ortamlardan olan eğitim örgütleri, girdi ve çıktısıyla dinamik bir yapıya sahiptirler. Eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri onları etkileyen birçok unsurla karşı karşıyadırlar. Bu bağlamda, örgüte yönelik olumsuz inançlara yol açabilecek bir davranış kişileri etkiler. Kayırmacılık da kişilerin örgütlerine karşı olumsuz duygulara ve davranış eğilimlerine yol açabilir.

Eğitim örgütlerinin toplumsal sistem içindeki yeri ve önemi yadsınamaz. Toplum içindeki tüm sistemleri bazen dolaylı bazen direkt etkileme özelliği ile sistemleri kuşatıcı bir özellik taşır. Toplumun değerleri, kültürü ve bakış açısına göre kurulan ve birikimlerini diğer kuşaklara aktarmak gibi bir görevi olan okullar, sistemin geleceğe etki eden en önemli kurumlarıdır. Bu yönüyle eğitim örgütleri toplumları geleceğe hazırlayan yeni nesli yetiştirmekle görevli kurumlardır. Öğretmenlerin iş hayatlarında

hissettikleri duygular çerçevesinde başarılı olacakları ve hislerinin hizmete olumlu yansıtabilecekleri yönüyle değerlendirilebilir. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin varlığının araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bireysel özellikler ile öğretmenlerin kayırmacılık algısı ve örgütsel sinizm arasında farklılık gösterip göstermediği sınınanmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin cinsiyetlerine, işe yerleştirme şekline, yaş, medeni durumlarına, çalışmakta olduğu okuldaki görev süresi, kıdem ve meslek örgütüne üye olma durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin okul yönetiminde algıladıkları kayırmacılık ile örgütsel sinizm düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesiyle çeşitli değişkenler açısından ayrıntılı olarak anlaşılmasına katkıda bulunulabileceği umulmaktadır.

Bu araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik İlçesinde bulunan ortaokullarda çalışan öğretmenlerdir. Bu evren içinden basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen 300 kişiye ölçek uygulanmıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ile “Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 20.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum  $p < ,05$  düzeyinde sınınanmıştır. Cinsiyet, çalışma şekli, medeni durum ve sendika üyeliği değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi, yaş, okulda çalışma süresi ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffé ve testleri, “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ile “Örgütsel Sinizm Ölçeği” arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan yargıları şu şekilde sıralayabiliriz:

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısının düşük olduğu ancak nadiren de olsa kayırmacılık yapıldığını düşündükleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalışma şekline, yaşlarına, kıdemlerine, sendika üyesi olma durumuna göre okul yönetiminde kayırmacılık algısı farklılaşırken;

medeni duruma ve okuldaki çalışma süresine göre kayırmacılık algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin sinizm düzeylerinin kararsızım düzeyinde olduğu, cinsiyetlerine, çalışma şekline, yaşlarına, kıdemlerine, sendika üyesi olma durumuna göre sinizm düzeyleri farklılaşırken; medeni durum ve okuldaki çalışma süresine göre sinizm düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kayırmacılık ile örgütsel sinizm arasında ilişki pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Aralarında orta düzeyde bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu durumda ise okul yönetiminde kayırmacılık algısı arttıkça örgütsel sinizm de artmaktadır. Kayırmacılığın sinizmi etkilediği düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Kayırmacılık, sinizm, örgütsel sinizm, eğitim, okul yönetimi*

### **Kaynakça**

- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 83-97, 2010.
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel davranış*. Ç. Kırel ve O. Ağlargöz (Ed.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını



# ***Sınıf Öğretmenleri ve Ebeveynlerin Akademik Başarı İle Aile Katılımı Arasındaki İlişkiye Dair Algularının İncelenmesi***

***Yemliha KESKİN<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Aylın SÖZER ÇAPAN<sup>2</sup>***

Okulun öğrenme çevresi olarak işlev görmesi için, kendi dışındaki çevreyle ve daha geniş bir toplumla iç içe olduğunun farkında olup hedeflerine ulaşmada bu çevreyle olan ilişkilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu çevrelerden birisi de öğrencilerin aileleridir (Keçeli-Kayısı, 2008).

Anne-babalar sadece öğrencilerin ilk öğretmenleri değil aynı zamanda da eğitimcilerin ortaklarıdır. Anne-babaların çocuklarıyla ilgili bir anlayışları vardır ve bu anlayış öğretmenler için öğrenme deneyimlerini planlarken değerli olabilmektedir. Benzer şekilde öğretmenler de öğrencileri, anne-babalardan farklı bir şekilde, farklı ortamda tanıdıkları için anne-babaların çocuklarını tanımalarına katkıda bulunabilmektedirler. Eğitimcilerin, anne-babaları öğretim programı ve çocuklarının ilerlemeleri hakkında bilgilendirme sorumlulukları vardır. Bunun yanında anne-babalar da okul programına ve hedeflerine katkıda bulunabilirler. Anne-babalar çocuklarını güdülemede, okulda öğrenilenler ile dışarıdaki fırsatlar arasında bağlantı kurmada aktif rol üstlenebilirler (Danielson, 2002).

Alan yazında aile katılımının dört özelliği tanımlanmıştır. Bunlar; (a) ailelerin çocuklarından akademik alandaki beklentileri, (b) okul etkinliklerine ve programına katılım, (c) öğrenmeyi destekleyici ev ortamı ve (d) okulla ilgili olarak çocukla iletişim kurmak (Fan, 2001). Aile katılımının yukarıda tanımlanan farklı yönlerinin olması; aile katılımının etkilerini ve ilişkili değişkenleri inceleyen araştırmaların tutarsız sonuçlar vermesine sebep olmuştur (Keçeli-Kayısı, 2008).

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aile katılımına ilişkin birçok araştırma, evde ve okuldaki aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, ayrıca aile katılımını öğrencilerin okul başarısının önemli bir yordayıcısı olarak belirlemiştir (Gonzales-Pianda ve diğerleri, 2002; Griffith, 1996; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001).

Aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan alan yazındaki çalışmalarda karşılaşılan güçlüklerden biri aile katılımını değerlendirmede kullanılan yöntemler ve araçlar olmuştur. Aile katılımı genellikle şu yollarla ölçülmektedir. (a) öğrenci bildirimleri (b) aile bildirimleri (c) öğretmen bildirimleri. Bu alanda yapılan sınırlı sayıdaki araştırma bulgularına dayalı olarak bu üç veri kaynağının aile katılımına ilişkin bilgiyi dolaylı olarak belirtebileceği vurgulanmıştır (Paulson ve Sputa, 1996; Reynolds, 1992; Akt. Fan, 2001; Gonzales-Pianda ve diğerleri, 2002). Gonzales-Pianda ve arkadaşları (2002), aile katılımına ilişkin görüşmeler, gözlemler vb. farklı yöntemler kullanarak daha fazla bilgi toplanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bütün bu gerekçelerden yola çıkarak bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair farkındalıkları nedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair farkındalıkları incelemek amacıyla yapılacağından araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Küçükçekmece, Avcılar ve Fatih ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenecek sınıf öğretmenleri ve ebeveynleri olacaktır.

Araştırmada kullanılacak olan ölçeklerde sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin aile katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair farkındalıkları ölçen sorular, beşli likert tipi ölçekle alt boyutlara ayrılarak hazırlanacaktır.

Güvenirlilik işlemlerinde ilk önce zaman göre değişmezliğin saptanabilmesi için ölçekte önceki ve sonraki ölçmeler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanacaktır. Bağımsız gözlemciler arası uyum tekniği kullanılarak gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak, her durum için bir tek değer bulunacaktır. Ayrı ayrı gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakın ise, sonuçta elde edilen ortalama değerlerin güvenirliliği de o kadar yüksek olacaktır. İç tutarlılık için madde istatistikleri yapılacak, ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmek amacıyla madde istatistikleri yapılacaktır. 0.5'den küçük katsayıları olan maddelerin güvenirliliği gözden geçirilecektir.

Geçerlilik işlemlerine gelince içerik geçerliliğinin saptanabilmesi için ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla "uzman görüşü" alınacaktır. Ölçü aracı ve amaçları bir uzman gruba incelenecektir ve grubun önerilerine göre gerekli yeni şekil verildikten sonra ölçme aracı kullanılacaktır. Aynı zamanda uygulama geçerliği için de yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyumuna bakılacaktır. Yapı geçerliği için araştırmanın kuramsal boyutunda yer alan alt boyutların aynı faktör altında çıkma beklentisini test etmek amacıyla faktör analizi yapılacaktır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek çeşitli grupları oluşturması beklenmektedir. Her faktör grubuna içinde bulunan maddelerin özelliğine göre bir faktör adı verilecektir. Bu faktörden her birinin ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Aile katılımı, akademik başarı, öğrenme çevresi*

“

### **Kaynakça**

- Danielson, C. (2002). Enhancing student achievement: a framework for school improvement. *Association for supervision & curriculum development*. <http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10044776&ppg=71>.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis, *journal of experimental education*, 70 (1), 27-53.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. ve Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The journal of experimental education*, 70 (3), 257-287.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The journal of educational research*, 90 (1), 33-41.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. ve Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the schools*, 38 (6), 505-519.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

# ***İlköğretimde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile T.C. Öğrencilerine Birlikte Eğitim Verilmesinde Veli ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması***

***Burçin Burçak KILINÇ<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN<sup>2</sup>***

Toplumsal değişimin göstergelerinden birisi olarak göç olgusu karşımıza çıkmaktadır. Göçler ülkelerin kendi içinde olabileceği gibi farklı ülkelere yapılan dış göçlerde görülmektedir. Dış göçlerin en önemli nedenleri olarak; ülke ekonomisi, işsizlik buna bağlı olarak açlık ve en önemlisi ülkede yaşanan savaşlar farklı ülkelere göç yapılmasına neden olmaktadır. Ülkemize dış göçler ile gelen aile üyeleri bildikleri ortamdan uzaklaşarak farklı bir toplumun yaşantısına ayak uydurmak zorunda kalır. Sosyal benliklerinin dışında kendi rollerini kaybetme, ait olma ve yeterliliklerini de kaybetme noktasına gelirler (Bronstein ve Montgomery, 2011). Göçler ile gelen bu olumsuzluklardan en fazla etkilenen göç eden ailelerin çocukları oluşturmaktadır.

Ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal yaşama uyumunu sağlamak ve eğitimlerini devam ettirebilmeleri için buldukları semtin okullarına kayıt ettirililmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler ile normal öğrencilerin bir arada eğitim alması sağlanmaktadır.

Türkiye konumu itibariyle uzun yıllardır göç veren bir ülke olarak bilinse de yakın tarihte değişen dinamiklerle göç alan bir ülke durumuna gelmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun yaptığı son araştırmaya göre 1995-2000 yılları arasında ülkemize göç eden yabancı uyruklu kişi sayısı 234000 civarındadır (TÜİK, 2000). Bu göçlerin yarısına yakın bir kısmını Almanya, Bulgaristan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden göç edenler oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin 2014 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre 1 milyonun

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

üzerinde çoğunluğu Suriye, Irak ve Afganistan olmak üzere göç alınmıştır ve bu sayının 2015 yılında 1,6 milyonu bulacağı tahmin edilmektedir (UNHCR, 2014).

Bu durum göz önüne alındığında ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi şu an uygulanan yöntemlerle sorun çıkartabilecek seviyededir. Farklı bir ülkeye göç eden ve eğitimine yeni başlayan bir öğrenci, bildiği çevre ilişkilerinden koptuğu için sosyal rollerini kaybetme riskiyle karşı karşıyadır. Kendilerini ait oldukları yerde hissedememe duygusu yeterliliklerinin de sorgulanmasına sebep olabilir (Ömerlioğlu ve Kandır, 2006). Bu nedenle, göç eden çocukların yaşadıkları sosyokültürel dezavantajların onların kişilik gelişimi üzerinde kalıcı izler bırakmasının önüne geçmek gerekmektedir.

Şüphesiz göç ile birlikte ortaya çıkan kültürel farklılıklar, ilk bakışta eğitim hayatı yeni başlayan öğrenciler için daha büyük riskler oluşturmaktadır. Farklı bir dil ve kültür ile ilkökul çağına gelmiş bir öğrencinin ilkökul tecrübesini yabancı bir dil ve kültür ile başlatıyor olması okula uyum sürecini olumsuz yönde etkileyerek eğitimiyle alınabilecek verimin daha düşük olmasına sebep olabilir (Diler ve Avcı, 2003).

Bu araştırma, ilköğretimde okuyan, farklı uyruklu öğrenciler ile T.C. öğrencilerine birlikte eğitim verilmesinde veli ve öğretmenin görüşlerini karşılaştırma amacıyla yapılmaktadır. Yapılacak olan çalışmada temel amaç, ilkökul öğrencileri arasında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum becerilerinin incelenmesi ve eğitimde karşılaşılan sorunların incelenerek bu sorunlara karşı farklı çözümler üzerinde durulmasıdır. Öğretmenlerin bahsi geçen durumlarda yaşayabileceği sorunlar da belirlenerek eğitimin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için alınması gereken önlemler de göz önüne serilecektir.

Araştırmanın temelinde yabancı uyruklu öğrenciler ve onlarla birlikte aynı şartlar altında eğitim gören öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenin her iki grupta olan iletişim ve etkileşimi eğitim kalitesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin ülkemize geliş zamanları ve ülkemize alışma durumları da yabancı uyruklu öğrencilerin alışma dönemleri için önemli birer faktördür. Faktörlere ve

belirlenmesi gereken durumlara bakıldığında araştırmanın 2 ayrı araştırma yöntemiyle yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın ilk kısmı yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü sınıftaki öğrencilerin anne baba ve öğretmenlerinin çocukların sosyal uyum ve becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymasını içerdiği için betimsel niteliktedir. Diğer çalışma ise başarı konusundaki farklılıkların, öğretmenin davranışı, öğrencilerin ilgileri ya da ebeveynlerin uyum sağlama durumları gibi faktörlerle ne şekilde ilişkili olduğunu inceleme amacıyla yapılacağı için ilişkisel araştırma yöntemidir.

Her bir faktörün ayrı olarak incelenmesi ve diğer faktörlerle ilişkilerinin net bir şekilde ortaya konabilmesi için 2 farklı ölçek uygulanması planlanmıştır. İlk ölçekte öğrenciler ve aileleri hakkında bilgi toplamak için öğrenciye ve ailelere sorular sorulmaktadır. İkinci ölçekte ise öğrencinin başarı durumunu ve uyumunu netleştirmek için öğretmenlere sorular sorulmaktadır.

Araştırmanın evrenini İstanbul Zeytinburnu ilçesinde bulunan okullar oluştururken araştırmanın örneklemini ise Zeytinburnu Gazipaşa İlköğretim Okulunda okuyan 1. ve 2. sınıf öğrenci velileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, sosyal uyum, sosyal beceri ve ilköğretim

### **Kaynakça**

- Bronstein, I. ve Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Springer science*.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2000). *Genel nüfus sayımı*. <http://www.tuik.gov.tr>
- UNHCR Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (2014). *2014-2015 Global appeal Turkey*.
- Ömerlioğlu, E. ve Kandır, A. (2006). Göç eden ailelerin ilkokula giden çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi.
- Diler, R. S. ve Avcı, A. (2003). Emotional and behavioural problems in migrant children. *Swiss med weekly*.





# ***Zihin Engelli Çocuklarla Çalışan Ücretli Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar***

***Selda KIZILKAYA***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Ayşin KAPLANSAYI***<sup>2</sup>

Çalışma, zihin engelli çocuklarla çalışan ücretli zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar hakkında bilgi edinebilmek için 16 gönüllü katılımcı öğretmenle yürütülmüştür.

Zihin engelliler sınıf öğretmenliği alanından mezun olan kadrolu öğretmenlerin sayısının yetersizliği sebebiyle ihtiyacı karşılamak için çoğunlukla emekli olmuş sınıf öğretmenlerinin veya ön lisans çocuk gelişimi bölümü mezunlarının (özel eğitim dersi almış olduklarından) başvuruları sonucunda İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından ders ücreti karşılığında görevlendirildikleri tespit edilmiştir. Bu sistemin yasal dayanağını 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 89. maddesi oluşturuyor. Söz konusu maddede, “Her derecedeki eğitim ve öğretim kurumları ile Üniversite ve Akademi (Askeri Akademiler dahil), okul, kurs veya yaygın eğitim yapan kurumlarda ve benzeri kuruluşlarda öğretmen veya öğretim üyesi bulunmaması halinde öğretmenlere, öğretim üyelerine veya diğer memurlara veyahut açıktan atanacaklara ücret ile ek ders görevi verilebilir.” ifadesi yer almaktadır. Normal koşullarda ön lisans mezunları ücretli öğretmenlik yapamazlar. Fakat ülkemizin bazı bölgelerinde öğretmen açığını kapatmak pek mümkün olmuyor. Lisans mezunu ücretli öğretmenlerle kapatılamayan açık ön lisans mezunları ile kapatılabiliyor. Ücretli görevlendirilecek öğretmen seçiminde öncelik sırasına göre; eğitim fakültesi mezunları, emekli öğretmenler, diğer lisans mezunları ve ön lisans mezunları yer almaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarında zihin engelli çocukların beraberinde zihin engellilik özelliğinin yanında Down Sendromu, otistik ve hiperaktiflik durumları olan öğrencilerinin de bulunduğunu belirttikleri görülmüştür.

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Zihinsel yetersizliğin biyolojik nedenleri söz konusu olduğunda, Down Sendromu en bilinen, en yaygın ve üzerinde en fazla araştırma yapılan, zihin yönünden yetersiz olarak tanılanan tüm bireylerin yaklaşık %5-6'sını Down Sendromlular oluşturmaktadır (Eripek, 2012). Daha önceki yıllarda otizmlili çocuklar için ayrı okullar açılmasına karar verilmiş ve zihinsel engellilerle otizmlili çocuklar ayrı okullarda eğitim almıştır (Otistik Çocuklar Eğitim Programı 1999-2000). Sonrasında ise otistik çocuklar eğitim merkezi ve (zihinsel engelliler) eğitim uygulama okulu birleştirilmiş, özel eğitim uygulama merkezi olmuştur.

Zihinsel engellilik normallerden önemli derecede gerilik ve bunun yanı sıra uyumsuz davranışlarda da yetersizlik gösterme durumudur. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklar öğrenme güçlüğü çektikleri için özel eğitim programları uygulanması gerekebilir. Kalabalık sınıflarda dikkatlerinin dağılması nedeniyle (Şahin, 2010) bireysel eğitim desteği verilmelidir, olumsuz davranışlarının düzeltilmesi için davranışçı tedavi teknikleri uygulanabilir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun zihin engellilerin eğitimine yönelik herhangi bir ders almadıkları emekli sınıf öğretmenlerinin öğrencilikleri döneminde engellilere yönelik herhangi bir dersin bulunmadığı, çocuk gelişimi bölümünden mezun olan öğretmenlerin özel eğitim adı altında tüm özür gruplarını kapsayan bir ders aldıkları tespit edilmiştir.

Zihin engelli öğrencilerin en belirgin davranışsal özelliklerine ilişkin verilen cevaplarda öğretmenlerin çoğunluğunun kendine, çevresine, arkadaşlarına zarar verme, saldırganlık gibi davranış problemlerinin olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Çiftci-Tekinarslan (2013) zihin yetersizliği olan öğrencilerin arkadaş edinme ve sosyal ilişkilerde güçlük yaşamalarının nedenlerinin başında uygun olmayan davranışları sergilemelerinin geldiğini ve kendilerini yaralama ve ısırma gibi davranışsal problemlerinin olabileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı da yürümede zorlanma, yardıma ihtiyaç duyma, görme bozukluğu gibi fiziksel yetersizliğinin yanında konuşma ve dil bozukluğu, kendi iç dünyasında yaşama, iletişim kuramama, oyun becerisinde sınırlılık gibi sosyal etkileşimde sorunlarının olduğunu belirtmiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler de fiziksel, motor, ortopedik, görsel, işitsel bozuklukların

yanında sağlık problemleri, kasılmalar, duyuşsal bozukluklar, Down Sendromlularında kalp ve solunum hastalıkları görülebilir (Eratay, 2010). Öğretmenlerin, dikkatlerini sürdürmemeye ve söyleneni anlamakta zorlanma, çabuk unutma, komutlara dönüt vermeme gibi öğrenme yetersizliğinin de üzerinde durdukları görülmüştür. 1963 yılında Zeaman ve House tarafından yapılmış, çalışma sonucunda dikkat yetersizliklerinin zihin engeli ile doğrudan ilişkili olduğu açıklamaları oldukça kabul görmüştür (akt. Sucuoğlu, 2013). Dil gelişimindeki problemleri ise, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılık, konuşmayı başlatma, yönergeyi takip etme ve yönerge vermede sınırlılık, diyalogu sürdürmemeye, bir hikayeyi anlatamama şeklinde özetlenebilir (Çiftci-Tekinarşlan, 2013).

Bazı öğretmenlerin görüşlerine göre de zihin engelli çocukların en belirgin davranışsal özelliğinin yetersiz yargı ve akıl yürütememe, kendilerini tehlikelerden habersiz oldukları için koruyamama, elini sürekli sallama gibi takıntılı davranışlar ve çabuk alınma, ağlama gibi duyuşsal açıdan hassas oldukları belirlenmiştir. Heward zihin engelli bireylerin bilişsel ve öğrenme özellikleri zayıf bellek, yavaş öğrenme, öğrendiklerini genelleme güçlüğü ve motivasyonlarının azlığından söz etmiştir (akt. Eratay, 2010).

Öğretmenlerin çoğunluğu sınıf ortamını düzenlerken işledikleri konulara ilişkin, renkli görseller dikkatlerini çekecek işitsel ve hareketli uyarılar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerini birbirlerinden uzak oturarak gözlem altında tutup sınıfın düzenini sağladığını, bazı öğretmenlerin öğrencilerini U düzeninde oturup birbirleriyle etkileşimini sağladığını ve bire bir eğitim verdiği, iki öğretmenin sınıfta öğrencilerinin kendilerini rahat hissedecekleri köşeler oluşturarak okula gelme isteklerini artırdıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin altısının çocukların özelliklerine göre sınıfın fiziki şartlarının düzenlenmesi gerektiğini, materyallerinin ve imkânlarının yetersizliğinden yakındıkları tespit edilmiştir. Oysa özel eğitim hizmetleri yönetmeliğı gereğı öğrencinin ihtiyacına göre eğitim materyalleri hazırlamak öğretmenin görevidir ifadesi mevcuttur. Okul müdürlerinin sınıfların okul içindeki yerini belirlerken yönetmelik gereğı, öğrencilerin yetersizlik türü dikkate almalarını ve yetersizlik türlerine uygun araç-gereç ve eğitim materyalleri bulundurmaları gerekmektedir.

Zihin engelli çocukların eğitimine yönelik öğretmenlerin tamamının öğretimini yapacağı konuya, beceriye ve çocuğun özelliğine göre doğrudan öğretim, film izleterek, fiziksel yardım, model olma ve yanlışsız öğretim yöntemleri gibi farklı öğretim yöntemleri uyguladığı, bazılarının da bunun yanında davranış değiştirmede sık sık tekrar etme, ödül-ceza ve pekiştirme yöntemleri kullandığı belirlenmiştir. Uygun olmayan davranışların ortadan kaldırılmasında da pek çok yöntem vardır. Bunların içinde ayrımlı pekiştirme, sönme, hoş giden uyarı çekme ve hoş giden uyarı verme yer almaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Tüm öğretmenlerin günlük yaşam becerilerini ve kavramları öğrencinin ihtiyacına göre belirleyip akran yardımı, model olarak, fiziksel yardımla, direk uygulatma yöntemleriyle öğrettiklerini belirtmişlerdir. Her öğretimde olduğu gibi sosyal beceri öğretiminde de hangi yaklaşımın benimseneceğine, öğretim yapılacak bireylerin özelliklerine ve gelişim düzeylerine bağlı olarak karar verilmektedir (Sucuoğlu, Çiftçi, 2001).

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrettikleri becerileri ya da kavramları da pekiştirmeyi evde gözlemlenebilir şanslarının olmadığını ancak farklı ortamlarda, farklı malzemelerle, bol tekrarlarla, sorumluluk vererek ve ailenin katılımıyla yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Kaner (2013) ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımının yararını şu sözlerle ifade etmiştir; anne-babalar çocuklarını en iyi tanıyan onlara her dönemlerinde bilgi ve beceri kazandıran doğal öğretmenleridir, çocuklarının okulda öğrendiklerini diğer ortamlara da genellemelerinde araçlardır, ailenin katılımı çocuğun başarısını, akademik ve sosyal davranışlarını güçlendirerek topluma uyumunu olumlu olarak etkilemektedir.

Öğretmenlerin en çok akademik beceri kazandırmada zorlandıklarını daha sonra edinilmiş yanlış davranışları düzeltmede zorlandıkları bunların yanında olumlu davranış kazandırmada, konuşma becerisi, soyut kavramların öğretiminde ve dikkatlerini toplamada zorlandıklarını belirttikleri görülürken üç öğretmenin zaman aldığını fakat öğretmekte sıkıntı çekmediklerini belirttikleri görülmüştür. Sucuoğlu ve Kargın (2006) ise zihin engelli öğrencilerin akranları gibi öğrenebilir ve öğrenmeye devam edebilirler, akranlarından farkları öğrenme hızlarının yavaş olmasıdır.

Ücretli olarak çalışma yılı bir yılın üzerinde olan öğretmenlerin çoğunluğunu zihin engelli çocukların eğitimine yönelik birçok seminer ve hizmet içi eğitimi aldıklarını belirtirken ilk kez yapanların almadıkları fakat almak istediklerini ve bu görevi ileriki yıllarda da yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Seminer veya hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin zihin engelli çocukların özelliklerini ve eğitimlerinde ne tür yöntemler kullanabileceklerini nelere ihtiyaçlarının olduğunu anlamada, bu konuda kendilerini yeterli duruma getirebilmek için çaba gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak ücretli zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortadan kaldırmak için zihin engelli çocukların eğitim gördükleri sınıfların fiziki olarak bu çocuklar için uygun masa sandalye ve materyallerle düzenlenmesi daha uygun olacaktır. Zihin engelli çocuklarla çalışacak ücretli zihin engelliler sınıf öğretmenlerine göreve başlamadan önce bu çocukların özellikleri ve eğitimine ilişkin hizmet içi eğitimi almalarının zorunlu olması gerekir. Öğrenci velilerine bilinçlendirilmesi ve işbirliği yapması açısından seminerler verilebilir. Zihin engelli öğrencilerin sosyalleşmeleri için okullar da normal öğrencilerin gruplarına katılabilecekleri eğlenceli oyunlar ve yarışmalar düzenlenebilir. Ücretli zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin başarıları ödüllendirilebilir. Öğretmenlerin ev ziyaretleri yaparak evlerde öğrencileri gözlemlemeleri zorunlu kılınabilir. Aileleri buluşturacak ortak etkinlikler düzenlenebilir. Ücretli zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde danışabilecekleri danışmanlar belirlenmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Zihin engelli, ücretli öğretmen, yarı-yapılandırılmış görüşme*

### **Kaynakça**

- Çiftci-Tekinarslan, İ. (2013). *Zihin yetersizliği olan öğrenciler: özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (6. Baskı). İ. H. Diken (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Eratay, E. (2010). *Zihin yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri: özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. N. Baykoç (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaner, S. (2013). *Aile katılımı ve işbirliği: zihin engelliler ve eğitimleri*. B. Sucuoğlu (Ed.). (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2013). *Zihin engelli bireylerin özellikleri yaygınlık: zihin engelliler ve eğitimleri*. B. Sucuoğlu (Ed.). (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, S. (2010). *Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri: özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. N. Baykoç (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

# ***Yerel Yönetimlerde Halkın Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri***<sup>1</sup>

***Sahre KÖKSAL***<sup>2</sup>

***Prof. Dr. Uğur TEKİN***<sup>3</sup>

Dünya ve Avrupa Birliği ölçeğinde, Türkiye'nin Hayat Boyu Öğrenme Stratejilerine ne derece uyabildiği, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları (STK'ları), kamu kurum ve kuruluşları ile halkın yetişkin eğitimine güncel olarak belirtirsek Hayat Boyu Öğrenmeye Katılım Oranlarına ne derecede katkıları olduğunu gözlemleyebilmek için halk eğitimi faaliyetlerini iyi analiz etmek gereklidir.

Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki en temel metinlerinde (The Concrete Future Objectives of Education Systems, A Memorandum On Lifelong Learning, Making A European Area Of Lifelong Learning A Reality, Education And Training In Europe vb.) belirtildiği üzere, birliğin eğitim politikalarının çerçevesini çizen temel kavram yaşam boyu öğrenmedir. Bu metinlerde yaşam boyu öğrenme, sadece eğitim ve mesleki eğitimin bir biçimi olarak değil, kesintisiz olarak var olan öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu ortamlara katılmak için yol gösterici bir ilke olarak anılmaktadır. Birlik, 2000 yılında ekonomik ve sosyal gelişimini planladığı stratejik bir çalışma yapmıştır. Lizbon Stratejisi adı verilen bu çalışma da birliğin güçlü yanlarının yanı sıra sorunları tespit edilmiş ve 2010 yılına kadar bu sorunların giderilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması için bir eylem planı karar altına alınmıştır (Bağcı, 2011).

Hayat Boyu Öğrenmenin önem kazanması ve gelişmeye başlaması ile bu kapsamda tanımlanan eğitim; zaman ve mekâna bağlı olmadan hem

<sup>1</sup> Bu Makale, Şubat 2017'de T.C.İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, Mahalli İdareler ve Yerinden Yönetim Bilim Dalı öğrencisi Sahre Köksal tarafından Tez Danışmanı Prof. Dr. Uğur Tekin danışmanlığında hazırlanmış olan "Yerel Yönetimlerde Halkın Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri" konulu Yüksek Lisans Tez'inden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Uzman Öğretmen, Kurum Müdürü, Avcılar Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, e-posta: duha72@hotmail.com

<sup>3</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, uгурtekin@aydin.edu.tr

okul içi eğitimi hem de okul dışı eğitimi içine alan tüm eğitim ile ilgili etkinliklerin temel birlikteliği olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2000 yılında açıklanan bu Hayat Boyu Öğrenme Memorandumunda aşağıda belirtilen altı temel stratejinin, Hayat Boyu Öğrenmenin tanımlanması ve yaygınlaşmasında gerekli olduğuna değinilmiş ve 21 yy.daki Hayat Boyu Öğrenmenin genel çerçevesi belirlenmiştir.

Milli eğitimin 1739 sayılı temel eğitim kanununda da dikkati çekeceği gibi eğitim yaygın eğitim ve örgün eğitim olarak sınıflandırılmaktadır. Yaygın eğitim geçmişten günümüze hep yetişkin eğitimi ve 15 yaş üzeri kişilerin hizmet aldığı bir sistem olarak tanımlanmakla birlikte, 2008 yılından sonra Türkiye’de değişen genel müdürlük yapıları ve mevzuatlar doğrultusunda Hayat Boyu Öğrenme genel müdürlüğü ve görevleri de sıfır yaştan kişisel ihtiyaç ve talepler sonlandığı ana kadar ihtiyaca cevap verebilen bir eğitim sisteminden bahsedilmektedir. Örgün eğitim ise okul öncesi ile başlayan, ilkokul, ortaöğrenimi kapsayan müfredat ve çerçeve programları ile yerine getirilebilen bir eğitim sistemini ifade etmektedir.

Yerel yönetimlerde halkın eğitimi ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerinden bahsederken dikkati çeken en önemli konu ve akla gelen en ciddi soru “Halkın eğitiminde en etkin söz sahibi ve etkili otorite kim olmalıdır?” sorusu olarak görülmekte ve bu sorunun cevabı üzerine araştırmanın kapsamı, hedef kitlesi ve beklenen sonuçlarının şekillendiği gözlemlenmektedir.

Milli eğitimin temel kanununa bakıldığında da, özellikle yerel yönetimler tarafından kullanılmaya çalışılan ve işlerliği çoğu zaman siyasal ergler üzerinden sağlanan yaygın eğitim ve mesleki yaygın eğitimin kim tarafından yapılacağı veya organizesi ile ilgili bir otoriteden söz edilmemiştir. Sadece eğitim sistemi içerisinde yerinin olduğu belirtilmektedir.

Mesleki yaygın eğitim alanında yerel yönetimlere hareket imkânı veren yasal düzenlemelerden birisi de; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Tebliğler Dergisi’nin Şubat 2001 tarihli 2521 sayısında ilan edilmiştir. Bu yasal düzenlemede, “kamu kurum ve kuruluşları, belediyeler, vakıflar, dernekler ve meslek odaları tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetim ve gözetiminde ücretsiz olarak açılacak yaygın eğitim amaçlı kurslar yönergisi” düzenlemeye sunulmuş ve yayınlanmıştır.



Bu yönergede; “özel öğretim kurumları mevzuatı dışında kalan ve kuruluş maksatlarında; yaygın eğitim amaçlı faaliyette bulunabileceklerine ilişkin görev, yetki, sorumluluk ve uzmanlığı bulunan kamu kurum ve kuruluşları, belediye, vakıf, dernek ve meslek odaları tarafından ücretsiz olarak açılacak kursların açılış ve işleyişlerine ilişkin esaslar” hizmete sunulmuştur. Yerel yönetimlerin en önemli unsuru olan belediyelere ve yerel yönetimler “3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Yasa ve Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği”nde yer verilmiştir (Eser, 2010).

İl özel idareleri de halkın eğitimi ve bulunduğu ildeki hayat boyu öğrenme stratejilerini geliştirme hususunda etkili ve yetkili kurumlardır. İl özel idareleri yine görevleri ve sorumlulukları yasalar ve kanunlarla belirlenmiş tüzel kişiliği olan kurumlardır. Bulduğu İlin malları ve gelirlerini gözeterek; il çıkarlarına uygun bir şekilde bütçe ve malları aktif bir şekilde yönetir. Aynı zamanda İl özel idareleri aracılığıyla yerel halk il yönetimine aktif katılır. İşte bu özelliği de il özel idarelerinin yerel yönetim olma özelliğinin göstergesidir.

Yasalar İl özel idarelerinin eğitim alanında yapması gerekenleri de şöyle belirlemiştir: “5302 sayılı İl Özel İdaresi Yasası’na göre il özel idareleri, eğitim- öğretim hizmetlerine katkı için; yetiştirme yurtları kurmak ve işletmek, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına arsa temini, bina yapımı, bakım ve onarım ile diğer ihtiyaçların giderilmesinde görevli ve tam yetkilidir.

Genel olarak tüm bakanlıklar ve diğer kamu kurum ve kuruluşları da; eğitim yatırımları ile ilgili olan ve kendi bütçelerinde var olan bütçeleri il özel idarelerine ileterek halkın eğitim hizmetlerini yerine getirebilirler. Bütçelerin bu şekilde iletimi, bütçe yani kaynağı aktaran bakanlığın bakanının onaylaması ile olur ve şartlı bağışlar benzeri aktarılan amaç dışında kullanılması mümkün olmaz (Gürbey, 2012).

Bu makaleye konu olan Yerel Yönetimlerde Halkın Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerinin anlaşılması ve somut değerler edinilmesi amacıyla yapılan anket çalışmasında; Kişisel Bilgi Formu ve “Yerel Yönetimlerde Halkın Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri Ölçeği” çerçevesinde verilen cevaplar değerlendirilmiş, ankete katılımı sağlanan 160 çalışana sorular yöneltilmiştir.

Anket sorusu yöneltilen çalışanların çoğunluğunun: kadın, evli, 20-30 yaş aralığında, ön lisans mezunu, 1-5 yıl arasında tecrübesi olan, %27,5'u usta öğretici ve yerel yönetimlerin halkın eğitim ihtiyaçlarını araştırmak için çalıştığı belirlenmiştir.

Ankete katılanlar yerel yönetimlerin halkı eğitime teşvik etmek ve bilinçlendirmek için çalıştığını, yerel yönetimlerin sürekli eğitimi ve kendini geliştirmek için kütüphaneler, internet evleri, eğitim merkezleri açtığını söylemişlerdir.

Yerel yönetimlerin sosyal yapısı itibariyle anket sonuçlarının bu makalenin içeriğini anlatmakta çok önemli bulgulara eriştiği gözlemlenmiştir.

Yerel yönetimlerin; bölgenin ekonomik kalkınmasına teşvik etmek için halkı yönlendirici eğitim verdiklerini, kentin gelişmesi ve kentlilik bilincinin oluşması için halka eğitimler verdiğini, çevrenin korunması için halka eğitimler verdiğini, kültürel değerlerimizin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için eğitimler verdiğini, halkın mesleki eğitimi için kurs faaliyetleri, halkın meslek öğrenerek çalışma hayatına kazandırılmasını sağladığını, ailelerinin geçimini sağlamak üzere sokakta çalışan çocukların eğitime kazandırılması, eğitim ihtiyaçlarının ve masraflarının karşılanması yönünde çalışmalar yaptığını da ortaya koymaktadır.

Yerel yönetimlerin halkın eğitimi faaliyetlerinin; kentleşme ve göçle gelen kişilerin sosyal hayata uyumu ve kentlileşmesine katkı sağladığını, halkın fiziksel ve ruhsal yönden gelişebilmesi, sağlığını koruyabilmesi için spor dalları ve rehabilite edici bilgileri içeren eğitimler verdiğini, açtığı kadın sığınma evlerindeki eğitim faaliyetleri, kadınlarının kendi haklarını öğrenmesini ve bilinçlenmesini sağladığını, yaşlı bakımevlerindeki halkın eğitim faaliyetleri, yaşlılara öz bakım becerilerinin kazandırılması, yaşlıların rehabilitasyonu konularında da destek sağladığı sonuçları elde edilmiştir.

Yerel yönetimlerin halkın eğitimi için her türlü alt yapıyı sunduğu, halkın eğitiminde görev yapan personelin hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerçekleştirdiği, bilgi toplumunun gereği olan bilgili insanın yetiştirilmesi konusunda halkın eğitimi sürecindeki verimliliğin ve etkinliğin artırılması için çalışmalar yaptığı da elde edilen sonuçlar arasında görülmüştür.

Yine de yetişkin eğitiminde dikkat edilecek çok önemli hususlar bulunmaktadır. Bunun için bilimin bu alanda yaptığı çalışmalar ve yetişkin eğitimi (Andragoji) alanında yetkin olmak gerekir. Andragoji genel anlamda aşağıdaki ilkelere ışığında görülebilir (Bkz. Bernard, 1984; Haendler, 1985):

1. Yetişkin teşvik olması ve başarılı olabilmesi için eğitimin amaç ve hedeflerini bilmelidir.
2. Yetişkin kendi öğrenme sürecine katılmalıdır.
3. Öğretim yetişkinin sosyal rollerini ve yeteneklerini geliştirici olmalıdır.
4. Öğrenme için olumlu eğitim ortamı hazırlanmalıdır.
5. Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.
6. Öğrenme için yeterli zaman verilmelidir.
7. Yetişkinin tecrübeleri öğrenme kaynağıdır. Geçmiş deneyimlerin öğrenmeyi etkilediği göz önünde tutulmalı ve yeni öğrenilenler, eskilerle bütünleştirilmelidir.
8. Öğrenilecek konunun ayrıntısı yapılandırılmalıdır. Bilgiler basitten karmaşığa gitmeli ve kavrayarak öğrenme sağlanmalıdır.
9. Öğrenilenler arasındaki bağlantının yetişkin tarafından keşfedilmesi sağlanarak ve uygulama ile öğrenmenin kalıcılığı ve farklı alanlara aktarılabilmesi, gerçekleştirilmelidir.
10. Öğrenme sonunda geri bildirimle doğru ve yanlışlar verilerek, öğrenmede olumlu tutum geliştirilmelidir.
11. Sürekli değerlendirme ve kendi kendini değerlendirme ile öğrenme arttırılmalıdır.
12. Yetişkinin eğitim programı işlevsel ve dinamik olmalıdır. Bireyin ve toplumun değişen gereksinimlerine göre sürekli şekillendirilmelidir.
13. Yetişkin öğrenme engelleri olan, olumsuz eğitim ortamı, ilgi duymama, uyumsuzluk, kendisine yararlı olacağına inanmama, öğrenme hızını zorlama, sosyal statü ve görünüşünü uygun bulmama, korkma, bunalma, öfke, korku ve baskı; akılda tutulmalıdır (Ültanır, E. & Ültanır, G.,2005).

Ankete katılanların Yerel Yönetimlerde Halkın Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri ölçeğine verdikleri cevapların ortalama değerlerine göre elde edilen sonuçlar değerlendirilecek olursa, katılımcılar yerel yönetimlerin halkın hayat boyu öğrenmesi için MEB, üniversiteler, STK'ları ile beraber projeler yürüttüğünü, yerel yönetimlerin engellilerin eğitimle ilgili dezavantajlarını gidermek ve onların iyi eğitim almalarını sağlamak için çalışmalar yürüttüğünü, yerel yönetimlerin halkın mesleki eğitimi için kurs faaliyetleri halkın meslek öğrenerek çalışma hayatına kazandırılmasını sağladığını, yerel yönetimlerin halkın eğitimi ve meslek edinmesi için kurslar düzenlediğini, yerel yönetimlerin halkın kültürel ve sanatsal becerilerini değerlendirmek için eğitim faaliyetleri gerçekleştirdiğini yüksek derecede düşünmektedir.

Bu çok yönlü çalışmaya katkıda bulunmak isteyen gönüllü katılımcılar; yerel yönetimlerin eğitim faaliyetlerinin dezavantajlı grupların topluma daha faydalı olmasına katkı sağladığını ama maddi koşulları sebebiyle okuyamayan çocuk ve gençlere destek olmadığını söylemişlerdir.

Yerel yönetimlerin halkın eğitim faaliyetleri değerlendirmesinde bulunanlar, dezavantajlı grupların sosyalleşmesine katkı sağladığını, halkın bilinçlendirilmesine katkı sağladığını, çocuk ve gençlerin suçtan uzaklaşmalarına katkı sağladığını, üniversiteye giden başarılı gençlere burs vererek onların eğitimlerine destek olduğunu, kültürel değerlerimizin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için eğitimler verdiğini belirtmişlerdir.

Karşılaştırmalara ilişkin bulguların sonuçlarına göre: kadınlar erkeklere göre Yerel Yönetimlerde Halkın Eğitimi Ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetleri Ölçeğindeki daha yüksek oranda katıldıklarını belirtmişlerdir.

- 31-40 yaşında olanlar 20-30 yaş olanlara göre,
  - 41-50 yaş arasında olanlar,20-30 yaş olanlara göre,
  - 51-60 yaşında olanlar, 20-30 yaş olanlara göre,
  - 51-60 yaş olanlar, 41-50 yaş olanlara göre,
  - 60 yaş ve üzeri olanlar, 41-50 yaş olanlara göre,
  - 60 yaş ve üzeri olanlar, 51-60 yaş arasında olanlara göre
- Yerel Yönetimlerin Eğitim Faaliyetleri Ölçeğine daha olumlu cevaplar

vermişlerdir.

- 6-10 yıl arasında çalışanlar 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan çalışanlara göre,
- 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan çalışanlar 1-5 yıl arasında tecrübeye sahip çalışanlara göre,
- 16 yıl ve üzeri çalışanlar 1-5 yıl çalışanlara göre,
- 16 yıl üzeri çalışanlar 11-15 yıl çalışanlara göre

Yerel Yönetimlerin Eğitim Faaliyetleri Ölçeğine daha olumlu cevaplar vermişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yerel Yönetimler, Hayat Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi*

### **Kaynakça**

- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2).
- Bernard, J.L (1984) *Lernt erwachsenen*. Montreal: die Buchhandlung der Universitaet Montreal.
- Bilir, M. (2004). Kentleşme sürecinde yetişkinlerin eğitim gereksinimi: Ankara Mamak İlçesi, Tuzluçayır semti, Ege Mahallesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* cilt:37 sayı:1 s:100
- Eser, A. (2010). Belediyelerin mesleki yaygın eğitimdeki rolü: İSMEK örneği. (Yüksek lisans tezi)
- Gürbey, S. (2012). Eğitim hizmetlerinin sunumunda yerel yönetimlerin rolü: İstanbul Örneği. (Yüksek lisans tezi)
- Haendler, L. (1985) *Einführung an der erziehung der erwachsenen*. Boucherville: Gaetan Morin.
- Kalaycı, Ş. (2009). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikler, 4. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Köksal, K. (1997). Türkiye'de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bir model önerisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara.
- Köksal, S. (2017). "Yerel yönetimlerde halkın eğitimi ve hayat boyu öğrenme faaliyetleri" Aydın Üniv. Sos. Blm. Enst. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul
- Kaptan, S. (2000). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara:

Bilim Yayınları.

Uzun, F. (2015). Türkiye’de yerel yönetimlerin eğitim harcamalarındaki rolü ve etkileri.

Ültanır, E., & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.

# ***Annelere Uygulanan Okuma Projesinin Etkilerinin İncelenmesi (Bağcılar Örneği)***

***Caner OZAN***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN***<sup>2</sup>

İstanbul ili Bağcılar ilçesinde 2012-2013 öğretim yılında annelere ve çocuklarına uygulanan “Benimle Benim İçin Oku Anne” projesi kapsamında annelerin rol model alınması sağlanarak, çocuklara okuma sevgisinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada “Benimle Benim İçin Oku Anne” projesi kapsamında kitap okumanın annelerin sosyo kültürel yapısına ve öğrencilerin ders başarısına ne tür etkilerinin olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Annelerin kitap okuma sıklıklarının yaşa göre dağılımı nasıldır?
- Annelerin kitap okuma sıklıklarının eğitim düzeyine göre dağılımı nasıldır?
- Annelerin kitap okuma sıklıklarının gelir düzeyine göre dağılımı nasıldır?
- Annelerin kitap okuma sıklıklarının medeni durumuna göre dağılımı nasıldır?
- Annelerin kitap okuma sıklıkları ile günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
- Annelerin kitap okuma sıklıkları ile evinde internet bağlantısı olup olmaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Annelere ve çocuklarına uygulanan kitap okuma projesinin öğrencinin akademik başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?
- Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

<sup>1</sup> Bağcılar Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, cnrozn23@gmail.com

<sup>2</sup> Kırklareli Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı, ertugcan@gmail.com

- Annelerin kitap okuma sıklıklarının çocukların kitap okuma alışkanlıklarına etkileri nelerdir?
- Okuma becerisinin gelişmesi için neler yapılabilir?

Annelere Uygulanan Okuma Projesinin Etkilerinin İncelenmesi” adlı araştırmada karma desen uygulanmıştır. Yani hem nicel, hem nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak, tarama modellerinden, genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmayı derinlemesine inceleyebilmek amacıyla 3 (üç) adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara sorulmuştur.

Bu araştırmanın evreni İstanbul ili, örnekleme ise Bağcılar ilçesidir. Bağcılar ilçesinde projeye katılan 24 ilkokul, 42 ortaokul ve 14 liseden rastgele seçilen 399 katılımcı (anne) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre; katılımcılar okuma projelerini faydalı bulmakta ve bu tür projelerin artmasını ve genele yayılması gerektiğini belirtmektedir. Okuma projelerinin il genelinde uygulandığı Karabük ve Burdur illerinin 2012 YGS’de en başarılı ilk üç il içinde bulunması da araştırılması gereken bir husustur. Ayrıca bu tür projelerde katılımcı görüşlerinin de alınması, projenin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Katılımcı görüşü ile projedeki eksiklikler giderilebilir ve projedeki katılım oranı artırılabilir. Projeye katılımda gönüllülük esası olması, kitap okuma sevgisi konusunda da güvenilir veriler elde etmemizi engellemektedir. Bu tür okuma projelerinde gönüllülük esası aranmamalıdır. Kitap fiyatlarının pahalı olması, kitap satın alınacak yerlerin sayısının yetersiz olması, katılımcıların kitaba ulaşma olasılığını azaltmaktadır ve katılımcılar bu sorun ile ilgili çalışmalar yapılmasını, ücretsiz kitap temin edebilecekleri yerlerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların gelir seviyesinin düşük olması sebebiyle kitap fiyatlarını pahalı bulmaları olasıdır, bu yüzden ücretsiz kitap bulabilecekleri yerleri tercih etmektedirler. Kitap okumak isteyen bireylere kolaylık sağlamak açısından; durak, taşıt kitaplıkları oluşturulabilir. Okul kütüphanelerinin işlevsiz olması da, katılımcıların ücretsiz kitaba ulaşmasındaki engellerden biridir. Okul kütüphanelerinde sürekli duran bir personel bulunmalı, kütüphanelerdeki kitap sayısı ve çeşidinin de artırılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Aile, Okuma projesi, Okuma alışkanlığı, Okuma kültürü*



### **Kaynakça**

- Ateş, V. ve Şahin S. (2014). Yüksek lisans öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 1-16.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Burdur okuyor projesinin etkililiği, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 550-570.
- Bayram, S., (2001). *Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür ve Eğitim Dergisi*, 2(1),115-132.
- Ünal, Fulya T. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi, *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.



# ***Öğretim Yöntemlerinden Gezi Gözlem ve İnceleme Metodunun Uygulanmasında Ortaya Çıkan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri (Güngören İlçesi Örneği)***

***Göksun ÖZ<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Ayşin Kaplan SAYI<sup>2</sup>***

Eğitim bir amaçla başlamalı, öğrenme öğretme etkinlikleri ile devam etmeli ve değerlendirme ile son bulmalıdır. Amacın belirlenmesinden sonra öğretim etkinliklerine geçilmelidir. Eğitimi gerçekleştirecek olanlar ise bu etkinliklerdir (Akgündüz, 2005). Kaptan'a (1999) göre, bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sisteminde temel amaç, öğrencilere mevcut olan bilgileri aktarmak yerine bilgiye nasıl ulaşacağı ile ilgili becerileri kazandırmak olmalıdır. Bu da üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur. Onların hayata kolay adapte olmaları, buldukları çevreyi iyi tanımalarına ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurarak sonuç alma yollarını öğrenmelerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Karasar'a (1999) göre gözlem; belirli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ya da şarta ait bilgi toplama amacıyla, belirli hedeflere yöneltmiş bir bakış ve dinleyiş olarak tanımlanabilir. Gözlem tekniğinin en önemli üstünlüğü, gözlenenin doğal ortamı içinde araştırılarak, yansız ve doğru bilginin elde edilmiş olmasıdır diye tanımlamıştır. Bilim ve teknolojideki gelişme ve değişme hem öğretmen ve öğrenciler için, hem de toplumdaki bireyler için tüm yaşantıları boyunca öğrenme süreci içinde olmaları gerektirmektedir. Bu durumda, öncelikle öğretmenin "öğrenmeyi" öğrenmesi ve meslek hayatında özellikle eğitim bilimleri ve eğitim teknolojisindeki değişimleri takip ederek kendisini sürekli geliştirmek zorundadır. Okullarda ise eğitimin merkezinde öğrenci olmalı ve öğretmen rehberliğinde öğrencinin aktif olduğu bir sisteme dayanmalıdır (Eroğlu, 2006). Fidan ve Erden'e (1994) göre, öğrenme ve öğretme sürecinde başarı sağlamak için birçok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerin her birinin kullanılması için koşullar birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin başarılı olabilmesi için

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

bu yöntemlerden kendilerine, öğrencilerine ve kazandırmak istedikleri davranışlara göre seçimlerini yapmaları gerekmektedir. Saban (2000) öğrenmeyi açıklayan davranışçı ve bilişsel kuramların olduğunu belirtmektedir. Davranışçı kurama göre öğrenmeyi, yaşantılar sonucunda bazı davranışlarda gözlenebilen değişiklik olarak tanımlamıştır. Bilişsel açıdan öğrenmeyi ise, bireylerin zihinsel yapılarında olan değişme olarak tanımlamıştır. Ülgen (1997, s. 101) olgunlaşma ve içgüdüsel nedenlerden dolayı meydana gelen değişikliklerin öğrenme ile ilişkili olmadığını belirtmiştir. Öğrenmeyi bir ürün ve süreç olarak açıklamıştır. Ürün olarak öğrenmeyi bireyin kendi çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışlarında ve zihinsel yapısında meydana gelen doğrudan ya da dolaylı gözlenebilen özellikler, süreç olarak öğrenmeyi ise, bireyin etkileşim ortamın duyuranları algılayarak belleğine kaydetmesi olarak tanımlamıştır. Aytuna, öğretimi öğretmenlerin öğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin fiziki ve ruhi-zihni gelişmeleri ve hayat şartlarına kolayca uyum sağlamaları için yaptıkları etkinlikler şeklinde tanımlamaktadır (Aytuna, 1963).

Dünyadaki birçok ülkede eğitim sistemlerinin bürokratik olarak yapılandığı görülmektedir. Bu tür eğitim sistemleri genelde merkezi bir yönetim yapısına sahiptirler. Okul idarecileri okullarda gerçekleştirilecek olan sosyal etkinlikleri planını yapmalı ve planlanan etkinliklerin gerçekleşmesinde iş bölümü yaparak bütün görevlilerin süreç içerisinde bir görev almasını sağlamalıdır (Tetik, 2008). Gezi-gözlem yöntemi, basit bir ziyaretten ibaret değildir. Burada edinilecek tecrübelerin öğrenci açısından yararlı ve değerli olması için öğretmenin hazırlığı ve ön incelemesidir. Ön hazırlığın yetersizliği nedeniyle binlerce gözlem gezisinin boşa gittiği ve öğrencilerinin hiçbir tecrübe edinmediği bilinmektedir (Güngördü, 2002). Gezi gözlem ve inceleme yönteminin az kullanılmasında, öğretmenlerin genel yöntem bilgisi eksikliklerinin yanında, söz konusu yöntemin uygulanmasına ilişkin zorlukların da önemli bir payı vardır (Alkan, 1979).

Araştırmaya katılan toplam 300 öğretmenden gezi gözlem ve inceleme metodunu kullanmak için zaman buluyorum sorusuna 35'i hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%11,7), 97 öğretmen katılmıyorum (%32,3), 68 öğretmen kararsızım (%22,7), 75 öğretmen katılıyorum (%25,0), 25 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%8,3) cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Doğru ve Aydoğdu (2003) çalışmalarında gezi-

gözlem ve inceleme yöntemini öğrenciler, öğretmenlerinin hiç düzeyinde kullandıkları görüşünde birleştikleri sonucuna ulaşmışlardır. Serin'e (2003) göre, gezi-gözlem ve inceleme yöntemi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde çok az kullanılmaktadır. Yapılan benzer çalışmalara bakılarak ve çıkan anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin tüm branşlarda gezi gözlem ve inceleme metodunu kullanımında yeteri kadar zaman bulamadıkları ortaya çıkmıştır sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre gezilerde zaman planlaması öğretmenler tarafından iyi bir şekilde yapılmasına, 11'i hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%3,7), 30 öğretmen katılmıyorum (%10,0), 65 öğretmen kararsızım (%21,7), 140 öğretmen katılıyorum (%46,7), 54 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%18,0) cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Mazman (2007) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunu uygularken tercih ettikleri önemli gün veya tarih yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre gezi gözlem faaliyetlerinin hazırlığının kolaylığı ile ilgili olarak 34'ü hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%11,3), 100 öğretmen katılmıyorum (%33,3), 84 öğretmen kararsızım (%28,0), 56 öğretmen katılıyorum (%18,7), 26 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%8,7) cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Gezi-gözlem faaliyetlerinin hazırlığının kolay olmadığı elde edilen sonuçlarda ortaya çıkmıştır. Buna sebep olarak öğrencilerin bilgilendirilmesi, resmi yazışmalar, veli izinleri, gezide kullanılacak ulaşım yöntemleri, gezinin yapılacağı gün ve saatteki hava durumu, gezi bölgesindeki imkânlar vb. olarak düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler gezi-gözlem ve inceleme metodunu uygularken karşılaştıkları idari zorluklardan daha çok gezi yapılacak yerlere ulaşım için okul tarafından maddi imkânların sınırlı olması ve yapılacak olan gezide okul tarafından öğrencilere yiyecek içecek gibi imkânların sağlanmaması gibi zorluklar ve engellerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırma yapılan örnekleme bulunan okulların maddi düzeylerin düşük olması, okul aile birliklerinin gezi gözlem etkinliği için ayırabilecekleri maddi kaynaklarının olmayışı neden olmaktadır. Serin (2003) araştırmasında, yöntemin uygulanmasını etkileyen zorluklar; resmi izinler, maddi problemler, öğretmen, ulaşım, yoruculuk, zaman yetersizliği, disiplin gibi zorluklardır. Bu zorluklar arasında resmi izinler ve disiplin ön plana çıkmaktadır. "Okul idaresinin geziler konusunda tutumu olumludur." sorusuna öğretmenlerden 14'ü hiç katılmıyorum

cevabını vermiştir (%4,7), 31 öğretmen katılmıyorum (%10,3), 67 öğretmen kararsızım (%22,3), 136 öğretmen katılıyorum (%45,3) , 52 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%17,3) cevaplarını vererek okul idarelerinin geziler konusunda olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. “Okul idaresi gezi-gözlem faaliyetlerinin düzenlenmesi konusunda yeterli deneyime sahiptir.” sorusuna öğretmenlerden 11’i hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%3,7), 45 öğretmen katılmıyorum (%15,0), 80 öğretmen kararsızım (%26,7), 118 öğretmen katılıyorum (%39,3), 46 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%15,3) cevaplarını vererek okul idaresinin geziler düzenlenmesi konusunda yeterli deneyime sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak idari bir zorlukla karşılaşmadıklarını, sadece okullarının maddi imkanlarının kısıtlı olmasından dolayı oluşabilecek olumsuzlukları ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler gezi-gözlem ve inceleme metodunu uygularken karşılaştıkları veli ve öğrencilere ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin genellikle gezilerde kurallara uygun şekilde davrandıkları ve gezilere katılmakta olumlu yönde davrandıkları öğretmenlere uygulanan anket sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ise en çok karşılaştıkları zorluklardan bazıları olarak, velilerin gezi gözlem ve inceleme metodu hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları, velilerin gezi masraflarını karşılamakta sıkıntı çekmeleri oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra velilerin gezi gözlem ve inceleme metodu hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları ve öğretmenlerin gezi gözlem metodunu uygulaması için velilerden destek aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırma yapılan örnekleme bulunan velilerin maddi düzeylerin düşük olması, velilerin gezi gözlem etkinliği için ayırabilecekleri maddi kaynaklarının olmayışı neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin gezi gözlem sırasında öğrencilerin (güneş çarpması, yıldırım düşmesi, yırtıcı veya zehirli hayvan tehlikeleri, kayalık ya da uçurum tehlikeleri gibi) tehlikeli durumlarla karşılaşabilme olasılığının olması, öğretmenleri gezi gözlem hakkında olumsuz düşüncelerine sebep olmaktadır. “Öğrenciler gezilerde kurallara uygun bir şekilde davranır.” sorusuna öğretmenlerden 22’si hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%7,3), 64 öğretmen katılmıyorum (%21,3), 88 öğretmen kararsızım (%29,3), 102 öğretmen katılıyorum (%34,0) , 24 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%8,0) cevaplarını vererek

öğrencilerin genel olarak gezilerde kurallara uygun olarak davrandıkları görülmektedir. “Öğrenciler gezi-gözlem faaliyetlerine katılmak isterler.” sorusuna öğretmenlerden 3’ü hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%1,0), 30 öğretmen katılmıyorum (%10,0), 60 öğretmen kararsızım (%20,0), 128 öğretmen katılıyorum (%42,3), 79 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%26,3) cevaplarını vererek öğrencilerin genel olarak gezi gözlem faaliyetlerine katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır. “Gezi-gözlem tekniğine ilişkin veliler yeterince bilgiye sahiptir.” sorusuna öğretmenlerden 25’i hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%8,3), 93 öğretmen katılmıyorum (%31,0), 72 öğretmen kararsızım (%24,0), 92 öğretmen katılıyorum (%30,7), 18 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%6,0) cevaplarını vererek velilerin gezi gözlem ve inceleme metodu hakkında daha bilgilendirme yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. “Veliler gezi masraflarını karşılamakta sıkıntı çekmezler.” sorusuna öğretmenlerden 50’si hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%16,7), 103 öğretmen katılmıyorum (%34,3), 76 öğretmen kararsızım (%25,3), 57 öğretmen katılıyorum (%19,0), 14 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%4,7) cevaplarını vererek velilerin gezi masrafları karşılamakta sıkıntı çektikleri ortaya çıkmıştır. “Gezi gözlem tekniği hakkında veliler olumlu düşüncelere sahiptir.” sorusuna öğretmenlerden 11’i hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%3,7), 61 öğretmen katılmıyorum (%20,3), 87 öğretmen kararsızım (%29,0), 116 öğretmen katılıyorum (%38,7), 25 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%8,3) cevaplarını vererek velilerin gezi gözlem hakkında olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. “Öğrencilerin arazide tehlikelerle (güneş çarpması, yıldırım düşmesi, yırtıcı veya zehirli hayvan tehlikeleri, kayalık ya da uçurum tehlikeleri gibi) karşılaşma olasılığı vardır.” sorusuna öğretmenlerden 4’ü hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%1,3), 46 öğretmen katılmıyorum (%15,3), 61 öğretmen kararsızım (%20,3), 134 öğretmen katılıyorum (%44,7), 55 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%18,3) cevaplarını vererek öğrencilerin tehlikeli durumlarla karşılaşabileceği ortaya çıkmaktadır.

Gezi gözlem ve inceleme metodunu kullanan erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla zaman buldukları görülmektedir. Gezi gözlem ve inceleme metodunu kullanan Türkçe öğretmenleri, Sosyal bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmenlerine göre, gezi gözlem faaliyetlerinin hazırlığının kolay olmadığını düşünmektedirler. Gezi gözlem ve inceleme

metodunu kullanan Türkçe öğretmenleri ve Sosyal bilgiler öğretmenleri, diğer branş öğretilerine göre gezi gözlem faaliyetleri hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Gezi gözlem ve inceleme metodunu kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Fen Bilgisi öğretmenlerine göre gezi-gözlem tekniğini kullanmadan önce gidilecek yerlerle ilgili broşür ya da pano hazırladıkları görülmektedir. “Ders konuları işlenirken gezi-gözlem tekniğinin ders konularına entegre edilmesi faydalıdır.” sorusuna öğretmenlerden 1’i hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%0,3), 27 öğretmen katılmıyorum (%9,0), 50 öğretmen kararsızım (%16,7), 124 öğretmen katılıyorum (%41,3), 98 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%32,7) cevaplarını vererek gezi-gözlem ve inceleme metodunun ders konularıyla entegre edilmesinin daha faydalı olacağını düşündükleri görülmektedir. “Öğretmenler gezi-gözlem tekniğini kullanmadan önce gidilecek yerlerle ilgili broşür ya da pano hazırlarlar.” sorusuna öğretmenlerden 12’si hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%4,0), 67 öğretmen katılmıyorum (%22,3), 84 öğretmen kararsızım (%28,0), 104 öğretmen katılıyorum (%34,7), 33 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%11,0) cevaplarını vererek broşür ve pano hazırlamanın gezi gözlem tekniğinin faydalı olması için yardımcı olacağı düşünülmektedir. “Gezi-gözlem faaliyetleri genellikle amacına ulaşmaktadır.” sorusuna öğretmenler 3’ü hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%1,0), 38 öğretmen katılmıyorum (%12,7), 82 öğretmen kararsızım (%27,3), 149 öğretmen katılıyorum (%49,7), 28 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%9,3) cevaplarını vererek metodun genellikle amacına ulaştığını düşünmektedirler. “Gezi gözlem tekniğinin uygulanması esnasında öğrencilerin soruları cevaplanmaktadır.” sorusuna öğretmenlerden 3’ü hiç katılmıyorum cevabını vermiştir (%1,0), 26 öğretmen katılmıyorum (%8,7), 59 öğretmen kararsızım (%19,7), 158 öğretmen katılıyorum (%52,7), 54 öğretmen ise tamamen katılıyorum (%18,0) cevaplarını vererek uygulama esnasında öğretmenlerin genellikle öğrencilerin soruları cevaplandığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Gezi gözlem ve inceleme metodu, öğretim yöntemleri, yaparak yaşayarak öğrenme*



### **Kaynakça**

- Akgündüz, H. (2005). *Eğitime dair kuramsal ve tarihsel çözümlerler ders notları*. Ankara.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Aytuna, H. A. (1963). *Orta dereceli okullarda öğretmenlik ve problemleri*. Ankara: MEB Basımevi.
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). *Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13), 150-158.
- Eroğlu, S. (2006). *Görsel ve işitsel materyal kullanımının ortaöğretim 3. sınıf öğrencilerinin biyo-teknoloji ile ilgili kavramları öğrenmeleri ve tutumları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. (5. Baskı). Ankara: Metaksan Matbaacılık.
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri ilkeler ve uygulamalar*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen El Kitabı, Modül 7*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mazman, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara.
- Serin, E. (2003). *İlköğretim ikinci kademe din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin uygulanma durumu (Şanlıurfa örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tetik, V. (2008). *Genel liselerde sosyal etkinliklerin uygulanmasında okul yöneticilerinin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Kitabevi.



# ***Türkiye’de Yerel Yönetimler ve Demokrasi İlişkisi***

***Müge ÖZBEK*** <sup>1</sup>

***Prof. Dr. Uğur TEKİN*** <sup>2</sup>

Bugün genel anlamda yerel yönetimlere demokratik kurumların başat olanı olarak bakılmaktadır. En önemli nedeni, yerel yönetimlerin halkın kendi kendini yönetmesine imkân tanıyan kurumlar olmasıdır. Kuşku yok ki, yerel yönetim organlarının salt seçimle oluşacağıının öngörülmesi, bu kurumlara demokratik nitelik kazandırmaya yetmez. Burada önemli olan biçimsel olmanın da ötesinde gerçek bir halk katılımının sağlanmasıdır. Gerçek bir halk katılımının demokratik temelde sağlanabilmesi için halkın tüm renklerine katılım yolunu açmak gerekmektedir. Cinsiyet, etnik, dini, düşünsel temelde düşünülebilir bu, demokrasi kavramının başlıca öğeleri olan yurttaş katılımı, çoğunluk ilkesi ve önderlerin hem danışmaya önem vermeleri hem de seçmene karşı hesap verme sorumluluğu duymaları, yerel ölçekte de geçerli değerlerdir.

Türkiye’nin en güncel demokrasi sorunlarından biri de yerel yönetimlerdir. Yerel yönetimler uygulaması ve gelişim tarihi itibarıyla başlı başına bir demokrasi sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Katı merkezîyetçi, üniter devlet anlayışı yereli adeta boğmuş durumdadır. Yerinden yönetim ilkesi yereli merkeze bağlayan basit bir hizmet alanı olarak uygulanmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar merkezi ile yerel arasındaki denge çeşitli gelgitlerle birlikte merkezin katı hükmü altında ezilmiştir. Merkezi temsilen bir vali, hatta çoğu zaman bir karakol komutanı bile yerel yönetimlerden daha fazla söz ve yetkiye sahip olmuştur. Vesayet ve bürokratlarla yereli idare etme, yerelin sorunlarını bürokrasinin uzun koridorlarına havale ederek çözümsüz bırakma, yerelin kaynaklarını merkezin tasarrufuna alma, bu alanı her türden istismar ve sömürüye açık hale getirme, bilinen en genel rutin uygulamalardır.

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

2000 sonrası Avrupa Birliği uyum yasaları yürürlüğe girince bu durum kısmen değişmiştir. Uyum yasalarıyla atanmışların-merkezin mutlak hakimiyeti kısmen sınırlandırılmıştır. Ancak, vali ve kaymakam kent özgülünde birçok yerel yönetim çalışmasını keyfince bloke edebilmektedir. Politik baskıların yansira merkezin esas vesayet aracı, elinde topladığı ekonomik gücü bir silah olarak kullanmasıdır. Vergi koyma ve vergi toplama merkezin elindedir. Toplanan verginin cüzi bir miktarı nüfus oranına göre İller Bankası aracılığıyla yerel yönetimlere dağıtılmaktadır.

Demokratik bir yerel yönetimin gelişimi demokratik bilince sahip bir toplum merkezli gelişebilir. Yerel yönetimlerde yönetenler ile yönetilenler arasındaki toplumsal ve mekânsal uzaklık en aza indiğinden, yönetilenler yönetenleri daha etkili ve doğrudan denetleyebilir. Demokrasi en yalın tanımıyla halkın kendi kendini yönetimidir. Yerel yönetimler halkın bu imkânı bulabilecekleri ve kullanabilecekleri kuruluşlar olarak demokrasinin tabandan tavana yayılmasını sağlar.

Ülkenin uzun dönemli gelişmesinin dayanacağı ortak toplumsal payda demokratikleşmedir. Demokrasinin derinleşip yaygınlaşması, ekonomik ve toplumsal gelişmede insan ögesini öne çıkarmayı, onun tüm yaratıcı yeteneklerini hiçbir sınırlama getirilmeden ya da tam bir özgürlük içinde geliştirmesini ve üretim süreçlerine katkısının ençoklaştırılmasını içerir. (Kepenek ve Yentürk, 1994). Bu noktada yerel yönetimler, siyasal iktidarın mekansal dağılımını sağlayarak, demokratik bir uzlaşımın ön koşulunu oluşturmaktadırlar. Amaç demokrasiyi geliştirmek ve yaymak ise, şu bilinmelidir ki; ancak demokratik yerel yönetimlerin varlığı bir ülkede gerçek anlamda demokrasinin var olduğunu gösterir. Ulusal bütünlük içinde yerini bulmuş yerel birimlerle, yalnız ekonomik ve toplumsal yapı değil, siyasal sistemin dayandığı temeller de güçlendirilmiş olur (Keleş, 1998, s. 37).

Ülkemizde yerel yönetimler konusunda son dönemlerdeki bazı gelişmeler dışında genel anlamıyla somut adımlar atılmamıştır. Günümüze kadar birçok partinin seçim bildirgelerinde, tüzüklerinde, parti ve hükümet programlarında yerel yönetimlerin demokratik bir yapılanma için önemleri ısrarla belirtilmesine rağmen demokratik ve özerk bir yerel yönetim kurumsallaşması için gözle görülür adımlar atılmamıştır. Bunun temelinde siyasetçilerin ve bürokratların konuya bakış açıları oluşturmaktadır.

Bürokratik zümre ile halk arasındaki kopukluk önemli bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de bürokrasi ile halk arasındaki kopukluk, kökeni Osmanlı devşirme sistemine kadar götürülebilecek bir olgudur. Devşirme sistemiyle gayri üslim tebaanın çocukları Enderun’a alınıp bürokrat olarak yetiştirilmiştir. Fakat bu yöntem aynı zamanda bürokrasi ile halk arasına bir soğukluk sokmuştur. Çünkü bu sistem yalnızca Müslüman kesimleri bu hakkın dışında bırakmakla kalmıyor, ayrıca ekonomik durum, eğitim, kültür ve statü açılarından da bürokratların diğer halkın üstünde yer almasına neden oluyordu. Hatta 1908’den sonra eşraf siyasal parti saflarında kendi çabalarıyla bir yer edinmesine rağmen, bürokratlara yine de kendini kabul ettirememiş, bürokrasi onların ne gerçek bir özerkliğe sahip olmasını, ne de yönetime katılmasını istememiştir. Kendisini sistemin temel taşı olarak gören bürokrasi, temel felsefesini halka güvenmeme halktan gelecek tehlikelere karşı sistemi kollama ve koruma görevi üzerine oturtmuştur. Bu nedenle bürokratlarla halk arasında yönetimin üstünlüğüne dayanan tek yönlü bir iletişim sistemi kurulmuştur (Özay 1993, s. 9-11).

Klasik yerel yönetim kurumundan demokratik yerel yönetim kurumuna doğru bir yöneliş karşısında ilk tepki genellikle bürokratlardan gelmektedir. Bürokrasinin tepkisi büyük ölçüde kaynaklara egemen olma ve dağıtma yetkisinin paylaşımı karşısında gösterilen tepkidir. Kaynakların ve yetkilerin yerel yönetimlerle paylaşılması anlamına gelen demokratik yerel yönetimler düşüncesi, merkezi vesayetın son derece gelişkin olduğu yönetim anlayışımızda merkezdeki karar verme mekanizmalarını ellerinde bulunduran bürokratlara hep ters gelmiştir. Bu amaçla yasa tasarılarını öncelikle bürokratlar hazırladıkları için kimi zaman politikacıların isteklerinin de ötesinde gerekçeler hazırlayarak, yerel yönetimlerin gelişmesinden ziyade giderek güç kaybetmesine neden olmaktadır.

Bürokratik yönetim geleneğinin önemli bir görüntüsü de vesayet denetimidir. Bu denetim adından başlayarak içeriğine kadar atanmışları seçilmişlerin üzerine çıkarmaktadır. Seçimle gelen ve halkın iradesinin bir tecellisi olarak değerlendirilmesi gereken yerel politikacılar ve yerel yönetim organları üzerinde atamayla gelen bürokratlara vesayet yetkisinin verilmesini izah edebilmek oldukça güçtür. Çünkü bu durumda halkın irade beyanında bulunduğu seçimler gerçek amacına ulaşmamakta ve seçimin tayin ettiği irade belirleyici olamamaktadır.

Türkiye’de atanmışlığı seçilmişliğin önüne getiren en önemli neden tek parti yönetiminin toplumu çağdaşlaştırmak ve ideolojisini geniş yığınlara benimsetmek amacıyla bürokratik elitleri nihai güç konumuna oturtmuş olmasıdır. Batılılaşma misyonunu gerçekleştirmek için seçilmişlerine fazlaca insiyatif vermeyen bir yönetim, kuşkusuz yerel yönetimlerde çağdaşlaşma idealini sekteye uğratacak güçlerin iktidara gelmesine olanak tanımayacak ve misyonuna dayanarak toplumsal güçlerin siyasal aktif katılımına izin vermeyecektir (Tekeli 1993, s. 36).

Anayasamıza göre, merkezi yönetim, yerel yönetimlerin karar ve işlemlerini, hizmetlerin idarenin bütünlüğü ilkesine uygun olarak yürütülmesi, toplum yararının sağlanması, kamu görevlerinde birliğin sağlanması ve yerel ihtiyaçların gereği gibi karşılanması amacıyla vesayet denetimi yoluyla denetlemektedir. Ancak, anayasaca çizilen bu sınır, denetimin amacını aşabilecek bir durumu yansıtmaktadır. Bu nedenlere dayanılarak, yerel yönetimler üzerinde her türlü denetim yapabilme, kısıtlama uygulayabilme ve herhangi bir karar alınırken dahi izin alma ve onaya bağlama olanağı sağlamaktadır. Bu durumun varlığı yerel yönetimlerin varlık amacı ile ters düşmektedir. Çünkü yerel yönetimlerin varlık amacı, yerel nitelikteki ihtiyaçları karşılamak ve bu görevi yaparken de kaynakları etkin ve verimli kullanmaktır. Oysaki aşırı derecede uygulanan vesayet denetimi, yerel yönetimlerin serbestçe iş görmelerini önlemekte adeta onları merkezi idarenin bir uzantısı durumuna düşürmektedir. Bu ise, modern devlet anlayışı çerçevesinde demokratik, özerk yerel yönetim anlayışına ters düşmektedir. “Çağdaş ve demokratik yerel yönetim, yerel toplulukların kendilerini demokratik yol ve yöntemlerle özgürce yönetebildiği bir yönetimdir. İdari vesayet, halkın yönetme yetkisini, merkezi yönetime bıraktığı için demokrasinin temel ilkeleri ve değerleri ile çatışmaktadır.” (Coşkun, 1999, s. 100).

Bürokratik yönetim sadece merkez-yerel ilişkisinde değil yerel yönetimlerin kendi iç işleyişlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, belediye başkanları yasayla oldukça güçlü konuma getirilmişlerdir. Bu kişiler karar organlarını kolaylıkla etkisine almakta ve mevzuat, görevden uzaklaştırılabilmesi için 2/3 çoğunluk şartı aradığı ve bu oranın da meclis konjonktürü içinde sağlanması oldukça güç olduğu için her türlü düşüncelerini başında bulunduğu kurum adına pratiğe aktarabilmektedir.

Yetkilerini, kendisini seçen halkla ve yine bu halkın seçtiği temsilcilerden oluşan belediye meclisiyle paylaşmayan belediye başkanları da aslında bu yetkilerini bağımsız olarak kullanmamakta ve yerel politikacılarla (iktidar partisinin il ve ilçe başkanı) paylaşmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum hem siyasal hem de yönetsel açıdan büyük sakıncalar doğurmaktadır. En başta demokratik mekanizma zarar görmekte ve merkezîyetçi anlayışın başka bir görüntüsü kurumsallaşmaktadır. Ayrıca alınan kararlar ve yapılan uygulamalardan kimin sorumlu olduğu bilinmemektedir. Böyle bir ortam içinde belediye başkanları eylemsizlik ve pasiflikle partizan ve kavgacı bir kişilik arasında gidip gelmektedir. Türk yönetim sisteminin bürokratik bir geleneğe sahip olması bu durumun en büyük nedenlerinden birisidir.

Demokratik yerel yönetimlerin temelinde zorlayıcı güç olarak yerel topluluklar bulunur. Türk yerel yönetimlerin demokratik bir kurum niteliği kazanamamasının önemli nedenlerinden biri de yerel yönetimleri demokratik bir noktaya doğru zorlayacak yerel topluluk baskısının ve dinamizminin yeterli olmamasıdır. Yerel yönetimler bazında Batı ile karşılaştırıldığında Türkiye’de yerel halkın seçim mekanizması dışında yönetime katılımının çok düşük olduğu gözlenmektedir. Demokrasi aynı zamanda kültürel bir birikimdir. Bu birikim sayesinde topluluklar etkin bir örgütlenme ve denetim mekanizması yaratıp, yerel yönetimin sivil anlayışın çevresinde şekillenmesini sağlamaktadır. Demokratik yerel yönetimlerin mevcut olduğu Batı Avrupa ülkeleri uzun mücadeleler sonucunda elde edilebilmiş hakların somut bir tecellisi olarak karşımıza çıkar ve yurttaşlar elde edilen haklarından asla ödün vermek istemezler. Ülkemizde ise yerel yönetim kurumu devlet eliyle yukarıdan indirilmiş bir kurumdur, haliyle devlet bunu bir lütuf olarak gördüğü için yerel yönetimlerin her türlü faaliyetlerini elinde bulundurur, denetler veya engeller.

Ayrıca Osmanlı’dan başlayıp günümüze kadar yön verici bir siyasal gelenek olarak Türkiye’nin siyasal ve yönetsel yapısında varlığını koruyan patrimonial anlayış, modernleşme çabalarıyla bile kaldırılamamış hatta yeniden üretilmiştir (Heper 1979, s. 109). Devletin Türk toplumunun düşüncesindeki kutsiyeti merkezi yönetimin daha da güçlenmesini beraberinde getirmiş ve yerel demokratik yönetimlerin gelişmesine de engel teşkil etmiştir. Bu anlayış insani merkezli bir yönetim mekanizmasının da oluşmasını sekteye uğratmıştır. Haliyle demokratik yerel yönetimin

oluşmasını sağlayacak itici bir güç olmaması yerel yönetimlerin özerk ve demokratik bir yapılanma içine girmesini sağlayamamıştır.

Tüm bunlara karşın, Türk insanına ilişkin bu niteliklerde 1980’li yıllardan itibaren bir değişimin yaşandığı da gözlerden uzak tutulmamalıdır. Sınırlı da olsa serbest piyasa ekonomisine dayalı ekonomik yapı demokratikleşme yolundaki çabalar ve liberal siyasal değerlerin merkezi otorite tarafından siyasal yaşama geçirilme çabalarına paralel olarak Türk halkının siyasete ilgisinde bir artma olmuştur. Siyasete ilginin arttığıнын en önemli göstergeleri siyasal partilerin üye sayılarındaki yükselmeler ve örgütlü sayılarındaki artışlardır (Çaha 1996, s. 247).

**Anahtar Kelimeler:** *Yerel yönetim, demokrasi, halkın katılımı, siyasi katılım*

### **Kaynakça**

- Çaha, Ö., Toprak, M. ve Dalmış, İ. (1996). Siyasi parti üyelerinde siyasal katılım düzeyi: Kırıkkale örneği, *Yeni Türkiye*, 9, 245-253.
- Coşkun, A. V. (1999). Yerel yönetimler ve demokrasi, *Türk İdare Dergisi*, 422, 995-110.
- Heper, M. (1979). Osmanlı-Türk siyasal ve özellikle yönetsel yaşamında patrimonyalizm, *Toplumcu Düşün*, 7, 101-112.
- Keleş, R. (1998). *Demokratik gelişmemizde yerel yönetimler: Bahri Savcı’ya armağan*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kepenek, Y. ve Yentürk, N. (1994). *Türkiye Ekonomisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özay, İ. (1993). *Gün ışığında yönetim*. İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Tekeli, İ. (1993). Democracy in local administration and development of municipalities in Turkey, *Amme İdaresi Dergisi*, 6 (2),



# ***Öğretmenlerin Kişiler Arası Öz-Yeterlikleri ile Kendilerine Saygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

***Fuzuli ÖZCAN***<sup>1</sup>

***Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN***<sup>2</sup>

Eğitim, toplumların gelişip ilerlemesinde en önemli etkidir. Eğitim sistemi için temel öğelerden biri öğretmendir. Öğrenciyle devamlı iletişim halinde olan, eğitim-öğretim plan ve programlarını yöneten uygulayan, değerlendirmesini yapan öğretmenin sahip olması gereken belirli kişisel ve mesleki nitelikleri vardır. Bunlardan birisi de bireyin öğretmenlik yapabilmeye yönelik kendi donanımına ilişkin algıdır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri, yeterlikleri kazanabilmeleri, onların iyi bir eğitimden geçmelerinin yanı sıra görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilecekleri inancına sahip olmalarından kaynaklanır. Öğretmenlerin sahip olduğu bu inanç düzeyleri ve sorumlulukları ile davranışları inceleyebilmek, yorumlayabilmek için öz yeterlik inancından yararlanılabilir (Yılmaz ve diğerleri, 2004, akt. Gürol ve diğerleri 2010). Öğretmenlerin kendi yeterliklerinin farkında olması, öz yeterliklerinin ortaya konması eğitimin kalitesi adına önemli geri bildirimler sağlayabilir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin birçok sorunla karşı karşıya kaldığı tespit edilmiştir. Bu sorunlardan mesleki sorunlar olarak ekonomik sorunlar, meslek dışı sorunlar olarak kişisel sorunlar (yaptığı işten hoşnutsuzluk, tükenmişlik, stres...) sayılabilir. Hemen hemen her öğretmen bu tür sorunlarla karşı karşıya kalmasına rağmen bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olarak daha pozitif bir yaklaşım içinde olmaları, kendilerine daha fazla güvenmeleri ve kendilerini daha yeterli hissetmeleri yadsınamaz bir gerçektir. İşte bu durumun önemli nedenlerinden birisi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıdır (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004).

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

Özellikle günümüz eğitim-öğretim hayatında öğrenim amaçlarının gerçekleşmesi için öğretmen ve öğrencilerinin motive olması gerekir. Dolayısıyla son yıllarda motivasyon üzerine çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Motivasyon üzerine yapılan çalışmalar birçok kavramı da beraberinde getirmiştir. Bunlardan en çok tartışılanı ve çalışılanı öz yeterliktir. Öğretmen niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğindeki başarı için önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur (Çakır, Kan ve Sümbül, 2006).

Goddard, Tschannen-Moran ve Woolfok-Hoy (2001) öz yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin farklılaştığını belirtmektedirler. Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik inancının öğretime dair öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öz yeterlik inançları öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçları arasında yer alan öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebilecek, istekli, özverili ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilen öğretmenler yetiştirilmesi açılarından önemli bilgiler etmemizi sağlayacaktır.

Bunlara ilaveten bir öğretmenin mesleğinin gereklerine inanması, mesleğine karşı olumlu tutum ve düşünceler içerisinde olduğunu gösterir. Başaran'a (1996) göre meslek sahibi bireyin mesleğinde başarılı olup, doyumuna ulaşabilmesi için mesleği için gerekenleri bilmesi ve uygulaması zorunludur. Kulaksızoglu bir birey olan öğretmenin öncelikle olumlu bir mesleki benliğe sahip olması gerektiğine işaret etmiştir.

Arıca ve Onur'a (1999, s. 458-472) göre öğretmenin kişilik yapısı, başka kişilerle ilişki kurma becerisi eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Kişilik gelişimi henüz tamamlanmamış, kendine ait bir benlik kavramı henüz gelişmemiş öğrenciler, model alma yoluyla öğretmenlerinin benlik kavramının göstergesi olan tutum ve davranışlarından olumlu ya da olumsuz etkilenmektedirler. Bu sebeple özellikle öğretmenin benlik kavramı, mesleki benlik kavramı gibi kavramlar özel çalışma alanları içerisinde yer almaktadır.

Lo Vette'ye (1997) göre yapılan birçok çalışma öğretmenin davranışlarının öğrencilerin kendine saygısını yani benlik saygısını etkilediğini göstermiştir. Dolayısıyla bu durum da öğretmenin kendi benlik saygısı ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin güçlü bir benlik saygısı geliştirebilmeleri için diğer kişilerden saygı görmeleri gerekir. Düşük ücret, düşük statü, düşük saygı öğretmenin düşük benlik saygısına, mesleki doyumsuzluğuna, tükenmişlik yaşamasına sebep olacaktır. Dolayısıyla geleceğin öğretmenlerinin benlik saygılarını geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır. Bu sayede kendine saygısı güçlü ve sağlıklı öğretmenler daha sağlıklı daha güçlü öğrenciler yetiştirebileceklerdir.

Braucht ve Weime (1992) de öğrencilerin kendilerine saygılarını geliştirmek için öğretmenlerin kendilerine saygılarını geliştirmek gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin benlik saygısı ile öğretmenleri ile etkileşimin kalitesi arasında dikkate değer bir ilişki vardır.

Dolayısıyla resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterliklerin tespit edilmesi ve bu doğrultuda ilgili kurumların bilgilendirilmesi gerekliliğinden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançlarının ve öğretmenlerin kendilerine saygılarının tespit edilmesi ile bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Bunun için İstanbul ili Maltepe ilçesinde ortaöğretim kurumlarında çalışan 286 öğretmene Kişisel Bilgi Formu, Kişiler Arası Öz Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ) ile Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ) uygulanmıştır. Araştırmanın analiz çalışmasında dağılımların normalliğine bakılarak normal dağılım için Bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi, normal olmayan dağılım için non -parametric Mann Whitney-U testi, non -parametric Kruskal Wallis -H testi ile iki ölçek arasındaki karşılaştırma için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Anlamlılık ,05 düzeyinde denenmiştir. Diğer düzeyler ilgili çizelgelerde belirtilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin sınıf yönetiminde algılanan öz yeterlik, idarecilerden ve meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançları yani kişiler arası öz yeterlik inançları ve öğretmenlerin kendilerine saygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerine saygıları arttıkça sınıf yönetiminde algılanan

*Öğretmenlerin Kişiler Arası Öz-Yeterlikleri ile Kendilerine Saygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

öz yeterlik inançları, idarecilerden ve meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançları kısaca kişiler arası öz yeterlik inançlarının arttığı görülmüştür.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu ve kadın öğretmenlerin kendilerine saygılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sağlık meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin Anadolu lisesinde ve imam hatip lisesinde çalışan öğretmenlere göre, ayrıca meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin de imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde algılanan öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin çok programlı lise ve imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlere göre idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğundan bahsedilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Kişiler arası öz yeterlik, kendine saygı, öz yeterlik inancı*

### Kaynakça

- Arıcak, T. ve Onur, V. (1999). *Sınıf öğretmeni adayı üniversite öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenler açısından benlik saygısı düzeyleri arasındaki farkın incelenmesi*. Bildiri, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 1076, 458-472.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 5 (3).
- Rimm-Kaufmann, S. E. ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 321-341.
- Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.



# ***Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Akran Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması***

***Büşra ÖZDEMİR <sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN <sup>2</sup>***

Normal bir sosyal gelişim için arkadaşlık çevresi oldukça önemlidir. Ayrıca bu arkadaş çevresi normal bir gelişim sürecinin göstergesi sayılabilmektedir. Bir çocuğun en azından bir arkadaşı varsa ve etrafındaki diğer kişilerle kolayca arkadaşlık kurabiliyorsa bu çocuğun gelişimi normaldir denilebilir. Sosyal becerilerin edinilmesinde de arkadaşlık oldukça önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Brisbane'den aktaran Topaloğlu 2013). Arkadaş ve akran, büyüme açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuk, sosyal karşılaştırmalar yapmak ve kendi benlik imgesini başkalarına yansıtmak suretiyle arkadaş ilişkilerinde de kendini tanımayı öğrenir. Bunun yanı sıra, arkadaşlar her duygusal açıdan birbirlerine destek olur hem de duygusal gelişimi pekiştirir, özellikle de empati duygusunun gelişmesini sağlar (Yavuzer, 1999).

Akranların yaşamın farklı dönemlerinde farklı şekillerde farklı etkilere sahip olduklarını görmek mümkündür. Özellikle insan yaşamında okulöncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu ve bireyin hayatında kalıcı etkilerin olduğu bir süreç olması açısından önem taşımaktadır. Çocuklar ilk olarak okulöncesi dönemde akranlarıyla iletişime geçer. Bu dönemde akranlarıyla iletişimi hem bilişsel hem de sosyal olarak çocuğa önemli katkılar sağlar. Bu süreç boyunca çocukların birbirleriyle iletişimi desteklenmeli gerekli ve ciddi bir durum olmadıkça aralarına girilmemelidir.

“Akran”, yaş, meslek, toplumsal durum gibi bir kıstas bakımından birbirine eşit olan kişilerin her biridir, buradaki bağlamda, uzmanlık derecesi olarak çalışmayı yapan kişiye denk kişi demektir (TDK, 2009).

---

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Topping akran eğitimini 1996'da; "benzer sosyal grup içinde olan, profesyonel olarak öğretmen olmayan bireylerin birbirlerine öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olmaları" olarak tanımlamıştır (Topping'den akt Ünver ve Akbayrak, 2013).

Akran eğitimi "Eğitim almaya istekli genç insanların birlikte gerçekleştirdikleri, bilgi, tutum, inanç ve beceri yönünden gelişmeleri ile sağlıklarını koruma bilincini amaçlayan, resmi olmayan ya da programlanmış eğitimsel etkinliklerin" tümü olarak tanımlanmaktadır (Bilgiç & Günay 2014).

Formen ve Cazden'e göre ise; akran eğitiminin olabilmesi için iki katılımcı arasında bilgi farkı olması gerekmektedir (Ergül Ş.'den akt Bilgiç ve Günay 2014).

Okulöncesi dönemde, akran ilişkilerinin temel niteliklerine bakıldığında, bu dönem çocuğu için onaylanmanın önemli bir sosyal destek olduğu görülmektedir. Akranlardan gelen yardımı kabullenme ve gerekli durumlarda akranlara yardım etme de ilişkileri geliştirecek diğer unsurlardandır. Olumsuz duyguların uygun biçimde ifade edilmesi de ilişkileri olumlu yönde etkileyebilmektedir. Nezaket, ilişkileri olumlu yönde pekiştirirken, çatışmalardan kaçınma da akran ilişkileri açısından önem taşımaktadır (Ladd et. al.'dan akt Gülay, 2009).

Okulöncesi dönem, çocukların akran ilişkilerinin temellerinin atıldığı yılları kapsar ve akran ilişkilerinin çocuğun üzerindeki kısa ve uzun dönemli etkileri açısından da oldukça önemlidir. Akran ilişkileri, çocukların paylaşım ve işbirliği içinde bir arada olmalarını desteklemekle birlikte, onların kişiler arası ilişkiler için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, problem çözmelerinde ve sorunlarla başa çıkmalarında önemli rol oynamaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007; Gülay, 2008).

Bu çalışma, okulöncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin akran eğitimi hakkındaki farkındalıkları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evreni İstanbul ilinde bulunan okulöncesi öğretmenleri ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinden oluşacaktır. Araştırmanın örnekleme rastgele örneklem seçme modeline göre belirlenecektir. Çalışmanın örneklem



grubunda resmi ve özel okullar yer alacaktır.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği için aşağıdaki adımlar izlenecektir. Güvenirlik işlemlerinin ilk önce zamana göre değişmezliğinin saptanabilmesi için ölçekte önceki ve sonraki ölçmeler arasındaki korelasyon kat sayısı hesaplanacaktır (Karasar, 2014).

Bağımsız gözlemciler arası uyum tekniği kullanılarak birden çok gözlemcinin birbirinden bağımsız olarak aynı şeyleri ölçmeleri sağlanacaktır. Gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak her durum için tek tek değer bulunacaktır. Ayrı ayrı gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakınsa elde edilen ortalama değer güvenilirliği o kadar yüksek olacaktır. İç tutarlılık için madde istatistikleri yapılacaktır. Ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmek amacıyla madde istatistikleri yapılacaktır. 0.5'ten küçük kat sayıları olan maddelerin güvenilirliklerinden kuşkulunıp gözden geçirilecektir. Belli bir düzeyden daha büyük olan maddeler çoğu kez toplam puanın hesabından çıkartılacak ve daha sonraki benzeri ölçümlerde bu maddeler ölçü aracına alınmayacaktır (Karasar, 2014).

İçerik geçerliliğinin saptanabilmesi için ölçme aracında bulunan soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı ölçmeden istenilen alanı temsil edip etmediği belirlemek amacıyla uzman görüşü alınacaktır. Ölçü aracı ve amaçları uzman gruba incelenecek ve grubun önerilerine göre yeni şekil verdikten sonra ölçme aracı kullanılacaktır. Aynı zamanda uygulama geçerliliği için de yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyuma bakılacaktır. Yapı geçerliliği için faktör analizi yapılacaktır. Araştırmanın kuramsal boyutunda yer alan alt boyutların aynı faktör altında çıkma beklentisini test etmek amacıyla yapılacaktır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya getirilerek çeşitli gruplar oluşması beklenmektedir. Her faktör grubuna içinde bulunan maddelerin özelliğine göre bir faktör adı verilecektir ve bu faktörlerden her birinin ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmesi beklenmektedir (Karasar, 2014).

**Anahtar Kelimeler:** *Akran, akran eğitimi*

### **Kaynakça**

- Bilgiç, N. ve Günay, T. (2014). Ergenlerin sigara bırakma konusunda desteklenmesinde bir yöntem: akran eğitimi, *Türk Toraks Dergisi*, 15, 102-5.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Ogelman H. G., Berengi, S., Önder, A. ve Seçer, Z. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Topaloğlu, Ö.A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4).
- Yavuzer, H. (1999). *Ana baba ve çocuk*. (12. Baskı.) İstanbul: Remzi Kitabevi
- Türk Dil Kurumu [TDK]. [http://tr.wikipedia.org/wiki/Akran\\_denetimi](http://tr.wikipedia.org/wiki/Akran_denetimi) [29.06.2009].

# ***Öğrencilerin Okulların İmajına İlişkin Algıları ve Aidiyet Düzeyi***

***Fikri ÖZKAN***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ***<sup>2</sup>

Son yıllarda yönetim biliminin önemli kavramlardan biri de imaj kavramıdır. İmaj kelimesi, kişiden kişiye değişen anlamlar taşımaktadır. Bazı kişiler imaj kelimesine pozitif bakmakta, bazı kişiler ise imajın doğal olmayan, gerçeklerden uzak, yapay özellikler veya davranış kalıpları içerisine girerek meydana getirildiğini savunmaktadır. Gerek pozitif, gerek negatif açıdan bakıldığında, günümüzde imaj kavramı günlük hayatımızda önemli yer tutmaktadır.

Kurumlar kurumsal imajlarını güçlü tutmak ve sahip olduklarını tüm paydaşlarına doğru yansıtmak zorundadır. Bu nedenle kurumun içinde ve dışında tüm paydaşların, hizmet edilen tüm kitlenin, kurumsal imaj algısına dair fikir sahibi olunmalıdır.

Öğrenciler günlük yaşantılarının büyük bir kısmını okullarda geçirmektedir. Onların sosyalleşme sürecinde okullar temel toplumsal görevi görmektedir. Öğrenciler kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri, onların okul hakkında olumlu düşünmelerine bağlıdır.

Okula aidiyet duygusu, öğrencilerin okulun sosyal çevresinde bir birey olarak kabul görmesi, varlığına saygı duyulması ve destek görmesi biçiminde tanımlanmaktadır. Okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri, özgüvenlerinin de yüksek olduğu ve bu duygunun okulu bırakma davranışı üzerinde olduğu düşünülmektedir. Okula bağlılık duygusu yüksek olan öğrencilerin okul ve sınıf düzenine uyum düzeyi daha yüksek olabilmektedir.

Okula aidiyet duygusu düzeyi, öğrencinin bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, dâhil

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumudur. Yapılan çalışmalarda, aidiyet duygusundaki sürekliliğin sosyal, psikolojik ve akademik uyuma elverişli bir okul ortamında elde edilebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı bilimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

### **Araştırmanın Amacı**

Alt, orta ve üst düzey sosyoekonomik çevrelerde yer alan resmi ortaokulların, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerinin, okulun imajına ilişkin algıları ve aidiyet duygu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu araştırmanın alt amaçları:

1. Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul imajına ilişkin algıları ile aidiyet duygu düzeyi; okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre değişmekte midir?
2. Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul imajına ilişkin algıları ile aidiyet duygu düzeyi, sınıf seviyesine göre değişmekte midir?
3. Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul imaj algısı ve aidiyet duygu düzeyi arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
4. Okul imaj algısı ve aidiyet duygu düzeyi, ailenin maddi gelirine, anne ve babanın mesleğine göre değişmekte midir?

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim sisteminin temel kurumu olan okullar, hizmet ettikleri kitleye ve çevreye çekici gelmesi, kurum imajının etkileme düzeyine bağlıdır. Dünyamızda rekabetin yoğun yaşandığından, dolaylı okullar da kurum imajını sürekli geliştirmelidir.

### **Sınırlılıklar**

Çalışma İstanbul Eyüp ilçesine bağlı üç ortaokul ile sınırlandırılmıştır. Bu üç okulda öğrenim gören öğrencilerin, ölçeklerde yer alan sorulara verdikleri cevaplarla okul imaj algısı ve aidiyet duygu düzeyi ile ilgili

görüşlerini kapsamaktadır.

Araştırmada kullanılan iki ölçek de amaca uygundur.

### **Varsayımlar**

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için kullanılan “Okul İmaj Algısı Ölçeği” ve “Okula Aidiyet Duygu Düzeyi Ölçeği” yeterli oldukları varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara verdikleri cevaplar, onların samimi ve gerçek duygularını yansıttığı varsayılmaktadır.

### **Tanımlar**

İmaj kelimesi, kişiden kişiye değişen anlamlar taşımaktadır. Bazı kişiler imaj kelimesine pozitif bakmakta, bazı kişiler ise imajın doğal olmayan, gerçeklerden uzak, yapay özellikler veya davranış kalıpları içerisine girerek meydana getirildiğini savunmaktadır. Gerek pozitif, gerek negatif açıdan bakılsın, günümüzde imaj kavramı, günlük hayatımızda önemli yer tutmaktadır. Kurum imajı, kurumda çalışanlar ve kurum hedefi gözünde oluşan ve kuruma ruh kazandıran, ona soyut bir kavramdan öte bir anlam katan değerdir.

Okul imajı, müşterilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için, yapısını ve işleyişini ona göre biçimlendirmelidir. Okulun imajını oluşturan unsurlar, teknolojik donanımı ve olanakları, kütüphane hizmetlerinin sunumu, beslenme olanakları, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerine verilen önem, öğretmenlerin kalitesi oluşturmaktadır. Öğrencilerin okula aidiyetini, öğrenci kendisini okulun bir parçası olarak hissetmesi, kabul görmesi, fikirlerinin önemsenmesi, ilgi görmesi, arkadaş ilişkileri, sosyal etkinliklere katılma, saygı duyulması, kendini gerçekleştirme fırsatlarının verilmesi unsurlarından meydana gelmektedir.

### **Yöntem**

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı bilimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Eyüp ilçesine bağlı, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan üç resmi ortaokulun yedinci ve sekizinci sınıfında öğrenim gören 400 öğrenciden oluşmaktadır. Evreni temsil edici bir örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Bu tür örneklemede evrendeki her tabaka için kotanın konulmadığı ancak uygunluk örneklemede olduğu gibi her

önüne gelenin de örnekleme alınmadığı, bazı alt kümelerin evreni genel hatlarıyla yansıttığı görülse de bundan sonra da yansıtacağı varsayımına dayalı olarak alt kümelerden oluşan bir örnekleme yoluna gidilmektedir.

Veriler iki farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Bu araçlar, Okul İmaj Algısı Ölçeği (OİAÖ), (Cerit, 2006); Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ), (Sarı, 2013). Okul İmaj Algısı Ölçeği, 20 maddeden, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ise 18 maddeden oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İmaj, kurum imajı, okulun kurumsal İmaj, aidiyet duygusu düzeyi

### Kaynakça

- Akar, R., Yılmaz Özelçi, S. Ve Çengel Gömleksiz, M. (2013). Okula aidiyet duygusu ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 343-365.
- Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okulların okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güzelcik, E. (1999). *Küreselleşme ve işletmelerde değişen kurum imajı*. Sistem Yayıncılık.
- Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmenlerin algıları: Bolu ili merkez ilçe örneği*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özgök, A. (2013). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özüpek, M. N. (2005). *Kurum imajı ve sosyal sorumluluk*. Konya: Tablet Kitapevi.
- Özdemir, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre kocaali üniversitesi'nin örgütsel imajı, *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

# ***Okul Yöneticilerinin Mizah Davranışlarına Göre Sergiledikleri Liderlik Biçimleri***

***Beyhan ÖZTÜRK***<sup>1</sup>

***Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ***<sup>2</sup>

Okul yöneticisi okulu, öğrenciler ve öğretmenler için eğlenceli, yenilikçi, neşeli, zengin ve pozitif öğrenme ortamı; kurumun diğer çalışanları için emir ve direktiflerden ziyade iletişimin güçlü olduğu paylaşımcı ve iş birlikçi bir çalışma ortamı haline getirdiği takdirde verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşturarak okulun hedeflerini ulaşılabilir kılar. Okul yöneticisi yeniliğin yayılmasında, belirlenen hedeflere ulaşmada önemli bir role sahiptir.

Okul yönetim sürecinde planda programda olmayan, öngörülemeyen sorunların, kurumun işleyişini aksatacak veya durduracak bir hale gelmemesinde okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik biçimleri önemli bir etkidir. Eğitim sisteminin etkililiği okulun etkili yönetilmesine bağlıdır.

Okul yöneticileri başarılı olmak için fiziksel görünüş, enerji, konuşma hızı, ses perdesi ve tonu, canlandırma, el kol, baş hareketleri olarak bazı nitelikler ve bunların yanı sıra mizahın da iletişimde kullanılması çok önemli bir tutmaktır. Okul yöneticilerinin, yönetim sürecinde kullandıkları mizah yaklaşımı çok güçlü bir araçtır. Sahip olunan mizah tarzının ve davranışının sergilenen liderlik biçimi ile uyum göstermesi, lider ile takipçileri arasındaki iletişimi güçlü ve olumsuz eleştirilere hoşgörülü kılması açısından önem taşımaktadır. Mizahi yaklaşım ile en olumsuz düşünceler sempatik ama düşündürücü bir dile çevrilebilir.

Okul yöneticilerinin mizah tarzlarına göre sergiledikleri liderlik biçimleri nedir problem cümlemizden yola çıkarak aşağıdaki alt problem cümlelerimizle araştırmayı geliştirdik:

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

- Okul yöneticilerinin mizah tarzları nelerdir?
- Okul yöneticilerinin liderlik davranışları nelerdir?
- Yöneticilerin liderlik davranışları ile mizah tarzları arasındaki ilişki var mıdır?
- Okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve çalıştığı eğitim kademesine göre fark etmekte midir?
- Okul yöneticilerinin mizah davranışlarını, cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve çalıştığı eğitim kademesine göre fark etmekte midir?

Mizah denildiğinde, eğlendiren gülümseten karikatür, resim ve fıkra gibi edebi ürünler daha çok akla gelmekte ve kullanılmakta ve mizahın eleştirel yönü vurgulanmaktadır. Değişik mizah tarzlarının yönetim ve eğitim alanında kullanımı gereği kadar tartışılmamaktadır. Ruhsal ve bedensel sağlığa olumlu etkisi yadsınmaz olan mizah aynı zamanda önemli ve ayırt edici bir liderlik niteliğidir.

Okul yöneticilerinin, alışlagelmiş otoriter ve sert davranışlarının aksine, mizahın etkili ve yerinde kullanımı okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veli iletişimini kolaylaştırıp tahammülü ve anlayışı geliştireceği, okul yöneticilerinin, mizahı yönetimde kullanma becerilerini, bilgisini artıracak ve farkındalık oluşturacaktır.

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde çalışmakta olan okul yöneticilerinin (okul müdür ve müdür yardımcısı) kendi mizah tarzları ve liderlik stillerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada örneklem alınmamış evren üzerinde çalışılmıştır.

Araştırma, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını, değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle ilgili kaynaklar taranarak kavramsal temeli oluşturuldu. Daha sonra veri toplama araçları yardımı ile araştırmanın verileri elde edildi.

Araştırmada, mizahı, ‘mizahi olmayan tarz’, ‘reddedici mizah’, ‘onaylayıcı mizah’, ‘üretici sosyal mizah’ ve ‘alaycı mizah’ olmak üzere beş boyutta kategorize edilen mizah ‘Mizah Tarzları Ölçeği’ ve ‘Liderlik Davranışı Ölçeği’ kullanılmıştır.



Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına tüm liderlik davranışlarında puan ortalamaları yüksek olduğu ve en yüksek puan ortalaması ise cesaretlendirme liderlik davranışı olduğu görülmektedir. Erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerine göre daha çok model olma, ilham verme, zorluklarla başa çıkma, harekete geçme, cesaretlendirme liderlik davranışlarını gösterdikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin onaylayıcı mizah davranış puanlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ön lisans ve lisans eğitim durumuna sahip okul yöneticilerinin yüksek lisans ve doktora eğitim durumuna sahip okul yöneticilerine göre onaylayıcı mizah davranışlarını daha fazla gösterdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin mizah davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur. Görev yapılan eğitim kademesinin artmasıyla tüm mizah davranış puanların arttığı ve görev yapılan eğitim kademesinin yükselmesi ile okul yöneticilerinin daha fazla mizah davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Yöneticiler, okulu sıkıcılıktan ve stresten uzaklaştırmak, katı bürokratik yapının olumsuzluklarını gidermek, samimi bir ortam oluşturmak, sosyal ilişkileri olumlu yönde geliştirmek ve sürdürmek için mizahı kullanabilir. Ayrıca mizahın ortaya çıkması için uygun ortamı hazırlayarak mizahın kullanımını cesaretlendirebilir.

Okul yöneticilerinin seçilme koşulları gözden geçirilmeli yaş, kıdem mizah ve liderlik davranışları da göz önünde bulundurulmalı. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının görev yaptıkları eğitim kademesi yükseldikçe liderlik davranışlarını gösterme düzeyi yükselmektedir. Ortaöğretim ve daha alt eğitim kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenebilir. Farklı sosyoekonomik yapıya sahip bölgelerde ve illerde ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarında, mizah tarzları ve mizah kullanımının etkileri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Mizah, mizah tarzları, liderlik, liderlik biçimleri, karizmatik liderlik*

**Kaynakça**

- Başaran, E. İ. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Gündüz, H. B. ve Korkmaz, E. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Hoy, W. K. ve Miskell, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel.
- İnal, K. (2010). Mizahın sefaleti. *Güldiken Mizah Kültürü Dergisi*, 16(18).
- Özdemir, A. (2002). *Dokuman*. Tsadergisi.Org/Dergiler\_Pdf/2002/2002-Aralık/9.Pdf. [11.03.2015].
- Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2012). Okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(42).
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# ***İlköğretim Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitici Drama Uygulamaları Hakkındaki Farkındalıklarının İncelenmesi***

***Ebru ÖZTÜRK <sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN <sup>2</sup>***

Eğitimde kullanılan geleneksel yöntemler artık yerini öğrencilerin kendilerini özgür ve yaratıcı bir biçimde ifade edebilecekleri yöntemlere bırakmıştır. Bu yöntemlerden, öğrencinin kendini ortaya koyabildiği en önemli ve etkili olanı dramadır (Çelikkaya, 2014). 2005–2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim 4. ve 5. sınıfların müfredat sistemini giren drama kavramı, Yunancadan türetilmiş dram sözcüğünün yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşıdığı bilinmektedir. Tiyatro bilimi içinde drama özetlenmiş, soyutlanmış eylem anlamına gelmektedir (San, 1990, s. 573).

Drama ile öğrenci aktiftir, öğrendikleriyle kendi yaşantıları arasında bağıntı kurar, grup çalışmalarına katılır, konuya motive olur, kendi yaşantılarını da işe koştugu için kendini konunun bir parçası olarak görür, böylece derse karşı ilgisi artar (Karadağ ve Çalışkan, 2005, s.5). Drama; öğrencinin yaratıcılık ve estetik gelişimi, sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği, iletişim becerilerinin gelişimi, kendini tanıması, kendine güven duyma ve karar verme becerisi kazanması, sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanması, duygularını ve düşüncelerini geliştirme, empati kurması yönünde önemli işlevlere sahiptir. Bu nedenle, bu eğitimi verecek kişinin niteliği önem kazanmaktadır (Ömeroğlu ve diğerlerinden akt. Yazıcı ve Demiroğlu, 2013).

Eğitici drama, John Dewey ile benimsediğimiz “yaparak, yaşayarak öğrenme” felsefesini yansıtan öğrenme yöntemlerinden birisidir. Çocuk etkinliklerde izleyici dahi olsa olayı algılama fırsatı bulduğundan edindiği bilgi ve yaşantılar onun için büyük önem taşımaktadır (Karadağ, Korkmaz, Çalışkan & Yüksel, 2008). Çocuk eğitiminde sıklıkla kullanılmaya

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

başlanan drama yönteminin kendi içinde yarattığı “psikodrama”, “yaratıcı drama”, “tiyatro” ve “eğitici drama” terimleri de vardır (Önder, 2010).

Eğitimde esas uygulanan eğitici drama Önder’e (2010) göre; mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşanan, yetişkin bir lider (örneğin bir öğretmen) tarafından yönlendirilen ya da en azından başlatılan ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür (Önder, 2010, s. 32).

Eğitici drama; hareket, duyu, dil ve iletişim, düşünce ve duygunun bir sentezidir. Bu sentezi oluşturan unsurlara yer veren farklı uygulama aşamalarını içinde barındıran bir yapıya sahiptir. Bu yapı eğitici drama yönteminin uygulanış yolunu da gösterir. Diğer bir deyişle eğitici dramadan beklenen yararların elde edilmesi için, söz konusu aşamalı yapının göz önüne alınması ve uygulamanın buna göre gerçekleştirilmesi gerekir.

Eğitici Drama Yönteminin Farklı Aşamaları:

- Eğitici Dramayı Başlatma
- Drama Oyunu
- Tartışma
- Destekleyici Etkinlikler (Önder, 2003, s. 32)

Yapılan dramalarda hem uygulanabilirliği kolaylaştıran hem de etkili ve kalıcı öğrenmeye olanak sağlayan bu aşamalar eğitici dramayı oluşturan önemli unsurlardandır. Eğitici drama uygulamalarından hedeflenen yararların sağlanabilmesi, drama liderinin yani öğretmenin yaklaşımı, davranışları ve uygulama becerileri ile doğru orantılıdır (Önder, 2003).

Bir lider olarak öğretmen tüm bu aşamaları eksiksiz bir şekilde yerine getirmediginde yapılan eğitici drama uygulaması öğrenci tarafından tam anlamıyla özümsemez. Bundan dolayı tüm öğretmenlerin eğitici drama ve uygulanabilirlik aşamalarına hâkim olmaları gerekmektedir. Ancak eğitim sisteminde yaşanan kopukluklar, her okulun kendine özgü eğitim programları, zaman yetersizlikleri, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarındaki farklılıklar gibi engeller eğitici drama uygulamalarında yetersizliğe ve eksikliğe yol açmaktadır.

Son yıllarda programlar yenilenirken dramaya daha küçük yaş gruplarından itibaren yer verilmeye başlanmış ve öğretmenler için drama kursları açılmaya başlanmıştır. Ancak bu girişimler yeterli donanım ve bilince sahip olunmadığından eksik kalmaktadır. Drama, uzmanlık isteyen bir öğretim yöntemidir. Eksik ve yanlış uygulamalar faydadan çok zarar getirebilir. Bu yüzden eğitimde önemli bir yere sahip olan bu yöntemde drama lideri öğretmenin görüşleri, bilgi ve becerileri oldukça önemlidir (Yazıcı ve Demiroğlu, 2013).

Bu araştırma ile sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama uygulamaları ile ilgili farkındalıkları arasındaki farkın incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada ‘Tarama modellerinden olan ilişkisel Tarama Modeli’ kullanılacaktır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modelleri denir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2014).

Araştırmada kullanılacak olan ölçekte sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitici drama uygulamaları yeterliliklerinin ve farkındalıklarının bilgisini ölçen sorular, beşli likert tipi ölçekle alt boyutlara ayrılarak hazırlanacaktır. Ölçeğin geçerlilik güvenirlik işlemleri için aşağıdaki adımlar izlenecektir. Araştırmanın evreni, İstanbul ilinde bulunana ilköğretim sınıf öğretmenleri ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme rastgele örneklem seçme modeline göre belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunda Küçükçekmece, Kâğıthane, Şişli, Ümraniye, Kadıköy Bahçeşehir, Başakşehir, Halkalı, Florya, Eyüp, Haramidere, Esenyurt, bulunmaktadır.

Güvenirlik işlemlerinde ilk önce zaman göre değişmezliğin saptanabilmesi için ölçekte önceki ve sonraki ölçmeler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanacaktır. Bağımsız gözlemciler arası uyum tekniği kullanılarak gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak, her

durum için bir tek değer bulunacaktır. Aynı ayrı gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakın ise, sonuçta elde edilen ortalama değer in güvenilirliği de o kadar yüksek olacaktır. İç tutarlılık için madde istatistikleri yapılacak, ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmek amacıyla madde istatistikleri yapılacaktır. 0.5'ten küçük katsayıları olan maddelerin güvenilirliği gözden geçirilecektir (Karasar, 2014).

Geçerlilik işlemlerine gelince içerik geçerliliğinin saptanabilmesi için ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla “uzman görüşü” alınacaktır. Ölçü aracı ve amaçları bir uzman gruba incelenecektir ve grubun önerilerine göre gerekli yeni şekil verildikten sonra ölçme aracı kullanılacaktır. Aynı zamanda uygulama geçerliği için de yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyumuna bakılacaktır. Yapı geçerliği için araştırmanın kuramsal boyutunda yer alan alt boyutların aynı faktör altında çıkma beklentisini test etmek amacıyla faktör analizi yapılacaktır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek çeşitli grupları oluşturması beklenmektedir. Her faktör grubuna içinde bulunan maddelerin özelliğine göre bir faktör adı verilecektir. Bu faktörden her birinin ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmesi beklenmektedir (Karasar, 2014).

**Anahtar Kelimeler:** *Drama, eğitici drama, sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni*

### **Kaynakça**

- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 447-469.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). Eğitim-öğretim sürecinde drama yönteminin yeri ve önemi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-9.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N. ve Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara: Nobel
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-574.
- Yazıcı, T. ve Demiroğlu, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının drama eğitimi yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 117-141.





# ***Meslek Lisesi Öğrencilerinin Uygulama Stajlarında Karşılaştıkları Problemler ve Çözümüne Yönelik Öneriler***

***Haldun PALA***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç Dr. Cem KİRAZOĞLU***<sup>2</sup>

Dünyada gelişen teknolojiye bağlı olarak insan unsurunun çalışma hayatındaki önemi göz ardı edilemez. Ayrıca insanın üretimde veya hizmet kısmında olmaması gibi bir durum söz konusu olamaz. Mal ve hizmetlerin üretiminde hedeflenen performansı yakalamak için çalışanlara yatırım yapmak gereklidir. Hedeflenen performansı tutturabilecek nitelikli elemanları yetiştirmek devamlılık için işletmelerin görevi olmuştur.

Eğitim bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranışların biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Tezcan, 1996, s. 4). Genel ve Mesleki eğitim ayrılmaz bir bütünü parçalarıdır. Genel ve mesleki eğitimin, eğitim sistemi bütünü içinde birbirini tamamlayıcı işlevleri vardır. Mesleki eğitimin ya da genel eğitimin tek başlarına bireyi hayata hazırlaması mümkün değildir (Doğan, 1983, s.167). Mesleki eğitim sanayileşme ile birlikte önemli bir unsur haline gelmiştir.

Tosun'a (2010, s. 4) göre bilenin bildiklerini bilmeyene öğretmesiyle başlayan bu süreç günümüze gelinceye kadar pek çok değişime uğramış, fakat değerinden kaybetmemiştir. Bireylerin eğitimi ulusların geleceği için değerli bir yatırım olarak görülmüş ve eğitim süreç içinde bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır. Eğitimin toplumsal bir süreç olması ve toplumsal yaşamın ekonomik boyutu nedeniyle eğitim sürecinin ekonomik amaçlarının bulunması beklendik bir olgudur. Ekonomik gelişme için gerekli teknolojinin üretilmesi ve insan gücünün yetiştirilmesinin eğitim kurumları tarafından yapılması ekonomik sistem ile okul kurumu arasında iç içe ilişkiyi tabidir. İşletmelerin sektör için eleman yetiştirmeleri hem alaylı olarak hem de örgün ve yaygın eğitim kurumları tarafından yapılabilmektedir. Türkiye'de

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, İstanbul

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ara eleman yetiştirmede meslek liselerinin payı büyüktür. Meslek liselerinde teorik eğitimin staj uygulamaları ile desteklenmesi yapılan işin pekiştirilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla staj eğitimi bir zorunluluk olmuştur. Staj eğitimi ile birlikte öğrenci yapılan işi daha iyi kavramaktadır. Mezuniyet sonrasında öğrenciler meslek sahibi olarak üretim sistemine dâhil olurlar. Stajların, öğrencilerin eğitim kurumlarından aldıkları teorik bilgileri uygulamaya dönüştürebilmeleri, onların ileride çalışacakları işi ve sektörü tanıyabilmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır (Yazıt, 2013, s. 37).

Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yer alan öğrencilerin staj uygulamalarında birtakım sıkıntılar yaşadığı bilinmektedir. İşletmelerin öğrencilerden performans açısından beklentilerinin yüksek olması, az sayıda iş gören ile daha fazla iş yaptırma, maliyetleri kısım (personel giderleri; sosyal imkânlar) karı yükseltme istekleri stajyerler açısından problem teşkil etmektedir. Öğrenciler açısından da staj eğitimi problemlerden ötürü bir angarya iş olarak görülmektedir. İş ve mesleğe duyulan sevgi azalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin eğitim öğretime olan bağlılığının zayıflayacağı ve meslekten soğuyacakları düşünülmektedir. Bu çalışmada staj eğitiminde yaşanan sorunlar tespit edilecek ve çözümüne yönelik öneriler sunulacaktır. Bu alanda yapılmış olan önceki çalışmalar ile birlikte günümüzde yer alan sorunlara çözüm üretmesi umulmaktadır. Bu, mesleki eğitim alan öğrencilerin staj ile ilgili görüşlerini ve bakış açılarını tespit etmeye yönelik bir çalışma olacaktır. Ayrıca öğrencilerin işletmelerden ve sektörden beklentilerinin neler olduğu araştırılacaktır. Bu araştırmanın bulguları öğrencilerin daha iyi şartlarda staj eğitimi yapabilmeleri için kanun ve yönetmelik düzeyinde gerekli adımların atılmasına katkıda bulunacaktır.

Bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Silivri ilçesinde bulunan meslek liselerinde staj yapmakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Silivri ilçesi Selimpaşa İMKB Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinden 173 öğrenci, Silivri Endüstri ve Teknik Meslek Lisesinden 157 Öğrenci, Şerife Baldöktü Kız Teknik ve Meslek Lisesinden 134 olmak üzere toplamda 464 öğrenci staj eğitimine katılmışlardır. Arıkan'ın örneklem büyüklüğü formülü kullanılarak hesaplanan öğrenci sayısı 316'dır. Örneklem için 316 öğrenci sayısına ulaşmak hedeflenmiştir.

Bu araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgilere ve staj uygulamasına yönelik 14 soruluk bir formdan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise 20 adet derecelendirilmiş ölçek maddelerinden oluşan bir anket formundan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu düzenlenirken Çevik (2012) ve Yazıt (2013) gibi yazarların anket sorularından faydalanılmıştır. İkinci bölümde öğrenci iş yerleri ve çalışılan personel, öğrenciye sunulan sosyal imkânlar, yöneticilerin öğrencilere davranışları, staj eğitiminin öğrenci açısından yararı olup olmadığı ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Bu sorular, araştırmacının kişisel deneyimi, bir grup meslek lisesi öğretmeniyle yapılan pilot görüşmeler ve bir grup meslek lisesi öğrencisiyle yapılan görüşmeler yoluyla geliştirilmiştir.

Veri toplama aracı, çalışma grubuna uygulandıktan sonra çalışma grubunun içinden gönüllü olan yedi adet öğrenciyle yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat yapılmış ve kendilerinden staj deneyimleri, yaşadıkları olumlu, olumsuz durumların aktarılması istenmiştir.

Anket ile toplanan veri SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilecektir. Betimsel ve çıkarımsal istatistikler hesaplanacaktır. Derinlemesine mülakatlar ise içerik analizine tabi tutulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Staj eğitimi, mesleki eğitim, staj sorunları*

### **Kaynakça**

- Çevik, R. (2012). Ortaöğretim düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin beceri eğitimine bakış açılarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 16 (1).
- Tezcan, M. (1996). Eğitim Sosyolojisi. (10. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Tosun, T (2010). Tanzimat'tan günümüze mesleki eğitim politikaları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yazıt, H. (2013). Turizm işletmeciliği eğitimi alan lisans ve ön lisans öğrencilerinin Staj konusundaki düşünce ve algılamaları arasındaki farklılıkların belirlenmesi üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.



# ***A Task-Based Approach for Teaching English Vocabulary Skill to Iraqi EFL Learners***

***Sakar RAHMAN***<sup>1</sup>

***Doç. Dr. Türkay BULUT***<sup>2</sup>

The present study scrutinizes the effect of applying Task-based language teaching (TBLT) on the English Foreign Language (EFL) learners' vocabulary performance. The topics of the current study were 50, 11<sup>th</sup> graders at Shahid Fakhir Mergasori high school in Arbeel, Iraq. The researcher adopted pre-test/post-test and control/experimental group design. Both groups were given the pre-test before the treatments, then, the students were selected to control and experimental groups randomly. The results were investigated statistically. They confirmed the first and second research questions but disconfirmed the third. The significant difference was discovered between the groups in favor of the experimental group learners. The negligible difference between the groups were seen on the part of the learners in the experimental group.

## **Introduction**

Teaching task is one of the remarkable parts of the second/foreign language (L2) learning process. Ellis states that tasks are considered as a vital aspect of the contemporary second language acquisition (SLA) studies and language teaching as well (2003). Therefore, TBLT is characterized as an approach that arranged for learners to utilize L2 through communicative actions. Besides, in this approach communication is more significant than using the right grammatical forms. This approach in English Language Teaching (ELT) seems to be best applied for vocabulary, because vocabulary is considered to be the main component of language mastery, it allows the learners to master the entire learning skills, mainly listening, speaking, reading and writing (Richards and Renandya, 2002).

Therefore, one of the first and foremost problems of this study is to conduct a study in a country like North of Iraq where the students only have chance to learn the new words of the L2 inside the class. This indicates that the learners' choice of learning vocabulary is quite restricted. The purpose

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

of this experimental study is to scrutinize the effective impacts of TBLT approach on the students' vocabulary development in classes at Shahid Fakhir Mergasori high school in Arbeel, Iraq.

## **Literature Review**

### ***Task-Based Language Teaching***

Rendering to Richards and Rodgers (2001), TBLT is represented as a prototype in teaching communicative language methods in a result of its concentration on basic communication skills as an essential part of learning languages and teachings. Nunan considers that tasks are actions "things people do" to attain some goals (1988, p.5). Also Ellis states that tasks are considered as a vital aspect of the contemporary second language acquisition (SLA) studies and language teaching as well (2003). Willis (1996a) states that a task is the purposeful act of employing the L2 communicatively by the learner for making a desirable result. Also in TBLT, students have the chance to exchange meaning in order to classify and clarify a problematic that happens in their statement (Ellis, 2003; Richards and Rodgers, 2001). 'Task' is considered as a fundamental concept in task-based teaching and learning. Firstly, it has been proposed by a number of language teaching scholars that the traditional approaches encompass pre-arranged stages that lead teachers to have a perfect plan of whatever they need to deliver (Skehan, 1996). Therefore, TBLT is characterized as a methodology that is arranged for learners to use L2 in communicative actions. Besides, in this methodology communication is more significant than using the right grammatical forms. In other words, in TBLT communication in the L2 is more valued than the grammatical structure uses of the language. TBLT offers real learning language frameworks in the usage of tasks (Willis, 1996a). TBLT lesson comprises of three stages pre-task, during task, and post-task.

### ***Vocabulary***

Richards and Renandya (2002) believe that an essential part of language skill is vocabulary which gives many basis for how learners listen, speak, read and write well. There are some reasons why vocabulary richness and strength is a vital. Firstly, learning vocabulary is an important part in developing the understanding skill. As it was, the more vocabulary the learners have, the better they can understand their reading task. Secondly, students who have robust vocabulary are able to attain more educational

achievements because vocabulary is comprised of words that are the tools, not only for improving reading, but for improving writing, speaking, listening, and thinking too. Thirdly, appropriate vocabulary skills will help you to get best result in life along with academic success to express one's needs, desires and exchange ideas more properly. In addition, TBLT provides an opportunity for L2 learners to learn vocabulary, which can give attentiveness and truthfulness, language progress through more discussion of meanings. It can also create an atmosphere of closeness and profound helpfulness that are essential for students' emotive and cognitive development.

### **Research Questions**

1. Is it task-based language teaching more effective than the traditional method of teaching vocabulary?
2. Will the students in the TBLT group outperform in pairing the collocations than those in the traditional group?
3. Will the students in the traditional group be more successful in finding out the word classes of the given words when compared to those in the TBLT group?

### **Methodology**

Fifty 11<sup>th</sup> grader at Shahid Faxir Mergasory high school in Arbeel, Iraq participated in this study. They were assigned into control and experimental groups, 10 males and 15 females. They were trained Sunrise course book at school five lessons in a week.

The instructional period of the treatment lasted for eight weeks. In this study, pre and post-tests were the same included five parts, two of which required recognition and the rest was for production. In the control group, the participants learn the same words based on the traditional method, the participants in the experimental group studied the same passages with TBLT approach. In this study, the researcher chose six different tasks from different units. Actually the class time was divided into three stages: pre-task, during-task and post-task. In pre-task stage, the researcher highlighted useful words for activating the students' background knowledge. In during-task stage the learners were required to read the text and instructed by the teacher. Post-task stage is considered as a kind of feedback and comment on the students' performance.

## Results

To answer the first research question and for checking any significant difference in the vocabulary performance of the two groups before and after the instructional materials, an independent t-test was done.

**Table 1: Paired Samples Test of Experimental Group**

Group Mean		Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
		Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 1	Pre-test Post-test	18.560	7.906	1.581	15.297	21.823	11.738	24	.000

As shown in the Table 1, the t-test results,  $t = 11.738$ , and  $p\text{-value} = .000$  it is a strong evidence that TBLT improves students score. This research is improved students score on average by approximately 18.560 points, because p value is less than 0.05.

**Table 2: Paired Samples Test of Control Group**

Group Mean		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair1	Pre -test Post-test	13.280	5.941	1.188	10.828	15.732	10.177	24	.000

According to the above results of the t-test amid the pre/post- test, we can notice that the  $t = 10.177$  and  $p\text{ value} = 0.000$ . Meanwhile, the analysis of the t-test revealed that the progress that was achieved by both groups was significant.

For answering the second research question which reads, the students in the TBLT group outperform in pairing the collocations than those in the traditional group.



**Table 3: Descriptive Statistics on Second Set of the Questions Overall Scores**

Group	Number	Test	Mean	SD	SEM
Control Group	25	Pre-test	13.92	3.49	0.69
		Post-test	16.64	3.2	0.640
Experimental Group	25	Pre-test	13.60	3.65	0.73
		Post-test	18.08	2.34	0.469

The mean scores of second set of the questions in the pretest for control and experimental groups were (13.92), (13.60), these mean scores indicate that both groups had nearly the same back ground knowledge. While the mean scores of posttest were (16.64), (18.08) respectively. This progress implies that the participants were able to get benefit from the treatment materials, but the development in the experimental group is significant in comparison with control group. This can be endorsed to the effect of TBLT.

To simplify presenting the answers related to the third research question, the students in the traditional group seem to be more successful in finding out the word classes when compared to students in the TBLT group.

**Table 4: Descriptive Statistics on Fifth Set of the Questions Overall Scores**

Group	Number	Test	Mean	SD	SEM
Control Group	25	Pre-test	13.28	3.78	0.76
		Post-test	18.4	2.83	0.56
Experimental Group	25	Pre-test	13.44	4.6	0.92
		Post-test	17.16	4.01	0.8

The results in table 4 illustrate that the mean scores of fifth set of the questions in the pretest for control and experimental groups were (13.28), (13.44), these mean scores show that both groups had nearly the same back ground knowledge. While the mean scores of posttest were (18.04), (17.16)

correspondingly. This improvement implies that the participants were able to get benefit from the treatment materials in the traditional teaching, but the development in the control group is significant in comparison with experimental group.

### **Discussion**

In order to measure the development, a contrast was carried out between the mean scores of the pre-test and post-test of both control and experimental groups. The outcomes show that the progress was attained by the participants in both groups. The results demonstrate that the subjects in the experimental group overtook those in the control group. Then, the post-test comparison was made between the two groups' mean scores the objective of this comparison was to reply the first research question. Regarding the second research question the findings revealed that an important and obvious progress can be seen by the subjects in TBLT group, but in the third part of the study the results indicated that students in the control group outperformed than the ones in the experimental group because the latter constructed on the conviction that learners can acquire more efficiently when their minds are concentrated on the task, more than on the language they are utilizing. The current results support the arguments that are stated by (Willis, 1996a; Skehan, 2003; Ellis, 2003) who claim that 'tasks' offer a context for discussing and comprehending the meaning of language provided in task input.

### **Conclusion**

In general there was an encouraging quantitative data on students' answers to tasks and TBLT, at the end students in both groups and their teacher said that they wished to carry on with TBLT after the treatment period was accomplished.

**Keywords:** *Task, task-based language teaching, vocabulary*

### **References**

- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Newton, J. (2001). Options for Vocabulary Learning through Communication Tasks. *ELT Journal*, 55(1), 30-37.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Quarterly, 26 (1).
- Richards, J. C. and Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. England: Cambridge University Press.
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2<sup>nd</sup> Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Willis, J. (1996a). *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman.



# ***The Role of Watching English Subtitled Programs in The Development Of Second Language Pragmatic Competence***

***Zhikal SALIH<sup>1</sup>***

***Doç. Dr. Türkay BULUT<sup>2</sup>***

The current study examined whether using English subtitled programs which consist of idioms have an impact on enhancing English pragmatic competence for the fourth-year college students as foreign language (EFL) learners. They watched 20 English programs that consisted of idioms with target language (TL) subtitles. Two tests were utilized to gather the data of the study as a pre-test, post-test and a retention test which are a sit-down exam and a Multiple-Choice Discourse Completion Tests (MDCT). In order to analyze the obtained data of the study two t-tests and one one-way ANOVA were run. The results showed that watching English subtitled videos helped the EFL learners to become more competent pragmatically, raised the awareness of the students towards the cultural differences between the main and the target culture and improving pragmatic competence through watching English program with subtitles resulted in longer retention.

## **Introduction**

One of the main goals that has been popular in the L2 classes is raising the learners' pragmatic competence awareness. Furthermore, the progress of pragmatics competence has become one of the most important aspects for EFL learners' communication success because pragmatics is the study of language that uses by a speaker in various social interactions and its impact in the communicative event on the other participants (Kasper, 1997).

Nowadays with the improvement of technology, learning a foreign language has become easier for learners because it is handy to teachers and learners to have access to the technological equipment that can help them improve their L2. Audio-visual materials are considered as a critical aid in motivating and simplifying language learning especially if it is subtitled with the TL.

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

## **Literature Review**

Audio-visual materials can be used as a powerful source for reliable input such as television, video and film. Baltova (1994) talks about the positive effect of audiovisual material; it motivates viewers with its rich context. Rose and Kasper (2001), claim that utilizing video is one of the best ways that teachers can utilize to help learners notice and practice pragmatics. According to Rose (1994), using video in classroom can be used as an approach for raising pragmatics awareness. Arthur (1999) states that video can increase students' awareness of L2 cultures.

There are three information channels accessible to the viewers of the audio visual materials which they deliver the same content: non-verbal visual channels (visual), the auditory channels (sound), and the verbal visual channel (subtitles). According to Baltova (1999), joining these three channels make a better atmosphere for learning than watching a non-subtitled video. According to Danan (2004), TL subtitles can take a role as a facilitator for the viewers to comprehend what they are listening to in the L2.

As to the place of pragmatics in language teaching, Kasper (1997) states that competence cannot be taught, either pragmatics or linguistics, because competence is a skill type that every L2 learners own it. Routines of pragmatics are teachable to the beginner learners of foreign languages (Tateyama et al., 1997).

Abundant studies have scrutinized the teachability of pragmatic competence, and they mostly focused on the speech acts. Some other studies investigated the explicit and implicit methods. None of these studies have used subtitled video programs or idioms for fostering pragmatics competence in second language classrooms. The present study examines whether using English subtitled programs which consist of idioms and phrases have an impact on enhancing English pragmatic competence. Hence, the following research questions were designed:

- Will the students watching the programs with English subtitles be pragmatically more competent in English?
- Will improving pragmatic competence through watching English program with subtitles result in longer retention?
- Will using videos in the language classroom raise the awareness of the students towards the cultural differences between the main and the target cultures?

## **Methodology**

The participants of this study consisted of 20 fourth-year college students of schools of language at Sulaimaniyah University in Iraq; they comprised of 11 male and 9 female. The mean of their age was 22. The participants were selected randomly and they were participated as one Group (Experimental Group). In this experimental study, a program named “English in a Minute” by The Voice of America (VOA) was used as a stimulus material (available online from <https://www.youtube.com/watch?v=liKTSSKrD40>); the program consists of some English idioms with subtitles, in addition to the discussions of their meaning that helps the learners to learn when and where use these idioms.

Two tests were used to collect the data of the study as a pre-test and a post-test which are a sit-down exam that designed by the researcher and a Multiple-Choice Discourse Completion Tests (MDCT) which were used twice; first as a post-test and later as a retention test. The participants took a sit-down exam one week before the treatment started. They were asked to fill in the blanks. All the idioms that they were going to watch with subtitles were included in this test. In this test, the students were asked to choose the correct one in the blanks that suits that specific sentence. The treatment took four weeks in total; in each week they watched five one- minute videos. In each week we followed three stages: pre-watching questions, while watching, and post-watching. During the pre-watching, each participant separately were asked about the particular situations that they were going to watch later whether they know what idiom the natives use in these specific situations. During the while-watching stage, the video was paused for a while and the participants were asked whether they knew more idioms that could be used in such condition. During the post-watching stage, after watching the whole video the participants were asked whether they knew any idiom in their main culture similar to the English one that they watched and can be used in that particular situations. The participants should answer yes or no and if they replied yes then they have to write an example on a piece of paper.

Two weeks after the treatment was over the participants’ pragmatic competence was assessed by Multiple-Choice Discourse Completion Tests (MDCT). The MDCT in this study consisted of 20 various situations, and for each situation three different options were given; the given options were the idioms that they watched during the treatment. Three weeks later, the same MDCT test was managed as a retention test.

### **Data Analysis**

The quantitative data in this study was gathered through a sit-down exam and MDCTs. The marks of the participants in the pre-test, post-test, and the retention-test were compared by running one-way ANOVA and two t-tests. Regarding the qualitative data, the participants' replies during the pre-watching, while-watching, and post-watching stages were noted down on a piece of paper by the researcher and calculated by Microsoft Excel (2007).

Regarding the first hypothesis the results from the t-test showed that the t value for the tests is 26.754 and  $p= 0.00$  which is less than .05 ( $P < .05$ ). Also, the results from one-way ANOVA showed that there is a significant variance between the three tests. Hence, it can be said that watching English subtitled programs had a positive effect on improving participants' pragmatic competence. This finding is in line with (Rose and Kasper 2001; Rose, 1994; Danan, 2004).

***Table 4.1. One-Way ANOVA for Comparing Pre-Test, Post-Test, and Retention Test***

S.O.V	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	932.731	2	466.365	2014.632	.000
Within Groups	13.195	57	.231		
Total	945.925	59			



**Tablo 4.2. Paired Samples Test for Pre-Test and First MDCT**

Mean	Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
			Lower	Upper				
Test1 - Test2	-59.25000	9.90415	2.21463	-63.88528	-54.61472	-26.754	19	.000

**Table 4.3. Paired Samples Test for Test 2 and Test 3**

Mean	Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
			Lower	Upper				
Test2 - Test3	.00000	3.24443	.72548	-1.51844	1.51844	.000	19	1.000

Regarding the second research question the results from t-test demonstrated that the t value for the post-test and the retention test is .000, and the  $p=1.000$ . Thus, the t-test analysis revealed that the participants performed similarly in the post-test and the retention test, which means that improving pragmatic competence through watching English programs with subtitles resulted in longer retention.

The last research question answered through noting down the students' replies to the questions that they were asked during the three stages on a sheet of paper. In the pre-watching stage only 16.75 %of the participants replied yes, in the while-watching stage only 10% of the participants replied yes, while in the post-watching stage after watching the videos 52% of the participants replied yes. Hence, it can be said that using videos inside language classroom raised the awareness of the students towards the cultural differences between the main and the target cultures. This outcome is in line with (Arthur, 1999).

### Overall Remarks

The present study used English subtitled programs as a stimulus to Vexamine the impact of watching English subtitles programs on EFL

learners' pragmatic competence improvement. The outcomes revealed that through exposure to the English subtitled programs the participants' pragmatic competence improved. Furthermore, they could understand the TL culture. By raising EFL learners' awareness of pragmatic variances in the classroom, learners are better prepared to distinguish and remember them, then use them outside of the classroom.

**Keywords:** Audio-visual material, subtitles, pragmatic competence

### **References**

- Arthur, P. (1999). Why use video? A Teacher's Perspective. *Visual Support in English Language Teaching*, 2(4), 4.
- Baltova, I. (1994), Impact of Video on the Comprehension Skills of Core French Students, *Canadian Modern Language Review*, 50 (3), 507-531.
- Baltova, I. (1999). Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French, *Canadian Modern Language Review*, 56, 32-48.
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta*, 49(1), 67-77.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Retrieved from <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/default.html>.
- Rose, K. (1994). Pragmatic consciousness-raising in an EFL context. In L.F. Bouton and Kachru, Y. (Eds.), *Pragmatics and language learning* 5, 52-63. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rose, K. & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H. and Thananart, O. (1997). Explicit and Implicit Teaching of Pragmatic Routines. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning*, Vol.8. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign

# ***Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerini Algılamının ve Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğretmenlerin Yaşam Doyumu ve Evlilik Doyumu Üzerindeki Etkisi***

***Tülay SARIDEMİR<sup>1</sup>***

***Doç. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN<sup>2</sup>***

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olma noktasında okul yöneticilerinin rolü oldukça önemlidir. Yöneticilerin öğretmenlere yetki aktarması, sınıfları ziyaret etmesi, eleştiriye açık olmaları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını etkileyebilmektedir. Yöneticilerin öncelikle kendilerinin gelişime açık olmaları, sorun odaklı olmaktan çok çözüm odaklı olmaları, okulda öğretmenlerin yaptıkları hatalardan çok, iyi ve olumlu davranışlara odaklanmaları gerekmektedir (Oğuz, 2011). Genel olarak eğitim kurumlarında yaşanan sorunların nedenleri arasında okul yöneticisinin liderlik stiline önemli bir etken olduğu söylenebilir (Cemaloğlu ve Okcu, 2012).

Eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde liderlik konusunun bu literatür içerisinde çok geniş bir yer tuttuğu görülmektedir. Son yıllarda sosyoekonomik, politik ve teknolojik alanlarda meydana gelen ve okulların yapı ve işleyişini önemli ölçüde etkileyen değişme ve gelişmeler, bu alanda yapılan çalışmaların belirgin bir şekilde artmasına neden olmuştur. Gerek eğitim yönetimi sorumluluğunu üstlenen kişi ve makamların, gerekse eğitim yönetimi alanında araştırma yapan bilim adamlarının çağdaş okul müdürlerinin liderlik standartlarını belirlemeye dönük gayretleri altında yatan temel nedenlerden birisi, okul müdürünün çağdaş etkili okulun yaratılmasında en önemli öge olmasıdır (Gümüşeli, 2001).

Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve özellikleri açısından yeterli düzeyde olmaması, değişimin önünde bir engel oluşturabilir. Okul

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, fusahin@yildiz.edu.tr*

yöneticilerinin dönüşümü sağlamada etkili olmaları için liderlik becerilerini kazanmaları hem de uygulamaya dönüştürmeleri gerekir (Cemaloğlu ve Okcu, 2012). Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları etkili liderlik özellikleri, okulun öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Buluç, 2009).

Bir lider olarak okul müdürleri yönettikleri kurumları başarıya ulaştırmayı hedefliyorlarsa, başta öğretmenler olmak üzere, birlikte çalıştıkları tüm bireylerin ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçların doyurulması hususunda azami gayreti sarf etmelidirler (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011). Okulda, liderler ile birlikte çalışan öğretmenlerin performansı da önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumunu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık vb. faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaptıkları işten doyum almaları ise okul yöneticisinin liderlik stili ile yakından ilgilidir. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları etkili liderlik özellikleri, okulun öğretmenlerin başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Buluç, 2009).

Bütün bu açıklamalar bize göstermiştir ki okul yöneticilerinin okul içerisinde gösterdikleri liderlik davranışları okulda çalışan her düzeydeki personel üzerinde olumlu etkiler bırakacaktır. Öğretmenlerin yapmış oldukları işten aldıkları doyumun düzeyinde de bir artış olabilir. Öğretmenin yaptığı işten doyum alması ise onun evlilik ve yaşam doyumunu etkileyebilecektir. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi üzerine birçok çalışma yapılmasına rağmen evlilik doyumunu ve yaşam doyumuna etkisi ile ilgili bir araştırma yapılmamıştır.

Araştırma, okul müdürlerinin liderlik stillerini (sürdürümcü ve dönüşümcü) algılamının, cinsiyetin, yaşın, öğretmenlik mesleğini sevmenin ve okul müdürünü sevmenin öğretmenlerin yaşam doyumunu düzeyleri ve evlilik doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olarak yapılmış olan betimsel bir çalışmadır. Araştırma evrenini; 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul İli Eyüp, Gaziosmanpaşa, Sultangazi ve Şişli İlçelerinde kamu okullarında ( ilkökul, ortaokul ve lise) görev yapan 10.163 öğretmen oluşmaktadır. Belirtilen evrende tesadüfî örneklem yöntemi kullanılarak evli 305 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur Araştırmada gerekli verileri elde etmek için “Liderlik

Stilleri Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği”, “Evlilik Yaşamı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacı ile ölçekler öğretmenlere uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS Paket Programı’ndan yararlanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin ve evlilik doyumu düzeylerinin okul müdürlerinin liderlik stillerini algılamalarına, cinsiyete, yaşa, öğretmenlik mesleğini sevmeye ve okul müdürünü sevmeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için MANOVA, t-testi, Kruskal-Wallis H Tekniği, Mann-Whitney U Tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin liderlik stillerini sürdürümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin evlilik doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca, araştırma sonucunda, okul müdürlerinin liderlik stillerini dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin de yaşam doyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Okul müdürünün liderlik stilini yüksek sürdürümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin evlilik doyum düzeyi, düşük sürdürümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin evlilik doyum düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Okul müdürünün liderlik stilini yüksek dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyum düzeyi, düşük dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyum düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetinin, yaşının, öğretmenlik mesleğini sevmenin ve okul müdürünü sevmenin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisine bakıldığında, araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetinin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi anlamlı çıkmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaşının yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır. Yaşı 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri, yaşı 41-50 ve 51 ve üstü olan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, yaş düzeyi arttıkça yaşam doyumu düzeyinin düştüğünü göstermektedir.

Yaşı 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin evlilik doyumu düzeyleri, yaşı

31-40 ve 41-50 olan öğretmenlerin evlilik doyumu düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, yaş düzeyi arttıkça evlilik doyumu düzeyinin düştüğünü göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevmelerinin yaşam doyumu ve evlilik doyumu düzeyi üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri, öğretmenlik mesleğini sevmeyen öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda, mesleğini seven öğretmenlerin evlilik doyumu düzeyleri, öğretmenlik mesleğini sevmeyen öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yöneticilerini sevmelerinin yaşam doyumu üzerindeki etkisi anlamlı çıkmamıştır. Ancak, öğretmenlerin yöneticilerini sevmelerinin evlilik doyumu üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır. Yöneticilerini seven öğretmenlerin evlilik doyumu düzeyleri, yöneticilerini sevmeyen öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Liderlik stilleri, yaşam doyumu, evlilik doyumu*

### **Kaynakça**

- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.
- Cemaloğlu, N. ve Okçu. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 214-239.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (4), 531-548
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), ss: 377-403.
- Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.

# ***Ortaöğretim Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayıcı Etkenler (İstanbul-Bağcılar Örneği)***

***İsmail SERTKAYA***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Etem LEVENT***<sup>2</sup>

Okullardaki eğitim öğretime ilişkin sonuçların iyileştirilmesine yönelik baskılar, dikkatleri okul liderliğinin gerçekleşme düzeyine yöneltmiştir. Etkili okul liderliği, öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirme açısından ele alınmakta, öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim uygulamalarının kalitesini geliştirme üzerine odaklanmaktadır. Nicel araştırma deseninde betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırma, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurarak, okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, okul türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.

## **Araştırma Modeli**

Araştırma nicel araştırma deseninde betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

## **Problem Cümlesi**

Ortaöğretim Kurum Müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler nelerdir?

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2013–2014 Eğitim öğretim yılında Bağcılar ilçe merkezinde bulunan 18 ortaöğretim kurumunda görevli toplam 762 branş öğretmeninden oluşmaktadır.

Bağcılar ilçe merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görevli 762

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

öğretmen arasından oransız tabakalı örneklem alma yoluyla belirlenen 240 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Örnekleme; 2013–2014 öğretim yılında, İstanbul ili Bağcılar ilçesine bağlı 22 ortaöğretim kurumundaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği Rollerini Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretim Liderliği Rollerini Ölçeği, “Okul Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma”, “Eğitim Programını ve Öğretim Sürecini Yönetme”, “Öğretmenleri Destekleme ve Geliştirme”, “Öğretim Sürecini ve Öğrencileri Değerlendirme”, ve “Düzenli Öğrenme-Öğretme Ortamı ve İklimi Oluşturma” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=.92$ 'dir. Ölçeğin alt maddelerine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri .90 ile .94 arasında değişmektedir. Verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırma grubunun anket maddelerine verdiği yanıtlar sayısallaştırılarak, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Değişkenlere ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemede bağımsız t-testi, okul tipleri ve meslek kıdemlerine bağlı olarak ortaya çıkan farklılıkları belirlemede tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemlerinden yararlanılmıştır. Farklılığın hangi değişkenlerden kaynaklandığını belirlemede ise Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

## **Sonuç**

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri öğretim liderliği rollerini, okul amaçlarını belirleme ve paylaşma, düzenli öğrenme-öğretme ortamı ve iklimi oluşturma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme ve öğretmenleri destekleme ve geliştirme boyutlarında sıklıkla; öğretim sürecini ve öğrenciler değerlendirme boyutunda ise bazen gerçekleştirmektedirler. İyi şekilde hazırlanmış öğretim programları, öğrencilerin üst düzeyde öğrenmesini sağlamada önemli katkılar sağlamaktadır. Bu durumda okul müdürlerinin istenilen düzeyde öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilmeleri için okulun öğretim sürecini ve öğrenci başarısına odaklanmaları gerektiğini göstermektedir.



2. Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinden eğitim programını ve öğretim sürecini yönetme, öğretmenleri destekleme, geliştirme, öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme boyutlarında, daha üst düzeyde öğretim liderliği davranışları sergilemelerinin beklentisi içinde oldukları görülmektedir.
3. Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri, eğitim durumu değişkeni açısından yüksek lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.
4. Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin, okul yöneticilerinden okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirme ve düzenli öğrenme-öğretme ortamı ve iklimi oluşturma konusunda daha yüksek düzeyde öğretim liderliği davranışları sergilemelerinin beklentisi içinde oldukları görülmektedir.
5. Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri, okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Anadolu liselerinde görevli öğretmenler; genel liseler ve meslek liselerinde görevli öğretmenlere oranla okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde öğretim liderliği rollerini sergilemektedirler.
6. Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kendi okul yöneticilerini öğretim lideri olarak daha başarılı bulmaları, bu okulların öğretmen ve öğrencilerinin sınavla alınmasından, akademik başarı beklentisinin yüksek olmasından ve nitelikli öğrencilerin başarı yönelimlerinin yüksek olması ve öğretim programlarını kavramada daha başarılı olmalarından kaynaklandığı görülmektedir.
7. Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.



# ***İlkokul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki***

***Ezel SEZER*** <sup>1</sup>

***Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR*** <sup>2</sup>

Yönetici, bir zaman dilimi içinde ve değişen çevre koşulları altında belirli amaçları gerçekleştirmek üzere maddi ve insani üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kişidir (Erdoğan, 2000). İş doyumunu, çalışanın yaptığı işe genel tutumu olarak tanımlamak mümkündür (Greenberg ve Baron, 2000, s.170).

Bir yöneticinin görevi insanları değiştirmek değildir. Görevi; daha çok kişilerde bulunan gücün ve hırsın ortaya çıkarılmasını sağlamak, başarı kapasitesini ikiye üçe katlamaya çalışmaktır. İyi bir yöneticinin özellikleri; planlama, akılcı kararlar verme ve iletişim becerilerini içerir ama bunlardan daha önemlisi, etkili bir yönetim insanlara karşı nasıl bir tutum alındığına, yani kendine ve başkalarına saygı duymaya bağlıdır. Yöneticinin işyerinde sergilediği tutum ve değerler, orada çalışan insanların verimini etkilemektedir. Kendine ve diğer insanların değerine inanması, herkesin kendini yenilikçi hissettiği ve sürecin bir parçası gibi gördüğü olumlu ve verimli bir ortam oluşturur (Gümüş, 1999).

Öğretmenlerin iş doyumunu gerçekleştirecek ve sürdürecektir, mesleğinde daha verimli olmasını sağlayacak etmenlerin belirlenmesi ve düzenlenmesi için bunların neler olduğundan yola çıkarak gerekli düzenlemelerin yapılmasının, okul müdürlerinin yöneticilik performanslarının öğretmenlerin performansını arttırması üzerindeki etkilerini belirlemek gereklidir.

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı; ilkokul okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik performansları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Elde edilen bulgular ile problemlere çözüm önerileri tartışılacaktır.

Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullar görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik performansları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin belirlenmesini sağlayacaktır. Okul müdürlerini performansları hakkında aydınlatıcı bilgi ve yarar sağlaması hedeflenmiştir.

### **Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri 6 maddeden oluşmaktadır. Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, çalışılan kurumda yönetici ile çalışma süresine göre alt problemler oluşturulmuştur.

### **Yöntem**

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin Bahçelievler, Bakırköy, Esenler, Küçükçekmece ilçelerindeki devlet ilkokullarında görev yapan tüm öğretmenleri, araştırmanın örnekleme ise bu ilçelerdeki gönüllülük esasına dayalı, rastgele seçilen 234 öğretmeni kapsamaktadır.

#### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışma nicel veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kullanılan veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, yönetici performans ölçeği ve Minnesota ölçeği adına gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlere uygulanmak üzere anketler yardımıyla toplanmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Veriler toplandıktan sonra SPSS 17 programı ile analiz edilmiştir. İkili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek için t-testi, iki değişkende daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek için tek yönlü varyans analizi, varyans analizlerinde bulunan farklılıkları belirlemek için ise Scheffe testi uygulanmıştır.

## Sonuç

Araştırma örnekleminde yer alan 234 öğretmenin 175 (%74,8)'i kadın öğretmenlerden, 59(%25,2)'u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem süreleri; 84(%35,9)'ü 0-10 yıl arası kıdem süresine, 83(%35,5)'ü 11-20 yıl arası kıdem süresine, 67 (%28,6)'si 21 yıl ve üzeri kıdem süresi sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenim durumlarını incelediğimizde; 19 (%8,1)'u eğitim enstitüsü mezunu, 23(%9,8) 'ü 2 yıllık ve üzeri mezunu, 171(%73,1)'i 4 yıllık ve üzeri mezunu, 21(%9)'i lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerden oluşmakta olduğu görülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 101(%43,2)'i 22-35 yaş aralığı, 68(%29,1)'i 36-45 yaş aralığı, 65(%27,8)'i 45 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin okul yöneticisiyle çalıştığı süre bakımından inceleyecek olursak; 104(%44,4)'ü 1-2 yıl, 97(%41,5)'si 3-4 yıl, 33(%14,1)'ü 5 yıl ve üzeri yıl aralığında öğretmenlerden oluşmaktadır. İş doyumunu ölçeğine göre cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ( $t=-1,074$ ,  $p>,05$ ). Yönetici performansı ölçeğine göre de cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-,546$ ,  $p>,05$ ). Mesleki kıdem değişkenine göre verilen cevapların ortalama puanları incelendiğinde iş doyumunu ölçeği ( $F=4,205$   $p<,05$ ) ve yönetici performansı ölçeği ( $F=3,852$ ,  $p<,05$ ) ölçeklerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenim durumu değişkenine bakıldığında iş doyumunu ölçeği ( $F=,858$ ,  $p>,05$ ) ve yönetici performansı ölçeği ( $F=2,449$ ,  $p>,05$ ) sonucunda anlamlı farklılık görülmemiştir. İş doyumunu ölçeğine göre yaş değişkenine göre anlamlı fark görülmüştür ( $F= 6,578$ ,  $p<,05$ ) ancak yönetici performansı ölçeği yaş değişkeni sonucu anlamlı fark görülmemiştir ( $F= 2,780$ ,  $p>,05$ ). Okul yöneticisi ile çalışma süresi değişkenine bakıldığında iş doyumunu ölçeği ( $F= 2,391$ ,  $p>,05$ ) ve yönetici performansı ölçeği ( $F= ,513$ ,  $p>,05$ ) sonucunda anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yapılan anketler sonucunda yaş değişkeni ve mesleki kıdem değişkeninde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Yönetici, iş doyumunu*

*İlkokul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Yöneticilik Performansları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*

**Kaynakça**

- Gümüş, M. (1999). Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar. (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları
- Erdoğan, İ. (2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Greenberg, J. ve Baron, R.A. (2000). Behavior in Organizations. (7. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.

# ***Liselerde Çalışan Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Saptanması***

***Ahmet SEVGİN<sup>1</sup>***

***Doç. Dr. Süleyman DOĞAN<sup>2</sup>***

İnsanlar gerek ihtiyaçlarını karşılamak gerekse problemlerini çözmek için birtakım gruplaşmalara ihtiyaç duyarlar. Bu amaçla örgütlemeler meydana gelmiştir. Bir amacı ya da işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kişiler veya kurumların oluşturdukları birimlere örgüt denir. Okulları da bu örgütler kapsamında ele almak gerekir. Değişmenin çok hızlı olduğu bu çağda, okulların da kendisini bu gelişim ve değişime uyarlaması beklenmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okullarının vizyonun, misyon ve amaçlarının farkında olması, bu yönde kendilerine ilke ve amaçlar belirlenmesi ve bu ilkeler ışığında ulaşmak istediği hedeflere büyük bir gayret ile çalışmalarını istenilmektedir. Genel olarak yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösteren bireylerin sadece kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmekle kalmayıp, istenenin ötesinde gayret gösterdikleri ayrıca sorumluluk, sadakat ve verimliliklerinin de yüksek düzeyde olduklarına inanılmaktadır (Balay, 1999, s. 238).

Çalışanların düşünce ve fikirlerini bilinçli olarak saklaması ve söylememesi sessizlik olarak tanımlanır. Çalışanların düşünce ve fikirlerinden yararlanılamaması, problemlerin görmemezlikten gelinmesi, geribildirimlerin olumsuz olabileceğinden kaçınılması ve oluşacak problemler karşısında tepkisiz kalınması durumu şeklinde oluşmaktadır. Literatürde kolektif bir fenomen olarak ele alınan sessizlik kavramı, çalışanların çalışma şartlarını ve buldukları örgüt yapısını iyileştirmeye yönelik fikirlerini, bilgi ve düşüncelerini bilinçli bir şekilde esirgemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Örgütsel gelişim ve değişimin önünde önemli bir engel olarak karşımıza çıkan örgütsel sessizlik, çalışanların örgüt içi problemlerini ve bu problemlerin giderilmesi konusunda, düşünce ve fikirlerini kendilerine saklamaları ve bu durumu kolektif olarak

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

gerçekleşmesi örgütsel sessizlik kavramının temelini ortaya çıkarır. Çalışanların bu tutumu örgütün değişimi ve gelişimi önünde kuvvetli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000, s. 706-707). Çalışanlar buldukları yapı içerisinde kendilerini olumsuz yönde etkileyecek durumlarla karşılaşmamak için sessizleşmeye yönelirler. Bu tip sessizlik davranışı, örgüt içerisinde bazı aksaklıkların çıkmasına zemin hazırlayabilir. Çalışanların güvenini, örgütsel bağlılığını, moral ve motivasyonunu, iş doyumunu, yetenek gelişimini engellemektedir. Örgütsel sessizlik davranışı örgüt içerisindeki bireyleri etkilediği gibi örgütün kendisini de etkilemektedir. Örgütün karar mekanizmalarını, fonksiyonlarını ve gelişimini negatif yönde etkilerken, örgütün kendini yenilemesine ve iyileşmesine de mani olmaktadır (Milliken ve diğerleri, 2003, s. 1453-1454).

Yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanların görev ve hedeflerini yerine getirmede daha çok emek harcadıklarını göstermektedir. Bağlılık düzeyi yüksek çalışanların örgütleriyle daha iyi ilişki geliştirmekte ve örgütte daha uzun müddet kalmaktadırlar. Daha da önemlisi çalışanların örgütlerini içselleştirebilmekteler ve benim örgütüm diye sahiplenmektedirler. Örgütlerine karşı düşük bağlılığa sahip bireyler ise yeterince başarılı olamamaktadırlar. Bu tür bireyler örgütün misyonunu önemsememekle birlikte görevlerine kendilerini içten verememektedirler (Oberholster ve Taylor, 1999, s. 57).

Örgüte bağlılık davranışında; yöneticinin liderlik vasıfları, iş organizasyonu, örgütsel değişkenler, yaş, örgüt içi kıdem vb. bireysel özellikler önemli rol oynamaktadır. Aynı zamanda örgüt yapısı ve tercih edilen örgüt iklimi, örgüt içi alınan kararlara katılabilme imkanı, çalışanın sosyal ve iş güvenliği, işte sorumluluk alabilme ve özel bir konuma sahip olabilme olgularının çalışanın örgüte bağlılığını arttırmada oldukça etkili olmaktadır (Bayram, 2006, s. 125).

Çalışanların örgüt ile aralarındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik durumunu Allen ve Meyer (1998, s. 32) tutumsal bağlılık olarak ifade etmektedir. Belirtileri ise, kişinin örgütte kalma eğiliminde olması ve kalmaya devam etmesidir. Allen ve Meyer bağlılığı, duygusal (affective), devam (continuance) ve normatif olarak 3 grupta sınıflandırmaktadır. Yapılan



bu çalışmanın evreninde 2003 yılında Dyne, Ang ve Botero tarafından geliştirilmiş olan örgütsel sessizlik ölçeği baz alınarak örgütsel sessizlik kavramı ölçümleri yapılmıştır. Bu ölçek bazı araştırmacılarca Türkçe diline çevrilmiş ve başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Bu çalışmada, Taşkiran (2001) tarafından tasarlanmış olan ve Kolay (2012) tarafından da kullanılan Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır.

Lise öğretmen ve yöneticilerinde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik ölçeklerine göre elde edilen puanların; medeni durum, cinsiyet ve kadrolu olup olmamam durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğine ait yapılan bağımsız grup t-testi, lise öğretmen ve yöneticilerinde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik ölçeklerinden alınan puanların; mezun olunan fakülte türü, brans, toplam hizmet süreleri değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ait yapılan non – parametrik Kruskal Wallis – h testi, lise öğretmen ve yöneticilerinde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlikleri arasında manidar ilişkiler olup olmadığını tespit edebilmek için Pearson'un momentler çarpımı ile ilgileşme analizi kullanılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel bağlılıklarının orta seviyede olduğunu göstermektedir. Buna göre lise öğretmenlerinin kendilerini çok rahatlıkla ifade edemedikleri örgütsel süreçlere etkin katılımlarının orta seviyede olduğu söylenebilir. Milliken ve Morrison (2000) örgütsel sessizliğin, örgütteki karar süreçleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu ve örgütteki sorunların gizlenmesine neden olduğu araştırmacılarca ortaya konulmuştur.

Doğan ve Aydın'ın (2012) yaptığı çalışmada örgütsel değer ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide, bizim yaptığımız çalışmada elde ettiğimiz veriler gibi örgütsel bağlılığın hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yine örgütsel bağlılığın artmasıyla çalışanların performansında da artış olduğu gözlenmiştir (Bogosion, 2012; McGovan, 2003; Karabağ-Köse, 2013; Salih, 2013). Bu çalışmada da elde edilen veriler aynı paralelde olduğu görülmektedir.

*Liselerde Çalışan Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Saptanması*

Dünyada ve Türkiye’de örgütsel bağlılık üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinden, incelediğimiz tezlerin genelinde yapılan ölçüm ve araştırmaların sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve sessizlik algılarının orta düzeyde olduğu, çok rahat olmasa da kendilerini ifade edebildikleri ve örgütteki sorunlar hakkındaki görüşlerini orta düzeyde dile getirdikleri görülmüştür. Hizmet süresi bakımından ve bulunduğu kurumdaki hizmet süreleri bakımından anlamlı farklılıklar görülmekte olup, diğer mezuniyet, yaş, baranş ve medeni durum gibi alanlarda aralarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İstanbul ili Eyüp ilçesinde yaptığımız bu çalışmada da aynı seviyeye yakın sonuçlar elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Öğretmen, Örgütsel bağlılık, Örgütsel sessizlik*

### **Kaynakça**

- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). Organizational Commitment: Evidence of Career Stage Effects. *Journal of Business Research*, 26 (1), 46-91.
- Balay, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayram, L. (2006). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.
- Doğan, S. ve Aydın, B. (2012). The Relationship between Organizational Value and Organizational Commitment in Public and Private Universities, *African Journal of Business Management*, 6(6), 2107-2115.
- Karabağ-Köse, E. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kolay, A. (2012). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Milliken, F. J. ve Morrisom, E. W. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic Academy of Management. *The Academy Of Management Review*, 25 (4), 706-725.
- Milliken, F. J., Morrisom, E. W. ve Hewlin, P. F. (2003). An Exploratory Study of Employee Silence: Issues that Employees don't Communicate upward and Why? *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.
- Oberholster, F. R. ve Taylor, J. W. (2000). Spiritual Experience and The Organizational Commitment of College Faculty, 2(1), 57-58.
- Taşkıran, E. (2011). Liderlik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki Etkileşim-Örgütsel Adaletin Rolü. İstanbul: Beta Yayınevi.



# ***Öğretmenlerin Eğitimde Çok Kültürlülük Üzerine Algıların Değerlendirilmesi***

***Sinan SIVIŞ***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Aylin SÖZER ÇAPAN***<sup>2</sup>

Son yıllarda, eğitimle ilgili çalışmalarda çok kültürlü eğitim (multicultural education) kavramının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında, ekonomik, sosyal vb. amaçlarla oluşturulan birliklerin, bu kavramın önemini artırdığı söylenebilir. Toplumlar bu dönemde yerellikten evrenselliğe doğru bir geçiş yaşamaktadırlar. Bu geçiş dönemi, eğitimde evrensel ilkelerin oluşturulmasını ve farklı kültürlerin tanınarak, kültürler arası etkileşimin ivme kazanmasını zorunluluk haline getirmiştir. Bunlara ek olarak, çağdaş toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler. Bunun sonucu olarak da günümüz ulusal devletleri vatandaşlık kavramını, evrensel değerler çerçevesinde yeniden tanımlamak ve anlamlandırmak durumunda kalmaktadırlar (Cırık, 2008).

Çok kültürlülük; ırk, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellik, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların tanınmasıdır (American Psychological Association, 2002). Ergin (2000), çok kültürlülüğün “birleşik bir toplum içinde farklı kültürlerin yahut kültürel kimliklerin, tek bir ulus yahut bir devlet olarak korunması” şeklinde tanımlandığını ifade etmektedir.

Çok kültürlü eğitim yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri’nde 1960’lı yıllarda başlayan azınlık hakları hareketleriyle doğmuş ve günümüzde öğrencilerin kültürel farklılıklarının dikkate alınarak eğitimin eşitlik ve adalet ilkeleri çerçevesinde geliştirilmesini benimsemiştir (Açıkalin,

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

2010). Çok kültürlü eğitim bağlamında Türkiye'ye baktığımızda birtakım problemlerin olduğu görülmektedir. Bu problemlerin başında toplumun yanlış algısı, yasalar ve önceki uygulamaların yarattığı olumsuz etkiler gelmektedir. Son birkaç yılda ülkemizin özellikle komşu ülkelerden aldığı yoğun göçlerle okullarda çok kültürlü öğrencilerin sayısında hızla bir artış yaşanmaktadır. Bu artışa karşılık şartlar gereği, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik algı düzeyleri göz önünde bulundurulmadan çok kültürlü çocuklar okullara kabul edilmektedir.

Türkiye'de çok kültürlü eğitimle ilgili olarak son yıllarda belli düzeyde bir farkındalıktan söz etmek mümkün olsa da, bu konuda yapılmış çalışmalar oldukça azdır. Ayrıca bu çalışmalarda çok kültürlü eğitimin henüz tam olarak anlaşılammış olduğu; çoğunlukla ırk veya etnik kökenle sınırlı bir konu olarak düşünüldüğü; sosyal sınıf, toplumsal cinsiyet, din, vb. bireysel farklılıkların göz ardı edildiği ortaya konulmuştur. Mevcut olan müfredatın ve öğretmen yeterliliğinin çok kültürlü eğitimin gerekliliklerinden yoksun olması, çok kültürlü çocukların eğitiminde sorunlar yaşanmasına neden olacağı düşünülmektedir. Bütün bu gerekçelerden yola çıkarak bu araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki algıları yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre nedir?" olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki algılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılacağından bu araştırmanın önemli olduğu ve bulgularının Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerine veri sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırma, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki algılarının değerlendirilmesi ve belirlenmesine yönelik olduğu için, tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005). Araştırmada, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Avcılar ve Fatih ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülük üzerine algılarına bakılacaktır.

Bu araştırmanın evrenini 2014- 2015 öğretim yılında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Avcılar ve Fatih İlçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan

öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme ise, evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenecek öğretmenler olacaktır. Araştırma verileri Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” (ÇYAÖ) ile toplanacaktır. Ölçme aracının araştırmada kullanılabilmesi için birinci yazardan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır.

Çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla; farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 41 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Farkındalık boyutu, öğretmenlerin çok kültürlülük farkındalık düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde (madde no: 1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 27) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puan, çok kültürlü farkındalık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bilgi boyutu, öğretmenlerin çok kültürlülük bilgi düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 9 madde (madde no: 29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9'dur. Yüksek puan, çok kültürlü bilgi düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Beceri boyutu ise öğretmenlerin çok kültürlü öğretim becerileri düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde (madde no: 3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38) bulunmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puan, çok kültürlü öğretim beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Toplam ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 205, en düşük puan ise 41'dir. Ölçekte bulunan toplam 10 madde (madde no: 1, 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 34) çok kültürlülüğe ilişkin olumsuz ifadeler içerdiğinden ters yönde puanlanmaktadır. Ölçek, tamamen katılıyorumdan (5) kesinlikle katılmıyorum (1) doğru beşli dereceleme olarak düzenlenmiştir.

Ölçeğin geçerlik çalışması, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi ile yapılmıştır (n=309). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda birinci alt boyut, faktör yükü .34 ile .75 arasında değişen 16 maddeden oluşmuştur. İkinci alt boyut, faktör yükü .35 ile .68 arasında değişen 16 maddeden oluşmuştur. Üçüncü alt boyut ise faktör yükü .52 ile .72 arasında değişen 9 maddeden oluşmuştur. Tüm faktörlerin toplam varyansın yüzde 43.94'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 30.01 'ini

açıklamakta olup, sınıf içi ve dışında bir öğretmenin çok kültürlülüğe ilişkin ortaya koyması beklenen becerileri yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve “Beceri” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın yüzde 7.98’ini açıklamakta olup, öğretmenin farklı kültürel yapılara yönelik vaziyet alışını yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve “Farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın yüzde 5.87’sini açıklamakta olup, öğretmenin hem kendi hem de çevresindeki bireylerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve bilgiye ulaşma çabalarını içeren ifadelerden oluşmaktadır ve “Bilgi” olarak adlandırılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları, farkındalık faktörü ile bilgi faktörü arasında .41; farkındalık faktörü ile beceri faktörü arasında .66; bilgi faktörü ile beceri faktörü arasında ise .57 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, faktörlerin birbirleri ile  $p < .01$  düzeyinde olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

AFA sonucunda ortaya konulan yapının doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile kontrol edilmiştir. DFA sonucunda modelin uyum iyiliği indeksleri şöyledir: ki-kare= 1932.01; ki-kare/serbestlik derecesi = 2.54, ölçüt: 2.5; NNFI = 0.95, ölçüt: >0.95; NFI = 0.92, ölçüt: >0.90; CFI = 0.95, ölçüt: >0.95; RMSEA = 0.07, ölçüt: <0.08. Değerler incelendiğinde, farkındalık, bilgi ve beceri faktörlerinin çok kültürlü yeterlik olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğu ve bunların birlikte bir üst yapıyı oluşturduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen bulgular, modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğuna ve AFA’da ortaya konulan yapının doğrulandığına işaret etmiştir.

Ölçeğin 41 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. “Beceri” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .91, “Farkındalık” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .85 ve “Bilgi” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .87’dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, bu ölçeğin çok kültürlü yeterlik algılarını ölçme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Çok kültürlülük, kültürel farklılıklar, çok kültürlü eğitim algıları*



### **Kaynakça**

- Açıklan, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çok Kültürlü ve Küresel Eğitim, *Elementary Education Online*, 9(3), 1226-1237.
- American Psychological Association (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- APA. (2002). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>. [17.09.2010].
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Ergin, S. (2000). Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çok kültürlü müzik eğitimi). Bildiri, *Müzikte 2000 Sempozyumu*, <http://www.kultur.gov.tr>. [14. 08. 2010].
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.



# ***Okul Yöneticilerinin İlköğretimdeki Önleyici Hizmet Programlarına Bakış Açısının Değerlendirilmesi***

***Hüseyin SULTANOĞLU<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN<sup>2</sup>***

Bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler zamanla eğitimde de değişimlerin meydana gelmesini sağlamıştır. Klasik eğitim yöntemleri yerini modern eğitime bırakmıştır. Öğretmenlerin merkezde olduğu klasik yöntemler yerini daha modern olan öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçları merkeze alınmış ve bu ihtiyaçlar temelli programlar yapılmaya başlanmıştır.

Öğrencilerin okula başladığı dönemden bitirdiği döneme kadar tamamen kendi ihtiyaçlarına uygun eğitimin inşa edilmiş olması önemlidir. Okula başlarken gerekli olan olgunlaşmasının önceden belirlenip çocuğun eğitime başlamaya hazır bir duruma gelmesi ileride elde edeceği kazanımların kalitesi açısından önemlidir.

Okula başlama, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan olgunlaşma ile öğrenme hazırlığı gerektirir. Çocuğun öğrenme hazırlığı dil becerileri, görsel ve işitsel algılama, kas koordinasyonu, hareki beceriler, sayı bilgisi, yönergeleri izleyebilme ve grup faaliyetlerine ilgi gösterme gibi birçok faktörün etkisindedir. Okula yeni başlayan çocuğun bu becerilerdeki ilerlemesi zekâ, ev şartları, fiziksel durum, sağlık, sosyal uyum ve deneyimlerine bağlıdır. Bu faktörlerden birinde yaşanabilecek eksiklik, birinci sınıfa başlayan çocuğun öğrenmede güçlüğüne uğramasına neden olabilir (Çataloluk, 1994). Gerekli olgunluğa ulaşmış bir çocuğun ise okul yaşamında daha başarılı olabileceği gibi daha sonraki öğrenim hayatında da başarılı olacağı bilinmektedir.

Çocukların okul öncesi süreçte yaşadığı ve var olan eksikliklerin zamanla giderilmesi gerekmektedir. Bu aşamada giderilmeyen eksikliklerin ilkokul ve sonraki aşamalarda çocuğun öğrenmesi üzerinde olumsuz etki edeceği

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

bilinmektedir. Hem çocuğun ihtiyaçlarının tespiti hem de bulunduğu gelişim düzeyi ve bu gelişim düzeyinde karşılaşılabileceği olumsuzlukların giderilmesine yönelik güvenilir ve geçerliliği yüksek testler yapılması uygun olacaktır.

Akademik başarının yanında sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel gelişim, yaratıcılık, öz bakım alanlarında da çocuğun yeterlilikleri tespit edildikten sonra ihtiyacı olan destek ona sağlanabilir. Okula başlama çağına gelmiş çocukların buldukları seviyenin tespiti, ilerideki öğrenme etkinliklerinin planlanmasında hem öğretmene hem de aileye rehberlik sağlar (Polat-Unutkan, 2003).

Genelde her ülkede ilkokula başlamak için belirli bir yaşta olmak gerekmektedir. Ancak okula yeni başlayan biri için sadece yaş yeterli bir parametre değildir. Çocukta bulunması gereken yeterliklerin olması önemlidir. Çocuğun sağlıklı ve normal bedensel, duygusal, zihinsel vb. yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Örneğin okula yeni başlayan bir çocuğun büyük ve küçük kas yapılarının gelişmiş olması gerekmektedir. Yazı yazarken kaleminden dolayı acı çeken veya çok çabuk yorulan bir çocuğun yazma etkinliğini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi mümkün değildir.

Okullarda çocukların eğitimine başlamadan önce hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olup olmadığı irdelenmelidir. Hazırbulunuşluğun tespit edilmesine dönük geliştirilen testler bulunmaktadır. Çocukların hangi alanda eksiklik yaşadığının belirlenmesine dönük bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi önemlidir.

Okul yöneticiliği özel bilgi, uzmanlık gerektirdiği kadar sorunlara akılcı ve uzun vadeli çözümler bulmayı da gerektirir. Son yıllarda okullarımızda sorunların çözümü ile ilgili olarak psikolojik danışmanlık hizmetleri önemli bir yer edinmiştir. Psikolojik danışmanlık hizmetleri yaygınlaştığı ölçüde sorunların çözümü kolaylaşacaktır. Okullardaki rehberlik hizmetlerinden beklentilere bakıldığında daha çok var olan sorunların çözümü öne çıksa da rehberliğin asıl işlevi sorunların ortaya çıkmamasını sağlamaktır. Bu bağlamda rehberliğin en önemli işlevi olarak önleyici hizmetler karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de okulöncesi eğitim alıp almadıklarına ve bireysel farklılıklarına bakılmaksızın altı yaşını dolduran çocuklar, ilköğretim okullarına

başlatılmaktadır. Okula başlayan çocuklardan hangisinin okul olgunluğuna ulaştığı, aileleri, tarafından bilinmemektedir. Okul için hazır olmayan çocuklar, okula başladıktan ve güçlükler yaşadktan sonra rehberlik servislerine gönderilerek teşhis edilmektedirler. Çocuğu hazır olmadığı bir ortama sokarak okuma-yazmaya zorlamak, çocuğun okul başarısızlığı yaşamasına ve okula karşı olumsuz tepkiler geliştirmesine neden olmaktadır. Çocukları ilköğretim döneminde girecekleri çevreye önceden hazırlamak, gerekli çevresel düzenlemeleri yapmak ve çocukları bireysel özelliklerine göre yönlendirmek, çocukların olumsuz deneyimler yaşamasına engel olacaktır. Yapılan çevresel düzenlemeler, çocuğun ilköğretim yaşantısına yumuşak bir geçiş yapmasını destekleyecektir (Yılmaz, 2003).

Önleyici hizmetlerin etkin yürütülmesinin hem maddi hem de manevi kazanımlar sağlayacağı açıktır. Bu etkin yürütmenin olabilmesi de önleyici hizmetlerin önemi ve gereğinin okul yöneticilerinin vizyonunun önemli bir parçası olması ile mümkündür.

Önleme hizmetlerinin mutlaka kurumsal bir temeli olmalıdır. Önleme çalışmaları sadece rehberlik servisi ile yürütülecek çalışmalar değildir. Okullarda yöneticiler, öğretmenler, veliler iş birliği içine girerlerse bu çalışmalar başarıya ulaşabilir. Önleme çalışmalarına muhatap olan bireylerin akranlarıyla da iş birliği yapılabilir. Farklı meslek gruplarından da destek alınarak bu çalışmalar yapılabilir. İyi planlanmış uzun süreli çalışmalar yürütmek gerekir.

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencinin kendini daha iyi tanması ve özelliklerinin farkına varması, fırsatlarını ve seçeneklerini tanması, kendisi için gerçekçi kararlar alabilmesi, potansiyellerini geliştirebilmesi, karşılaştığı engel ve sorunlarla baş edebilmesi ve çevresine uyum sağlayabilmesi için yürütülen psikolojik yardım hizmetleridir. Rehberlik hizmetleri kapsamında yer alan önleyici hizmetler bir sorun ya da olay ortaya çıkmadan önleme çalışmalarıdır. Önleme yaklaşımı, genel olarak problemlerin ortaya çıkmasını önlemeye çalışır ve yaşamın erken dönemlerine odaklanmaya çalışır. Önleme çalışmaları için en uygun dönemler; okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk kademesidir. Bu yaklaşıma göre okul ve aile, bireyin gelişimini etkileyen en önemli kurumlardır ve özellikle okullar önleme çalışmalarının yoğunlaştığı ortamlardır. Önleyici hizmetler dolaylı ya da dolaysız olarak

*Okul Yöneticilerinin İlköğretimdeki Önleyici Hizmet Programlarına Bakış Açısının Değerlendirilmesi*

verilebilir. Dolaysız hizmet doğrudan öğrenciyi bilinçlendirme çalışmalarıdır. Dolaylı hizmetler ise öğrencinin anne babasını bilinçlendirme çalışmalarıdır. Doğrudan önleme alanında yazılan yazılar o kadar fazla olmasa da ülkemizde dolaylı önleme ile ilgili pek çok yayın olduğu görülebilir.

“Okul Yöneticilerinin İlköğretimdeki Önleyici Hizmet Programlarına Bakış Açısının Değerlendirilmesi” amacıyla yapılan bu araştırmanın yöntemi; niceliksel araştırma yöntemlerinden olan tarama modelidir. Tarama modelleri içinde de genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili, örnekleme ise İstanbul Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerinde bulunan 51 ilkokul müdürünü kapsamaktadır.

Yapılan araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan iki anket kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise “Okul Yöneticilerinin İlköğretimdeki Önleyici Hizmet Programlarına Bakış Açısının Değerlendirilmesi” amacıyla hazırlanan 14 soruluk anket formu bulunmaktadır. Anket formunun görünüş geçerliliğinin tespiti amacıyla bir Dr. denetiminde uzman görüşlerinden faydalanmıştır. Ayrıca görünüş geçerliliği amacıyla her soru incelendikten sonra konu ile olan ilişkisi incelenmiştir. Bunun yanında anketin bütün konuyu kapsamı sağlanmıştır.

Araştırmanın sonunda okul yöneticilerinin önleyici hizmet programının uygulanması eğitim-öğretime katkı sağladığını düşündükleri görülmüştür. Ancak okul müdürlerinin 1. sınıfa başlayacak öğrenciler için disleksi (öğrenme bozukluğu) testi, hiperaktivite ve dikkat eksikliği testi, diskalkuli (matematik bozukluğu) testi yapmadıkları görülmüştür. Ayrıca hazır bulunuşluk testinin de uygulanmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında müdürlerin “Öğrencilerin seviyelerine uygun gerekli ders araç-gereçleri temin edildi.” önermesine katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Önleyici hizmet anketi maddelerine müdürlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem yılı ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın görülmediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Okula alma testi, önleyici hizmet, hazır bulunuşluk*

### **Kaynakça**

- Çataloluk, C. (1994). Farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göller, G. Y. (2004). Okullardaki önleyici rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2007). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Polat-Unutkan, Ö. (2003). Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, Y. (2003). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.





# ***Sosyal Zekanın Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Stratejileri Üzerindeki Etkisi***

***Salih ŞAHİN<sup>1</sup>***

***Doç. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN<sup>2</sup>***

Eğitim sistemi toplumun varlığının devam ettirmesinde önemli rol oynayan sosyal bir yapıdır. Diğer sistemler gibi bu sistemde kendisinden beklenenleri karşılayabilmesi sistemi oluşturan örgütlerin verimli ve etkili çalışmasına bağlıdır. Eğitim hizmetlerinin hedefine ulaşmasında en büyük sorumluluk ise bu hizmetlerin yürütülmesiyle görevli olan okullara ve bu okulların yönetici ve öğretmenlerine düşmektedir. Bu nedenle okulların etkili olarak çalışmasının önündeki engellerden birisi olan kurum içi çatışmaların nedenlerinin bilinmesi ve bu çatışmaların çözülmesi gerekmektedir. Aksi durumda kurumun içerisinde barışın sağlanması, çalışanlar arasında uyumun oluşturulması ve başarıya ulaşması beklenemez.

Eğitim örgütleri de toplumu oluşturan diğer örgütler gibi belli bir amacı gerçekleştirmek üzere kurulmuş ve çoğunluğu birbirinden farklı uzmanlık alanlarında yetişmiş işgörenleri barındıran örgütlerdir. Bunun yanısıra amaçlarının toplumun tüm bireylerini yakından ilgilendirmesi ve üretim konusunu insanın oluşturması gibi özellikler bu örgütleri diğer örgütlerden önemli ölçüde ayırmaktadır. Örgütlerdeki çatışmaların genellikle örgüt bireyleri arasındaki anlaşmazlıklar ve farklılıklardan kaynaklandığı göz önüne alındığında, eğitim örgütlerinin ayırıcı özelliklerinden dolayı daha fazla çatışma kaynaklarına sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Gümüşeli, 1994)

Çatışma; gerek fizyolojik gerekse sosyo-psikolojik ihtiyaçların sağlanmasına engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halidir. Örgütler açısından bakıldığında ise, bireylerin ve grupların birlikte çalışma zorunlulukları ve bu zorunluktan kaynaklanan sorunların normal faaliyetleri durdurmasına ya da karıştırmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir. Çatışma, çalışma

<sup>1</sup> Bahçelievler Dede Korkut Anadolu Lisesi, salihogsahin@hotmail.com

<sup>2</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, fusahin@yildiz.edu.tr

ortamlarının bireysel ve grupsal farklılıklarının kaçınılmaz olarak ortaya çıkardığı anlaşmazlık durumudur (Eren, 2007).

Çatışma bireysel, grupsal ya da örgütsel etkileşimin doğal bir sonucudur. Bu nedenle etkileşimin olduğu bir ortamda çatışmasız bir yaşam beklentisinden söz edilemez. Yaşamın belirtisi olan ve teşhis edilemeyen, anlaşılamayan, bunlara bağlı olarak yönetilemeyen çatışma örgütsel kaynakların verimsiz kullanılmasına, çatışan taraflar arasında psikolojik baskıya ve çatışmadan etkilenen bireylerin enerjilerini zararlı yönde kullanmalarına yol açabilir. Öte yandan, çatışma yönetiminde başarılı olunan ortamlarda, hayal gücünün ve yeniliğin artması, amaç ve uygulamaların geliştirilmesi ve iyi bir iletişim ağı ile sürekli bilgilendirilen çalışma gruplarının oluşumu ile sonuçlanabilir. Çatışmanın istenilen biçimde yönetilmesi, yöneticinin bu alandaki gerekli bilgi, beceri ve tutumu kazanması ile mümkündür (Gümüşeli, 1994).

Thorndike'ka göre sosyal zeka, insan ilişkilerinde akıllıca davranmaktır. Bu akıllıca davranmanın içerisinde insanları ve olayları anlama, olacakları önceden sezme ve olayların durumuna müdahale ederek, kendi istediği biçimde sonuçlanmasını sağlayacak yeteneğe ve beceriye sahiptir (Karadoğan, 2010).

Sosyal zeka diğer insanları tanımak ve onlarla başarılı bir etkileşim içerisinde olmak için kullanılır. Sosyal zekası baskın olan insanlar, insanlarla ilgilenmek, onlarla birlikte çalışmak, onlarla birlikte öğrenmek ve onlara öğretmek zevk aldığı durumlardır. Liderlik becerileri, arkadaş ilişkileri ve empatik olabilme sosyal zekası yüksek olanların belirgin özellikleridir. Yaşamda başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden birisi sosyal zekadır. Çatışmaları çözmede ve aile içi sorunları gidermede başarılıdırlar (Selçuk ve diğerleri, 2002).

Okullardaki çatışmalar içerisinde en sık rastlanılanı müdür ve öğretmen çatışmalarıdır. Müdürün çatışmaları okulun ve kişilerin yararına olacak biçimde yönetmeleri gerekmektedir. Bu hem mesleki başarıları, hemde okulların etkinliğinin sağlanmasında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Eğitim sistemimizin içerisinde önemli bir yeri olan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan, yönetici ve öğretmenlerin iş yaşantılarında kendi aralarında çıkan çatışmaları nasıl yönettiklerini öğrenmek araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Yukarıda verilen problemin daha ayrıntılı incelenmesi için aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sosyal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri düzeyleri nedir?
2. Sosyal zekanın öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Cinsiyetin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
4. Eğitim durumunun öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
5. Görevin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
6. Kıdemin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
7. Medeni durumun öğretmenlerin ve okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Araştırma, sosyal zekanın, cinsiyetin, kıdemin, yapılan görevin ve medeni durumun öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olarak yapılmış olan betimsel bir çalışmadır. Araştırma, 2015 - 2016 eğitim öğretim yılı İstanbul ili, Avrupa yakası, Bahçelievler, Bakırköy, Bağcılar ve Küçükçekmece ilçelerindeki resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 275 öğretmen ve 76 yönetici olmak üzere toplam 351 kişiye uygulama yapılmıştır. Araştırmada gerekli verileri elde etmek için “Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSZÖ)”, “Çatışma Yönetimi Stratejileri ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

Verilerin toplanması amacı ile ölçekler öğretmenlere ve yöneticilere uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 Paket Programı'ndan yararlanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri düzeylerinin sosyal zekaya, cinsiyete, kıdeme, yapılan göreve ve medeni durumagöre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için MANOVA, Fisher LSD (Least Significant Differences Test/En Küçük Anlamlar Farkı) Testi ve t-testi yapılmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Sosyal Zeka, Çatışma Yönetimi, Yönetici, Öğretmen*

**Kaynakça**

- EREN, E. (2007). “Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi”. Beta Yayınları. İstanbul.
- GÜMÜŞELİ A. İ., (1994) “İzmir Orta Öğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri” Doktora Tezi
- KARADOĞAN, N.B., (2010), “Yöneticilerin Sosyal Zeka Seviyelerinin Çalışanların İş Doyumuna Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- SELÇUK, Z., Kayılı, H., ve Okut, L. (2002), Çoklu Zeka Uygulamaları, Nobel Yayınları, Ankara

# ***İlkokul Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin, Okul Kültürünün Oluşmasında ve Geliştirmesindeki Rolü (Bağcılar İlçe Örneği)***

***Yaşar ŞAHİN<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Etem LEVENT<sup>2</sup>***

Bu araştırma ile İlkokul Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin, Okul Kültürünün Oluşmasında ve Geliştirmesindeki rolü ile öğretmenlerin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bazı değişkenlere göre okullardaki örgütsel güven düzeyinin farklılaşma düzeyi test edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bağcılar ilçe sınırları içinde yer alan, Bağcılar ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 37 ilkokulda görev yapan 1.622 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 681 erkek, 941 ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere 535 anket gönderilmiş ve gelen anketlerden kadın-erkek dengesi dikkate alınarak 368'si değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik düzeylerini belirlemek için "liderlik ölçeği" ve ilkokullarındaki okul kültürü düzeyini belirlemek için "okulda okul kültürü ölçeği" kullanılmıştır. Liderliğin alt boyutları iletişimsel, iklimsel, karar vermede davranışsal etiktir. Örgütsel güvenin alt boyutları ise çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklıktır.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okullardaki okul kültürü düzeyini, okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri, anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Örgütsel güvenin ve etik liderliğin alt boyutları kapsamında bakıldığı zaman, örgütsel güvenin alt boyutu olan çalışanlara duyarlılığı, etik liderliğin karar vermede etik boyutu hariç tüm alt boyutları etkilemektedir.
2. Örgütsel güvenin alt boyutu olan yöneticiye güveni, etik liderliğin tüm alt boyutları anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Örgütsel güvenin alt boyutu olan yöneticiye güvene en fazla etkiyi etik liderliğin iletişimsel etik boyutu yapmaktadır.

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

3. Örgütsel güvenin alt boyutu olan iletişim ortamını, etik liderliğin tüm alt boyutları anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Örgütsel güvenin alt boyutu olan iletişim ortamı boyutuna en fazla etkiyi etik liderliğin iklimsel etik boyutu yapmaktadır.
4. Örgütsel güvenin alt boyutu olan yeniliğe açıklık boyutunu etik liderliğin tüm alt boyutları anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Örgütsel güvenin alt boyutu olan yeniliğe açıklığa en fazla etkiyi etik liderliğin iletişimsel etik boyutu yapmaktadır.
5. Araştırma sonucunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, çalışanlara duyarlılık yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarında okullarındaki örgütsel güvenin düzeylerini daha yetersiz olarak algılamaktadırlar.
6. Araştırma bulgularına göre okullardaki örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyut düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Belirlenen boyutlarda öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okullarındaki okul kültürü düzeyini yetersiz bulmaya başlamışlardır.
7. İlköğretim okullarındaki örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunda eğitimle ilgili bir sendikaya üye olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Belirlenen bu farklılık eğitimle ilgili bir sendikaya üye olan öğretmenler lehinedir.
8. Okullardaki örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık alt boyut düzeylerinin İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün problemlerle ilgilenme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenler İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin onların problemleri ile ilgilendiği algısına sahiptirler.
9. İlkokulundaki öğretmenlerle beraber okul dışında sosyal etkinlik yapan öğretmenler, okul dışında beraber sosyal etkinlik yapmayan öğretmenlere göre, okuldaki okul kültürü düzeyinin çalışanlara duyarlılık ve yöneticiye güven düzeyini daha olumlu bir şekilde algılamaktadırlar.

Bağcılar'da bulunan ilkokullardaki öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin okul kültürü düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Bağcılar'daki ilkokul öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okullarındaki okul kültürü düzeyini yetersiz buldukları görülmektedir. Ayrıca, Bağcılar'daki ilkokul öğretmenlerinin bir sendikaya üye olma durumları ile örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Liderlik, okul kültürü, örgütsel güven, öğretmen, okul müdürü*

### **Kaynakça**

- Arslantaş, C. ve Dursun, M. (2008). Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (1), 111–128.
- Aydın, İ. P. (2002). Yönetimsel, Mesleki ve Örgütsel Etik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- M.Yalçınkaya / İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik, 105
- Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2009). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.





# ***Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Çözüm Önerileri***

***Rumeysa ŞEN***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Uğur TEKİN***<sup>2</sup>

İnsanın gelişimi, doğumundan ölümüne farklı evrelere ayrılır. Bu gelişimsel evreler insanın doğumu ile başlar; çocukluğu, ergenliği, yetişkinliği şeklinde devam ederek ve yaşlılıkla son bulur. Her dönem, birbiriyle ilişkili dil, zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişim alanlarıyla şekillenir. Bu gelişim alanlarında oluşabilecek yetersizlikler, gecikmeler ve zorlanma durumlarında özel eğitimden söz edilir (BEBKA, 2012, s. 9). Bireysel farklılıklar bir ölçüde çocuğun normal eğitim olanaklarından yararlanmasına imkan sağlarken bir yerden sonra bazı özel düzenlemelerin yapılmasını zorunlu kılar. Özel eğitim adı verilen bu düzenlemeler üç temel öğeden oluşur. Özel eğitimin uygulama programları, bu alanda yetişmiş öğretmen veya diğer destekleyici personel ile özel eğitim imkanı sağlayan ortam veya düzenlemelerdir (Eripek, 1998, s. 5). Özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlamaları için eğitimde fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde eğitimden maksimum düzeyde faydalanmalıdırlar (Batu ve Kırcaali İftar, 2011, s. 7).

Bu çalışmada mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 2015–2016 eğitim öğretim yılında Kocaeli Derince Zehra Emine Öğçüder Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde farklı branşlarda 13 ve ayrıca Kocaeli Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde farklı branşlardan 13 olmak üzere toplamda 26 öğretmendir.

Araştırmada 10 sorudan oluşan görüşme soruları kullanılmıştır. Mülakat formlarından elde edilen bilgiler, sistematik bir hale getirilmiştir.

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri kodlanarak (rakamsal), verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yapılarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Eğitimin kademeleri düşünüldüğünde zorunlu temel eğitim sonrasında engelli öğrenciler bireysel özellikleri dikkate alınarak genel veya mesleki eğitime yönlendirilmelidirler. Onların hayatta kendi ayaklarının üzerinde durmasını sağlayacak adımlar bu sayede atılmış olacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerin sağlık durumlarını ve yetersizliklerini bilmeleri daha gerçekçi beklentiler geliştirmelerine ve buna uygun planlar yapmalarına yardımcı olur. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumlu öğretmen düşünceleri bu uygulamaların başarısını da getirecektir. Engelli olan her öğrencinin her şeyden önce bir çocuk olduğunu da asla unutmamak gerekir.

Mesleki ve teknik eğitime devam eden kişilere programın amaçladığı kazanımlara işletme-okul iş birliği ile ancak ulaşılabilir. Bu kapsamda işletmelerin ihtiyaç duyduğu yeterliklere sahip bir meslek çalışanı için mesleki eğitim kendisini sürekli güncel tutmalı, programlar geliştirmeli, staj uygulamalarının verimliliğinin sağlanması ve bu kapsamda gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. Okul-işletme iş birliğinde mezunların hayatlarını devam edecekleri iş kollarının beklentilerinin alınması ve yapılandırmanın bu beklentiler doğrultusunda yapılması verimliliğinin sağlanması adına önemini korumaktadır. Hem okula hem de işletmeye dayalı bir sistem dinamik yapıda olmak zorundadır. Sadece teorik eğitimin verildiği bir meslek eğitimi düşünülemez. İşletmeler teorinin pratiğe dönüşmesini sağlayan uygulama ortamlarıdır. Bu yönüyle bir çeşit eğitim yeridir. Usta çırak ilişkisi temelli öğrencinin niteliğinin artırılmasında önemli roller üstleneceklerdir.

Sadece ülkemizde değil Dünya genelinde işgücü piyasası istediği kriterleri işgörenlerde bulamamaktadır. Bu meslek eğitimin başarısını düşürmektedir. Bu sorunun birçok yapısal neden kaynaklı olduğunu düşünmek mümkündür. Ancak bireysel özellikler de ihmal edilmemelidir. Meslek eğitim bir beceri işidir. Kişilerin ilgileri göz ardı edilemez. Meslek seçiminde bu ilgiler dikkate alınmak zorundadır. Öyle ki kaynaştırma öğrencileri bu nitelikleri kazanmaya yönelik bireyselleştirilmiş bir meslek eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yönüyle öğretmenlerin kaynaştırmaya tabi olan öğrencilere karşı tutumları ve algılamaları

önemlidir. Öğretmen eğitim ortamında öğrenci üzerinde en etkili kişidir. Öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutum takınması sistemin doğru işlemesine engel olacaktır.

Mesleki teknik eğitime devam eden kaynaştırma öğrencileri pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Eğitim ortamında karşılaştığı sorunlar yanında iş yerlerinde karşılaştıkları sorunlar çözümlenmelidir. Bunun için mesleki teknik eğitime devam eden bir kaynaştırma öğrencisinin staj yaptığı yerlerde, iş atölyelerinde ortamın düzenlenmesi yanında öğrenciyle ilgili işverenlere bilgi verilmesi, mezuniyet sonrası iş olanaklarını araştırılması ve işe yerleştirilmesi özel eğitim hizmetlerinin başarısı için gereklidir.

Bu çalışmada mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve çözüm önerileri incelenmiştir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarının durumları ile öğretmenlerin çalışma ortamlarına ilişkin eksikliklerinin giderilmesinde araştırma sonuçlarının katkısıyla çözüm önerilerinin sunulması hedeflenmiştir. Okullarda engelli çocukların kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde buldukları sınıflarında alacakları eğitimler için her okul uygun ortamı hazırlamak ve olumlu tutum sergilemek zorundadır. Yani özel eğitim etkinliklerinde başarı için öğretmen tarafından öğrencinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu yönüyle öğretmen çok önemli bir role sahiptir ve tutumlarının incelenmesi ve belirlenmesi gereklidir. Ayrıca, öğretmenlerin düşüncelerine göre kaynaştırmaya ilişkin uygulamalardaki zorluklar ve sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin belirlenmesi gerek uygulayıcılara gerekse alan yazına katkılar sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğrencilerin sosyalleşmesini desteklediği çalışmalar yaptığı, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine verdikleri eğitimden mutlu oldukları ancak önemli bir çoğunluğun ise olumsuz etkilendiği, kaynaştırmaya ilişkin olarak öğretmenler, kendilerinden, engel türünden ve sitemden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını, sorunlarını çözmek için uzman yardımı aldıklarını, materyal hazırladıklarını ve derste tolerans gösterdiklerini, çalışılan okulların ve sınıfların kaynaştırmaya uygun hale getirilmesi gerektiği, ailelerle iletişime geçildiği ve iş birliği içinde çalışıldığı, öğretmenlerin diğer öğrencilere sorumluluklar verdikleri bilgilendirdikleri ve yardım aldıkları ve sorunların çözümüne yönelik öneriler getirmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencinin sosyalleşmesini destekleyici çalışmalar yapmaktadırlar. Sosyalleşmeyi destekleyici çalışmalar ders içi ve dışı etkinliklere kaynaştırma öğrencisinin katılımını teşvik etmesi arkadaş, aile ve rehberlik desteği alma ve bireysel ilişkileri güçlendirici sağlıklı iletişim kurma çalışmaları olduğu görülmüştür. Sosyalleşmelerini destekleyemeyen öğretmenler ise iş yüklerini gerekçe olarak sunmaktadırlar. Oysaki öğretmenin görevleri arasında öncelik belirleyip birini yapıp diğeri yapmamak olası değildir. Bu sebeple öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin sosyalleşmesini destekleyici çalışmalar yapması asli görevidir. Bu sorumluluk okul yönetimi, rehber öğretmen, aile ve ders öğretmeni arasında paylaşılmaktadır. Bu sonuçlar gösteriyor ki öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaynaştırma öğrencisinin sosyalleşmesi desteklemesi yönüyle kaynaştırma uygulamalarını desteklemektedirler.

Öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma öğrencilerden olumsuz etkilenmektedirler. Her ne kadar kaynaştırma uygulamalarını destekleseler de onlardaki gelişme geriliği, engel durumu, öğretmeni zorlamaları vb. nedenler öğretmeni hem duygusal hem motivasyonel hem de yorucu olması nedeniyle fiziki olarak olumsuz etkilemektedir.

Kaynaştırma öğrenci nedeniyle yaşanan sorunların çok değişik olduğu bunda engel türünün, sistemin ve bireysel etkenlerin belirleyici olduğu görülmüştür. Bireysel etkenler eğitim, empatik yaklaşım, tedbir, zaman tanıma, iş yükünü azaltıcı tedbirler kaynaştırma öğrencilerinin dengeli dağıtımı, fiziki tedbirler alma, işbirliği yapma vb. düzenlemelerle çözülebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine yetenekleri ve ilgilerine göre çalışmalar verip görevlendirdiklerini, görsel materyalleri çoğalttıklarını, matematik terimlerinin altına açıklayıcı ifadeler yazdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine ek zaman ayırmaya çalıştıklarını sık tekrarlar yaptıklarını ders içinde kaynaştırma öğrencilerine ayrıca zaman ayırmakta zorlandıklarını, bu sebeple boş dersleri ve teneffüsleri kullandıklarını, bu da performansını olumsuz etkilediğini, sınav sorularını kaynaştırma öğrencilerine ayrı hazırladıklarını, konuşarak çözmeye çalıştıklarını, derse katılımları ile ilgili farklı sorumluluklar verdiklerini, belirtmişlerdir.

Öğretmenler kaynaştırma eğitimine uygun olabilecek bir okulun özelliklerini belirtmişlerdir. Özellikle geniş sınıflara ihtiyaç duymakta destek eğitim odalarının materyal desteğinin sağlanması gerektiğini belirtmekte, kalabalık sınıfların kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilediğini söylemektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** *Özel eğitim, kaynaştırma, mesleki eğitim*

### **Kaynakça**

- Batu, S. ve Kırcaali İftar, G. (2011). Kaynaştırma. İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Bebka. (2012). Özel Eğitim Güzel Gelecek. Bursa: Bursa Eskişehir Bilecik Kalkınma Ajansı Mali Destek Programı.
- Eripek, S. (1998). Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları Özel Eğitim Dergisi, 561, 45-70.



# ***Okul Öncesi Eğitimin Gerekliliği***

***Nur TAŞCI<sup>1</sup>***

***Prof. Dr. Nesrin KALE<sup>2</sup>***

Okul öncesi eğitim 0-6 yaşındaki çocukların her türlü gelişimine olanak sağlamak ve kişilik oluşumunun temelini inşa etmek amacıyla sistemli ve planlı yapılan eğitimidir. Bu eğitimde aile ve eğitimciler etkin bir şekilde rol almaktadır. Okul öncesi eğitim ilköğretime zemin hazırlayan ve öğrencilerin sonraki hayatını da etkileyen ve destekleyen bir süreçtir.

Kritik dönem olan 0-6 yaş aralığında öğrencilere kazandırılmak istenen tüm becerileri geliştirmeye olanak sağlamalıdır. Okul öncesi eğitim bireyin yaşamının bütün evresinde etkili olduğundan çocukların zorunlu eğitim olarak bütün okullarda eğitimin parçası olarak hissedilmelidir.

Araştırmadaki çalışma Yozgat'ın Akdağmadeni ilçesinde tesadüfen seçilen 110 öğretmene önceden başka bir tezde kullanılmış olan 37 maddelik beşli likert tipi anket yapılmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitimdeki sorunların tespit edilerek mümkün mertebede bu sorunlara çözümler üretebilmek hedeflenmiştir. Bu noktada çalışmanın, okul öncesi eğitimde çözümler noktasında yeni fikirler vererek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı; ilköğretime hazırlık aşamasında yapılan çalışmaların yeterliliği hakkındaki öğretmen görüşleri, öğrencilerin okuma yazma becerisini kazanmasına etkisi, bilişsel ve psiko motor becerilerinin kazanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Ayrıca okul öncesi eğitimde yapılan çalışmaların hayata yönelik işlevselliğine dair öğretmenlerin izlenimlerini belirlemektir.

Bireylerin karakterleri, alışkanlıkları ve değer yargılarının çocukluk yıllarında kazanıldığı bilinen bir gerçektir. Bu nedenle çocukların gelişiminde ve geleceğinde önemli yer tutan okul öncesi eğitimin gerekliliğini vurgulamak ve bu konuya gerekli özenin verilmesi için özellikle bu konu seçilmiştir. Günümüzde hala birçok köy okulunda okul öncesi eğitimin yer almaması da bu konunun seçimindeki bir diğer etkidir.

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yapılan anket sonuçlarındaki açık uçlu sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Ankete verilen cevaplara göre öğretmenler; okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel, psikomotor becerileri ve duyuşsal alanlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerinden yola çıkılarak okul öncesi eğitim tüm köy okulları da dâhil olmak üzere öğrenci sayısına bakılmaksızın zorunlu eğitim olarak sistemimizde yer alması gerektiğini söylemek mümkün gözükmektedir. Ayrıca bu alanlar yalnızca öğrenim hayatını değil öğrencilerin gelecekteki hayatlarını da etkileyecek olması araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu noktada eğitim verilecek ortamların öğrencilere yaşam zenginliği katacak şekilde düzenlenmesi atılacak ilk adımlardan birisidir. Sınıflara; öğrencilere yaşantı sağlayacak materyaller sağlanmalıdır. Böylelikle öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme imkânı bulacaklardır. Ancak bu eğitim sürecine veliler de dâhil edilerek öğretmen aile iş birliği sağlanmasına dikkat edilmelidir. Çünkü davranış değişikliği uzun zaman isteyen bir süreçtir ve bu sürece yalnızca okul değil aile ortamı da dâhil olmalıdır. Okullarda kazandırılan istendik davranışlar okul dışında da pekiştirilmelidir ve bu süreçte en aktif rol alacak kişiler çocuğun en yakını olan ailelerdir. Okul ortamı çocukların sosyalleşmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Okul öncesi eğitim ilköğretime hazırlık teşkil edeceğinden bu eğitim düzeyinde öğrencilere daha çok psiko motor becerileri geliştirci etkinliklere yer verilmelidir. Öğretmenler bu dönem çocuklarına basit ritmik saymalar, çizgi alıştırmaları ve dramalar yaptırılabilceği görüşündedirler. Özellikle görsel okuma ve anlatma etkinliklerine yer verilerek ifade becerilerini geliştirci çalışmalara daha çok ağırlık verilmelidir. Ayrıca bu yaş çocuklarının somut işlemler döneminde olduğu da dikkate alındığında bu tür etkinliklerin oldukça faydalı olduğu yapılan anketlerde öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin anketlere verdiği cevaplar; okul öncesi eğitimin tüm okullarda zorunlu olmasının büyük fayda sağlayacağını ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim öğrencilerin yalnızca okul hayatını değil tüm hayatını etkileyeceğinden bu konu üzerinde önemle durulmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul öncesi eğitim, ilköğretim başarısı ve zorunlu eğitim*



### **Kaynakça**

- Başer, M. G. (1996). Anasınıfı eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilecen, N. (1995). Birinci sınıfın etkilerine ulaşmada anasınıfına devam etme veya etmemenin etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kırık, E. (2011). Okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ülkü, B. (2007). Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.



# ***Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar***

***Veysel UĞUR***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Nesrin KALE***<sup>2</sup>

Şu an dünya hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde. Değişikliklerden etkilenen kurumların başında ise eğitim kurumları gelmektedir. Bir eğitim kurumunun sorunsuz bir şekilde idare edilmesinde, eğitim çalışanları arasında koordinasyon sağlanmasında en büyük yetki ve sorumluluk eğitim kurumu yöneticilerine düşmektedir. Bir eğitim kurumunun, eğitim öğretim faaliyetini tam anlamıyla yerine getirebilmesi, çıkabilecek problemlere çözüm üretebilmesi için kurumdaki eğitim yöneticilerinin huzurlu bir şekilde çalışması gerekmektedir.

Eğitim kurumu yöneticileri, kurumun ve kurum programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve kurumun başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişilerdir. Bu nedenle de eğitim kurumunun başarı ya da başarısızlığı bir bakıma yöneticinin başarısı ya da başarısızlığı ile açıklanmaktadır.

Eğitim kurumunun yönetiminde, yöneticilerin sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onların eğitim kurumunu yönetmesinde ve başarılı kılınmasında tek başına yeterli değildir. Bunun ötesinde eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olması gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir. Bunlardan biriside eğitim kurumu yöneticilerinin iyi bir lider ve özellikle de eğitim lideri olmaları gereğidir.

Eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler, liderlik kavramı etrafında şekillenmektedir. Eğitim kurumlarında karşılaşılan problemlerin çözülmesi, doğrudan eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik yetenekleriyle ilgilidir.

Bu çalışma, eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştığı zorlukları tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmanın evreni, 2013-

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan eğitim kurumu yöneticileridir. Örneklem ise Bağcılar ilçesinde 37 ilkokul, 30 ortaokul ve 25 lisede görev yapan eğitim kurumu yöneticilerinden, gönüllülük esasına dayalı, yansız olarak seçilmiş 92 kişiyi kapsamaktadır.

Bu araştırmada, eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetim sürecinde karşılaştığı zorlukları belirlemek için Kulu (2008) tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Karşılaşılan Güçlükler” anketi kullanılmıştır. Ölçme aracı beşli Likert tipinde ölçeklendirilmiştir. Ölçme aracında bulunan 30 maddenin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 922 olarak bulunmuştur.

Ölçek verilerinin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t-testi kullanıldı. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (Oneway) ANOVA testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey ve LSD testi kullanıldı. Sonuçlar % 95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetimde karşılaştığı güçlükler ölçeği toplam puanı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,728$ ;  $p = 0,511 > 0,05$ ).

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetimde karşılaştığı güçlükler ölçeği toplam puanı ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t = 0,028$ ;  $p = 0,977 > 0,05$ ).

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetimde karşılaştığı güçlükler ölçeği toplam puanı ortalamalarının yas değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F = 0,879$ ;  $p = 0,419 > 0,05$ ).

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetimde karşılaştığı güçlükler ölçeği toplam puanı ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,927$ ;  $p=0,059 > 0.05$ ).

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetimde karşılaştığı güçlükler ölçeği toplam puanı ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,718$ ;  $p=0,185 > 0.05$ ).

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetimde karşılaştığı güçlükler ölçeği toplam puanı ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,834$ ;  $p=0,166 > 0.05$ ).

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetimde karşılaştığı güçlükler ölçeği toplam puanı ortalamalarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,077$ ;  $p=0,131 > 0.05$ ).

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin, yönetimde karşılaştığı güçlükler ölçeği toplam puanı ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,730$ ;  $p=0,485 > 0.05$ ).

Bu veriler incelendiğinde, değişkenler açısından anlamlı farklılıklar görülmemekle birlikte; eğitim kurumu yöneticilerinin “üstlerin, astlardan gelen teklifleri dikkate almaması” ve “Okul harcamaları için ayrılan kaynakların yetersiz olması” unsurları en çok karşılaşılan zorluklar olarak tespit edilmiştir. Eğitim kurumu yöneticileri seçilirken, grup içi çalışmalara uyumlu kişiler seçilmelidir. Eğitim kurumu yöneticilerine yönelik özellikle yönetsel işlevli hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yönetim, eğitim kurumu, eğitim kurumu yöneticisi*

***Kaynakça***

*Başaran, İ. E. (1994). Eğitim Yönetimi. Ankara.*

*Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik. Ankara.*

*Erdoğan, İ. (2006). Eğitim ve Okul Yönetimi. İstanbul.*

*Zel, U. (2006). Kişilik ve Liderlik, Ankara.*

# ***Zorunlu Eğitim Süreçleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Karşılaştırılması***

***Sevinç UYSAL DÖNMEZ<sup>1</sup>***

***Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ<sup>2</sup>***

Üçüncü bin yılda dünya ülkeleri eğitim sistemlerini daha çok insanı daha uzun süre eğitmek hedefinden hareketle reform denebilecek uygulamaları gerçekleştirerek sürekli yenilemektedir. Gelişmekte olan ülkeler içinde ülkemiz de bu reform hareketlerini izlemektedir. Çağı yakalamak ve gelişen teknolojinin hızına uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek için çaba göstermektedir. Avrupa Birliği'ne girmek isteyen Türkiye; Avrupa'nın bütünleşme sürecinde önemle üzerinde durduğu 'eğitim' konusunda denklik sağlamaya çalışmaktadır. Avrupa Birliği (AB) eğitim politikası üye ülkeler arasında işbirliği ve dayanışmayı sağlamak, AB'nin yapısı, işleyişi ve Avrupalılık bilincinin kazandırılması için öğrenci ve öğretmenleri eğitmek, onların tüm araştırma ve geliştirme (AR-GE) alanlarına etkin katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Tek tip bir eğitim sistemi yerine, her üye ülke kendi sosyoekonomik yapısına uygun eğitim sistemini uygulamakta serbesttir. Ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alışverişiyle uyumuna çalışılmaktadır. AB ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamalarında benzerlikler olmasına karşın zorunlu eğitim bu ülkelerin her birinde farklı biçimde uygulanmaktadır. AB'ye üye birçok ülke, her düzeyde okullaşma oranının yükseltilmesi, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanması zorunlu eğitim süresinin uzatılmasını gerçekleştirerek 5 yaş öncesi ve ortaöğretim sonrası nüfusun çoğunluğunun eğitime katılımına yoğunlaşmışlardır. AB ülkelerinin birçoğunda ortaöğretimin tamamını ya da ilk yılını zorunlu eğitime dahil ettikleri görülmektedir. AB'ye girme çabasını coğrafi ve stratejik konum ile bazı ekonomik gerekçelere dayandırmanın doğru olmayacağını, bu birliğe girmek için eğitim sisteminin de üye ülkelerle uyumlu olması gerektiğini gören Türkiye'nin 12 yıllık tam zamanlı zorunlu eğitim karar ve uygulamaları isabetli bir girişim olarak görülmektedir.

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bu araştırmanın amacı, son yıllarda toplumun her kesiminde yoğun bir şekilde tartışılan zorunlu eğitim ve zorunlu eğitim süreci ile ilgili Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulamaları karşılaştırarak analiz etmektir. Zorunlu eğitim süreçleri Türkiye ve AB ülkeleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları konusunun bilimsel açıdan ele alınarak, Türkiye'nin zorunlu eğitim sürecinde yaşadığı sorunların çözümünde, bu süreçte hangi uygulamaların değiştirilip hangi uygulamaların devam edilmesinin görülmesinde ve AB'ye uyum sürecinde yol göstermesi ve yeni araştırmalara ışık tutması amaçlanmıştır. Çalışma, Türkiye'de zorunlu eğitim ile ilgili önemli tarihsel gelişmeler, AB ülkeleri ve Türkiye'nin zorunlu eğitim amaçları, zorunlu eğitim süreleri, zorunlu eğitime başlama ve bitirme yaşları, zorunlu eğitim modelleri, mesleki yöneltme ve örnek uygulamaları içermektedir.

Araştırma; Türkiye ve AB'ye üye olan 7 ülke: Finlandiya, Danimarka, Almanya, Hollanda, Belçika, Fransa ve İtalya'nın eğitim sistemlerinin zorunlu eğitim süreçleri ile sınırlıdır. Araştırma, zorunlu eğitim hakkında var olan bilgileri toplayarak bütünleştirmeyi içeren bir literatür taraması çalışmasıdır. Bu araştırma yazılı kaynaklar üzerinde yürütülmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmektedir. Araştırmada verilerin toplanmasında belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma AB ülkelerinde (Finlandiya, Danimarka, Almanya, Hollanda, Belçika, Fransa ve İtalya) zorunlu eğitim süreçleri üzerine yapılan gözlem ve araştırma sonuçlarına, çevrimiçi verilere, ilgili literatür, mevzuata dayalı olarak hazırlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları aşağıda sunulmuştur. Bu çerçevede araştırmaya dahil edilen ülkelerin zorunlu eğitim süreleri ve bitirme yaşları;

- Almanya'da zorunlu eğitim 10 yılı tam zamanlı iki yılı yarım zamanlı olmak üzere 12 yıldır. 6-18 yaş arasını kapsar. 4(6)+5+3 yıl şeklinde sürdürülür.
- Belçika'da eğitim 6-18 yaş çocukları için zorunludur. İlköğretim 6, ortaöğretim 6 yıl olmak üzere 12 yıldır. 6+6 yıl şeklinde sürdürülür.
- Danimarka'da ilköğretim zorunlu temel eğitimi kapsar. İlköğretim 7-16 yaş grubunu kapsayan 9 yıl ve zorunludur.
- Fransa'da 6-16 yaş grubu çocukları için zorunlu eğitim uygulaması



yapılmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise birinci sınıf zorunlu eğitim kapsamındadır.

- İtalya’da zorunlu eğitim 6 yaşında başlayıp 15 yaşına kadar sürmektedir. 5+3+1 yıl olarak sürdürülür.
- Finlandiya’da zorunlu eğitim çocuk 7 yaşına geldiği yıl başlar ve temel eğitim müfredatı bittiği ya da zorunlu eğitime başladıktan 10 yıl sonra biter.
- Hollanda’da zorunlu eğitim, 8 yıl ilköğretim ve 4/5/6 yıl ortaöğretim olmak üzere 13 yıl sürer,4-17 yaş dönemini kapsar.4 yaşında okula başlayan çocuk 16 yaşına geldiği öğretim yılı sonuna kadar 12 yıl tam zamanlı okula devam etmek zorundadır. Bir sonraki yıl ise haftada iki gün, yarım zamanlı eğitim veren kurumlara devam ederler.
- Türkiye ‘de ise 30.03.2012 tarihinde uygulamaya geçen 6287 sayılı yasa gereği zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış olup eğitim kademeleri her biri dörder yıl olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya konu ülkelerin eğitim sistemlerini oluşturan eğitim düzeyleri birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Zorunlu eğitim süresi (9-13 yıl ) ve süreçlerin işleyişi bakımından ülkeler arasında benzerlik ve farklılıklar görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitime yönlendirmenin zorunlu eğitim süresi arttıkça artış gösterdiği söylenebilir.

Araştırma devam etmektedir. Araştırma tamamlandığında yukarıda ifade edilen yöntemle araştırmanın alt amaçlarına yönelik soruların yanıtlanacağı düşünülmektedir. Bu araştırmalar neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen eğitimsel yapıda mevcut olan alt yapı, fiziki mekan ve donanım, norm kadro düzenlenmesi, öğretim programlarının gözden geçirilerek geliştirilmesi gibi Türk eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim, zorunlu eğitim, karşılaştırmalı eğitim, temel eğitim*

### **Kaynakça**

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2009). Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. (1. Baskı). Ankara.
- Akyüz, Y. (2003). Cumhuriyet Gelineye kadar İlköğretimin Tarihçesine Kısa Bir Bakış Türkiye’de İlköğretim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Balcı, Ali. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1974). Türkiye’nin zorunlu eğitim sorunları ve çözüm yolları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilhan, S. (1995). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Cihan, A. (2007). Osmanlı’da Eğitim. (1. Baskı). İstanbul: 3F Yayımevi.
- Erginer, A. (2007). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. (1. Baskıdan Tıpkı Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi. (1. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tekeli, İ. (2003). Eğitim Üzerine Düşünmek. (1. Baskı). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

# **Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi**

**Feyza YAZGAN<sup>1</sup>**

**Yrd. Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI<sup>2</sup>**

Özel gereksinimli bireylere kendi bireysel gelişimlerini ve yeteneklerini geliştirecek, yaşamlarını daha nitelikli hale getirecek yaşam standartlarının oluşturulabilmesi için özel eğitim hizmetlerinin sunulması büyük bir önem arz etmektedir. Bu doğrultuda dünyadaki gelişmelerle birlikte ülkemizde de son yıllarda özel eğitim alanının da önemli atılımlar sağlanmıştır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002, s. 2). Özel eğitim görmesi gereken engelli bireylerin eğitim aldıkları ve kendilerine mesleki yönden gelişmelerini sağlayan özel eğitim kurumları, milli eğitim bünyesinde faaliyetlerini sürdürmektedirler.

Her eğitim kurumu gibi bu kurumların da eğitim faaliyetlerini en üst düzeyde yerine getirmeleri gerekmektedir. En üst düzeyde verim alabilmek için çalışanlarında bu kurumlara bağlılıklarının güçlü olması gerekmektedir. Özel eğitim kurumlarında adından da anlaşılacağı üzere özel olan çocuklarla çalışılmaktadır ve bu noktada öğretmenlerin, yöneticilerin ve tüm personelin iş ilişkileri, motivasyonları, iş bölümleri, fikir alışverişleri ve disiplin çok önemlidir. Bütün bunların oluşması için bir sürecin geçmesi gerekmektedir ve bu zorlu bir süreçtir. (Eripek, 2002, s. 17).

Okul liderlerinin kurumlarda üstlendiği rol düşünüldüğünde, yöneticilerin bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. İlk olarak okul müdürü, özel eğitim yönetmeliğini iyi bilmeli, kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalıdır ki okuldaki iş birliği iklimini oluşturabilsin. Okul liderlerinin eğitim uygulamalarının gereğine inanması, sınıfa verilecek öğrenci sayısında, fiziksel ortamın düzenlenmesinde, özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerinin koordine edilmesinde, BEP geliştirme birimi ve aileler arasında kaynaştırma öğrencisinin eğitimi doğrultusunda iş birliği yapılmasında etkili olacaktır (Batu, 2000, s. 59). Bu durumda yöneticilerin

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

okulun her alanında lider olmaları gerekmektedir. (Gümüseli, 2001). Eğitim sisteminin verimliliğini artıran en temel etken yöneticilerin seçimi ve atanmasıdır. Bazı eğitim sistemlerinde yönetim pozisyonlarında gerekli derecede saygınlığa ve kariyere sahip olması, bu göreve gelmek isteyenlerin sayısını artırmaktır. Fakat bu durumun yöneticilik gerektiren durumlara uygun olan kişilerin geldiğini anlamına gelmemektedir. (Çağlar, Yakut ve Karadağ; 2005, s. 27). Yönetim bilimcilerin, yöneticiliğin meslekleşmesi ve başarılı adayların seçilip yetiştirilmesi için gösterdikleri çabaya ve yönetmelikler üzerinde yapılan bu değişikliklere karşın Türkiye’de, yönetici seçme yetiştirme sistemi belli bir standartta oturtulamamış ve “Çıraklık Modeli” rafa kaldırılamamıştır. Bu bakımdan eğitim yöneticiliği bir meslek haline gelebilmesi için gayret gösterilmesi gereken bir alandır. Bu meslek alanının işe alırken hangi özelliklere ve şartlara göre kişi seçeceği, bu özelliklerin genel olarak eğitime ve yöneticilere katkısının ne olacağı iyi bir şekilde gözden geçirilirse ülkemiz için olumlu etkisi olacaktır. (Arıkan, 2007, s. 77).

Yöneticiler, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel performanslarını dikkate alarak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalara gereksinim duymaktadırlar. Okul yönetiminde görev yapan idarecilerde problem çözmeye ait becerilerin düzeyi yönetsel başarılarını da etkilemektedir. Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul İli sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan resmi özel eğitim kurumlarında (özel eğitim uygulama merkezi, iş uygulama merkezi, mesleki eğitim merkezi) görev yapan 111 yönetici oluşturmuştur.

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak tanımlayıcı özellikleri içeren Kişisel Bilgi Formu ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerilerinin, yaş değişkenine bağlı olarak alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık; 41 yaş ve üzeri yönetici grubu ile 21-30 yaş yönetici grubu arasında 41 yaş ve üzeri yönetici grubu lehine  $p < .05$  gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerilerinin boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılıklar “Problem Çözme” boyutunda; 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yöneticiler grubu ile 1-5 kıdem grubundaki yöneticiler grubu, yine 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yöneticiler grubu ile 6-10 kıdemindeki yöneticiler grubu arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak 16 ve üzeri kıdeme sahip olan yöneticiler grubu lehine  $p<.01$  düzeyinde gerçekleşmiştir.

Yöneticilerin problem çözme becerilerinin “branşınız” değişkenine göre rehber öğretmenler, branş ve diğer gruptaki öğretmenler grubu arasında rehber öğretmenler grubu lehine  $p<.005$  düzeyinde, Zihin engelliler sınıf öğretmenler grubu ile branş, diğer ve rehber öğretmenler grubu arasında zihin engelliler sınıf öğretmen grubu lehine  $p<.005$  düzeyinde gerçekleşmiştir. Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin “branşınız” değişkenine göre rehber, branş ve diğer gruptaki yöneticilere göre daha olumlu çıktığı söylenebilir.

Yöneticilerin problem çözme becerilerinin, mezun oldukları okul değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu problem çözme boyutunda farklılık; lisans ve üstü yöneticiler grubu lehine  $p<.01$  düzeyinde, anlamlı bir farklılık göstermiştir. Lisans ve üstü yöneticiler problem çözme becerilerinin, lisans mezunu yöneticilere göre daha olumlu olduğu düşünülebilir.

“Bulduğunuz Kurumda Kaç Yıldır Görev Yapıyorsunuz?” sorusuna özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, 2-5 yıldır görev yapan yöneticiler ile 0-1 yıldır görev yapan yöneticiler arasında 2-5 yıldır görev yapan yöneticiler lehine  $p<.01$  düzeyinde, 6 yıl ve üzeri görev yapan yöneticiler arasında, 0-1 yıl ve 2-5 yıldır görev yapan yöneticiler arasında 6 yıl ve üzeri görev yapan yöneticiler lehine  $p<.01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin problem çözme becerilerinin, özel eğitim kurumunu isteyerek seçip seçmeme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Söz konusu farklılık mesleği isteyerek seçen yönetici grubu lehine gerçekleşmiştir. ( $p<.01$ ).

Yapılan analizler sonucunda; araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yüksek problem çözme becerilerine sahip oldukları anlaşılmıştır. Yapılan son araştırmalar etkin ve başarılı bütün yöneticilerin yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda elde edilen bu sonuç; genel olarak özel eğitim sektöründe çalışan eğitim yöneticilerinin yüksek problem çözüme dolaylı olarak da başarılı yöneticiler olduklarını göstermektedir.

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki özel eğitim okullarında görev yapan 111 yönetici ile sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle araştırmacıların bu konuyu Milli Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa yapacakları bir çalışma ile ülke genelinde incelemeleri özel eğitim kurumuna ciddi katkılar sağlayabilir.

Bunun yanında getirilebilecek diğer öneriler; öğretmenlere ve idarecilere kaynaştırma eğitimiyle ilgili uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitime yönelik dersler eklenebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfların mevcutları azaltılabilir. MEB tarafından kaynaştırma eğitimi için kaynak kitaplar yayımlanabilir. Öğretmenler, okul rehber öğretmenleri ve okul idaresi ile iş birliği içinde olmaları, sorunları birlikte çözüme ulaştırmaları, çalışma sonucunda önerilebilir. Özel Eğitim Okullarında bulunan personel sayısı yeterli sayıya çıkarılabilir. Özel Eğitim Okullarında yönetici, öğretmen, rehberlik uzmanı, hemşire, hizmetliden başka özel eğitim uzmanı, denetçi, psikolog, konuşma özürleri uzmanı, sosyal araştırmacı, iş öğreticileri, psikometrist, doktor, psikiyatrist gibi personel de bulundurulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul yöneticileri, özel eğitim, problem çözme*

### **Kaynakça**

- Arıkan, G. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticilerini atama sürecinde izlediği politikaların ve uygulamaların incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4).
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 6(4).
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek S. (2002). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Yakut, Ö., Çağlar, A. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri Ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 61- 80.





# ***Kanser Hastası Yakınlarının Algıladığı Sosyal Destek ile Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

***Elif YILDIRIM***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Nevzat BİLGİN***<sup>2</sup>

Kanser, mortalite ve morbidite hızı yüksek olduğundan kansere yakalanan birey ve çevresini birçok açıdan etkileyen bir hastalıktır. Hayatı tehdit eden ve süregelen bir hastalık olan kanser; duygusal, ruhsal ve davranışsal tepkilere neden olan önemli bir sağlık problemidir (Ateşçi, 2003). Hücre yapısını bozarak ve kontrolsüz bir şekilde çoğalıp yayılarak bireyleri sona götürür. Kanser erken teşhis konulmayıp tedavi edilmeyince büyük olasılıkla ölümlerle neticelenen ve gelişmiş ülkelerdeki ölüm nedenlerinin %25'ini oluşturan önemli bir sağlık sorunudur.

Hasta sayısının her geçen gün artması nedeniyle bir halk sağlığı sorunu olmaya başlayan kanser hastalığının önlenmesi, erken tanı ve tedavisi günümüzde tıbbın en çok çaba gösterdiği alanların başında gelmektedir. Son yıllarda hastalığın tedavisine yönelik bulgular moleküler düzeyde yapılan çalışmalar ve elde edilen bulgular ile “kanser ve kanser tedavisi” konusu, bilim dünyasına önemli katkılarda bulunmuştur. Gelişen bu bilgiler doğrultusunda kanser hastalığının ileri evrelerde olduğu vakalarda dahi sağ kalım süresinin uzatılabilmesi, bazı kanser türleri için olası hale gelmiştir. Bilimin kanser hastalarına sağladığı daha uzun süre hayatta kalabilme avantajı, hastalığın sosyal yönünün daha fazla ortaya çıkmasına neden olmuştur. Uzayan sağ kalım süresi ile kanser tedavisi, hasta kadar hastaya bakım veren yakın çevresi için de önemli sorunları beraberinde getiren yorucu bir süreç olmuştur. Tıbbın gelişen olanakları ise bu süreci hasta ve hasta yakınları için bir yere kadar rahatlatabilmektedir.

İnsanlar kendilerine veya sevdiklerine kanser tanısı konulduğunda inkâr, öfke, düşmanlık, pazarlık ve depresyon gibi birtakım evrelerden

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, nevatbilgin@aydin.edu.tr*

geçebilmekte ve ümitsizliğe kapılabilmektedir. Ruh sağlığı değişken ve göreceli bir kavram olduğundan dışarıdan gelen olumsuz etkiler arttıkça tinsanların ruhsal dengesi bozulabilir ve insanlar bu baskılara farklı tepkiler verebilir. Ruh sağlığının bozulmasıyla sosyal destek arasında önemli bir etkileşim vardır. Birey sıkıntılı durumdayken kendisine çevresi tarafından yapılan her türlü maddi ve manevi yardımlar olarak tanımlanan sosyal desteğin az veya orta düzeyde olması ciddi ruhsal sorun ve semptomlar yaşanmasına neden olabilir (Eker ve Arkar, 1995). Bu durum sosyal desteğin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca kanseri tedavi ederken tıbbi süreçler ne kadar önemli ise hasta ve hasta yakınlarına hastalık süreci ve sonrasında verilecek eğitimler de hastanın iyileşmesinde o kadar önemlidir.

Kanserli hastaya bakım veren bireylerin, hastanın semptomlarını izleyip kontrolünü, tıbbi tedavisinin yapılmasını ve hasta güvenliğini sağlama, psikolojik destek verme, günlük ihtiyaçlarını karşılama ve bakım verme, uygun araç-gereç temininde bulunma gibi birçok görevi bulunmaktadır (Polat, 2011). Kanser hastası yakınları, hastalarına bakım verirken üstlendikleri bu görevler, hasta yakınlarında fiziksel, ekonomik ve psikososyal sorunlara neden olabilmekte ve birey bu sorunların altından kalkamayıp umutsuzluğa kapılabilmektedir. Bireyin kendini olumsuz özellikleriyle tanımlaması, geleceğe dair olumsuz beklentilerinin olması, yaşadığı olumsuzlukların değiştirilemez ve kabul edilmesi gerektiğini düşündüren umutsuzluk, bireyde yaşama isteğinin azalmasına, çaresizlik ve depresyon duygularının yaşanmasına neden olmaktadır (Folkman, 2010). Bu nedenle hasta yakınlarının yaşadıkları sorunların azaltılması ve hasta yakınlarının desteklenmesi önemlidir.

Araştırmanın amacı, kanser hastası yakınlarının algıladığı sosyal destek ile umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkiyi göstermektir. Bu amaç bağlamında; kanser hastası yakını olan bireylerin sosyo-demografik özelliklerini ve umutsuzluk ile sosyal destek düzeyleri üzerinde etkisi olacağı düşünülen faktörleri belirlemeyi amaçlayan Sosyo-demografik Bilgi Formu, bireylerin umutsuzluk düzeyini ölçmek için Beck Umutsuzluk Ölçeği ve hasta yakınlarının algıladığı sosyal destek düzeyini belirlemek için ise Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kanser hastası yakınlarına uygulanmıştır.

Araştırma, İstanbul ili, Fatih ilçesinde, Sağlık Bakanlığına bağlı İstanbul Eğitim ve Araştırma Hastanesi Ayaktan Kemoterapi Servisinde kemoterapi tedavisi almakta olan 130 kanser hastasının yakınına yöneltilen yüz yüze görüşme tekniği ile Sosyo-demografik Bilgi Formu ve ölçekler kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma verilerinin çözümlenmesi kapsamında öncelikle Sosyo-demografik Bilgi Formu'ndan elde edilen sonuçlar, frekans ve yüzdelik tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 24.0 İstatistik paket programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanıldı. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda; ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı görüldü ve parametrik olmayan analizler tercih edildi. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U test kullanıldı. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney U test kullanıldı. Ölçekler arası ilişkinin araştırılmasında Spearman Korelasyon Analizi kullanıldı. Sonuçlar %95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirildi. Genel güvenilirlik için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplandı. Çok boyutlu algılanan sosyal destek Ölçeği genel güvenilirlik düzeyi 0,886; Beck umutsuzluk ölçeği genel güvenilirlik düzeyi 0,854 olarak bulundu.

Araştırmamızın en önemli hipotezini oluşturan kanser hastası yakınlarının algıladığı sosyal destek ile umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmamızda elde ettiğimiz verilere göre algılanan sosyal destek puanları arttıkça umutsuzluk puanları düşmektedir. Literatürde elde ettiğimiz sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Kızıler, 2007; Çelik, 2015)

Araştırmamıza katılan hasta yakınlarını yaş değişkenine göre incelediğimizde kanser hastası yakınlarının algıladığı sosyal destek puanlarında anlamlı fark bulunmamış ancak 51 yaş ve üstü olan hasta yakınlarının umutsuzluk puanları yüksek bulunmuştur. Kızıler (2007) kanser hastası çocuğu olan ebeveynlerle yaptığı çalışmada, ebeveynlerin

yaşının algıladığı sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri üzerine etkisi olmadığını bulmuştur.

Araştırmamızda kadın hasta yakını ile erkek hasta yakını arasında algıladığı sosyal desteğe göre farklılık saptanmamıştır. Araştırmamız Pelit (2015) çalışmasıyla örtüşmektedir. Saunders (2003) yaptığı çalışmada kadınların sosyal destek algılarının daha açık olduğu ve erkeklerin daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Ancak araştırmamızda cinsiyet farkının önemi olmadan kanser hastası yakınlarının sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu bulunmuştur. Umutsuzluk düzeylerine baktığımızda erkek hasta yakınlarının kadın hasta yakınlarından daha fazla umutsuzluk yaşadığı görülmüştür. Kızıler (2007) de yaptığı çalışmada erkek hasta yakınlarının daha fazla umutsuzluk yaşadığını belirtmiştir. Ancak literatürde yapılan birçok araştırmada cinsiyetler arasında bir fark olmadığı belirtilmektedir (Aslan ve ark., 2007; Özer ve Tezer, 2008; Dökmen, 2010; Tarhan, 2012; Subaşı ve ark., 2016). Literatürde olumsuz duygular ve cinsiyet konusunda farklı sonuçlar bulunmaktadır (Dökmen, 2010).

Araştırmamızda çalışan hasta yakınlarının çalışmayan hasta yakınlarına göre algıladıkları sosyal destek puanları yüksek çıkmıştır. Araştırmamızda çalışma durumu ile umutsuzluk ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Aylık gelir değişkeni ile algılanan sosyal destek ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde aylık geliri 2001- 2999 TL arasında geliri olan bireylerin algıladıkları sosyal destek puanları daha yüksek çıkmıştır. Kızıler (2007) ve Pelit (2015) yaptıkları araştırmada ekonomik düzey ile algılanan sosyal destek puanları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda aylık gelir ile umutsuzluk ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak umutsuzluk ölçeğinin alt ölçeği olan gelecek ile duyguların puanları 500-1000 TL aylık geliri olan bireylerde daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda aylık geliri 500-1000 TL olan bireylerin gelecek ile ilgili kaygılarının daha yüksek çıktığını söyleyebiliriz. Literatüre baktığımızda yapılan bazı çalışmalar da aylık gelir ile umutsuzluk arasında anlamlı ilişki tespit etmemiştir (Guse ve Vermaak, 2011; Tarhan, 2012; Subaşı ve ark., 2016).

Hastasının tıbbi tanısı akciğer kanseri olan hasta yakınlarının algıladıkları sosyal destek düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Kolon, meme, mide ve nazofarenks kanser hastalarının yakınlarının umutsuzluk düzeyleri, akciğer kanseri ve lenfoma hastalarının yakınlarının umutsuzluk düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Bu durum kanser çeşidinin getirdiği farklı yüklerle (örneğin; kolon kanseri hastalarının kolostomi kullanmaları, meme kanseri hastalarının beden imgelerinde değişikliklere yol açması gibi), hastalığın prognozuna bağlı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamızda medeni durum, eğitim durumu, meslek, İstanbul'da yaşama, tanıyı öğrendikten sonra sigara ve alkol tüketiminde artış, hastalık süresi ve profesyonel destek alma değişkenlerinin algılanan sosyal destek ve umutsuzluk düzeylerine herhangi bir etkilerinin olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** *Kanser, sosyal destek, umutsuzluk, hasta, hasta yakını*

### **Kaynakça**

- Aslan, Ö. , Kömürcü, Ş. , Özet, K. ve Sekmen, A. (2007). Kanserli Hastalarda Umut. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 11 (2), 18-24.
- Ateşçi, F. Ç. , (2003). Kanser Hastalarında Psikiyatrik Bozukluklar ve İlişkili Etmenler. Türk Psikiyatri Dergisi 14: 145-152.
- Çelik, M. (2015). İmplant Edilebilen Kardiyoverter Defibrilatör (ICD) Hastalarında Algılanan Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri İstanbul Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Y. Z. (2010). Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Eker, D. , Arkar, H. (1995). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği [Factorial Structure, Validity, and Reliability of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support]. Türk Psikoloji Dergisi 34: 17-25.
- Folkman, S. (2010). Stress, Coping, and Hope. Psycho-Oncology 19.9: 901-908.
- Guse, T. , Vermaak Y. (2011). Hope, Psychosocial Well-being and Socioeconomic Status Among a group of South African Adolescents. Journal of Psychology in Africa 21.4: 527-533.
- Kızılar, E. (2007). Kanserli Çocuğu Olan Ailelerin Sosyal Destek

- algısı, Umutsuzluk ve Baş Etme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. GATA Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özer, B. U., Tezer, E. (2008). Umut ve Olumlu – Olumsuz Duygular Arasındaki İlişkiler. Dokuz Eylül Fakültesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 81-86.
- Pelit, S. (2015). Jinekolojik Kanserli Hastanın Hastanede Bakımına Destek Veren Aile Üyelerinin Bakım Yükü ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyinin Belirlenmesi. Gazi Üniversitesi Hemşirelik Anabilim Dalı.
- Polat, Ü. (2011). İleri Evre Kanser Hastalarında Semptom Yönetiminde Bakım Veren Roller ve Destek Gereksinimleri. Türk Onkoloji Dergisi 26.4: 193-8.
- Saunders, J. , C. (2003). Families Living with Severe Mental İllness: A Literature Review. Issues in Mental Health Nursing 24.2: 175-198.
- Subaşı, H. , Yıldız, G. , Tekin, S. (2016). Kanser Hastalarının Bakımıyla İlgilenen Yakınlarının Umut Düzeylerinin İncelenmesi. Journal of Turkish Educational Sciences 14.2.
- Tarhan, S. (2012). Umudun Özyeterlik, Algılanan Destek ve Kişilik Özelliklerinden Yordanması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

# ***Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki***

***Uğur YILDIRIM***<sup>1</sup>

***Prof. Dr. Uğur TEKİN***<sup>2</sup>

Değişen dünyada bilim ve teknolojide meydana gelen değişimler dünyadaki bütün dengeleri değiştirmektedir. Öyle ki günümüzde bilim ve teknoloji, sağlık, savunma, eğitim, adalet, çevre vb. her alanda ciddi anlamda değişim meydana getirmiştir. Bu değişimin temel aktörü insandır. Bu bağlamda değişimi devam ettirmek ve yeni değişimler meydana getirmek için eğitim sistemlerinde de dönüşümlerin oluşması ve günümüz dünyasına ayak uydurması gerekmiştir, bu yönde de gerekli önlemler her geçen gün alınmaktadır.

Günümüzde insan faktörünün işletmeler/okullar için önemli bir olgu haline dönüşmesine paralel olarak etkili ve verimli eylemin gerçekleşmesi amacıyla insan faktörünün bütün sorunlarının ele alındığı yeni dönemlere girilmiştir. Özellikle insan kaynakları gibi tamamen işgörenlerin sorunları merkezli bölümler oluşmuştur. Bu tarz bölümlerin iş ve kişi analizleri ile işe uygun kişi, kişiye uygun iş parolası ile hareket etmektedir. Aynı şekilde işgörenlerin motivasyon düzeyini arttırıcı eylemlerin de gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Özellikle tükenen bireylerin işi aksatacak olmalarından dolayı tükenmişlikte bu tarz birimlerin ana uğraş konuları arasına girmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan sorunların ortaya çıkarılması ve gerekli önlemlerin alınması gerektiği birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Tükenmişlik okullarda yalnızca öğretmeni etkileyen bir olgu olmaktan çıkmıştır. İşin veriminin etkileniyor oluşu öğrenciyi, öğrencinin öğretmenle bilgi alışverişi yapabilmesi açısından da veliyi etkilemektedir. Ayrıca öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici ilişkisinde de olumsuzluklar doğurmasından dolayı hem diğer öğretmenleri hem de yöneticileri etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerde tükenmişliğin yaşanıyor olması onların duygusal, kişisel, fiziksel sağlıklarının olumsuz etkilenmesi anlamına gelmektedir. Bu tarz sorunların yaşanması demek

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

öğretmenlerin öğrenciye sundukları hizmetlerin kalitesinde düşüşlerin yaşanması anlamına gelmektedir. Bu durumda öğrencilere verilen eğitimin niteliğinde ciddi anlamda düşüşlerin meydana geleceği bilinmektedir. Tükenen öğretmenler için çeşitli çözümlerin üretilmesi, önleyici hizmetlerin verilmesi, tükenmişliğe neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması elzemdir.

Yapılandırmacı eğitim sistemini giriş ile beraber eğitim konusunda yeni bir döneme girişin adımını atmıştır. Öğrencinin merkeze alınıp ihtiyaçları üzerinden geliştirilen yeni düzende yaparak ve yaşayarak öğrenme öğrenim sisteminin merkezine yerleşmiştir. Öğretmenler klasik yöntemlerde olduğu gibi sadece öğreten konumunda olmayıp genel anlamda yönlendirici/rehber konumuna dönüşmüştür. Bu yeni düzende sınıfı kontrol etmek daha da emek ister hale gelmiştir. Bu yeni düzende öğretmenlerin daha etkili olması ve eğitimin verimli hale dönüşmesi hiç kuşkusuz kaliteli birey yetiştirme konusunda oldukça önemlidir.

Sınıf yönetimi, eğitimin yönetimi sıra dizisini ilk basamağıdır. Sınıf öğrencilerle yüz yüze geline bir yerdir. Sınıf, belirli özellikleri benzer olan insanların oluşturduğu grup anlamına gelir. Eğitim için gerekli olan kaynak, öğretmen, program sınıfın içindedir. Öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda bu tanıma uygundur. Aynı sınıftaki öğrenciler, yaş, bilgi düzeyi açılarından birbirlerine benzerler. Sınıf, bu öğrencilerin oluşturduğu grubun adıdır ve bu manada kullanılması en uygundur. Bu tanımdan hareket edersek sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1999, s. 13).

Özellikle sınıf yönetiminin etkili olması için öğretmenlerin işini sevmesi, derse girerken motive olmuş olması gerekir. Öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerde meydana gelen kariyer şoku ya da öğretmenlik mesleğini bir süre icra edenlerde meydana gelen tükenmişliği etkili sınıf yönetimine zarar verici mahiyette olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki değişkenler ile tükenmişlik ve sınıf yönetimiyle ilişkisi farklı çalışmalarda incelenmiş fakat İstanbul ili Esenler ilçesinde çalışan sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerinin sınıf yönetimine



etkisi incelenmemiştir. Sınıf öğretmenleri ile ilgili olarak yapılacak bu araştırmanın, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve bunu oluşturan nedenleri betimleyerek, tükenmişliği önleyici tedbirlerin alınması açısından ilgilileri bilgilendireceği umulmaktadır. Bu sebeplerle araştırmanın önemli ve yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; “Sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik ile sınıf yönetim becerileri arasında ilişki nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Sınıf yönetimi ve tükenmişlik kavramları ile ilgili literatürde birçok araştırma olmasına rağmen sınıf yönetimi ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi belirleyen kapsamlı çalışmaların var olmaması bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Özellikle klasik öğrenme yöntemlerinin yerini modern öğrenmeye bırakması, öğrencinin merkeze alınıp ihtiyaçlarına göre eğitim yapılması, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin kalıcılığında dolayı tercih edilmesi vb. sebeplerden dolayı sınıf yönetimi daha da zorlaşmaktadır. Dersler esnasında öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde verilen süreyi değerlendirmeleri için işini severek yapmaları önemlidir. Bu bağlamda tükenen öğretmenlerin modern sınıf yönetimi konusunda sağlıklı neticeler alamayacakları düşünülmektedir. Araştırma, bu düşüncenin bilimsel anlamda ne denli tutarlı olduğunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma sonunda tükenmişlik ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin düzeyinin anlaşılması üzerine gerekli tedbir ve önlemlerin alınması için önerilerde bulunulacaktır. Bu bağlamda da araştırmanın gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Esenler ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Örneklem ise İstanbul ili esenler ilçesinde yer alan sınıf öğretmenlerinden rastgele seçilen 260 kişiyi kapsamaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ve kişisel bilgiler içinse araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ile genel tükenmişlik düzeyi ve alt ölçek olan duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı olmak üzere üç alt boyut ile araştırma yapılmıştır. Ayrıca Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için, Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul tarafından Türkçe’ye uyarlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (Classroom

Management Scale) kullanılmıştır. Sınıf yönetimi ölçeği Bağcı (2010) üzerinden alınmıştır.

Yapılan araştırmalar neticesinde: Maslach tükenmişlik ölçeğinin ortalama puanları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “Duygusal Tükenme” alt faktörüne göre yüksek tükenmişlik duygusuna sahip oldukları, “Duyarsızlaşma” alt boyutuna göre normal tükenmişlik düzeyine ve “Düşük Kişisel Başarı” alt boyutuna göre düşük tükenmişlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt faktörlerinde yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi, görev türü ve mezun olunan program değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak Sınıf Öğretmeni olarak çalışmak sizin için uygun bir iş mi?, Emekli oluncaya kadar görev yapmak istedikleri alan nedir?, İş arkadaşlarınızdan destek görüyor musunuz?, Sizce aldığınız ücret yeterli mi? sorularına verdikleri cevapların tükenmişlikte anlamlı olduğu görülmüştür.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (Classroom Management Scale) puanları incelendiğinde öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi, görev türü ve mezun olunan program değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak Sınıf Öğretmeni olarak çalışmak sizin için uygun bir iş mi?, Emekli oluncaya kadar görev yapmak istedikleri alan nedir?, Sizce aldığınız ücret yeterli mi? sorularına verdikleri cevapların sınıf yönetimi düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Son olarak sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyli ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Tükenmişlik, sınıf yönetimi, duyarsızlaşma*

### **Kaynakça**

- Bağcı, P. Z. (2010). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin başa çıkma davranışları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Kartal ilçesi örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliliğinin Araştırılması (VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları). Hacettepe Üniversitesi VII. 78 Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Kalaycı, N. (2014). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi Ve Öğrenme Sürecine Yansımaları. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Karasar, N. (1984). Bilimsel Araştırma Metodu. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113 (Çam, 1993 üzerinden alıntı).



# ***Beyaz Yakalı İşçilerde İş Stresinin İş ve Yaşam Doyumuna Etkisi***

***Şule Yıldız<sup>1</sup>***

***Prof. Dr. Uğur Tekin<sup>2</sup>***

Son yıllarda herkesin hayat standardına etki eden stres, özellikle yoğun iş temposu içerisinde çalışan bireylerin yaşadıkları ve sadece iş yaşamlarına değil bütün yaşamlarını kapsayan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ekonomik koşulların zorladığı dönemlerde bireyler yaşamlarını sürdürmek için çalışmak ve kazanmak zorundadırlar. Bu zorlayıcı durum işyerinde yaşanan stres ile de birleşince kişinin işinden ve yaşamından aldığı doyum seviyesi etkilenmektedir. Stres, sadece işyerindeki koşullar veya uygulamaların bireye olan etkilerinden değil aynı zamanda bireyin dış çevresinden ya da bireyin kendi içyapısından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmada beyaz yakalı işçilerde iş stresinin iş ve yaşam doyumuna etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında olan örneklem grubunun iş yaşamındaki zorlukların iş ve yaşam doyumuna üzerine etkileri, alt boyutları ile beraber; cinsiyet, medeni hal, çalışma süreleri, çocuk sahibi olma durumları ve yaşları gibi değişkenlerle olan ilişkileri istatistiksel olarak incelenmiştir. Bu değişkenler ile işyerinde yaşanan iş stresi ile iş ve yaşam doyumuna arasındaki ilişkinin ayrıntılı olarak anlaşılmasına katkısı olabileceği umulmaktadır. Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara ve konu hakkındaki önerilere yer verilmiştir.

İş stresine bağlı olarak ortaya çıkan iş ve yaşam doyumuna bireyin cinsiyeti, yaşı, medeni hali, işyerinde çalışma süresi gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. İş stresinin iş ve yaşam doyumuna etkilerinin bu değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguları şu şekilde sıralayabiliriz.

Araştırmaya katılan beyaz yakalı işçilerin iş yaşamlarında yaşamış oldukları zorlukların iş stresine etkilerinin alt boyutları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, [ugurtekin@aydin.edu.tr](mailto:ugurtekin@aydin.edu.tr)*

Araştırmaya katılan grubun iş yaşamlarında yaşamış oldukları zorlukların iş stresine etkilerinin alt boyutları ile medeni halleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan bireylerin iş yaşamlarında yaşamış oldukları zorlukların iş stresi üzerine etkilerinin alt boyutları ile çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan grubun iş yaşamlarında yaşamış oldukları zorlukların iş stresine etkilerinin alt boyutları ile çocuk sahibi olmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan grubun iş yaşamlarında yaşamış oldukları zorlukların iş stresine etkilerinin alt boyutları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Araştırmaya katılan bireylerin iş yaşamındaki zorlukların yaşam doyumu üzerine etkisinin alt boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde, cinsiyet ile yaşam doyumuna yönelik ifadeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların iş yaşamındaki zorlukların yaşam doyumu üzerine etkisinin alt boyutları ile medeni halleri arasındaki ilişki incelendiğinde, medeni hal ile yaşam doyumu arasında sadece, “Yaşam koşullarım çok iyi” ifadesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Katılımcıların iş yaşamındaki zorlukların yaşam doyumu üzerine etkisinin alt boyutları ile çalışma süreleri arasındaki ilişki incelendiğinde, çalışma süreleri ile yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ). Araştırmaya katılan bireylerin iş yaşamındaki zorlukların yaşam doyumu üzerine etkisinin alt boyutları ile çocuk sahibi olmaları arasındaki ilişkiye göre çocuk sahibi olmaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ). Katılımcıları iş yaşamındaki zorlukların yaşam doyumu üzerine etkisinin alt boyutları ile yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde; “Yaşamım birçok yönüyle ideallerime yakın”, “Yaşam koşullarım çok iyi”, ifadelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bu sonuca göre iş yaşamındaki zorluklar ile yaşam doyumu arasında cinsiyet, çalışma süresi ve çocuk sahibi olmalarıyla yaşam doyumlarının arasında bir ilişki olmadığı, yaşam doyumları ile yaşları arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Karabacak (2013), İş-Aile çatışmasının iş ve yaşam doyumuna etkilerinin iş stresi ve algılanan sosyal destek açısından incelenmesi amacıyla otel personelleri üzerine yapmış olduğu çalışmada bizim çalışmamıza benzer şekilde yaş değişkeni ile yaşam doyumuna arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Karabacak'ın çalışmasında incelediği çalışma hayatında geçen süre değişkeni ile yaşam doyumuna arasındaki ilişki arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Karabacak'ın bu verisi de bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Karabacak çalışma süresi ile yaşam doyumuna arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin iş yaşamındaki zorlukların iş doyumuna üzerine etkisinin alt boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişkinin t testi sonuçları incelendiğinde, yaşam doyumuna ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Katılımcıların iş yaşamındaki zorlukların iş doyumuna üzerine etkisinin alt boyutları ile medeni halleri arasındaki ilişki incelendiğinde, yaşam doyumuna ve medeni hal değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Katılımcıların iş yaşamındaki zorlukların iş doyumuna üzerine etkisinin alt boyutları ile çalışma süreleri arasındaki ilişki incelendiğinde, yaşam doyumuna ve çalışma süreleri arasında “Amirim karar vermedeki yeteneği bakımından”, “Amirim emrindeki kişileri idare tarzı bakımından”, “Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından”, “İşimi yaparken kendi yeteneklerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından”, “Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları bakımından” ifadelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Katılımcıların iş yaşamındaki zorlukların iş doyumuna üzerine etkisinin alt boyutları ile çocuk sahibi olmaları arasındaki ilişki incelendiğinde, iş doyumuna ve çocuk sahibi olmaları değişkeni arasında “Tek başına çalışma olanağının olması bakımından” ifadesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Katılımcıların iş yaşamındaki zorlukların iş doyumuna üzerine etkisinin alt boyutları ile yaşları arasındaki ilişki incelendiğinde, iş doyumuna ve yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bu verilere göre katılımcıların iş yaşamındaki zorlukların iş doyumuna olan etkisinde cinsiyet, medeni hal, çocuk sahibi olmaları ve yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, buna karşılık aynı konuda

katılımcıların yaşam doyumları ile çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Özkaya ve ark (2008), stres düzeylerinin çalışanların iş doyumunu üzerine etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada bizim çalışmamıza benzer şekilde iş doyumunu ve cinsiyet arasında bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Denizli (2014), iş stres yönetimi, psikolojik iyilik halinin ve iş doyumunun geliştirilmesinde sportif faaliyetlerin kullanılması isimli çalışmada bizim çalışmamıza benzer şekilde iş stresi ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir.

Hatipoğlu (2013), hekimlerde empati, iş doyumunu ve iş stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada iş stresi ve iş doyumunu arasında ters yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Hatipoğlu'na göre yüksek iş stresi düşük iş doyumunu getirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Stres, iş doyumunu, yaşam doyumunu*



## Kaynakça

- Denizli, U. (2014): İş Stresi Yönetimi, Psikolojik İyi Halinin ve İş Doyumunun Geliştirilmesinde Sportif Faaliyetlerden Yararlanılması: Geleneksel Çin Sporları Tai Chi Chuan Örneği, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Programı, İzmir.
- Eren, E. (2000): Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Hatipoğlu, C. (2013): Hekimlerde Empati, İş Doyumu, İş Stresi Düzeyleri ve Birbirleri İle İlişkileri, Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Denizli.
- Karabacak, G. (2013): İş – Aile Çatışmasının İş ve Yaşam Doyumuna Etkilerinin İş Stresi ve Algısal Sosyal Destek Açısından Otel Personeli Üzerine İncelenmesi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Aydın.
- Özkaya, M. O.; Yakın, V.; Ekinci T. (2008): Stres Düzeylerinin Çalışanların İş Doyumu Üzerine Etkisi Celal Bayar Üniversitesi Çalışanları Üzerine Ampirik Bir Araştırma, Celal Bayar Üniversitesi İİBF, Yönetim ve Ekonomi Dergisi, C. 15i S. 1, 163-180.
- Silah, M. (2005): Endüstride Çalışma Psikolojisi, Seçkin Yayınevi, Ankara



# ***Sınıf Yönetimini Zorlaştıran Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi***

***Ebru YILMAZ***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç. Dr. Aylin Sözer ÇAPAN***<sup>2</sup>

Eğitimde öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleştirilen çalışmaların temel amacı, öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturmaktır. Gelişmiş toplumlarda bu temel amacın gerçekleştirilmesinin amaçlandığı yer ise okullardır. Okullar, bireyleri toplumdaki bir eğitim-öğretim sürecine tabii tutarlar ve bu eğitim-öğretim süreci tamamlandıktan sonra bireyi tekrar topluma kazandırır. Nitelikli bireylerin yetiştirildiği yer okullar ve okulların bir alt parçası olan sınıflardır. Sınıflar okullar içerisinde eğitimin bireye kazandırmayı amaçladığı davranışların kazandırılmaya çalışıldığı yerlerdir. Öğrenciler için daha olumlu ve öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı sunmak amaçlanan davranışları kazandırmayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimi öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli parçalarındandır.

Eğitim öğretimde kazandırılması amaçlanan davranışları bireylerin okul ve sınıflarda kendi kendine kazanmaları imkânsızdır. Söz konusu olan bu evrede eğitim öğretimin temel taşlarından biri olan öğretmenler devreye girmektedir. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde kazandırılması planlanan davranışları öğrencilere kazandırmakla görevli kişilerdir. Öğretmenler bu süreçte öğrenciler için önemli birer rol model oluşturmaktadırlar. Öğrenciler öğretmenlerinin sergilemiş olduğu davranış ve tutumlardan önemli ölçüde etkilenmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarını, konuşma şekillerini, konuştuklarını, giydiklerini dikkatli bir şekilde ve oldukça yakından takip ederler. Öğretmenlerin etkisi özellikle ilköğretimin birinci kademesinde büyük önem taşımaktadır. Buradan yolla çıkarak öğretmenin davranışlarının sınıftaki eğitim ortamını büyük ölçüde etkilediğini rahatlıkla ifade edebiliriz.

---

<sup>1</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

<sup>2</sup> *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Yukarıda belirtmiş olduğumuz nedenlerden de yola çıkarak sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleğinin önemli parçalarından biri olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Sınıf düzenin sağlanması ve öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulması, öğretmenlerin meslekleri içerisinde yüzleşmek zorunda kaldıkları önemli güçlüklerdendir. Sınıf yönetiminin özünde öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak düzenli ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulması yatar. Bu ortamın oluşturulması sürecinde de en büyük görev öğretmenlerindir. Öğretmenler kendi bilgi, beceri ve yetenekleriyle eğitim ve öğretim sürecinin gerçekleştirilebileceği olumlu sınıf ortamını oluşturmayı amaçlarlar.

Fakat çoğu zaman okulda ya da sınıfta belirlenen yazılı veya yazılı olmayan kurallara aykırı olan davranışlar, sınıf atmosferi üzerinde olumsuz etki oluşturur. Bu eğitim ortamını bozan aykırı davranışları sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar şeklinde ifade edebilmemiz mümkündür. Genel olarak eğitim sürecine baktığımızda bu tür davranışları öğrencilerin gerçekleştirdiğini görmekteyiz. Fakat durum her zaman bu şekilde değildir. Bazen öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirirken göstermiş oldukları yanlış davranışlarda sınıf düzenini sağlamayı zorlaştırmakta ve eğitim ortamını olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıf içerisindeki öğretmen davranışları öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesinin nedenleri arasında yer almaktadır.

Sınıf yönetimine yönelik yapılmış olan bilimsel çalışmalara bakacak olursak; Mursal (2005) “İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenin sosyal beceri yetersizliğinden, öğretimle ilgili yetersizliğinden kaynaklanan ve istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni olabilecek öğretmen davranışları olduğunu tespit etmiştir.

Korkmaz (2007) “İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmen öğrenci etkileşiminde öğretmen davranışlarının etkisini belirlemek amacı ile öğretmen ve öğrencilere uygulanan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini öğrencilerin değerlendirmesine göre daha olumlu gördükleri, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıdaki araştırmalardan ve bu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere sınıf yönetiminde en önemli etken öğretmenlerdir. Genel olarak etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmeyi engelleyen faktörün öğrencilerin sergilemiş oldukları istenmedik davranışlar olduğunu dile getiririz. Aslında etkili sınıf yönetimini engelleyen faktörün temeli öğretmenlerin sergilemiş oldukları yanlış sınıf yönetimi becerileri ve olumlu sınıf ortamı oluşturmayı amaçlarken gösterdikleri yanlış davranışlardır. Çünkü çoğu zaman öğretmenin sergilemiş olduğu yanlış davranışlardır ki öğrencide istenmedik davranışların ortaya çıkmasına neden olur.

Yapacak olduğumuz bu araştırmada da amaçlanan ilköğretim 1. Kademedeki görev alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini gerçekleştirirken sergilemiş oldukları yanlış davranışları tespit ederek sınıf yönetimini zorlaştıran öğretmen davranışlarına ulaşmak ve bu davranışların sınıf yönetimi esnasında öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesini önlemek için farklı çözüm yolları üretmektir.

Bu amaç doğrultusunda ilkokullarda görev alan sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere tarafımızdan hazırlanan 37 maddelik bir anket uygulanması planlanmaktadır. Hazırlamış olduğumuz bu ankete ilköğretim 1. Kademedeki görev alan sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi becerilerini tespit etmeyi amaçlayan sorular yöneltilmektedir. Uygulamayı amaçladığımız anketimizin öncelikle geçerlilik ve güvenilirliğinin tespit edilmesi gerekmektedir.

Güvenirlilik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki karalılıktır yani ölçülen durumun her durumda aynı sonuçları vermesidir. Bu doğrultuda anketimizin güvenilirliğini ölçmek için güvenilirlik için gerekli olan zaman göre değişmezlik, bağımsız gözlemciler arası uyum ve iç tutarlılık ölçütleri adım adım ankete uygulanacaktır.

Zamana göre değişmezlik ölçütü, herhangi bir şeyin belirli zaman aralıklarıyla ölçülmesi ve ölçümler elde edilen veri grupları arasındaki ilişkidir. Zamana göre değişmezliğin saptanabilmesi için aynı (benzer) koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile ölçümleri sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı) ye bakılacaktır. Yani, ölçekte önceki ve sonraki ölçmeler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanacaktır.

Bağımsız gözlemciler arası uyum ölçütü, birden fazla uzmanın birbirinden bağımsız olarak aynı şeyleri ölçmeye çalışması durumudur. Gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak, her durum için bir tek değer bulunacaktır. Asıl olan da bu değer in güvenilirliğidir. Ayrı ayrı gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakın ise, sonuçta elde edilen ortalama değer in güvenilirliği de o kadar yüksek olacaktır.

İç tutarlılık ölçütünde; hazırlanan ölçme aracının belli bir amacı gerçekleştirmek için, ölçme aracındaki maddelerin birbirinden bağımsız üniteler incelenerek oluşturulduğu ve bu maddelerin birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayılır. Bu varsayımı ispatlamak için ise üç tane daha önceden geliştirilmiş olan madde istatistikleri, bölünmüş test çözümlenmeleri ve eş (paralel) formlu araçlar teknikleri kullanılacaktır. Madde istatistikleri tekniğinde; ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmek amacıyla madde istatistikleri yapılacaktır. Bölünmüş test çözümlenmeleri tekniğinde; yapılacak olan güvenilirlik ölçümlerinde ölçü aracında bulunan maddeler yansız (genellikle tekler ve çiftler) olarak iki eşit gruba ayrılacaktır. Her gruptaki toplam puanlar testin uygulandığı herkes için ayrı ayrı bulunacaktır. Bölünmüş test puanları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı) hesaplanacaktır.

Geçerlilik; ölçme aracıyla ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda ölçüğimizin geçerliliğini ölçmek için geçerlilik için gerekli olan içerik geçerliliği, uygulama geçerliliği ve yapı geçerliliği ölçütleri adım adım ankete uygulanacaktır.

İçerik geçerliliği ölçütü; ölçme aracında bulunan soruların ölçülmek istenen amaca uygunluğunun saptanması için kullanılır. Ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin) ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla “uzman görüşü” alınacaktır. Ölçü aracı ve amaçları bir uzaman gruba inceletilecektir. Grubun önerilerine göre gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra ölçme aracı kullanılacaktır.

Uygulama geçerliliği ölçütü; yapılan ölçüm ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayatla uyumunun karşılaştırılması için kullanılır. Bu doğrultuda

ölçme aracı ile yapılmış olan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyumuna bakılacaktır.

Yapı geçerliliği ölçütü; kuramsal olarak geçerlik ölçmenin dayandığı “temel kuramların” geçerliliği ile ilgili bir ölçütüdür. Ölçme aracında yapı geçerliliği ölçütü aranırken faktör analizi ve “bilinen grup” ile karşılaştırma tekniklerinden yararlanılacaktır.

Faktör analizi tekniğinde; araştırmamızın kuramsal boyutunda yer alan alt boyutların aynı faktör altında çıkma beklentisini test etmek amacıyla faktör analizi yapılacaktır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek çeşitli grupları oluşturması beklenmektedir. Her faktör grubuna içinde bulunan maddelerin özelliğine göre bir faktör adı verilecektir. Bu faktörlerden her birinin ölçmedeki kuramsal yapıyı ifade etmesi beklenmektedir.

Bilinen grupla karşılaştırma tekniğinde; ölçme aracı, iki ayrı gruba uygulanacaktır. Bunlardan birisi, ölçülmek istenen faktörler açısından özellikleri bilinen bir grup olacaktır. Ölçme sonunda, özelliği bilinen grup, beklenen yönde bir performans gösterir ise ölçme aracının “seçme” özelliği var ve bunu gerekli şekilde yerine getirebiliyor denir. Bir başka ifade ile ölçülmek istenen faktörler ölçülebiliyor demektir. Benzeri bir teknik de geçerliği daha önce belirlenmiş olan bir ölçme aracı ile yeni geliştirilmiş ölçme aracını aynı gruba uygulamak ve alınan sonuçlar arasında ilişki (korelasyon) aramaktır. Şayet bu ilişki yüksek ise yeni geliştirilen ölçme aracının geçerliğinin de yüksek olduğu sonucuna varılabilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** *Sınıf Yönetimi, sınıf öğretmeni, istenmeyen davranışlar*

**Kaynakça**

- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Mursal, E. (2005). İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Korkmaz, N. (2007). İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.



# ***Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile İş Tatmini Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği***

***Salih Yıldız<sup>1</sup>***

***Yrd.Doç.Dr.Kenan Sivrikaya<sup>2</sup>***

Eğitim insanlık tarihi kadar eskidir. Daha önce informal ortamlarda gelişen eğitim olgusu insanın yerleşik hayata geçmesiyle formal bir yapıya dönüşmüştür. Bu formal yapının adı okuldur. Okullarda planlı ve programlı bir şekilde öğrencinin davranışlarının değiştirilmesine yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin, rehberliğin yürütülmesinde en önemli unsur hiç şüphesiz okul yöneticisidir. Yasalardan gücünü alarak yönetme faaliyetinde bulunan okul müdüründen beklenen rol artık değişmiştir. Okul yöneticilerinin özellikle yöneticiliğinin yanında aynı zamanda öğretimsel bir lider olması gerektiği gerçeği yirmi birinci yüzyılda yadsınamaz bir gerçektir. İnsan kaynağının etkili yetiştirildiği eğitim örgütlerinde etkili bir liderlik gerektiği kabul edilen bir gerçektir.

Yönetici ve önderlik anlayışları ne kadar birbirlerine yakın anlayışlar olsalar da aralarında büyük farklılıklar görülmektedir. Önder edindiği özellikleri kullanarak izleyenleri üzerinde etki yaratabilen, perspektif ve hedef yaratabilen bireylerdir. Yöneticiler ise çalıştığı konuma grup içi çalışmalarıyla değil başka kişilerin desteğiyle getirilmiş, o kişilerin hedefleri doğrultusunda hareket eden ve bu hedefler doğrultusunda ekibi denetleyen kişilerdir. Bu insanların ceza ve ödüle dayalı yasal yetkileri bulunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz,1998).

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi Spor Öğretmenliği Bölümü

giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Etkili yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenererek geçirirler (Balcı, 1993, s. 29).

İş tatmini üzerine yapılan araştırmalar incelendiği zaman kavramı tanımlayanların büyük ölçüde ortak bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. İş tatminini “İş görenin işine karşı gösterdiği genel tutumdur” diye tanımlamak mümkündür (Erdoğan, 1996).

İş görenin işine karşı beslediği olumlu tutum olarak ifade edilebilen iş doyum; kişinin yaptığı iş sonucu elde ettiklerinin, işten beklentilerine göre daha yüksek olduğu durumda ortaya çıkmaktadır. Bu durum kişinin işini severek, mutlu ve huzurlu bir şekilde yaptığının göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. İşinden doyum sağlayan birey; doyum sağlayamayana göre daha istekli, verimli ve üretken bir şekilde çalışmakta; örgüte bağlılığı artmaktadır. Böylece organizasyonda beklediği başarıyı yakalayarak hedeflerine daha kolay ulaşabilmektedir. Buna göre iş doyumunun sonuçları, performans, motivasyon ve verimlilik olarak kendini göstermektedir. Ayrıca bireyin hayatının yaklaşık üçte birini çalışarak geçirdiği düşünüldüğünde işten sağlanan doyum, çalışma hayatı kalitesini ve sonuç olarak yaşam doyumunu da olumlu etkilemektedir. Bu kavramlardaki oynaklıklar, iş doyumunun artmasına ya da azalmasına etki etmektedir.

Araştırmanın amacı İstanbul ili Bayrampaşa ilçesindeki ortaokullarda yöneticilik yapan Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile İş Tatmini Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda 48 öğretmen ile anket uygulaması yapılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. İş doyumlarının belirlenmesi amacıyla Minnesota Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17 programında frekans dağılımı, tanımlayıcı istatistik, Kruskal Wallis, Mann Whitney U ve Pearson testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda mesleki deneyim parametresinde içsel tatmin düzeyleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunurken, öğretmen görüşleri ve iş tatmini puanları arasında pozitif korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Yine çalışmamız için 11 adet anket uygulaması yapıldı. Anket formu, öğretmenlerin okul müdürü hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla toplam 16 adet sorudan oluşmaktaydı. Anket uygulaması dört alt bölüm şeklinde hazırlandı. Bunlar kaynak sağlayıcı olarak, öğretimsel kaynak olarak, iletişim sağlayan kişi olarak ve görünür bir kişi olarak okul müdürü bölümleriydi. Her alt bölüm temel olarak üç ifadeden ve dördüncü olarak “diğer” seçeneğinden oluşmaktaydı. Bu seçenek için cevap verilen anket olmadığından anket puanlaması ve değerlendirmesi 12 ifade üzerinden yapıldı. Katılımcılara yöneltilen ifadeler, açık uçlu sorulara verecekleri, kendi görüşlerine dayalı cevaplar şeklinde hazırlandı. Nitel araştırma çalışması olarak hazırlanan anketler teker teker değerlendirildi. Verilen olumsuz yanıtlar için 1, kararsız veya ne olumlu ne olumsuz verilen yanıtlar için 2 ve olumlu düşünceler için 3 puan verilerek kategorik bir veri kümesi elde edildi. Her bir alt bölüm için verilen cevap değerleri toplanarak puanlar, dört alt bölüme ait puanların toplamından ise genel anket puanı elde edildi. Veri kümesinin analizinde SPSS 19.0 paket programı kullanıldı. Kategorik değişkenlerin sıklık ve yüzde oranları ile anket puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplandı. Alt bölümlere ait puanlar arasındaki korelasyon için Spearman’s Rho analizi kullanıldı. Tip-I hata değeri %5 üzerinden değerlendirildi.

**Anahtar Kelimeler:** *Öğretimsel Liderlik, Yöneticilik, İş tatmini.*

*Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile İş Tatmini Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği*

### **Kaynakça**

- Sabuncuoğlu Z. İnsan Kaynakları Yönetimi. 1. Baskı. Bursa: Ezgi Kitabevi. 2000. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, s.68, s.85.
- Balcı S, Yılmaz M, Odacı H, Kalkan M. Yönetici adaylarının duygusal zeka ve İş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya, Özet kitabı ,2003.
- Erdoğan, İ . İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış , İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul, 1996; 266.

# ***İlköğretim Sınıf Öğretmenleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kavram Haritaları Hakkında Görüşlerinin Karşılaştırılması***

***Münevver YILMAZ<sup>1</sup>***

***Yrd. Doç. Dr. Aylın SÖZER ÇAPAN<sup>2</sup>***

Temeli yapılandırmacılık kuramına ve bilişsel öğrenme anlayışına dayanan anlamlı öğrenme D. Ausubel tarafından geliştirilmiştir. Anlamlı öğrenmede, öğrencilere öğretilecek konu ya da materyaller önceden verilir. Kişilerin önceden öğrendikleri bilgiler öğrenmeyi en çok etkileyen faktörlerin en başında gelmektedir. Yeni öğrenilecek konu ile bilişsel süreçte var olan bilgi arasında bağlantı varsa öğrenme gerçekleşmiş olur. Öğrenciler öğrenmiş olduğu bağlantıların farkında değilse önceden öğrenmiş olduğu bilgiler zihinlerinde birleştiremiyorsa anlamlı öğrenme gerçekleşmemiş olur (Çakıcı, Alver ve Ada, 2006).

Günümüzde anlamlı öğrenme üzerine birçok araştırma yapılmasına rağmen değeri tam olarak bilmemekle birlikte öğrenmenin nasıl uygulanacağı konusunda çalışmalar hala devam etmektedir. Devam eden bu çalışmalarda anlamlı öğrenen kişiler ile ezbere öğrenen kişilerin birbirleri arasındaki farklar hangi metot veya yöntemin anlamlı öğrenmeye daha büyük yarar sağlamış olduğu araştırılmaktadır. Anlamlı öğrenmeyi kabul eden kişiler, ezbere öğrenenlerin seçmiş oldukları gibi kavramları birbirlerinden ilişkisiz ve ayrıştırılmış unsurlar yerine genelden özele doğru yapılar inşa ederek ayrıntılı nesnelere alarak uzun süreli belleğe yerleştirmektedir. Anlamlı öğrenmenin temel kazanımları, yeni bilginin uzun dönem hafızada tutulması, istenildiğinde geri çağrılabilmesi, sonraki öğrenmeleri kolaylaştırması ve alışılmışın dışındaki problemleri çözerken bilginin mantıksal yargılama süreçlerinde kullanılabilmesini sağlama kabiliyetidir. (Şahin, 2001).

Bu nedenle kavram haritaları anlamlı öğrenmeye faydası olan semboller bütünüdür. Kavram haritaları öğrenim aracı olarak birçok okul ve öğretmenler tarafından onaylanmasına rağmen bu konuda öğretmenlerin

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

kavram haritaları nasıl ve ne şekilde uygulayacakları ve yapacakları hakkında birçok problemlerle karşılaştıkları bilinmektedir. (Şahin, 2001).

Kavram; insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır. (Ülgen, 2004). Kişilerin zihinlerinde önceki bilgi ve kavramların yeni bilgi ve kavramlarla bütünleştirilerek ilişkilendirilmesi, ezbere öğrenme ve anlamlı öğrenme arasındaki önemli bir farktır. Ezber yoluyla öğrenilen bilgiler kısa sürede unutulur kalıcı değildir. Fakat yeni kavramlar önceki öğrenilen bilgilerle ilişkilendirmesi yöntemiyle, bilgiyi kalıcı kılar.

Novak, Ausubel'in bu kuramından yola çıkarak ve yeni kavramların mevcut kavramlarla nasıl ilişkilendirilebileceğini düşünerek kavram haritalarını oluşturmuştur (Şenay, 2007). Ausubel anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için, insanların sahip oldukları bilgilerle yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmaları gerektiğini savunmuştur. Novak da Ausubel'in bu teorisinden yola çıkarak, öğrencilerin önceki öğrendiklerini yeni kavramlara bağlayabilmeleri ve nasıl öğreneceklerini bilmeleri için kavram haritalarını geliştirmiştir. Böylece, öğrenciler kavramları anlamlı bir yapı içerisinde düzenleyip farklı şekillerde ilişkilendirebileceklerdir (Kılınç, 2007).

Kavramlar, bazen şekil veya sembollerle hatırdan kalır. Kavramlar kendi özelliklerine uygun diğer kavramlarla ilişkilendirilip gruplandırılırlar. Kavramların; kendine özgü özelliklerinin veya diğer kavramlarla ilişkilerinin şekil ya da sözcüklerle önemli ilke ve önermelere dayalı bir biçimde grafiksel olarak gösterilmesine “kavram haritalanması” denir (Şenay, 2007).

**Tablo 1. Kavram Haritaları İle İlgili Bazı Tanımlar**

Kaynak	Tanım
<b>Jonassen ve diğerleri (1997)</b>	Kavram ve ilişkilerin gösterdiği bir haritadır.
<b>Grasha(1996)</b>	Akılda tutmanın ve etkili öğrenmenin yollarından birisidir.
<b>Maxwell (1996)</b>	Kavramları ve onların nasıl bir hiyerarşide yer aldığını gösteren bir araçtır.
<b>Miles ve Huberman (1994)</b>	Kavramları ve onların nasıl bir hiyerarşide yer aldığını gösteren bir araçtır.
<b>Anderson-Inman ve Horney (1996)</b>	Fikirler ve bilgiler arasındaki bağlantıları gösteren resimlerdir.
<b>McAleese (1998)</b>	Bilişsel işlemleri içinde barındıran bir yoldur.
<b>Watters ve Zhou (1999)</b>	Birçok bilgiyi aynı anda ve başarıyla öğreten önemli bir stratejidir.

Genel olarak kavram haritası, bireylerin daha önceden edindikleri bilgilerle yeni öğrendikleri bilgileri genelden özele giderek bilgiler arası köprü kuran, kişilerin zihinlerinde kavramları sistematik bir şekilde çeşitli oklar yardımıyla şemalar oluşturarak ilişkilendiren bir araçtır.

Kavram haritası somut bir gösterge olduğundan ve birbiriyle ilişkili fikirlerin bağlantılarını göz önünde canlandırma sağladığından, öğretilen kavramlar hakkındaki tartışmalarda yardımcı olabilir. Haritalar, kavramlar arası ilişkilere vurgu yaparak öğrencilerin fikirlerinin yapısını göstermede bir yardımcı olmanın yanı sıra, mevcut fikirleriyle önceki fikirlerini ilişkilendirmelerine de yardım eder (Figueiredo, Lopes, Firmion ve Sousa, 2004).

Kavram haritaları okulöncesi eğitimden başlayıp üniversite eğitimine kadar öğretimin her kademesinde kullanılan hiyerarşik bir görsel araçtır. Bu araçlar özellikle fen eğitiminde başarıyı arttırmaktadır. Kavram haritaları günümüzde eğitimin her aşamasında kullanılan materyallerle öğrencilere görsel kaynak sunmasıyla sağlamaktadır (Novak ve Gowin, 1984, Akt. Şahin, 2001).

Kavram haritaları öğrenilenlerin belirginleşmesine, kavramlar arası bağlantı kurmaya ve zihinlerdeki anlam karışıklığının son bulmasına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerdeki kavram yanlışlarının düzelmesini

sağlamaktadır. Eğitimi veren kişiler öncelikle konunun basamak, basamak öğrenilmesini sonrasında ise genel bir özetle tekrarını yapmayı amaçlamaktadır. En son olarak da kavram haritaları bir değerlendirme işlevi görmektedir. Kavram haritaları bu amaçları içinde bulundurduğu için büyük öneme sahiptir (Kesercioğlu ve diğerleri, 2005, Akt. Güçlüer, 2006).

Kavram haritalarının sınıf ortamında aktif bir biçimde yararlanılabilmesi için eğitimcilerin bu konudaki alt yapıları, karşılaştıkları problemler ve en fazla faydalandıkları yönlerin bilinmesi gerekmektedir. Bu kavramların ölçülerek kavram haritalarının sınıf ortamında öğretim ve değerlendirme aracı olarak pratik kullanımları geliştirilecektir (Şahin, 2001). Bu çalışmanın amacı İlköğretim sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin kavram haritası ile ilgili görüşleri ve kavram haritasını yaparken ve sınıfta uygularken yararlandıkları özellikleri ve zorlandıkları noktaları tespit etmektir.

Araştırmamızın problem cümlesi “İlkokul sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin kavram haritalarını uygulama ve kullanma yeterlilikleri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada tarama modellerinden olan “ilişkisel tarama modeli” kullanılacaktır. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modelleri denir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmalıdır (Karasar, 2014).

Araştırmanın evreni, İstanbul ilinde bulunana ilköğretim sınıf öğretmenleri ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise rastgele örneklem seçme modeline göre belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunda Küçükçekmece, Gaziosmanpaşa, Bahçeşehir, Başakşehir, Halkalı, Florya, Eyüp, Haramidere, Esenyurt bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılacak olan ölçekte kavram haritasını oluşturma, uygulama ve sonuçlandırma ile ilgili öğretmenlerin bilgisini ölçen sorular, beşli likert tipi ölçekle alt boyutlara ayrılarak hazırlanacaktır. Ölçeğin



geçerlilik güvenirlik işlemleri için aşağıdaki adımlar izlenecektir;

Güvenirlik işlemlerinde ilk önce zaman göre değişmezliğin saptanabilmesi için ölçekte önceki ve sonraki ölçmeler arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanacaktır. Bağımsız gözlemciler arası uyum tekniği kullanılarak gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak, her durum için bir tek değer bulunacaktır. Ayrı ayrı gözlem sonuçları birbirine ne kadar yakın ise, sonuçta elde edilen ortalama değer in güvenirliği de o kadar yüksek olacaktır. İç tutarlılık için madde istatistikleri yapılacak, ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile ölçme aracının tümünden alınan toplam değer arasındaki ilişkiyi ifade etmek amacıyla madde istatistikleri yapılacaktır. 0.5 den küçük katsayıları olan maddelerin güvenirliği gözden geçirilecektir.

Geçerlilik işlemlerine gelince içerik geçerliliğinin saptanabilmesi için ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla “uzman görüşü” alınacaktır. Ölçü aracı ve amaçları bir uzman gruba incelenecektir ve grubun önerilerine göre gerekli yeni şekil verildikten sonra ölçme aracı kullanılacaktır. Aynı zamanda uygulama geçerliği için de yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyumuna bakılacaktır. Yapı geçerliği için araştırmanın kuramsal boyutunda yer alan alt boyutların aynı faktör altında çıkma beklentisini test etmek amacıyla faktör analizi yapılacaktır. Aynı faktörü ölçen maddeler bir araya gelerek çeşitli grupları oluşturması beklenmektedir. Her faktör grubuna içinde bulunan maddelerin özelliğine göre bir faktör adı verilecektir. Bu faktörden her birinin ölçmedeki kuramsal yapısı ifade etmesi beklenmektedir (Karasar, 2014).

**Anahtar Kelimeler:** *Sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, kavram haritası*

### **Kaynakça**

- Çakıcı, D., Alver, B. ve Ada, Ş. (2006). Anlamlı Öğrenmenin Öğretimde Uygulanması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 72-80.
- Figueiredo, M., Lopes, A., Firmion, R. ve Sousa, S. (2004). *Things We Know About The Cow Concept Mapping A Preschool Setting*. Spain: Direccion De Publicaciones De Universidad Publicaci De Navarra.
- Güçlüer, E. (2006). İlköğretim fen bilgisi eğitimde kavram haritaları ile verilen bilişsek desteğin başarıya hatırda tutmaya ve fen bilgisi dersine ilişkin tutuma etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kılınç, A. (2007). Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-48.
- Şahin, F. (2001). Öğretmen Adaylarının Kavram Haritası Yapma Ve Uygulama Hakkındaki Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-25.
- Şahin, F. (2002). Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması İle Bir Araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17-32.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel .

# ***İlkokul Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Zorbalığa İlişkin Tutum ve Davranışları: Beşiktaş Örneği***

***Resul YİĞİT***<sup>1</sup>

***Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN***<sup>2</sup>

Okulların günümüzde mutlu, çevresi ile uyumlu ve üretken bireyler yetiştirmesinde öneminin arttığı herkesçe kabul edilen bir saptama haline gelmiştir. Bu nedenle okul ortamının huzurlu ve güvenli olması öğrencilerin gelişimi için ayrı bir önem kazanmaktadır. Okullarda yaşanabilecek olumsuz tecrübeler çocuklar üzerinde uzun ve kısa dönemde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Çocukların okuldan soğumasına ve hatta okuldan uzaklaşmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle okulların şiddet ve olumsuz tecrübelerden arındırılması öğrencilerin güvenli ve huzurlu hissetmelerinin sağlanması oldukça elzemdir. Okul ortamını oldukça olumsuz etkileyen ve okulda huzuru bozan davranışların başında kuşkusuz zorbalık olayları gelmektedir.

Okulda zorbalık vakaları son yıllarda eğitim profesyonelleri ve akademik araştırmacılar için ciddi bir mesele haline geldi. Aynı zamanda sadece okul ile ilgili çalışanlar için değil genel bir kamusal sorun haline dönüşmüştür (Eslea ve Smith, 2000). Zorbalık bugün önemli sayıda öğrenci nüfusunu etkileyen ciddi bir kişisel, eğitsel ve sosyal problem olarak kabul görmektedir. Hem zorbalığın hem de kurban olma halinin öğrenciler üzerinde uzun dönemli negatif etkilerinin olduğu bir sır olmaktan çıkmıştır artık. “Yakın zamana kadar öğrencilerin bedensel, sözel, duygusal ve hatta cinsel yönden arkadaşları tarafından hırpalandığı kimsenin dikkatini çekmemiş, çocukların sadece anne-baba, öğretmen ve idareciler tarafından örselendiğine inanılmıştır. Ancak günümüzde zorbalığın acilen ilgilenilmesi gereken bir saldırganlık türü olduğu toplumlarda ve ilgili çevrelerde kabul görmektedir” (Kanık, 2010, s. 1). Zorbalık artık eğitim her seviyesinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler olabildiğince erken yaşlarda ulaşmak, zorbalığa negatif katkı yaparken okul iklimini olumlu etkilemektedir.

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tez)

<sup>2</sup> Marmara Üniversitesi

Alan yazındaki birçok önemli araştırmacı, zorbalık dinamiğinin değiştirilmesinin ve vakaları sayılarının ve etkilerinin azaltılmasının açık ve anlaşılır okul politikaları geliştirmeyi, zorbalık bildirimlerinin takibini etkili bir şekilde yapmayı ve yetişkinlerin farkındalıklarını artırmaya bağlı olduğunu ifade ederler (Pepler, Craig, ve O'Connel, 1999).

Bu bağlamda, öğretmenlerin ve yöneticilerin olaylara anında müdahale edebilecek yegane yetişkinler oldukları gerçeğine de göz önünde bulundursak, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarının ve bu vakalara verdikleri tepkilerin belirlenmesi oldukça önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı ilkökul öğretmenlerin ve yöneticilerinin zorbalığa ilişkin tutumlar ve davranışlarını belirlemektir.

Bu bağlamda çalışmanın alt amaçları ilişkin bulgular şu şekilde olmuştur:

1. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre, katılımcıların zorbalığa ilişkin tutum ortalaması 94,87 olarak gerçekleşmiştir. İngiltere'de ebeveynlerin zorbalığa ilişkin tutumlarının incelendiği bir araştırmada tutum puanlarının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada tutumu ölçmek amacı ile kullanılan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Sonuçlar katılımcıların hemen hepsinin 90'ın üzerinde tutum puanına sahip olduğunu göstermiştir (Eslea ve Smith, 1995).
2. Öğretmenlerin okulda zorbalık tutum ölçeği puanlarının branş değişkenine göre farklılaşma görülmemiştir. Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmaların bazılarında branş değişkeni ele alınmamıştır (Craig, Pepler ve Atlas 2000; Yoon, 2004; Yoon ve Kerber, 2003). Ortaöğretim kurumlarında uygulanan fiziksel cezanın yaygınlığını inceleyen bir araştırmanın sonuçlarına göre atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin ceza uygulamalarında % 17.4 oranı ile öne çıktıkları belirlenmiştir (Mahiroğlu ve Buluç, 2003). Zorbalık davranışı da bir tür saldırganlık türü olduğundan, öğretmenlerin fiziksel ceza uygulaması konusundaki davranışları ile zorbalığa ilişkin tutumlar arasında bir ilişki olduğunu söylenebilir. Ancak bu çalışmada meslek dersi öğretmenleri tutumları bakımından diğer branş öğretmenlerinden farklılık göstermemişlerdir. Bu çalışmada görülüyor ki anasınıfı ve sınıf öğretmenliği branşında ki öğretmenler arasında zorbalığa karşı istendik bir tutuma sahip oldukları ve tutum puanlarının branş değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

3. Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumları eğitim seviyesi değişkenine göre gruplar arası ortalamalarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim seviyesi yüksek lisans ve lisans düzeyindeki öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutum puanlarının ortalamaları arasında fark olmadığı anlaşılmıştır.
4. Katılımcıların zorbalığa ilişkin tutumları yaş değişkenine göre farklılaşma görülmemektedir.
5. Katılımcıların zorbalığa ilişkin tutumları tecrübe değişkenine göre farklılık bulunamamıştır. Bauman ve Del Rio (2005)' nun yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının zorbalığa ilişkin eğitim gereksinimi duydukları saptanmıştır. Bauman ve Hurley (2005)' nin yaptığı bir başka çalışmada da meslekte ilk yılı olan öğretmenlerin zorbalık konusunda eğitim gereksinimi duydukları saptanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarında mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile uzun yıllar bu görevi yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular arasındaki çelişkinin, kültüre özgü farklılıklardan kaynaklanabileceği ve öğretmenlerin öğretmen olmadan önceki aldığı eğitimden kaynaklandığı düşünülebilir.
6. Katılımcıların zorbalığa ilişkin tutumları görev değişkenine göre farklılık bulunamamıştır. Craig, Pepler ve Atlas (2000) yaptıkları araştırmada öğretmenlerinin zorbalık vakalarına %15 ile %18'ine müdahil olduğunu göstermektedir. Zorbalık vakaları öğrenciler arası bir problemdir. Ancak okul zorbalığının önlenmesi açısından Besag'a (1995) göre "tüm okul" yaklaşımı, tüm öğrenci, yönetici ve öğretmenlere destek olan, tek bir çocuk veya öğretmenin bile zorbalık problemini tek başına çözmek zorunda bırakılmadığı bir okul yaklaşımı benimsenmelidir. Bu çalışmada yöneticilerin ve öğretmenlerin istedik bir tutuma sahip olduğu ve görev değişkenleri arasında fark bulunamaması, zorbalığın önlenmesinde etkili olacaktır.
7. Katılımcıların zorbalığa ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını inceleyen Craig, Pepler ve Atlas (2000) cinsiyete özgü farklılık saptamamıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin zorbalığa

*İlkokul Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Zorbalığa İlişkin Tutum ve Davranışları:  
Beşiktaş Örneği*

ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkeni arasında fark bulunmadığı ve bulguların örtüştüğü anlaşılmıştır.

8. Katılımcıların duyu, davranış ve düşünce tutumlarında daha istendik durumda olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Zorbalık tutumları, ilkokul, öğretmenler, okul yöneticileri*

### **Kaynakça**

- Bauman, S. ve Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom, *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Bauman, S. ve Hurley, C. (2005). Teachers' Attitudes and Beliefs about Bullying: Two Exploratory Studies, *Journal of School Violence*, 4(3), 49-61.
- Besag, V. E. (1995). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Craig, W. M., Pepler, D., ve Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Eslea, M. ve Smith, P. K. (1995 ). Attitudes towards bullying in primary school pupils and parents. Poster, The Annual Conference of the British Psychological Society, University of Warwick, U.K.
- Eslea, M. ve Smith, P. K. (2000). Pupil and Parent Attitudes towards Bullying in Primary Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 207-219.
- Kanık, B. (2010). Öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin algıları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Mahiroğlu, A. ve Buluç, B. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 81-93.
- Pepler, D. J., Craig, W. M. ve O'Connell, P. (1999). Understanding Bullying from a Dynamic Systems Perspective. A. Slater ve D. Muir (Ed.), *The Blackwell reader in developmental psychology* (s. 440-451). MA: Blackwell.
- Yoon J., S. ve Kerber, K. (2003). Bullying Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions In Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*, 27 (1), 37-45.





# ***Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Staj Yapan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları***

***Ümit YURTOĞLU***<sup>1</sup>

***Yrd. Doç Dr. Erol KAHRAMAN***<sup>2</sup>

Bilim ve teknolojide hızlı bir ilerlemenin yaşandığı günümüz dünyasında meydana gelen değişimler ve yenilikler yeni iş sahalarını ortaya çıkarmaktadır. Bu değişim ve yeniliklere uyum sağlamış insan gücü ihtiyacı da her geçen gün artmaktadır. Bu gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlayabilen nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi için etkin bir mesleki eğitimin gerekliliği şüphesiz kaçınılmazdır. Mesleki ve teknik eğitim genel anlamda; bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998, s. 3). Mesleki ve teknik eğitimin en önemli aşamalarından birisi 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile öğrencilerin iş yaşamıyla tanışmasını sağlayan, okulda kazandıkları teorik bilgileri pratiğe dönüştürmeye imkan veren, ayrıca sorumluluk sahibi olma, kendine güven duyma, iletişim kurma, karar verme ve problem çözme becerilerini kazandıran staj eğitimidir.

3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu temel alınarak İşletmelerde Beceri Eğitimi adı altında Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılan yönetmeliğe göre yapılan eğitimde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm yollarının oluşturulması araştırmamızın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmamızın evrenini; İstanbul ili Güngören ilçesinde mesleki ve teknik liselerde 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre staj yapan, son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmamızın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde son sınıfta staj yapmakta olan 253 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı geliştirilirken İlknur Nayır'ın "Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin Staj Eğitiminden

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

<sup>2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Beklentileri ve Staj Eğitimi Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar” isimli yayınlanmamış yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümde Mesleki ve Teknik Liselerde öğrenim gören ve mesleki eğitimlerini işletmelerde gerçekleştiren öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren 9 soru bulunmaktadır. İkinci bölümünde öğrencilerin staj faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili 23 soru, üçüncü bölümünde ise karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm yollarının değerlendirilmesi ile ilgili 15 soru bulunmaktadır.

Veriler toplandıktan sonra SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada karşılaşılan sorunların tespitine ilişkin kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu Cronbach’s Alpha değeri 0,795; çözüm yollarının tespitine ilişkin kullanılan ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri ise 0,737 olarak bulunmuştur. İkili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi, varyans analizlerinde bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı  $p < 0.05$  düzeyinde test edilmiştir.

Yapılan araştırmaya göre katılımcıların yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ait ortalama puanlar hesaplanmıştır. Katılımcıların cevapları incelendiğinde staj faaliyetiyle ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sunulan çözüm önerilerini yüksek oranlarda destekledikleri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin staj faaliyetinde karşılaştıkları sorunların cinsiyete, işyerinin kim tarafından bulunduğu, staj eğitimin kim tarafından verildiğine, çalışılan sektör gibi değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin işyerinde sorun yaşamaları üzerinde koordinatörlük faaliyetinde bulunan öğretmenin işyerine düzenli gelip gelmemesi yönünden herhangi bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Çalışma sonuçları incelendiğinde mesleki ve teknik eğitimde staj eğitimini düzenleyen 3308 sayılı Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanunu’nun günümüz dünyasında okul, işletme ve öğrencilerin ihtiyaçlarına tam anlamıyla cevap veremediği ve bu kanunda yapılacak değişikliklerin mesleki ve teknik eğitime çok büyük katkıları olacağı ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Staj, mesleki eğitim, mesleki ve teknik liseler.*

**Kaynakça**

- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1998). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gürol, M. (1997). Okul Sanayi İşbirliği. Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB. Mesleki Eğitim Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html>. [22.08.2014]
- Nayır, İ. (2006). Ticaret meslek lisesi öğrencilerinin staj eğitiminden beklentileri ve staj Eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, A. (1999). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. TÜSİAD, Yayın No: TÜSİAD-T/99-2/252.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TİSK]. (1997). Türkiye’de ve Dünyada Mesleki Eğitim. TİSK İnceleme Yayını, No:20, Ankara.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Türkiye’de Bilgi Toplumu ve Mesleki Eğitim. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 299-312.



### **Eğitim Fakóltesi Dergisi Yayım İlkeleri**

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartişmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünölen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartişmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir.

### **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayım Süreci**

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğu durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte

itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı *İstanbul Aydın Üniversitesi*’ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

İ. A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi’nde yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/ makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

**Yayın Dili:**

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

**Yayın Sıklığı:**

Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

**Yazım Kuralları:**

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 12 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

**Başlık:** Yazının başlığı 18 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 14 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (\*) belirtilir.

**Özet:** Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 12 punto büyüklüğünde, 1,15 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

**Bölümler ve Alt Bölümler:** Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

## GİRİŞ

### Öğrenme Yöntemleri

#### Deneysel Öğrenme

Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA 6. Baskı) kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanır. Dergiye yollanacak çalışmaların yükleneceği şablon dosyada makale biçimlendirme ve yazım kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi vardır. Yazım kuralları hakkında detaylı bilgiyi [www.....](http://www.....) adresinden ulaşabilirsiniz.

#### Tablo ve Şekiller

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir.

Tablo başlıkları ve metin 12 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

#### Örn. Tablo 1.

Şekil eğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

## **Örn. Şekil 1.**

**Kaynakça:** 12 punto ve 1,15 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,15 cm boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

## **Kaynakça Örnekleri**

### **KİTAP**

Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.  
**Gönderme:** (Blalock, 1987: 234)

### **KİTAP İÇİ BÖLÜM**

Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.  
**Gönderme:** (Bayır, 1997: 207)

### **ÇEVİRİ KİTAP**

Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.  
**Gönderme:** (Lewis, 2000: 12)

### **MAKALE**

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078  
**Gönderme:** (Karakelle, 2012: 245)

### **ELEKTRONİK MAKALE**

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.  
**Gönderme:** (Karakelle, 2012: 240)



## **TEZ**

Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

**Gönderme:** (Mantar, 2003: 67)

## **BİLDİRİ**

Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012* içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

**Gönderme:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

## **WEB SAYFALARI**

UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

**Gönderme:** (UNESCO, 2013)

## **Yazıların Gönderilmesi**

Yukarıda belirtilen ilkelere ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir. Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur. Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

### **İletişim Bilgileri:**

İstanbul Aydın Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38  
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL  
Tel.: 444 1 428 / 26010  
E-mail: [egitimdergisi@aydin.edu.tr](mailto:egitimdergisi@aydin.edu.tr)