



Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal Of Contemporary Administrative Science

Sayı/ Number:1

Cilt/Volume:2

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Journal Of Contemporary Administrative Science
JCAS

Sayı 1, EKİM
2015 ISSN
2564-7490

Issue 1, OCTOBER
2015 ISSN 2564-7490

Editörler

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Dr. Adem ÇİLEK

Editors

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Dr. Adem ÇİLEK

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Dr. Ferah Güçlü YILMAZ

Vise Editors

Asoc.Prof.Dr. Erkan KIRAL
Dr. Ferah Güçlü YILMAZ

Dergimiz 2014 yılında yayın hayatına başlayan,
Nisan ve Ekim olmak üzere yılda iki defa
yayımlanan hakemli bir dergidir.

This journal is published first time in 2014,
published in two times (April and October) in every
year. This journal is refereed journal.

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.

Editorial Board

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof.Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük
Ün.Prof.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.



Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal Of Contemporary Administrative Science

Sayı/ Number:1

Cilt/Volume:2

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Sayı 1, EKİM
2015 ISSN
2564-7490

Issue 1, OCTOBER
2015 ISSN 2564-7490

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE
Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN
Doç. Dr. Ercan YILMAZ
Doç. Dr. İlknur MAYA
Doç. Dr. Sadık KARTAL
Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUĞLU
Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL
Yrd. Doç. Dr. Tufan AYTAÇ

Issue Referees

Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE
Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN
Doç. Dr. Ercan YILMAZ
Doç. Dr. İlknur MAYA
Doç. Dr. Sadık KARTAL
Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUĞLU
Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL
Yrd. Doç. Dr. Tufan AYTAÇ

İÇİNDEKİLER

- Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişim Becerileri..... 4-13**
Primary School Teachers' Communication Skills With Students
Ali Rıza ERDEM, Özgül OKUL
- Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki 14-30**
The Relationship Between Teachers' Organizational Socialization Levels And Their Cooperation Competencies
Recep AYDIN, Şenay SEZGİN NARTGÜN
- Türkiye ve Azerbaycan Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Bilişim Sistem ve Teknolojilerinin Kullanımı ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler..... 31-40**
The Information System And Technology Usage In Turkey And Azerbaijan State Universities And Improvement Proposals For Them
Haydar Ateş, Gulbeniz Mammadova
- Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 41-57**
The Relationship Between School Principals' Instructional Leadership Behaviours And Teachers'academic Optimism Level
Ercan YILMAZ, Ahmet Turan KURŞUN
- Okulun Çocuk Koruma Politikası: İngiltere Örneği..... 58-69**
Child Protection Policy of School: Case of England
Davut ELMACI, Adem BEYHAN
- Liderlik Kapasitesi: Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma..... 70-85**
Leadership Capacity: A Qualitative Research for Determining Social Responsibility Behaviors of School Administrators
Nezahat GÜÇLÜ, Eshabil Erdem PAKSOY, Sezgin TETİK
- Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri..... 86-104**
Impacts Of Globalization On Various Aspects Of Education
Oya USLU ÇETİN

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişim Becerileri¹

Primary School Teachers' Communication Skills With Students²

Ali Rıza ERDEM³, Özgül OKUL⁴

Özet

Bu araştırmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ve bu görüşleri arasında cinsiyetlerine, kıdemlerine, eğitim durumlarına, okuttuğu sınıfa ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tesadüfi olarak belirlenen Denizli merkezindeki farklı ilkokullarda görev yapan 350 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır. Araştırmanın verileri Bedur (2007) tarafından geliştirilen "Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim biçimlerinin belirlenmesi" ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçme aracı tek boyutlu olup 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı Bedur tarafından 0.85 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen verileri çözümlenmede "betimsel istatistik" teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve verilerin dağılımı normal dağılım göstermediğinden "nonparametrik istatistik" teknikleri (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri % 78,3 ve =4.77 ile "her zaman" şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [$U = 1,307E4$, $p = 0,018$]. Kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerle iletişim becerisi konusunda daha yeterli oldukları görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin kıdeme, eğitim durumuna, okuttuğu sınıfa ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğrenci, iletişim, eğitimde iletişim, öğretmen-öğrenci iletişimi.

Abstract

In this research, the primary school teachers' opinions on their communication skills with students and the differences on opinions due to different gender, seniority, education level, in which class the teacher is teaching, the number of years worked in the recent primary school are examined. The "general scanning method" is followed in this study. The sampling is done among 350 teachers chosen randomly among the primary schools in the city center of Denizli. The data is collected using the scale developed by Bedur (2007) "Determination of the communication styles of the primary school teachers". The measurement tool is one dimensional and consists of 25 items. The coefficient number of the scale is determined as 0.85 by Bedur. In this study the Cronbach Alfa coefficient is determined as 0.77. In the analysis of the data collected by applying the scale, "descriptive statistics" technics (frequency, percentage, arithmetic mean) and since the distribution is not normal distribution, the "nonparametric statistics" methods (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) are applied. The primary school teachers' opinions on the communication skills with students are % 78,3, = 4.77 and "always". There is a significant difference on opinions on primary school teachers communication skills with children depending on gender [$U = 1,307E4$, $p = 0,018$]. Female primary school teachers define their communication skills more sufficient compared to the male primary school teachers. On the other hand there is no significant difference on results among the primary school teachers' opinions on seniority, education level, in which class the teacher is teaching, the number of years worked in the recent primary school.

Keywords: Primary school teacher, student, communication, communication in education, teacher-student communication

¹Bu çalışma Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM tarafından yönetilen "Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri" başlıklı tezsiz yüksek lisans projesinden çıkarılmıştır.

² 11-13 Eylül 2014 tarihleri arasında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde düzenlenen "V. Eğitim Yönetimi Forumu" nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş şeklidir

³ Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Denizli, arerdem@pau.edu.tr

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Denizli, ozgulokul@hotmail.com

Giriş

İnsan doğası gereği çevresiyle iletişim kurmak zorundadır. İletişim anlama, anlaşma / anlaşılma ve anlatma gibi ihtiyaçlardan doğar. Topluluk içinde yaşayan her birey çevresine kendini anlatmak ve onları anlamak zorundadır. İletişim karmaşık, simgesel, kapsam ve ilişki boyutu olan etkileşimsel bir süreçtir. Bu süreçte yer alan öğeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür. İletişim iki birim arasında ileti alış-veriştir. İletişim bir başkasıyla konuşmadır; televizyondur, gazetedir; yazılı veya sözlü bir eleştiridir; saç ve giyim biçimimizdir; ilk çağlarda duvara çizilen bir resimdir; bazen duymak, bazen dokunmak bazen de görmektir. İletişimle bilgilerin, düşüncelerin, duyguların ya da tutumların benzeşmesi, ortaklaşması amaçlanır. Bu yüzden iletişim için "simgelerin paylaşılması süreci" de denebilir. İletişim tek yanlı değil, çift yönlü işleyen bir süreçtir. İletişimde ileten ve iletilen sürekli değişkendir. Toplumsal yapının temelini oluşturan iletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma veya duygu düşünce, tutum ve bilgilerin akla gelecek her türlü yolla başkalarına aktarılması sürecidir. İletişim, insanların birbirlerini anlamaları için gerekli olan bir köprüdür. İletişim, bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletilmesidir. İletişim, bir alıcı ile gönderici arasında belirli bir ölçüde anlaşma sağlayan mesajların, düşüncelerin ve tutumların paylaşılmasıdır. İletişim, emirlerin, bilgilerin, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden, bireye ve gruptan, gruba aktarılması sürecidir. İletişim, insanların davranışlarını değiştirmek için bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyonu sağlamaktır (Demirel & Ün, 1987; Aydın,1988; Aliç,1991; Bursalıoğlu,1991; Demirel,1993; Zillioğlu, 1996; Tutar, Yılmaz, 2003; Engin & Aydın, 2007; Yılmaz & Yoncalık & Çimen, 2010; Tomul, 2011; Akbaşlı, 2012; Maden, 2013; Araç, 2014).

Eğitim ve öğretim uygulamalarında öğrencilerin bireysel farklılıkların dikkate alınarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin bireyselleştirilmesi ve her bir öğrencinin sahip olduğu potansiyel değerlerin en üst düzeye çıkarılması için öğretmen - öğrenci, öğrenci - öğrenci, öğrenci - aile ve öğretmen – aile arasındaki iletişimin sağlıklı olması zorunluluğu vardır. Öğretmenler açısından sağlıklı ve etkili iletişim daha çok önemlidir. Çünkü eğitimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşebilmesi ve bireysel farklılıkların gözetilebilmesi için öncelikle kaynak konumunda olan öğretmenin öğrencileriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurması gerekmektedir. Bunun için öğretmenin sağlıklı ve etkili iletişimin nasıl sağlandığını bilmesi ve bunu sınıfta uygulaması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen, sınıf içerisinde öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme konumunun yanında iletişim becerilerini etkili bir şekilde işe koşması gerektiğinin de bilincinde olmalıdır. Öğretmen sadece eğiten-öğreten değil aynı zamanda sınıfa örnek olan bir kişi olduğu için, öğrencileriyle gerçekleştirdiği sözel ve sözel olmayan iletişim öğrenciler üzerinde son derece etkilidir (Şahin, 2002; Yalçınkaya & Tonbul, 2002; Bedur, 2007; Engin & Aydın, 2007; Bilgiç & Sarı, 2010; Habacı & Ürker & Bulut & Atıcı & Habacı, 2013; Uğurlu, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişimin nasıl olması gerektiği ve önemi çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Olgun'a (2005, s. 94) göre sınıf öğretmenleri etkili iletişim ortamı yaratma ve iletişimde fırsat eşitliği sağlama becerilerinde kendilerini "yeterli" görmektedirler. Bulut'a (2004, s.448) göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi "etkililik" ve "yeterlilik" alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Nacar'a (2010, s. 108-110) göre de sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerileri "empati", "eşitlik", "etkililik" ve "yeterlilik" alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. "Saydamlık" alt boyutunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Bedur'a (2007, s. 41) göre il merkezinde çalışan sınıf öğretmenleri ilçe merkezi ve köylerde çalışan öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimde daha olumlu davranmaktadırlar.

İlkokullarda aynı sınıf seviyesinde aynı programın işlenmesine karşın; iller arasında, il içerisindeki okullar arasında, hatta aynı okul içerisindeki sınıflar arasında öğrencilerde eğitimin

amaçlarının gerçekleşmesi farklılıklar göstermektedir. Bunun nedenlerinden birinin de öğretmen-öğrenci iletişimi olduğu gerçeği sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişimini daha çok ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışmada “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri” araştırılmıştır. Bu çerçevede ele alınan alt problemler ise şunlardır: (1) İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nedir? (2) İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri (a) cinsiyetine (b) kıdemine (c) eğitim durumuna (d) okuttuğu sınıfa (e) görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2005, s. 77-79). Bu araştırma “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri” ni ortaya koymaya yönelik “betimsel” bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Denizli merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Evrenden seçilen örneklem 0.5 manidarlık düzeyi esas alınarak seçilmiştir. Homojen bir yapıda olmayan bu evren için %95 güven aralığında, \pm % 5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 350$ olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede ölçek tesadüfi olarak belirlenen Denizli merkezindeki farklı ilkokullarda görev yapan 380 sınıf öğretmenine uygulanmıştır

Veri toplama aracı ve güvenilirliği

Araştırmanın verileri Bedur (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim biçimlerinin belirlenmesi” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçme aracı tek boyutlu olup 25 maddeden ve 5 seçenekten (Her zaman, sıklıkla, kısmen, çok az ve asla) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı Bedur tarafından 0.85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı olarak hazırlanmış anketler örneklem grubuna seçilen Denizli ili merkezindeki ilkokullarda çalışan 380 sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Sınıf öğretmenlerine uygulama amacı anlatılarak isim yazmadan içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Geriye 360 anket alınmış, bunların 350 tanesi geçerli bulunarak değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınan anketlerin bulgularına göre örneklemdaki öğretmenlerin bireysel özellikleritablo1 de verilmiştir. öğrenme ortamının düzenli olması, akademik başarının okul tarafından tanımlanması, kabul edilmesi ve önemsenmesi ve bunun için öğretmen, öğrenci ve öğrenci aileleriyle işbirliği yapılması ve öğrencilerin başarı için motive edilmesidir.

Tablo 1. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Özelliklerine Göre Dağılımı

Kategori		f	%
Cinsiyet	Kadın	179	51,1
	Erkek	171	48,9
Kıdem	1-5 yıl	5	1,4
	6-10 yıl	26	7,4
	11-15 yıl	67	19,1
	16-20 yıl	85	24,3
	21+ yıl	167	47,7
Eğitim durumu	Öğretmen okulu	7	2,0
	Önlisans	74	21,1
	Lisans	245	70,0
	Yüksek lisans	24	6,9
Okuttuğu sınıf	Birinci sınıf	101	28,9
	İkinci sınıf	77	22,0
	Üçüncü sınıf	85	24,3
	Dördüncü sınıf	87	24,9
Görev yaptığı okuldaki hizmet süresi	1-3 yıl	82	23,4
	4-6 yıl	83	23,7
	7-10 yıl	119	34,0
	11+ yıl	66	18,9

Verilerin Çözümlemesi

Anketteki sorulara verilen cevaplar alt problemlere uygun olarak bilgisayarda puanlanmıştır. (1) Cinsiyet, (2)Kıdem, (3) Eğitim durumu, (4) Okuttuğu sınıf ve (5) Görev yaptığı okuldaki hizmet süresi bazında gruplamalar yapılmış, her soru maddesi verilen cevaplara uygun olarak puanlanarak dörtlü dereceleme ölçeğine göre; her zaman (5), sıklıkla (4), kısmen (3), çok az (2), asla (1) koduyla kodlanarak veri girişi yapılmıştır.

Bağımlı değişkenin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemli Kolmogorov Simirnov testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bağımlı değişkenin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. ($z:1,601$, $p> 0,012$). Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen verileri çözümlemede “betimsel istatistik” teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve verilerin dağılımı normal dağılım göstermediğinden “non-parametrik istatistik” teknikleri (Mann-Whitney U, KruskalWallis) kullanılmıştır

Süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için geliştirilen bir ölçekle “sürekli” hale getirilmiştir. Sorunla karşılaşma derecesi bölümündeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş ($4: 5 = 0,80$); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.80 Asla, 1.81 – 2.60 Çok az, 2.61 – 3.40 Kısmen, 3.41 – 4.20 Sıklıkla, 4.21-5.00 Her zaman şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri % 78,3 ve $X = 4,77$ ile “her zaman” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri % 0,6’sı “Kısmen”, % 21,1’i “Sıklıkla”, % 78,3’ü “Her zaman” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin ölçekteki görüşleri “Her zaman” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 2 gösterilmiştir.

Tablo 2 Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri (anket maddelerine göre)

Soru No	Soru maddesi	N	\bar{X}	Sd.	Anlamı
s4	Dersi anlatırken öğrencilerin duyabileceği bir ses tonu kullanırım.	350	4,76	0,43	Her zaman
s6	Ders anlatırken vurgu ve tonlamalara dikkat ederim.	350	4,65	0,51	
s23	Öğrencilerimle iletişimde göz teması kullanırım.	350	4,65	0,52	
s1	Öğrencilerime yeterince söz hakkı veririm.	350	4,60	0,53	
s3	Öğrencilerimle iletişim kurarken onların bireysel farklılıklarına dikkat ederim.	350	4,59	0,53	
s16	Güzel ve akıcı konuşmaya özen gösteririm.	350	4,58	0,57	
s5	Öğrencilerin daha iyi anlayabilmeleri için kısa, net ve anlaşılır cümleler kurarım.	350	4,57	0,55	
s10	Öğrencilerden dönüt almaya özen gösteririm.	350	4,56	2,19	
s11	Konuşmaktan çekinen öğrencileri cesaretlendiririm.	350	4,54	0,53	
s22	Beden dilimle sözel dil arasında uyum vardır.	350	4,53	0,55	
s24	Öğrencilerle iyi iletişim kurabilmek için oturma düzenine dikkat ederim.	350	4,52	0,57	
s19	Öğrencilerimin duygularını dile getirmelerine fırsat tanırım.	350	4,50	0,60	
s21	Beden dilimle verdiğim mesajları öğrencilerim anlar.	350	4,47	0,60	
s12	Öğrencilerimin yaptığı çalışmalarını değerlendirerek geri bildirimde bulunurum.	350	4,44	0,59	
s15	Öğrencilerimle iletişim kurarken birden fazla duyu organına hitap etmeye çalışırım.	350	4,44	0,60	
s2	Öğrencilerimi empati ile dinlerim.	350	4,41	0,60	
s9	Öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparım.	350	4,36	0,62	
s8	Öğrencilerin kendi aralarında yakınlaşmaları için öğrenci faaliyetlerine ilgi gösteririm.	350	4,35	0,63	
s17	Öğrencilerim özel konularını benimle paylaşırlar.	350	4,32	0,71	
s13	Öğrencilerin tepkilerini anlamaya çalışırım.	350	4,31	0,60	
s25	Bir konu ile öğrencilere doğru ve yanlışın ne olduğunu söylemek yerine onların kendi fikirlerini oluşturmalarını sağlarım.	350	4,29	0,71	
s7	Yapılan yanlış davranışta öğrenciyi değil davranışı değerlendiririm.	350	4,28	0,67	
s18	Öğrencilerle duygularımı paylaşıyorum.	350	4,22	0,75	
s14	Öğrenciler adil davranmadığımı düşündüklerinde tepki verirler.	350	4,18	0,81	Sıklıkla
s20	Öğrencilerime dokunarak konuştuğum olur.	350	4,11	0,88	

Sınıf öğretmenleri öğrencilerle iletişim becerileri konusunda en yüksek katılım puanını “Dersi anlatırken öğrencilerin duyabileceği bir ses tonu kullanırım” ($X = 4,76$) maddesine vermiş ve “Her zaman” demiştir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerle iletişim becerileri konusunda en düşük katılım

puanını “Öğrencilerime dokunarak konuştuğum olur” ($X = 4,11$) maddesine vermiş ve “Sıklıkla” demiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri (a) cinsiyetine (b) kıdemine (c) eğitim durumuna (d) okuttuğu sınıfa (e) görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Cinsiyet. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3 Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” e göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kadın	179	187,99	33650,50	1,307E4	0,018*
Erkek	171	162,42	27774,50		

* $n < 0,05$

Tablo 3’ de görüldüğü gibi için sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir [$U = 1,307E4$, $p = 0,018$]. Kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerle iletişim becerisi konusunda daha yeterli oldukları görüşündedirler. Bulut’a (2004: 448) göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi "etkililik" ve "yeterlilik" alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bedur’a (2007, s. 37) göre kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerle iletişimlerinin daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Nacar’a (2010, ss. 108-110) göre de sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerileri “empati”, “eşitlik”, “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Olgun’a (2005, s. 55) göre cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim ortamı yaratma ve iletişimde fırsat eşitliği sağlama becerilerinde doğrudan etki göstermediği gerek erkek öğretmenlerin gerekse kadın öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin davranışlarda “yeterli” algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir.

Kıdem. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “kıdem” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo4’ de gösterilmiştir.

Tablo 4 Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “kıdem” e göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Kıdem	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	p	Fark
1-5 yıl	5	192,60	4	3,231	0,520	
6-10 yıl	26	146,85				
11-15 yıl	67	170,09				
16-20 yıl	85	185,20				
21+ yıl	167	176,68				

$n > 0,05$

Tablo 4’ de görüldüğü gibi p değeri 0,05’ten büyük olduğu için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “kıdem” e göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$Chi-Square = 3,231$, $p = 0,520$]. Olgun’a (2005: 56) göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim ortamı yaratma ve iletişimde fırsat eşitliği sağlama

becerilerinde tüm boyutlara ilişkin olarak mesleki kıdem bakımından anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır. Bedur'a (2007, s. 39) göre sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre görüşleri arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Eğitim durumu. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “eğitim durumu” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 5 Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “eğitim durumu” na göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	p	Fark
Öğretmen okulu	7	157,93	3	0,838	0,840	
Önlisans	74	168,82				
Lisans	245	177,01				
Yüksek lisans	24	185,79				

p>0,05

Tablo 5’ de görüldüğü gibi p değeri 0,05’ten büyük olduğu için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “eğitim durumu” na göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Chi-Square=0,838, p=0,840].

Okuttuğu sınıf. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “okuttuğu sınıf” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6 Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “okuttuğu sınıf” a göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Okuttuğu sınıf	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	p	Fark
Birinci sınıf	101	166,71	3	4,573	0,206	
İkinci sınıf	77	195,97				
Üçüncü sınıf	85	176,31				
Dördüncü sınıf	87	166,80				

p>0,05

Tablo 6’ da görüldüğü gibi p değeri 0,05’ten büyük olduğu için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “okuttuğu sınıf” a göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Chi-Square=4,573, p=0,206]. Olgun’a (2005, s. 59) göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim ortamı yaratma ve iletişimde fırsat eşitliği sağlama becerilerinde tüm boyutlara ilişkin olarak okutulan sınıfa göre anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır. Nacar ve Tümkaya’ya (2011, s. 506) göre sınıf öğretmenlerinin okutulan sınıf düzeyine göre iletişim becerileri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Görev yaptığı okuldaki hizmet süresi. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “görev yaptığı okuldaki hizmet süresi” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7 Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “görev yaptığı okuldaki hizmet süresi” ne göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Görev yaptığı okuldaki hizmet süresi	n	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	p	Fark
1-3 yıl	82	161,65	3	3,395	0,335	
4-6 yıl	83	184,85				
7-10 yıl	119	183,18				
11+ yıl	66	167,10				

n>0 05

Tablo 7’ da görüldüğü gibi p değeri 0,05’ten büyük olduğu için sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “görev yaptığı okuldaki hizmet süresi” ne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Chi-Square=3,395, p=0,335].

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada; “cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, okuttuğu sınıf ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresi” bağımsız değişkenleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, müfettişlerin ders denetimi esnasındaki tutumları ve denetim yeterliliklerine ilişkin görüşleri bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçların değerlendirmesi ışığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. (1) Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşleri “her zaman” şeklindedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerle iletişim becerileri konusunda en yüksek katılım puanını “Dersi anlatırken öğrencilerin duyabileceği bir ses tonu kullanırım” maddesine vermiş ve “Her zaman” demiştir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerle iletişim becerileri konusunda en düşük katılım puanını “Öğrencilerime dokunarak konuştuğum olur” maddesine vermiş ve “Sıklıkla” demiştir. (2) Sınıf öğretmenlerinin “cinsiyet”e göre öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerine göre öğrencilerle iletişim becerisi konusunda daha yeterli oldukları görüşündedirler. (3) Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “kıdem”, “eğitim durumu”, “okuttuğu sınıf” ve “görev yaptığı okuldaki hizmet süresi” ne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak; sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri için şu önerilerde bulunulabilir. (1) Araştırmanın bulgularına göre kadın sınıf öğretmenleri, erkek sınıf öğretmenlere göre öğrencilerle daha olumlu iletişim kurdukları görüşündedirler. Buna göre erkek sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha olumlu iletişim kurma konusunda duyarlı davranmaları gerektiği önerilebilir. (2) Sınıf öğretmenlerinin “iletişim” konusundaki kendini geliştirme çabalarının desteklenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akbaşı, S. (2012). Sınıf içi iletişim ve etkileşim (2. Baskı),
R. Sarpkaya (Editör), Sınıf yönetimi içinde 117-150, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alıç, M. & Diğerleri. (1991). Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Ders Kitapları Yayınları, No:114.
- Araç, İ. (2014).Okulda iletişim, DersÖdevi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Aydın, M. (1988). Eğitim yönetimi Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bedur, S, (2007).Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman DemirelÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bilgiç S. & Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları, Eğitim Bilimleri ve Uygulama,9(17), 1-19.
- Bulut, N. B. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,2(4), 443-452.
- Bursalıoğlu, Z. (1991).Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, Ankara: Pegem, No:2.
- Demirel. Ö. (1993).Eğitim terimleri sözlüğüAnkara: Usem Yayınları No:10.
- Demirel, Ö. & Ün, K. (1987).Eğitim terimleri Ankara: Şafak Matbaası.
- Engin, A. O. & Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 1-14.
- Habacı İ. & Ürker A. & Bulut S. & Atıcı R. & Habacı, Z. (2013). Beden dilinin eğitim öğretim üzerine etkileri, Turkish Studies,8(9), 1639-1655.
- Karasar, N. (2005).Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi, Uluslararası Türkçe EdebiyatKültürEğitim Dergisi,2(1), 49-83.
- Nacar, F. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Nacar, F. S. & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi,İlköğretim Online,10(2),493-511.
- Olgun, B., F. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde etkili iletişim ortamı yaratma ve iletişimde fırsat eşitliği sağlama becerilerinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,15(1), 341-353.
- Tomul, E. (2011). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi, 6. Baskı, H. Kıran (Ed.), Sınıf yönetimi içinde 151-180, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K.(2003). Genel iletişim kavramlar ve modeller, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi,Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,3(2), 51-61.
- Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler,Ege Eğitim Dergisi,1(2), 1-10.

Yılmaz İ. & Yoncalık,O. & Çimen, Z. (2010).İletişim becerisi ile öğretimde yeterlik arasındaki ilişkinin öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi, SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 8(4) 143-150.

Zıllıoğlu, M. (1996).İletişim nedir?İstanbul: Cem Yayınları

Öğretmenlerin, Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Teachers' Organizational Socialization Levels And Their Cooperation Competencies

Recep AYDIN¹ Şenay SEZGİN NARTGÜN²

Özet

Bu çalışmada; öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmanın evrenini 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde görev yapan 4069 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem 350 öğretmenden oluşmaktadır. Basit rastgele örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutları olan mesleki yeterlik, örgüt tarih ve dili ile örgüt politikası alt boyutları bazı kişisel değişkenlere göre anlamlı fark göstermektedir. Çalışmada birlikte çalışma yeterliği ölçeği ile örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutları olan mesleki yeterlik, okul tarih ve dili ve örgüt politikası alt boyutlarında düşük, kişilerarası ilişkiler ve örgüt amaç ve değerlerine uyum alt boyutlarında ise birlikte çalışma yeterlilikleri ölçeğiyle orta düzeyde ilişkisi tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Sosyalleşme, Örgütsel Sosyalleşme, Birlikte Çalışma.

Abstract

This study investigates the relationship between teachers' organizational socialization level and cooperation competencies levels. The universe of the research consists of 4069 teachers working in Düzce province in 2012–2013 educational year. Random sampling method has been used and 350 teachers have participated in the study. Statistically significant differences according to some demographical variables have been observed in professional competence, organizational history and language, organizational policy and conformity with goals and values subscales of organizational socialization scale. In the study, a low level correlation has been observed between cooperation competence scale and some subscales of organizational socialization such as professional competence, organizational history and language and organizational policy. The correlation between cooperation competencies scale and interpersonal relationships, conformity with organizational goals and values subscales of organizational socialization scale has been observed to be moderate.

Key Words: Teacher, Socialization, Organizational Socialization, Cooperation.

¹ Düzce Mesleki Eğitim Merkezi, Düzce, raydinn@gmail.com

² Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, szbn@yahoo.com

Giriş

Birey yaşamını sürdürmek, kendisini geliştirmek yaşamdan tat alabilmek için bir toplum içerisinde yaşama ve sosyalleşme ihtiyacı içindedir. Sosyalleşme bireyin, belirli bir sosyal grubun ya da toplumun oluşturulmuş normlarını ve yollarını öğrenmesi ya da bunları genel olarak kabul etmesi sürecidir (Çalık, 2006). Sosyalleşme sadece bireyler arasında değil bireylerle örgütler, örgütlerle örgütler arasında da olabilmektedir. Bu bağlamda Van Maanen (1978) örgütsel sosyalleşmeyi insanların örgüt içinde başkaları tarafından kendileri için yapılandırılmış yeni örgütsel konum, statü veya rollerle ilgili bağları öğrenme deneyimleri olarak tanımlamıştır. Memduhoğlu (2008) ise örgütsel sosyalleşmeyi, örgüte ait değer ve kuralların örgüte yeni katılanlara öğretilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Örgütsel sosyalleşme örgüt ile çalışanları arasındaki etkileşimi kapsamakta ve bu etkileşim sayesinde çalışanlar, örgütün kendilerinden beklediği davranışları öğrenmektedirler (Balcı, 2000).

Konuya ilişkin literatür (Gruman ve diğ., 2006; Morrison, 1993; Van Manen ve Schein, 1979) incelendiğinde, örgütsel sosyalleşme ile ilgili üç temel yaklaşımın tartışıldığı görülmektedir. Birinci yaklaşım, örgüt temelli çabalar konusuna odaklanmakta ve bireyleri örgütsel sosyalleşme sürecinde pasif-tepkici olarak değerlendirmektedir (Van Manen ve Schein, 1979). İkinci yaklaşım, örgütsel sosyalleşme sürecinde daha çok birey temelli çabalara odaklanmakta ve bireylerin proaktif yönü üzerinde durmaktadır (Morrison, 1993). Üçüncü yaklaşım ise, bireysel temelli ve örgüt temelli faktörlerin birlikte değerlendirilmesi konusuna odaklanmakta ve başarılı sosyalleşmenin, etkileşimci bir yapının sonucu gerçekleşeceğini savunmaktadır (Griffin ve diğ. 2000, akt: Ergün ve Taşgıt, 2011). Çünkü örgüt-birey uyumunun sağlanmasında iş görenin kendine ait değer yargıları ile örgütün kendine has kültürü arasındaki denge sosyalleşme faaliyetleri ile sağlanabilir. Sosyalleşme bu dengeyi sağladığı gibi, çalışanı örgütün içine çekerek onu örgütün etkin bir üyesi yapar (Çalık, 2006; Özkan, 2005), iş görenin çıkarları ile örgütün çıkarlarını birleştirir.

Örgütsel sosyalleşme örgüt içinde bir değişimi içerdiği gibi iş görenlerin görev ve sorumluluklarını da kapsamaktadır. Bunun yanında sosyalleşme ile iş görenin örgütte de nasıl davranılacağını öğrenip bunlara uymasıyla da örgütte sosyal düzenin korunması sağlanır (Balcı, 2000; Ergün ve Taşgıt, 2011; Kartal, 2003; Memduhoğlu, 2008). Bu etkileşim süreci iş göreni örgüte hazırlar. Bu hazırlık özellikle öğrenen örgütlerdeki iş görenleri etkilemektedir. Öğrenen örgütlerdeki iş görenler: yöneticiler, öğretmenler ve diğer yardımcı hizmetlerdekilidir.

Örgüt üyeleri zaman içerisinde örgüt amaçları doğrultusunda örgüt içi etkileşimler, örgüt içi beklentiler, çevre etkisi sonucunda bir örgütsel sosyalleşme süreci yaşar. Örneğin; öğretmenler, mesleğe girdiklerinde ya da yeni öğretmenler öğrencilikten öğretmenliğe geçtiklerinde profesyonelleşmeye doğru bir statü değişimine uğrarlar. Öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel sosyalleşmeleri, meslekleri ve mesleklerini icra ettikleri örgüt için olumlu tutum sergilemelerine imkân tanır. Aynı zamanda meslekleri ve sosyal rolleriyle ilgili durum ve davranışlar ile norm ve tutumları öğrenmeleri bu duruma ilişkin davranışları benimsemelerine dolayısıyla da örgüt için daha fazla çaba göstermelerine imkân sağlayabilir (Kartal, 2008; Vural, 2004; Yıldız, 2012).

Goldman'a (1987, akt: Küçükgođe, 2005) göre öğretmenler, meslekte aracılık edilmiş bir giriş yaşarlar; işlerine ilk olarak öğrenci-öğretmen deneyimlerine göre oluşturulmuş beklentilerle gelirler, öğretmenliklerinin ilk birkaç yılı içinde de idealizmden gerçekçiliğe doğru dereceli bir geçiş yaşarlar. Bu çerçevede öğretmenler, zamanla mesleğe uyum sağlarlar, öğretmen olarak etkinliklerini yansıtan bir dizi fonksiyonel beceri geliştirirler, iş doyumunu sağlarlar ve uzun dönemli kariyer gelişimine girerler.

Bir eğitim örgütünde sosyalleşme kadar şüphesiz ki personelin birlikte çalışma yetisi de önem arz etmektedir. Sağlıklı bir okul iklimi ardından başarıyı getireceği gibi hem ruhsal hem de fiziksel anlamda sağlıklı öğrenciler yetiştirmeye vesile olacaktır. Sağlıklı bir okul ikliminde sosyalleşmenin ve personelin birlikte çalışma yetisinin önemi yadsınamaz bir gerçektir.

Demokratik ve işbirliğine dayanan bir okul kültürünün oluşturulabilmesi ve başarının yakalanabilmesi için eğitim işinin en önemli öğelerinden birisi olan öğretmenlerin katılımına gerek duyulmaktadır (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2009). Çünkü bir sınıfta farklı zamanlarda da olsa aynı amaç için bulunan öğretmenlerin, o amacı gerçekleştirme noktasında birlikte çalışmaya ihtiyaç duyacakları aşikârdır.

Birlikte çalışma, belli bir amaca ulaşmak için birlikte çalışan bireylerin oluşturduğu bir birlikteliktir. Bu tanıma bakıldığında grubun oluşmasında en önemli niteliklerden birinin belli bir amaca yönelik olarak birlikte çalışma olduğu görülmektedir (Çiftçi, Meydan, Koçyiğit ve Kayılı, 2011).

Eğitimin temel hedefi olan davranış değiştirme sürecinin gerçekleştiği biçimsel ve özel çevreler olan okullar, yaptıkları iş gereği diğer kurumlardan ayrılırlar. Okulların girdisi ve çıktısı insandır. Bu özellik onu, diğer örgütlerden ayıran temel bir özelliktir. Okulda öğretme-öğrenme sürecinin gerektirdiği tüm işlerden sorumlu olan ve bunun için okulun kaynaklarını kullanan kişiler olan öğretmenlerin, okuldaki davranışlarının etkili davranışlar olması ve birbirleriyle uyumlu olması gerekir (Arslan ve Sünbül, 2004).

Örgütsel sosyalleşme, örgütün kendisindeki değişimlerden çok, örgütte yeni çalışmaya başlayan kişilerdeki değişimleri ifade etmektedir. Bu nedenle sosyalleşme, davranış değişikliği, itaat, uyum, nüfuz, sadakat ve bağlılığın gelişimi gibi genel psikolojik süreçlere özel bir örnektir (Nicholson, 1998; akt: Çalık, 2006).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Düzce ilinde çalışan öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmada şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ve birlikte çalışma yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algıları ve birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, yerleşim yeri, öğrenim durumu, okul türü, branş ve mesleki kıdem) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Yapılan bu çalışma ile Düzce ili genelinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiği için tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Düzce ili genelinde görev yapan 4069 öğretmen oluşturacaktır. Evren kapsamında 28 lise 159 ilk ve ortaokul olmak üzere toplam 187 okulda görev yapan 4069 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşamayacağı için örneklem alma yoluna gidilerek, basit rastgele örneklem alma yöntemi kullanılacaktır. Bu doğrultuda Düzce ili genelinde il-ilçe merkezi ile köy ve kasabada ilkökul, ortaokul ve lise seviyesinde görevli toplam 400 öğretmene ulaşılmaması hedeflenmektedir. Ancak ulaşılmak istenen öğretmen sayısına %5 eklenerek 420 öğretmene ölçek dağıtılmış, ölçeklerin 363 tanesi yani %86,4'ü geri dönmüştür. Geri dönen 363 ölçekten 350'si değerlendirmeye alınmıştır. 13 ölçek bazı maddelerin boş bırakılması ve kişisel bilgilerdeki eksikliklerden dolayı değerlendirilmeye alınamamıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan farklı özelliklerdeki kurumlarda çalışan 350 öğretmenin %49'u (n=170) kadın, %51'i (n=180) erkek öğretmendir. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin %35'i (n=122) 21-30 yaş aralığında, %39'u (n=138) 31-40 yaş aralığında, %26'sı (n=90) 41 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %9'u (n=30) ön lisans, %85'i (n=299) lisans, %6'sı (n=21) ise Yüksek lisans ve doktora mezunudur. Çalıştıkları kurum incelendiğinde öğretmenlerin %37'si (n=128) ilkokulda, %30'u (n=107) ortaokulda, %33'ü (n=115) ise lise düzeyinde eğitim veren kurumlarda çalışmaktadır. Branş değişkeni açısından; öğretmenlerin %37'si (n=129) okul öncesi ve sınıf öğretmenliği, %21'i (n=73) Türkçe –Türk dili ve edebiyatı ile sosyal bilimler alanlarında, %14'ü (n=50) matematik ve fen bilimleri alanında, %9'u (n=32) yabancı dil, %5'i (n=18) görsel sanatlar-müzik ve beden eğitimi, %14'ü ise (n=48) meslek dersleri alanında çalışan öğretmenlerdir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin %27'si (n=93) 1-5 yıl arası, %26'sı (n=91) 6-10 yıl arası, %20'si (n=70) 11-15 yıl arası, %11'i (n=40) 16-20 yıl arası, %16'sı ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %68'i (n=239) il veya ilçe merkezinde, %32'si ise (n=111) köy ve kasabada görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada, Erdoğan (2012) tarafından geliştirilmiş “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve Arslan ve Sünbül (2006) tarafından geliştirilmiş “Birlikte Çalışma Yeterlikleri Ölçeği” uygulanmıştır.

Örgütsel sosyalleşme ölçeği 24 madde ve kişilerarası ilişki, örgüt tarihi ve dili, mesleki yeterlik, örgütsel amaç ve değerlere uyum, örgüt politikası olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutlarında iç tutarlılık katsayısı mesleki yeterlik boyutunda .84, kişilerarası ilişkiler boyutunda .83, okul tarih ve dili boyutunda .85, örgüt politikası boyutunda .77, örgütsel amaç ve değerlere uyum boyutunda ise .88 ve ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .91 bulunmuştur.

Birlikte çalışma yeterlikleri ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeklerin güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı ile yapılmış ve .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise tek boyuttan oluşan Birlikte çalışma yeterlikleri ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması: Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, t-testi, korelasyon, kruskall-wallis kullanılmıştır. Farkın kaynağını incelemek için man-whitney U-testleri uygulanmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için kolmogorov-smirnow testi yapılmıştır. Verilerin her bir değişken için ayrı ayrı normallik durumuna bakılmış ve normal dağılım göstermeyen veriler için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algıları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örgütsel Sosyalleşme İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ölçekler ve alt boyutları	N	\bar{X}	SS
Mesleki Yeterlik	350	3,99	,63930
Kişilerarası İlişkiler	350	4,04	,62342
Okul Tarih ve Dili	350	3,60	,88402
Örgüt Politikası	350	4,12	,61549
Amaç Ve Değerlere Uyum	350	4,14	,71443
Toplam örgütsel sosyalleşme	350	3,99	,50422
Birlikte Çalışma Yeterlikleri	350	3,07	,48855

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin $\bar{X} = 3,99$ puanla “çok katılıyorum” düzeyinde, birlikte çalışma yeterliklerinin ise $\bar{X} = 3,07$ puanla “kısmen doğru” düzeyinde olduğunu söylenebilir. Öğretmen görüşlerinin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin tüm alt boyutlarında “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla amaç ve değerlere uyum alt boyutunu en az ise örgüt tarih ve dili alt boyutunu puanladıkları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar doğrultusunda öğretmenlerin çalıştıkları örgütlere ait amaç ve değerleri benimsediklerini ancak çalıştıkları örgütün tarihleri ve dilleri hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını söylemek mümkündür. Ölçeklerin toplam aritmetik puanları dikkate alındığında öğretmenlerin gerek örgütsel sosyalleşme açısından gerekse birlikte çalışma yeterliği açısından kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	t	sd	p
Mesleki Yeterlik	Kadın	170	3,81	,299	348	,765
	Erkek	180	3,87			
Kişilerarası İlişk.	Kadın	170	4,18	,242	348	,809
	Erkek	180	4,20			
Okul Tar. Ve Dili	Kadın	170	3,72	-1,98	348	,048
	Erkek	180	3,80			
Örgüt Politikası	Kadın	170	4,08	,647	348	,518
	Erkek	180	4,03			
Amaç ve Değ. Uyum	Kadın	170	4,04	-,443	348	,658
	Erkek	180	4,04			
Birlikte Çalışma Yet.	Kadın	170	3,0873	,287	348	,774
	Erkek	180	3,0722			

Tablo 2 incelendiğinde sadece örgütsel sosyalleşme ölçeğimizin alt boyutu olan okul tarihi ve dili boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ile ($\bar{X} = 3,72$) erkek öğretmenlerin puanları arasında ($\bar{X} = 3,80$) anlamlı bir fark söz konusudur. Erkek öğretmenler okulun geleneklerini, okulun geçmişinde yaşanan önemli olayları, okula özgü kullanılan sözcükleri, okulda kullanılan kısaltma kodlarının anlamlarını bilme ile ilgili maddeleri kadın öğretmenlere göre daha fazla puanlamışlardır. Örgütlerde genel itibariyle erkek idarecilerin çalışması ve kadın öğretmenlerin erkek idarecilerle rahat iletişim kuramıyor olması bu sonucun sebebi olarak düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algılarının yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Algılarının Yerleşim Yeri Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	t	sd	p
Mesleki Yeterlik	İl-ilçe Merkezi	239	3,91	2,64	3,194	,002
	Köy-Kasaba	111	3,70			
Kişilerarası İlişk.	İl-ilçe Merkezi	239	4,23	1,73	1,136	,257
	Köy-Kasaba	111	4,10			
Okul Tar. Ve Dili	İl-ilçe Merkezi	239	3,84	2,77	3,154	,002
	Köy-Kasaba	111	3,61			
Örgüt Politikası	İl-ilçe Merkezi	239	4,14	3,58	2,376	,018
	Köy-Kasaba	111	3,87			
Amaç ve Değ.Uyum	İl-ilçe Merkezi	239	4,07	1,01	1,454	,147
	Köy-Kasaba	111	4,01			
Birlikte Çalışma Yet.	İl-ilçe Merkezi	239	3,09	0,95	,958	,339
	Köy-Kasaba	111	3,04			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin mesleki yeterlik boyutunda il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerle ($\bar{X} = 3,91$) köy kasabada görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,70$) görüşleri arasında anlamlı bir fark söz konusudur. İl ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik anlamında kendilerini daha yeterli görmeleri il ve ilçe merkezlerinde daha tecrübeli idareci ve öğretmenlerle çalışmalarında kaynaklanabileceği gibi köy ve kasabalarda daha çok yeni atanan öğretmenlerin olmasından kaynaklanabilir. Okul tarih ve dili boyutunda yine il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerle ($\bar{X} = 3,84$) ile köy ve kasabada çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,61$) görüşleri arasında anlamlı fark söz konusudur ($p = .002 < .05$). Bunun sebebi ise köy ve kasaba okullarında öğretmen sirkülasyonunun il ve ilçe merkezlerine göre fazla olmasından kaynaklanabilir. Örgüt politikası boyutunda ise il ve ilçe merkezinde çalışanlarla ($\bar{X} = 4,14$) köy ve kasabada çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,87$) görüşleri arasında anlamlı fark söz konusudur. Sebep olarak köy ve kasaba okullarında personel sayısının az olması sebebiyle informal ilişkilerin il ve ilçe merkezindeki okullara göre fazla olması belli bir örgüt politikasının oluşmasına engel teşkil ettiği düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliğine ilişkin görüşleri arasında, öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan kruskal-wallis testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	sd	χ^2	p	Fark
Mesleki Yeterlik	1.21-30 yaş	122	153,48	2	14,299	,001	1-3
	2.31-40 yaş	138	174,84				
	3.41 yaş ve üzeri	90	206,37				
Kişilerarası İlişk.	1.21-30 yaş	122	171,36	2	1,385	,500	
	2.31-40 yaş	138	172,14				
	3.41 yaş ve üzeri	90	186,26				
Okul Tar. Ve Dili	1.21-30 yaş	122	146,73	2	27,341	,000	1-3
	2.31-40 yaş	138	172,17				
	3.41 yaş ve üzeri	90	219,60				
Örgüt Politikası	1.21-30 yaş	122	158,88	2	6,909	,032	1-3
	2.31-40 yaş	138	177,29				
	3.41 yaş ve üzeri	90	195,29				
Amaç ve Değ.Uyum	1.21-30 yaş	122	159,85	2	4,849	,089	
	2.31-40 yaş	138	180,95				
	3.41 yaş ve üzeri	90	188,37				
Birlikte Çalışma Yet.	1.21-30 yaş	122	167,23	2	4,938	,085	
	2.31-40 yaş	138	190,29				
	3.41 yaş ve üzeri	90	164,04				

Yapılan analiz sonucunda yaş değişkeni mesleki yeterlik boyutunda anlamlı fark ortaya koymaktadır. Anlamlı farkın, 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri ile diğer yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Yaş ilerledikçe öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutuna ilişkin görüşlerinin doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Bir diğer anlamlı fark örgüt tarih ve dili boyutundadır. Anlamlı farkın yine, 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri ile diğer yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. 41 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre örgüt tarih ve diline daha hâkim olduklarını görmek mümkündür. Yaş faktörü arttıkça örgüt tarihi ve dili boyutuna ilişkin puan ortalamalarının da artması dikkat çekicidir. Örgüt politikası alt boyutu da anlamlı fark ortaya koymaktadır. Anlamlı fark, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin görüşleri arasındadır. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlere göre çalıştıkları örgütün politikalarını daha az benimsedikleri ya da 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre çalıştıkları örgütün politikasını daha çok benimsedikleri söylemek mümkündür.

Birlikte çalışma yeterliği açısından ise öğretmenlerin görüşlerinde yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmekle birlikte aritmetik puan ortalamaları incelendiğinde 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre birlikte çalışma yeterliği açısından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan kruskal-wallis testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	sd	χ^2	p	Fark
Mesleki Yeterlik	1.Ön lisans	30	224,42	2	15,601	,000	1-2
	2.Lisans	299	175,10				1-3
	3.Y.Lisans-doktora	21	111,38				2-3
Kişilerarası İlişk.	1.Ön lisans	30	198,28	2	4,311	,116	
	2.Lisans	299	175,79				
	3.Y.Lisans-doktora	21	138,86				
Okul Tar. Ve Dili	1.Ön lisans	30	233,87	2	12,842	,002	1-2
	2.Lisans	299	172,05				1-3
	3.Y.Lisans-doktora	21	141,29				
Örgüt Politikası	1.Ön lisans	30	218,13	2	6,733	,035	1-2
	2.Lisans	299	172,83				1-3
	3.Y.Lisans-doktora	21	152,67				
Amaç ve Değ. Uyum	1.Ön lisans	30	201,78	2	2,689	,261	
	2.Lisans	299	174,02				
	3.Y.Lisans-doktora	21	158,98				
Birlikte Çalışma Yet.	1.Ön lisans	30	161,62	2	1,590	,451	
	2.Lisans	299	175,33				
	3.Y.Lisans-doktora	21	197,79				

Tablo 5 incelendiğinde öğrenim durumu değişkeninin, mesleki yeterlik boyutunda anlamlı fark ortaya koyduğu görülmektedir. Özellikle dikkat çekici bir noktadır ki öğretmenler, öğrenim durumları yükseldikçe mesleki anlamda kendilerini daha az yeterli bulmaktadırlar. Puan ortalamalarından bunu görmek mümkündür. Mesleki yeterlik boyutundaki farklılık, ön lisans mezunlarıyla, lisans ve yüksek lisans-doktora mezunları arasında ve lisans mezunlarıyla yüksek lisans-doktora mezunları arasındadır. Öğrenim durumu değişkeni, okul tarih ve dili boyutunda da anlamlı fark ortaya koymaktadır. Yine burada da öğrenim durumu yükseldikçe öğretmenlerin okul tarih ve dili boyutuna ilişkin sorulara verdikleri puan ortalamasının düştüğünü görmek mümkündür. Bu boyuttaki farklılık ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri ile lisans ve yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Örgüt politikası boyutunda anlamlı fark söz konusudur. Bu boyuttaki farklılık da yine ön lisans mezunları ile lisans ve yüksek lisans-doktora mezunları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça kendilerini geliştirebilecekleri çok daha fazla alan olduğunu görmeleri, öğrenim durumu arttıkça örgüte daha fazla şeyler kazandırabileceklerini düşünmeleri veya örgüt ortamından daha fazla istifade etmeleri gerektiğini düşünmeleri bu sonuçların sebebi olarak düşünülebilir. Bunun yanında anlamlı fark söz konusu olmasa da birlikte çalışma yeterlikleri ölçeğine ilişkin verilen cevapların puan ortalaması incelendiğinde sosyalleşme ölçeğinin tersine öğrenim durumu yükseldikçe öğretmenler birlikte çalışma yeterliği konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan kruskal-wallis testi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	sd	χ^2	p	Fark
Mesleki Yeterlik	1.İlkokul	128	178,98	2	2,254	,324	
	2.Ortaokul	107	163,55				
	3.Lise	115	182,74				
Kişilerarası ilişk.	1.İlkokul	128	172,09	2	,984	,611	
	2.Ortaokul	107	183,55				
	3.Lise	115	171,80				
Okul Tar. Ve Dili	1.İlkokul	128	176,84	2	,037	,982	
	2.Ortaokul	107	174,93				
	3.Lise	115	174,53				
Örgüt politikası	1.İlkokul	128	177,65	2	,396	,820	
	2.Ortaokul	107	178,10				
	3.Lise	115	170,69				
Amaç ve Değ. Uyum	1.İlkokul	128	171,63	2	,543	,762	
	2.Ortaokul	107	181,17				
	3.Lise	115	174,53				
Birlikte Çalışma Yet.	1.İlkokul	128	177,45	2	,092	,955	
	2.Ortaokul	107	175,29				
	3.Lise	115	173,53				

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin okul değişkeni açısından her iki ölçeğe de verdikleri cevaplarda herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün, gerek örgütsel sosyalleşmeye ilişkin öğretmen görüşlerine gerekse öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan kruskal-wallis testi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	sd	χ^2	p	Fark
Mesleki Yeterlik	1.Okul öncesi ve Sınıf ögrt.	129	180,93	5	6,187	,288	
	2.Türkçe-Edb. ve Sosyal bilimler	73	156,15				
	3.Matematik ve Fen bilimleri	50	180,71				
	4.Yabancı dil	32	174,39				
	5.Görsel sant. Müzik ve Bed. Eğt.	18	215,67				
	6.Meslek dersleri	48	170,59				
Kişilerarası İlişk.	1.Okul öncesi ve Sınıf ögrt.	129	172,46	5	4,092	,536	
	2.Türkçe-Edb. ve Sosyal bilimler	73	160,42				
	3.Matematik ve Fen bilimleri	50	177,61				
	4.Yabancı dil	32	184,23				
	5.Görsel sant. Müzik ve Bed. Eğt.	18	182,19				
	6.Meslek dersleri	48	196,07				
Okul Tar. Ve Dili	1.Okul öncesi ve Sınıf ögrt.	129	177,40	5	12,980	,024	2-4
	2.Türkçe-Edb. ve Sosyal bilimler	73	150,23				2-6
	3.Matematik ve Fen bilimleri	50	165,53				3-6
	4.Yabancı dil	32	200,38				
	5.Görsel sant. Müzik ve Bed. Eğt.	18	158,06				
	6.Meslek dersleri	48	209,18				
Örgüt politikası	1.Okul öncesi ve Sınıf ögrt.	129	178,38	5	10,158	,071	
	2.Türkçe-Edb. ve Sosyal bilimler	73	155,33				
	3.Matematik ve Fen bilimleri	50	166,23				
	4.Yabancı dil	32	195,67				
	5.Görsel sant. Müzik ve Bed. Eğt.	18	148,64				
	6.Meslek dersleri	48	204,71				
Amaç ve Değ.Uyum	1.Okul öncesi ve Sınıf ögrt.	129	171,98	5	7,252	,203	
	2.Türkçe-Edb. ve Sosyal bilimler	73	160,75				
	3.Matematik ve Fen bilimleri	50	163,17				
	4.Yabancı dil	32	193,89				
	5.Görsel sant. Müzik ve Bed. Eğt.	18	194,92				
	6.Meslek dersleri	48	200,68				
Birlikte Çalışma Yet.	1.Okul öncesi ve Sınıf ögrt.	129	177,66	5	7,166	,209	
	2.Türkçe-Edb. ve Sosyal bilimler	73	180,25				
	3.Matematik ve Fen bilimleri	50	145,30				
	4.Yabancı dil	32	165,52				
	5.Görsel sant. Müzik ve Bed. Eğt.	18	195,58				
	6.Meslek dersleri	48	193,05				

Yapılan analiz sonucunda, örgütsel sosyalleşme ölçeğinin örgüt tarih ve dili alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkeni açısından anlamlı fark ortaya koymaktadır. Anlamlı farkın; Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler branşlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenlerinin görüşlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin branşlarından kaynaklı olarak örgüt tarih ve dili adına beklentilerinin yüksek olması bu farkın bir sebebi olarak düşünülebilir. Bir diğer fark ise

matematik ve fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin görüşleri ile meslek dersleri öğretmenlerinin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinin genellikle meslek liselerinde ve bir çoğunluğunun uzun yıllardır aynı kurumda çalışıyor olması bu sonuca sebep olarak düşünülebilir.

Birlikte çalışma yeterliği ölçeğinde ise branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde, birlikte çalışma yeterliği ölçeğini; görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve meslek dersleri öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlerden yüksek puanladıklarını görmek mümkündür. Bu branşlarda atölye ortamından çalışılması ve grup etkinliklerinin diğer branşlardan daha fazla olması, bu sonucun bir sebebi olarak düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algılarının kıdem yılı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan kruskal-wallis sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal-Wallis Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	sd	χ^2	p	Fark
Mesleki Yeterlik	1.1–5 yıl	93	154,97	4	16,272	,003	1-5
	2.6–10 yıl	91	165,32				2-5
	3.11–15 yıl	70	177,44				3-5
	4.16–20 yıl	40	179,43				4-5
	5. 21 yıl üzeri	56	220,91				
Kişilerarası İlişk.	1.1–5 yıl	93	179,49	4	1,711	,789	
	2.6–10 yıl	91	165,74				
	3.11–15 yıl	70	171,83				
	4.16–20 yıl	40	182,75				
	5. 21 yıl üzeri	56	184,14				
Okul Tar. Ve Dili	1.1–5 yıl	93	140,91	4	27,061	,000	1-3
	2.6–10 yıl	91	165,97				1-4
	3.11–15 yıl	70	181,49				1-5
	4.16–20 yıl	40	200,04				2-5
	5. 21 yıl üzeri	56	223,41				3-5
Örgüt politikası	1.1–5 yıl	93	161,61	4	8,403	,078	
	2.6–10 yıl	91	162,83				
	3.11–15 yıl	70	188,94				
	4.16–20 yıl	40	176,05				
	5. 21 yıl üzeri	56	201,96				
Amaç ve Değ.Uyum	1.1–5 yıl	93	156,08	4	8,725	,068	
	2.6–10 yıl	91	169,62				
	3.11–15 yıl	70	193,89				
	4.16–20 yıl	40	171,94				
	5. 21 yıl üzeri	56	196,87				
Birlikte Çalışma Yet.	1.1–5 yıl	93	167,95	4	5,263	,261	
	2.6–10 yıl	91	173,93				
	3.11–15 yıl	70	199,56				

4.16–20 yıl	40	168,79
5. 21 yıl üzeri	56	165,31

Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutu olan mesleki yeterlik boyutunda kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın; 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 1–5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl ve 16–20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre mesleki anlamda daha yeterli gördüklerini söylemek mümkündür. Kıdem yılı arttıkça mesleki yeterlik boyutuna verilen cevapların puan ortalamalarının da doğru orantılı olarak artması dikkat çekici bir sonuçtur. Örgüt tarih ve dili boyutunda da anlamlı fark söz konusudur. Örgüt tarih ve dili alt boyutunda anlamlı fark ise 1–5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 11–15 yıl, 16–20 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan kaynaklanmaktadır. 1–5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kurumda yeni olmaları sebebiyle örgüt tarih ve diline ilişkin yeterli bilgiye sahip olamamaları bu sonucun bir sebebi olarak düşünülebilir. Bir diğer fark ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 6–10 yıl ve 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Okul tarih ve dili alt boyutunda da öğretmen görüşleri ile kıdem yılı arasında doğru orantı dikkat çekicidir. Kıdem yılı arttıkça okul tarih ve dili alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin de arttığı görülmektedir.

Kıdem değişkeni birlikte çalışma yeterliği ölçeğinde anlamlı fark ortaya koymasa da 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliği açısından kendilerini diğer kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişki dağılımında spearman rho korelasyon katsayısından yararlanılmış olup ilişki dağılımı tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Sosyalleşme Düzeyleri İle Birlikte Çalışma Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki Dağılımı

Değişken	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Mesleki Yeterlik	1					
2.Kişilerarası İlişkiler	,372**	1				
3.Okul Tarih ve Dili	,316**	,367**	1			
4.Örgüt Politikası	,439**	,506**	,546**	1		
5.Amaç Ve Değerlere Uyum	,349**	,518**	,365**	,475**	1	
6.Birlikte Çalışma Yeterliği	,140**	,343**	,188**	,205**	,357**	1

** p<,01

Tablo 9’da örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutları ile birlikte çalışma yeterlikleri ölçeğinin ilişki dağılımı gösterilmiş olup boyutlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Birlikte çalışma yeterliği ile örgütsel sosyalleşme ölçeğinin mesleki yeterlik boyutu ($r=,140$, $p<.01$), okul tarih ve dili boyutu ($r=,188$, $p<.01$) ve örgüt politikası boyutu ($r=,205$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. İlişki düşük düzeyde olsa da öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliğinin artması ile mesleki yeterliklerinin, çalıştıkları örgütlere ait tarih ve dile hâkimiyetlerinin, çalıştıkları örgütlerin politikalarını benimseme düzeylerinin arttığını söylemek mümkündür.

Yine Birlikte çalışma yeterliği ölçeğiyle örgütsel sosyalleşme ölçeğinin kişilerarası ilişkiler boyutu ($r=,343, p<.01$), amaç ve değerlere uyum boyutu ($r=,357, p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri arttıkça kişilerarası ilişkilerinin arttığını, çalıştıkları örgüte ait amaç ve değerleri benimseme düzeylerinin arttığını söylemek mümkündür. Ya da öğretmenlerin örgüte ait amaç ve değerleri benimseme düzeylerinin ve kişilerarası ilişkilerinin artması ile öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliği artmaktadır denilebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bireyler meslek hayatının içerisine girdikçe buldukları örgüt içerisinde diğer çalışanlarla etkileşmek ve sosyalleşmek zorundadırlar. Ancak her bireyin bireysel farklılıklarından dolayı aktif olarak etkileşimde bulunması mümkün olmayabilir ya da istemeyebilir. Bunun yanında iş hayatının gereği olan birlikte çalışma, üretme, çözüm bulma gibi süreçler istenmeden de olsa mesleki olarak sosyalleşmeyi getirir (Cirhinlioğlu, 2000). Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ile birlikte çalışma yeterliklerine ilişkin görüşleri öncelikle kişisel değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Cinsiyet değişkeni temel alınarak yapılan analiz sonucunda örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutu olan okul tarih ve dili alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş olup erkek öğretmenlerin çalıştıkları okulların tarih ve dillerine kadın öğretmenlere göre daha hâkim oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Argon (2011), Elci (2008), Garip (2009), Kuşdemir (2005), Mutlu (2008), Özkan (2005) ve Yıldız'ın (2012) araştırma sonuçları, erkek öğretmenlerin sosyalleşme düzeylerine ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan Erdoğan (2012) ise öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler, politika, amaç ve değerlere uyum boyutlarında ve örgütsel sosyalleşmelerine ilişkin algılarının genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını ancak mesleki yeterlik algısında kadın öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Sosyal Kimlik Teorisine göre bireyler kendilerini ve diğerlerini örgüt üyeliği, cinsiyet, yaş gibi sosyal kategorilere göre sınıflandırma eğilimindedir (Tajfel ve Turner, 1986).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Arslan ve Sünbül (2006) ile Duman, Göçen ve Duran (2013) tarafından yapılan çalışmada da kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkeni açısından yapılan değerlendirmede mesleki yeterlik, okul tarih ve dili, örgüt politikası boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Mesleki yeterlik boyutunda il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenler köy ve kasabada çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Okul tarih ve dili boyutunda da yine il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin köy ve kasabada görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördüklerini söylemek mümkündür. Son olarak ise örgüt politikası boyutunda il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler kendilerini köy ve kasabada görev yapanlara göre çalıştıkları kurumun örgüt politikasına daha hâkim görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliliğine ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturamamıştır.

Yaş değişkeni; mesleki yeterlik, okul tarih ve dili ile örgüt politikası alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koymaktadır. Mesleki yeterlik ve okul tarih ve dili alt boyutlarında 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre kendilerini mesleki olarak daha yeterli gördükleri ve çalıştıkları örgütün tarih ve diline diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha hakim

oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt politikası alt boyutunda ise 41 yaş ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin çalıştıkları örgütün politikalarını 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerden daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt politikası alt boyutunda da öğretmen görüşlerinin yaşla doğru orantılı olarak arttığını görülmektedir. İlgili literatür (Çalışkan, 2009; Çapar, 2007; Yıldız, 2012) incelendiğinde benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Yaş değişkenini fark oluşturan bir değişken olarak bulmayan çalışmalarda (Argon, 2011; Mutlu, 2008) bulunmaktadır. Birlikte çalışma yeterliği açısından ise öğretmenlerin görüşlerinde yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmekle birlikte aritmetik puan ortalamaları incelendiğinde, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre birlikte çalışma yeterliği açısından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkeni; mesleki yeterlik, örgüt tarih ve dili, örgüt politikası boyutlarında anlamlı fark oluşturmaktadır. Özellikle dikkat çekici bir noktadır ki öğretmenlerin öğrenim durumları yükseldikçe mesleki anlamda kendilerini daha az yeterli bulmaktadırlar. Yine okul tarih ve dili boyutunda öğrenim durumu yükseldikçe öğretmenlerin okul tarih ve dili boyutuna ilişkin soruları düşük puanladıklarını görülmektedir. Örgüt politikası alt boyutunda da öğrenim durumu değişkeni anlamlı fark ortaya koymaktadır. Öğrenim durumu yükseldikçe öğretmenlerin örgüt politikasına ilişkin puanlamalarının düştüğünü görmek mümkündür. Bu sonuçlardan hareketle, örgütlerin sosyal yapılarının eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığı sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında birlikte çalışma yeterlikleri ölçeğine ilişkin verilen cevapların puan ortalaması incelendiğinde örgütsel sosyalleşme ölçeğinin aksine öğrenim durumu yüksek olan öğretmenler birlikte çalışma yeterliği konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Demirel de (2014) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul değişkeni açısından her iki ölçeğe de verdikleri cevaplarda herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak okul değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri ve birlikte çalışma yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ölçeğinin örgüt tarih ve dili alt boyutuna ilişkin vermiş oldukları puanlar branş değişkeni açısından anlamlı fark ortaya koymuştur. Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler branşlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenlerinin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler alanındaki öğretmenlerin örgüt tarih ve dili adına beklentilerinin yüksek olması bu farkın bir sebebi olarak düşünülebilir. Bir diğer fark ise, matematik ve fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlerin görüşleri ile meslek dersleri öğretmenlerinin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinin genellikle meslek liselerinde ve bir çoğunluğunun uzun yıllardır aynı kurumda çalışıyor olması bu sonucun bir sebebi olarak düşünülebilir. Birlikte çalışma yeterliği ölçeğinde ise branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç Demirel'in (2014) çalışması ile paralellik göstermektedir.

Örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutu olan mesleki yeterlik ve örgüt tarih ve dili alt boyutunda kıdem yılı değişkeni anlamlı fark ortaya koymaktadır. Mesleki yeterlik alt boyutunda anlamlı farkın 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda diğer kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yeterli gördükleri söylenebilir. Kıdem yılı arttıkça mesleki yeterlik boyutuna verilen cevapların puan ortalamalarının da doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Örgüt tarih ve dili alt boyutunda anlamlı fark ise 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kurumda yeni olmaları sebebiyle örgüt tarih ve diline ilişkin yeterli bilgiye sahip olamaması bu konuya sebep olarak düşünülebilir. Bir diğer fark ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre okul tarih ve dili açısından yeterli düzeyde

bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. İlgili literatür (Çalışkan, 2009; Çapar,2007; Elci, 2008; Özkan, 2005) incelendiğinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırma bulgusu ilgili literatürle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin sosyalleşme algılarında meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğuna ilişkin bulgular, çeşitli çalışmaların (Argon, 2011, Çalışkan, 2009; Çapar 2007; Elci, 2008; Erdoğan 2012; Özkan, 2005) bulguları ile paralellik göstermektedir. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin de fazla olduğu görülmektedir. Kıdem değişkeni birlikte çalışma yeterliğine ilişkin görüşlerde istatistiksel olarak fark yaratmamakla birlikte 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliği açısından kendilerini diğer kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yeterli gördükleri söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde (Arslan ve Sünbül, 2006; Kurt, 2009) tarafından yapılan çalışmalarda da 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin algıladıkları kolektif yeterlik düzeyi 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin yanı sıra, 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Birlikte çalışma yeterliği ölçeği ile örgütsel sosyalleşme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde tüm boyutlarda düşük ve orta düzeyde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki yeterlik, okul tarih ve dili ve örgüt politikası alt boyutlarında düşük, kişilerarası ilişkiler ve örgüt amaç ve değerlerine uyum alt boyutlarında ise birlikte çalışma yeterlikleri ölçeğiyle orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Buradan hareketle, öğretmenler açısından iyi geçirilen bir örgütsel sosyalleşme sürecinin, birlikte çalışma yeterliklerine olumlu katkı sağlayacağı; iyi geçirilmeyen örgütsel sosyalleşme sürecinin ise birlikte çalışma yeterliklerine olumsuz katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmak mümkündür. Bu sonuç Demirel'in (2014) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlilikleri kişisel değişkenlerden etkilendiği gibi etkilenmediği durumlar da gözlenmiştir. Milliyet, sınıf, cinsiyet, din, meslek birer sosyal sınıflandırmadır. Kendilerini, aynı kategoriye dâhil edenler ya da bunu paylaşan ve hissedenenler aynı sosyal kategori ile belirlenmiş sosyal grubun üyesidirler. Bireyler birer kadın ve erkek ya da farklı mesleklerden olmalarına göre ya da farklı kültürlerin mensubu olarak birbirlerini tanırlar ve bu durum şahıs kimliğinden sosyal kimliğe geçişi beraberinde getirir (Sözen, 1991). Sosyalleşen ve sosyal kimlik edinen bireyler aynı yönde düşündükleri, aynı gruplarda ve örgütlerde birlikte çalışmak durumunda oldukları bireylerle sürekli bir etkileşime maruz kalmaktadırlar. Bu maruz kalma sonucunda bireyler kendilerini geliştirmektedir. Bu gelişme öncelikle bireysel fayda sağlamasına rağmen bütünde toplumların yararınadır. Bu nedenle öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri arttıkça birlikte çalışma yeterliliklerinin de artabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için etkili sosyalleşme düzeylerinin arttırılması için eğitim ve uygulama aşamaları değerlendirilmelidir.
2. Örgüt tarihi ve dilinin yeni öğretmenlere tanıtılması amacıyla okul yöneticileri, tayini çıkan veya emekli olan öğretmenlerin de katıldığı tanışma toplantıları veya okul çayları düzenlemelidir.
3. Öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerine uyum sağlaması ve benimsemesi sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterliği hizmet içi eğitimler yolu ile arttırılmalıdır.

Kaynakça

- Argon, T. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 197-207.
- Arslan, C. ve Sünbül, A. M. (2006). Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlikleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 25-36. (08.04.2015 tarihinde http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/7_1_Makale_2.pdf adresinden erişildi).
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cirhinlioğlu, Z. (2000). *Meslekler ve sosyolojisi*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Çalışkan, İ. G. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi: özel eğitim öğretmenleri örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çapar, D. (2007). *İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çiftçi, S., Meydan, A., Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2011). Sınıf öğretmenlerinin birlikte çalışma durumlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 211-224.
- Demirel, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Duman, B., Göçen, G. ve Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 144-155.
- Elci, D. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ergün, E. ve Taşgit, Y. E. (2011). Örgütsel sosyalleşme taktiklerinin sosyalleşme çıktıları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 97-111.
- Garip, N.C. (2009). *Okul yöneticilerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde, sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gruman, J. A., Saks, A. M. ve Zweig, D. I. (2006). Organizational socialization tactics and new comer proactive behaviors: An integrative study. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 90-104.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, S. (2008). Eğitim çalışanlarının örgütsel sosyalleşmelerinde ilköğretim okulu yöneticilerinin katkıları ve iki örnek olay. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 75-88.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme becerilerini kullanma becerileri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Küçükgöde, V. (2005). *Çukurova Üniversitesi ziraat fakültesi öğretim üyelerinin örgüt iklimi hakkındaki düşünceleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Memduhoğlu, H.B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-153.
- Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on new comer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 173.
- Mutlu, B. (2008). *İstanbul ortaöğretim okullarında okul kültürü ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisi (Ordu ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözen, E. (1991). Sosyal kimlik kavramının sosyolojik ve sosyal psikolojik bir incelemesi. *Sosyoloji konferansları*, 23,93-108. (08.04.2015 tarihinde <http://journals.istanbul.edu.tr/iusoskon/article/download/1023006707/1023006229> adresinden erişildi).
- Tajfel, H. ve Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter group behavior. S. Worchel ve W. G. Austin (eds.). *Psychology of inter group relations* (2.baskı) içinde (ss. 7-24). Chicago: Nelson-Hall. (08.04.2015 tarihinde <http://faculty.kent.edu/updegraffj/gradsocial/readings/tajfel.pdf> adresinden erişildi).
- Ünlü, H., Sünbül, A. M. ve Aydos, L. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin birlikte çalışma yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184.
- Van Maanen, J. (1978). People processing: Strategies of organizational socialization. *Organizational Dynamics*. 7(1), 18-36.
- Van Maanen, J. ve Schein, E. (1979). Towards a theory of organizational socialization. B.M. Staw (ed.). *Research in organizational behavior* içinde (ss.209-264). Greenwich: JAI Press.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal vizyoner öğretmen* (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 333-355.

Türkiye ve Azerbaycan Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Bilişim Sistem ve Teknolojilerinin Kullanımı ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

The Information System and Technology Usage In Turkey and Azerbaijan State Universities and Improvement Proposals for Them

Haydar ATEŞ¹, Gulbeniz MAMMADOVA²

Özet

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, bilgi alışverişinin kolaylaştırılmasını sağlamıştır. Beraberinde bilgi toplumu ve bilgi yönetimi gibi kavramların ortaya çıktığı yeni dönem “Bilgi Çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu çağda, kalkınma planlarının gereksinme duyduğu nitelikte ve nicelikte insangücü yetiştirilmesinde, özellikle yükseköğretim kademesinin önemi gittikçe artmaktadır. Araştırmada problem olarak; Türkiye ve Azerbaycan devlet yükseköğretim kurumlarında bilişim sistem ve teknolojilerinin kullanım derecesi ile mevcut sistemlerin geliştirilmesine yönelik önerilerin getirilmesi esas alınmıştır. Betimsel ve nitel olan bu araştırmada “tarama” yöntemi kullanılmıştır. Veriler; ulusal ve uluslararası alanyazından toplanmış, “tema” bazında gruplanmış ve “içerik analizi” ile çözümlenerek bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda öncelikle; gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde kullanılan bilişim sistemleri ve teknolojilerin geldiği aşama incelenmiş, sonrasında her iki ülkenin devlet üniversitelerinde kullanılan bilişim sistemleri ve teknolojilerinin mevcut durumu ortaya konularak, geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu maksatla; yükseköğretim kurumlarının e-dönüşüme hazır olma derecesi, bilişim teknolojisinin bugünün sınıfını ve eğitimin kalitesini şekillendirmedeki katkısı, yükseköğretimin geleceğini şekillendirme ve küresel rekabete hazır insangücü yetiştirmedeki rolü incelenmiştir. Araştırmada; her iki ülkenin devlet yükseköğretim kurumlarındaki bilişim sistem ve teknolojilerinin; gelişmiş ülke standartlarına henüz ulaşamadığı, sistemlerin etkin ve verimli olarak kullanılmadığı, sistemleri kullanacak kadroların daha iyi eğitilmesinin gerektiği, sistemlerin kurulumunda geleceğe yönelik gereksinmelerin de dikkate alınarak kaynak israfının önüne geçilmesi gerektiği konuları ön plana çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretimde Teknoloji Kullanımı, Bilişim Sistemi, Bilişim Teknolojisi

Abstract

The developments in technology have provided to facilitate the exchange of information. This age is called as “information age” due to new terms, “information society” and “knowledge management”. In this age, the knowledge and well-educated manpower are indicators for wealth of the country. The importance of higher education has been increasing due to its contribution for development plan’s manpower requirements in quality. In this research; the implementation of information systems and technology (IST) in Turkey and Azerbaijan state higher education institutions is chosen as a problem and the proposals for improvement are considered. In this descriptive research, the data is collected from national and international literature. The data is grouped by theme-basis, analyzed and reached the findings. In this context; the developed countries’ higher education institutions’ IST’s were examined, then both countries universities’ status are compared with them, and finally the proposals were developed. For this purpose; higher education institutions’ level of readiness for e-transformation, IST’s contribution to today’s class and on the quality of education in shaping the contribution of higher education to shape the future and global competition workforce are examined. In study; it has been reached that both countries’ institutions have not reached yet to developed countries’ standards, the system cannot be used effectively and efficiently, the staff should be educated well to use system in proper way, systems installation for the future needs taking into consideration and it should be avoided from wasting of resources.

Keywords: Technonology Usage in Higher Education, Information System, Information Technology

¹ Dr, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ates.haydar@yahoo.com

² Dr, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, mgulbeniz@yahoo.fr

Giriş

Bilişim sistemleri, kullanıldığı örgütlerde; yönetimin alt fonksiyonları olan, karar verme, planlama, eşgüdüm, iletişim, analiz ve canlandırma, uygulama, denetim ve değerlendirme konularına destek olmak amacıyla verilerin toplanması, asgari maliyetle ve kolayca erişilebilecek şekilde saklanması, işlenmesi, toplanan veya üretilen bilginin kullanıcıların hizmetine sunulması ve dağıtılması için birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan küme olarak tanımlanabilir (Barret, 1999; ORACLE, 2014).

Bilişim teknolojilerinin kullanımı gün geçtikçe yeni boyutlar kazanmakta ve yaşamı önemli ölçüde olumlu yönde etkilemeye devam etmektedir (Lewis, Marginson ve Snyder, 2005). Değişen dünya düzeni, küreselleşme kavramını ortaya çıkararak, diğer sektörlerde olduğu gibi, eğitim sektöründe de hem ulusal, hem de uluslar arası alanda kaliteyi ve hem eğitim kurumları, hem de ülkelerarası rekabeti gündeme getirmiştir.

Bilişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve gelişiminin en önemli parçalarından birini ve bilginin yayılması ve öneminin ortaya konulmasında temel etken olan bilgisayarın günümüzde kullanıldığı başlıca alanlar şöyle sıralanabilir; sanayi, ticaret, eğitim, mühendislik, bankacılık işlemlerinin çok büyük bölümü, tıp alanı, araştırma ve geliştirme (ARGE) çalışmaları, fen bilimleri, sosyal bilimler, uzay araştırmaları, haritacılık ve mimarlık, sanat, medya, evler vb. (Headrick, 2002; ITU, 2012; Laudon ve Laudon, 2007). Bu alanlara gün geçtikçe yenileri eklenmekte ve yaşamın değişmez parçası olmak yönünde ilerlemektedir.

Bilişim sistem ve teknolojisinin getirmiş olduğu olanaklar, diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi, yükseköğretim kurumlarını da küresel ortamda daha etkin ve verimli hizmetler sunmaya itmektedir. Eğitim, yakın geçmişe kadar öğrenme yani bilgi edinme üzerinde yoğunlaşırken, günümüzde araştırma ve geliştirme (ARGE) ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu da, belirli konularda üretilen tüm bilgilere ulaşabilmek, konuyu her yönüyle ele alabilmek için bilişim teknolojisinden azami yararlanmayı zorunlu kılmaktadır. Son dönemde bilişim teknolojisindeki gelişmeler, doğru bilgiye ulaşmanın yanında, bilginin doğru yerde, doğru zamanda, hızlı, güncel, bütünlük içinde sunulmasını da gerektirmektedir (Tecim ve Gökşen, 2009).

Yükseköğretim kurumları, bilgi çağında ve bilgi toplumlarında en önemli görevi üstlenmiş kurumların öncüsü durumundadır. Çünkü bu kurumlar; bilgi toplumunun hammaddesi olan bilginin üretimi ve dağıtımından sorumludur. Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT), diğer bütün kurum ve kuruluşları olduğu gibi yükseköğretim kurumlarını temelden etkilemektedir. Bundan kısa süre öncesine kadar bu kurumlardaki öğrenci ve öğretim üyelerinin birçoğunun yabancı olduğu BİT'nin, günümüzdeki eğitim ve ARGE'deki yer ve önemini dikkate alacak olursak, BİT'nin bu kurumlar açısından önemi daha iyi anlaşılabilir (Karahan, 2001).

Yükseköğretim kurumlarının, yalnızca kendi iç gereksinmelerine dönük bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kurması yeterli olmamakta; aynı zamanda benzer yapıdaki diğer tüm kurum ve kuruluşlarla bilgi alış-verişini sağlamak, yetiştirilen insangücünün çalışacağı sektörlerdeki gelişmeleri ve yeni gereksinimleri sürekli takip ederek bunları geri besleme olarak eğitim sürecine dahil etmek, mezunlarının yaşam boyu öğrenme gereksinimleri için katkı sağlamak gibi gereksinimlere uygun olarak sistemin geliştirilmesi de gerekmektedir (Altbach, 2005).

Günümüzde BİT, üniversitelerdeki öğretme ve öğrenmeye ilişkin tüm alanlarda kullanılmaktadır. Ancak araştırmalar, bu sistemlerin kurulumunda, genelde yükseköğretim kurumlarının iç gereksinmelerinin ön planda tutulduğunu göstermektedir (Bates, 2000; Cole, 2000; Ransom, Graham ve Mott, 2007; Price ve Oliver, 2007).

Üniversitelerde öğretim ve öğrenme sürecinde BİT kullanımı, sosyal ve örgütsel olgudur. Sosyal ve örgütsel kuramlar, kurulacak sisteme etki eden tüm mikro ve makro düzeydeki etkenlerin dikkate alınmasının uygun olacağını belirtmektedir (Layder, 1993). Bu sistemlerin kurulumunda; bireysel, örgütsel ve toplumsal bazda konuyu ele almanın daha uygun olacağını belirten görüşler (Bates, 2007; Beers, 2007; Headrick, 2002; Kelly, 2007)'de bulunmaktadır.

Çağdaş toplumun yaşadığı büyük değişimde BİT'in üniversitelerde kullanımı; eğitimi, süreye bağımlı eğitimsel eylemleri ve erişimi kolaylaştırmak, eğitim süresini azaltmak, kaliteyi artırarak maliyetleri azaltmak konusundaki katkılarıyla ele alınması ve değerlendirilmesi gereken bir etkidir (Price ve Oliver, 2007). BİT'in etkinliğini savunan araştırmacılar (Beers, 2007); teknolojinin kapasitesinin, zamandan ve mekândan bağımsız olarak, eğitime ilişkin işlemlerde daha iyi erişim sağlayacak duruma geleceğini belirtmektedirler. Eğitimde kaliteyi artırmak söz konusu olduğunda, bir kısım araştırmacılar bunun teknolojinin etkin kullanılmasıyla sağlanabileceğini öne sürmektedir (Beers, 2007). Bates (2000) gibi araştırmacılar ise bu düşüncenin tersine, BİT'in eğitimde kullanılmasının; erişim, kalite ve maliyet konusunda sihirli etken olduğu konusundaki endişelerini paylaşmaktadır. Bir diğer önemli konu da, eğitim için teknolojiye erişme gereksinimi olanların gerekli beceri düzeyine erişmelerinin nasıl olacağıdır.

BİT'in kullanıldığı örgütlere sağladığı önemli kolaylıklar dikkate alındığında; bu konuların en yoğun olarak gündeme geldiği üniversitelere sağladığı yarar daha iyi değerlendirilebilecektir. BİT; büyük çaptaki verileri, en ucuz maliyet ve asgari yer gereksinimi ile tutabilmekte, bu verilerin depolanma alanlarını ayarlayabilmekte ve istendiğinde çok kısa sürede erişimi sağlayabilmektedir (ORACLE, 2014). Aynı anda çok sayıda kullanıcıya, verilerin bütünlüğünün bozulmadan ve karışıklığa meydan vermeden ulaşmasını sağlamaktadır. Yöneticilerin ve plancıların, asli görevlerine yönelik daha fazla zaman tasarrufu sağlayarak, sistemin performansını en üst düzeye çıkarmaları ve daha etkin bir yönetim sistemi kurulması konusunda avantaj sağlamaktadır (Gökçen, 2007).

BİT'in en önemli özelliklerinden birisi de, aralıksız olarak uzun süreli çalışabilmesi ve bu sürede performans düşüklüğünün söz konusu olmaması, sistemin özelliğine göre her yerden erişime olanak sağlaması, böylece bilgiye istenen zamanda ve nitelikte ulaşmayı kolaylaştırmasıdır. Kullanılan güvenlik sisteminin özelliğine göre; kullanıcılar bilmesi gereken prensibi doğrultusunda, yalnızca yetkili oldukları bilgiye ulaşabilmekte, bilginin depolandığı yer aynı olmasına karşın, erişimcileri gerektiğinde sınırlayabilme veya yetkisiz erişimi engellemeye olanak vermektedir (Daniel, 1997).

Ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının BİT'i etkin olarak kullanabilme düzeyi; o ülkenin gelişmişlik düzeyinin göstergelerinden birisi olmasının yanında, bilgiyi kullanabilme ve yeni bilgi üretmek küresel rekabete hazır insan gücü yetiştirme konusundaki yetkinliğinin de göstergelerinden birisi durumundadır. Üniversitelerin BİT'i kullanma düzeyini etkileyen önemli dış etkenler olarak; BİT'in eriştiği düzey ve üniversite sistemine katkı derecesi, hükümetlerin üniversiteler ve BİT'e ilişkin politikaları ve bu maksatla ayırdıkları kaynaklar, sanayinin üniversitelerden beklentileri ve üniversitelerin bu beklentilere yanıt verme isteğinin derecesi, üniversitelere olan talebin düzeyi söylenebilir. BİT'in üniversite içinde yaygınlaşma ve kullanımına etki eden iç etkenlerden başlıcaları da; yönetim kademesinin tutumu, akademik çalışma ve kültür ortamı, öğretim üyelerinin tutumu, teknoloji kullanımına olan ilgidir (Price ve Oliver, 2007).

Bu nedenle araştırmada problem olarak; Türkiye ve Azerbaycan'daki devlet yükseköğretim kurumlarında bilişim sistem ve teknolojilerinin kullanım derecesinin değerlendirilmesi ile bu alanda gelişmiş ülkelerdeki uygulama ve gelişmeler de dikkate alınarak, her iki ülkenin mevcut sistemlerinin geliştirilmesine yönelik önerilerin getirilmesi esas alınmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel olup, nitel araştırma yöntemleri ağırlıklı olarak kullanılmış, “tarama” modeli esas alınmıştır. Verilerin toplanmasında; ulusal ve uluslararası “alanyazın incelemesi” ile araştırmacılar tarafından Türkiye için Hacettepe Üniversitesi’nde, Azerbaycan için ise Devlet Pedagoji Üniversitesi’nde “gözlem” yapılarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Toplanan veriler için “içerik analizi” yapılmış, analizde kolaylaştırılabilmesi için veriler “bilgi sistemleri” ve “bilgi teknolojileri” olarak iki ana “tema grubu”na ayrılmış, analizde, karşılaştırmalı eğitim yöntemi ve nitel analiz teknikleri esas alınmıştır. Elde edilen verilerle; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuş, tematik çerçeveye göre işlenmiş, bulgular tanımlanarak ve yorumlanarak sonuca gidilmesi esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

BİT’in öğretim yöntem ve programlarına entegrasyonu geleneksel olarak çok uzun ve yavaş bir süreçle gerçekleşmektedir. Diğer yandan, gündelik yaşamdaki teknoloji baş döndürücü bir hızla ilerlemekte, bu husus BİT ile ilgili eğitim politikaları oluşturulurken zamanlamaya dikkat edilmesini gerektirmektedir. BİT’e ilişkin politikalar; altyapı, kaynak yönetimi, öğrenme, öğretme, kişisel gelişim, hizmet içi eğitim, büyük çaptaki reformlarla ilgili uygulama ve kararları içerebilirler (Knowles, 2004).

BİT’in başarıyla uygulanabilmesi için şu etkenlerin dikkate alınması gerekmektedir; Alt yapı ve donanım, yüksek kaliteli eğitimsel multimedya hizmetleri ve içeriği, öğretmenlere ve yaşam boyu öğrenme etkinliklerine yönelik eğitim aktiviteleri, tüm seviyelerde diyalog ve işbirliği (Knowles, 2004).

Bu husus; yükseköğretim kurumlarında BİT’e ilişkin politikaların yalnızca bilgisayarlar, diğer teknolojik donanımlar ve internet gibi donanımla ilgili kararları değil, eğitim kadrosunun hizmet içi eğitimi, toplumsal diyalog ve anlayış gibi diğer bazı etkenleri de içerdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi içerisinde BİT’in eğitime entegrasyonu; yöneticiler, eğitim kadrosu ve öğrenciler tarafından başarılabilecektir.

Avrupa Birliği (AB) eğitim politikaları içerisinde ve bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında BİT’e özellikle son 20-25 yılda daha fazla önem verildiği görülmektedir. 1980’li yıllardan itibaren bu alandaki gelişmeler takip edilerek, gerekli kararlar alınmıştır. Ancak, uygulamaya dönük çalışmalar 2000’li yıllara kadar yeteri kadar yapılamamış, bu süreçte, üniversitelere bilgisayar ve çeşitli teknolojilerin alımı yapılmış, basit düzeyde eğitim portalları ve yerel alan ağları kurulmuş ve akademik ve idari personelin hizmet içi eğitim alması sağlanmıştır (Bayrakçı, 2005).

1995’ten sonra BİT’in hızla yaygınlaşması ve kişisel bilgisayarların tüm alanlara girmeye başlamasıyla birlikte bu alanda önemli atılımlar yapılmıştır. Vatandaşların dijital okuryazar olabilmesi, eğitimde BİT’in kullanılması ve ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim kurumları ağlarıyla bilgi ve deneyim alışverişinin sağlanmasına yönelik olarak önemli ve somut kararlar alınmıştır (Bayrakçı, 2005). Bu kapsamda; tüm yükseköğretim kurumlarına bilgisayar donanımları kurulmuş, internete erişim sağlanmış, yerel, ulusal ve uluslararası düzeydeki yükseköğretim ağ sistemine katılımları teşvik edilmiştir. Bu sistemin gelişimine yönelik gereken hizmet içi eğitim desteği verilmiştir. AB ülkelerinin eğitim sistemleri ile ilgili kapsamlı verileri içeren EURYDICE portalı ile bu sisteme bağlı EURYBASE veri tabanı oluşturulmuş ve tüm yükseköğretim kurumları ve bireysel araştırmacıların kullanımına açılmıştır.

Avrupa Birliği (AB) tarafından; çoğunluğu eğitim sistemlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaştırılması ile ilgili kararlardan oluşan bir raporda, yeni dünya

düzeni ve Avrupa'nın karşı karşıya bulunduğu durum şu şekilde ifade edilmiştir (Epper ve Bates, 2001):

“Günümüz dünyası hızlı değişim, artan küreselleşme ve ekonomik ve sosyo-kültürel ilişkilerdeki artan karmaşıklık ile karakterize edilmektedir. Bu değişimlerin hızı eğitim ve öğretim sistemlerinin gelecek hedeflerinde de yansıtılmalı ve yer verilmelidir. Yeni ekonomik yapılar ve toplumlar giderek artan biçimde bilgi ile yönetilmektedirler. Özellikle, bilgisayarlar işte ve evde daha çok kullanılmaya devam etmekte ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile daha fazla aşına olma ve BİT'i kullanma, eğitim ve öğretimin daha iyi planlaması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.”

Halen AB ülkelerinde ve diğer gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında BİT genelde şu amaçlar için kullanılmaktadır; kurumsal tanıtım, örgütlenme yapısı, personel ve öğrenci işlemleri, yapı işleri, bilgi işlem sistemi, bilimsel araştırma projeleri, yönetim ve eğitim kadrosuna ilişkin bilgiler, akademik takvim ve programlar, elektronik kütüphane ve diğer yükseköğretim kurumlarının kütüphaneleriyle bağlantılar, üniversite içi ve dışı elektronik iletişim, araştırmalar için veri tabanları ve bağlantılar, kurum içi eğitim, öğretim ve sunumu kolaylaştırıcı donanım ve programlar, uzaktan eğitime ilişkin sistemler, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sistemler, araştırma laboratuvarları, dil laboratuvarları, bit okur-yazarlığına yönelik sistemler, elektronik ders kaynakları ve veri tabanları ulusal ve uluslararası yükseköğretim kurumlarıyla ilgili bağlantılar, ulusal ve uluslararası alanda eğitimle ilgili araştırma ve çalışma yapan kurum ve kuruluşlarla ilgili bağlantılar, mezunlara yönelik uygulamalar, sosyal ve kültürel faaliyetlere ilişkin bağlantılar, kurum içi ve dışı duyuru ve haberler, yükseköğretim kurumundaki yaşam sistemlerine ilişkin bağlantı ve bilgiler, eğitime yönelik geri besleme sistemi, diğer toplumsal sistemler ve fiziki çevre ile ilgili bağlantılar (Bates, 2007; Bayrakçı, 2005; Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005; DEÜ, 2014; Kelly, 2007) .

Belirtilen alanlar dışında; her yükseköğretim kurumunun özelliğine göre ek kullanım alanları söz konusudur. Temel anlayış; eğitim ve öğretimde en iyi sonucu alabilmek için BİT'den en üst düzeyde yararlanmak ve sistemin işleyişini en düşük maliyetle gerçekleştirebilmektir.

Türkiye'de yükseköğretim eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik ilk önemli girişim; Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma kurumu (TÜBİTAK)'a bağlı bir enstitü olarak 1996 yılında kurulan Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM)'dir (Tosun, 2008; TÜSİAD, 2006). ULAKBİM, Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları ve araştırma merkezlerini birbirlerine ve uluslararası yükseköğretim sistemi ve araştırma kurumlarına bağlayarak ulusal düzeydeki yükseköğretim ağını işletmekte ve araştırmacılar için ARGE altyapısı sunmaktadır. Kurum; Cahit Arf Bilgi Merkezi vasıtasıyla, Türkiye'deki en zengin bilimsel basılı ve elektronik bilgi kaynaklarını hizmete sunmaktadır.

BİT'in Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde yer alması, yeni denilebilecek bir geçmişe sahiptir. 1980'li yılların ortalarından itibaren çeşitli projeler ve girişimler gündeme gelmiş, 2003 yılında ortaya konulan E-Türkiye çalışmaları kapsamındaki “E-Dönüşüm Türkiye Projesi” ile BİT'e yönelik daha ileri politika ve hedefler gündeme gelmiştir (MEB, 2008).

BİT'e yönelik ulusal politikalar; devlet yükseköğretim kurumlarında da gelişmenin önünü açmış, bu sistemlerin kurulmasına yönelik bütçe kaynaklarında artış sağlanmıştır. Halen yükseköğretim kurumlarında BİT, bazı yükseköğretim kurumlarında farklı uygulamalar da olsa, genelde 6 ana modülden ve bu modüller içindeki alt servislerden oluşmaktadır (Tosun, 2008).

Bu modüller ve alt modüller; öğrenci işleri (ön kayıt, ilk kayıt, medikal işlemler, öğretim kadrosu not girişi, öğrenci işlemleri ve web kayıt işlemleri vb.), personel işleri (hastane ve izin

işlemleri, akademik personel özgeçmişleri, sicil işlemleri, ek ders modülü, maaş işleri), bilimsel araştırma projeleri (satınalma ve yönetim), yapı işleri, bilgi işlem sistemi (elektronik haberleşme, yazılım desteği, yönetim sistemi vb.)'dir. Yükseköğretim kurumları internet sayfaları vasıtasıyla; yukarıda sıralanan amaçlar doğrultusunda diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi BİT olanaklarından yararlanılmaya çalışılmaktadır (Tecim ve Gökşen, 2009).

Türkiye'deki yükseköğretim kurumları, diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, teknolojinin en yüksek düzeyde ve sıklıkla kullanıldığı kurumlar olmasına ve bu konuda üst yönetim düzeyinde gerekli irade ile kullanıcı düzeyinde istek olmasına karşın, uygulamada arzulanan üretkenliğin sağlanamadığı konusunda Tecim ve Gökşen (2009) tarafından yapılan araştırmalar mevcuttur.

Türkiye'de, eğitimde BİT'in kullanılma derecesi, kullanıma etki eden hususlar, bilgisayar destekli eğitimin etkileri ve bu konuya yönelik hizmetiçi eğitim programlarının yeterliliği alanında yeteri kadar araştırma ve nesnel bilgiler henüz yeterli düzeyde değildir. Ancak; üzerinde mutabık kalınan konu, BİT'in eğitim sistemine yeni ufuklar açma potansiyeline sahip olduğu, muhtelif projelerle eğitim kurumlarına sağlanan teknolojik desteğe karşın, eğitime katkısının henüz istenen düzeyde olmaması ve uzun bir süre daha kısıtlı kalmaya devam edeceği konusundaki endişelerdir. Yapılan uluslararası araştırmalara (Stromquist ve Samoff, 2000; Visscher, Wild, Smith ve Newton, 2003) göre; BİT'i yeterince etkin kullanamamanın nedenleri ile ve kullanımda karşılaşılan sorunlar olarak; eğitim kadrosunun bilgi ve beceri konusunda henüz istenen düzeyde olmaması, donanım ve yazılım yetersizliğidir.

Ayrıca; teknolojiye yaşanan hızlı gelişme, çok pahalı olan bu sistemlerin yenilenmesi ve daha etkin hale getirilmesini olumsuz yönde etkilemekte, kaynak yetersizliği nedeniyle, sistemler, genelde çağa ayak uydurmakta zorlanmaktadır. Bir kısım yükseköğretim kurumları, daha önceden kurulmuş, nispeten eski teknoloji ve birbiriyle uyum sağlamak güçlüğü yaşanan, sınırlı sayıda kullanıcıya hizmet veren BİT'i yenilemekte zorlanmaktadır. Gelişen BİT, yaygın, ucuz ve kullanımı kolay bilgi sistemlerinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır. BİT'deki bu hızlı değişim ve gelişim, kullanıcı personelin hizmetiçi eğitimi konusunu da güçleştirmekte, bu eğitime ayrılan süre, eğitim için ayrılan sürenin aleyhine olabilmektedir (Gök, Turan ve Oyman 2011; Tuti, 2005).

Yükseköğretim kurumlarında BİT'in etkin olarak kullanımını engelleyen bazı güçlükler incelendiğinde (Gök, Turan ve Oyman 2011; Tuti, 2005); öğretim kadrosu ve özellikle öğrencilerin kullanımı için planlanan bilgisayar sayısının ve internet bağlantısının çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Personelin BİT okur-yazarlık düzeyine bağlı olarak, mevcut bilgisayarların önemli bir bölümü çoğunlukla elektronik daktilo gibi kullanılmakta, bilgisayarın kapasitesinden yeterince yararlanılamamaktadır. Bu nedenle çoğu bilgi ve belgeler halen kağıt üzerinde sunulmakta veya işlem görmektedir. Kişisel bilgisayarlar, iletişim altyapısı ve elektronik haberleşme gibi sistemlere önemli yatırımlar yapılmasına karşın, yatırımların karşılığının tam olarak alınabildiğini söylemek güçtür.

Türkiye'deki devlet yükseköğretim kurumlarının büyük kısmında (Hacettepe Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi vb.), halen ders kayıtlarının bilgisayar ortamında yapıldığı, öğrencilerin ödevlerini elektronik ortamda sunmalarının mümkün olduğu söylenebilir. BİT'in sağladığı önemli kolaylıklara karşın; halen ilk kayıt, kayıtların yenilenmesi, not ve öğrenim ücretlerinin takibi, öğrencilerin askerlik hizmetlerinin takip edilmesi, çok sık olarak kullanılan çoğu belgelerin elektronik ortamda üretilmesi gibi konular henüz tam olarak sağlanamamıştır. Yükseköğretim kurumlarının büyük bölümü ders içeriklerini internet sitelerinde sunmalarına karşın; eğitim kadrosunun tümünün henüz okuma listeleri ve eğitim materyallerini bu sayfalara koymadıkları veya güncellenmesinde gecikmeler yaşandığı görülmektedir.

Azerbaycan’da BİT teknolojisinin eğitimde, bu kapsamda yükseköğretimde kullanılmasına ilişkin esaslar, 2003 yılında yayımlanan “Azerbaycan Cumhuriyeti’nin Gelişimi İçin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Milli Stratejisi Belgesi”yle ve 2008 yılında yayımlanan “Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sisteminde BİT’in Uygulanması Devlet Programı” ile belirlenmiş ve bu konuya ilişkin devlet kademesinde birimler kurulmuştur. Konuya verilen önem ve süreç içinde yapılan çalışmalar sonucu, Uluslararası Para Fonu (IMF, 2012, Akt: Özbilgin ve Çalış, 2013) verilerine göre 2009 yılında Türkiye’de hane sayısı esas alındığında internet kullanım oranı % 42, Azerbaycan’da % 33 iken bu oran 2010’da Türkiye’de % 43, Azerbaycan’da % 45, 2011’de Türkiye’de % 47 iken Azerbaycan’da % 54’e ulaşmış ve oransal olarak Türkiye’yi geçmiştir (Şekil 1).

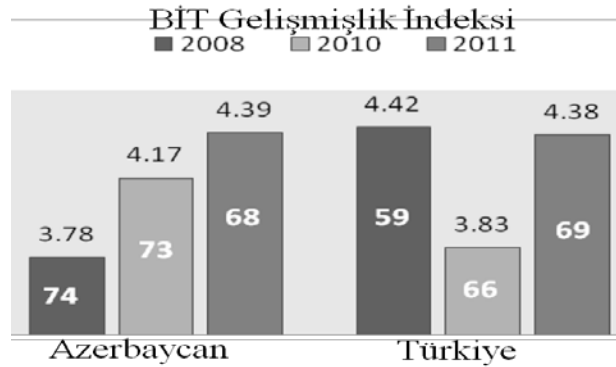
Şekil 1: Türkiye ve Azerbaycan Hanelerde İnternet bağlantı Durumu

Hanelerde Sahipliği	Bağlantı	2009	2010	2011
Azerbaycan		33.3	45.1	53.7
Türkiye		41.6	42.9	47.2

Kaynak: IMF, 2012 (Akt: Akt: Özbilgin ve Çalış, 2013).

Her iki ülkenin BİT gelişmişlik endeksi ise aşağıda Şekil 2’dedir.

Şekil 2: Türkiye ve Azerbaycan BİT Gelişmişlik İndeksi Karşılaştırılması



Kaynak: ITU, 2012 (Akt: Akt: Özbilgin ve Çalış, 2013).

Şekil 2’deki BİT gelişmişlik endeksi karşılaştırıldığında; Azerbaycan’ın, 2008 yılındaki ölçümde Türkiye’den daha düşük bir indeks derecesine sahipken, 3 yıllık bir sürede artan bir ivme ile 4.39 gibi bir değere ulaştığı görülmektedir. Türkiye’nin ise, 2008 yılındaki indeks değerinde bir gerileme ile 2010 yılında 3.83’e düştüğü, 2011’de tekrar 2008 değerine yakın ancak biraz daha düşük bir değere ulaştığı, ancak 3 yıllık bu değerlendirmede istikrarlı bir gelişme olmadığı görülmektedir.

Azerbaycan’daki üniversitelerde BİT genelde şu maksatlarla kullanılmaktadır; kurumsal tanıtım, örgütlenme yapısı, öğrenci işlemleri, bilgi işlem sistemi, yönetim ve eğitim kadrosuna ilişkin bilgiler, akademik takvim, akademik programlar, elektronik kütüphane ve diğer yükseköğretim kurumlarının kütüphaneleriyle bağlantılar, üniversite içi ve dışı elektronik iletişim, dil laboratuvarları, sosyal ve kültürel faaliyetlere ilişkin bağlantılar, kurum içi ve dışı duyuru ve haberler (Özbilgin ve Çalış, 2013).

Azerbaycan’da BİT’in devlet kurumlarında uygulanmasına ilişkin kararlılık ve artan ivmeye karşın, devlet yükseköğretim kurumlarındaki uygulamanın “Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sisteminde BİT’in Uygulanması Devlet Programı” ile belirlenen düzeye ulaşamadığı görülmektedir. En köklü üniversitelerden Devlet Pedagoji Üniversitesi’nde araştırmacı tarafından yapılan inceleme ve gözlemler; öğrenci işleri (ön kayıt, ilk kayıt, medikal işlemler, öğretim kadrosu not girişi, öğrenci işlemleri ve web kayıt işlemleri vb.), personel işleri (hastane ve izin işlemleri, akademik personel özgeçmişleri, sicil işlemleri, ek ders modülü, maaş işleri), bilimsel araştırma projeleri (satınalma ve yönetim), yapı işleri, bilgi işlem sistemi (elektronik haberleşme, yazılım desteği, yönetim sistemi vb.) gibi modüllerin tam olarak kurulamadığı tespit edilmiştir Eğitim kadrosunun BİT okur-yazarlığına ilişkin eğitimler ise devam etmektedir. Üniversitelerde BİT teknolojisi yaygınlaştırılması tam olarak sağlanamamış olup, eğitim kadrosu ve öğrenciler için yeterli donanım ve yazılımlar yeterli değildir. Uzaktan eğitim, yaşamboyu öğrenme, toplumsal sistemler ve ekonomik sektörlerle bağlantı ve geri besleme için yeterli altyapı kurulamamıştır (Özbilgin ve Çalış, 2013).

Her iki ülkenin yükseköğretim kurumlarında, bilişim teknolojilerinin kullanılmasında; öğrencilerin iletişim, öğrenme ve düşünme yetenek ve alışkanlıklarının geliştirilmesi ve bilgi çağının gereklerine uygun olarak yetiştirilmesinin esas alındığı politika belgeleri ve projeler olmasına karşın, belgelerin güncellenmesinin uygun olacağı, uygulamada, kaynak tahsisinin yeterli olmadığı, bilişim teknolojisinin etkin olarak kullanılmasını sağlayacak yönetim ve eğitim kadrosunun nitelik ve nicelik olarak henüz istenen düzeyde olmadığı değerlendirilmiştir (Bayrakçı, 2005; Tosun, 2008; Özbilgin ve Çalış, 2013). Bu kapsamda; yükseköğretim kurumlarındaki örgün eğitim ile bilgi toplumu dönüşümünde önemli katkısı olan yaşamboyu öğrenme kapsamında kullanılan yaygın eğitimin gelişiminde, bilişim teknolojisine, Azerbaycan’daki yükseköğretim kurumlarında daha yüksek oranda olmak üzere önem ve öncelik verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Her iki ülkede; ulusal düzeyde hedeflerin ortaya konmasına karşın, bilişim sistemlerine yönelik projelerin gerçekleştirilmesinde, yükseköğretim kurumlarının ağırlıkla kendi kaynaklarını kullanmak durumunda kaldığı, kaynak yetersizliği nedeniyle hedeflerin ötelendiği görülmektedir.

Bilişim sektörünün dinamik yapısı ile sürekli değişim ve gelişim içinde olduğu gerçeğinden hareketle, gelişmekte olan ülkeler arasında bulunan Türkiye ve Azerbaycan’ın, küreselleşme ve küresel rekabetin gerektirdiği insangücünün yetiştirilmesinde yükseköğretimin öneminin gittikçe arttığı gerçeğinden hareketle, stratejik bir sektör olan bilişim sistemlerine yönelik politikaların ve projelerin sürekli olarak geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda Türkiye’deki “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi” (MEGEP) benzeri projelerin yükseköğretim kurumlarında uygulanması ile Azerbaycan’ın “Eğitim Sisteminde Bilişim Sistemlerinin Yaygınlaştırılması Devlet Politika Belgesi” kapsamındaki projelerin yükseköğretim kurumlarındaki uygulamalarına ağırlık verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; her iki ülkedeki yükseköğretim kurumlarında bilişim sistemlerinin yaygınlaştırılması ve etkin kullanımı konusunda benzer sorunlar olduğu değerlendirilmiştir. Bunlar; bilişim vizyonunun ve vizyon gereği oluşturulan politika ve hedeflerin henüz gelişmiş ülkelerin düzeyinde olmadığı, teknolojinin takibi ile kalite ve standardizasyonun istenen düzeyde olmadığı, kurumsallaşmanın sağlanamamış olması ve yaygınlaştırmanın henüz ulusal düzeye ulaşmadığıdır.

BİT’in yükseköğretimin kurumlarının gereksinimlerine uygun olarak kurulup, kullanılabilmesi için, dış ve iç etkenler dikkate alınarak; başta ARGE olmak üzere, BİT’in planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin projeler geliştirilmelidir. Bu projelerde dikkate alınması gereken en önemli konu; 21. yüzyılda, küresel rekabete hazır eğitilmiş insangücüne kazandırılması gereken yeteneklerin tasavvur edilmesidir.

Bilişim teknolojisinin; bilgiyi yaratma, toplama, işleme, yayma ve korumadaki önemi dikkate alındığında, yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimde yardımcı araç olarak kullanım oranı artırılmalıdır. Çünkü bu kurumlar, toplumsal değişim ve gelişime liderlik eden kurumlardır. Bu nedenle; bilişim teknolojilerini sürekli olarak izlemek, kullanmak, öğrenmek ve öğretmek durumundadır.

Gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında yoğun olarak kullanılan uzaktan eğitimin, her iki ülkedeki kurumlarda istenen düzeyde olmamasının temelinde; bilişim altyapısının yetersizliği, mevzuatın çağın gereklerine uygun olmaması, bu konudaki yatırım ve teşviklerin yetersiz olduğu, özellikle karar mekanizmasındaki yöneticilerin konuyla ilgili yeterli bilgi altyapısına sahip olmadığı değerlendirilmiştir.

Her iki ülkenin yükseköğretim kurumlarında BİT'in etkin bir biçimde kullanılmasının ve hatta üretilmesinin, konuyla ilgili çalışmalara büyük bir ivme kazandıracağı dikkate alınarak, üniversitelerin tüm dünyada saygınlık kazanması ve tercih edilir hale gelmesi için gerekli altyapının hazırlanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Fakülteler gibi eğitim kurumlarının ana omurgasını oluşturan birimlerin; hem kendi sorumlu oldukları öğrenci, idari ve akademik personele; hem de dışarıdan fakülte ile ilgili bilgi isteyen kişi ve kurumlara karşı sorumlu olduğu görevleri yerine getirebilmek için etkin ve verimli bir internet sitesi hizmete sunmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmada özetle; her iki ülkenin devlet yükseköğretim kurumlarındaki bilişim sistem ve teknolojilerinin mevcut durumunun gelişmiş ülke standartlarına henüz ulaşmadığı, konuya ilişkin vizyon ve politika belgelerinin güncellenmesi ve hazırlanan belgelere uygun hedef, program ve projelerin geliştirilmesi gerektiği, mevcut sistemlerin etkin ve verimli olarak kullanılmadığı, bu sistemleri kullanacak yönetici, eğitici ve idareci kadroların daha iyi eğitilmesinin gerektiği, sistemlerin kurulumunda mevcut ve geleceğe yönelik ihtiyaçların dikkate alınarak projelendirilmesinin ve böylece kaynak israfının önüne geçilmesi gerektiği, bilişim sistemlerinin yükseköğretimdeki eğitimin kalitesini düşürmeden finansal maliyetleri düşürecek şekilde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği konuları ön plana çıkmıştır. Ayrıca; gelişmiş ülke teknolojilerinin uygulanarak, veri paylaşımı bilişim sistemlerinin kurulması, yüksek performansa sahip mikro teknolojilerin kullanılması ve bu sistemlerin eğitimle bütünleştirilmesi gerektiği değerlendirilmiştir.

Kaynakça

- Altbach, P. (2005). Patterns in Higher Education Development. In P. Altbach, R. Berdahl, P. Gumport (Eds.). *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*, 15-37. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Barret, S. (1999). Information Systems: An Exploration of the Factors Influencing Effective Use. *Journal of Research on Computing in Education*, Fall 1999, Cilt. 32, No.1.
- Bates, A. (2000). *Managing Technological Change: Strategies for Academic Leaders*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bates, A. (2007). Strategic Planning for E-learning in a Polytechnic. In M. Bullen & D. Janes (Eds.). *Making the Transition to E-Learning: Strategies and Issues*, 47-65. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Bayrakçı, M. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Mevcut Uygulamalar.
- Beers, M. (2007). Using E-Learning to Promote Excellence in Polytechnic Education. In M. Bullen & D. Janes (Eds.). *Making the Transition to E-Learning: Strategies and Issues*, 66-83. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Cole, R. (2000). *Issues in Web-Based-Pedagogy: A Critical Primer*. Westport, CT: Greenwood.
- Dabbagh, N. ve Bannan-Ritland, B. (2005). *Online Learning: Concepts, Strategies and Application*. NJ: Prentice-Hall.
- Daniel, J. (1997). Why Universities Need Technology Strategies?
- DEÜ (2014). DEÜ web sitesinden erişim tarihi 10.08.2014
<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?>
- Epper, R. M. ve Bates, A. (2001). *Teaching Faculty How to Use Technology: Best Practices From Leading Institutions*. Westport CT: American Council on Education/Oryx Press.
- Gök, A., Turan, S. ve Oyman, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri
- Gökçen, H., (2007). *Yönetim Bilgi Sistemleri*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Headrick, R. D. (2002). Enformasyon Çağı Akıl ve Devrim Çağında Bilgi Teknolojileri (Çeviren: Zülal Kılıç), İstanbul: Kitap Yayınevi.
- International Telecommunication Union (ITU) (2012). Measuring the Information Society.
- Karahan, M. (2001). Eğitimde Bilgi Teknolojileri.
- Kelly, O. (2007). Moving to Blended Delivery in a Polytechnic: Shifting the Mindset of Faculty and Institutions. *Making the Transition to E-Learning: Strategies and Issues*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Knowles, L. (2004). English Language Teaching in Digital Age.
- Laudon, C. K. ve Laudon, J. P. (2007). *Management Information Systems: Managing the Digital Firm*. Tenth Edition, New Jersey: Prentice Hall.
- Layder, D. (1993). *New Strategies in Social Research: An Introduction and Guide*. Cambridge: Polity.
- Lewis, T., Marginson, S. ve Snyder, I. (2005). The Networked University? Technology, Culture and Organisational Complexity in Contemporary Higher Education. *Higher Education Quarterly*.
- MEB (2008). MEGEP- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.

- ORACLE (2014). ORACLE web sitesinden 11.08.2014 tarihinde erişildi <http://www.oracle.com/index.html>.
- Özbilgin, G. ve Çalış, K. (2013). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısından Türkiye ve Azerbaycan'ın Genel Karşılaştırılması.
- Price, S. ve Oliver, M. (2007). A Framework for Conceptualizing the Impact of Technology on Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*.
- Ransom, W., Graham, C. ve Mott, J. (2007). Faculty Perceptions of Technology Projects. *Educause Quarterly*, 4.
- Stromquist, N ve Samoff, J. (2000). Knowledge Management Systems: On The Promise And Actual Forms Of Information Technologies. British Association for International and Comparative Education, Cilt. 30, No. 3.
- Tecim, V. ve Gökşen, Y. (2009). Bilişim Teknolojilerinin Üniversitelerde Etkin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Journal of Yaşar University*.
- Tosun, E. K. (2008). Türkiye'de Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) Durumu ve E-Dönüşüm Projesi.
- Tuti, S. (2005). Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Performans Göstergeleri, Öğrenci Görüşleri ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi.
- TÜSİAD (2006). Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Bilişim ve Telekomünikasyon Teknolojileri Sektörü Üzerine Görüş ve Öneriler.
- Visscher, A., Wild, P., Smith, D. ve Newton, L. (2003). Evaluation Of The Implementation, Use And Effects Of A Computerised Management Information System In English Secondary Schools. *British Journal of Educational Technology* Cilt. 34, No. 3.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between School Principals' Instructional Leadership Behaviours And Teachers'academic Optimism Level

Ercan YILMAZ¹, Ahmet Turan KURŞUN²

Özet

Öğretimsel liderlik, okul liderliğinin başarısı için bir dizi faaliyet ve süreçlerden oluşan yönetimin ve liderliğin merkezindedir. Öğretimsel liderlik öğrenci ve yetişkin öğrenmesi, pedagoji ve öğretim programları konusunda yüksek düzeyde bilgi ve anlama becerisi gerektirmektedir. Öğretimsel liderliğin amaçlarından birisi de okulun akademik başarı düzeyinin istenilen ve hedeflenen seviyeye getirilebilmesi için çalışmalar yapılmasıdır. Akademik başarı için okul müdürlerinin uygun öğretimsel ortamı hazırlamaları, öğrenci başarısı için tüm paydaşları motive etmeleri ve onlarla işbirliği yapmaları gerekmektedir. Araştırmanın amacı ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile akademik iyimserlik arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, İyimserlik, Akademik İyimserlik.

Abstract

Instructional leadership is at the core of educational administration and leadership which contain a series of activities and processes for school success. So it requires high level knowledge and skills in the fields of student and adult learning, pedagogic and curriculum. One of the aims of instructional leadership is to struggle on moving the academic standing to the intended level. To achieve this, school principals should prepare suitable educational environment, motivate and cooperate with teachers and students' parents. Aim of this study is to examine the relationship between primary and secondary school principals' instructional leadership behaviors and teachers' perceptions of academic optimism. The results of the study show that there is a meaningful relationship between school principals' instructional leadership behaviors and teachers' academic optimism.

Keywords: Instructional Leadership, Optimism, Academic Optimism.

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi ercanyilmaz70@gmail.com

² Konya Meram Zafer Ortaokulu Müdür Yardımcısı, atmkursun@gmail.com

Giriş

Son yıllarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerileri, diğer liderlik becerilerinin yanında, okulun akademik başarısının önem kazanmasıyla birlikte ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin rehber, mentor ve model olması ve okulun performansını geliştirmeyi taahhüt etme davranışlarında bulunmasıdır (Prytula, Noonan ve Hellsten, 2013). Öğretimsel liderlik okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etme sürecidir. Bu süreçte iyi bir öğretimsel lider, okulda öğretmenlere, öğrencilere ve velilere sürekli olarak görünür ve öğrencilerin öğrenmelerine zarar vermeden sınıfları ziyaret eder ve okulda ne olup bittiğini öğrenmek için okulda sürekli dolaşarak kendini gösterir (Sherman ve MacDonald, 2008).

Eğitim yönetimi literatüründe kullanılan öğretimsel liderlik kavramı okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme becerilerine model olan ve öğrenme-öğretme sürecine vurgu yapan bir kavramdır (J. Blase ve J. Blase, 1999). Okul müdürünün 1980'li yıllardaki okul bekçisi imajı günümüzde yerini öğretim liderliği imajına bırakmıştır. Öğretim liderliği imajı aynı zamanda okul müdürlerine etkili lider imajı kazandırmaktadır. Etkili liderler bu imajı öğretime diğer faaliyetlerden daha çok önem verme, zamanının çoğunu öğretim sorunlarıyla ilgilenecek geçirme ve öğretime destek verme davranışlarıyla gerçekleştirebilirler (Balci, 2007). Zira etkili lider olabilmek için verilen bu özelliklere dikkatle bakıldığında, bu davranışların öğretimsel liderlik davranışları olduğu görülmektedir.

Sergiovanni'ye (1984) göre bir lider en azından teknik, beşeri, sembolik, kültürel ve eğitimsel olmak üzere beş güce sahip olmalıdır. Sergiovanni'nin eğitimsel güçten kastettiği okul müdürlerinin öğretimsel liderlik gücünü elinde bulundurmalarıyla ilgilidir ve bu güç, okul ve öğretimle ilgili sorunlar hakkında uzman olma anlamına gelmektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği öğretmenlerle, eğitim programlarında, öğretimde ve değerlendirmede aktif işbirliğini içermektedir. Öğretimsel liderlikte okul müdürü ve öğretmenler, öğretimsel görevlerin değerlendirilmesi, program ve personel geliştirmenin sorumluluğunu paylaşırlar (Marks ve Printy, 2003). Buna göre öğretimin sorumluluğu sadece öğretmende değil, personeli geliştirmek ve öğretimi değerlendirmek yoluyla aynı zamanda okul müdüründedir.

Okul müdürünün okulda yaptığı görevlere bakıldığında bu görevler bürokratik görevler ve kültürel görevler olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Bürokratik görevler okulun üst yönetimle olan ilişkileri, finansal işlemler, bina ve tesislerin onarım ve bakım işleri gibi görevlerden oluşurken, kültürel görevler, öğretim mekânlarının hazırlanması, öğrenci başarısı için yapılan çalışmalar, aile ve toplum desteği ve öğretimsel liderlik gibi görevlerden oluşmaktadır (Lunenburg, 1995; aktaran, Şişman, 2002, s. 137). Görüldüğü gibi öğretimsel liderlik okul müdürünün görevleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda okul müdürleri aynı zamanda öğretimsel liderlik görevlerini de yerine getirmelidir.

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliği okuldaki öğrenme ve öğretme süreçlerine yoğunlaşmış olmasıdır (Şişman, 2004, s. 25). Bu bağlamda okul müdürünün öğretim lideri olarak görevi, diğer görevlerinin yanında okulda öğrenme-öğretme faaliyetlerine doğrudan müdahil olması ve öğrenmeyi ve öğretmeyi okulun birinci önceliği haline getirmesidir.

Cuban'a (1988; aktaran Hallinger 2005) göre okul müdürlerinin liderlik yapabilmelerine esas olarak politik, yönetsel ve öğretimsel rollere sahip olması beklenmektedir. Daha da ötesi etkili bir liderlik için okul müdürleri bu roller arasında denge kurabilmelidir. Görüldüğü gibi etkili bir liderlik için okul müdürlerinin görev tanımlarında politik ve yönetsel rollerinin yanında öğretimsel olarak liderlik yapmak da vardır. Bir bakıma okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri okul başarısı için temel gerekliliktir.

Öğretimsel liderlik, okul liderliğinin başarısı için bir dizi faaliyet ve süreçlerden oluşan yönetimin ve liderliğin merkezindedir. Öğretimsel liderlik öğrenci ve yetişkin öğrenmesi, pedagoji ve

öğretim programları konusunda yüksek düzeyde bilgi ve anlama becerisi gerektirmektedir. Ayrıca liderlerin mesleki bilgileri öğrenmesi, diğer yönetim görevlerine göre daha nitelikli olmalıdır (Southworth, 2002). Bir başka ifadeyle öğretimsel liderlik, okul müdürünün en temel ve en önemli görevi olmalı ve okuldaki diğer görevlere göre öncelik sıralamasına göre ilk sırada yer almalıdır. Zira etkili okulların liderleri için öğrenme ve öğretimsel liderlik mesleki uygulamalarda artık iç içe geçmiş durumdadır (Pate, James ve Leech, 2005).

Öğrenci başarısını sağlamanın bir başka yolu da, öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin inanca sahip olma ve tüm öğretmenlerin böyle bir inanca sahip olmasını sağlamaktır. Çünkü okulda öğrencinin başarılı olabilmesi için öğrencinin kendine güveni ve inancının yanında öğretmenlerin de öğrencinin başarılı olabileceğine ilişkin inancı da başarı üzerinde doğrudan etkilidir. Literatürde başkalarının kişinin başarılı olabileceğine ilişkin güven ve inancını ifade eden kavram “*akademik iyimserlik*” kavramıdır.

İyimserlik gelecekle ilgili olumlu beklentilere odaklanır. İnsanların amaçlara ulaşma noktasında şüpheleri varsa, geri çekilebilirler ya da erkenden pes edebilirler veya hiç eylemde bulunmayabilirler. Sonuca ulaşmak için kendinden emin olan insanlar büyük sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarında bile azmederler. (Carver, Scheier, ve Segerstrom, 2010).

Akademik iyimserlik, akademik olarak başarılı olan okulların genel özelliğidir. Böyle okullar öğretmenlere daha çok önem verirler. Bu okullardaki öğretmen, öğrenci ve velilerin arasındaki güven duygusu diğer okullardan daha fazladır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler öğrencilerinin eşsiz bir birey olduklarını, imkân verilmesi halinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini, öğrencilere ve ailelerine güvenilmesi ve ailelerle işbirliği yapılabileceğini varsayar.

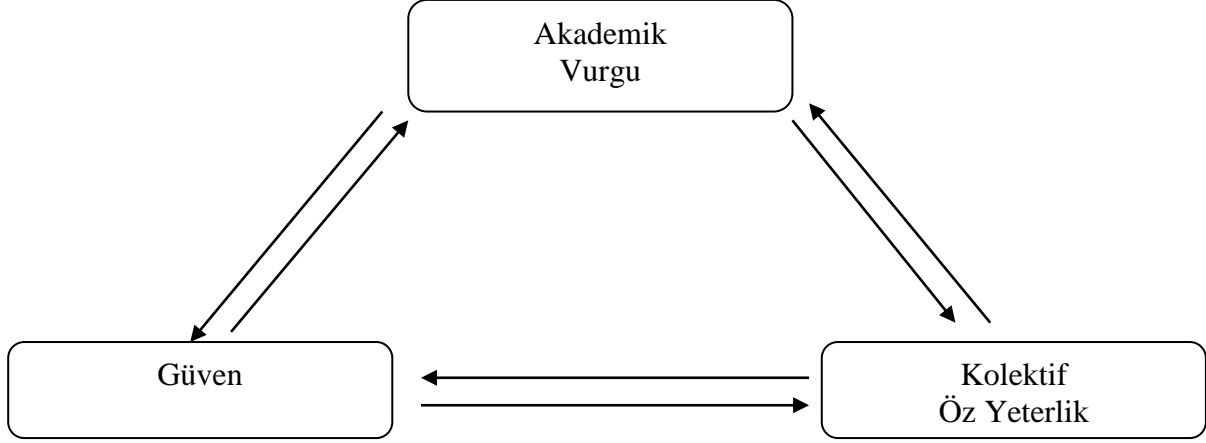
Akademik iyimserlik dünyada yeni bir kavramdır ve önemi tam olarak anlaşılabilmiş değildir. Akademik iyimserlik okulda tüm öğrenciler için başarılı sonuçlar elde edebilmek için kolektif okul özellikleri, iyimserlik - toplumun gelişebilmesi için güven, norm ve iletişim ağları gibi toplumsal örgütlenme özellikleri anlamına gelen (Temple, 2000) sosyal sermaye ve - bireylerin zayıf ve güçsüz yönlerine odaklanmak yerine, onların iyi yanlarının geliştirilmesine, olumlu deneyimler yaşamalarına ve ruh sağlıklarını korumaya odaklanan bir disiplin olan (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; aktaran Eryılmaz, 2013) pozitif psikoloji üzerine yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Beard, Wayne ve Hoy, 2010).

Akademik iyimserlik, akademik başarının önemli olduğuna, öğretmenlerin, öğrencilere yardımcı olabilecek kapasiteye sahip olduğuna ve ailelerin okulun bu çabalarında işbirliği içinde çalışmasına ve okula duyulan güvene ilişkin öğretmenler arasındaki inancın bir şeklidir (McGuigan ve Hoy, 2006). Buna ek olarak iyimser bir sınıfta pozitif etkileşimin yanında öğretmenler öğrenme fırsatları yaratmaya da odaklanırlar (MacPherson ve Carter, 2009).

Beard, Hoy ve Hoy’a (2010) göre okulların akademik iyimserliği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri içerir. Akademik iyimserlik kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç boyuttan oluşur. Kolektif yeterlik, okulun bir bütün olarak öğrenciler üzerinde etkiye sahip olacak çabalara yönelik tüm okulun olumlu inanç ve beklentilerini ifade eder. İnanç ya da beklenti olarak ifade edilen kolektif yeterlik akademik iyimserliğin bilişsel bölümünü oluşturur. Güven boyutu öğrencilerin ve ailelerinin açık, dürüst, hayırsever, güvenilir ve yetenekli olduklarına ilişkin inançtır ve akademik iyimserliğin duyuşsal boyutunu oluşturur. Davranışsal boyutu oluşturan akademik vurgu okulda davranışlara ve öğrenmeye odaklanır.

Akademik vurgu okulda öğrenci başarısını destekleyen ya da öğrencilerin üstün performans göstermeleri için baskı yapan önemli bir örgütsel özelliktir (Smith ve Hoy, 2007). Akademik vurgu, öğrenme ortamının düzenli olması, akademik başarının okul tarafından tanımlanması, kabul edilmesi ve önemsenmesi ve bunun için öğretmen, öğrenci ve öğrenci aileleriyle işbirliği yapılması ve öğrencilerin başarı için motive edilmesidir.

Şekil 1. Akademik İyimszerliğin Üç Boyutu Arasında Karşılıklı Nedensel İlişki



Kaynak, Hoy, Tarter ve Hoy, 2006

Akademik vurgu, öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olan akademik iyimszerliğin üç boyutundan biridir. Akademik vurgu okulun akademik başarı ve mükemmellik istemesi ile doğrudan ilişkilidir (Beard, 2008). Akademik vurgu boyutu, uygun öğretim ortamı hazırlama faaliyetleri ve öğretmenleri akademik iyimszerlikle ilgili motive etme çalışmaları olduğundan, okul müdürünün öğretimsel liderlik göreviyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Akademik vurgu boyutu bir bakıma okulun amaçlara ulaşmada ne kadar samimi olduğunun göstergesidir. Araştırmacılar akademik vurguya farklı teorik açılardan yaklaşmaktadır. Bazı araştırmacılar akademik vurguya okulun sağlığı ve iklimi bağlamında yaklaşırken, bazıları akademik vurguyu etkili okulları etkisiz okullardan ayıran faktörler olarak görmektedir (McGuigan, 2005).

Güven boyutu öğrencilerin başarıları için öğretmenlerin okulda bulunan diğer insanlara, öğrencilere ve öğrencilerin anne ve babalarına duyulan güven duygusu ve onlarla işbirliği yapılabileceğine ilişkin beslenen inançtır. Başarılı olabilmek için okulda bulunan herkesin birbirine güvenmesi şarttır. Güven, bireyin, diğerlerinin yardımsever, güvenilir, açık, yetkin, dürüst, yardımsever olduğuna ilişkin inancıdır (Tschannen-Moran, 2009; aktaran MacPherson ve Carter, 2009). Akademik iyimszerliğin güven boyutu sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında, sınıf dışında öğretmen ve öğrenci velileri arasında karşılıklı saygının oluşmasına olanak sağlar (MacPherson ve Carter, 2009).

Güven boyutu, akademik iyimszerliğin öğretmen, öğrenci ve aileler arasındaki duygusal bileşenidir. Güven boyutu öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin ailelerine güvenmesini ifade eder. Bunun yanında güven boyutu öğretmenlerde, öğrencilerin okulda değerli oldukları ve ebeveynlerin okula katkılarının değerli olduğu düşüncesini içerir (McGuigan ve Hoy, 2006).

Öz yeterlik bireyin öz yönetim becerisi ve bireysel inançlarıdır (Bandura, 1997; aktaran Hoy, et al. 2006). Bireylerin ya da grupların olumlu yeterlik duygusu olmadan harekete geçmeleri olası değildir. Öz yeterlilik inancının gücü, insanların seçimlerini etkiler ve okulların gelecekle ilgili plan yapmalarını ve eyleme geçmelerini sağlar (Hoy et al. 2006) ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkilidir (Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008).

Akademik iyimszerliğin yukarıda bahsedilen üç boyutuna bakıldığında akademik iyimszerliğin amacı öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olan iyimszerlik duygusunu oluşturmaktır (McGuigan ve Hoy, 2006). Böyle bir durumda öğrenciler için yüksek fakat ulaşılabilir hedefler koyulur. Öğrenciler sıkı

çalışmaya motive edilir ve onlar için düzenli öğrenme ortamları oluşturulur. Böyle bir ortamda öğrenciler akademik başarıya itibar gösterirler (Beard, 2008).

Öğretimsel liderliğin amaçlarından birisi de okulun akademik başarı düzeyinin istenilen ve hedeflenen seviyeye getirilebilmesi için çalışmalar yapılmasıdır. Akademik başarı için okul müdürlerinin uygun öğretimsel ortamı hazırlamaları, öğrenci başarısı için okulun tüm paydaşlarını motive etmeleri ve onlarla işbirliği yapmaları gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile akademik iyimserlik arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın evreni Konya İli Merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde çalışan 8378 öğretmenden, veri toplama grubu 2013/2014 öğretim yılında Konya İli Merkez ilçeleri Meram, Selçuklu ve Karatay'da görevli 330 öğretmenden oluşmaktadır. Oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen veri toplama grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişkenler	Düzye	N	%
Cinsiyet	Erkek	152	46,01
	Kadın	178	53,09
Eğitim Durumu	Önlisans	8	2,4
	Lisans	287	87,0
	Lisansüstü	35	10,6
Branş	Sınıf Öğretmeni	198	60,0
	Branş Öğretmeni	132	40,0
Kıdem	1-5 Yıl	30	9,1
	6-10 Yıl	60	18,2
	11-15 Yıl	112	33,9
	16-20 Yıl	99	30,0
	21 yıl ve üzeri	29	8,8
Yaş	20-30 Arası	52	15,8
	31-35 Arası	90	27,3
	36-40 Arası	88	26,7
	41-45 Arası	73	22,1
	46 ve üzeri	27	8,2

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için öğretmenlerin akademik iyimserlik algı düzeylerini ölçmede Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen Okul Akademik İyimserlik Ölçeği, öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını belirleyebilmek için ise Tanrıoğen (2010) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır.

Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen Okul Akademik İyimserlik Ölçeği öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç alt boyuttan ve 19 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların 5 tanesi öz yeterlik, 7 tanesi güven ve 7 tanesi akademik vurgu alt boyutuna aittir. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Öz yeterlik alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 25, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35'tir. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,82'dir. Okul akademik iyimserlik ölçeğinin 3 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Tanrıoğen (2010) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Ölçeği, öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme olmak üzere 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu soruların 19 tanesi öğretimi ve öğretmeni geliştirme, 14 tanesi öğretimsel iklim geliştirme, 6 tanesi iletişim becerileri, 5 tanesi öğretimi denetleme, 5 tanesi amaç tanımlama ve 4 tanesi öğrenci gelişimini izleme boyutunda yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Öğretimi ve öğretmeni geliştirme alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 19 en yüksek puan 95, öğretimsel iklim geliştirme boyutunda alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70, iletişim becerileri boyutunda alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30, öğretimi denetleme ve amaç tanımlama boyutlarında alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 25 ve öğrenci gelişimini izleme boyutunda alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı, .976'dır. Öğretimsel liderlik ölçeği 6 boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunup bulunmadığı korelasyon analizi ile, öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin bazı özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi, varyans analizi ve grupların herhangi birinde katılımcı sayısının 25'den düşük olduğu durumlarda Kruskal-Wallis analizi ile test edilmiştir. Araştırmada kabul edilen manidarlık düzeyi 0,05'dir. Eğitim araştırmalarında bu düzey verilerin analizinde manidarlık düzeyi olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2004).

Bulgular

Bu bölümde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yer almaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	t	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Erkek	152	63,68	5,25	-,256	,798
	Kadın	178	64,12	6,21		
Öğretimsel İklim Geliştirme	Erkek	152	50,53	11,97	-,281	,779
	Kadın	178	50,91	12,31		
İletişim Becerileri	Erkek	152	22,81	5,31	,856	,392
	Kadın	178	22,29	5,59		
Öğretimi Denetleme	Erkek	152	17,16	4,56	-,848	,397
	Kadın	178	17,61	4,97		
Amaç Tanımlama	Erkek	152	17,69	4,67	-1,282	,201
	Kadın	178	18,41	5,40		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Erkek	152	13,82	3,63	-,052	,959
	Kadın	178	13,84	3,77		

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için yapılan t-testi analizi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretimsel liderliğin tüm alt boyutları arasında $p > ,05$ olduğundan anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Branş Değişkenine Göre Okulların Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Sınıf Öğretmeni	198	65,12	6,31	1,703	,090
	Branş Öğretmeni	132	62,11	4,76		
Öğretimsel İklim Geliştirme	Sınıf Öğretmeni	198	51,32	12,18	1,075	,283
	Branş Öğretmeni	132	49,86	12,07		
İletişim Becerileri	Sınıf Öğretmeni	198	22,57	5,48	,164	,870
	Branş Öğretmeni	132	22,47	5,46		
Öğretimi Denetleme	Sınıf Öğretmeni	198	17,72	4,87	1,500	,135
	Branş Öğretmeni	132	16,92	4,63		
Amaç Tanımlama	Sınıf Öğretmeni	198	18,60	5,44	2,300	,022*
	Branş Öğretmeni	132	17,30	4,38		
Öğrenci Gelişimini İzleme	Sınıf Öğretmeni	198	13,97	3,80	,885	,377
	Branş Öğretmeni	132	13,61	3,56		

* $p < ,05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, öğretimsel liderliğin amaç tanımlama alt boyutunun öğretmenlerin branşlarına göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır. Öğretimsel liderliğin diğer beş alt boyutunda ise $p > ,05$ düzeyinde olduğundan anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H analizi ile test edilerek belirlenmeye çalışılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Puanları Arasındaki Kruskal-Wallis Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	H	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	Önlisans	8	161,88	2	,155	,925
	Lisans	287	164,89			
	Lisansüstü	35	171,36			
Öğretimsel İklim Geliştirme	Önlisans	8	141,56	2	,574	,751
	Lisans	287	165,65			
	Lisansüstü	35	169,73			
İletişim Becerileri	Önlisans	8	151,44	2	,330	,848
	Lisans	287	165,13			
	Lisansüstü	35	171,74			
Öğretimi Denetleme	Önlisans	8	148,50	2	,291	,864
	Lisans	287	165,60			
	Lisansüstü	35	168,53			
Amaç Tanımlama	Önlisans	8	118,06	2	2,446	,294
	Lisans	287	167,83			
	Lisansüstü	35	157,27			
Öğrenci Gelişimini İzleme	Önlisans	8	123,06	2	1,824	,402
	Lisans	287	165,78			
	Lisansüstü	35	172,94			

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşma düzeylerini belirleyebilmek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucunda öğretimsel liderliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulların öğretmen sayısına göre farklılaşma düzeyini anlayabilmek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulların Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları Puanları Arasındaki Kruskal-Wallis Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	H	p	Gruplar Arası Fark
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	0-10 Arası	11	267,09	4	18,844	,001**	1-2
	11-20 Arası	59	183,81				1-3
	21-30 Arası	71	161,05				1-4
	31-40 Arası	52	171,37				1-5
	41 ve üzeri	137	149,54				2-5
Öğretimsel İklim Geliştirme	0-10 Arası	11	255,86	4	16,370	,003**	1-3 1-4 1-5 2-5
	11-20 Arası	59	187,64				
	21-30 Arası	71	158,33				
	31-40 Arası	52	167,47				
	41 ve üzeri	137	151,68				
İletişim Becerileri	0-10 Arası	11	251,23	4	14,534	,006**	1-2 1-3 1-4 1-5 2-5
	11-20 Arası	59	176,59				
	21-30 Arası	71	175,85				
	31-40 Arası	52	162,91				
	41 ve üzeri	137	149,46				
Öğretimi Denetleme	0-10 Arası	11	249,27	4	11,894	,018*	1-3 1-4 1-5
	11-20 Arası	59	180,39				
	21-30 Arası	71	165,23				
	31-40 Arası	52	158,98				
	41 ve üzeri	137	154,97				
Amaç Tanımlama	0-10 Arası	11	246,36	4	10,512	,033*	1-3 1-5
	11-20 Arası	59	170,92				
	21-30 Arası	71	158,72				
	31-40 Arası	52	175,86				
	41 ve üzeri	137	156,26				
Öğrenci Gelişimini İzleme	0-10 Arası	11	244,27	4	8,971	,062	
	11-20 Arası	59	167,33				
	21-30 Arası	71	160,55				
	31-40 Arası	52	151,49				
	41 ve üzeri	137	166,27				

*p<.05 **p<.01

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısına göre farklılaşma düzeyini belirleyebilmek için yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonuçlarına bakıldığında öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme ve iletişim becerileri alt boyutlarında yüksek düzeyde, öğretimi denetleme ve amaç tanımlama alt boyutlarında ise anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken, öğrenci gelişimini izleme alt boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir. Ayrıca farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında öğretmen sayısı daha az olan okulların öğretmenleri, öğretmen sayısı daha fazla olan okullara göre okul müdürlerinin daha fazla öğretimsel liderlik davranışı gösterdiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış algısında farklılaşıp farklılaşmadığını anlayabilmek için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulların Müdürlerinin Öğretimsel Liderliğinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	1-5 Yıl	30	67,10	3,69	1,052	,380
	6-10 Yıl	60	61,47	6,33		
	11-15 Yıl	112	63,38	5,46		
	16-20 Yıl	99	64,03	6,62		
	21 yıl ve üzeri	29	67,38	4,46		
Öğretimsel İklim Geliştirme	1-5 Yıl	30	51,47	3,18	,136	,969
	6-10 Yıl	60	50,45	2,07		
	11-15 Yıl	112	50,70	1,69		
	16-20 Yıl	99	50,36	2,72		
	21 yıl ve üzeri	29	52,00	1,59		
İletişim Becerileri	1-5 Yıl	30	22,93	5,02	,637	,637
	6-10 Yıl	60	22,27	5,59		
	11-15 Yıl	112	22,90	5,53		
	16-20 Yıl	99	21,93	5,72		
	21 yıl ve üzeri	29	23,28	4,46		
Öğretimi Denetleme	1-5 Yıl	30	18,43	6,74	,891	,470
	6-10 Yıl	60	16,82	5,02		
	11-15 Yıl	112	17,13	4,42		
	16-20 Yıl	99	17,49	4,54		
	21 yıl ve üzeri	29	18,24	4,05		
Amaç Tanımlama	1-5 Yıl	30	18,57	4,30	,277	,892
	6-10 Yıl	60	17,55	4,65		
	11-15 Yıl	112	18,28	6,12		
	16-20 Yıl	99	18,07	4,48		
	21 yıl ve üzeri	29	17,93	4,34		
Öğrenci Gelişimini İzleme	1-5 Yıl	30	14,33	3,63	1,001	,407
	6-10 Yıl	60	13,18	3,75		
	11-15 Yıl	112	13,93	3,72		
	16-20 Yıl	99	13,71	3,72		
	21 yıl ve üzeri	29	14,66	3,55		

Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmenlerin Görev Yaptığı İlköğretim Okullarının Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Öğretimsel Liderliğin Alt Boyutları	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	20-30 Arası	52	64,73	3,70	1,000	,408
	31-35 Arası	90	63,58	6,35		
	36-40 Arası	88	61,47	17,77		
	41-45 Arası	73	66,05	14,53		
	46 ve üzeri	27	65,70	13,38		
Öğretimsel İklim Geliştirme	20-30 Arası	52	51,19	11,63	1,667	,157
	31-35 Arası	90	51,41	12,43		
	36-40 Arası	88	48,00	13,01		
	41-45 Arası	73	52,58	10,99		
	46 ve üzeri	27	51,56	11,53		
İletişim Becerileri	20-30 Arası	52	22,75	5,13	1,318	,263
	31-35 Arası	90	22,77	5,75		
	36-40 Arası	88	21,43	6,11		
	41-45 Arası	73	23,26	4,51		
	46 ve üzeri	27	22,93	5,05		
Öğretimi Denetleme	20-30 Arası	52	17,77	6,09	1,290	,274
	31-35 Arası	90	17,30	4,48		
	36-40 Arası	88	16,58	4,93		
	41-45 Arası	73	18,23	3,95		
	46 ve üzeri	27	17,44	4,37		
Amaç Tanımlama	20-30 Arası	52	17,96	4,31	1,518	,197
	31-35 Arası	90	17,96	4,47		
	36-40 Arası	88	17,25	5,10		
	41-45 Arası	73	18,77	3,75		
	46 ve üzeri	27	19,56	9,48		
Öğrenci Gelişimini İzleme	20-30 Arası	52	13,75	3,64	1,082	,365
	31-35 Arası	90	13,62	4,02		
	36-40 Arası	88	13,40	3,81		
	41-45 Arası	73	14,33	3,30		
	46 ve üzeri	27	14,70	3,36		

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere yapılan varyans analizi sonuçları, öğretmenlerin yaşlarına göre öğretimsel liderliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı korelasyon analizi yapılarak tespit edilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretimsel Liderlik ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Öğretimsel Liderlik	N	Akademik İyimserlik		
		Öz Yeterlik	Güven	Akademik Vurgu
Öğretimi ve Öğretmeni Geliştirme	330	,203**	,268**	,370**
	330	,000	,000	,000
Öğretimsel İklim Geliştirme	330	,237**	,192**	,344**
	330	,000	,000	,000
İletişim Becerileri	330	,222**	,227**	,288**
	330	,000	,000	,000
Öğretimi Denetleme	330	,177**	,206**	,287**
	330	,000	,000	,000
Amaç Tanımlama	330	,200**	,272**	,324**
	330	,000	,000	,000
Öğrenci Gelişimini İzleme	330	,168**	,242**	,354**
	330	,000	,000	,000

** p<.01

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretimsel liderliğin tüm alt boyutları ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretimsel liderliğin tüm alt boyutları için öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığına bakıldığında; öğretimsel liderliğin hiçbir alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, yaşlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre bakıldığında ise öğretimsel liderliğin amaç tanımlama boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Bu boyutta sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının branş öğretmenlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin okulda amaçların tanımlanmasında, personelin görev ve sorumlulukların anlaşılmasında branş öğretmenlerinden daha olumlu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısına göre öğretimsel liderliğin öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme ve amaç tanımlama alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuş, öğrenci gelişimini izleme boyutunda ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır. Tüm alt boyutlarda anlamlı farklılaşma olan 0-10 arası öğretmene sahip okulların puan ortalamalarının diğer gruplardaki öğretmenlerden daha fazla, 41 ve üzerindeki öğretmene sahip okulların ise daha az puana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul müdürlerinin daha az öğretimsel liderlik davranışı gösterdiği sonucunu çıkarmaktadır. Başka bir deyişle okulun büyüklüğü okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı göstermelerini etkilemektedir. Hallinger ve Murphy'ye (1985) göre öğrenci sayısı ortalama 385'den daha az olan okulların müdürleri, öğrenci sayısı ortalama 600'den daha fazla olan okullara göre öğretimsel liderlik davranışları sergilemeye daha meyillidir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin akademik iyimserlik davranışını göstermesini bekleyen okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışları göstererek öğretmenleri bu yönde motive etmelidir.

Öğretimsel liderliğin amacı öğretmenlere rehberlik ederek, onlara amaçlar belirleyerek, öğrencilerin gelişimlerini izleyerek okulun başarısını artırmaktır. Akademik iyimserlik de bir bakıma öğrencilere başarılı olabileceklerine yönelik inanç, güven, onların yeterli olduğunu düşünmek yoluyla okulun başarısını artırma olduğundan, aslında öğretimsel liderliğin bir parçası olmalıdır. Zira araştırmamızda bu iki değişken arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması bunu desteklemektedir. Hoy ve diğerleri (2006) yeni bir kavram olarak tanımladıkları akademik iyimserliğin -öğrencilerin demografik özelliklerini ve sosyo-ekonomik farklılıklarını kontrol altına aldıktan sonra- öğrenci başarısına önemli oranda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kolektif etki, güven ve akademik vurgu bileşenlerinden oluşan bu yapı öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderliğinin öğrenci başarısı ve etkili öğretimde kritik rol oynamasına (Hallinger ve Murphy, 1985) ve okullarda müdürlerin bir öğretim liderleri olmalarına ilişkin beklentiler her geçen gün artmasına karşın, bürokratik sorunlar, okulun diğer ihtiyaçları ile ilgili iş yükü, zaman darlığı gibi nedenlerle okul müdürleri öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirememektedir. Zira yapılan araştırmalar da Türkiye’de okul müdürlerinin bu görevlerini yeterince yerine getirmediğini göstermektedir (Gümüseli, 1996). Bütün bunların yanında okul müdürlerinin hizmet öncesinde ya da hizmet içinde yönetim ve liderlikle ilgili eğitim almamaları, yetersiz kişilerin okul müdürü olarak görevlendirilmesi gibi nedenlerle okullarda öğretimsel liderlik eksik kalmakta, bu durum da okulda öğrenme faaliyetlerinin kolektif bir çabaya dönüşmesini engellemektedir.

Okul müdürleri öğretimsel lider olarak düşünülür ve üniversite eğitim programlarının eğitimlerinde bu yönde nitelendirilir. Ne var ki yönetimdeki gelişmelerde ve sosyal bilim teorilerinde, eğitim yönetimi ve denetimi alanında teknik ve insani yönler, alanın merkezine getirilmiştir (Sergiovanni, 1984). Oysa eğitim yönetiminin temel amacı okullarda öğrenci başarısının merkeze alındığı ve önemsendiği bir ortam oluşturmak olmalıdır. Bunun için de her okul müdürünün bir öğretimsel lider olması sağlanmalıdır. Öğrenci başarısı büyük oranda öğretimsel değişimi ve okulda öğrenmeyi destekleyici şartları oluşturan okul liderliğine bağlı olmasına (Spillane, Hallett ve Diamond, 2003) karşın öğretimsel liderliğin, öğretim ve öğrenci başarısına etkisini içeren araştırmalar halen çok yetersizdir (Leithwood et al., 1990; aktaran J. Blase ve J. Blase, 1999).

Etkili bir okulda olması gereken öğretimsel bir lider, öğretmenlerin mesleki bakımdan gelişmelerini teşvik etmenin yanında öğrencilerin başarıya odaklanmaları ve başarı duygusunu tatmalarını sağlamak için okulda gereken ortamı hazırlamalıdır. Başarıya odaklanma için öğrencilerin cesaretlendirilmeleri ve özellikle öğretmenleri tarafından güvenilme, takdir edilme ve başarılı olabileceklerine ilişkin kendilerine inanılması önemlidir.

Öğrencilerin çoğunun pek fazla öğrenemediği okullarda ya da öğrenebilecek kapasiteleri olmasına karşın öğrenebileceklerinden daha az öğrendiği okullarda, her çocuğun şu an öğrenebildiğinden daha fazla öğrenebileceği inancı, bunu gerçekleştirmenin okul ve toplum için bir zorunluluk olduğu inancıyla birleşirse çok daha farklı bir okul vizyonu oluşur (Schlechty, 2011, s. 170). Öğrencilerin daha fazla öğrenebileceklerine ilişkin inanç, onlara ve ailelerine duyulan güven duygusu ve akademik başarının okulda tanımlanması ve kabul edilmesi ile okul kendisini gelecekte çok daha farklı bir yerde bulacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler verilebilir:

- Akademik iyimserlikle öğretimsel liderlik arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserlikle ilişkisi olduğu düşünülen farklı değişkenlerle ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada vurgulanan önemi sebebiyle, öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalar artırılabilir.

- Okul müdürleri diğer yönetsel görevlerini yardımcılarına yetki devri ile yaptırmak suretiyle öğretimsel liderlik görevlerine ağırlık verebilir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler* (4. bs.). Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma* (4.bs.). Ankara: Pegem A.
- Beard, K. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers*. Published dissertation, School of Ohio State University, Ohio.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Blase, J. ve Blase J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. ve Segerstrom, S. C. (2010) Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 1-9.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- MacPherson, K. ve Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 59-69.
- Marks, H. M. ve Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. ve Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. Published dissertation, School of Ohio State University, Ohio.
- McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Pate, J. L., James, L., ve Leech, D. (2005). Teacher leaders: A catalyst for instructional leadership. *Online Submission*. 23 Mart 2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491493.pdf> adresinden erişildi.
- Prytula, M., Noonan, B. ve Hellsten, L. (2013). Toward instructional leadership: principals' perceptions of large-scale assessment in schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 140(12), 1-30.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (Ö. Yüksel Çev.). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 5-18.

- Sherman, A., ve MacDonald, L. (2008). Instructional leadership in elementary school science. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(12), 1-12.
- Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Spillane, J. P., Hallett, T. ve Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı* (1. bs.). Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. bs.). Ankara: Pegem A.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Temple, J. (2000). Growth effects of education and social capital in the OECD countries, *OECD Working Paper*, 21 Mart 2015 tarihinde <https://oecd.org/edu/innovation-education/1825293.pdf> adresinden erişildi.

Okulun Çocuk Koruma Politikası: İngiltere Örneği

Child Protection Policy of School: Case of England

Davut ELMACI¹, Adem BEYHAN²

Özet

Bu çalışmanın amacı, okulların çocuk koruma politika belgelerini inceleyerek çocukların korunmasıyla ilgili okullardaki düzenlemelerin neler olduğunu İngiltere örneğinde belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımına dayanan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında İngiltere'den internet üzerinden ulaşılan 10 ilkokulun çocuk koruma politika belgesi biçimsel ve içeriksel olarak incelenmiştir. Politika belgelerinin biçimsel özellikleri saptandıktan sonra veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, biçimsel özellikler yönünden çocuk koruma politika belgeleri arasında bir benzerlik olmadığı, İngiltere'de okullarda somut bir çocuk koruma politikası olduğu, çocuk koruma hizmetleriyle eğitim hizmetlerinin işbirliği içerisinde yürütüldüğü, okul personelinin çocuk koruma eğitimi almalarının gerekli görüldüğü, okullarda çocuk koruma hizmetlerinden özel olarak sorumlu bir görevlinin bulunduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Koruma, Okulda Çocuğun Korunması, İngiltere

Abstract

Purpose of this study is to explore regulations related to protect children in schools, by examining child protection policy documents of schools, in the case of England. In this study, based on qualitative research approach, document analysis method has been used. Within the scope of this research, Child Protection Policy Documents of ten primary schools from England, accessible on the internet, have been examined as formal and contextual. The data were analyzed with content analysis after formal and contextual features of Policy Documents had been determined. According to the research findings, it has been understood that there is no similarity in terms of formal features between those Policy Documents, there is concrete Child Protection Policy in England, child protection services and educational services are carried out together, it is accepted as a necessity that school staff should be trained on child protection and there is a designated person especially responsible for child protection services in schools.

Key Words: Child Protection, Child Protection in School, England

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Doktora Öğrencisi, delmaci@gmail.com

² Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Doktora Öğrencisi, adembeyhan@gmail.com

Giriş

Okul, planlı, amaçlı ve sistemli öğretimin yapıldığı örgün eğitim kurumudur (Doğan, 2011:193). Okulun temel misyonu, çocuk ve gençlerin yetişkin dünyasına etkili bir biçimde hazırlanmasına katkıda bulunmaktır. Bu temel misyonu yerine getirebilmeleri için okulların, her şeyden önce öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir yer olarak örgütlenmeleri gerekir (Öğülmüş, 2006, s.16). Çocukların günlük yaşamlarının önemli bir bölümü okullarda geçmektedir. Böylelikle okullar, çocukların gelişimlerinde ve yetişkin hayatına hazırlanmalarında önemli bir konumda yer almaktadır. Okulların, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin yasal sorumlulukları kadar öğrencilerine karşı manevi sorumlulukları da (pastoral responsibility) vardır. Okulların, sorumlulukları altındaki öğrencilerin kötü muamele ve zararlardan korunmaya karşı temel haklara sahip olduklarını bilmeleri gerekir. Okullar, her koşulda öğrencilerinin güvenlik ve iyilik hallerinin sağlanması için çaba göstermelidir. Çünkü kendisini güven içinde hissetmeyen bir öğrenciden etkili bir şekilde öğrenmesi beklenemez. Gerek yasal sorumlulukları gerekse manevi sorumlulukları yönünden her okulun çocukların bakım, güvenlik ve iyi oluş hallerine katkıda bulunan bir ortam sağlamaya çalışması gerekir (Department of Education, 2012).

Çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu okullarda geçirmesi eğitimciler için diğer meslek elemanlarına nazaran çocuklara daha fazla ulaşma imkanı sağlar. Böylelikle eğitimciler ve dolayısıyla bir eğitim personeli olarak öğretmenler, istismar ve ihmalin tanınması, raporlanması ve önlenmesinde hayati bir role sahip olurlar. Eğitimcilerin çocukların korunmasında hayati bir role sahip olmalarının başka nedenleri de vardır. Öncelikle eğitimciler, çocuklara daha yakındır ve onlarla istikrarlı bir iletişim kurma olanağına sahiptirler. Diğer yandan, eğitimcilerin çocuklara yönelik kötü muameleyi bildirme yönünden mesleki ve yasal sorumlulukları vardır. Bir diğer neden ise, okul personeli çocukları ve aileleri güçlendirici hizmetler sunma imkanına ve çocukları savunma yönünden de eşsiz bir fırsata sahiptir (Crosson-Tower, 2003, s.8-9).

5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu, korunmaya ihtiyacı olan çocuk olarak tanımlanmaktadır (Md. 3/a1). Çocuğun korunması denilince, çocuğun istismar ve ihmalden, suça sürüklenmekten, bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliğinin tehlikeye düşmesinden korunması anlaşılmaktadır. Çocuğun korunmaya ihtiyaç duyması halinde yapılacak koruyucu ve destekleyici çalışmalar da çocuk koruma hizmetlerinin bir parçasıdır. Çocuk koruma kavramı, çocuklara karşı bilerek ya da bilmeden yapılan her türlü zarardan çocukları korumak için gerekli felsefe, politika, standart ve ilkeleri tanımlayan geniş bir kavramdır (Jackson ve Wernham, 2005, s.19). Çocuk koruma kavramı aynı zamanda çocuğun yaşamını olumsuz yönde etkileyen tehlikelere karşı gerekli önlemleri alma ve savunuculuk yapma çalışmalarını da içermektedir. Bu bakımdan çağdaş bir çocuk koruma paradigması, sadece çocukları değil, çocuğun bakımından ve korunmasından sorumlu tüm kişi ve kurumları kapsamalıdır (Acar, 2012. s.7). Çocuk koruma kavramının en önemli unsuru, çocuklara yönelik risklerin önceden fark edilip önlenmeye çalışılmasıdır (Büker ve Gültekin, 2013, s.12).

Politika denilince bir örgütte alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara yön veren ilkeler bütünü anlaşılmaktadır (Balci, 2010, s.185). Çocuk koruma politikası ise çocukları her türlü zarardan korumak için gerekli yükümlülükleri gösteren ve çocukların korunmasıyla ilgili yapılacak işlemleri somutlaştıran niyetin ifadesidir. Bir kurumun çocuk koruma politikasının olması o kurumun çocuklar için güvenli ve olumlu bir çevre oluşturmaya çalıştığını ve çocukları koruma görev ve sorumluluğunu ciddiyetle ele aldığını bir göstergesidir. Çocuk koruma politikası, çocuklar için güvenli ve çocuk dostu bir okul oluşturmak için bir araçtır. Çocuk koruma politikası ayrıca istismarın önlenmesi, personelin eğitimi, uygun ve uygun olmayan davranışların tanımlanması, çocukla iletişim kuralları, istismar iddialarını tanımlama, raporlama ve yanıtlama faaliyetlerini de içerir (Jackson ve Wernham, 2005, s. 21). Okulun çocuk koruma politikası denilince, bir okulun çocukların korunmasına yönelik taahhütleri anlaşılmaktadır. Çocuk koruma politikası, çocukların her türlü zarardan korunmaları amacıyla oluşturulan okul yapısını ve bu kapsamda yapılacak iş ve işlemleri yansıtır. Buna göre çocuk koruma

politika belgesi, okulun çocukların korunması konusunda nasıl örgütlenmesi ve neler yapması gerektiğini gösteren bir belgedir.

Son yıllarda özellikle Avrupa Birliğine üye ve aday ülkelerde çocukların yüksek yararlarını gözetip ve onların iyi olma halini ve esenliklerini destekleyen devlet stratejileri geliştirmek önemsenen bir sosyal politika alanı olmuştur (Büker ve Gültekin, 2013, s. 11). Bu ülkelerden birisi de İngiltere'dir. İngiltere'de çocuk koruma ile ilgili genel sorumluluk Eğitim Bakanlığındadır. Başta 2002 Eğitim Yasası olmak üzere çocuk ve eğitimle ilgili mevzuat, yerel eğitim birimlerinin ve eğitimle ilgili kurumların çocukların güvenliği ve korunması amacıyla okullarda düzenlemeler yapmasını gerektirmektedir. 2002 Eğitim Yasasının 175. kısmına göre çocukların güvenliğini sağlamak ve refahlarını desteklemek amacıyla devlet okullarının (maintained schools) ve ileri eğitim kolejlerinin (further education colleges) gerekli düzenlemeleri yapması zorunludur. Aynı şekilde bu yasanın 157. kısmı, özel okulların da (independent schools) çocukların güvenliği ve refahı için düzenlemeler yapmasını zorunlu kılmaktadır. 1997 sayılı 2010 Eğitim Yönetmeliği ile 1627 sayılı 2011 Eğitim Yönetmeliğinde de özel eğitim ve öğretim okullarında çocukların korunmasına yönelik düzenlemeler yapılmasına ilişkin hükümler bulunmaktadır. Yani İngiltere'de çocukların korunmasına ilişkin düzenlemelerin yapılması hem yerel yönetim okulları hem de özel okullar ve diğer öğretim kurumları için gereklidir. Bu nedenle İngiltere'de çocukların korunmasıyla ilgili mevzuat hükümlerini yerine getirmek amacıyla okulların çocuk koruma politikaları bulunmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, okulların çocuk koruma politika belgelerini inceleyerek çocukların korunmasıyla ilgili okullardaki düzenlemelerin neler olduğunu İngiltere örneğinde belirlemektedir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuk koruma politika belgelerinin biçimsel özellikleri nasıldır?
2. Çocuk koruma politika belgelerinde, çocukların korunmasına yönelik önleyici düzenlemeler nelerdir?
3. Çocuk koruma politika belgelerinde, çocukların korunmasına yönelik koruyucu düzenlemeler nelerdir?
4. Çocuk koruma politika belgelerinde, çocukların korunmasına yönelik destekleyici düzenlemeler nelerdir?
5. Çocuk koruma politika belgelerinde personelin sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımına dayanan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda İngiltere'deki 10 ilkokulun internet sayfalarından ulaşılabilen 2013 ya da 2014 yılında yayınlanmış ya da revize edilmiş çocuk koruma politika belgeleri biçimsel ve içeriksel olarak incelenmiştir. Çalışmada İngiltere örneği, araştırmacıların İngilizce kaynaklara ulaşabilmeleri, İngiltere'de çocukların korunmasına ilişkin hizmetlerin Eğitim Bakanlığı içerisinde yürütülmesi ve bu nedenle İngiliz eğitim literatüründe çocuk koruma kavramının yaygın olması gibi nedenlerle tercih edilmiştir. Araştırmanın sınırlandırılması açısından, incelenecek politika belgelerinin ilkokullardan olması, araştırmanın yapıldığı dönemde (2014 Bahar Dönemi) geçerliliğini sürdürüyor olması ve dosya olarak pdf formatında olması tercih edilmiştir. Böylelikle belirtilen ölçütlere uygun olarak arama motorları üzerinden sırasıyla 10 ilkokulun çocuk koruma politika belgesine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çocuk koruma politika belgeleri ve bu belgelerin internet adresleri şunlardır:

1. Hilderthorpe Primary School Çocuk Koruma Politikası
Web: <http://www.hilderthorpeprimaryschool.co.uk/information/policies>
2. Bretherton Endowed C.E. Primary School Çocuk Koruma Politikası
Web: <http://www.brethertonschool.org.uk/files/2014/01/Child-Protection-Policy-Jan-2014.pdf>
3. John Harrison C.E. Primary School Çocuk Koruma Politikası

Web:<http://www.johnharrisonceprimary.com/northlincs/primary/johnharrison/arenas/website/content/web/childprotectionsafeguardingrecruitmentpolicy.pdf>

4. Clarendon Road Primary School Çocuk Koruma Politikası

Web:<http://www.clarendonroadschool.org/documents/information/policies/8dc70726337c75930fd7e5efe69cd05c.pdf>

5. Stanburn Primary School Çocuk Koruma Politikası

<http://www.stanburn.harrow.sch.uk/attachments/download.asp?file=179&type=pdf>

6. Haseltine Primary School Çocuk Koruma Politikası

Web: <http://www.haseltineprimary.co.uk/images/stories/Child%20Protection%20policy.pdf>

7. Pirbright Village Primary School Çocuk Koruma Politikası

Web:<http://www.pirbrightvillageprimaryschool.com/cms/news/downloaddoc.asp?DocRef=1521&DocCount=58&MediaFolder=policies>

8. Northwood Primary School Academy Trust Çocuk Koruma Politikası

Web: <http://www.northwoodpri.co.uk/wp-content/uploads/2012/04/Child-Protection-policy-2014.pdf>

9. Hurley Primary School Çocuk Koruma Politikası

Web: http://www.hurleyschool.ik.org/attachments/Hurley_Safeguarding__Policy_14-15.pdf

10. St Catherine's C of E Primary School Çocuk Koruma Politikası

Web:<http://www.stcatherinescofe.co.uk/uploadpdf/policies/Child%20Protection%20Policy%202014.pdf>

Politika belgelerinin biçimsel özellikleri saptandıktan sonra veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde araştırmanın alt soruları doğrultusunda önleyici düzenlemeler, koruyucu düzenlemeler, destekleyici düzenlemeler ve personelin sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler başlıkları altında kategoriler oluşturulmuştur. Çocuk koruma politika belgeleri tekrar tekrar okunarak veriler bu kategoriler altına yerleştirilmiştir. Anlamayı kolaylaştırması bakımından veriler bulgular kısmında sayı ve yüzde olarak verilmiştir.

Bulgular

Okulların çocuk koruma politika belgelerinin incelenmesiyle ulaşılan bulgular; biçimsel özellikler, önleyici düzenlemeler, koruyucu düzenlemeler, destek hizmetlerine ilişkin düzenlemeler ve personelin sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler başlıkları altında aşağıda verilmektedir.

Politika Belgelerinin Biçimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular

İncelenen politika belgeleri dört sayfa ile 27 sayfa (kapak sayfası ve ekler dahil) arasında değişmektedir. Politika belgelerinin isimlendirilmesi ise Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Çocuk Koruma Politika Belgesinin İsimlendirilmesi

Politika Belgesinin İsmi (Okul Adıyla Birlikte)	Sayı	%
Child Protection Policy	7	70
Child Protection/Safeguarding and Safer Recruitment Policy	1	10
Child Protection / Safeguarding Policy	1	10
Policy for Child Protection	1	10

Tablo 1’de görüldüğü gibi, politika belgelerinin isimlendirilmesinde en çok okul adıyla birlikte “Child Protection Policy” ifadesi tercih edilmektedir.

Çocuk koruma politika belgelerinde içindekiler sayfasının olup olmaması durumu Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Çocuk Koruma Politika Belgesinde İçindekiler Sayfasının Olup Olmaması

	Sayı	%
İçindekiler Sayfası Var	4	40
İçindekiler Sayfası Yok	6	60

Tablo 2’de görüldüğü gibi, incelenen politika belgelerinin dördünde içindekiler sayfası var, altısında ise yoktur. İçindekiler sayfası olan politika belgeleri daha çok sayfa sayısı fazla olan politika belgeleridir. Sayfa sayısı az olanlarda ise içindekiler sayfasının bulunmamasının normal bir durum olduğu söylenebilir.

Çocuk koruma politika belgelerinde eklerin olup olmaması durumu ise Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Çocuk Koruma Politika Belgesinde Ekler Kısımının Olup Olmaması

	Sayı	%
Ekler Kısmı Var	5	50
Ekler Kısmı Yok	5	50

Tablo 3’te görüldüğü gibi, incelenen politika belgelerinin yarısında ekler kısmı var yarısında yoktur. Ekler kısmındaki bilgilerin hangi konularda olduğu ise Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Ekler Kısmındaki Bilgilerin Hangi Konularda Olduğu

	Sayı	%
Vaka kaydı örneği	4	40
İstismar ve ihmal bilgisi	3	30
Vakalarda yapılacak işlemler	2	20
Çocukla konuşma ve çocuğu dinleme	1	10
Çocuk korumadan sorumlu öğretmenin görevleri	1	10
Çocuk koruma alanındaki kurumların, kavramların ve mevzuatın tanımı	1	10
Çocuk koruma politikasını destekleyen diğer okul politikalarının listesi	1	10
Okulun çocuk koruma politikasıyla ilgili genel açıklamalar	1	10

Tablo 4’te görüldüğü gibi, incelenen politika belgelerinde yer alan ekler kısmında en çok vaka kaydı örneği yer almaktadır. Bunu istismar ve ihmal bilgisi ile vakalarda yapılacak işlemler izlemektedir. Her ne kadar yukarıdaki bulgularda istismar ve ihmal bilgisine ilişkin bilgilerin ekler kısmında yer aldığı görülse de incelenen bazı politika belgelerinde politika ifadelerinin içerisinde de istismar ve ihmal bilgilerinin yer aldığı görülmektedir. İstismar ve ihmal vakaları çocuk korumada önemli bir yer tuttuğundan, istismar ve ihmale ilişkin bilgilerin çocuk koruma politika belgelerinde yer alması normal bir durumdur.

Çocukların Korunmasına Yönelik Önleyici Düzenlemelere İlişkin Bulgular

Çocukların korunmasına yönelik önleyici düzenlemeler denilince çocuğun korunmaya ihtiyaç duyacak bir duruma düşmemesi için gerekli koşulların sağlanması anlaşılmaktadır. Yani önleyici düzenlemeler öncelikle çocuğun korunmaya ihtiyacı olacak bir duruma gelmemesi için yapılan düzenlemelerdir. Olumlu okul ortamı oluşturma, öğrencilere pastoral (manevi) destek sağlanması, koruyucu ve güvenli bir ortam oluşturma gibi uygulamalar, çocuğun korunmasına yönelik önleme boyutundaki düzenlemelerdir.

İncelenen politika belgelerinde yer alan çocukların korunmasına yönelik önleyici düzenlemeler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okullarda çocukların korunmasına yönelik önleyici düzenlemelerin başında okulda olumlu ve güvenli çevrenin teşvik edilmesi gelmektedir. 10 okuldan dokuzunda (% 90) buna ilişkin ifade yer almıştır. Okulda olumlu ve güvenli çevrenin teşvik edilmesi yalnız başına yeterli olamamakta, aynı zamanda çocukların okullarının güvenli olduğunu hissetmeleri ve kendilerinin dinleneceğini ve dikkate alınacağını bilmelerinin de sağlanması gerekmektedir. Bu duruma ilişkin ifadeler ise okullardan yedisinin (% 70) politika belgelerinde yer almıştır.

Tablo 5. Çocuk Koruma Politika Belgelerinde Çocukların Korunmasına İlişkin Önleyici Düzenlemeler

	Sayı	%
1. Okulda duyarlı, güvenli ve olumlu bir çevreyi teşvik etme ve çocukların zor bir durumda kaldıklarında yaklaşabilecekleri bir yetişkin olduklarını bilmelerini sağlama	9	90
2. Çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri, yetişkinlerle konuşmaya cesaretli ve dinleneceklerini bilecekleri bir ortam oluşturma ve bunu sürdürme	7	70
3. Programda çocuklara güvende kalmalarını ve gerektiğinde yardıma ulaşmalarını sağlayıcı beceriler kazandıracak etkinliklere yer verme	6	60
4. Çocukların korunmasıyla ilgili kurumlarla ve tüm diğer destek hizmetleriyle irtibat kurma ve birlikte çalışma	4	40
5. Öğretim programında, çocukların yetişkin hayatının sorumluluklarına, özellikle çocuk bakımı ve ana-baba becerilerine yönelik gerçekçi tutumlar edinmelerini sağlayacak materyallere yer verme	2	20
6. Okuldaki çocuklara yaklaşma hakkı olan tüm çalışanların uygun olup olmadıkları yönünden kontrol edilmesi	2	20
7. Özsayı gelişimini destekleme ve müfredat boyunca okul yaşamının her yönünden esneklik	1	10
8. Bakım altındaki çocuklardan sorumlu bir öğretmen belirleme	1	10
9. Okuldan ayrılan ve çocuk koruma şüphesi yaşamış öğrencilere gerekli şüphe ve kayıtları güvenilir bir şekilde çocuğun yeni okuluna göndererek devam eden bir destek sağlama	1	10
10. Çocukların farklı kültürel geçmişlerden geldiğini kabul etme, farklı din, inanç, ırk, etnisite, cinsiyet ve cinsel yönelimleri kucaklama	1	10
11. Çocuk koruma politikasını okul tanıtım broşürlerinde, okul web sitesinde ve okul içinde yayınlama	1	10
12. Tüm okul personelinin çocukların korunması konusundaki farkındalığını artırma	1	10
13. Risk altında olabilecek çocuklar için sistematik gözlem araçları ile ihtiyaç ve destek paketleri sağlama	1	10
14. Tüm meslek elemanları arasında iyi düzeyde iletişime olan ihtiyacı vurgulama	1	10
15. Okulda, istismar durumunda tüm personel tarafından uyulan kural haline gelmiş prosedürler geliştirme	1	10

Diğer yandan okulda uygulanan programda çocuklara güvende kalmalarını ve gerektiğinde yardıma ulaşmalarını sağlayıcı beceriler kazandıracak etkinliklere yer verilmesi de okulların altısı (% 60) tarafından ifade edilen bir durumdur.

Çocukların Korunmasına Yönelik Koruyucu Düzenlemelere İlişkin Bulgular

Çocukların korunmasına yönelik koruyucu düzenlemeler denilince, çocuğun bir şekilde korunmaya ihtiyacı olduğunda ona yardımda bulunulması için gerekli düzenlemeler anlaşılmaktadır. Yani koruyucu düzenlemeler, çocuk yardımı ve desteğe ihtiyaç duyduğunda ona en iyi desteği

sağlamayı amaçlamaktadır. Çocukların korunmasına yönelik koruyucu düzenlemelere ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Çocuk Koruma Politika Belgelerinde Çocukların Korunmasına İlişkin Koruyucu Düzenlemeler

	Sayı	%
1. Okulda çocuk korumadan sorumlu personel (designated person) görevlendirme	10	100
2. Okul personeline çocuk koruma eğitimi verilmesi	8	80
3. Çocuk koruma şüphesinin çocuk korumadan sorumlu personele (designated person) bildirilmesi	3	30
4. Çocuk korumadan sorumlu personelin, çocuk korumayla ilgili eylemlerin koordinasyonundan sorumlu olması	1	10
5. Çocuk koruma kayıtlarının korunmasını sağlama	1	10
6. Çocuk için daha fazla zarar verici bir durum ortaya çıkmadıkça, sosyal hizmet kuruluşlarına sevk edilen çocuklarla ilgili gerçek bilgileri çocuğun ailesiyle ya da bakıcılarıyla paylaşma	1	10
7. Herhangi bir durumda çocuk korumadan sorumlu personelle konu görüşülmeden çocuğun ailesine haber verilmemesi	1	10
8. Çocuk koruma meseleleriyle ilgili merkezi kayıtların (centralised records) müdür odasında tutulması	1	10
9. Fiziksel ve cinsel istismarlarda derhal eyleme geçilmesi	1	10
10. Bir çocuk okuldan ayrıldığında ya da başka bir okula nakil olduğunda, çocuk koruma ile ilgili bilgilerin derhal çocuğun yeni kuruluşuna gönderilmesi	1	10
11. Bir olay olduğunda olayla ilgili kayıtların aynı gün tutulması	1	10
12. Tüm çocukları koruyabilmek amacıyla dezavantajlı çocuklara (engelli, özel eğitime muhtaç, aile içi istismar, sığınmacı) özel ilgi gösterme	1	10
13. Çocukların fotoğrafları çekilirken gerekli tedbirleri alma	1	10
14. Sohbet odaları ve sosyal ağların kullanımına okulda sınırlama getirme	1	10
15. Çocuk koruma şüphesinin sadece çocuk korumadan sorumlu personel, okul müdürü ya da okul yönetim kurulu başkanıyla paylaşılması	1	10
16. Korunma ihtiyacı olan çocuğa yapılacak müdahalede yapılacakları anlatan kaynaklara ulaşımı sağlama, yayınlama	1	10

Tablo 6'da görüldüğü gibi, çocuk koruma politika belgelerinde çocukların korunmasına yönelik koruyucu düzenlemelerin başında okulda çocuk korumadan sorumlu bir personelin (designated person) görevlendirilmesi gelmektedir. İncelenen politika belgelerinde dört okulda çocuk korumadan sorumlu personel okul müdürü, altı okulda ise kıdemli öğretmenler ya da diğer personeldir. Bunun dışında önemli bir bulgu da okul personeline çocukların korunmasına ilişkin eğitim verilmesine yönelik düzenlemedir.

Çocukların Korunmasına Yönelik Destekleyici Düzenlemelere İlişkin Bulgular

Çocukların korunmasına yönelik destekleyici düzenlemeler denilince korunma ihtiyacı olan, örneğin, özel eğitime muhtaç, koruma altında, istismar-ihmal deneyimi yaşamış çocukların desteklenmesine yönelik düzenlemeler anlaşılmaktadır. Destekleyici düzenlemeler, özel olarak korunması ve yardımda bulunulması gereken çocukların desteklenmesini amaçlar. Destekleyici düzenlemelere ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Çocuk Koruma Politika Belgelerinde Çocukların Korunmasına İlişkin Destekleyici Düzenlemeler

	Sayı	%
1. Okul, çocuk koruma alanındaki diğer kurumlarla birlikte çalışacaktır.	6	60
2. Korunma ihtiyacı olan çocuklara ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması ve kendi özsaygı ve özgüvenlerini kazanmaları için gerekli çaba gösterilecektir.	5	50
3. İstismar ve ihmal meydana geldiğinde ya da bundan şüphelenildiğinde derhal ilgili kurumlara yönlendirme yapılacaktır.	3	30
4. Çocukla ilgili kayıtlar güvenli bir şekilde muhafaza edilecektir.	3	30
5. Korunma ihtiyacı olan çocuk okuldan ayrıldığında onunla ilgili bilgiler derhal yeni okuluna ve ilgili sosyal çalışmacıya bildirilecektir.	3	30
6. Sağlanan desteğin daha iyi olması için bu tür çocuklarla irtibat halinde olan personel, uygun bir şekilde çocukların ihtiyaç ve durumları hakkında bilgilendirilecektir.	1	10
7. Çocukların ihtiyaçlarına göre bireye özgü destekler sağlanacaktır.	1	10
8. Korunma ihtiyacı olan çocuk geçerli bir neden olmadan okula devamsızlık yaptığında çocuk korumadan sorumlu öğretmen ilgili sosyal çalışmacı ile iletişime geçecektir.	1	10
9. Çocukta önemli bir durum fark edildiğinde çocuk koruma kurumlarına derhal bildirilecektir.	1	10

Tablo 7’de görüldüğü gibi, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara destek sağlanabilmesi amacıyla çocuk koruma politika belgelerinde en çok ilgili kurumlarla birlikte çalışılmasına yönelik düzenleme yer almıştır. Bunu korunma ihtiyacı olan çocuklara ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması ve kendi özsaygı ve özgüvenlerini kazanmaları için gerekli çaba gösterilmesine yönelik düzenlemeler izlemiştir.

Personelin Sorumluluklarına İlişkin Düzenlemelere Yönelik Bulgular

Çocuk koruma politika belgelerinde geçen en önemli görevli çocuk korumadan sorumlu personeldir (designated person). Bunun dışında politika belgelerinde okul müdürünün sorumluluklarına ilişkin de düzenlemeler yer almaktadır. Okul müdürünün sorumluluklarına ilişkin düzenlemelerle ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çocuk Koruma Politika Belgelerinde Okul Müdürünün Sorumluluklarına İlişkin Düzenlemeler

	Sayı	%
1. Okulun çocuk koruma sorumluluklarının yerine getirilebilmesi için yeterince kaynak ve zaman sağlama	3	30
2. Çocuk korumaya ilişkin politika ve prosedürlerin uygulanmasını ve tüm personel tarafından takip edilmesini sağlama	3	30
3. Programın öğrencilerin refah ve güvenliğine katkı sağlayacak şekilde yürütmesini sağlama	1	10

Tablo 8’de görüldüğü gibi, çocuk koruma politika belgelerinde okul müdürünün sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler arasında okulun çocuk koruma sorumluluklarının yerine getirilebilmesi için yeterince kaynak ve zaman sağlama ile çocuk korumaya ilişkin politika ve prosedürlerin uygulanmasını ve tüm personel tarafından takip edilmesini sağlama yer almaktadır.

Çocuk koruma politika belgelerinde çocuk korumadan sorumlu personelin sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çocuk Koruma Politika Belgelerinde Çocuk Korumadan Sorumlu Personelin (Designated Person) Sorumluluklarına İlişkin Düzenlemeler

	Sayı	%
1. Diğer kurumlarla işbirliği içerisinde hareket etme	5	50
2. Çocuk koruma dosyalarının güvenilirliğini sağlama	5	50
3. Vaka toplantıları ve diğer kurumlar arası toplantılar için gerekli raporları hazırlama	5	50
4. Tüm okul personeli için çocuk koruma eğitimleri düzenleme	5	50
5. Okul personeline çocuk koruma konusunda tavsiye, destek ve bilgi sağlama	4	50
6. Çocuk koruma prosedür ve bilgilerinin güncelliğini sağlama	3	30
7. Çocuk başka bir okula nakil olduğunda gerekli bilgileri bildirme	3	30
8. Okul müdürü ve okul yönetim kurulu ile birlikte hareket etme	2	20
9. Çocuk koruma meselelerinde irtibat noktası olarak hareket etme	2	20
10. Programın çocuk korumaya uygun yürütmesi konusunda gözetim yapma	1	10
11. Okul yönetim kurulunu okuldaki çocuk koruma uygulamaları hakkında bilgilendirme	1	10
12. Geçici personelin ve gönüllülerin yedi gün içinde okulun çocuk koruma düzenlemelerinin farkında olmalarını sağlama	1	10
13. Herhangi bir şüphe hakkında okul müdürünü tam olarak bilgilendirme	1	10
14. Ailelere, çocuklara ve personele uygun destek sağlama konusunda rehberlik etme	1	10
15. İstismar durumunu ilgili kurumlara bildirme	1	10
16. Okulun çocuk koruma mevzuatına uygun işlemlerini koordine etme	1	10
17. Tüm personelin çocuk koruma politikasını anlamasını sağlama	1	10
18. Çocuk koruma politikasına ailelerin de erişimini sağlama	1	10

Tablo 9’da görüldüğü gibi, çocuk korumadan sorumlu personelin sorumluluklarına bakıldığında diğer kurumlarla birlikte hareket etme, çocuk koruma dosyalarının güvenilirliğini sağlama, vaka toplantıları ve diğer kurumlar arası toplantılar için gerekli raporları hazırlama ile tüm okul personeli için çocuk koruma eğitimleri düzenleme yer almaktadır. Politika belgelerindeki çocuk korumadan sorumlu personelin sorumlulukları incelendiğinde, bu personelin okuldaki çocuk koruma hizmetlerinde koordinatör bir rol üstlendiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada İngiltere’deki 10 ilkokulun çocuk koruma politika belgeleri incelenerek okullarda çocukların korunmasına ilişkin düzenlemelerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular araştırmanın alt soruları doğrultusunda; biçimsel özellikler, önleyici düzenlemeler, koruyucu düzenlemeler, destekleyici düzenlemeler ve personelin sorumluluklarına ilişkin düzenlemeler başlıkları altında kategorize edilerek verilmiştir. Araştırma bulguları, politika belgelerinde biçimsel özellikler yönünden bir standart olmadığını ama içeriksel olarak benzer düzenlemeler yer aldığını göstermektedir. Önleyici hizmetlere ilişkin bulgulara bakıldığında politika belgelerinde en çok okulların güvenli bir ortam şeklinde örgütlenmesine ilişkin ifadenin yer aldığı görülmektedir. 10 okuldaki dokuz (% 90) bu yönde taahhütte bulunmuştur. Diğer yandan çocukların kendilerini okulda güvenli hissetmelerini sağlama da 10 okuldaki yedisi tarafından kabul edilen bir düzenlemedir. Yani çocukların korunması bakımından öncelikle okulun güvenli bir şekilde örgütlenmesi ve çocuğun da kendisini okulda güvenli hissetmesi gereklidir. Çocuğun kendisini güvenli hissetmesinin sağlanması, fiziksel

güvenlik yanında çocuğa psiko-sosyal yönden de destek sağlanması gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Politika belgelerinden elde edilen bulgular, okulda uygulanan program vasıtasıyla da çocuğun korunmasına katkı verilebileceğini göstermektedir. Çocuğun korunması, çocuğun her yönüyle sağlıklı gelişimini amaçladığından, okulda uygulanan programın öğrencinin fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal yönden desteklenmesine katkı verecek şekilde yapılandırılması gereklidir.

Politika belgelerinde yer alan önemli bir düzenleme de okul personeline çocuk koruma eğitimi verilmesine ilişkin düzenlemedir. İncelenen politika belgelerinde 10 okuldan sekizi (% 80) önleyici düzenlemeler içerisinde okul personeline çocuk koruma eğitimi verilmesine ilişkin ifadeye yer vermiştir. Bu durum, öğretmenlerin de çocuk korumada sorumluluklarının olduğunun somut olarak kabul edildiğinin bir göstergesidir. Buradan hareketle öğretmen yetiştirme programlarında da çocuk koruma eğitimlerinin yer alması gerektiği söylenebilir. Aynı zamanda ülkemizde tüm öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde çocuk korumaya ilişkin eğitim almaları da yararlı olacaktır.

Araştırmada personele çocuk koruma eğitimi verilmesi yanında ulaşılan çok önemli bir sonuç da okullarda çocuk korumadan sorumlu bir personelin görevlendirilmiş olmasıdır. İncelenen 10 okulun tamamında çocuk korumadan özel olarak sorumlu personel vardır. Bunların dördünde bu görevli okul müdürü, altısında ise öğretmenler ya da diğer personeldir. Çocuk korumadan sorumlu personel okulda çocukların korunmasıyla ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesinde asıl temas noktasıdır ve koordinatör olarak hareket etmektedir. Bu bakımdan çocuk korumadan sorumlu personele çocuk koruma koordinatörü de denilebilir. Burada çocuk korumadan sorumlu öğretmenin rehber öğretmen olup olmadığı sorusu akla gelebilir. Ülkemiz açısından düşünüldüğünde okulda çocuk koruma hizmetlerinden sorumlu olan personelin rehber öğretmen olduğu düşünülebilir. Ancak unutmamak gerekir ki İngiltere’de ülkemizdeki gibi bir rehber öğretmenlik uygulaması bulunmamaktadır. Birleşik Krallığın genelinde az sayıda okulda rehber öğretmen vardır ve rehber öğretmenin (school counsellor) tam zamanlı ya da yarı zamanlı olup olmaması, okul personeli olması ya da dışarıdan bir kurumdan sözleşmeli olarak çalıştırılması, rehber öğretmenin okulda bir öğretmen olup olmaması gibi yönlerden bir standart bulunmamaktadır (Fox ve Butler, 2009, s. 5). İngiltere’de okuldaki rehberlik hizmetlerine ilişkin bölgeler arasında önemli farklılıklar vardır ve bu konuda kesin verilere ulaşmak güçtür (Cooper, 2013, s. 4). Bu yüzden ülkemizdeki rehberlik uygulamalarına göre İngiltere’yi değerlendirmek hatalı olabilir.

Araştırmada ulaşılan dikkat çekici bir sonuç da incelenen okullardan birinde koruma altındaki çocuklardan (children in care) sorumlu bir öğretmenin görevlendirilmiş olmasıdır. 2013 verilerine göre İngiltere’de 68 bin çocuk koruma altında bulunmaktadır. Bu sayı, 18 yaş altındaki toplam çocuk sayısının 10 binde 60’ı kadardır (Harker ve Hearth, 2014). Böyle bir durumda koruma altındaki çocuklardan sorumlu bir öğretmenin görevlendirilmesinin normal olduğu söylenebilir. Ülkemizde böyle bir uygulama olmamakla birlikte en azından koruma altındaki çocukların devam ettiği okullarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin koruma altındaki çocuklar hakkında bilgilendirilmesi yararlı olabilir. Okul personeli, koruma altındaki çocukları ve onlara hizmet verem kurumları daha iyi tanıdıkça, bu çocuklara her yönden daha iyi destek verebilecektir.

Araştırmada ulaşılan önemli bir sonuç da, okulun korunmaya ihtiyacı olan çocuklara gerekli desteği sağlamasına ve bu konuda diğer kurumlarla birlikte hareket etmesine ilişkin düzenlemelerdir. Bu durum, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tek bir kurumla sağlanamayacağını göstermesi bakımından önemlidir. Ülkemizde de korunmaya ihtiyacı olan çocukların sorumluluğu sanki sadece Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına aitmiş gibi düşünülmektedir. Halbuki diğer kurumlar yanında okulların ve dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığının da bu konuda büyük sorumlulukları olduğunu düşünmek gerekir. Nitekim 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı yanında Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlara da çocukların korunmasına ilişkin önemli görevler yüklemektedir.

Ülkemiz açısından bakıldığında eğitim sisteminde çocuğun korunmasına ilişkin politikaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Oldukça genç bir nüfusa sahip olan ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının 2012-2013 verilerine göre zorunlu eğitim çağındaki öğrenci sayısı 17 milyon üzerindedir. Bu öğrenci sayısı birkaç ya da daha fazla sayıda Avrupa ülkesinin toplam nüfusu kadardır. Bu kadar öğrenciye sahip olan bir ülkenin eğitim sistemi içerisinde geleceğini teslim edeceği çocuklarının korunmasına ilişkin elle tutulur, somut politikaların bulunması bir zorunluluktur. Şüphesiz, okullarımızda çocukların korunmasına yönelik bir takım uygulamalardan bahsetmek mümkündür. Türkiye’de okullarda çocuk korumayla ilgili kilit personelin rehber öğretmenler olduğu söylenebilir. Rehber öğretmenler, gerek aldıkları eğitimler gerekse yasal ve mesleki sorumlulukları nedeniyle çocuk koruma alanında hizmet verebilecek en uygun personel konumundadır. Diğer yandan okullarda sosyal çalışmacı görevlendirilmesi de okulda çocuk koruma hizmetlerinin daha iyi yürütülmesini sağlayabilir. Çünkü sosyal çalışmacılar, özellikle çocuk hizmetleri alanında uzmanlaşmış olanlar, çocuklara sağlanacak desteklerde önemli meslek elemanlarıdır.

Çocuk Koruma Kanunu, Sosyal Hizmetler Kanunu ve Türk Ceza Kanunu gibi yasal düzenlemeler kişilere ya da kamu görevlilerine suçun ya da korunma ihtiyacının ilgili makamlara bildirilmesi yükümlülüğü vermektedir. Eğitim kurumlarında çalışan personelin, özellikle öğretmenlerin istismara uğrayan ya da daha genel anlamda korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla daha sık karşılaşma olasılığı vardır. Buradan hareketle, okul personelinin diğer kişilere göre, çocuğun korunmasına yönelik eylemlerde daha çok bulunması ve bu konuda daha donanımlı olması gerektiğini söylemek mümkündür. Eğer eğitimciler çocukların korunması ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmazlarsa çocukların korunmasında yeterli desteği sağlayamayacakları gibi çoğu zaman yardımcı olmak isterken istemeden de olsa çocuğa zarar verebilme durumları da ortaya çıkabilir. Bu yüzden eğitimcilerin çocuk koruma konusunda donanımlı olmaları büyük bir zorunluluktur. Bu durum bizleri öğretmen yetiştirme programlarında da çocuk koruma eğitiminin yer alması gerektiği sonucuna götürmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, özellikle şu yönlerden bizlere önemli bakış açıları sağlamaktadır: (1) İngiltere’de okullarda yapılandırılmış ve somut halde bir çocuk koruma politikası vardır. (2) Çocuk koruma hizmetleriyle eğitim hizmetleri daha ilişkili ve işbirliği içerisinde yürütülmektedir. (3) Okul personeli ve dolayısıyla öğretmen ve okul yöneticilerinin çocuk koruma eğitimi almaları gerekli görülmektedir. (4) Okullarda çocuk koruma hizmetlerinden özel olarak sorumlu bir görevli bulunmaktadır.

Kaynakça

- Acar, H. (2012). Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı X. beş yıllık kalkınma planı çocuk özel ihtisas komisyonu ön rapor. Kalkınma Bakanlığı 10. plan sitesinden 22 Eylül 2014 tarihinde erişildi: <http://www.onuncuplan.gov.tr>.
- Balcı, A. (2010). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü (2. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Büker, H. ve Gültekin, S. (2013), Çocuk koruma hizmetlerinde koordinasyon eğitimi katılımcı el kitabı. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Cooper, M. (2013). “School-based counselling in UK secondary schools: A review and critical evaluation”, University of Strathclyde: Glasgow, Strathclyde Üniversitesi sitesinden 21 Eylül 2014 tarihinde erişildi:
http://www.bacp.co.uk/admin/structure/files/pdf/11355_sbc%20review%202013-01-19%20-%20cooper.pdf
- Crosson-Tower, C. (2003). The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect. U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Administration on Children, Youth and Families Children’s Bureau Office on Child Abuse and Neglect. Web sitesinden 16 Eylül 2014 tarihinde erişildi:
<https://www.childwelfare.gov/pubs/usermanuals/educator/educator.pdf>
- Department of Education. (2012). Pastoral care in schools: child protection. Web sitesinden 21 Eylül 2014 tarihinde erişildi: <http://www.deni.gov.uk/dc1999-10-5.pdf>
- Doğan, İ. (2011). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fox, C. L. and Butler, I. (2009). Evaluating the effectiveness of a school-based counselling service in the UK, British Journal of Guidance & Counselling, 37 (2), 95-106.
- Harker, R. & Heath, S, (2014). Children in care in England: statistics. Web sitesinden 25 Eylül 2014 tarihinde erişildi: <http://www.parliament.uk/briefing-papers/sn04470.pdf>
- Jackson, E. and Wernham, M. (2005). Child protection policies and procedures toolkit: Stage 1. London: Consortium for Street Children. Web sitesinden 16 Eylül 2014 tarihinde erişildi:
<http://www.unicef.org/violencestudy/pdf/CP%20Manual%20-%20Stage%201.pdf>
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. Eğitime Bakış, 2 (7), 2-21.

Liderlik Kapasitesi: Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Araştırma *

Leadership Capacity: A Qualitative Research for Determining Social Responsibility Behaviors of School Administrators

Nezahat GÜÇLÜ¹, Eshabil Erdem PAKSOY², Sezgin TETİK³

Özet

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin sosyal sorumluluk davranışlarını belirleyip incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcılar 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde, görev yapan toplam 11 okul müdürüdür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve veriler, nitel veri çözümleme tekniklerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin sosyal sorumluluk kapsamında yürüttüğü faaliyetlerin kamu erki tarafından başlatılan projelerle sınırlı kaldığı, yenilikçi projeler geliştiremedikleri, topluma ait normların iletilmesinde ve yansıtılmasında pasif kaldıkları, çevreleriyle iletişimde bilgi teknolojilerini yeterli düzeyde kullandıkları, sosyal bilimlere başvurularının sınırlı ve dar bir seviyede kaldığı, genel olarak okulun çevresine ait kültürel yapıyı tanıdıkları ve ilgili oldukları, toplumun sorunları için çaba gösterdikleri, ancak bunun bilgi temelli olmayan etkinliklerle yürütüldüğü görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Kapasitesi, Sosyal Sorumluluk.

Abstract

The Aim of this research is to determine social responsibility behaviours of school administrators and review them. In this research qualitative research methods are maintained and working group is established by maximum variation sampling which is one of the purposive sampling methods. Participants are 11 school administrators that working in Ankara during Spring semester of 2013-2014 school year. Data were collected by semi structured interview form and analyzed by descriptive analyze which is one of the qualitative data analyzing methods. At the end of this research; social responsibility activities that implemented by school administrators are limited by the public authority, unable to develop innovative projects, being passive on delivering and reflecting society's norms, able to use information technologies in communication with their environment, know generally the cultural structure of their surroundings and interested in it, efforts for society's problems, but these activities were perceived by non knowledge based activities.

Key Words: Leadership capacity, social responsibility

* Çalışma 11-13 Eylül 2014 tarihinde Konya'da yapılan EYFOR V'te bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA, nguclu@gazi.edu.tr

² Tapu Kadastro Anadolu Meslek Lisesi, ANKARA, tapukadastrobilism@gmail.com

³ Atatürk Anadolu Lisesi, TOKAT, sezgintetik@hotmail.com

Giriş

Liderlik bir grubun içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010). Liderlik, grupları güç ve etki kullanarak yönlendirmek olarak, lider ise bu süreci harekete geçiren birey olarak tanımlanabilir. Okul yöneticileri de okullarında yasal olarak belirlenmiş bir liderdir (Çelik, 2013). Okul liderinin sahip olması gereken manevi değerler ve yapılar da bulunmaktadır. Okul lideri konumu itibarıyla görevinin ahlaki yönlerini düşünen, alçakgönüllü olabilen, okulu ve çevresini düşünebilen bir lider olmalıdır. Liderin bu tür özellikleri okul gelişimi için çok önemlidir (Sergiovanni, 2005).

Liderlik becerilerini geliştirmek için Bapat ve arkadaşları (2009) bir model geliştirmişlerdir. Liderlik becerisinin beş temel boyutu kendini yönetme, diğerlerine liderlik etme, işi yönetme, yenilikçilik ve sosyal sorumluluk olarak ifade edilmiştir. Sosyal sorumluluk boyutunda liderlerin adil, dürüst ve namuslu bir şekilde çalışmalarını ve diğer insanların bireysel ve kültürel farklılıklarına saygı duymalarının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Liderler kurumda sosyal sorumluluğu destekleyen bir kültür yaratmalıdırlar (Bapat vd., 2009). Sosyal sorumluluk; “bir örgütün ekonomik ve yasal koşullara, iş ahlakına, örgüt içi ve çevresindeki kişi ve kurumların beklentilerine uygun bir çalışma stratejisi ve politikası gütmesi” (Eren, 1997: 101-102); bir organizasyonun hem iç, hem de dış çevresindeki tüm paydaşlara karşı “etik” ve “sorumlu” davranması, bu yönde kararlar alması ve uygulaması şeklinde tanımlamak mümkündür (Aktan ve Börü, 2007: 13). Okullar da öğrencileri hayata hazırlamak gibi sosyal sorumlulukları olan kuruluşlardır. Bunun da ötesinde okul yöneticileri mesleki ve teknik işlemlerinin yanı sıra manevi değerleri de olan bir görev yürütmektedirler (Aslanargun, 2012).

Eğitim yöneticileri okul ortamında olduğu kadar okul dışında da tutarlı bir etiksel liderlik davranışı sergilemeli ve okulu çevresine tanıtmalıdır (Çelik, 2013). Okul liderinin sosyal sorumluluk davranışı konusundaki yeterlikleri yurttaş sorumluluğu, sosyal bilgi, etik uygulamalar, diğerlerine etik liderlik, tutarlı davranışlar sergilemek şeklinde sıralanabilir. Bu yeterliliklerin de alt boyutları bulunmaktadır (Bapat vd., 2009): 1. *Yurttaş sorumluluğu*; kamuoyu ile iletişim, topluma yardım, toplumsal eylem, topluma değerler kazandırabilmek, iyi örnekler sunmak, sosyal eylem. 2. *Sosyal bilgi*; sosyoloji ve antropoloji, tarih ve coğrafya, yabancı dil, felsefe ve din, kanuni düzenlemeler ve örgütsel değer yargıları konusunda bilgili olma. 3. *Etik uygulamalar*; kapımız açık uygulamaları, adil uygulamalar geliştirip kullanmak, kararları saygılı bir şekilde açıklamak, liderlik ettiği kişilere etik davranışlarda bulunmak. 4. *Diğerlerine etik liderlik*; hizmetkar liderlik uygulamak, çeşitliliğe değer vermek, ödülleri adil dağıtmak, diğerlerine saygı göstermek, sömürücü zihniyetten uzak durmak. 5. *Tutarlı davranışlar sergilemek*; Finansal etik, iş yeri etiği, dürüstlük ve tutarlılık, hesap verilebilirlik, uygulamalarda cesur olabilmektir.

Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk davranışları okula liderlik etmelerinde önemli bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okulların çevrelerini etkileyerek öğrencilerin ve okulun çevresindekilerin ahlaki ve sosyal gelişimini sağlayabilmeleri için etkili bir yol olarak görünmektedir. Macready (2009), Vygotsky'nin sosyal öğrenme kuramını temel alarak geliştirdiği çalışmasında okulların rollerinden birinin de öğrencilere sosyal işbirliğini ve sosyal ilişkilerin değerini göstermesi olduğunu ifade etmektedir. Gelişim için değerleri oluşturan okulun bu değerlerden birinin de karşılıklı saygı olduğunu göstermesi öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Sosyal sorumluluk projeleri de iletişim, karşılıklı anlayış ve işbirliğini geliştireceği için öğrenme kültürünü okula ve çevresine yaymak için iyi bir araç olacaktır (Macready, 2009). Farklı sektörlerdeki işletmeler dahi sosyal sorumluluk projelerinin firmanın dış çevreyle ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve bu alanda doğru etkinlikleri yapmak için çalışmalar yapmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Sosyal sorumluluk etkinlikleri için temel alınması gereken dört etmeninde ahlaki zorunluluk, sürdürülebilirlik, uygulama yetkisi ve saygınlık olarak ele alınmaktadır (Porter ve Kramer, 2006).

Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğu algılamalarının incelenmesi amacıyla Bakioğlu ve Akkaya (2013) tarafından yapılan araştırmada “Sosyal Sorumluluğu Algılama Ölçeği” geliştirilerek okul yöneticilerine uygulanmış ve sosyal sorumluluk kavramı 4 faktör çerçevesinde incelenmiştir. Sürdürülebilir sorumluluk, demokratik sorumluluk, yasal sorumluluk ve inovatif sorumluluk şeklinde oluşturulan faktörlerde cinsiyet, öğrenim derecesi ve görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Aslanargun (2012)’de 19 okul yöneticisiyle nitel bir çalışma yaparak yöneticilerin sahip olması gereken değerleri incelemiş ve sahip olunması gereken değerler olarak adil olmak, güvenilir olmak, kurallara sadık olmak ve paydaşlara karşı duyarlı olarak bir kültür geliştirmek olarak ortaya çıkmıştır.

ABD’de National Policy Board for Educational Administration (Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Meclisi) tarafından oluşturulan “Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) Standards 2008” belgesi okul yöneticileri için belirli kriterler getirmektedir. Üye kuruluşlar, araştırmacılar, yüksek öğretim kurumları ve alandaki liderlerin görüşleriyle oluşturulan bu kriterlerde çalışanlarla ve kamuoyuyla işbirliği yapabilmek, toplumun farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek, tutarlı, cesur ve etik davranabilmek gibi maddeler de bulunmaktadır (ISLLC, 2008). Larsen ve Derrington (2012) ise okul yöneticilerinin eğitimlerinden sonra ISLLC kriterlerinden hangilerini daha etkin kullandıklarını araştırmışlardır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin tutarlı, cesur ve etik davranışlar konusundaki becerilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmalarda, farklı açılardan okul yöneticisinin sosyal sorumluluğu algılama biçimleri ve değerler üzerinden çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çalışmada ise okul müdürlerinin sosyal sorumluluk davranışları incelenecektir. Bu kapsamda okul müdürlerinin sosyal sorumluluk davranışları yurttaş sorumluluğu, sosyal bilgileri kullanma, etik uygulamaları, diğerlerine etik liderlikleri, tutarlı davranışlar sergilemeleri alt başlıkları altında kategorize edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak, farkında olunan ancak derinlemesine bir görüşe yeterince sahip olunmayan bir olgunun daha iyi bir şekilde tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar elde edilmesini sağlayan olgu bilim deseni (fenomenoloji) benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde görev yapan toplam 11 okul müdürü yer almaktadır. 11 okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Maksimum çeşitleme için okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemleri ve okul türleri dikkate alınmıştır. Katılımcıların yöneticilik kıdemleri ortalaması 11,5’dir. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türü olarak 4 ilkokul, 5 ortaokul ve 2 lise olarak dağılmaktadır. Okul yöneticilerinin yaşlarının ortalaması 42,6’dır. Katılımcıların cinsiyeti açısından değerlendirildiğinde 10’u erkek, 1’i bayandır. Katılımcılar, Y1, Y2, Y3...şeklinde isimlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Dağıtım liderlikle ilgili yapılan kuramsal çalışmalar ve geliştirilen ölçeklerde yer alan alt boyutlar ve maddeler dikkate alınarak 10 sorunun yer aldığı taslak form oluşturulmuştur. Ardından Eğitim Yönetimi ve Denetimi uzmanı olan 4 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve bu doğrultuda soru sayısı 8’e düşürülmüştür. Bu haliyle yarı yapılandırılmış görüşme formunun, çalışma grubuna girmeyen iki eğitim yöneticisinin görüşleri alınarak anlaşılabilirliği test edilmiş ve herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı görülmüştür.

Görüşmeler önceden randevu alınarak katılımcıların görev yaptıkları okullarda birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi 40-60 dakika arasında değişmektedir. Görüşme sırasında katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Tüm katılımcılar ses kaydına izin vermişlerdir. Kaydedilen görüşmeler elektronik ortama kelimesi kelimesine aktararak çözümlenmiştir. Ardından her bir soruya özgü kodlar oluşturularak frekansları belirlenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, sonrasında karşılaştırılarak ortak sonuca varılmıştır. Araştırmanın iç geçerliği için, verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına bakılmış; güvenilirliği artırmak içinse katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak kadar birlikte zaman geçirilmesine gayret edilmiş, bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiş, araştırmacılar tarafından ayrı kodlamalar yapılarak karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öncelikle okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk kavramına nasıl baktıkları belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla okul müdürlerine “sosyal sorumluluk kavramını nasıl tanımlarsınız” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1 Okul Müdürlerinin Sosyal Sorumluluk Kavramına İlişkin Görüşleri

Kod	n
Sosyal sorumluluk	
Topluma karşı yükümlülükler	5
Çevrelerine karşı duyarlılık	5
Toplumun gelişimi için ekonomik, kültürel ve sosyal gelişimi destekleme	2
İletişim halinde olma ve uygulamaları paylaşma	1

Tablo 1’e göre okul müdürleri sosyal sorumluluğu “topluma karşı yükümlülükler” (n=5) ve “çevrelerine karşı duyarlılık” (n=5) olarak ifade etmişlerdir. Bazı okul müdürleri sosyal sorumluluğu “Toplumun gelişimi için ekonomik, kültürel ve sosyal gelişimi destekleme” (n=2) olarak görürken bir okul müdürü de sosyal sorumluluğu “iletişim halinde olma ve uygulamaları paylaşma” (n=1) şeklinde ifade etmiştir. Y2 sosyal sorumluluğu: “*İnsanın yaşadığı çevreye, topluma karşı gerek kişisel olarak gerekse mesleğinin gerektirdiği şekilde sorumluluklarını yerine getirmesidir.*” şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde Y9 ise sosyal sorumluluğu tanımlarken “*Sosyal Sorumluluk bireyin kendine ve topluma karşı yasal açıdan yüklenmek zorunda olmadığı ancak ahlaki açıdan yüklenmesi beklenen sorumluluklardır*” ifadesini kullanmaktadır. Y4 ise sosyal sorumluluğu tanımlarken “*bireylerin çevrelerine karşı olan sorumlulukları, okulun çevresine olumlu ve olumsuz katkıları*” derken, benzer şekilde Y5 de “*yapılacakların çevremizdekileri de düşünerek yapılması*” ifadesini kullanmaktadır.

Okul müdürlerinin sosyal sorumluluk kavramıyla ilgili görüşlerini daha derinlemesine değerlendirebilmek için sorulan “Okulun toplumsal işlevleri nelerdir?” sonda sorusuna verdikleri cevaplar ise Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2 Okul Müdürlerinin Okulun Toplumsal İşlevlerine İlişkin Görüşleri

Kod	n
Okulun işlevi	
Toplumsal değerleri kazandırmak	6
Çevreye ve velilere karşı sorumluluk	5
Toplum gelişimi için çalışmalar yürütmek	3
Sosyal sorumluluk kazandırmak	2
İyi örnek olmak	2
Faydalı birey yetiştirmek	2
Daha iyi eğitim vermek	1
Bireyin kendini tanımasını sağlamak	1

Okul müdürleri okulun toplumsal işlevlerini “toplumsal değerleri öğrencilere kazandırmak” (n=6), “okul çevresine ve velilere karşı sorumluluklarını yerine getirmek” (n=5), “toplumsal gelişme için çalışmalar yapmak” (n=3), “öğrencilere sosyal sorumluluk kazandırmak” (n=2), “topluma iyi örnek olmak” (n=2), “topluma ve kendine faydalı bireyler yetiştirmek” (n=2), “öğretmenlerin gelişmesini sağlayarak daha iyi bir eğitim vermek” (n=1), “bireylerin kendini tanımasını sağlamak” (n=1) şeklinde tanımlamışlardır. Y2 okulun toplumsal işlevleri için “*öğrenciye sosyal sorumluluk ve toplumsal değerlerin kazandırılması, ihtiyaçlar ve yapıya göre okulun çevresine velilere karşı da sorumlulukları vardır*” demiştir. Y5 ise okulun toplumsal işlevini “*çevreyle, aile ve toplum yaşamıyla ilgili değerleri bireylere aşılabilir, bu değerleri okul dışına da taşıyabilir*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Y6 da okulun toplumsal işlevini “*toplumsal normları öğretmek, toplumu değişen normlara göre geliştirmek*” şeklinde ifade etmiştir. Y7 ise okulun toplumsal işlevleri ile ilgili olarak “*okulun öğrenci personel, çevre ve insanlara karşı bir takım yükümlülükleri vardır*” demiş ve bu yükümlülükleri de “*Öğrenciye çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırması, öğretmenlerin gelişimi sağlayarak kalitenin artmasını sağlamak, bireyleri ulusal ve uluslararası değer yargılarıyla buluşturmak, daha güzel bir dünya için projeler geliştirmek*” şeklinde sıralamıştır. Y9 okulun toplumsal işlevini “*topluma faydalı, ahlaki ve milli değerlere bağlı bireyler yetiştirmek*” olarak tanımlarken Y8 de “*eğitim-öğretim yolu ile topluma, ailesine ve kendine faydalı bireyler yetiştirmek*” şeklinde ifade etmektedir.

Okul müdürlerinin sosyal sorumluluk anlamında yaptıklarını göstermek için “Sosyal sorumluluk bağlamında topluma katkı sağlayacağını düşündüğünüz etkinlikler var mı?” sorusu sorulmuştur. Okul müdürlerinin verdikleri cevaplar tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3 Okul Müdürlerinin Sosyal Sorumluluk Bağlamında Yürüttüğü Etkinlikler

	Kodlar	n
Etkinlikler	Okullar Hayat Olsun	4
	Ağaçlandırma	3
	Temizlik	2
	Enerji tasarrufu	2
	Bilinçlendirme seminerleri	2
	Güvenli internet	2
	Değerler eğitimi	2
	Veli ziyaretleri	2
	Okuma yazma öğretimi	1
	Oyunları öğrenelim	1
	Başarılı öğrencileri teşvik ve burs	1
	Pansiyonu iyileştirme	1
	Kapak toplama	1
	Şiddeti önleme	1
	Kitap okuma	1
	Kardeş okul	1

Okul müdürlerinin belirttikleri etkinlikler genellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen “Okullar Hayat Olsun!” (n=4) projesi kapsamındaki etkinliklerden oluşmaktadır. Bunun haricinde ağaçlandırma (n=3), temizlik (n=2), enerji tasarrufu (n=2), bilinçlendirme seminerleri (n=2), güvenli internet seminerleri (n=2), değerler eğitimi etkinlikleri (n=2), veli ziyaretleri, okuma yazma eğitimleri (n=1), oyunlarla öğrenelim (n=1), başarılı öğrencilere teşvik ve burslar (n=1), iyileştirme çalışmaları (n=1), kapak toplama projeleri (n=1), şiddetle mücadele çalışmaları (n=1), kitap okuma kampanyaları (n=1) ve kardeş okul projeleri (n=1) gibi etkinliklerde okul müdürlerinin okullarında uyguladıkları sosyal sorumluluk projeleri olarak ifade edilmişlerdir. Bu bağlamda Y1 “*Bir proje olarak ciddi bir faaliyette bulunmadık, Bakanlıktan gelen direktifler doğrultusunda örneğin “Okullar Hayat*

Olsun Projesi” nedeniyle velilere kurslar (bilgisayar okur yazarlığı, aerobik gibi) düzenledik” demiştir. Y2 sosyal sorumluluk projelerini anlatırken okulunun durumunu “benim veli profilimin o kadar ciddi yaşam sorunları var ki, onlar için bilgisayar eğitimi hiç önemli değil, şimdi katılım çok az diye ben velilere neden gelmiyorsun nasıl diyeyim. 250 kişiden 10 kişi katıldı mesela. Bu yüzden ben de artık okulun içiyle ilgileniyorum. Benim için öğrenci daha önemli, dışardaki sorunlar çok büyük. Buna rağmen veli ziyaretlerini çok önemsiyorum, ama onda da bizim hatamız daha çok sorunlu çocukların velilerine yönelik, başarılı başarısız her çocuğun velisine ziyaret yapmamız gerekir” şeklinde ifade etmiştir. Y4 ise sosyal sorumluluk projelerini “bitmeyen dersimiz temizlik projemiz var. Bu projeyi okulumuzdan başlayarak bir anlayış kazandırmaya, bir örnek bir lokomotif olmak adına ve mahallede etrafa genişleterek halkayı temiz çevreyi nasıl oluştururuzu oluşturacağız. Bunu düşünüyorum, temiz çevreyi nasıl oluşturacağımızı” şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin yapmış oldukları projeler için çevreden aldıkları tepkileri öğrenmek için “Yürüttüğünüz bu tür proje ve faaliyetlerle ilgili ne gibi dönütler alıyorsunuz?” şeklinde sorduğumuz sonda sorusunda okul müdürleri “olumlu” (n=7) ve “kısmen olumlu” (n=3) şeklinde cevap vermişlerdir. Y3 “*Kardeş Okul Projesiyle ilgili MEM müdürü, gazeteciler ve sivil toplum örgütlerinden birkaç kişi ile yapmış olduğumuz görüşmelerde yapılan işlerin harika olduğunu ifade ettiler”* şeklinde aldığı olumlu tepkileri dile getirmiştir. Benzer şekilde Y5 de aldığı dönütleri “*yapmış olduğumuz bütün çalışmalar olumlu tepkiler olarak karşımıza çıkıyor. Olumlu tepkiler alıyor. Sosyal katmanları, toplumu, anne ve babayı, çevreyi rahatlatıcı işler yaptığımızdan dolayı izlenimlerimizde olumlu, aldığımız tepkilerde aynı şekilde olumlu oluyor.”* şeklinde ifade etmektedir. Y9 ise aldıkları tepkiler için “*Bu tür proje ve faaliyetlerle ilgili dönütlerin çoğu olumlu. Ancak bazen aksaklıklar yaşanabiliyor ve bu aksaklıkları hoş görme becerisini sergileyemeyen veliler de olabiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin sosyal sorumluluk çerçevesinde çevreleriyle iletişim yollarını ortaya koyabilmek için “Toplum için önemli olayları (bayram, tören, cenaze, rehberlik faaliyeti vb.) okul çevresine nasıl duyuruyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Okul müdürlerinin cevapları tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4 Okul Müdürlerinin Sosyal Sorumluluk Bağlamında İletişim Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Kodlar	n
Okul internet sayfası	5
Velilere gönderilen yazılar	4
Hafta başı ve sonu yapılan törenlerde	4
Belirli günlerde ve bayramlarda yapılan törenlerde	3
Kısa mesaj sistemiyle	3
Veli toplantılarında	3
Veliyi okula çağırarak	3
Öğretmenlere toplantı	2
İletişim yöntemleri	
Okul panolarıyla	2
Ev ziyaretleriyle	2
Afiş ve broşürlerle	2
Sosyal medyayla	2
Belediye hoparlörüyle	1
Muhtarlar aracılığı ile	1
Çevredeki diğer kurum amirleri aracılığı ile	1
Yazılı ve görsel medyayla	1
Okul içi anonslarla	1

Okul müdürleri başlıca iletişim yöntemi olarak okul internet sayfasını (n=5), velilere gönderilen yazıları (n=4), hafta başı ve sonu yapılan törenleri (n=4), belirli günlerde ve bayramlarda yapılan törenleri (n=3), kısa mesaj sistemini (n=3), veli toplantılarını (n=3) ve velilerin okula

çağrılarak yapılan görüşmeleri (n=3) ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmen toplantıları (n=2), okul panoları (n=2), ev ziyaretleri (n=2), afiş ve broşürler (n=2), sosyal medya (n=2), belediye hoparlörü (n=1), muhtarlar aracılığı (n=1), çevredeki diğer kurum amirleri aracılığını (n=1), yazılı ve görsel medyayı (n=1) ve okul içi anasları (n=1) da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Y1 okul çevresiyle iletişimi nasıl kurdukları hususunda “önemli bir olayı okulda öğretmenlere toplantı yaparak duyuruyoruz, velileri ilgilendiren bir durum varsa genel veli toplantısı yapıyoruz eğer gerekirse özel olarak veliyi okula çağırıyoruz veya ev ziyareti yapıyoruz” demiştir. Y4 ise iletişim konusunda durumu “Gerek toplantılar, gerek seminerler gerek bayramlara halkın katılımı bizim öğrencilerin velileri olduğu için ulaşabiliyoruz. Öğrenciler aracılığı ile ulaşabiliyoruz. Öğrencilere davetiye yazısı çağrı pusulası veriyoruz. Mesaj sistemini kullanıyoruz. Bazı acil olduğu zaman sms sistemini kullanıyoruz. Ama sıkıntı katılım. Katılım konusunda sıkıntılarımız henüz aşılmış değil ama inanırlarsa o da aşılacaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Y10’da yapacakları duyurular konusunda “okul web sitesinden yaptığımız duyurularla, sözlü ve yazılı duyurularla duyuruyoruz” demiştir.

Okul müdürlerinin sosyal sorumluluklarını yerine getirirken sosyal bilimlerdeki bilgi birikimlerinin etkilerini görmek için okul müdürlerine “Sosyal bilimler alanındaki bilgi birikiminizin sosyal sorumluluk faaliyetlerini yerine getirmede size ne gibi faydaları olmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin cevapları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 Okul Müdürlerinin Sosyal Bilimler Alanındaki Bilgi Birikiminin Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerine Katkısına İlişkin Görüşleri

	Kod	n
Sosyal bilimler alanındaki bilgi birikiminin sosyal sorumluluk faaliyetlerine katkısı	Çalışmalar için bilgi birikimi sağlama	4
	Etkili iletişim kurabilme	4
	İkna kabiliyetini güçlendirir	3
	Sorumluluk bilinci oluşturma	2
	Çok yönlü düşünme, ileri görüşlülük özellikleri kazandırma	2
	Verimli çalışabilme yeteneği oluşturma	2
	Problem çözme tekniklerini geliştirme	1

Okul müdürleri sosyal bilimler alanındaki bilgi birikimlerinin katkılarını çalışmalar için bilgi birikimi sağlama (n=4), etkili iletişim kurabilme (n=4), ikna kabiliyetini güçlendirme (n=3), sorumluluk bilinci oluşturma (n=2), çok yönlü düşünme ve ileri görüşlülük özellikleri kazandırma (n=2), verimli çalışabilme yeteneği oluşturma (n=2), problem çözme tekniklerini geliştirme (n=1) şeklinde sıralamışlardır. Y4 çalışmalarına sosyal bilimler katkısını “Sosyal bilimler alanındaki tüm birikimimiz bizim çalışmalarımıza ışık tutacaktır. Aksi takdirde bazı konularda sıkıntı yaşanacaktır. Mesela çevreden bahsedince bir defa ekolojik dengeyi iyi bilmek lazım. Tüm bunlar hakkında donanımlı olmak lazım ki insanları toplumu etkileyebilesin, insanlara topluma doğru mesajı iletebilesin.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Y5 de “bir tarihçi kadar olmasa bile tarihi verileri gerektiği zaman sunmak adına tarihçiye yakın derecede bilmek zorundayız. Bir edebiyatçı kadar olmasa bile iletişimimizi diyalogumuzu sağlamak adına diksiyonumuzla telaffuzumuzla bir edebiyatçıya yakın derecede bu verilere sahip olmamız gerekiyor. Dini literatürü artık mutlaka en etkin şekilde çünkü insandan ayıklayamıyorsun, soyutlayamıyorsun bütün bunları, en iyi şekilde kullanmak zorundayız. Artık günümüzün teknolojik verilerine kendimizi çağdan zamandan uzaklaştırıyoruz. İçinde yaşadığımız çağdaşlık gelişmişlik düzeyinden koparamıyoruz. Kendimizi ifadelendirmekte, taleplerimizi aktarımda, insanlarla ilişkilerimizde, veya kurumlar arası iletişimde bize rahatlık bize kolaylık sağlıyor.” şeklinde sosyal bilgilerdeki bilgi birikiminin etkisini ifade etmiştir. Y8 ise sosyal bilimlerdeki bilgi birikiminin etkisini ifade ederken “Bu alanlarda bilgi birikimlerim toplumu daha iyi anlayabilmemi, geçmişten günümüze meydana gelen değişimleri fark etmemizi, günün şartlarına etkileyen sosyo-ekonomik ve kültürel faktörleri tanımama yardımcı oluyor”

demidir. Y9 ise “Öğrencilerin ve çevrenin ihtiyaçlarını daha iyi analiz etme becerisine sahip olma olanağı sağlıyor. İhtiyaçları daha iyi analiz edebilmek ise daha yararlı etkinlikler tasarlamamıza olanak sağlıyor.” diyerek sosyal bilimlerin sosyal sorumluluğu yerine getirirken ne kadar etkili olduğunu ifade etmiştir.

Sonda olarak sosyal bilimlerin hangi disiplinlerinin sosyal sorumluluk alanındaki çalışmalara etkisi olduğunu sorduğumuz okul müdürlerinin cevapları tablo 6’da görülebilmektedir. Okul müdürleri sosyal bilimlerdeki bilgi birikimlerinin kaynağı olarak psikoloji (n=4), tarih (n=3), edebiyat (n=2), yönetim (n=2) ve ilahiyat (n=2) cevapları alınmıştır.

Tablo 6 Okul Müdürlerinin Sosyal Bilimler Alanındaki Bilgi Birikimlerinin Kaynağına İlişkin Bilgiler

	Kodlar	n
	Psikoloji	2
	Tarih	2
Sosyal bilimler alanı bilgi birikimi kaynakları	Edebiyat	1
	Yönetim	1
	İlahiyat	1

Okul müdürlerinin çevrelerinin kültürel yapısıyla ilgili bilgi birikimlerini görmek amacıyla “Okulunuzun çevresinin kültürel yapısı (inançları, değerleri, örf ve adetleri) ile ilgili bilgilere sahip misiniz? Bu bilgileri hangi yollardan öğreniyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Y3 haricindeki bütün okul müdürleri okul çevresinin kültürel yapısıyla ilgili bilgi sahibi olduklarını ifade ederken, Y3 “Çok fazla da bilgi sahibi değilim. Çünkü bu çevrede değişik yörelerden çok fazla insan var, sadece dini inançlarını bilirim diyeceğim ama onu da bilemem çünkü her taraftan insanlar var” diyerek bu konuda kısmen bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. Okul müdürlerinin okul çevresinin kültürel yapısıyla ilgili bilgi birikimine yönelik cevapları tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7 Okul Müdürlerinin Okul Çevresinin Kültürel Yapısını Öğrenme Yöntemlerine İlişkin Görüşler

	Kodlar	n
	Veli görüşmeleri	8
	Gözlem ve araştırmalar	5
	Aynı çevrede yaşantı	4
	Yerel yöneticiler(muhtar vb)	2
Okul çevresinin kültürel yapısını öğrenme yöntemleri	Rehberlik servisi	1
	E-okul sistemi	1
	Ev ziyaretleri	1
	Öğrenci davranışları	1
	Esnafla ilişkiler	1
	Çok fazla bilgi sahibi değilim	1

Okul müdürlerinin çevrelerinin kültürel yapısını öğrenme yolları olarak kullandıkları araçlar veli görüşmeleri (n=8), gözlemler ve araştırmaların sonuçları (n=5), aynı çevrede yaşamak (n=4), yerel yöneticiler (muhtar vb) (n=2), rehberlik servisi (n=1), e-okul sistemi (n=1), ev ziyaretleri (n=1), öğrenci davranışları (n=1) ve esnafla ilişkileri (n=1) şeklindedir.

Okul müdürlerinden Y1 okul çevresini nasıl tanıdığını “Gözlem yoluyla öğreniyorum, bazı velileri daha iyi tanıyorum ama çok fazla tanımadıklarım da var, çocuğuyla daha çok ilgilenen veliler sürekli okula geliyorlar zaten, onları yakından tanıyorum, ayrıca rehber öğretmenlerden de bilgi sağlıyorum, öğretmenlerin velilerle iletişimi bizden iyi oluyor” şeklinde ifade etmiştir. Y2 ise okul

çevresini tanıma yolunu “30 yıldır ben de aynı çevrede yaşadığım için ailelerin genel durumunu çok iyi biliyorum, bazı özel durumlu çocuklar var, onlar hakkında da ziyaretler sayesinde bilgi sağlıyorum” şeklinde belirtmiştir. Y6 ise okul çevresinin tanınmasında velilerin önemini vurgulayarak “Okulda yapılan veli toplantıları bunun bir göstergesi oluyor. Yine öğrenciyi ve velisini çevreyi onların değerlerini, onların düşünce yapılarını, onların çevresindeki etkinliğini ortaya koyma bakımından bize veri teşkil ediyor.” demiştir. Y7 de “Aynı çevrede oturduğum için kültürel yapıyı daha yakından tanıyabiliyorum. Okul idarecisi olarak okula görüşmeye gelen çok sayıda veliler oluyor onlar aracılığı ile de bilgi sahibi olabiliyoruz.” demiştir.

Okul müdürlerinin toplumdaki kültürel yozlaşma hakkındaki düşüncelerini belirlemek ve kültürel yozlaşmanın önlenmesi için neler yaptıklarını ortaya koyabilmek için “Toplumdaki kültürel yozlaşma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Bunu engellemek için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Okul müdürlerinin kültürel yozlaşma ile ilgili düşünceleri Tablo 8’de, kültürel yozlaşmanın önlenmesi için yaptıkları çalışmalar ise Tablo 9’da gösterilmiştir.

Okul müdürleri kültürel yozlaşmanın varlığı üzerine düşüncelerini açıklamış ve olası nedenlerini sıralamışlardır. Okul müdürleri kültürel yozlaşmanın kaynağı olarak medya ve sosyal paylaşım ortamlarını (n=4), başka kültürlerin etkileri (n=2), kültürümüzün korunmasıyla ilgili sorunları (n=2), öğretmenlerin örnek olması ve bilgi verme süreciyle ilgili sorunları (n=2), caydırıcı yasal düzenlemelerin olmamasını (n=1), kültürel yozlaşma bireyler arası iletişimi de etkilemesini (n=1), kendi kültürüne karşı olan ön yargıları (n=1), teknolojik gelişmelerle okul dışı öğrenme yollarının artmasını (n=1), öğretmenin toplumdaki konumunun değişmişmesini (n=1), Türkçenin kullanımıyla ilgili sorunları (n=1) göstermektedirler.

Tablo 8 Okul Müdürlerinin Toplumdaki Kültürel Yozlaşma İle İlgili Görüşleri

Kodlar	n
Medya ve sosyal paylaşım ortamları	4
Başka kültürlerin etkileri	2
Kültürümüzün korunamaması	2
Öğretmenlerin örnek olamaması ve bilgi aktarımının zayıflığı	2
Caydırıcı yasal düzenlemelerin olmaması	1
Toplumdaki kültürel yozlaşma	1
Kültürel yozlaşma bireyler arası iletişimi de etkilemektedir	1
Kendi kültürüne karşı ön yargılar	1
Teknolojik gelişmelerle okul dışı öğrenme yollarının artması	1
Öğretmenin toplumdaki konumunun değişmesi	1
Türkçenin kullanımıyla ilgili sorunlar	1

Y5 kültürel yozlaşmayla ilgili olarak düşüncelerini “sosyal paylaşım sitelerinden televizyondan aktarılan, bizim kültürel yozlaşmayı etkileyen bir takım programların revaç görmesi ve bunlarında özgürlük adına sınırsız bir şekilde alabildiğine yayın akışında bulunması kültürel yozlaşmayı tetkleyen unsurlar oluyor” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Y6 da “Toplumumuz, özellikle Avrupa kültürel özelliklerinin medya aracılığı ile yüceltilmesi ve tercih edilir olması nedeniyle kendi kültürüne yabancı hale gelmektedir.” şeklinde kültürel yozlaşmayla ilgili düşüncelerini ifade etmektedir. Yine Y9 kültürel yozlaşmaya etki eden nedenleri “Küreselleşmenin böylesine hız kazandığı bir dünyada kültürlerin birbirinden etkilenmemesi mümkün değil. Ama bizde ve bizim gibi gelişmekte olan ülkelerde bu etkileşim kendini yozlaşma olarak gösteriyor. Teknolojik ve ekonomik açıdan bizden iyi olan ülkelerin kültürleri bir özentisi olarak televizyon, internet vb. iletişim araçları ile kültürümüze aktarılıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Y4 ise kültürel yozlaşma ile ilgili görüşlerini “Buradaki en önemli konular dil ve kültürdür. Bunlar bir milletin varlığını devam ettirmesi gereken olmazsa olmazlardan birkaç tanesi. Tabiki dil de kültür de gelişmez mi yani başka şeyler gelişiyor da onlarda gelişmez mi, gelişir. İnsanların değişime

açık olması lazımdır, kendini geliştirmesi lazım deriz ama insan değiştikçe de geliştikçe de değişir muhakkak ama gelişmek bir şeyi ortadan kaldırmak anlamında olmaması lazım. Kültürde bunlardan birisi. Dil bunlardan birisi.” şeklinde dile getirmiştir.

Okul müdürlerinin kültürel yozlaşmanın önlenmesi adına yaptıkları çalışmalar kültürel değerlerimizi anlatan ve tanıtan çalışmalar (n=6), rol model olma çalışmaları (n=2), kültürümüz hakkında seminerler düzenlenmesi (n=2) ve velileri bilgilendirme (n=1) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 9 Okul Müdürlerinin Toplumdaki Kültürel Yozlaşmayı Önleme İçin Yaptıkları Çalışmalar

	Kodlar	n
Yapılan çalışmalar	Kültürel değerlerimizi anlatımı ve tanıtımı	6
	Rol model olma	2
	Seminerler düzenleme	2
	Velileri bilgilendirme	1

Y1 kültürel yozlaşma konusunda yapılanlar için “Seçmeli ders olarak “medya okuryazarlığı” dersi var, seçenlere bu ders veriliyor, bence bu çağda bu dersin zorunlu olması gerekir. Ayrıca değerler eğitime yönelik MEB proje yaptı ama çok yetersiz, daha fazla değişiklik yapmalı, buna yönelik sorunlu dersler olmalı” demiştir. Y5’de benzer şekilde “Panellerle, konferanslarla, yarışmalarla, insan haklarına yönelik, kültürel etkinlikleri geliştirmeye yönelik bilgi seviyelerini arttırmaya yönelik, toplumu tanımaya yönelik bir takım programlarla, öğrencilerimize öğretmenlerimizin yaklaşımı ile birlikte bu toplumsal yozlaşmadan en az derecede etkilenmesini sağlamak adına girişimlerimiz, adımlarımız, çabalarımız oluyor.” demiştir. Y2 de bu konuda yaptıkları çalışmaları “Yaşanan değişimlere karşı bizim yapabileceğimiz en iyi şey model olmak, ben boş derslerde girdiğim sınıflarda öğrencilere bu konuda konuşmalar yapıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Y8 de kültürel yozlaşmanın önlenmesi için yaptıklarını “Bu konuda “Değerler Eğitimi” projesi kapsamında öğrencilerimize ve velilerimize eğitimler ve el notları veriyoruz. Bunun yanı sıra sınıf içi etkinliklerde öğrencilere değerler eğitimi vermeye çalışıyoruz.” şeklinde sıralamıştır.

Okul müdürlerinin yasal düzenlemeleri okul çevresine nasıl ilettikleriyle ilgili görüşlerini almak için “Toplumun düzenini sağlayan yasal düzenlemelerle ilgili çevrenizi bilgilendiriyor musunuz? Bunu nasıl yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin yasal mevzuatı çevrelerine duyurup duyurmadıklarına ilişkin cevapları Tablo 10’da gösterilmiştir. Okul yöneticileri çevrelerini okul mevzuatı ile ilgili düzenlemeler konusunda (n=4) ve farklı konulardaki yasal düzenlemeler konusunda (n=2) bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin bir kısmı ise çevrelerini yasal düzenlemeler konusunda bilgilendirme için çalışmalarının olmadığını (n=2) ifade etmişlerdir.

Tablo 10 Okul Müdürlerinin Toplum Düzenini Sağlayan Yasal Düzenlemeleri Çevrelerini Bilgilendirme Durumu

	Kodlar	n
Toplum düzenini sağlayan yasal düzenlemeleri çevrelerini bilgilendirme	Okul mevzuatı ile ilgili düzenlemeleri duyuruyoruz	4
	Yasal düzenlemeleri duyurmaya yönelik çalışmamız yok	3
	Farklı konularda da bilgilendirme yapıyoruz	2

Y2 çevrelerini bilgilendirme konusundaki çalışmalarını “Yasal düzenleme değil de eğitim sisteminde yapılan değişiklikler hakkında (sınav sistemi değişikliği gibi) velilere bilgilendirme toplantısı yapıyorum, malum sık sık değişiklikler yapılıyor, ama katılım çok az oluyor” ifade etmiştir. Y4 ise çevresini farklı konularda da bilgilendirdiğini “Tabiki eğitimciler sadece Milli Eğitim Bakanlığı’nın göndermiş olduğu yönetmelikler, genelgelere bağlı kalınmıyor toplumun ihtiyaçları efendim beklentileri doğrultusunda da kendince bildiğim veya eldeki mevcut şeylere göre toplumu

yönlendiriyor topluma doğru bilgileri aktarıyoruz yani.” şeklinde ifade etmiştir. Y1 çevreyi yasal düzenlemelerle ilgili bilgilendirme çalışması olmadığını “Şimdiye dek okul çevresine yasal açıdan bir düzenleme duyurmam gerekmedi. Zaten okul çevresi her şeyi takip edecek potansiyele sahip, sorusu olan veliler okula geliyor onlara rehberlik yapıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin çevrelerini yasal düzenlemeler konusunda nasıl bilgilendirdiklerine ait görüşleri ise tablo 11’de gösterilmiştir. Okul müdürleri velileri yasal düzenlemelerle ilgili bilgilendirirken kullandıkları yöntemleri veli toplantılarında ve veliler okula gelince rehberlik/bilgilendirme çalışması yapıyoruz (n=6), seminerler düzenliyoruz (n=2), sözlü ve yazılı bilgilendirme yapıyoruz (n=2), panoları kullanıyoruz (n=1), törenlerde bilgilendiriyoruz (n=1), şeklinde sıralamışlardır.

Tablo 11 Okul Müdürlerinin Toplum Düzenini Sağlayan Yasal Düzenlemeleri Çevrelerini Bilgilendirme Yöntemleri

	Kodlar	n
Bilgilendirme yapma yöntemleri	Velilere rehberlik ve bilgilendirme	6
	Seminerler düzenleme	2
	Sözlü ve yazılı bilgilendirme	2
	Törenlerde bilgilendirme	1
	Panoların kullanımı	1

Y4 okul çevresini yasal düzenlemelerle ilgili nasıl bilgilendirdiğini “*mesela trafik konusuyca işte güvenlik konusuyca onları velilerle her bir araya geldiğimizde ihtiyaç duyduğumuzda hatta zaman zaman bizzat o konuyla ilgili o konunun uzmanlarına seminer verdiriyoruz veya elimizdeki mevcut donanımlı olan arkadaşlarla o konuları irdeliyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Y8 de benzer şekilde “*Veli toplantılarında yasal düzenlemeler konusunda velileri bilinçlendirmeye çalışıyoruz.*” Görüşlerini ifade etmiştir. Y6 da okul çevresini yasal düzenlemelerle ilgili bilgilendirmeyi nasıl yaptığını ilgili görüşlerini “*Panolar aracılığı ile duyuru yapıyorum ve törenlerde öğrenci ve velileri bilgilendiriyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin çevreleri için herhangi bir talep gelmeden bir şeyler yapıp yapmadıklarını veya ne yaptıklarını öğrenmek için “Herhangi bir talep gelmeden çevreniz veya toplum için karşılık beklemeden bir şeyler yapar mısınız? Yapıyorsanız bunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul müdürlerinin tamamı çevreleri için karşılık beklemeden bir şeyler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çevreleri veya toplum için neler yaptıklarının cevapları ise tablo 12’de gösterilmiştir. Okul müdürleri çevreleri ve toplum için bir talep gelmeden yaptıklarını zor durumdaki vatandaşlar için yardım organize etmek (n=4), toplumsal iletişimi artırma çalışmaları düzenlemek (n=2), ihtiyaçlarda yönelik kurslar seminerler düzenlemek (n=1), öğrencilerin ders dışı etkinliklerine desteklemek (n=1), sivil toplum kuruluşlarında çalışmak (n=1), gönüllü proje faaliyetlerinde bulunmak (n=1) şeklinde sıralamışlardır.

Tablo 12 Okul Müdürlerinin Kendiliğinden Çevreleri ve Toplum İçin Yürüttükleri Çalışmalara İlişkin Görüşler

	Kodlar	n
Kendiliğinden çevreleri ve toplum için yürüttükleri çalışmalara	Zor durumdaki vatandaşlar için yardım organize etmek	4
	Toplumsal iletişimi artırma çalışmaları düzenlemek	2
	İhtiyaçlara yönelik kurslar seminerler düzenlemek	1
	Öğrencilerin ders dışı etkinliklerine desteklemek	1
	Sivil toplum kuruluşlarında çalışmak	1
	Gönüllü proje faaliyetlerinde bulunmak	1

Y2 bu konudaki çalışmalarını “*Elbette yaparım, zaten yöneticilik bence asıl bunu gerektirir, biz toplumla üst kurumlar arasında köprüyüz. Bir şeylerin düzelmesini için her şeyi devletten beklemek doğru değil, bir de devlet yardım edecekse bile haberi olması lazım.*” şeklinde ifade etmiştir. Y5 ise “*Eğitim zaten karşılıksız sevmekle başlıyor. Eğer bir insan yapmış olduğu eğitim sürecinde illa da her attığı adımda bir karşılık bekliyorsa öyle bir şahsın eğitim ordusu içerisinde olmaması gerekiyor. Gönüllülük içerisinde yaparız biz bunu karşılık beklemeden yaparız ama bunun sonucunda bazen olumlu dönütleri alır mutlu oluruz. Olumsuzluklar yaşanırsa üzülürüz*” şeklinde yaptığı çalışmaları ifade etmiştir. Y9 da yaptıkları çalışmaları “*İhtiyaç sahibi birçok öğrenciye giyecek ve gıda yardımı sağlıyoruz. Bunun yanı sıra okulumuzla herhangi bir şekilde bağlantısı olan ve şu an üniversite okuyan 3 ihtiyaç sahibi öğrenciye okul çalışanları olarak belli dönemlerde burs mahiyetinde yardımda bulunuyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılımcıların alanla ilgili kavram bilgileri üzerinden sosyal sorumluluk kavramını nasıl algıladıklarını öğrenebilmek için öncelikle tanımlar konusunda görüşleri incelenmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal sorumluluk kavramına yönelik herhangi bir kavram yanlışlığı olmadığı söylenebilir. Katılımcıların hepsi sosyal sorumluluk konusunda literatüre göre doğru tanımlarda bulunurken; tanımlamaların daha çok topluma karşı yükümlülükler ve çevrelere karşı duyarlılık noktalarında birleşmesi dikkat çekicidir. Kömürcü (2012)’nin çalışmasında da özel okulların sosyal sorumluluk politikalarına etki eden faktörlerden birisi olan “toplum beklentisi” okul yöneticilerinin topluma karşı olan yükümlülüklerini sosyal sorumluluk bağlamında değerlendirdiklerini göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal sorumluluk kavramıyla ilgili görüşlerini daha derinlemesine değerlendirebilmek okulun toplumsal işlevlerinin sorgulaması yapılmıştır. Buna ilişkin verilen cevaplarda sosyal sorumluluk kavramının tanımına paralel olarak toplumsal değerleri kazandırmak ile çevreye ve velilere karşı sorumluluk cevapları ön plana çıkmıştır. Tezcan (1985)’da eğitimin toplumsal değerleri ve normları öğretmek kültür birikimini sağlaması gerektiğini ifade etmektedir.

Katılımcıların yurttaş sorumluluğu kapsamında toplum yararı için yürüttükleri sosyal eylemlere dönük soruda verilen yanıtların daha çok kamu erki tarafından üstten servis edilen projeler (okullar hayat bulsun, güvenli internet, enerji tasarrufu vb.) olduğu geri kalan projelerin de kapsamlı olmadığı gözlenmiştir. Eğitim reformu altında yürütülen çalışmaların başarısı büyük ölçüde okul merkezli girişim ve okul liderlerine bağlıdır (Galton ve Blyth, 1989). Dolayısıyla buradan okul müdürlerinin yurttaş sorumluluğu altında yürüttükleri faaliyetlerde yeterli olmadıkları söylenebilir. Turan ve diğerleri (2012)’nin yaptığı çalışmada da okul müdürleri çevreleriyle ilgili sorumlulukları olarak sivil toplum örgütleriyle işbirliği ve okulun çevreye model oluşturmasıyla çevreyle ilişkiler kurulması gerektiğini ifade ederek çevreyle ilişkilerin gerekli olduğunu ifade etmişler ama yine etkili projelerden bahsetmemişlerdir. Okul müdürlerinin toplumla iletişimde bulunurken bilgi teknolojileri (okul web siteleri, kısa mesaj, sosyal medya) kullanımının sıklığı dikkat çekicidir. Ancak bazı katılımcıların güncel olmayan ve aktif olarak kullanılmayan (belediye hoparlörü ve muhtarlarla iletişim) iletişim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmeleri de okul müdürlerinin bu yönlerden kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Şahin (2000)’in çalışmasında da ifade edildiği gibi okul yöneticisinin görevini etkin bir şekilde yürütebilmesi için iletişimde teknolojiyi takip etmesi ve çevresiyle etkili iletişim kurması gerekmektedir.

Okul müdürlerinin sosyal sorumluluklarını yerine getirirken sosyal bilimlerdeki bilgi birikimlerinin kaynaklarının psikoloji, tarih, edebiyat, yönetim ve ilahiyat olduğu ancak katılımcıların başkaca sosyal bilimlere değinmediklerinden ve ifade edilen sosyal bilimlere değinen sayının düşüklüğü bu alanda ciddi bir eksikliğin olduğunu gösterebilir. Katılımcıların bu kaynaklara daha çok çalışmaları için bilgi birikimi, etkili iletişim becerisi ve ikna kapasitelerini güçlendireceği savıyla

başvurdukları görülmektedir. Turan vd.'(2012)'nin çalışmasında da okul yöneticilerinin sahip olması gereken bilgi ve donanımına ilişkin görüşler pedagojik bilgi, öğretmenlik deneyimi, yönetim alanında bilgi birikimi, sosyoloji ve felsefe şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların kaynaklara başvuru nedenleri gözönünde tutulursa bunun daha çok yönetsel olduğu görülecektir. Dolayısıyla okul müdürlerinin temelde en fazla başvuru kaynakları yönetim alanından olmalıdır. Ayrıca sosyal bilimlerde farklı disiplinlerdeki bilgi birikiminin yönetsel kararlarda ve uygulamalarda çok yönlü düşünme olanağı sağlayabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. (Schlechty, 2011)'e göre eğitimciler karşılaştıkları zor işleri ve okul ilerlemesini başarmak için karşılaştıkları büyük sosyal ve teknolojik değişimleri ve bu şartların onlara dayattığı beklentileri anlamak zorundadırlar. Ayrıca Özalp, Tonus ve Sarıkaya (2008) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin aldıkları eğitimin sosyal sorumluluk bilincini etkilediğine ilişkin bulgular ortaya koyarak, ders içeriklerinde sosyal sorumluluk bilincini arttırmaya yönelik derslere ve konulara gerek duyulduğunu ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin okul çevresinin kültürel yapısını öğrenme yöntemlerine ilişkin görüşler incelendiğinde görüşme, gözlem ve araştırmaların çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Çelikten (2004)'de çalışmasında benzer şekilde okul müdürünün çevrenin sorunlarını ve eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek için gerekli araştırmalara ve görüşmelere zaman ayırdığını tespit etmiştir. Ancak bir katılımcının kültürel yapıya ilişkin bilgisinin olmaması yönetsel olarak sorunlu bir durumdur. Gümüşeli (2001)'de toplumsal bir lider olarak okul müdürünün okul çevresiyle etkili bir iletişim sistemi kurması ve bunu sürdürmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okul toplumun kültürünü, düzenini, yapısını koruyarak yeni nesillere aktarır (Özdemir vd., 2012). Katılımcıların toplumdaki kültürel yozlaşma ile ilgili görüşlerinde ise medya ve sosyal paylaşım ortamlarının yüksek bulunması dikkat çekicidir. Ayrıca öğretmenin toplumdaki konumunun değişmesi ve dilin kullanımıyla ilgili sorunların ifade edilmiş olması ele alınması gereken konulardandır. Bütüncül bakıldığında kültür, dil ve okulun etkileri bilgi teknolojilerindeki hızlı yenilenmeye bağlı yozlaşmanın çok altında kaldığı söylenebilir. Yozlaşmaya karşı ise yüksek oranda kültürel değerlerin anlatımı ve tanıtımı çözüm olarak ifade edilmiştir. Ancak bunun hangi araçlarla yapılacağına ilişkin bir yol beyan edilmemiştir. Okul müdürlerinin sosyal sorumluluk davranışları tutarlı davranışlar boyutunda incelendiğinde sorunları tespit ve çözüm yolları geliştirmede tutarlı davrandıkları ancak geliştirdikleri ve ifade ettikleri tutumlarda bilgi tabanlı bir yaklaşım sergilemedikleri ifade edilebilir.

Okulların bugün ihtiyaç duyduğu şey, toplumu yapılandırma ve ortak duygu yaratma becerisidir (Schlechty, 2011). Araştırmada sosyal sorumluluk çerçevesinde okul müdürlerinin toplum düzenini sağlayan yasal düzenlemeleri çevrelerini bilgilendirmelerinde okul düzenini ilgilendiren konularla sınırlı kaldığı, bilgilendirmenin kapsamı ve yönteminin ise veli ve okul içi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin toplum düzenini ilgilendiren konularda pasif kaldıkları çıkarılabilir. Eğitim yöneticilerinden beklenen okul ve çevresinin işleyişini düzenleyen kuralları benimsetme ve duyurma olmalıdır. Gümüşeli (2001) okul müdürünün liderlik özelliklerinden birisi olarak okul toplumunun eğitimle ilgili yasal düzenlemeler konusunda haberdar edilmesinden ve bunlara uygun etkinlikler göstermelerinden sorumlu olma olarak ifade etmektedir.

Katılımcıların yasal bir otorite baskısı olmadan kendiliğinden yürüttükleri faaliyetler değerlendirildiğinde ihtiyaç sahiplerine yardım ve bunun iletişimini sağlamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan denilebilir ki okullar ve yöneticileri devletle toplum arasında bir köprü görevi görmektedirler. Ancak okulların bizzat kendilerinin üretip, yönlendirip ve sonuçlandırdığı proje ve faaliyetler konusunda eksik kaldıkları söylenebilir.

Sonuç olarak okullarda liderlik, teknik (öğrenme ve öğretme) ve sembolik (yapı, birey, kültür, politika ve çevre) talepleri dengelemeyi içeren karmaşık bir süreçtir (Hoy & Miskel, 2010). Kapasitede sürdürülebilir bir değişim bir gecede gerçekleşmemektedir (EFA, 2008). Okullar için yeni liderlik tarzı, ortak bir yapı oluşturmayı ve okulu sorumlu bir topluluk haline getirmeyi, izleyicilerle daha fazla

vakit geçirmeyi gerektirmektedir (Sergiovanni, 2005). Bu nedenle okullar sosyal sorumluluk projelerine dahil edilmeli ve teşvik edilmelidir. Okul müdürlerine yönetim odaklı olarak eğitimler verilmeli, toplumsal sorunlara karşı duyarlılıkları arttırılmalı ve etkin çözümler için yetiştirilmelidirler. Okul müdürleri toplumsal normları çevrelerine yansıtmada cesaretlendirilmeli, yenilikçi okul-çevre projeleri geliştirilmeli ve uygulamalardan okul müdürleri haberdar edilmelidir.

Kaynakça

- Aktan, C. C. ve Börü, D. (2007). *Kurumsal sosyal sorumluluk*. (Editör: C. Can Aktan). İstanbul: İGİAD.
- Aslanargun, E. (2012). Principals' values in school administration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1339-1344. 5 Ağustos 2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987848.pdf> adresinden erişildi.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara : Pegem.
- Bakioğlu, A. ve Akkaya, İ. (2013). Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğu algılamalarının incelenmesi. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 56-67. 25 Eylül 2014 tarihinde <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/viewFile/1012001708/1012001415> adresinden erişildi.
- Bapat, A., Bennett, M., Burns, G., Bush, C., Gobeski, G. ve Langford, S. (2009). *A leadership competency model: describing the capacity to lead report*. The USA: Central Michigan University.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135. 10 Eylül 2014 tarihinde ekampus.orav.org.tr/file/30038/542_pp_123-135.pdf adresinden erişildi.
- EFA. (2008). *Guidelines for capacity development in the education sector*. Education for All Fast Track Initiative web sitesinden 5 Nisan 2015 tarihinde erişildi: http://www2.gtz.de/wbf/4tDx9kw63gma/Guidelines_for_CD_in_Education_Sector_en.pdf
- Eren, E. (1997). *İşletmelerde stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Der.
- Eren, S. (2011). *İlköğretim velilerinin okul yöneticilerinden sosyal sorumluluk görevine ilişkin beklentileri (Bağcılar ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Galton, M. ve Blyth, A. (1989). *Handbook of primary education in Europe*. London: David Fulton.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (28), 531-548. 03 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/550/363> adresinden erişildi.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel.
- ISLLC. (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008*. The Council of Chief State School Officers web sitesinden 15 Haziran 2014 tarihinde erişildi: http://www.ccsso.org/documents/2008/educational_leadership_policy_standards_2008.pdf
- Kömürcü, A. H. (2012). *Toplumsal beklentilerin özel öğretim kurumlarının sosyal sorumluluk uygulamalarına etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Larsen, D. E. ve Derrington, M. L. (2012). Calibrating one's moral compass: how principal preparation shapes school leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(2),1-12. 28 Mayıs 2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ973798.pdf> adresinden erişildi.
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice, educational psychology in practice. *Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 25(3), 211-220. 2 Nisan 2015 tarihinde <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02667360903151767?journalCode=cepp20#.VSJ4XtysWSo> adresinden erişilmiştir.

- Özalp, İ., Tonus, H.Z. ve Sarıkaya, M. (2008). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin kurumsal sosyal sorumluluk algılamaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(1), 69-84. 6 Nisan 2015 tarihinde http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/sb2008_8_1/463246.pdf adresinden erişildi.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Porter, M.E. ve Kramer, M.R. (2006). *Strategy and society: the link between competitive advantage and corporate social responsibility*. Harvard Business Review web sitesinden 06 Nisan 2015 tarihinde erişildi: <https://hbr.org/2006/12/strategy-and-society-the-link-between-competitive-advantage-and-corporate-social-responsibility>
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (22), 243-260. 5 Temmuz 2014 tarihinde <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/1169-20110715152252-sahin.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak* (2. bs.) (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Şener, M. (1996). *İşletmelerde sosyal sorumluluk*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sergiovanni, T. (2005). *Leadership what's in it for schools?*. New York: Taylor and Francis.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* (2), 63-76. 5 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/136510-20121124171053-6.-makale.pdf> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, Ö. (2012). *İlköğretim okulu 6,7,8. sınıf öğrencilerinin okula bağlılığında yöneticinin sosyal sorumlulukla ilgili etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri¹

Impacts Of Globalization On Various Aspects Of Education

Oya USLU ÇETİN²

Özet

Rekabetin ve değişimin hızlı yaşandığı günümüzde, teknoloji ve iletişim ağlarındaki gelişmeyle küreselleşme daha hızlı bir şekilde gerçekleşir. Küreselleşme, fiziki sınırların aşılması ve ekonomik ilişkilerin tek bir pazar haline gelmesi olarak bilinir. Farklı yazarlar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanan küreselleşme, toplum tarafından daha çok ekonomik boyutu ile tanınır. Oysaki küreselleşme ile birlikte pek çok yeni kavram ortaya çıkmış olup eğitimde küreselleşme de bunlar arasındadır. Eğitimde daha çok yükseköğretimde belirgin olan küreselleşme, aslında eğitimin her kademesinde ve biriminde etkisini gösterir. Topluma nitelikli işgücü yetiştirmekle görevli olan eğitim kurumları, küreselleşmenin getirdiği gelişmeleri takip ederek yenedünya düzenine uyumlu bireyler yetiştirebilmek için önlem almakla yükümlüdür. Ancak, görülen odur ki pek çok kurum ve ilgili kişi, küreselleşmenin ve etkilerinin farkında dahi değildir. Buradan hareketle, alan yazın taraması yöntemi ile yapılan bu betimsel çalışmada küreselleşmenin eğitim ve Türkiye'deki eğitim üzerindeki etkileri irdelenmiştir. Küreselleşme bağlamında detaylı bilgiler için yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmış, konu geniş bir açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle öncelikle küreselleşme kavramı açıklanıp sebepleri ve sonuçlarına yer verilmiş, sonra da eğitim üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri genel olarak incelendikten sonra konunun daha iyi anlaşılması için eğitim konusu da dört alt başlık altında işlenmiştir. Araştırma sonuçları derlenerek küreselleşmenin eğitime etkisinden olumlu faydalanmak için çeşitli önerilere vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, eğitim, küresel eğitim, eğitimin piyasalaşması.

Abstract

In an era of severe competition and rapid changes, globalization has been flourishing swiftly due to the developments in technology and communication. Globalization is known as crossing the boundaries of lands and the creation of a single market in financial relations. Although defined in different ways by various scientists, society remembers it with its financial dimensions. In fact, lots of new concepts have emerged along with globalization and globalization in education is among these. Although globalization in education has mostly appeared in higher education, it is prevalent in every stage and unit of education. Responsible for training qualified human capital for the society, educational institutions are expected to follow the changes of globalization and take measures to produce individuals who can adapt to the new world order. However, it is obvious that most of the institutions and people in education sector are ignorant of globalization and its effects. In this regard, the effects of globalization on education and education in Turkey were analyzed in this descriptive research, which was carried out in the form of literature review. Data about globalization was gather from both national and international resources and the topic was discussed in detail. Thus, the concept of globalization was explained with its reasons and results and than its impacts on education were studied in a broad sense. This was followed by the detailed analysis of the relationship between education and globalization under four sub-headings. Lastly, the results were examined and suggestions to positively benefit from globalization were given.

Key Words: Globalization, education, global education, marketization of education

¹Bu çalışmanın bir bölümü 11-13 Eylül tarihleri arasında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde düzenlenen 5. Eğitim Yönetimi Forum'unda "Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutlarına İlişkin Etkisi Üzerine Bir İnceleme" başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuş, daha sonra genişletilerek makale haline getirilmiştir.

²Ak. Uzm. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dış İlişkiler Birimi, Ankara, ouslu@ybu.edu.tr

Giriş

Ülkeler arasında sınırların olmaması veya emperyalizmin aracı olarak bilinen küreselleşme, farklı bakış açılarına göre çok çeşitli şekillerde tanımlanmış olup liberalizmle ilişkilendirilmiştir. 1960'larda ortaya çıkan küreselleşme kavramı, 1980'lerde sıkça kullanılmaya başlanmış, 1990'larda ise bilim adamları tarafından tartışılan bir sözcük olmuştur. Küreselleşme ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel olmak üzere değişik açılardan tanımlanır ve bu tanımlar benzerlik göstermez. Küreselleşme, bir açıdan dünya milletlerinin ekonomi, siyaset ve iletişim alanlarında birbirine yaklaşması, dünyanın küçülmesi ve dünyanın tek bir mekân olarak algılanma bilincinin doğmasıdır. Başka bir açıdan ise, kapitalizmin dünya ölçeğinde yaygınlaşması, tüm dünyanın tek bir pazar haline getirilme çabası, sermaye sahiplerinin dünyaya egemen olmasının bir yolu, modern bilimin ve yeni teknolojilerin bir sonucu olarak yorumlanır (Erdem, 2008, s. 2). Bu da halkın ve çeşitli aydın kesimlerin küreselleşmeye neden karşı olduklarını açıklar. Onlara göre küreselleşme ve onun uygulamaları gelişmiş devletlerin daha güçlü olmasına hizmet eden bir araç olup ulus devletlerin ortadan kalkmasını hedefleyen bir süreçtir.

Çalışmanın ikinci bölümünde küreselleşme kavramı, üçüncü bölümünde ise küreselleşme ve eğitim arasındaki ilişki işlenmiştir. Dördüncü bölüm küreselleşmenin Türkiye'deki eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini içermektedir. Sonuç ve öneriler kısmında ise yazarın alan taramasından çıkardığı sonuçlar ve konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Küreselleşme Kavramı

Küreselleşme kavramı farklı yazarlar ve sosyologlar tarafından çok değişik şekillerde tanımlanmış olsa da bu tanımların çoğu küreselleşmenin ekonomik boyutuna vurgu yapar. Kapitalistler ve sosyalistler küreselleşme olgusunu farklı bakış açıları ile yorumlamışlardır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir.

Lubers'e göre kavram olarak 'küresel' (global) kelimesi, 400 yıl öncesine dayansa da 'küreselleşme' kavramı daha yenidir. Hirst ve Thompson küreselleşmeyi 'ülkeler arasında büyük ve artan bir ticaret akışı ile sermaye yatırımının gerçekleştiği açık bir uluslararası ekonomi' olarak tanımlarken, sosyolog olan Peter Berger 'ekonomik temelli bir sürecin kültürel yüzü' şeklinde tanımlar. Kavramın ekonomik boyutunu vurgulayan Tezcan ise küreselleşmeyi, kapitalizmin sanayi bakımından genişlemesi ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile dünya toplumlarının ekonomik, siyasal ve kültürel düzeyde iç içe girmesi olarak tanımlar. Giddens'in tanımı ise şu şekildedir: 'küreselleşme ekonomik, siyasal, teknolojik ve kültürel bir olgudur' (Özkan, 2006, s. 12). Bu tanımlar göstermektedir ki her ne kadar küreselleşme ekonomik ilişkilere dayanan bir olgu olsa da sürecin siyasal ve kültürel boyutu kaçınılmazdır. Bu nedenle kavramla ilgili olarak sadece ekonomi temelli bir tanımlama yapmak pek doğru olmayacaktır.

Küreselleşme dünyanın tek pazar haline gelmesidir. Çünkü dünya çapında ekonomik, siyasal ve kültürel bütünleşme; ulus-devlet sınırlarının dışındaki yeni ilişki ve etkileşim biçimleri; fikirlerin ve teknolojinin küresel düzeyde kullanılması; sermayenin evrenselleşmesi, mekânların yaklaşım dünyanın küçülmesi, sınırsız rekabet ve serbest dolaşımın pazarın ulusal sınırların dışına çıkması bu kavramın kapsamındadır (Kaçmazoğlu; aktaran, Balay, 2004, s. 62-63). Her ne kadar bu tanım da kavramın ekonomi boyutuna ağırlık verse de ilişkiler ağının varlığı, çeşitli fikir ve uygulamaların dünyanın pek çok yerinde görülmesi ve tüm bunların kültürü de etkilemesi, küreselleşmenin oldukça geniş alanlarda etkili olan bir süreç olduğunu göstermektedir.

Küreselleşme ile birlikte pek çok yeni kavram ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları rekabet edebilirlik, küresel eğitim, küresel kültür, küresel ekonomi, küresel politika, demokratikleşme, yerelleşme, özelleştirme ve pazarlaştırmadır (Şentürk, 2008a, s. 21). Bu çalışmanın konusu olduğu için aşağıda küresel eğitimin tanımına yer verilmiştir.

Merryfield'a göre (1995) küresel eğitim kültürel çoğulluk, uluslararası bağımlılık ve uluslararası ekonomik rekabet ile şekillenen bir dünyada yer alabilmek için temel oluşturan bilgiyi, yetenekleri ve davranışları geliştirmektir (Özkan, 2006, a. 6).

Güven'e göre (1999) küresel eğitim, dünyadaki kültür ve toplumlar arasındaki bağlantıları vurgulayan bir dünya görüşünü yeni nesillere kazandırmayı ve onları bu doğrultuda yetiştirmeyi hedefler. Bu eğitimin amacı bireylere etnik bilinç, kültürel çoğulculuk ve sınırlar dışında rahatça hareket edebilmek için gerekli becerileri kazandırmaktır. Çünkü geleceğin toplumları ancak bu şekilde barış ve huzur içinde ilişki kurabileceklerdir. Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere küreselleşme sürecinde eğitime büyük rol düşer. Zira sınırların genişlemesi, ülkeler arası paylaşımların ve ilişkilerin artması bu sürece uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılar. Bunu sağlayacak toplumsal kurum ise eğitimidir. İnsanlar küreselleşme olgusunu öğrendikçe gereklerini yerine getirmeye çalışacak, böylelikle yenedünya düzeni içinde yaşamakta zorlanmayacaklardır.

Küreselleşme kavramı bazen farklı kavramlarla karıştırılır. Bu kavramlardan biri de uluslararasılaşmadır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır.

Küreselleşme; ulusları farklı yönden etkileyen, kendi tarihleri, gelenekleri, kültürleri içinde, teknolojinin, ekonominin, bilginin, insanların, değerlerin sınırlar ötesi akışını ifade ederken uluslararasılaşma, sosyal deneyim ve öğrenme süreçlerini, dünyayı algılayış biçimini değiştiren, dünyayı bütün olarak algılamaya yönelen "dünya sisteminin" belirli bileşenleri şeklinde tanımlanmaktadır (Şentürk, 2008b, s. 196).

Bu tanımlardan yola çıkarak iki kavram arasındaki farkı şu şekilde açıklayabiliriz. Küreselleşme daha çok ekonomik bir süreci, paylaşımların ülke sınırlarının ötesinde olmasını, ortak pazarı ve bağımlılığı vurgularken, uluslararasılaşma bir dünya görüşünü ifade eden ve daha çok kültürel anlayışı ve tutumları yansıtan bir kavramdır. Örneğin uluslararasılaşma amacındaki bir üniversite, çeşitli ülkelerden gelen öğrencileri kabul ederek farklılıklara ve yeniliklere açık olduğunu gösterir. Bu onun varlığını devam ettirebilmek için diğer ülkelere bağımlı olduğunu göstermez. Uluslararası bir nitelik kazanmak ona sadece zenginlik katar.

Küreselleşmenin Nedenleri

Günümüzde artık pek çok ülkenin isteyerek ya da istemeden dâhil olduğu küreselleşme sürecinin sebeplerini belirlemek çok zor değildir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin her geçen gün daha hızlı bir şekilde gelişmesi ve insanların eğitim, özel hayat ve ticaret gibi nedenlerle yurt dışına açılmaları, küreselleşmenin en çok bilinen ve görünen sebepleridir. Ancak küreselleşmenin arka planında yatan nedenler ülkelerin ekonomik çıkarları, büyüme, varlıklarını devam ettirme ve dünyada hâkim güç olma çabaları şeklinde karşımıza çıkar. Bu sebeple bu konuda farklı bakış açılarına sahip olan ekonomistler ve sosyologlar daha değişik yorumlarda bulunur. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralayabiliriz.

Yeni yatırım araçlarının meydana çıkması, bu araçları yaygınlaştırıp etkinliklerini artıran haberleşme sistemlerinin gelişmesi, sermayenin ve bilginin sınır tanımadan serbestçe dolaşmaya başlaması, uydu ve internet teknolojisinin gelişmesi, dünya ekonomisini oluşturan sosyal ve iktisadi etkenlerin birbirlerini etkilemesi ve ulusal ekonomilerin, kültürel ve sosyal değerlerin birbirine yaklaşması dünya çapında küreselleşmeyi kaçınılmaz kılmaktadır. Bilgi teknolojilerinin ucuzlayıp kullanımlarının artması ile birlikte bilgi paylaşımı da kolaylaşmakta ve hız kazanmaktadır. Daha önce kâğıt üzerinden posta yoluyla sağlanan haberleşme, artık dijital ortamda daha kısa bir sürede sağlanmaktadır (Doğan Çeken 2006, s. 3; Erdem 2008, s. 2; Çınar 2009, s. 17). Bilgi paylaşımı kolay ve hızlı olduğundan dünyanın herhangi bir yerinde yaşanan gelişmeler diğer ülkeleri ve kurumları doğrudan veya dolaylı olarak etkiler. Örneğin bir devlet başkanının yaptığı önemli bir açıklama ile döviz kurları birden değişir, ülkelerin kredi notları düşer veya artar ya da beklenmedik bir soğuk savaş çıkabilir. Yazarların da değindiği gibi başlangıç noktası sosyal, siyasi, ekonomik veya kültürel nedenler olan küreselleşme, aslında bu dört etkenin birbirinden bağımsız olmadığı bir süreçtir.

Bilişim teknolojisinin yanı sıra liberalizm de küreselleşmeyi tetikleyen bir unsurdur. Liberalizm boyutundan baktığımızda, küreselleşme başta toplumsal, ekonomik ve kültürel yönler olmak üzere pek

çok açıdan birçok ülke için tehlike oluşturur. Çünkü küreselleşme, bu açıdan bakıldığında sömürgeci bir anlayışa sahiptir. 1990 sonrası dönemde sosyalist Doğu Bloğu'nun dağılmasıyla seçeneksiz kalan ve ideolojik bir boşluk bulan liberalizm, sosyal devleti ortadan kaldırıp sermaye için çalışan yeni bir düzen oluşturma arayışına girmiştir. Bu nedenle küreselleşme, kapitalizmin elindedir. Dolayısıyla ona hizmet edecek şekilde gelişir (Çınar, 2009, s. 15). Bu bağlamda, başta Amerika olmak üzere ekonomisi güçlü ve dünya çapında söz sahibi olan ülkeler gerek ekonomik güçlerini gerek de teknolojiyi ve dili kullanarak küreselleşmenin yaygınlaşmasına yol açmışlardır. Hatta bu süreci destekleyerek kendi hâkimiyetlerini sürdürmekteki kararlılıklarını da göstermişlerdir.

Küreselleşmenin Sonuçları

Küreselleşmenin ekonomik boyutunun yanı sıra siyasal, sosyal, kültürel ve teknolojik boyutları da olduğundan sonuçları da bunlarla paralellik gösterir. Yani, küreselleşme sürecindeki bir ülkenin hem ekonomisi hem siyasi yapısı hem de sosyal, kültürel ve teknolojik alt yapısı farklılaşmaya başlar. Küreselleşme sonunda ülkelerin değer yargılarında, insanların iletişim biçimlerinde, sosyal ilişkilerde, üretim ve tüketim anlayışlarında ve yaşam şekillerinde değişiklik olur. Bilgi üretiminin ve paylaşımının hız kazanması ile birlikte bilgiye olan ilgi ve ihtiyaç artar. Bunu temin edebilecek ve hızla değişen bilgiye ayak uydurabilecek bireylerin yetişmesi gerekir. Bunun yanı sıra bireylerin, kurumların ve ülkelerin bu değişikliklere paralel olarak kendi içlerinde bir takım değişiklik ve düzenlemeler yapmaları gerekli olur. Daha geniş bir açıdan baktığımızda, ülkelerin politika oluştururken küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönlerini göz önünde bulundurup kendi olanakları doğrultusunda planlama yapmalarının zorunlu olduğunu görürüz.

Küreselleşme, ekonomide, yaşam şeklinde, politikada, bölgesel kontrolün azalmasında ve kültürde ortaya çıkan bir dönüşüm ve bu dönüşüme karşı geliştirilen siyasal tepki şeklinde algılanır. Çünkü küreselleşme, ülkelerin kendi eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini azaltarak birçok açıdan değişimi tetikler. Ayrıca, sosyal ve politik gruplarda çoğulculuğu, pazarın özelleştirilmesini, etnik, ulusal ve kültürel gruplardaki farkların artırılmasını destekler. İnsan haklarında küresel bilinç oluşturur. Ürün ve hizmetlerle birlikte fikirleri, örgütleri ve değerleri etkiler. Bunun yanında, ülkeler ve bölgeler arası güç dengelerini de değiştirir çünkü ülkelerarası örgütlenmeler çeşitlenir ve etkileşim ağları artar (Şentürk, 2008b, s. 197). Bu gelişmelere bağlı olarak insanlar arasında hoşgörülü olma, saygı gösterme, muhafazakârlıktan uzaklaşma, yardım alma ve verme konularında istekli olma gibi davranış değişiklikleri olur. Ancak her ülkenin küreselleşmenin getirdiği değişimlere tepkisi aynı olmaz. Bazı ülkeler bu değişiklikleri kolaylıkla kabullenip içselleştirebilirken bazı ülkelerde bu süreç çok zorlu olur. Çünkü her toplumun dokusu, öncelikleri, ihtiyaçları ve amaçları farklıdır. Bu süreci destekleyenler olabileceği gibi eleştirenler ve istemeyenler de olabilir.

Küreselleşmenin siyasal sonuçlarına baktığımızda, en büyük etkinin ulus devlet üzerinde olduğunu görürüz. Halkının çıkarlarını her şeyin üstünde tutan, temel hedefleri ulusun çağdaşlaşması, ülkenin sanayileşmesi ve ülkede sosyal adaletin gelişmesi olan, ulusal varlığa ve benliğe sahip çıkan ulus devlet küreselleşme sonucu güç yitirmeye başlar. Çünkü küreselleşme hem evrenselleşmeyi savunur hem de alt kültürleri, yerelleşmeyi, geleneği, göreneği, farklılıkları öne çıkarır. Bu da evrenselleşme ile yerelleşmenin birbiriyle çelişmesine neden olur (Çınar, 2009, s. 18). Eğitim ve sağlık gibi sektörlerden devlet elinin çekilmesiyle, küresel ihtiyaçlara cevap verebilecek özel sektör devreye girer. Bu da devletin toplum üzerindeki etkisini ve gücünü azalttığından birlik ve beraberlik zarar görür. Oysaki ulus devlet ulusal varlığa ve benliğe büyük önem verir. Bunun yanı sıra, sadece parası olanın hizmet alabildiği toplumsal kurumların ortaya çıkması, gelir eşitsizliğini bir kez daha gözler önüne sererek ulus devletin sosyal adalet ilkesini önemli ölçüde zedeler.

Bu nedenle yerel değerlerinden taviz vermek istemeyen pek çok ülke küreselleşmeye karşı direnir, ulusal çıkarları ve halkının refahını ön planda tutar. Bu durum da yine bölgeler arası kutuplaşmalara, dengelerin bozulmasına, gücün ve paranın yer ve yön değiştirmesine neden olur. Kendi gelenek ve göreneklerini korumak isteyen toplumlar medya ve teknoloji aracılığı ile yerleştirilmeye çalışılan etnik, kültürel ve post modern ayrımlarla savaşıyor. Bu da ülkelerin iç savaş gibi olumsuzluklarla uğraşmak zorunda kalmasına neden olur.

Küreselleşme ve Eğitim

Sosyal yapının en temel kurumlarından biri olan eğitim, küreselleşmenin getirdiği değişimlerden soyutlanamaz. Çünkü eğitimde başlayan bir değişim, hem sosyal yapının diğer unsurlarını etkiler hem de bu unsurlarda oluşan değişimlerden etkilenir. Diğer bir ifadeyle, eğitimle toplumsal değişim arasındaki ilişki karşılıklıdır (Eserpek ve Şişman; aktaran, Gömleksiz ve Kılınç, 2012, s. 399). Bu sebeple küreselleşmenin en önemli etkisi eğitim sistemlerindeki değişikliklerde görülür (Akçay, 2003, s. 2). Çünkü küresel güçler eğitim aracılığıyla, istedikleri tip insanları yetiştirerek güçlerini daha etkin kılabilirler. Eğitimin küreselleşmesi genellikle eğitim yöntem, süreç ve yönetimlerinin gelişmiş ülkelerle uyumuyla ilişkilendirilir. Ancak, eğitim sadece küreselleşmeye uyum için değil, aynı zamanda küreselleşmenin sebep olabileceği sorunların çözümü için de bir araçtır (Akçay, 2003, s. 3). Bu nedenle, küreselleşme ve eğitim arasındaki ilişki detaylı bir şekilde incelenip buna göre plan ve politikalar yapılmalı, küreselleşme sürecinin sadece olumlu yönleri değil aynı zamanda olumsuz yönleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Günümüzde hemen her alanda etkisi hissedilen küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır. 20. yüzyılın sonlarında iş dünyasında ihtiyaç duyulan elemanın niteliği değişince, eğitimin görevi küresel bir dünyada küresel değerleri kolayca kavrayıp ulusal değerleri koruyabilen yurttaşlar yetiştirmek olmuştur. Ancak, eğitimin görevi sadece küreselleşmeye uyum sağlamak değil aynı zamanda onunla başa çıkabilmek olmalıdır (Gürsu, 2006, s. 2). Bu nedenle, eğitim sistemlerinde değişikliklerin olması kaçınılmazdır. Eğitim sistemleri ülkelerin kültürel ve milli değerlerini gelecek nesillere aktarmaktan sorumlu kurumlar olup değişimin ve gelişimin aracı durumundadırlar. Bu sebeple, hükümetler de ülke içinde geliştirmek istedikleri politikaları uygularken eğitim sisteminden büyük ölçüde faydalanırlar. Nasıl bir insan yetiştirmek istiyorlarsa eğitim sistemlerini o şekilde yapılandırırırlar. Ülke politikalarının dünyada yaşanan değişikliklerden ve bölgesel faktörlerden etkilendiğini göz önünde bulundurduğumuzda, küreselleşmenin bu etkileyici unsurlardan biri olduğunu görürüz.

Küreselleşmenin eğitim üzerine etkilerini inceleyen çalışmalar hem olumlu hem de olumsuz etkilere değinir. Yapılan çalışmaların çoğu, küreselleşmenin okulların işlevini değiştirdiğine ve okulların küreselleşmeye dolayısıyla da kapitalizme hizmet eden bir araç olduğunu vurgular. Bu fikre göre küreselleşme sürecindeki ülkelerde okullardan beklenen, piyasanın üretim gücü ve tüketicisi olan insanı yetiştirmektir. Okul bu amaca hizmet ettiği sürece yararlıdır. Oysaki okulların asıl görevi bireylere insani değerleri aktarma, onlara dünyayı ve toplumları tanıyıp anlama becerilerini kazandırma ve onları iyi vatandaş olarak yetiştirmektir. Ancak, küreselleşmenin talepleri insanlığın taleplerinin önüne geçerek yeni sorunları ortaya çıkarabilir. Örneğin, liberalizmin getirdiği eşitsizlik eğitime de yansır çünkü ülke ve şehir bazında her eğitim kurumu eşit olanaklara sahip değildir (Çınar, 2009, s. 16). Sosyoekonomik düzeyin daha yüksek olduğu kesimler küreselleşmeden olumlu etkilenip daha fazla yarar sağlarken, dezavantajlı bölgelerde bulunan okullar gelişim göstermekte oldukça geriden gelir. Bu da imkânları zaten kısıtlı olan kesimin eğitim alanında da geride kalmasına yol açar.

Küreselleşmeyle birlikte eğitimde yaşanan dönüşümler “toplumsal yarar, hizmet ve düşünce” kavramlarının değerini azaltmıştır. Zira okullar, artık toplumsal kültür yerine ticari kültürün hâkimiyetindedir. Bu nedenle, kendi reklamını ve pazarlamasını yapan her okul, her öğrenci, her idareci ve her eğitim uzmanı, standartlaştırılmış değerlendirme kıstaslarına bağlı bir mükemmeliyetçilik yönünde hareket etmektedir. Dolayısıyla eğitimin verimliliğini ve kalitesini, öğrenci, öğretmen ve okulların skorlarına göre ölçen bir zihniyet gelişmiştir (İnal, 2010, s. 30). Bu da bu tür skorların medya aracılığı ile reklama dönüşmesine, buna bağlı olarak da eğitimde piyasalaşmanın kısır bir döngü içine girmesine neden olmuştur. Hatta eğitimin piyasalaşması eğitimde amaçlar, güdülenme, metotlar, mükemmellikte standartlaşma ve özgürlük gibi pek çok boyuta zarar vermiştir. Ancak, kapitalist ve neo-liberal politikalar yine de küreselleşmenin kapitalist anlamda yayılmasına karşı gösterilen direnci kırmaya çalışır. Çünkü onlar için önemli olan sermayenin devamıdır (Hill, 2003, s. 1). Küresel güçler amaçlarında bu denli kararlı olduğuna göre eğitim sisteminin sürekli olarak erozyona uğraması kaçınılmaz görünmektedir. Bu sistemin dış paydaşları olan çıkar sahiplerinin yanı sıra iç paydaşları olan

eğitmenler ve eğitim alanların da ihtiyaçları, amaçları ve rolleri değişmektedir. Bu nedenle eğitimin kalitesi, çıktılarının verimliliği ve topluma katkıları da sorgulanır hale gelmektedir.

Yine küreselleşme ile beraber sosyal devletin özelliklerini yitirmesi ve bilginin toplum yerine piyasa için üretilmesi üniversiteleri de etkiler. Bu anlamda, üniversitelerin kalitelerini değerlendiren kurumlar ortaya çıkar. Bu değerlendirmelere maruz kalan üniversiteler de küresel bir hizmet verme kaygısı ile yeni bir işlev edinerek az sayıda ve seçkin bireylerin eğitim gördüğü kurumlar yerine, geniş kitlelere hizmet veren kurumlar haline dönüşür. İlk etapta demokrasi ve eşitliğin gelişmesi olarak algılanan bu süreç aslında bu amaçlara hizmet etmez. Zira eğitimin piyasalaşması, üniversitelerin küresel piyasanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yapılandırılması, bu düşüncenin yaygınlaşması, parası olanın okuma özgürlüğüne kavuşması ve okullarda bireyciliğin vurgulanmasıyla eşitlik, özgürlük ve demokrasi kavramları üniversite ortamından uzaklaşır (Gönel ve Akçalı, 2007, s. 10). Dünya çapında sayıları gittikçe artmakta olan özel ve vakıf üniversitelerinin açılmasıyla bu süreç hızlanmakta, yükseköğrenime devam eden öğrencilerin ve verilen eğitimin kalitesi düşmektedir. Çünkü artık akademik başarısı düşük olan bireyler de maddi imkânları varsa kendi ülkelerindeki herhangi bir vakıf üniversitesinde veya başka ülkelerdeki eğitim kurumlarında eğitime devam edebilmektedir. Eğitim herkesin hakkı olsa da akademik başarı ile maddi gücün eşdeğer olması kabul edilebilecek bir durum değildir.

İnsanın çevreye ve değişikliklere uyumunu sağlamak eğitimin görevlerinden birisidir. Ancak küreselleşme ve kapitalizmin ortaya çıkardığı tüketim kültürü sadece ekonomik tüketimi değil değerlerin ve zamanın tüketimini de kapsar. Teknoloji ve beraberinde gelen gelişmeler, yazılı ve görsel basının okullardan daha etkili olmasına neden olur (Çınar, 2009, s. 19). Medyada yansıtılanlarla birlikte toplum tüketime yönelir. Bu da güçlü olan toplumların zayıf olan toplumlar üzerinde söz sahibi olmalarını kolaylaştıran bir durumdur. Benzer şekilde, neo-liberal politikaların etkisindeki küreselleşmenin ekonomik öncelikli davranan, geçmiş ya da geleceği düşünmeyen, anı yaşayan, toplumsal çıkarları düşünmeyen ve bilgi de dâhil her şeyi hızlıca tüketen bireyler yetiştirilmesi, eğitim kurumlarının amaçlarını da değiştirir. Çünkü dünyaya ayak uydurabilecek çıktı vermesi gereken eğitim kurumları da bireyciliği ve tüketimi önemseyip bu felsefeyi gelecek nesillere aktaracak kişiler yetiştirme görevini üstlenir (Gönel ve Akçalı, 2007, s. 11). Oysa bunlar ne birey ne de toplum için faydalı uygulamalar değildir. Çünkü aslında bu şekilde davranarak kendilerinden maddi veya manevi olarak daha güçlü olanların hâkimiyetinde yaşama riskiyle karşı karşıya kalırlar. Bu nedenle eğitim sisteminin küreselleşme ve onun getirdikleri bağlamında kendini yenilemesi ve olası tehlikeleri göz önünde bulundurup buna göre yeni politikalar geliştirmesi gerekir.

Küreselleşmenin etkisiyle eğitim özellikle şu alanlarda yeni anlayışlara bürünmektedir:

Küreselleşme ve Eğitim Yönetimi, Politikası, Planlaması ve Ekonomisi

Eğitim geçmişini öğrenmek, öğrenilen değerleri korumak ve geleceğe hazırlanmak için gerekli bir kurum olduğuna göre toplumların eğitim sistemlerini bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde planlamaları ve yönetmeleri gerekir. Devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay buna göre belirlenmeli ve eğitim politikaları bütçenin karşılayabileceği oranda uygulanabilir olmalıdır. Bu anlamda, politikaların uygulanmasında görev alacak yöneticilere de önemli görev düşer. Zira belirlenen politikalar iyi bir yönetici sayesinde uygulanabilir. Küreselleşmenin eğitime etkisini düşündüğümüz zaman eğitim politikasının, yönetiminin, planlanmasının ve ekonomisinin bu süreçten etkilenmekte olduğunu görürüz. Çünkü küreselleşme ile birlikte ülkeler, siyasi ve kültürel politikalarında çeşitli değişiklikler yapmak ister. Bu tür değişikliklere uyum sağlayabilecek bireyler eğitim kurumlarında yetişeceği için eğitim sisteminde de bir takım değişikliklerin yapılması gerekir. Bu da eğitim politikaları ve planlamalarının değişimini kaçınılmaz yapar. Konu ile ilgili yapılan alan yazında da bununla ilgili sonuçlara varılmıştır.

Sermaye ve emek-gücü olgularının güçlendirdiği küreselleşme süreci, ulus-devlet yapısıyla birlikte bu yapıya hizmet eden kamu kurumlarına da zarar vermiştir. Küreselleşmenin etkisinde olan yerlerde ulus-devlet yapısı bozulmuş ve bu yapıya özgü temel değerler yok olma sürecine girmiştir. Bu durum eğitim hizmetlerinin giderek yerelleşmesine neden olmuştur. Eğitimin yerelleşmesi, okulların kendi kendini yöneten özerk birimlere dönüşmesi anlamına gelir. Diğer bir deyişle liberal ekonominin

de etkisiyle okullar kendi kaynaklarını kendileri bulan, oluşturan ve kullanan ekonomik kurumlara dönüşmüştür. Bu da okullarda tıpkı kar amacı güden işletmelerde olduğu gibi yeni yönetim yaklaşımlarının uygulanmasına neden olmuştur (Özdemir, 2011, s. 1). Buna bağlı olarak okul müdürlerine Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Stratejik Yönetim, Stratejik Planlama ve Performansa Dayalı Yönetim gibi alanlarda eğitim verilmiş, müdürler de bunları kendi okullarında uygulamak üzere harekete geçmiştir. Bu amaçla okullarda TKY ekipleri kurulmuş, her ekibin başarısı yılsonu toplantılarında verdiği raporlara göre değerlendirilmiş, hatta performansa göre çeşitli ödül veya cezalar verilmiştir.

Devletin kamusal alandaki görevlerini sınırlandırmayı öngören yeni liberalizm ile birlikte eğitim politikaları sermayeye hizmet etmeye başlamıştır. Eğitimin yatırım aracı ve ticari hizmet olarak algılanmaya başlanması, yanlış kamu yönetimi politikaları sonucu kaynakların azalması ve toplumun beklentilerinin karşılanamaması bu durumu gerekli kılar. Bu nedenle, yükseköğretimin yönetim süreçleri ve akademik yaşam, küreselleşmenin ekonomi politiğinin bir parçası haline getirilir (Şentürk Kökçü, 2007). Bu da küreselleşmenin eğitim yönetimi ve politikaları üzerindeki olumsuz etkisini gösterir çünkü eğitim asıl amacından sapar. Zira eğitim kurumlarının işlevi değişir.

Dünyanın değişen ve gelişen yapısı toplumların sosyal, finansal ve teknolojik alanlarda yakınlaşmalarına ve işbirlikleri kurmalarına neden olmuştur. Ülkelerin bu tür ortaklıklar kurarak değişen dünyaya ayak uydurma zorunluluğu küreselleşmenin bir sonucu olarak görülür (Dağlı; aktaran, Gömleksiz ve Kılınç, 2012, s. 398). Örneğin, aynı şirketin farklı ülkelerdeki şubelerinde çalışan kimselerin benzer davranışlar gösterip birbirleri ile iletişim kurabilmeleri için yabancı dile ihtiyaç duyarlar. Bunun yanında, iletişim içinde oldukları insanların kültürlerini tanıyıp onların normlarına uygun davranmayı da öğrenmeleri gerekir. Bu bağlamda yine eğitim kurumları devreye girer. Bu sebeple, eğitim politikaları belirlenirken bu tür değişiklik ve yeni yapılanmalara uyum sağlayabilecek bireyleri yetiştirebilecek uygulamalara yer verilmelidir. Ancak, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak, küreselleşmenin de etkisiyle, imkânsız hale gelmeye başladığından toplumun potansiyel yetenek ve zekâsının kullanılmaması söz konusu olur. Dolayısıyla toplumun kalkınması da gecikir hatta engellenir (Çınar, 2009, s. 17). Bu durum küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkilerinin olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabileceğinin bir göstergesidir. Zira bireylerin birden fazla dil öğrenmeleri ve uyumlu halde yaşamaları güzel bir hedef iken amaca ulaşmak için verilen tavizler durumu olumsuz kılar. Bu nedenle, eğitim politikalarının ülkede eğitim ve fırsat eşitliğini engellemeyecek şekilde yapılması daha doğru görünmektedir.

Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisini tartışırken güç ilişkilerinden de bahsetmek gerekir. Politik küreselleşme bağlamında, dünya vatandaşlığı kavramı eğitim örgütlerinin işlevini etkilerken bunun yönetim alanındaki yansımaları eğitim kurumlarının kamu-özel ve vakıf olarak ayrılması şeklinde karşımıza çıkar. Bunun yanında hedef geliştirme, strateji belirleme, kalite yönetimi teknikleri, standartlara uyma ve okula dayalı yönetim anlayışı da piyasa ekonomisi ile ilgilidir. Çünkü politik küreselleşme, ulus devletlerin ötesinde uluslararası politik örgütler aracılığı ile yaşanır. Bu yüzden, ulus devletler eğitim amaçları, eğitim politikaları ve uygulamaları konusundaki kontrollerini artırmak durumundadırlar. Dolayısıyla ekonomik rekabet için beceri ve bilgiyi yönetme ile daha fazla ilgilenirler. Aynı zamanda diğer toplumlarla uyum sağlama sorumluluğu yüzünden ulus ötesi güçlerin etki ve gücüyle de karşı karşıya kalırlar ki bu da eğitim politikalarını uygulama süreçlerini zorlaştırır (Şentürk Kökçü, 2007). Bu durum göstermektedir ki küreselleşme, ekonomisi güçlü olan ülkeleri daha güçlü kılarken ekonomisi zayıf olan ülkeleri politika uygulama açısından da olumsuz etkiler. Güçlü toplumlara uyum sağlayabilmek için politikalarını değiştiren ulus devletler kendi içlerinde çelişki ve karmaşa yaşar. Bir taraftan ulusun amaçlarına hizmet edecek eğitim politikaları oluşturmak diğer taraftan küreselleşen dünyaya uygun politikalar geliştirmek zor bir süreçtir. Ayrıca, bu uygulamaları dengeli bir şekilde yürütebilecek yöneticilerin eksikliği ve yetersizliği de bu süreci daha karmaşık hale getirir.

Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisine ekonomik açıdan baktığımızda, eğitim alanında oluşabilecek sorunların giderilmesi için bütçe planlarının dikkatli bir şekilde yapılması gerektiğini görürüz. Küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmek adına planlanan yenilik odaklı eğitim politikalarının finansmanı rastgele bir şekilde yapılamaz. Şentürk Kökçü'nün (2007) de üzerinde durduğu gibi küresel

farkındalık eğitimle sağlanır. Küreselleşme ve eğitim ekonomisi arasındaki ilişki şu şekilde özetlenebilir. Eğitim–küreselleşme ilişkisine, ekonomik perspektiften bakıldığında okulların eleştirel ve bilimsel düşünen, problem çözebilen, işbirlikçi yaklaşım ve takım çalışmasını benimseyen, yüksek düzeyde beceriye sahip işgücü yetiştirmesi büyük önem taşır. Bu doğrultuda rehberlik, yönetim, değişim ve gelişme için etkililik ve verimlilik önemlidir. Küresel çağda eğitim açısından en önemli sorun alanları eğitimde değişim ajanı olma, ulusal standartları geliştirme, öğrenci başarısını artırma, kaliteli öğretmen yetiştirme, okulları Avrupalılaştırma, eğitim reformlarını kapitalist ekonomi ile buluşturma, kapitalizm ile demokrasi arasındaki gerilimi dengede tutma ve demokrasiye katkıda bulunmaktır (Şentürk Kökçü, 2007). Bu alanlardaki sorunların giderilmesi veya en aza indirgenmesi için eğitim finansmanından sorumlu kişilerin bu konularda eğitimi ve uzman olmaları gerekir. Ayrıca eğitim sektöründe çalışacak kişilerin problem çözme becerilerinin gelişmiş ve bilimsel düşünebilme yetilerinin güçlü olmaları beklenir.

Küreselleşme ve Öğretmen Yetiştirme

Küreselleşmenin meydana getirdiği değişikliklere uyum sağlayabilmek için öncelikle eğitim kurumları ve öğretmenler hazırlanmalıdır. Çünkü bireyin hızla değişen bilgi toplumuna katılımı ve yeni bilgiler kazanması, yeteneklerini geliştirme, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemesi ve eskisine oranla daha çok nitelikli olmasıyla mümkün olur. Bunu sağlayacak olan da çok boyutlu düşünebilen ve çeşitli becerilerle donatılmış öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumlarıdır (Balay, 2004, s. 75). Küreselleşme ile birlikte bilgi üretimi ve paylaşımı arttığı için bilginin hızla değişmesi de kaçınılmaz olmuştur. Bu da eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin başta kendi alanları olmak üzere eğitimde meydana gelen değişiklikleri takip edebilen, bunları sorgulayabilen ve sürekli araştırma yapıp kendilerini güncelleyebilen yapıda olmalarını gerektirir.

Küreselleşmenin de etkisiyle farklı bölgelerde iş ve eğitim olanaklarının artması ya da savaş, doğal afet veya benzeri nedenlerle dünya çapında göç olgusu artmış, bu da kültür, dil, din, ırk ve sosyo-ekonomik açıdan çok çeşitli öğrenci gruplarını ortaya çıkarmıştır. Böyle çokuluslu ve çeşitli özelliklere sahip bir öğrenci kitlesini küreselleşmeye hazırlamak eğitim kurumlarının görevidir (Banks; aktaran, Wang, Lin, Spalding, Odell ve Klecka, 2011, s. 115). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin yeni nesil öğrenci grubunu anlayabilecek, onları kültürel değişikliklere hazırlayabilecek, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönlerinden haberdar ve ön yargılardan arınmış yapıda olmaları beklenir. Sınırların kalkmasıyla dünya insanlarını aynı mekânlarda bir araya getiren küreselleşme hoşgörü, saygı ve uyum gibi kavramları ön plana çıkarır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerine bu becerileri kazandırma isteği ve yeteneği önemlidir. Bu da öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarını küreselleşme ekseninde yapılandırmalarını gerektirir. Hatta Ball'ın (2009) da vurguladığı gibi öğretmen eğitimi veren kurumlar, öğretmen adaylarına karmaşık yapıları sınıflarda öğrencilerden edindikleri bilgilerin yanında kendi mesleki ve kişisel bilgilerini kullanarak fikir üretme ve değişiklik yapma becerisini kazandırmalıdır (Wang ve diğerleri, 2011, s. 116). Bu tür beceriler sayesinde yeni mezun öğretmenler günlük hayatta karşılaşacakları durumları kolaylıkla çözümlenebilirler. Çalışmakta olan öğretmenlere de hizmet içi eğitim kursları yoluyla bu beceriler kazandırılabilir. Böylelikle eğitim görmekte olan öğrenciler de durumdan olumlu yönde faydalanabilir.

Eğitimi ülkedeki değişikliklere hazır bireyler yetiştiren bir toplumsal kurum, okulu da bunun bir aracı olarak düşünürsek hiç şüphesiz öğretmenler de bu araçta en çok rol alan aktörlerdir. Güven'e (1999, s. 150) göre öğretmenler değişimle en fazla uğraşmak durumunda olan grup olup hem geçmişle hem de gelecekle ilgilenmek zorundadırlar. Ülkenin milli değerlerini koruyarak küresel dünyaya uygun bireyler yetiştirmekle görevli olduklarından ilk önce kendilerini bu şekilde yetiştirmekle yükümlüdürler. Bu yüzden grupla çalışma, toplumsal gelişmeleri takip etme, öğrenmeyi öğrenme, araştırma, yaşam boyu öğrenme ve birlikte yaşama konularında yeterli bilgi, beceri ve ilgiye sahip olmalıdırlar. Ancak bu şekilde öğrencilerin ve okulların küreselleşmeden olumlu bir şekilde etkilenmelerini sağlayabilirler.

Bir milletin küresel arenada varlığını devam ettirebilmesi için yeni fikirler geliştirebilen, problem çözebilen, işbirliği yapabilen ve farklı ortam ve şartlarda çalışma esnekliğine sahip bir işgücüne ihtiyacı vardır. Bu da bu işgücünü oluşturacak bireylere fen, matematik, iletişim, çok dillilik, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi belirli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasıyla sağlanır. Bu nedenle,

eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri kazandırabilecek nitelikte olması gerekir. Ancak dünyanın pek çok yerinde öğretmenler bu bakımdan yetersiz bulunduğundan üretimde ve uygulamada standartlaşmayı sağlayacak yeni müfredat oluşturma, öğretim programları uygulama, ölçme teknikleri hazırlama ve öğretmen yetiştirme programları düzenlenmektedir (Stromquist, Longview Foundation ve Tatto; aktaran, Wang ve diğerleri, 2011, s. 115). Bu yüzden, örneğin Türkiye’de Bolonya süreci sonrasında YÖK’ün görevlendirdiği ve eğitim alanında uzman sekiz üyeden oluşan akreditasyon kurulu, hazırladıkları bir değerlendirme raporu ile Türk yükseköğretimine yeni bir akreditasyon modeli sunmuştur. Bu yeni modeli örnek alan YÖK, eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmaları yapmıştır. Öğretmen eğitimi programlarında yapılan bu çalışmalar eğitimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, akademik personel, öğrenciler, fakülte-okul iş birliği, öğrenme kaynakları, yönetim ve kalite güvence sistemi alanlarını içermiştir (Mızıkacı; aktaran, Sungü ve Bayrakçı, 2010, s. 903). Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon adlı çalışmayla öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi için eğitim fakültelerinin lisans programları yeniden yapılandırılmış olup bu programlar 1998–1999 eğitim ve öğretim yılından itibaren tüm eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlamıştır (Kavak; aktaran, Sungü ve Bayrakçı, 2010, s. 903). Böylelikle yetiştirilecek olan yeni öğretmenlerin başta eğitim teknolojileri olmak üzere pedagojik ve mesleki anlamda Avrupa ve diğer dünya üniversiteleri ile uyumlu bir eğitim alarak mezun olduklarında etkin birer öğretmen olmaları hedeflenmiştir. Zira benim de içinde olduğum bu mezun grubu işe başladıkları zaman önceki mezunlarla aralarındaki farkı görmekte zorlanmamış, gerek yeni nesil öğrenci grubuyla iletişim gerek küresel dünyanın beklentilerine ayak uydurma konusunda hiç zorluk çekmemiştir. Hatta çalıştıkları okullardaki öğretmen ve yönetici grubuna çalışmalarında ve yeni uygulamalarda büyük ölçüde yardım etmişlerdir. Aynı zamanda kurumlarında yenilik ve değişimin öncüsü olmuşlardır.

Küreselleşme ve Eğitim Programları

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun eğitim alanlara sunduğu, milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeyi hedefleyen tüm faaliyetlerdir (Varış; aktaran, Gömleksiz ve Kılınç, s. 409). Bu faaliyetlerin gerçekleştirilme düzeyine göre eğitimin akademik anlamda, kültürel mirası aktarmada ve toplumsallaşmayı sağlamada başarılı olup olmadığına karar verilir.

Küreselleşme ile birlikte bilgi akışı hızlanmakta, çeşitli yollardan sağlandığı için bilgi çeşitlilik göstermekte ve hızla değişmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin de yardımı ile okula bağımlı olmayan programların uygulaması da artmaya başlar. Örneğin, dünyanın herhangi bir yerindeki bir kişi internet yolu ile başka bir ülkeden eğitim alabilir. Bu nedenle açık öğretim programları, uzaktan eğitim ve sertifika programları gün geçtikçe yaygın hale gelmeye başlamıştır. Eğitimin küreselleşmesini kolaylaştıran bu durum, eğitim programlarının belirli aralıklarla güncellenmesini ve dünyadaki değişime paralel olarak yeniden yapılandırılmasını gerekli kılar. Bunun yanı sıra eğitimin hemen her düzeyinde eğitim programları düzenlenirken mesleki gelişmelere ve uluslararası ihtiyaca göre müfredat hazırlanmalıdır. Her ne kadar bir iş kolu veya ders o ülkede istihdam için işe yarar görünmese de bireylerin başka ülkelerde de iş bulma fırsatları olduğu için yerelden çok genele dönük programlar hazırlanmaktadır. Bu da eğitimde rekabeti artıran bir unsurdur çünkü başta özel kurumlar veya vakıf kurumları olmak üzere pek çok ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumu yurtdışı bağlantılı ve küresel düzeyde eğitim verdiklerine dair söylemlerle öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışır. Hatta bu anlamda ortak eğitim programları, ortak proje ve ortak ders verme etkinlikleri ile eğitim programlarını küresel düzeyde geliştirmeye odaklanırlar. Bunların yanında, küreselleşmenin eğitim programlarına etkisi şu değişiklikleri de kapsar (Balay, 2004, s. 67).

- Bilgiyi temel alan eğitim programlarının izlenmesi,
- Çocuklara düşünme, tartışma ve araştırma ortamı sunan programların hazırlanması,
- Yetişkinlerin eğitim sürecinin dışında bırakılmaması,
- Derslerin bilgi aktarımından çok konuları ve olayları anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alması,
- Okulların öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi,
- Eğitimde çoklu zekâ ile birlikte benlik gelişiminin de hedeflenmesi,
- Bireyin kendini geliştirebileceği ve bireysel yeteneklerini kullanabileceği programların uygulanması,
- Bireyin analiz ve sentez yapabilme, sorun çözme ve etkili iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi,

- Hangi bilgiyi nereden ve nasıl edineceğini bilen, seçici davranan bireylerin yetiştirilmesi,
- Sadece iş yaşamına değil sosyal yaşama yönelik sorumlulukların öğretilmesi,
- Mesleki ve teknik eğitimle birlikte, etik değerlerin de öğretilmesi,
- İşbirliği ve birden fazla disiplini içeren yaklaşımlarla, farklı alanlardan kazanılan bilgileri kullanarak sorun çözme becerisini geliştirme,
- Sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin öğretilmesi,
- Entelektüel esnekliği olan, karmaşık sistemlere ilişkin bilgileri işleyebilen, disiplinlerarası boyutta, yaratıcı ve soyut düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi.

Balay'ın (2004, s. 76) sözünü etmiş olduğu bu değerlere baktığımızda, küresel eğitimin aslında oldukça önemli doğurguları olduğunu görürüz çünkü bireye önem veren ve sürekli gelişimi destekleyen bir anlayış vardır. Ancak, önemli olan bunları akılcı bir şekilde, ülkenin değerlerini, imkânlarını ve alt yapısını düşünerek planlamaktır. Aksi takdirde, küreselleşmeye ayak uydurmak amacıyla hazırlanan programlar başarı sağlamaktan uzak kalabilecekleri gibi var olan programların uygulanmasını da engelleyebilir.

Eğitim etkinlikleri, ağırlıklı olarak uluslararası alanda kullanılan dili anlamaya ve bilgi üzerindeki güç-kontrol ilişkilerine dayanır (Şentürk Kökçü, 2007). Çünkü yerelleştirme ve küreselleşme arasındaki çatışma bu sonucu kaçınılmaz hale getirir. Bilgi güç olarak algılandığından bilgi üretimini artıracak, sürekli var olan bilgiyi ezberleyecek bireyler değil, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen bireylerin yetişmesi önem kazanmaktadır. Bu da öğrencilere bu davranış ve becerileri kazandırmayı hedefleyen programların yapılması ve uygulanmasıyla sağlanır.

Küreselleşme, her yaşta ve her yerde eğitimi mümkün kıldığından yetişkin eğitim programları giderek önem kazanmaktadır (Gürsu, 2006, s. 3). Küreselleşmenin sunduğu imkânlarla emekli olmuş yetişkinler de dâhil olmak üzere pek çok kişi kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir yetişkin eğitimi programına dâhil olmak ister. Bu nedenle başta üniversiteler olmak üzere pek çok özel kuruluş ve kamu kurumu yetişkinlere yönelik eğitim programları düzenlemeye başlamıştır. Bu durum hem ülkelerin kültür seviyelerini artırmakta hem de eğitim alma olanağı bulamayan kimselerin bu şekilde ekonomik kazanç elde etmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda bireylerin sosyalleşmesi, psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri, yaşamak için bir sebep bulmaları ve yaşlılık dönemlerinde dahi üretken olmaları huzurlu ve sağlıklı bir toplum oluşmasına katkıda bulunur.

Küreselleşme ile birlikte eğitimde Erasmus gibi çeşitli akademik değişim programları düzenlenebilir olmuştur. Öğrenci ve personel değişimini kapsayan bu programlarda yararlanıcıların kültürel etkinliklerde bulunmaları beklenir. Bu etkinlikler aracılığı ile pek çok kişi farklı kültürleri yerinde tanıma ve kendi kültürünü tanıma fırsatına sahip olmuştur. Bu da var olan ön yargıların kırılıp yeni ön yargıların oluşmasını engellemektedir. Bu yüzden bu tür programlar eğitim programlarına dâhil edilmeli, hem eğitim kurumlarının hem de yerel kurum ve kuruluşların bu tür etkinliklere katılmaları teşvik edilmeli ve uygulamanın önündeki olası engeller ortadan kaldırılmalıdır.

Eğitim küreselleşmeden ayrı düşünülmediğinden eğitimin baş aktörleri olan öğretim üyeleri de bu süreçten bağımsız düşünülemez. Bu nedenle onların bu konudaki deneyim, fikir ve önerileri de büyük önem taşır. Bu konuda öğretim üyeleri ülkemizde küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkilerini şu şekilde yorumlar (Gömlüksiz ve Kılınç, 2012, s. 410). Küresel ve ulusal özelliklerin bileşimi doğrultusunda esnek ve süreç odaklı olan, demokrasi ve insan hakları konularına yoğunlaşan ve yeniliklerden bağımsız kalmayan eğitim programları oluşturulmuştur. Değişim ve gelişim süreklilik gösterdiğinden eğitim programlarının gelecekteki amaçları da sorgulanmıştır. Öğretim üyelerinin çoğuna göre geleceğin eğitim programları değişime açık ve toplumsal değerleri koruyan, küresel vatandaş yetiştiren, bireyselliğe önem veren, bireyleri iş yaşamına hazırlayan, bireyin potansiyelini değerlendirebilen, teknolojiye açık ve özgün bireyler yetiştirebilen bir yapıda olmalıdır (Gömlüksiz ve Kılınç, 2012, s. 409). Toplum için nitelikli işgücü yetiştiren üniversitelerde bu görüşlerin hâkim olması, küreselleşmenin ve onun eğitim üzerindeki etkilerinin gelecekte de devam edeceğini gösterir. Bu bağlamda, eğitimin uygulayıcıları olarak bu değerlendirmelerde bulunan öğretim üyelerinin kendi hazır bulunuşluk düzeylerinin ne olduğu da ayrı bir tartışma konusudur. Bu nedenle, onların da geleceğe uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirilmeleri büyük önem taşır.

Küreselleşme ve Ulusal Dil-Yabancı Dil Eğitimi

Küreselleşme sonucu ulus devletlerin sınırlarını kaybetmesi ve kıtalararası ticaret ve eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ulusal dillerin önemini yitirmesine neden olur. Çünkü düzenlenen faaliyetlere dünyanın birçok yerinden kişi katılır ve bu kişiler arasında iletişimi sağlayacak ortak bir dile ihtiyaç duyulur. Bu anlamda, ekonomik ve teknolojik gücü elinde bulunduran ülkeler dil konusunda avantajlı durumdadır. Örneğin, 20. yüzyıla kadar İngiltere'nin sömürgecilik anlayışıyla başta Afrika olmak üzere dünyanın birçok bölgesine hâkim olması ve günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nin pek çok konudaki üstünlüğü İngilizce'yi dünyada en çok öğrenilen dil yapmıştır (Eriskon Cangil, 2004, s. 276). Dünyada halen söz sahibi olan Amerika'nın yanında, Çin ve Rusya gibi ülkeler de güçlerini artırdıkları için İngilizce, Çince ve Rusça popüler diller haline gelmiştir. Bunun yanında, Arap yarımadasının jeopolitik konumu nedeniyle Arapça da çok fazla öğrenilen dillerden biri olmuştur. Sahip olduğu petrol rezervleri ile pek çok zengin barından bu yarımada ticaret, ekonomi ve inşaat sektörlerindeki dış açık konumuyla Arap dilinin öğrenilmesini gerekli kılar.

Bütün bunlar ülkelerin yabancı dil eğitimine önem vermelerini gerektirir. Bu nedenle Türkiye de dâhil olmak üzere pek çok ülkede üniversiteler, özel okullar ve yurtdışı danışmanlık kurumları yabancı dil eğitimi üzerine uluslararası seminer, konferans ve yabancı dil haftası gibi etkinlikler düzenlemekte, öğrencilere yurtdışı yaz okulu fırsatları sunmaktadır. Böylece, yabancı dillerin öğrenilmesine, öğrenilen dil becerilerinin pekiştirilmesine, meslektaşlar arasındaki paylaşımın artmasına ve kültürel etkileşimin yaygınlaşmasına katkıda bulunurlar.

Artık çok kültürlü ve çok dilli bir dünyada yaşamının ve bireysel gelişimin ön koşulu yabancı dil öğrenmektir. Bu zorunluluk dünya ülkelerinin ve ülkemizin yabancı dil politikalarını değiştirmiştir (Eriskon Cangil, 2004, s. 274). Buna bağlı olarak yabancı dil öğretmeni yetiştiren üniversiteler teori ve uygulamayı dengeleyen yeni müfredatlar geliştirmiş, yabancı dil öğretmeni istihdam eden kurumlar da çalıştırdıkları öğretmenlerin gelişimi için kurs, seminer ve benzeri etkinlikler düzenleyerek onların gelişimine katkı sağlamışlardır. Ayrıca, tüm dünyada yabancı dil daha erken yaşlarda öğretilmeye başlanmış hatta öğretim teknik ve metotları da teorik araştırmaların bulguları doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır.

Ticaret, teknoloji ve bilimin dili olan İngilizce, günümüzde tüm dünyanın ortak iletişim dilidir. Ancak artık günümüzde tek dil bilmek yeterli değildir. Hatta Avrupa Birliği gibi çok dilliliği ve çok kültürlülüğü destekleyenlerin olduğu ve buna bağlı olarak dil öğrenimi, dil öğretimi ve dil becerileri ile ilgili ölçütlerin belirlendiği bir dönemde tek bir yabancı dilin öğretilmesine dönük politikalar sorgulanır hale gelmiştir. Zira bu tip programlar tek tip insan yetiştirmekle kalmayıp kültürlerarası etkileşimi kısıtlamaktadır. Çünkü dil öğrenmek aynı zamanda yabancı bir kültürü tanıma ve anlama sürecidir (Eriskon Cangil, 2004, s. 278). Küreselleşmenin kültürel boyutu düşünüldüğünde dil kültür ilişkisi ve dilin kültürü tanıtmadaki etkisi daha iyi anlaşılabilir.

Yabancı dil öğretimi hakkında çok çeşitli yaklaşım ve fikir vardır. Bunlardan bir tanesi, kullanılacak materyalin otantik olmasını yani öğrenilecek dilin özelliklerini yansıtmalarını vurgular. Ancak, bu bir anlamda küreselleşmeye hizmet eden ve ulus devletlerin aleyhine işleyen bir sistemdir, çünkü bireyler materyal aracılığıyla dilin kültürünü de özümser. Bu durumda, Gürsu'nun (2006, s. 2) da ileri sürdüğü gibi birey yabancı dilin araç değil amaç olduğunu öğrenir. Bu da milli değerlerin giderek kaybolmasına neden olabilir. Milli değerlerin yanında ulusal dil de tehlike altındadır çünkü yabancı dil kullanan kişiler zamanla bildikleri dilleri karışık kullanmaya, ulusal dilde karşılığı yok diyerek hemen yabancı dildeki kelimeyi kullanmaya ve yabancı dilden gelen sözcükleri olduğu gibi kabullenmeye başlarlar. Oysaki bu teslimiyet kültürel, bilimsel ve sosyal yaşantımızı olumsuz etkiler (Özcan, 2008, s. 56). Zira günümüzde özellikle gençler arasında yabancı dil kökenli kelimelerin kullanılması, bu kelimeleri bilmeyenlerin aşağılanması, turistik bölge olması öne sürülerek birçok mekân isminin yabancı diller ve onların uydurma halleriyle adlandırılması bu etkilerin olumsuz örnekleridir.

Türkiye'de Küreselleşme ve Eğitim

Türk toplumu coğrafi, jeopolitik ve kültürel özellikleri nedeniyle küreselleşmeden her zaman etkilenen bir toplum olmuştur. Örneğin, Osmanlı döneminde İslam uygarlığının içinde olmayı isteyen

Türkler'in Arap ve Fars kültürünün baskın olduğu bir toplum oluşturma çabaları küreselleşmenin tipik bir örneğidir. Bu nedenle, Osmanlı kendi ulusal kültürünü oluşturmaktansa önceleri geleneksel, 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı ile birlikte de Batı uygarlığının etkisinde kozmopolit bir topluma sahip olmuştur (Aslan, 2004, s. 2). Buna bağlı olarak eğitim sistemi de sürekli çeşitlilik göstermiştir. Bu çeşitlilik de standartlaşmayı engellemiş, toplumda sınıf ayrımı ve eşitsizlik artmıştır.

Küreselleşmenin Türk eğitimi üzerindeki etkileri kendini daha çok olumsuz yönde göstermiştir. Bunun nedeni, Osmanlı döneminde olduğu gibi, ülkemiz eğitim sisteminin kendine özgü yönlerini yeterince koruyamamış olmasıdır. Gelişimi sadece batı ülkelerini örnek alma olarak görme, öğrencilerin sadece yüzeysel bilgilerle donatılmasına neden olmuştur (Güven,1999, s. 155). Batı'nın değerleri öğretilirken kendi ulusal değerlerimiz nispeten göz ardı edilmiştir. Bu nedenle kendi ulusunu ve değerlerini tanıyıp bunlara saygı duyan bireyler yerine, bunları küçümseyebilen ve iyinin hep Batı'da olduğunu düşünen bir nesil yetişmiştir. Bu da yetişmiş insan gücümüzü kaybetmemize ve beyin göçü ile karşı karşıya kalmamıza sebep olmuştur.

Dünya Bankası'nın raporlarına göre özel ders (tutoring) piyasası başta Japonya, Çin ve Rusya olmak üzere, pek çok ülkede gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu durumdan Türkiye de etkilenmiştir. Hatta Dünya Bankası'nın tahminlerine göre Türkiye 2030 yılında en kârlı eğitim pazarları arasında olacaktır (Özer, 2014). Bu da Türkiye'nin küreselleşme sürecinden olumsuz yönde etkilendiğinin bir diğer göstergesidir. Çünkü küresel güçler, kendi başarılarına engel teşkil edebilecek güçlü ulus devletleri zayıflatmak durumundadırlar. Bu amaçla, bu tür ülkelerdeki milli eğitimin yapısını değiştirecek eylemlerde bulunurlar (Özer, 2014). Ülkemizde bunun en belirgin yansımasını sürekli değişen zorunlu eğitim sisteminde görürüz. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında uygulamaya koyduğu 4+4+4 sisteminden 5 + 3 + 4 eğitim sistemine geri döneceği iddia edilmektedir. Henüz ilk mezunlarını bile vermemiş olan bir sistemin kısa sürede tekrar değiştirilmesine zararın neresinden dönülse kardır şeklinde bakanlar olabilir. Ancak temel eğitim sisteminin bu kadar sık değiştirilmesi ve bunlar yapılırken yabancı ülke modellerinin aynen alınması çeşitli şüpheler doğurabilir. Benzer şekilde, sürekli değişime uğrayan, temel eğitimden orta eğitime geçişte kullanılan ve her biri farklı bilgi ve beceriyi ölçen LGS, OKS, SBS ve TEOG gibi sınavlar hem temel eğitim sürecini hem de ortaöğretimi olumsuz etkilemektedir. Çünkü sık değişen sisteme ayak uydurmaya çalışan öğrenci, öğretmen ve veliler zaman ve emek kaybının yanında psikolojik ve maddi kayıp da yaşamaktadır. Benzer durum üniversite giriş sınavları için de geçerlidir. 1960'larda her üniversitenin kendi sınavını yapması ile başlayan süreç aday sayısının artması ve başvuru, ölçme, puanlama ve sonuçları bildirmede nesnellik ihtiyacı üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını gerekli kılmıştır (ÖSYM, 2012). Bunu takiben her biri farklı özellikte ve ÖSS, ÖYS, YGS, LGS ve LYS adları altında çeşitli sistemler uygulanmıştır. Kimisi tek kimisi çift aşamalı olan, bazıları okul başarısına bazıları sınav başarısına ağırlık veren bu sınavlar hem ortaöğretim hem de yükseköğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. Sınavda başarılı olabilmek taşıyan öğretmen, öğrenci ve veliler sık yaşanan bu değişikliklerin kurbanı olurken, yükseköğretim kurumları da her yıl değişen ve niteliksizleşen öğrenci profilinden yakınır hale gelmiştir. Girdisi öğrenci, amacı nitelikli insan gücü yetiştirmek olan yükseköğretim kurumları gerek akademik gerek sosyal anlamda zayıf olan yeni öğrenci profili ile nitelikli çıktı vermekte zorlanır olmuştur. Buna bağlı olarak da ülkemiz başta yabancı dil olmak üzere bazı alanlarda personel açısından yabancı uyruklu kişileri tercih etme durumuna gelmiştir. Ortaöğretim ve yükseköğretim sınavlarına hazırlanma süreci güçlü bir rekabet ortamı yaratmış, okulda alınan eğitim yetersiz veya niteliksiz bulunmuş bu da öğrenci ve velileri farklı arayışlara sürüklemiştir. Buna bağlı olarak da eğitim sektöründe dersane, etüt merkezi ve butik okul gibi çeşitli kurumlar ortaya çıkmıştır. Bunu bir gelir ve kar kapısı olarak gören zengin kesimin girişimleriyle eğitim iyice piyasalaşmış, öğrenci, öğretmen ve veliler ve hatta okullar da isteyerek veya istemeyerek bu sistemin parçası olmuşlardır.

Büyük bir genç nüfusa sahip olan ve yükseköğretimden her yıl daha fazla kişiyi mezun eden Türkiye, bu mezunları istihdam etmekte güçlük çekmektedir. Bu sebeple, üniversite mezunları da artık küreselleşme sürecinin kurbanı olmuşlardır. Çünkü artan rekabet ortamı ve kapitalizm, iş arayan veya kariyer yapmak isteyen gençlerin önüne bir dizi engel ve kıstas koyar. Bu nedenle iş arama sürecindeki kişiler çeşitli sertifika programları ve yabancı dil kurslarına devam etmek zorunda kalırlar. Teknolojideki gelişmelerin de yardımıyla bu tür hizmetlere erişim daha kolay hale gelmiştir. Özellikle

uzaktan eğitim ve açık öğretim programları bu piyasayı hem genişletir hem de ucuz bir şekilde sunar (Özer, 2014). Bu bağlamda ülkemizde de ciddi gelişmeler olmuştur. Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri, belediyeler, halk eğitim merkezleri ve özel kuruluşlar bilgisayar, yabancı dil, bilgi ve belge yönetimi, sekreterlik, işçi sağlığı, iş güvenliği ve yönetici asistanlığı gibi alanlarda çeşitli sertifika programları ve kurslar düzenlemektedir. Sınıfta veya internet yoluyla verilebilen bu eğitimleri sunan kurum ve kuruluşlar gittikçe artmakta olup verilen eğitimin kalitesi, içeriği, öğretmenleri ve diğer unsurları denetlenmemektedir. Bu durum bir taraftan eğitimde piyasalaşmanın Türkiye’de her geçen gün arttığını gösterirken diğer taraftan da yükseköğretim kurumlarının eleştiriye maruz kalmalarına ve kendilerini değiştirmelerine neden olmaktadır.

Küreselleşme ve liberalizmin sebep olduğu eşitsizlik, özel sektörün eğitim camiasına girmesi ile ivme kazanmıştır. Örneğin, küresel sistemin beklentilerini karşılamak için alınan 24 Ocak 1980 ekonomik kararları, 12 Eylül 1980 askeri darbe hükümeti ve daha sonra gelen hükümetlerin politikalarıyla, özel okul açılması ve eğitim hizmetlerinin özelleşmesi hızlanmıştır. Paralı eğitim, eğitimin özelleştirilmesi ve piyasalaştırılması yenedünya düzeni olarak adlandırılan ekonomik küreselleşmenin gerektirdiği uygulamalardır. Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği başta olmak üzere, Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Ticaret Örgütü gibi kuruluşlar ve Hizmet Ticareti Genel Antlaşması gibi antlaşmalar her ülkede piyasa ekonomisini desteklemektedir. Türkiye’de ise 12 Eylül ve sonrasında hükümetleri, bu dayatmalar doğrultusunda hareket etmeye devam etmiş, eğitim hizmetini giderek daha pahalıya sunmakla birlikte eğitimin metalaşp piyasalaşmasına yol açacak uygulamalar yapmıştır (Okçabol, 2010, s. 16). Devlet eğitim hizmetlerinden elini çektikçe öğrencilerden fotokopi, spor, temizlik vb adlar altında para toplanmaya başlanmıştır. Bu durum eğitimi dar gelirli için bir külfete dönüştürürken öğretmeni de para toplayan ve piyasadaki girişimci rolüne hazırlayan bir uygulama olmuştur. Ayrıca, Türkiye’de 1980’li yıllarda başlayan piyasa yanlısı politikalar, devletin karşılaması gereken eğitim finansmanını giderek velilerin, yerel yönetimlerin, sermaye gruplarının, özel hayırsever şahısların ve ekonomik veya siyasi kar amacı güden fırsatçıların eline bırakmıştır. Bunun yanında, okul-aile birliklerinin tıpkı bir şirket gibi hareket etmesiyle küreselleşmenin ekonomik etkileri eğitim sektörünü kısıncacı altına almıştır (Ertürk; aktaran, İnal, 2010, s. 29). Bu yüzden, veliler arasında burs bulma, okullar arasında destekleyici bulma ve veliler arasında böbürlenme yarışı başlamıştır. Yaygınlaşan bu bireyci anlayış ise ekonomik bozulmanın yanında kültürel değerlerin yitirilmesine de neden olmuştur. Yasal düzenlemeler, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve Yüksek Öğretim Kurumu’nun (YÖK) uygulamaları ve özel sektörün çabası ile desteklenen bu küresel anlayış, Türkiye’de eğitimin giderek piyasalaşmasına neden olmuştur (Okçabol, 2010, s. 16-22). Bu durum ülkemizde oldukça hızlı gelişmiş olup çıktının kalitesinden çok sayısı önemli olmuştur.

Küreselleşmenin eğitim politikaları üzerindeki bir diğer etkisi de uluslararası öğrenci alımı ile karşımıza çıkar (Özer, 2014). Uluslararası öğrenci demek aynı zamanda ülke ekonomisine katkı demektir çünkü bu öğrencilerle birlikte ülkeye giren döviz miktarı artar. Bu nedenle, Erasmus + değişim programının yanı sıra ülkemiz herhangi bir programa bağlı olmaksızın uluslararası öğrenci alımına da ağırlık vermiştir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın verdiği bursların yanında Türkiye Yüksek Öğretim Kurumu’nun başlatmış olduğu Mevlana Değişim Programı ile birlikte ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrenci ve öğretim elemanı sayısı arttığı gibi bu tür programlardan faydalanan yurttaşlarımızın sayısı da artmıştır. Bunun hem ekonomik hem de akademik faydalarını değerlendiren ülkemiz, eğitim ve yönetim politikalarını bu tür programları geliştirecek şekilde yapmaktadır.

Küreselleşmenin etkisiyle Türkiye’de eğitim bilimleri de bazı değişikliklere uğramıştır (Erdem, 2008, s. 3). Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1) Eğitim Bilimleri bölümü sayısı artmıştır.
- 2) Eğitim Bilimleri bölümü yeniden yapılandırılmıştır.
- 3) Eğitim Bilimleri bölümü akredite edilmiştir.
- 4) Yurt dışında lisansüstü öğrenim gören Eğitim Bilimci sayısında önemli artış olmuştur.
- 5) İnternet ortamında Eğitim Bilimleriyle ilgili bilgi ve belgelere ulaşım kolaylaşmıştır.
- 6) Eğitim Bilimleriyle ilgili çevrimiçi dergiler yayına başlamıştır.

- 7) Türkiye, Eğitim Bilimcilerin mesleki gelişimine katkıda bulunacak uluslararası projelere daha çok sayıda ve etkin bir biçimde katılmaya başlamıştır.
- 8) Eğitim Bilimi bulguları ticari bir olgu haline gelmiştir.

Küreselleşme ile birlikte gündeme gelen ve yaygınlaşan bir olgu olmasına rağmen, ülkemizde kalite güvencesi konusunda sistematik bir yapılanmaya gidilmemiştir. Hatta Bolonya sürecinde ülkelerin yükseköğretim sistemleri değerlendirildiğinde, kalite güvencesi Türkiye'nin en zayıf olduğu alan olmuştur. Ancak, Bolonya sürecinin gerekleri ile yükseköğretim kurumları bu alana daha çok ilgi göstermeye başlamıştır (Süngü ve Bayrakçı, 2010, s. 902). Örneğin, yapılan düzenlemeler sonucu öğretmen ve öğrencilerin gelişimi için farklı fırsatlar sunan Erasmus+ gibi çeşitli değişim programlarına katılım sağlanmıştır. Böylelikle, ülkeler arası ilişkiler artmış daha çok araştırmacı ve öğrenci yurt dışına gidip eğitim alma fırsatına sahip olmuştur. Gerek Türk gerek yabancı hükümetlerin sağladığı burslar Türk araştırmacıların kariyer gelişimi için oldukça önemli bir gelişme olmuştur. Uluslararası çapta düzenlenen eğitim etkinlikleri sayesinde de Türk araştırmacılar eğitim alanındaki çalışmalarını diğer ülkelerdeki meslektaşları ile paylaşma imkânı yakalamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi kaçınılmaz ve bilinir olmasına rağmen konunun önemi tam olarak anlaşılmadığı gibi bu alanda sistemli bir yapılanma da olmamıştır.

Küreselleşmenin eğitim sistemi üzerindeki etkisini savunanlar iki grupta toplanır. Olumlu etkileri savunanlar, küreselleşmenin sorun çözebilen ve sürekli öğrenen insanlar yetiştirerek bilgi toplumu yaratmayı amaçladığını ve merkezi kontrolü azaltıp yerelleştirmeyi destekleyerek özerkliği artırdığını öne sürerler. Eğitimin özgür, rekabet edebilir ve kendine güvenen bireyler yetiştirdiğini, bunun da ekonomik gelişmeyi ve demokrasiyi artırdığını savunurlar. Karşı taraf ise küreselleşmenin neden olduğu eşitsizlik, ticarileştirme, eğitimcilerin adaleti, kültürel değerlerin kaybolması ve tüketim toplumunun yetişmesi konularına vurgu yaparlar (Şentürk Kökçü, 2007). Aslında her iki tarafın savları da doğru görünmektedir. Ancak olumlu sonuçlara ulaşma kaygısı ile milli değerlerden feragat edilmesi çok doğru bir yaklaşım değildir. Yapılması gereken, konunun bütünüyle ele alınıp her bir detayın dikkatle incelenmesidir.

Dünya ekonomisinde ortaya çıkan değişimler eğitimdeki reform hareketlerinin de temelini oluşturur. Bu bağlamda, günümüz eğitim kurumlarının, değişime yol veren ve toplumu kalkandıran özelliklerinden ayrılp, ekonomik düzenin ihtiyaçlarını karşılayan ve hâkim güçlerin devamlılığını sağlayan kurumlara dönüştüğü gözlenmektedir (Özdemir, 2011, s. 1). Oysaki bu kurumların yerinde ve zamanında yapılacak bir planlama ile kendi temel amaçlarından uzaklaşmadan küreselleşmenin beklentilerini karşılaması beklenir. Bu da bilinçli yöneticiler ve çalışanların varlığıyla sağlanacağından eğitim yine kilit nokta olarak karşımıza çıkar.

Küreselleşmenin olumlu yönlerini pekiştirirken olumsuz yönlerini bertaraf etmek için gerekli önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda eğitime büyük iş düşer çünkü ancak eğitim sayesinde sürekli olarak devam eden küreselleşme sürecine uyum sağlanabilir. Eğitim bunu insanları eğitip birey ve toplumları değişimlere uygun hale getirerek yapabilir (Balay, 2004, s. 74). Bu da küreselleşmenin eğitim alanındaki etkilerinin iyi bir şekilde incelenmesini ve eğitim politikalarının daha özenli yapılmasını gerekli kılar. Bunun için eğitim ve öğretimde sistematik ve kurumsal yapılanmaya gidilerek resmi değerlendirme sistemleri oluşturulabilir.

Küreselleşme, uluslararası ticaret ve toplumların birbirini etkilemesi olarak değerlendirildiğinde bunun tarihin her döneminde görüldüğü bilinmektedir. Yapılan akademik çalışmalar ve bilişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlar küreselleşmenin etkileyici ve hızlı gelişimini gösterdiğine göre her ülke bir şekilde bu sürecin içinde yer alacaktır. Ancak küreselleşme kaygısı ile var olan kültürel değerlerden taviz vermek ülkelerin varlıkları ve gelecekleri açısından iyi olmayacağı için bu sürecin yerel özellikler ekseninde daha dikkatli yönetilmesi gerekmektedir.

Eğitimde küresel değişimlere ayak uydurmanın bir yolu da akreditasyon çalışmaları olduğundan ülkeler kendi akreditasyon birimlerini kurarak ve bunların diğer ülkelerdeki birimlerle

işbirliğini sağlayarak süreci kolaylaştırabilirler. Örneğin, Türkiye’de sadece bu işlerle ilgilenen ve üniversitelerin akreditasyon çalışmalarını koordine eden akreditasyon ajansları yoktur. Bu nedenle Türkiye’nin bu tür çalışmalarda mühendislik fakültelerinde yapılan MÜDEK gibi ulusal ve ABET gibi uluslararası akreditasyon uygulamalarını temel alarak yeni politikalar geliştirmesi gerekir (Süngü ve Bayrakçı, 2010, s. 905). Küresel öğrenci ve personel hareketliliğinin arttığı ve aktif bir şekilde gerçekleştiği ülkemizde bu tür bir yaklaşım oldukça etkili olacaktır. Zira ülkemizde her geçen yıl artan devlet ve vakıf üniversiteleri düşünüldüğünde, bu üniversitelerin altyapı ve akademik açıdan rakiplerinin seviyesine ulaşabilmeleri ve küresel piyasanın ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için gerekli önlemleri almaları büyük önem taşır.

Ancak, akredite ve kalite sistemlerinin başka bir ülkeden sorgusuz transfer edilmesi doğru bir yaklaşım değildir çünkü her ülkenin kültürel, siyasal, yapısal ve alt yapı özellikleri farklıdır. Bu sebeple, her ülke kendi ihtiyaç ve değerleri doğrultusunda çalışma yapmalıdır (Öz; aktaran, Süngü ve Bayrakçı, 2010, s. 905). Bu noktada eğitim önemli bir rol oynar çünkü gelecek kuşaklar eğitim ile yetiştirilir. Eğitim sistemi sayesinde hem küreselleşmeye ayak uydurabilecek hem de kültürel değerlerini koruyup devam ettirebilecek bireyler yetiştirmek ülkelerin öncelikleri arasında olmalıdır. Bu da eğitim sistemi üzerinde değişiklikler yapılırken ülkelerin kültürel değerlerinin mutlaka dikkate alınmasını gerekli kılar. Bir takım değişikliklere ayak uydurmak için eğitim alanında başarılı ülkelerin uygulamalarını olduğu gibi yürürlüğe koymak olumlu sonuçlar doğurmayacaktır. Bu nedenle, bu tür değişiklikler yapılırken kültürel durum, ekonomik olanaklar ve ülkenin alt yapısı ile değişime hazır bulunuşluk düzeyi mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi halde, oldukça olumlu etkileri olabilecek değişiklikler tamamen ters sonuçlar doğurabilir.

Küreselleşme ile birlikte medya ve kitle iletişim araçları eğitim sisteminden daha etkili olabileceği için eğitim yönetimi ve planlaması alanında söz sahibi olanların ivedi bir şekilde harekete geçmesi gerekir. Uygulamaya konulacak politikalarda küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönlerini dikkate alıp müfredatlarını bu çerçevede hazırlamaları daha faydalı olacaktır. Hatta müfredatta medya okuryazarlığı derslerine daha fazla önem verilmesi ve bu derslerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi daha uygun olacaktır. Örneğin, Türkiye’de bu konudaki günümüz uygulaması amacına hizmet etmemektedir çünkü bu dersler genellikle farklı alan öğretmenleri tarafından verilir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde bu konu ile ilgili bölümler açılabilir ya da İletişim Fakültesi mezunu kişiler pedagojik formasyon alarak bu alanda istihdam edilebilir. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinin ders programlarında küreselleşmeyi konu alan derslere yer verilebilir. Halen çalışmakta olan öğretmenler ise bu konuda hizmet içi eğitime tabi tutulabilir. Böylelikle, topluma yön vermesi beklenen okullarda çalışacak öğretmenlerin daha nitelikli olmaları sağlanabilir.

Ayrıca, küreselleşmenin eğitime etkisi üzerine daha fazla çalışma yapılmalıdır. Bu çalışmalar üniversiteler veya eğitim fakülteleri ile sınırlı kalmamalı, eğitimin her seviyesini kapsayacak şekilde planlanmalıdır. Bunun yanında, küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri küreselleşmenin ve eğitimin alt dalları dikkate alınarak yapılırsa ortaya daha gerçekçi sonuçlar çıkar ki bu da var olan sorunların çözülmesini ve olası sorunların engellenmesini kolaylaştırır.

Küreselleşme sürecinin ulus devlet yapısını, ulusal kültürü, dolayısıyla da ulusal eğitimi sarsması kaçınılmazdır. Bu yüzden, her ülke kendi geleceğini yeniden planlamalıdır. Çünkü uluslararası uygarlığın oluşmasında rol almak ve ulusal kimlik ve değerleri koruyarak yenedünya düzeninde var olmak için farklı eğitim planlamalarına gerek duyulacaktır (Aslan, 2004, s. 4). Bu bağlamda, özellikle akademik değişim programlarına katılan ülkelerde yapılan akredite çalışmalarına hız verilerek küresel ortamda rekabet edebilecek bireylerin yetişmesi sağlanmalıdır. Televizyon ile eğitim ve bilgisayarlı eğitim gibi yollarla teknolojinin etkin kullanımı sağlanarak bireylerin tam donanımlı mezun olmaları sağlanabilir.

Küreselleşme kapsamında yaşanan gelişmeler ve bunların sebep olduğu talep ve beklentilerin karşılanmasında yaşanan yetersizlikler, özellikle gelecek nesillerin ciddi memnuniyetsizlikler yaşamalarına neden olabilir. Her ne kadar eğitimin temel amaçlarından biri ulusal değerlerin yeni nesile aktarılması olsa da toplumsal sürekliliğin sağlanması için bu yeterli değildir. Çünkü küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için gelecek kuşakların yeni gelişmeler ve değerler doğrultusunda

eğitilmeleri gerekir (Aslan, 2004, s. 3). Bu yüzden Türkiye’de olduğu gibi diğer ülkeler de çeşitli önlem ve uygulamalara gitmiştir. Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği sağlamak ve okullarda teknoloji kullanımını geliştirmek amacıyla Devlet Planlama Teşkilatı tarafından düzenlenen (2006-2010) ve Bilgi Toplumu Stratejisi’nde yer alan Fatih projesi ve akıllı tahta kullanımı gibi projeler yapılmıştır. Ancak bu tür projelerin amaçlarına ulaşabilmesi için devamlılık arz etmesi ve detaylı ve iyi düşünülmüş bir planlamadan sonra hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu da gerekli alt yapının sağlanmasını, ilgili kişilerin bu tür konularda eğitilmesini ve doğru bir zamanlamayı gerektirir. Aksi takdirde emek, kaynak ve zaman kaybı olabileceği gibi proje hedeflerine ulaşmak da imkânsız olabilir.

Eğitim yaşam boyu devam eden kalıcı bir olgudur ve ulusal dil onun temeli olup en önemli araçtır (Özcan, 2008, s. 55). Toplumla sağlam bir eğitim verilmek isteniyorsa, küreselleşme ile birlikte zarar görmekte olan ulusal dilin korunması için hem eğitimciler hem de yerel kuruluşlar tarafından gerekli önlemler alınmalıdır. Örneğin, hangi bölüm öğrencisi olursa olsun üniversitelerde tüm öğrenciler etraflı bir ulusal dil dersi almalıdır. Ülkenin dışa açılan yüzü ve bilimsel etkinlikler yapan kişiler olarak üniversite mezunlarının ulusal dili kullanmada yetkin olmaları gerekir. Ayrıca, kompozisyon, şiir ve hikâye yarışmaları, seminer ve konferans gibi etkinliklerle ulusal dilin önemi vurgulanmalı, insanların öncelikli olarak ulusal dili kullanmaları teşvik edilmelidir. Hatta dilin geliştirilmesi, güzelleştirilmesi ve bilim dili olarak kullanılabilmesi için gerekli araştırmalar yapılmalı, bu konuda uzman olan kişi ve kurumlar eşgüdümlü olarak çalışmalıdır. Aksi halde, ulusal dilde başlayan bozulma giderek yaygınlaşacak ve vatanın tehlikeye girmesine neden olabilecektir. Zira dil bir milleti bir arada tutan ortak değerlerden birisidir. Korunması da ilk olarak eğitimin görevidir. Ancak, bu tehlikeler yabancı dil eğitimi ve öğretimine de gölge düşürmemelidir çünkü küresel dünyada başka ülkelerin hâkimiyetine girmeden varlığı devam ettirebilmek için onlarla iletişim şarttır. Bu da yabancı dillerin en iyi ve etkili şekilde öğretilmesini gerekli kılar. Bu sebeple, çağdaş yabancı dil eğitim metotları araştırılmalı, dil öğretmenlerinin sürekli eğitimi sağlanmalı, öğretmenlerin eğitimi teşvik edilmeli, dil öğretim programları öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre hazırlanmalı, öğretim teknikleri çağın teknolojisini kullanmalı, öğrencilerin aktif olmalarını sağlamalı ve yabancı dile karşı olan önyargılardan kurtulmak için onun önemi ve faydası açıklanmalıdır.

Bunların yanı sıra eğitim sektöründe rol alan yönetici, öğretmen, öğretim ve diğer personel ile birlikte velilerin küreselleşme ve eğitime etkileri konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Böylelikle küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri olumlu yöne çevrilebilir.

Kaynakça

- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373. 20.02.2015 tarihinde <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021004182> adresinden erişildi.
- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. 16.02.2015 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/akcay.htm adresinden erişildi.
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin eğitim boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 1-5. 17.02.2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eggeefd/article/viewFile/5000004051/> adresinden erişildi.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82. 10.05.2014 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1022.pdf> adresinden erişildi.
- Cheng, Y. C. (2005). Fostering local knowledge and human development in globalization of education. *New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization içinde* (ss. 73-94). Dordrecht: Springer, Netherlands. 10.05.2014 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3620-5> adresinden erişildi.
- Çam, T. (2006). Küreselleşme ve eğitim: 1980 sonrası neoliberal eğitim politikalarının Türk eğitim sistemine etkisi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir. 25.05.2014 tarihinde www.belgeler.com adresinden erişildi.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 14-30. 12.05.2014 tarihinde www.keg.aku.edu.tr adresinden erişildi.
- Doğan Çeken, Y. (2006). Küreselleşme ve Türkiye’de eğitim politikaları: Yeni ilköğretim müfredatı sosyal bilgiler programı üzerine bir inceleme. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir. 25.05.2014 tarihinde www.belgeler.com adresinden erişildi.
- Erdem, A. R. (2008). Küreselleşme bağlamında Türkiye’de eğitim bilimlerinin bugünü ve geleceği. *Üniversite ve Toplum*, 8(4). 25.05.2014 tarihinde [http](http://www.belgeler.com) adresinden erişildi.
- Eriskon Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000li yıllarda Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282. 04.05.2015 tarihinde <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/viewFile/1023015278/> adresinden erişildi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413. 03.02.2015 tarihinde http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1336138022.pdf adresinden erişildi.
- Gönel, F. D. ve Akçalı, T. (2007). Türkiye’de neoliberal politikaların üniversite eğitimine yansımaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(20), 4-29.
- Gürsu, S. (2006). Eğitim penceresinden küreselleşme. *Eğitişim Dergisi*, 12. 23.05.2014 tarihinde <http://www.egitism.gen.tr/site/arsiv/46-12/204-egitim-kuresellesme.html> adresinden erişildi.
- Güven, İ. (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 145-159. 11.05.2014 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/874.pdf> adresinden erişildi.
- Hız, G. (2010). 1980 sonrasında Türkiye’de yükseköğretimde piyasalaştırma ve özelleştirmedeki gelişimler. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 55-80. 21.02.2015 tarihinde <http://www.sbed.mu.edu.tr/index.php/asd/article/viewFile/325/289> adresinden erişildi.

- Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 2-50. 20.02.2015 tarihinde <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/01-1-01.pdf> adresinden erişildi.
- İnal, K. (2010). Eğitimdeki neoliberal dil. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 11, 28-32. 23.02.2015 tarihinde <http://www.elestirelpedagoji.com/?pnum=24&pt=11> adresinden erişildi.
- Jansen, J. (2007). Learning and leading in a globalized world: The lessons from South Africa. T. Townsend and R. Bates (eds.), *Handbook of Teacher Education* içinde (ss. 25–40). Springer. Printed in the Netherlands. 22.02.2015 tarihinde <https://books.google.com.tr/books> adresinden erişildi.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: Current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61. 22.02.2015 tarihinde <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/viewFile/9921/8114> adresinden erişildi.
- Okçabol, R. (2010). Eğitimde özelleşme/piyasalaşma süreçleri ve sonuçları. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 2(11), 15-27. 23.02.2015 tarihinde <http://www.elestirelpedagoji.com/?pnum=24&pt=11.+Say%C4%B1> adresinden erişildi.
- Özcan, H. (2008). Küreselleşme sürecinde ulusal dil, yabancı dil ve farklı türlerde kültürlerarası içerikli metinler üzerine düşünceler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 54-68. 04.05.2015 tarihinde www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/.../227 adresinde erişildi.
- Özdemir, M. (2011). Küreselleşme, ulus-devletin erozyonu ve yükselen yeni değerler sarmalında eğitim. Değerler Eğitimi Sempozyumu. 26-28 Ekim 2011. Eskişehir.
- Özer, E. (2014). Küreselleşmenin Gözdesi: Piyasalaşmış eğitim hizmeti. 17.02.2015 tarihinde <http://www.cumhuriyet.com.tr/koseyazisi/40215> adresinden erişildi.
- Özkan, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana. 25.05.2014 tarihinde <http://library.cu.edu.tr/tezler/5940.pdf> adresinden erişildi.
- Parjanadze, N. (2009). Globalization theories and their effect on education. *IBSU Scientific Journal*, 3(2), 77-78. 17.02.2015 tarihinde journal.ibsu.edu.ge/index.php/ibsusj/article/download/116/125 adresinden erişildi.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51. 17.02.2015 tarihinde http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf?dergi adresinden erişildi.
- Seyfi, T. (2006). Küreselleşme-Kültür ilişkisinin eğitim örgütlerini etkileme biçimleri (Kayseri İli Örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. 25.05.2014 tarihinde www.belgeler.com adresinden erişildi.
- Süngü, H. ve Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912. 21.02.2015 tarihinde <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/219> adresinden erişildi.
- Şentürk Kökçü, İ. (2007). Küreselleşmenin eğitim fakülteleri üzerine etkileri. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 19.05.2014 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden erişildi.
- Şentürk, İ. (2008). Küreselleşmenin Türkiye'deki eğitim fakülteleri üzerine finansman boyutunda etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 19-34. 20.05.2014 tarihinde sbd.ogu.edu.tr/makaleler/9_1_Makale_2.pdf adresinden erişildi.
- Şentürk, İ. (2008). Küreselleşmenin eğitim fakülteleri üzerine öğretim-öğrenme süreçleri boyutunda beklenen ve gözlenen etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 193-224. 19.05.2014 tarihinde <http://uvt.ulakbim.gov.tr/> adresinden erişildi.

- Tezsürücü, D. ve Bursalıoğlu, S. (2013).Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108. 20.02.2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ksusbd/article/view/5000035260/> adresinden erişildi.
- Wang, J. and Lin, E. ,Spalding, E. , Odell, S.j. , Klecka, C. L. (2011). Understanding teacher education in an era of globalization. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 115–120. 24.02.2015 tarihinde jte.sagepub.com/content/62/2/115.full.pdf adresinden erişildi.
- ÖSYM. 24.02.2015 tarihinde <http://www.osym.gov.tr> adresinden erişildi.
- MEB (2012). 24.02.2015 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> adresinden erişildi.