

**JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCINCES**

**ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ**

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<http://www.cybd-jcas.com>

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
CYBD

Jurnal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Cilt 7, Sayı 1, NİSAN 2020, ISSN 2564-7490

Vol. 6, Issue 1, APRIL 2020, ISSN 2564-7490

EYUDER adına Dergi Yöneticisi
Dr. Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok University

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Vise Editor

Assoc.Prof. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes University

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı

Section Editors

Assit. Prof. Dr. Can MEŞE
Yozgat Bozok University
Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Ministry of National Education

Bu dergi **Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi**
ve **SOBIAD** veri tabanında yer almaktadır.

This journal takes place at **Google Scholar, Turkish Education Index** and **SOBIAD** data base.

Bu dergi 2014 yılından beri yılda iki sayı olarak
yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

This journal is a peer-reviewed and international journal
published twice a year since 2014.

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. Nuri BALOĞLU Kırşehir Ahi Evran Ün.
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Ün.
Assit.Prof.Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Ün.
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara 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 University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi University
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Kırşehir Ahi E.Un.
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Ün.
Assit.Prof.Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Ün
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün.
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Ün.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Cilt 6, Sayı 1, NİSAN 2020, ISSN 2564-7490

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı

Bu dergi Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi ve SOBIAD veri tabanında yer almaktadır.

Bu dergi 2014 yılından beri yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Erhan Ertekin
Prof. Dr. Kemal Kayıkçı
Doç. Dr. Adem Bayar
Doç. Dr. Bilgen Kırıl
Doç. Dr. Çetin Tan
Doç. Dr. İbrahim Gül
Doç. Dr. Semiha Şahin
Doç. Dr. Sevgi Aydın
Doç. Dr. Süleyman Göksoy
Doç. Dr. Türker Kurt
Doç. Dr. Ümran Betül Cebesoy
Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet Şahin
Dr. Öğrt. Üyesi Ayşegül Çelik
Dr. Öğrt. Üyesi Gözdegül Arık Karamık
Okutman Dr. Songül Karabatak
Dr. Şengül Uysal

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Vol.7, Issue 1, APRIL 2020, ISSN 2564-7490

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok University

Vise Editor

Assoc.Prof. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes University

Section Editors

Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok University

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Ministry of National Education

This journal takes place at Google Scholar, Turkish Education Index and SOBIAD data base.

This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Issue Referees

Prof. Dr. Erhan Ertekin
Prof. Dr. Kemal Kayıkçı
Assoc. Prof. Dr. Adem Bayar
Assoc. Prof. Dr. Bilgen Kırıl
Assoc. Prof. Dr. Çetin Tan
Assoc. Prof. Dr. İbrahim Gül
Assoc. Prof. Dr. Semiha Şahin
Assoc. Prof. Dr. Sevgi Aydın
Assoc. Prof. Dr. Süleyman Göksoy
Assoc. Prof. Dr. Türker Kurt
Assoc. Prof. Dr. Ümran Betül Cebesoy
Assist. Prof. Dr. Ahmet Şahin
Assist. Prof. Dr. Ayşegül Çelik
Assist Prof. Dr. Gözdegül Karamık
Okutman Dr. Songül Karabatak
Dr. Şengül Uysal

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

- Ortaöğretim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları ile Mesleki Gerilim Kaynakları Arasındaki İlişki** 4- 18
Relationship between Perception about School Climate and Professional Tension Sources of Secondary School Teachers
Abdurrahman İLĞAN, Tuğba ÇİFTÇİ, Merve İLMAZ
- Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi** 51- 64
The Investigation of the Philosophical Approaches of The Teachers at Anatolian High School According to Several Variables
Sinan DAĞ, Temel ÇALIK
- Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Mutluluklarına Etkisi** 80-94
The Effect of Teachers' Psychological Empowerment on Organizational Happiness
Alper ÖZOCAK, Ercan YILMAZ
- Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Farkındalıklarının Belirlenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması** 95-109
A Case Study on Determination of the Mathematics Teachers' Awareness of Mathematics Learning Disability (Dyscalculia)
Melike ALKAN NURKAN, Ersen YAZICI
- ### Derleme Makaleler
- Genetik ve Biyoteknolojiye Yönelik Bilgi ve Tutumlar: Bir Derleme Çalışması** 19- 50
Knowledge and Attitudes on Genetic and Biotechnology: A Literature Review Study
Ramazan SOĞUKPINAR, Dilek KARIŞAN
- Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi** 65-79
The Selection and Training of School Administrators in Japan, South Korea, Singapore and Turkey
Mehmet Baki ÖZTÜRK, Murat AKKUŞ



Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal Of Contemporary Administrative Science

Sayı/ Number: 1

Cilt/Volume: 7

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Etik Kuralları

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi etik kuralları gereğince, 2020 yılı içinde elde edilen araştırma verilerinin kullanıldığı makalelerde, Etik Kurul Kararı ve/veya Araştırma İzni olan çalışmalara yer verilmektedir. Dergi ana sayfamızda belirtilen ulusal ve uluslararası atıf standartlarına dikkat edilmektedir. Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) makalelerin ilk sayfasında yer verilmektedir.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Alguları ile Mesleki Gerilim Kaynakları Arasındaki İlişki

Relationship Between Perception About School Climate and Professional Tension Sources of Secondary School Teachers

Abdurrahman İlğan¹, Tuğba Çiftci², Merve İlmez³

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin alguları ve mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, ortaöğretim düzeyinde üç farklı okulda görev yapan 100 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Örgütsel İklim Betimleme ile Mesleki Gerilim Kaynakları ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki gerilim kaynakları ortalamasının ise çok az düzeyinin üzerinde olmak üzere biraz düzeyine tekabül etmiştir. Öğretmenler üzerinde en çok veli kaynaklı unsurların gerilime yol açtığı ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin okul iklimine ilişkin alguları ile mesleki gerilim kaynakları arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının mesleki gerilim kaynaklarını yordamasına ilişkin, her bir alt boyut için yapılan üç farklı regresyon analizi sonucunda, okul iklimi ölçeğinde 'yönetim ile ilişkiler' alt boyutunun, mesleki gerilim kaynakları ölçeğinin 'yönetimsel problemler' alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul İklimi, Mesleki Gerilim, Ortaöğretim Okulu,

Abstract

Aim of this research was describing teachers' perception about their school climate and professional tension sources along with examining relationship between these two variables. The research was designed in correlational survey in terms of qualitative. Sample of the research consisted of 100 high school teachers, working in three different school type located in Western Black Sea in 2017-2018 academic year. School Climate and Professional Tension Sources instruments were used to collect data for this research. Results showed that high school teachers' perception about their school climate were positive. Teachers' tension sources measured as equivalent to some as above of rarely level. It was measured that tension stemming from parents was the most sources on teachers. Along with this there was not relationship between teachers' perceptions about school climate and professional tension sources. Teachers' perception about school climate, as a predictor, to predict professional tension sources of teacher's three analyses managed for each dimension of tension sources which resulted with that 'administrative relationships' as dimension of school climate, predicted 'administrative problems' as dimension of professional tension sources scale.

Keywords: School Climate, Professional Tension, Secondary School,

Gönderim Tarihi (Received): 14/06/2019

Kabul Tarihi (Accepted): 11/09/2020

Araştırma Makalesi: Bu makale 2019 araştırma verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

¹ Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniv. Eğitim Fak., abdurrahman.ilgan@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2972-7727

² Yüksek lisans öğrencisi, ciftcitugba81@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4090-551X

³ Yüksek lisans öğrencisi, merveilmez@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0161-6785

Giriş

Örgütler belirli bir amaç için bir araya gelmiş planlı yapılardır. Toplumun eğitim düzeyinden bahsedilirken, daha fazla sayıda bireyin, örgüt denilen karmaşık yapıda, uzun bir süre eğitilmesi ifade edilmektedir (Öncü, 1982). Örgütün yapısında iki boyut vardır (Ergun ve Polatoğlu, 1988): Örgütün yapısı ve insan. Örgütün işleyişini etkileyen etmenlerden birincisi o örgütün biçimsel yapısı olup, diğer unsur ise bu biçimsel yapıyı örgüt amaçları doğrultusunda işleten insan / işgören unsurudur. Bu iki ögenin bir dengeleşim içinde olması gerekmektedir. Bir örgütte biçimsel yapının ne denli önemi varsa, birey boyutunun da o denli önemi vardır. Bu iki unsur sürekli etkileşim içerisindedir. Bu açıdan iki öğeden birisine önem verip diğerinin göz ardı etmek örgüt etkinliğini zayıflatan ve azaltan bir unsur olacaktır. Eğitim örgütlerinin çalışanları (paydaşları) arasında, müdür, müdür yardımcıları, yardımcı personel ve öğrenciler olmasına karşın başarının sağlanmasındaki en önemli unsur öğretmendir (Darling-Hammond, 2010). Eğitimin bu özelliğinden dolayı öğretmenin yerini başka bir şeyle değiştirme olanağı yoktur (Kaya,1991, s.114).

Örgüt içerisindeki insanların birbirleriyle olan etkileşimleri, davranışları, iletişimleri ve tutumları ‘örgüt iklimi’ adı verilen yapıyı oluşturmaktadır. Örgüt iklimi, çalışanların örgüte ilişkin algıları olarak kavramsallaştırılmıştır (Gündüz-Çekmeceliolu, 2007). Bursalıoğlu’nun (2013) örgütleri modelleştirmede kullandığı dört unsurdan birisi örgüt iklimidir ve ona göre bu boyut kişiler ve gruplar arasındaki ilişkilerin ürünüdür. Örgüt iklimi, örgüt içinde çalışanlar için olumlu bir hava yaratarak, çalışanların duygu ve moral durumlarını etkileyebilmekte ve dolayısıyla örgüte bağlanmalarını sağlayıcı sağlam bir kültürün oluşmasında etkili rol oynamaktadır (Yüceler, 2009). Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran ve bu konuda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisidir (Aydın, 1993). Okul iklimi, nispeten katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okulun çevresinin, okuldaki ortak davranışa ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir (Hoy ve Miskel, 2010). Bir eğitim örgütünün ikliminde rol oynayan önemli iki unsur öğretmen ve yöneticilerdir. Okul iklimi bağlamında olumlu öğretmen davranışlarının göstergesi moral ve samimiyet olup, olumsuz gösterge ise çözümlenme ve engelleme olarak ifade edilmekte; olumlu yönetici davranışlarının ise kendini işe verme ve anlayış gösterme iken, olumsuz olanlar ise yüksekte bakma ve yakından izlemedir (Bursalıoğlu, 2013). Karcıoğlu (2001) örgüt ikliminin belirleyicilerini / göstergelerini şu şekilde tanımlamıştır: i) yönetsel değerler, ii) liderlik tipi, iii) örgütün sahip olduğu ekonomik şartlar, iv) örgüt yapısı, v) üyelerin kişilik özellikleri, vi) işyerinde sendikaların mevcudiyeti, vii) örgütün hacimsel büyüklüğü ve viii) örgütün yaptığı işin türü. Açık olması öngörülen beklenen okul ikliminde (Hoy ve Miskel, 2010) öğretmenlerin kendi aralarında ve müdür ile aralarında işbirliği ve saygı çerçevesinde iletişim mevcuttur. Ayrıca müdür, öğretmenleri dinler ve öğretmenlerden gelecek önerilere açıktır. Gerçeğe dayalı övgülerde bulunur ve öğretmen yeterliğine saygılıdır. Açık örgüt ikliminde öğretmenler de okulda meslektaşları ile iyi ilişkilere sahiptirler, birbirlerini tanır ve yakın arkadaşlıklar. Özetle hem müdürün hem de öğretmenlerin davranışlarının açık ve gerçek olması beklenir.

Açık bir örgüt ikliminde gerilimin sürekli olmayacağı söylenebilir. Eğitimsel amaçların gerçekleşmesinin büyük ölçüde öğretmene ve onun sağlıklı ve gerilimsiz bir ortamda çalışıyor olmasına bağlı olduğu belirtilmiştir (Cox ve Brockley; akt. Açıkgöz, 1992, s.1). Günümüz modern yaşamında, stresin bireyler üzerinde mevcudiyeti kaçınılmaz bir olgu olmakla birlikte, insan odaklı bir meslek olması dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde stresli olduğu ifade edilebilir . Yüksek düzeyde stresin insanlarda gerilime ve tükenmişliğe yol açması mümkündür. Kişileri etkileyen birçok unsur strese neden olabilmektedir. Bireylerdeki stres düzeyinin yüksek oluşu, bireyler üzerinde fizyolojik ve psikolojik yıkımlara neden olabilir. Bu durum onların sağlığını ve örgütsel başarısını olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 149). Artan iş yükü, problemler öğrenci davranışları,

öğretmen-veli iletişimine ile ilgili problemler okul yönetiminden yeterli desteğin alınmaması meslektaşlar ile işbirliği ortamının meydana gelmemesi ve özerklik eksiklikleri öğretmenlerde mesleki kaynaklı stres faktörleri arasında sıralanabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öğretmenlerin birçoğu, aktif problem çözme faaliyetleri, meslektaşlardan alınan sosyal ve duygusal destek, öğretim durumun tekrar organize etme, velilerle işbirliği veya öğretim stratejilerini değiştirmek suretiyle stres ile başarılı bir şekilde baş edebilmektedirler (Jennet, Harris ve Mesibov, 2003).

Örgütsel tükenmişlik, araştırmanın bağımlı değişkeni olan örgütsel gerilim ile ilişkili bir kavramdır (Lacovides, Fountoulakis, Kaprinis, Kaprinis, 2003; Maslach, Leiter, 2016; Wu, Zhu, Wang, Wang, Lan, 2006) Örgütsel gerilimi ile ilgili yeterli alanyazın olmaması dolayısıyla, en yakın ilişkili kavram olan örgütsel tükenmişliğe ilişkin alanyazının verilmesi uygun görülmüştür. Örgütsel davranış alanında ve çalışma yaşamında mesleki tükenmişlik çokça çalışılan konular arasındadır. Maslach ve Jackson'a (1981) göre tükenmişlik, özellikle insan odaklı meslek gruplarında çalışan kişilerde ortaya çıkan, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde eksilme sendromudur. Bir öğretmen tüm duygusal kaynaklarını tüketmiş gibi hissettiğinde, duygusal tükenme; öğretmenin kendini meslektaşlardan, ailesinden ve arkadaşlarından izole ettiğinde ise duyarsızlaşma ortaya çıkar (Roloff ve Brown, 2011). Tükenmişlik, insana doğrudan hizmet veren mesleklerden olan öğretmenlerde uzun dönemli mesleki stresin sonucu olarak kavramsallaştırılabilir (Jennet vd., 2003). Tükenmişliğin üç gelişim aşaması olduğu ifade edilmektedir (Schaufeli ve Enzmann, 1998). Birinci aşama, kaynaklar ve talepler arasındaki dengesizlik sonucu meydana gelen stres tarafından betimlenmektedir. İkinci aşamada bireyler sıklıkla uyku problemleri, baş ağrısı ve unutkanlığın eşlik ettiği ilave problemlerin dışında duygusal gerilim, bitkinlik ve tükenmişliğe maruz kalırlar. Üçüncü aşama ise birtakım tutum ve davranışların değişimini kapsamaktadır. Tükenmişlik yaşayan bir öğretmen düşük moral, düşük özsaygı ve fiziksel tükenmişliğe sahip olup, etkili öğretmenlerin işi bırakmasının en büyük sebepleri arasındadır (Roloff ve Brown, 2011). Beauchamp ve Thomas'a (2009) göre, gerilim tüm öğretmenlerin teorik ve pratikteki gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Gerilim meslekte yeni olan öğretmenlerin kimlik oluşum süreçlerini sorgulama fırsatı sunmakta olup, bireysel kimliğinin inşasına bu bağlamda katkı sunmaktadır (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson ve Fry, 2004). Fiarman (2007) Maryland'de (ABD) üç yıl okul dışında koçluk yaptıktan sonra, zorunlu olarak iki yıl için öğretmenliğe dönmek durumunda olan sekiz öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, okul temelli biri işe tekrar dönmeyi, onlar üzerinde gerginlik ve hayal kırıklığı oluşturan bir tür 'kültür şoku' olarak tanılamışlardır. Benzer şekilde yöneticilik görevinden sonra öğretmenlik işine dönmeyen de öğretmenler için bir gerilim kaynağı olduğuna ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Munroe, 2013). Aday öğretmenler üzerinde yürütülen bir araştırmada gerilime neden olan üç unsurun şunlar olduğu ortaya çıkmıştır: i) öğrenci rolünden öğretmen rolüne geçiş, ii) öğrenciye gerçekte verilen ve verilmesi istenen destek arasındaki çatışma ve iii) öğretmeyi öğrenme ile ilgili çatışmalar (Pillen, Beijaard ve Den Brok, 2013). Yaylı'nın (2017) aday öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada da, öğrencilikten öğretmenliğe geçişe ilişkin rol değişimi, öğrencilere destek olma bağlamında kendilerine yeterince güveneme ve öğretmeyi öğrenme yani kuram-uygulama arasındaki bütünlüğü sağlayamamanın, gerilime yol açtığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında aday öğretmenler danışman öğretmenlerin ilgisizliğinden şikâyet etmekte olup, kendileri tarafından yardım talep edilmedikçe, onlara meslektaşları tarafından yardım teklifinin yapılmadığı da ortaya çıkmıştır. Atanmak için uzun bir süre Kamu Personel Sınavı'na hazırlanmak durumunda kalan meslekte yeni olan bir kısım öğretmenler, sınav hazırlıklarının tükenmişliğe yol açması dolayısıyla kendilerini mesleğe adayamamaktadırlar (Özen, 2018).

Alanyazında okul iklimi ve öğretmen geriliminin çeşitli değişkenler ile ilişkisine dair araştırmalara rastlanmaktadır. Sosyal iklim ve sosyal destek ile tükenmişlik arasında negatif yönlü ilişkileri ortaya koymaktadır. Meslektaşlardan sağlanan sosyal destek ile tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında negatif

yönlü ilişki (Schaufeli ve Bakke, 2004); denetim / gözetim desteği ile öğretmen tükenmişliği arasında negatif yönlü ilişki (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006) bulunmuş, öğretmenlerin okul idaresi ile olan ilişkileri, onların mesleki tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Cano-Garcia, Padilla-Munoz ve Carrasco-Ortiz, 2005). Bunların yanında yabancı dil öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada (Etminan, 2014), iş doyumunu ölçeğinin kişisel başarı boyutu ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır.

Okul iklimi ile öğrenci performansı (Orzea ve Cocorada, 2017; Smith ve Shoupe, 2018; Voight ve Hanson, 2017), okula ilgi / sevgi (Peter, Taylor ve Edkins, 2017), okul büyüklüğü (Orzea ve Cocorada, 2017), liderlik stiline (Amedome, 2018) ilişkin araştırmalara rastlanmakla birlikte, yapılan alanyazın taramasında yurtdışında benzeri araştırmalar yapılmış olmakla birlikte yurtiçi alanyazında okul iklimi ve mesleki gerilim kaynakları arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmaya rastlanmamış olması dolayısıyla araştırmanın alana katkı sağlaması umulmaktadır. Okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu literatürde araştırmalar vardır (Buluç ve Şenel, 2016). Yine öğretmenlerin gerilim kaynakları ile meslek etkinlikleri arasında ilişki olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Berry, 2008; Lieberman, 1988). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesinin yanında belirtilen iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenebilmesi eğitimsel uygulamaların başarısını artırmaya katkı sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları ve mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki gerilim kaynakları nasıldır?
3. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile mesleki gerilim kaynakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları mesleki gerilim kaynaklarının yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilişki araştırma modelinde olup nicel araştırma özelliği taşımaktadır. Nicel araştırma yöntemi, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan araştırma türüdür. İlişkisel araştırma modeli iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009, 15).

Çalışma Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Doğu Karadeniz’de ortaöğretim düzeyinde üç farklı okulda görev yapan 100 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu örnekleme tekniğinde örnekleme girmede seçkisizlik (random) olmadığı için, genellenebilirlik sınırlı olup (Balcı, 2015), katılımcılar kolay ulaşılabilirlikleri nedeniyle tercih edilmiştir. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	57	57
	2. Erkek	42	42
Öğrenim Düzeyi	1. Ön Lisans	1	1
	2. Lisans	83	83
	3. Lisansüstü	16	16
Hizmet Yılı	1. 1-3	22	22
	2. 4-6	17	17
	3. 7-10	23	23
	4. 11-15	10	10
	5. 16-20	15	15
	6. 21-25	10	10
	7. 25 ve üzeri	2	2
Kurum Türü	1. Genel lise	46	46
	2. Meslek lisesi	41	41
	3. İmam Hatip Lisesi	11	11

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcılarının yarıdan fazlasını kadınlar oluşturmakta, büyük çoğunluğu lisans düzeyinde eğitime sahip, mesleki kıdem ve okul türlerine göre dağılım ise çeşitlilik göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; Örgütsel İklim Betimleme (OCDQ Form IV) ve Mesleki Gerilim Kaynakları (MGK) ölçekleri kullanılmıştır.

Örgütsel İklim Belirleme Ölçeği

Bu araştırmada, Aksu (1994) tarafından geliştirilen örgütsel iklim (OCDQ) formundan yararlanılmıştır. İlgili ölçek tekrar incelenmiş ve birbirine yakın olan ve okullarımıza uygun olmadığı görülen 23 madde (madde sayısının fazla olması dolayısıyla) ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek 20 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek 5’li Likert tipi şeklindedir. Bu araştırmada Örgütsel İklim Belirleme ölçeğinden elde edilen verilerin geçerliliğinin hesaplanmasında faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında örgütsel iklime ilişkin yapılan son faktör analizine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Bu analizler sonucunda uygun yapıda yer almayan maddeler (4, 5, 7, 9, 14) çıkarılmak suretiyle elde edilen kararlı / uygun yapı sonucunda; yönetim ile ilişkiler (8, 10, 11, 12, 13, 15, 18), öğretmenler arası ilişkiler (1, 2, 3, 6, 19) ve ders dışı işlemler (16, 17, 20) olmak üzere üç alt boyut ortaya çıkmıştır. Verinin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koyan KMO testi .88 şeklinde; verinin normalliğini gösteren Bartlett testi ise anlamlı ($p < .000$) çıkmıştır. Örgütsel İklim Belirleme Ölçeği’nin açıkladığı toplam Varyans% 64.61, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .91 şeklinde ortaya çıkmıştır. Örgütsel İklim Belirleme Ölçeği’nden alınan yüksek puan olumlu okul iklimini, düşük puan olumsuz okul ikliminin göstergesidir.

Tablo 2. Örgütsel iklim belirleme ölçeği faktör analizi sonucu

Maddeler	Yönetim İle İlişkiler	Boyutlar Öğretmenler Arası İlişkiler	Ders Dışı İşlemler
8) Okulumuzdaki öğretmenler toplantıları müdürün tek yanlı bilgi verdiği toplantılardır.*	.83	.18	.25
10) Okulumuzdaki öğretmen toplantıları katı bir gündem ile hazırlanmaktadır.*	.81	.10	.27
15) Okul müdürümüz öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi görmektedir.	.73	.06	.14
18) Okulumuzdaki öğretmenler bu okuldan ayrılmayı düşünmektedir.*	.72	.38	.05
12) Okulumuzdaki öğretmenlerin ders dışı işleri fazladır.*	.65	.41	-.10
13) Okul müdürümüz öğretmenlerin bireysel sorunlarını çözmeye yardımcı olur.	.64	.13	.53
11) Okul müdürümüz olumlu eleştiriler ile yapıcı destekler verir.	.59	.17	.52
2) Okulumuzdaki öğretmenler gruba uyum sağlamayan diğer öğretmenlere baskı yapmaktadırlar.*	.13	.82	.15
3) Okulumuzdaki öğretmenler moralimi yükseltir.	.12	.70	.18
19) Okulumuzdaki öğretmenler okulda birlikte olmaktan hoşlanmaktadır.	.08	.66	.53
1) Okulumuzda çoğunluğa karşı çıkan bir azınlık grubu vardır.*	.37	.62	.08
6) Okulumuzdaki öğretmenler arasında dayanışma yoktur.*	.24	.57	.32
16) Okulumuzdaki öğretmenler, bireysel sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için ders dışında da zaman ayırmaktadır.	.03	.40	.80
20) Okul müdürümüz öğretmenlerin konu alanındaki yeterliklerini kontrol etmektedir.*	.17	.17	.77
17) Okul müdürümüz karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenler ile paylaşmaktadır.	.26	.12	.70
Boyutların Açıkladıkları Varyans (%)	26.22	19.22	19.17

* Tersten kodlanmış olumsuz maddeler.

Mesleki Gerilim Kaynakları Ölçeği

Mesleki Gerilim Kaynakları Türkçe Formu ülkemizde Açıkgöz, Skovholt ve Açıkgöz tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek üç bölüm ve 92 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada formun ilk bölümünde yer alan 'gerilim yaratan durumların, gerilim yaratma derecelerini saptamak için oluşturulmuş 53 maddeden bu araştırmanın kapsamına uygun olması ve daha az sayıda madde kullanılması amacıyla, 20 madde seçilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup, bu maddeler 1'den 5'e doğru (hiç, çok az, biraz, çok, çok fazla) sıralanmıştır. Tablo 3'te bu araştırma kapsamında yapılan son yapılan faktör analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 3. Mesleki gerilim kaynakları ölçeği faktör analizi sonucu

	Boyutlar		
	Çevresel Problemler	Öğretimsel Problemler	Yönetimsel Problemler
17) Ana-babaların ilgisiz olması	.85	.25	.05
18) Öğrencilerin kişisel sorunları (aile içi geçimsizlik, bunalım vb.)	.78	.22	.06
19) Öğretmeni öğretmenden daha iyi bildiğini düşünen ana-babalar.	.74	.39	.07
20) Anababaların, öğrencilerin başarısızlığı nedeniyle öğretmeni suçlamaları	.73	.38	.12
16) Öğrencilerin verilen bilgileri anlayamaması	.69	.12	.33
1) Mesleki gelişme olanaklarının bulunmaması	.48	.44	.12
9) İşe başlarken karşılaşılan haksızlıklar	.26	.79	.10
5) Görevlerimin iyi tanımlanmamış olması	.25	.74	.08
15) Öğretmenler arasında karşılıklı saygının bulunmaması	.15	.72	.25
4) Öğrencilerin saygısızlığı	.40	.68	.01
8) İşimi yaparken bağımsız davranma olanağının olmaması	.28	.51	.39
14) Müdür tarafından yeterli bilgilendirme yapılmaması	.04	.28	.89
13) Müdürün ilgisiz olması	.04	.29	.86
12) Öğrettiklerimin ilginç olmaması	.40	-.27	.66
Boyutların Açıkladıkları Varyans (%)	26.18	23.38	16.78

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce, dağılımların normal olup olmadığı Kolmogorov – Smirnov Testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmada katılımcıların yapılacak fark analizlerine dayalı olarak; cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim düzeyi, ve lise türü faktörlerinin araştırmanın alt boyutlarına; yönetim ile ilişkiler, öğretmenler arası ilişkiler, ders dışı işlemler; çevresel problemler, öğretimsel problemler, yönetimsel problemler dağılımını gösteren normallik testleri yapılmıştır. Hipotez testlerinde H_0 (yokluk) hipotezi; puanların dağılımları normal dağılımdan anlamlı fark göstermez ($p > .05$); H_a (alternatif) hipotez ise; puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı fark gösterir ($p < .05$) şeklinde kurulduğu için, p anlamlılık değerinin .05 den küçük olması dağılımın normalden anlamlı şekilde farklı dağıldığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2018; Özdamar, 2004). Verilerin normalliğini test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş tüm alt boyutların çarpıklık değeri -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmüş, dağılımın normal olduğu varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmadaki veri seti normal dağılım gösterdiği için, verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t-testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve toplam puandaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalar için Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları, stres düzeyleri bu algı ve stres düzeylerinin katılımcıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş; deneklerin okul iklimine ilişkin algıları ile mesleki gerilim kaynakları arasında bir ilişki olup olmadığı ise basit doğrusal regresyon analizi ile sınanmıştır.

Mesleki gerilim kaynaklarının, okul iklimini yordamasına ilişkin regresyon analizleri yapılmadan önce; otokorelasyon için yapılan analizlerde Durbin-Watson değerlerinin 1.5-2.5 arasında, çoklu doğrusal bağlantı olmaması için yapılan analizde ise VIF değerlerinin ise 5'in altında olması dolayısıyla analizlerin varsayımları karşıladığı söylenebilir.

Bulgular

1. Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarını gösteren istatistik sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin betimsel istatistikler

Okul İklimi Ölçeği	N	\bar{X}	ss
Yönetim İle İlgili İlişkiler	100	2.83	.91
Öğretmenler Arasında İlişkiler	100	3.62	.99
Ders dışı İşlemler	100	3,83	1.04
Toplam	100	3.29	.81

Tablo 4’deki bulgulara göre ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel iklim ölçeğinden aldıkları puanların, ‘yönetim ile ilgili ilişkiler’ boyutuna dair ortalamaları $\bar{X}= 2.83$; ‘öğretmenler arasında ilişkiler’ boyutuna dair ortalamaları $\bar{X}= 3.62$ ve ‘ders dışı işlemler’ boyutuna dair ortalamaların $\bar{X}= 3.82$ olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3.29$) ortalamasının biraz üzerinde, yani kısmen olumlu, olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında okul iklimi ölçeğinde, ders dışı işlemler alt boyutunun standart sapma değerinin diğer boyutlardan yüksek çıktığı, bu sonuç, öğretmen görüşlerinin farklılaştığı şeklinde değerlendirilebilir.

2. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gerilim Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ortaöğretim öğretmenlerinin, gerilim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve bunların öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesine ilişkin sonuçlar, alt boyutlar olarak, Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo5. Öğretmenlerinin mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesine ilişkin sonuçlar

Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Çevresel Problemler	100	3.45	1.02
Öğretimsel Problemler	100	2.80	1.15
Yönetimsel Problemler	100	1.84	.95
Toplam	100	2.87	.88

Tablo 8’den görüleceği üzere, öğretmenlerde mesleki gerilime yol açan unsurların aritmetik ortalaması ($\bar{X}= 2.87$, SS= .88) çok az düzeyinin kısmen üzerinde olmak üzere, “biraz” düzeyine tekabül etmiştir. Alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerde en çok gerilime yol açan boyut / yapının veli ağırlıklı maddelerden oluşan “çevresel problemler” boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin velilerden kaynaklı problemlerin, ‘çok’ düzeyinde gerilime neden olduğunu; okul yönetiminden kaynaklı problemlerin ise hiç düzeyine yakın olmak üzere, ‘çok az’ düzeyinde gerilime yol açtığı algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

3. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Gerilim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile gerilim düzeyleri arasındaki ilişkiye dair yapılan Pearson korelasyonu sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile gerilim düzeyleri arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçları

	İklim algısı	Gerilim Kaynakları
İklim algısı		-.19
Gerilim Kaynakları	-.19	

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenin iklim algısı ile gerilim kaynakları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamsız bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.19$, $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarındaki artışın onların gerilim kaynaklarını etkilemediği söylenebilir.

4. Okul İkliminin Mesleki Gerilim Kaynaklarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, onların gerilim kaynakların ölçeceğinden “çevresel problemler” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, “çevresel problemler” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	23.644	2.648		8.929	.000		
Yönetim ile ilişkiler	-.145	.121	-.149	-1.198	.234	-.154	-.121
Öğretmenler arası ilişkiler	-.215	.161	-.172	-1.331	.186	-.157	-.135
Ders dışı işlemler	.331	.252	.168	1.314	.192	-.010	.133
R= .22		R ² =.049					
F _(3,96) = 1.63		p=.18					

Tablo 7’de görüleceği üzere, mesleki gerilim ölçeğinin birinci alt boyutu olan, ‘çevresel problemler’in okul ikliminin alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin ortaya konulan modelin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(3,96)} = 1.63$, $p > .05$]. Çevresel problemler boyutu ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki t değerleri de anlamlı değildir. Buna göre, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının çevresel problemlerin anlamlı yordayıcıları olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, öğretimsel problemler alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’de görüleceği üzere, mesleki gerilim ölçeğinin ikinci alt boyutu olan, ‘öğretimsel problemler’in okul ikliminin alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin ortaya konulan modelin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{(3,96)} = .63$, $p > .05$]. Öğretimsel problemler boyutu ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki t değerlerinin de anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının öğretimsel problemlerin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, “öğretimsel problemler” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	16.700	2.502		6.674	.000		
Yönetim ile ilişkiler	-.108	.114	-.120	-.946	.346	-.134	-.096
Öğretmenler arası ilişkiler	.026	.152	.022	.168	.867	-.071	.017
Ders dışı işlemler	-.090	.238	-.049	-.379	.705	-.100	-.039
R= .14		R ² =.019					
F _(3,96) = .63		p=.59					

Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, yönetimsel problemler alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, “yönetimsel problemler” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	7.809	1.179		6.623	.000		
Yönetim ile ilişkiler	-.174	.054	-.388	-3.235	.002	-.330	-.314
Öğretmenler arası ilişkiler	-.007	.072	-.012	-.094	.925	-.151	-.010
Ders dışı işlemler	.112	.112	.123	1.000	.320	-.088	.102
R= .34	R ² =.12						
F _(3,96) = 4.32	p=.007						

Tablo 9’da görüleceği üzere, mesleki gerilim ölçeğinin üçüncü ve son alt boyutu olan, ‘yönetimsel problemler’in okul ikliminin alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin ortaya konulan modelin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır [$F_{(3,96)} = 4.32, p < .05$]. Yönetimsel problemler boyutu ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki t değerleri incelendiğinde bunlardan yalnızca ‘yönetim ile ilişkiler’ boyutunun anlamlı ilişki verdiği / yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır ($r = -.31$). Buna göre, okul iklimi ölçeğinin alt boyutu olan, ‘yönetim ile ilişkiler’in, mesleki gerilim kaynaklarında ‘yönetimsel problemler’deki varyansın ($R^2 = .12$) % 12’sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ortaya konulan modele ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Yönetimsel Problemler} = 7.81 - .17 \text{ Yönetim İle İlişkiler}$$

Bu sonuca göre, öğretmenlerin yönetim ile olumlu ilişkilerindeki bir birimlik artış, öğretmenlerin gerilim kaynaklarından olan ‘yönetimsel problemler’de -.17 puanlık düşüşe yol açacaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları incelendiğinde hem yönetim ile ilgili ilişki düzeylerinin hem öğretmenler arası ilişki düzeylerinin hem de ders dışı ilişki düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalıştıkları okul türüne, hizmet yıllarına ve öğrenim düzeylerine göre okulun iklimine ilişkin algılarında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sezgin ve Kılınç (2011) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, okul iklimine ilişkin algının görece yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Korkmaz (2011) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, okul müdürü davranışına ilişkin boyutların ortalamalarının, öğretmen davranışlarına ilişkin boyutlardan daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Okar (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen algılarına göre, okul müdürünün okul iklimine ilişkin davranışları genellikle ve bazen düzeyinde sergilediği, öğretmen ise genellikle ve bazen düzeylerine sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bozdoğan ve Sağnak (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme iklimi ölçeğine ilişkin algılarının, beş boyuttan oluşan ölçme aracında, uyum ve değerlendirme boyutlarında ortalamasının biraz üzerinde, liderlik, özgürlük ve işbirliği boyutlarında ise görece yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada Çetinkaya-Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer (2010) öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının orta düzeyde, Özdemir ve diğ. (2010) ise bir boyutta yüksek, diğer iki boyutta ise ortalamasının üzerinde bulmuşlardır. İlgili araştırmalar (Bozdoğan, Sağnak, 2011; Çetinkaya-Korkmaz, 2011; Okar, 2018; Özdemir ve diğ., 2010; Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer, 2010) ile bu araştırmanın sonuçlarının büyük ölçüde benzer iken; bu araştırmadan daha yüksek ortalama elde eden araştırmalar (Sezgin ve Kılınç, 2011) da mevcuttur.

Öğretmenlerin mesleki gerilim düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde öğretimsel problemler ve yönetimsel problemler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne, hizmet yıllarına ve öğrenim düzeylerine göre mesleki gerilim düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Sezgin ve Kılınç (2011) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, bu araştırma ile benzer şekilde,

öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının tüm alt boyutlarda, cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde yurtiçinde Karacaoğlu (2008), Kavgacı (2010) ve Özden (2009) tarafından yapılan diğer araştırmalarda demografik değişkenlerin, araştırmacının diğer değişkeni olan, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Okar'ın (2018) araştırmasında da okul iklimine ilişkin öğretmen algısının, bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde, eğitim düzeyine (lisans – lisansüstü) göre farklılaşmadığı; bu araştırmanın bulgularından farklı olarak ise, okul türüne göre altı alt boyuttan oluşan okul iklimi ölçeğinin dördünde, mesleki kıdeme göre ise iki boyutta anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Saygılı (2010) ise yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının kıdem yılına göre farklılaştığını; benzer şekilde Baykal (2007) ve Günbayı (2007) kıdem yılı düşük öğretmenlerin, yüksek olanlara oranla okul iklimini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Okar (2018) ise yaptığı araştırmada, okul müdürünün okul iklimine ilişkin sergilediği davranışlara ilişkin algının öğretmen cinsiyetine göre farklılaşmadığı, öğretmen davranışlarına ilişkin boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmış; Çekiç'in (2018) araştırmasında ise, tüm boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. İlgili araştırmalar ve bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında bazı araştırma sonuçları ile tutarlı sonuçlar ortaya çıkmakta, bir kısmı ile farklı sonuçlar çıkması, veri toplanan okulların, kültür, iklim ve stres kaynaklarının farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerde mesleki gerilime yol açan unsurlar, “biraz” düzeyine tekabül etmiştir. Alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerde en çok gerilime yol açan boyut / yapının veli ağırlıklı maddelerden oluşan “çevresel problemler” boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin velilerden kaynaklı problemlerin, yüksek düzeyde gerilime neden olduğunu; okul idaresinden kaynaklı problemlerin ise az düzeyinde gerilime yol açtığı algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Günümüzde velilerin eğitim sisteminden çok ve çeşitli beklentileri mevcut olup, bu durumun eğitim örgütlerinin esas paydaşı olan öğretmen ve idareciler üzerinde baskı ve gerilime yol açması olasıdır. Ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada (Ulusoy, 2015) velilerin öğretmen üzerinde, bu araştırma ile uyumlu olarak, orta düzeyin üzerinde; yönetici tutum ve davranışlarının, bu araştırmanın bulgusundan biraz yüksek olarak, kısmen düzeyinde ve son olarak ise çalışma koşullarının, bu araştırma ile uyumlu olarak, kısmen katılıyorum düzeyinde strese yol açtıkları ortaya çıkmıştır. Aladağ (2015) ve Turna (2014) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada ise, bu araştırma sonuçları ile uyumlu olarak, okul yönetiminin ve velilerin çok düzeyinde, öğretmenler üzerinde strese yol açtıkları ortaya çıkmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, tükenmişliğin gerilim ile yüksek düzeyde pozitif ilişki vereceği varsayımından hareketle, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler ile karşılaştırılmasına ilişkin araştırmada (Esmeray ve Erçen, 2009) erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamakta iken; yaş ve mesleki kıdemine ise, bu araştırma ile uyumlu olarak, anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin stres kaynaklarını konu edinen bir başka araştırmada ise (Aladağ, 2015), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla stres kaynakları boyutlarından, ‘okul yönetimi’ ve ‘veli’ boyutlarını daha stresli algıladıkları; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılan karşılaştırmada, ‘okul yönetimi’ boyutunda anlamlı fark çıkmamış iken, veli boyutunda ise anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış iken; okul türleri karşılaştırılmasında ise (ilkokul-ortaokul) her iki boyutta da (okul yönetimi ve veli) anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Ömeroğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, stres kaynaklarının yaşlarına göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile gerilim kaynakları arasında yapılan analizde ilişki ortaya çıkmamıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının gerilim kaynaklarının alt boyutlarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz neticesinde; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, ‘yönetimsel problemler’ boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta iken, ‘çevresel problemler’ ile ‘öğretimsel problemler’ boyutlarını yordamadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile öğretmenlerin gerilim kaynakları ölçeğinin ‘yönetimsel problemler’ boyutu ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermekte olup, açıkladığı varyans düşük düzeydedir. Bu sonuca göre okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından olan, öğretmenlerin yönetim

ile ilişkilerine dair olumlu algı arttıkça, öğretmenlerin gerilim kaynaklarından olan ‘yönetimsel problemler’in düşeceğini söylemek mümkündür.

Bu araştırma için yapılan önerilerin, örneklemin sayıca az olması dolayısıyla, genellenebilirliği sınırlıdır. Eğitim öğretim sürecinin kalitesini etkileyen faktörlerden birisi de öğretmenlerin sınıf içinde sergilediği performanstır. Buradan hareketle, öğretmenlerin performanslarını etkileyen faktörlerin başında gerilim önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen okul iklimine ilişkin algıları ile gerilim kaynakları arasında yalnızca bir alt boyutta anlamlı ilişki görülmüştür. Bu anlamda; öğretmenlerin yeterliklerinin artırılmasının onların gerilim kaynaklarını da azaltması olası bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların faydalı olacağı da değerlendirilmiştir. Bunun okul içerisine öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesine yönelik yapılacak uygulamalarında faydalı olabileceği değerlendirilmesinin yanında esasen öğretmenlerde gerilime yol açan veli unsuru üzerinde durmak gerekmektedir. Günümüzde kamu yönetimindeki yönetim vurgusu, açıklık, şeffaflık ve hesap verebilirlik, Bilgi Edinme Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 147 numaralı telefon hattı, Başbakanlık İletişim Merkezi ile Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi üzerinden şikayet mekanizmalarının mevcudiyeti vb. yaklaşımlar / mekanizmalar velilerin 10 yıl, 20 yıl öncesine göre daha yüksek düzeyde hesap sormaları sonucunu doğurduğunu söylemek mümkündür. Velilerin açık şekilde tanımlanmamış durumlara ilişkin haklarını aşan talepleri de öğretmenlerde gerilime yol açan unsurlar arasında olduğu söylenebilir. Bu noktada velilerin öğretmenler üzerinde daha fazla gerilime yol açmamaları için, öğrencilerin okullara kayıt olmaları esnasında öğrenci / veli / okul Yönetimi sözleşmesi imzalamaları ve sözleşmede, öğrencilerin, velilerin, okul idaresinin ve öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının açık şekilde tanımlanmasıyla, öğretmenler arasında gerilime yol açan veli unsurunun etkisini düşürmek mümkündür.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *Çağdaş öğretim ilkeleri*, Malatya: Biliş Yayıncılık.
- Açıkgöz, K., Skovholt, T. ve Açıkgöz, K. (1994). *Minnesota öğretmen gerilim envanteri Türkçe formu*, 8. Ulusal Psikoloji Kongresi.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aladağ, E. (2015). *Öğretmenlerin stres kaynakları algılarının ve stresle baş etme yollarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Amedome, S. N. (2018). The influence of leadership on school climate: A case of senior high school in Hohoemunicipality of Ghana, *Academy of Educational Leadership Journal*, 22(2), 1-16.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Berry, A. (2008). *Tensions in teaching about teaching*. Dordrecht, Nederland: Springer Publishing.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki, *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M. ve Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929–940

- Çekiç, E. (2018). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çetinkaya-Yıldız, E. ve Hatioğlu-Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 34(4),161-173.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1998). *Kamu yönetimine giriş*, Ankara: TODAİE Yayını, No 177.
- Esmeray, A. ve Erçen, Y. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri: Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 1-8.
- Etminan, E. (2014). *The tragic end point of teaching profession: A comparative study of job burnout among Iranian EFL teachers* (Unpublished master's thesis). University of Tehran, Tehran, Iran.
- Fiarman, S. (2007). It's hard to go back: Career decisions of second-stage teacher leaders. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.*
- Fraenkel, J. R. ve N. E. Wallen. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into ine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), 70-78.
- Gündüz-Çekmecelioğlu, H. (2007). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1),79-97.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*, (Çev. Edt. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. ve Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karicioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 319-338.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1991). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Lacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S. ve Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression, *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209-221.
- Lieberman, A. (1988). Teachers, and principals: Turf, tension and new tasks, *Phi Delta Kappan*, 69(9), 648-653.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory manual*. Mountain View, CA: CPP, Inc
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion and behavior: Handbook of stress series volume 1* (ss. 475-500), London: Elsevier Pub.
- Munroe, E. (2013). Unanticipated tensions in returning to classroom teaching: One returning teacher leader's experience. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 23(2), 89-104.
- Okar, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Orzea, I. E. ve Cocorada, E. (2017). School size and location and their relationship with climate and students' performances, *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 10(2), 239-248.

- Ömeroğlu, M. (2015). *Anaokulu öğretmenlerinin okuldaki stres belirtileri, stres kaynakları, bu stres kaynakları ile başa çıkma yolları ve yaşadıkları örgütsel stresin performansları üzerindeki etkisi nedir?*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Öncü, A. (1982). *Örgüt sosyolojisi*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*, Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özden, T. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özen, H. (2018). A qualitative study of school climate according to teachers' perceptions, *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 81-89.
- Peter, T., Taylor, C., Edkins, T. (2017). A call for “trans-action”: The role of enacted stigma in mediating the relationship between school climate and school attachment among gender minority students, *Alberta Journal of Education*, 63(4), 328-343.
- Pillen, M., Beijaard, M. ve Den Brok, P. (2013a). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teacher sand Teaching: The oryand Practice*, 19(6), 660-678.
- Roloff, M. E. ve Brown, L. A. (2011). Extra-role time, burnout and commitment: the power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74 (4), 450-474. Doi:10.1177/1080569911424202.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). *Yönetimde stres*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resourcec, and their relationship with burnout and engagement: A multi-samplestudy, *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B. ve Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study&practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y. ve Fry, P. G. (2004). Tensions in learningtoteach: Accommodationandthedevelopment of a teachingidentity. *Journal of TeacherEducation*, 55, 8–24.
- Smith, T. ve Shoupp, G. (2018). Is there a relationship between nschool' climate ratings and student performance data, *National Teacher Education Journal*, 11(1), 15-21.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki, *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. London: Pearson Publication.
- Turna, H. (2014). *Öğretmenlerin stres kaynakları ve stresle baş etme yolları (Edirne ili Keşan ilçesi örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Sezgin, F. Ve Kılıç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Ulusoy, H. (2015). *Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Voight, A. ve Hanson, T. (2017). *How are middle school climate and academic performance related across schools and over time?* (REL 2017–212). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation andRegional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 189-204, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.68.10>
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.

Wu, S., Zhu, W., Wang, Z., Wang, M. ve Lan, Y. (2007). Relationship between burnout and occupational stress among nurses in China, *Journal of Advanced Nursing* 59(3), 233-239. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04301.x

Genetik ve Biyoteknolojiye Yönelik Bilgi ve Tutumlar: Bir Derleme Çalışması¹

Knowledge and Attitudes on Genetic and Biotechnology: A Literature Review Study

Ramazan Soğukpınar², Dilek Karışan³

Öz

Bu çalışmanın amacı sosyo bilimsel bir konu olan “biyoteknoloji” ve “genetik okuryazarlığı” ile ilgili uluslararası alan yazında ve Türkiye’de yapılan çalışmaları derlemektir. Biyoteknoloji ve Genetik Okuryazarlığı Bilgi, Tutumu, Algı ve Farkındalık gibi konularda yayınlanmış makale ve tezleri belirlemek için alan yazın taraması Google Akademik, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, Web of Science veri tabanları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama yapılırken “biyoteknoloji”, “genetik okuryazarlığı”, “tutum”, “biyoteknoloji tutumu”, “bilgi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda 1999-2018 yılları arasında yayımlanan 6 tez ve 40 makale toplamda 46 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Biyoteknoloji ve genetik okuryazarlığı ile ilgili temel kavramlara yer verilmiştir. Derleme yapılırken çalışmalar örneklem gruplarına (öğretmen adayları ve öğretmenler, üniversite öğrencileri, lise ve ortaokul öğrencileri) göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca incelenen çalışmalar amaç, yöntem, sonuç yönünden de ele alınmıştır. Derlenen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre genetik ve biyoteknoloji ile ilgili yapılan çalışmalarda katılımcıların bilgi düzeyi, tutum, farkındalık, ilgi gibi değişkenler açısından çalışmalar yapılmıştır. Derleme sonucunda en çok fen bilgisi öğretmen adayları ile çalışılırken fen bilimleri öğretmenleri ile daha az çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Biyoteknoloji uygulamaları ve genetik alanında belirlenen eksikliklerin giderilebilmesi için fen bilimleri öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri ile nitel çalışmalar yapılması öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Biyoteknoloji, genetik okuryazarlığı, tutum, alanyazın taraması

Abstract

The aim of this study is to review the international and national literature on "biotechnology" and "genetic literacy". In order to investigate the articles and theses published on topics such as Biotechnology and Genetic Literacy Knowledge, Attitude, Perception and Awareness, the literature review was conducted using Google Academic, National Academic Network and Information Center (ULAKBİM), Higher Education Council National Thesis Center, Web of Science databases. "Biotechnology", "Genetic Literacy", "Attitude", "Biotechnology Attitude", "Knowledge" keywords were used. As a result of the survey, 46 thesis and 40 research articles published between 1999-2018 were included to this review. Basic concepts related to biotechnology and genetic literacy are given. The studies were classified according to participant groups (preservice teachers and teachers, undergraduate students, high school and secondary school students). In addition, the studies were discussed in terms of purpose, method and result. The participants' knowledge level, attitudes, awareness and interest of genetic literacy and biotechnology were investigated. As a result of the review, it was found that most of the studies were conducted with preservice science teachers. On the other hand, there is few studies conducted with inservice science teachers. It is suggested that qualitative studies which will be conducted with science teachers and secondary school students may contribute to the fill in the gap in this area.

Keywords: Biotechnology, genetic literacy, attitude, literature review

Gönderim Tarihi (Received) : 07.10.2019

Kabul Tarihi (Accepted) : 05.12.2019

¹Bu çalışma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığı tarafından EĞF-19003 no’lu proje ile desteklenen, Doç. Dr. Dilek Karışan Korucu danışmanlığındaki Ramazan SOĞUKPINAR’ ın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Derleme Makale: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

Sorumlu Yazar: Ramazan SOĞUKPINAR

²Fen Bilimleri Öğretmeni, MEB, , ramazansogukpinar68@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4252-8390

³Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, dilekcarisan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1791-9633

Giriş

Bilimsel gelişmeleri anlayabilen, bilim ile alakalı gelişmeleri takip eden, fen konularıyla ilgili temel kavram ve ilkeleri bilen, bunları günlük yaşantıda uygulayabilen, fenle ilgili problemleri çözeabilen ve bu problemlerin çözümünde bilimsel süreç becerilerini kullanabilen bireyler fen okuryazarı olarak tanımlanmaktadır (Köseoğlu ve diğerleri., 2003). Fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi fen eğitiminin temel amacı olarak belirlenmiştir (Akşit Alaçam, 2011). Diğer bir ifadeyle fen eğitimiyle öğrencilere fenle ilgili temel kavramları kazandırmak, fene yönelik ilgilerini ve meraklarını artırmak amaçlanmaktadır (Kidman, 2010). Bireylerin fen okuryazarı olarak ifade edilebilmesi için fen bilgisi içeren konularda, konunun olasılıklarını, sınırlılık ve risk durumlarını fark edebilme, ahlaki, hukuki alanlarda bilimsel problemlerin çözümünde net, bir tek doğrunun olmadığını, birden fazla doğru yanıtın olacağını bilme, fen ve sosyal konulardaki çözümü sırasında kültürel, soyut ve etik konuların yer alacağını anlama gibi davranışları sergilemesi gerekmektedir (Hurd, 1958: Akt. Bacanak, 2002). Yani, insan sağlığı açısından risk oluşturabilme durumuna sahip biyoteknoloji ve genetik uygulamaları gibi tartışmalı konularda bireylerin, akılcı ve sağlıklı kararlar verebilmeleri açısından fen okuryazarı olmaları gerekmektedir (Özel, Erdoğan, Uşak ve Prokop, 2009). Bu noktadan yola çıkarak günlük yaşantımızda karşılaştığımız sosyal konular, fen okuryazarlığı ve fen teknoloji toplum eğitiminin bir parçası olmaktadır. Bir konunun sosyobilimsel bir konu olarak algılanabilmesi için en azından iki koşulu sağlaması gerekmektedir. Bunlardan ilki konunun bilimsel olması, diğeri ise bu konuların toplumsal hayatta önem taşımasıdır (Sadler ve Zeidler, 2005). Sosyobilimsel konular; toplumda anlaşmazlıklara yol açabilme, üzerinde tartışmalar yapılabilir olması, birçok yönden değerlendirmeye açıklık, basit şekilde sonuca ulaşılama ve genel anlamda ahlaki ve hukuki boyutları içermesi gibi özelliklere sahiptir (Sadler ve Zeidler, 2005). En genel tanımı ise temelinde, özünde fen bilimleri olan tartışmalı sosyal konulardır (Topçu, Sadler ve Yılmaz-Tüzün, 2010). Bu konulara örnek olarak genetik testler, genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), pre-implantasyon genetik tanı, kürtaj gibi genetik konuları verilmektedir (Klop ve Severiens, 2007; Sadler, Amirshokoohi, Kazempour ve Allspaw, 2006; Sadler ve Zeidler, 2004). Bununla birlikte küresel ısınma, ötenazi, aşı, nükleer santraller, hidroelektrik santraller (Topçu, 2015), biyoteknoloji (Sadler ve Zeidler, 2004) gibi konular da sosyobilimsel konular içerisinde yer almaktadır.

Bireylerin günlük yaşantılarında herhangi bir sosyobilimsel konu ile karşılaştıklarında bu konular ile ilgili bilimsel tartışmalar yapabilmeleri ve problemin çözümüne yönelik analizler yapabilmeleri için ortaokul, lise ve üniversitelerin fen öğretim programlarında bu konulara yer verilmelidir (Sadler ve Zeidler, 2004). 1970-1980 yılları arasında fen, teknoloji ve toplum şeklinde algılanmaya başlayan sosyobilimsel konular ABD ve İngiltere gibi bazı ülkelerde ilköğretim ve ortaöğretim programına (21st Century Science Project Team, 2003) dâhil edilmiştir (Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005). Ülkemizde ise bu konular ilk kez 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda Fen Teknoloji Toplum Çevre (F-T-T-Ç) öğrenme alanı içerisinde dolaylı olarak yer almıştır (MEB, 2006). İlerleyen yıllarda sosyobilimsel konular toplumda özellikle televizyon, gazete gibi medya organlarında daha çok gündeme gelmeye başlamış, buna bağlı olarak MEB, fen bilimleri öğretim programında bazı değişiklikler yapma ihtiyacı duymuştur. Yapılan bu değişikliklerle sosyobilimsel konular 2013 yılında (F-T-T-Ç) öğrenme alanında direkt olarak (MEB, 2013) yer almıştır. MEB en son yaptığı değişiklik ve düzenlemelerle de öğrencilerin bu konuları fen bilimleri dersi içerisinde öğrendiklerinde 21. yüzyıl becerilerinden sayılan bilimsel düşünme, etkili ve akılcı karar verme ve bilimsel tartışmalara katılma gibi becerilere sahip olacaklarını ve bu becerilerini geliştireceklerini öngörmüştür. Sonuç olarak sosyobilimsel konular 2018 yılında ilkököl ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının temel amaçları içerisinde ifade edilmiştir (MEB, 2018). Ortaokullarda fen bilimleri dersi amaçlarında yer alan bu konulardan birisi biyoteknolojidir.

Biyoloji, genetik, fizyoloji, biyokimya, moleküler biyoloji gibi bilim dallarının yanı sıra mühendislikten de yararlanarak gen teknolojisi sayesinde bitki, hayvan ve mikroorganizmaların geliştirilmesinde kullanılan teknolojilerin tümüne biyoteknoloji denmektedir (Akkaya ve Pazarlıoğlu, 2012). Günümüzde bilimde ve teknolojide meydana gelen değişikliklerle birlikte biyoteknoloji alanında da hızlı gelişmeler olmakta, bu gelişmeler sonucunda biyoteknoloji uygulamalarının yarar ve

riskleri hakkında yeni bilgiler edinilmektedir. Bu bilgiler ışığında; biyoteknoloji uygulamalarının, toplum, bilim ve teknolojinin birleşiminden oluşan bir kavram olmasından ve birbiri ile etkileşim içerisinde olmasından ötürü sosyal ve etik konularda tartışmalara yol açtığı görülmektedir (Pardo, Midden ve Miller, 2002; Sıcaker ve Öz Aydın, 2015). Yaşanan bu gelişmelerin, bireylerin günlük yaşamlarında yerini alması diğer bir ifadeyle biyoteknoloji ile bireylerin etkileşim içerisinde olması biyoteknolojinin tartışmalı konular arasında olduğunu, biyoteknolojinin önemini ve eğitim kurumlarında etkili ve verimli bir biyoteknoloji eğitiminin verilmesi gerektiğini göstermektedir (Çoban, 2004; Saez, Gamez Nino ve Carretero, 2008; Steele ve Aubusson, 2004).

Birçok ülkenin ulusal öğretim programı incelendiğinde biyoteknoloji eğitiminin öneminden bahsedilmektedir (Steel ve Aubusson, 2004). Biyoteknoloji konusu ülkemizde ortaokul fen bilimleri öğretim programında (MEB, 2018) ve üniversitelerin eğitim fakülteleri fen bilgisi eğitimi anabilim dalı öğretim programındaki dersler içerisinde yer almaktadır. Biyoteknoloji eğitiminin temel amacı, öğrencileri biyoteknoloji alanında çalışmaya teşvik etmek ya da öğrencilerin bu konulara yönelik olumlu tutumlar kazanmasını sağlamak değildir; kazandırılmak istenen asıl amaç biyoteknolojinin riskleri, fayda ve zararlarını esas alarak mevcut olan doğru ve güvenilir bilgiyi kullanarak öğrencilerin kendi görüşlerini oluşturmalarına ve bunları paylaşmalarına zemin hazırlamaktır (Chen ve Raffan, 1999). Öğrencilerin, biyoteknolojinin günlük hayattaki kullanımları, toplum üzerindeki etkisi gibi konularda eğitilmeleri, bu eğitimler sonucunda elde ettikleri bilgilerin doğru ve eksiksiz olduğuna inançları, biyoteknolojik ürünlerin kabul edilebilirliğini yani biyoteknoloji uygulamaları sonucunda elde edilen ürünlerinin kullanımının onaylanmasında ve biyoteknolojiye yönelik tutumların belirlenmesinde etkili olmaktadır (Özgen, Emiroğlu, Yıldız, Taş ve Purutçuoğlu, 2007). Canlılar üzerinde çalışmalar yapılması ve bu çalışmalar sonucunda elde edilen ürünlerin kullanılması, bireylerin davranışlarında dolayısıyla tutumlarında etkili olmaktadır (Uşak, Erdoğan, Prokop ve Özel, 2009). Bu tutumların olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesi, biyoteknoloji uygulamalarının kabul edilip edilmemesi ile ilgilidir (Dawson, 2007).

Temel genetik bilgilere sahip olmayan bir başka ifadeyle genetik okuryazarı olmayan çoğu birey, geçerli ve doğru olan genetik bilgiyi, yanlışından ayırt etmede güçlük yaşamaktadır (Jennings, 2004). Bu nedenle bireyler genetikle ilgili konularda bilgi sahibi olmalıdırlar. Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve gelişmelerle birlikte önemi gittikçe artan genetik mühendisliği, genetiği değiştirilmiş organizmalar, gen tedavisi, İnsan Genom Projesi, pre-implantasyon, genetik tanı, kürtaj, kök hücre çalışmaları ve klonlama gibi konular genetik okuryazarlığının temeli olan konularına örnek olarak gösterilmektedir (Boerwinkel, Swierstra, ve Waarlo, 2014; Choi, Lee, Shin, Kim ve Krajcik, 2011; Duncan, Rogat ve Yarden, 2009; Lederman, Antink ve Bartos, 2014; Sadler, Chambers ve Zeidler, 2004). Genetik mühendisliği, bir canlının DNA'sında bulunan genlerin yerini tespit etmeyi, genleri bulunduğu yerden çıkarıp başka bir canlının genomuna yerleştirmeyi, bir başka ifadeyle rekombinant DNA elde etmeyi, gen klonlamayı, bunların yanında genlerde bulunan organik bazların nasıl sıralandığını tespit etmeyi amaçlayan bilim dalıdır (Topaktaş, 2014).

Genetik mühendisliği günümüzde çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Tarım alanında genetik mühendisliği kullanılmasına örnek olarak; katil güveler üretilerek tarlalardaki mısıra zarar veren tırtılların sayısının azaltılması, pamuğun genetiği, böcek öldürücü bir bakteriden alınan genle değiştirilerek öldürücü etki yapabilir hale getirilerek zararlı böceklerden korunması, mısırın genetiğiyle oynayarak besin yönünden zengin yeni mısır türü yapılması verilebilir (Claybourne, 2007).

Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO), bitki, hayvan veya mikroorganizmalardan kendi türleri dışındaki canlılara gen aktarılması sonucunda genetiğinin değiştirildiği ve bu özelliklerini dış görünüşlerinde gösteren canlılar olarak tanımlanmaktadır (Uzogara, 2000). GDO'ların hayvancılık alanından farklı olarak gıda, sağlık, endüstri ve tarım alanında da kullanıldığı ve bu kullanımlara bağlı olarak birçok faydasının olduğu görülmektedir (Bayraç, Baloğlu, Kalemtaş ve Kavas, 2014; Özdemir ve Duran, 2010). Örneğin, buzlu denizlerde yaşayan ve Dere pisi olarak adlandırılan bir balığın soğuğa karşı dirençli olan geninin, bakteriler ve bakterilerin DNA'ları kullanılarak çileğin DNA'sına aktarılmasıyla, don olayına karşı daha dayanıklı çilekler elde edilmektedir (Claybourne, 2007).

Genetik okuryazarlık konuları içerisinde yer alan genetik uygulamalarından bir diğeri de genetik hastalıkların tedavisini nükleotitler seviyesine indirgeyerek yapan gen tedavisidir (Rashnonejad, Durmaz ve Özkınay, 2014). Hasta bireyleri tedavi etmek amacıyla, hücrelerine bir gen veya DNA parçası gibi genetik bir materyalin yerleştirilmesidir (Çolak, 2006). Bireylerin daha sağlıklı olmaları ve genlerinde meydana gelen olumsuz durumları iyileştirmek amacıyla gen teknolojileri kullanılarak yapılan genetik uygulamalarından birisi de İnsan Genom Projesidir. Bu projeye bireylerin gen haritasını açıklamak (Akçay, 2016), diğeri bir ifadeyle insanların genlerinde saklı olan tüm genetik şifreyi çözmek (Demir, 2013) ve kalıtsal hastalıkları tedavi etmek amaçlanmaktadır (Bökesoy ve Arda, 1993). Öte yandan insan sağlığı açısından önemli bir durum da doğacak bebeklerin sağlıklı olup olmaması ile ilgilidir. Bu durumda genetik uygulamalarından biri olan pre-implantasyon genetik tanı yapılabilmektedir.

Pre-implantasyon genetik tanı (PGT), tüp bebek yöntemleri kullanılarak geliştirilen farklı gelişim evrelerindeki embriyolardan, transfer öncesi dönemde kromozomların yapılarının incelenmesi veya kromozom sayısında meydana gelebilecek genetik bozuklukları tespit etmek amacıyla kullanılan zor ve masraflı yöntem olarak tanımlanmaktadır (Göktolga ve diğerleri, 2007). PGT'nin yanında genetik alanında insan sağlığı açısından önemli olan bir diğeri genetik okuryazarlığı konusu da kök hücreler ve klonlamadır. Kök hücre, üreme yeteneğine sahip olmanın yanında farklılaşarak karaciğer, akciğer gibi özelleşmiş hücre ya da organları oluşturabilen hücreler olarak tanımlanmaktadır (Kansu, 2002; Ocak, 2014). Klonlama ise, canlıların hücre çekirdeğindeki genetik yapıdan, birbirinin tamamen aynı hücrelerin yaratılmasıdır (Arda, 2002; Özsunay ve diğerleri, 2005). İnsanlarda hastalıkların meydana gelmesine sebep olan, diğeri bir ifadeyle bu hastalıklardan sorumlu olan genlerin belirlenmesinde gen klonlaması büyük öneme sahiptir.

Biyoteknoloji günlük yaşamda mikroskobik canlıların, bitkilerin, hayvanların genlerinde değişiklik yapma ve bu canlıların genetik yapılarını çoğaltma bir başka deyişle genetik kopyasını yapmak amacıyla kullanılmaktadır (Babaoğlu, Gürel ve Özcan, 2001). Örneğin, mikroskobik canlılar kullanılarak şarap ve peynir yapılmakta, çiftliklerde beslenen hayvanlar seçilerek bunların üretimi sağlanmaktadır (Turan ve Koç, 2012). Öte yandan sağlık alanında ilaç ve aşı üretimi, genetik hastalıkların tedavisi, tarım ve hayvancılık alanında daha verimli bitki ve hayvan yetiştirilmesi, çevre açısından su ve hava kirliliğinin önlenmesi (Yüce ve Yalçın, 2012) amacıyla tarım ve gıda sanayisi, çevre koruması ve insan sağlığı gibi birçok alanda modern biyoteknoloji uygulamalarının yapıldığı görülmektedir (Pardo ve diğerleri, 2002; Šorgo ve Ambrožič-Dolinšek, 2009).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada katılımcıların sosyobilimsel bir konu olan “biyoteknoloji” ve “genetik okuryazarlığı” bilgi, tutum, algıları ile ilgili uluslararası alan yazında ve Türkiye’de yapılan çalışmaların derlenmesi amaçlanmıştır. Yukarıdaki paragraflarda belirtilen genetik uygulamalarının birçok faydası olmaktadır. Örneğin, GDO’lar kullanılarak gıdalardaki besin içeriklerini zenginleştirmek amacıyla, A vitamini bakımından daha zengin pirinç üretilmeye başlanmıştır (Bayraç ve diğerleri, 2014; Ekolojik Yaşamı Destekleme Derneği, 2018). Altın pirinç projesiyle özellikle hamilelerde ve çocuklarda A vitamini eksikliği sebebiyle meydana gelen körlük hastalığına karşı çözümler aranmaya çalışılmaktadır (Qaim, 2010). İnsan Genom Projesiyle bazı kanser çeşitlerinin, hemofili, kistik fibrozis gibi kalıtsal hastalıkların tanısı yapılacak, tedavileri için ilaçlar geliştirilecek (Lowrance ve Collins, 2007: Akt. Demir, 2013) ve babalık davaları gibi adli soruşturmalarda bireyin kimliği belirlenecektir (Mattick, 2003). Pre-implantasyon Genetik Tanı yöntemi ile sağlıklı gebelik elde etmek mümkündür (Göktolga ve diğerleri, 2007). Ayrıca bebeğin doğmadan önce cinsiyeti belirlenmekte ve genellikle bu yöntemi kullanarak çocuk sahibi olan ailelerin ikiz veya üçüz bebekleri olmaktadır (Claybourne, 2007). Bir akciğer hastalığı olan kistik fibrozis gibi bazı genetik hastalıklar yaşamın erken dönemlerinde belirtilerini gösterirken, alzheimer gibi hastalıklar orta ya da ileri yaşlılık denilen yaşamın son dönemlerine kadar kendini göstermeyebilmektedir (Brown, 2013). Bu gibi hastalıkların tedavisi için genlerin klonlanması umut verici olmaktadır. Genetik uygulamalarının faydalarının yanı sıra olası riskleri de söz konusudur. Bu risklerden en önemlisi, bireylerin genetik şifresinin çözümünde kullanılan bilginin ne amaçla ve hangi bireyler tarafından kullanılmasıyla ilgilidir (Bökesoy ve Arda, 1993). Bunun yanında eğer şu anda tedavisi mümkün olmayan hastalıkların tanısı genetik

mühendisliği sayesinde öğrenilirse, bu durum bireylerin kendisine ve etrafındaki kimselere karşı sorun oluşturabilecektir (Bökesoy ve Arda, 1993). Ayrıca gen klonlamaları yapıldığı takdirde bazı hukuki durumlar ortaya çıkabilmektedir (Seyalıoğlu, Eraslan, Hot, Demircan ve Çetin, 2007).

Belirtilen bu durumlardan yola çıkarak günümüzde genetik okuryazarlığı ve biyoteknoloji eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, okuyuculara ve araştırmacılara, genetik okuryazarlığı ve biyoteknoloji eğitimi alanında hangi araştırmaların yapılabileceği, hangi konularda eksiklikler olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma yöntemi, nitel araştırmalarda veri toplamada kullanılan derleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Derleme, araştırılan bir konunun daha önceden çalışan araştırmacılardan elde edilen araştırma sonuçları, belgeler gibi yazılı materyallerden faydalanarak kapsamlı şekilde veriler toplayıp yeniden rapor etme olarak tanımlanmaktadır (Tuncer ve Gezer Şen, 2018). Ülkemizdeki ve yurtdışındaki araştırmacılar tarafından Biyoteknoloji ve Genetik Okuryazarlığı Bilgi, Tutumu, Algı ve Farkındalık gibi konularda yayınlanmış makale ve tezleri belirlemek için Google Akademik, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, Web of Science veri tabanları kullanılarak alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama yapılırken “biyoteknoloji”, “genetik okuryazarlığı”, “tutum”, “biyoteknoloji tutumu”, “bilgi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda 1999-2018 yılları arasında yayınlanan 6 tez ve 40 makale toplamda 46 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların seçiminde çalışmaların;

- a) Biyoteknoloji veya genetiğe yönelik bilgi, tutum, algı ile ilgili olması,
- b) Öğretmen, öğretmen adayları, üniversite, lise ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması,
- c) Yayınlanan çalışmaların güncel olması ve araştırmacıların, 20 yıl öncesi ile şu an ki durum arasında yapılan çalışmalarını karşılaştırabilmeleri ve değerlendirebilmeleri amacıyla, makale ve tezlerin 1999-2018 yılları arasında yayınlanmış olması ölçütleri belirlenmiştir.

Biyoteknoloji ve genetik okuryazarlığı ile ilgili temel kavramlara yer verilmiştir. Derleme yapılırken çalışmalar örneklem gruplarına (öğretmen adayları ve öğretmenler, üniversite öğrencileri, lise ve ortaokul öğrencileri) göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca incelenen çalışmalar amaç, yöntem, sonuç yönünden de ele alınmıştır.

1. Öğretmen Adayları ve Öğretmenler ile Yapılan Çalışmalar

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğretmen adayları ve öğretmenlerin biyoteknoloji bilgileri, biyoteknolojiye ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlendiği görülmüştür. Bununla birlikte genetik okuryazarlık düzeyleri ve genetik okuryazarlık konularına yönelik tutumlar ile GDO ve gen teknolojileri bilgilerinin belirlendiği tespit edilmiştir.

2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Bilgi Düzeylerini İnceleyen Çalışmalar

Gürkan ve Kahraman (2018)'in, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularıyla ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 291 (85 erkek, 206 kız) öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Veriler, kişisel bilgi formu ve Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Testi ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularındaki bilgi düzeylerinin; cinsiyete, öğrenim durumuna, mezun olunan lise türüne, anne - baba eğitim düzeyine ve ailenin gelir durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularındaki bilgi düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın ise tüm sınıf seviyeleri ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının en çok genetik mühendisliği, GDO, genetiği değiştirilmiş gıdalar, klonlama ve İnsan Genom Projesi konularında bilgi eksikliklerinin olduğu rapor edilmiştir.

Gürkan (2013) hazırladığı yüksek lisans tezinde, fen bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma nicel olarak ve nedensel karşılaştırma metodu kullanılarak yapılmıştır. Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenleri çalışmanın evreni olarak belirtilmiştir. Örneklem ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve Malatya ilinde görev yapan fen bilgisi öğretmenleri olarak belirtilmiştir. Örneklem belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacının geliştirdiği doğru-yanlış tipi sorular içeren Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Testi ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının bilgi testindeki soruların (n=35)çoğunluğuna (n= 27) doğru yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin cinsiyete, öğrenim durumuna, mezun olunan lise türüne, anne ve baba eğitim durumlarına, ailenin gelir durumuna istatistiksel olarak önemli bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ancak; sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu, bu farklılığın 4. sınıf ile diğer tüm sınıflar (1, 2 ve 3. sınıf) arasında 4. sınıf lehine olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında fen bilgisi öğretmenlerinin yarısından fazlasının bilgi testindeki soruların (n=35)çoğunluğuna (n=26) doğru yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin cinsiyete, eğitim durumlarına (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora), mezun olunan fakülteye, mezun olunan bölüm/ programa, mesleki deneyimlerine, öğrenim gördükleri lisans süresince biyoloji dersi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı da çalışmada rapor edilmiştir.

Yüce ve Yalçın (2012)’in çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. 2008- 2009 akademik yılında Gazi üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan 504 öğrenci (273 Gazi Üniversitesi, 231 Kafkas Üniversitesi) araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmalarında veri toplama aracı olarak Biyoteknoloji Bilgi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgilerinin; orta düzeyde olduğu, cinsiyete, üniversite öncesindeki eğitim kurumlarında biyoteknoloji ile ilgili bir ders işleyip işlemediğine, üniversiteye gelmeden önce biyoteknoloji ile ilgili derslerin verildiği eğitim kurumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgi düzeylerinin, öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterdiği ve Gazi Üniversitesindeki öğretmen adaylarının Kafkas Üniversitesi’ndekilerine göre daha fazla bilgiye sahip oldukları da belirtilmiştir. Ayrıca öğrenim görülen sınıf seviyesine göre biyoteknoloji bilgileri ile ilgili olarak 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıftakilerden, 4. sınıf öğretmen adaylarının 2. sınıftakilerden daha fazla olduğu araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir. Öte yandan üniversitede alınan derslere göre biyoteknoloji bilgilerinin farklılık gösterdiği ve “Genetik” veya “Genetik ve Biyoteknoloji” dersini alan öğretmen adaylarının bu derslerden herhangi birini almayanlara göre daha fazla bilgiye sahip olduğu da çalışmalarında rapor edilmiştir. Öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları coğrafi bölgeye göre biyoteknoloji bilgileri incelendiğinde Ege Bölgesinden gelen öğrencilerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinden gelenlere göre daha fazla bilgiye sahip olduklarına da çalışma bulguları arasında yer verilmiştir.

Darçın ve Türkmen (2006)’in çalışması, öğretmen adaylarının popüler biyoteknoloji konularıyla ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. 2005-2006 öğretim yılında Ankara’daki üniversitelerde öğrenim görmekte olan 194 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Bu adalara biyoteknoloji, agrobiyoloji, insan sağlığı ve eczacılık, çevre ve biyoteknoloji ve gıda üretimi gibi 6 konu ve 20 maddeden oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmalarının sonucunda öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve insan sağlığı/eczacılık ile ilgili bilgilerinin yeterli olduğu; ancak diğer biyoteknolojik konular hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, sirke, yoğurt, şarap gibi ürünlerin biyoteknolojik uygulamalar sonucu elde edildiklerini bilmedikleri rapor edilmiştir.

3.Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Tutumlarını İnceleyen Çalışmalar

Akçay (2016)'ın, Türkiye'de farklı branşlardaki öğretmen adaylarının biyoteknolojiye yönelik algılarını metaforlar yoluyla incelemek amacıyla yaptığı çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim metodu kullanılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme metodu ile gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. 2015 yılı Mayıs ayında 184 öğretmen adayına (53 biyoloji, 66 fen bilgisi ve 16 sınıf öğretmeni adayı) açık uçlu anket uygulanmış ve bu 184 öğretmen adayından, 31 erkek, 104 kız öğretmen adayının verileri çalışmada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları tarafından 77 adet farklı kişisel metafor üretildiği tespit edilmiştir. Bu metaforlar tehdit, araç, yenilik, avantaj ve gereklilik olmak üzere 5 kategoride sınıflandırılmıştır. Metafor sayıları incelendiğinde 11 metaforla en az sayıdaki metaforun örneğin çığ (1), yapay zeka (1), silah(2) tehdit kategorisinde olduğu, araç kategorisinde 19 metaforun örneğin boya fırçası (1), zeka(1), yenilik kategorisinde 41 metaforun örneğin robot (1), sanat (2), uzay(1), avantaj kategorisinde 29 metaforun örneğin mucit (3), ticaret (2), zaman makinesi (1) ve gereklilik kategorisinde 35 metaforun örneğin bilgisayar (1), cep telefonu (4), fabrika (6) olduğu rapor edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının %92' sinin biyoteknolojiye yönelik algılarının olumlu olduğu da çalışmada belirtilmiştir. Ayrıca cinsiyete göre öğretmen adaylarının metaforlar yolu ile biyoteknoloji algılarının anlamlı farklılık göstermediği de tespit edilmiştir.

Çolak (2017)'ın, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarını, çevre etiği farkındalık düzeylerini ve biyoteknoloji tutumu ile çevre etiği farkındalık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada ilişkisel genel tarama modelini kullanılmıştır. 2016- 2017 eğitim öğretim yılında Fen Bilgisi Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 123 öğrenci basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Biyoteknoloji tutum ölçeği ve çevre etiği farkındalık ölçeği kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Uygulama sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının orta, çevre etiği farkındalık düzeylerinin çok yüksek olduğu; ancak iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı rapor edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve çevre konularında bilinçli oldukları da belirtilmiştir.

Turan ve Koç (2012)'un, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama metodu kullanılmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programı 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 100 öğrenciye (15 erkek, 85 kız) Biyoteknoloji Tutum Ölçeği uygulanarak çalışmanın verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının arttığı, sınıf seviyesine göre biyoteknoloji tutumunun anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın 2. ve 4. sınıftaki öğretmen adayları arasında 4. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının mikroorganizmaların biyoteknolojide kullanılmasını kabul etme oranlarının farklı olduğu, (örneğin mikroorganizmaların insan atıklarının ayrıştırılmasında %63, şarap-bira yapımında kullanılması %68, hayvan gıdası için maya kullanılmasında %44) sonucu çalışmalarında rapor edilmiştir.

Yüce (2011)'nin yapmış olduğu doktora tezinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki bilgileri ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik biyoetik yaklaşımları (tutum, değer ve yargıları) incelenirken nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ve nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. 2008-2009 eğitim öğretim yılında Gazi ve Kafkas Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan toplam 504 (Gazi Üniversitesi 273, Kafkas Üniversitesi 231) öğretmen adayına kendisinin geliştirmiş olduğu Biyoteknoloji Bilgi Ölçeği, Biyoteknolojik Uygulamalara Yönelik Biyoetik Konular Hakkındaki Görüşler Ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Ayrıca gönüllük esasına göre belirlenmiş 16 öğretmen adayı ile de görüşmeler yapılmıştır. 22 maddeden oluşan Biyoteknoloji Bilgi Ölçeğinden elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yarısından fazlası 13 maddeyi doğru olarak yanıtlarken, 9 maddeyi doğru olarak yanıtlamadıkları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçekteki sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde en fazla doğru yanıtlanan (%82,5) ifadenin “İnsan genom

projesi ile insanın gen haritası çıkarılır”, en çok yanlış yanıtlanan (%58,3) ifadenin “Biyoteknoloji, belirli kalıtsal özellikleri inceleyen bir bilim dalıdır” olduğu tespit edilmiştir. En fazla, fikrim yok (%58,3) şeklinde yanıtlanan ifadenin ise “Genetik yapısı değiştirilmiş organizmalar, kısaca GDO ya da GMO olarak adlandırılır” şeklinde olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının biyoteknoloji hakkındaki bilgilerinin; cinsiyete, üniversite öncesindeki eğitim kurumlarından birinde biyoteknoloji ile ilgili bir ders alma durumuna göre değişmediği de çalışma bulgularında gösterilmiştir. Üniversite öncesinde aldıkları biyoteknoloji ile ilgili dersin verildiği eğitim kurumuna (ortaöğretim, ilköğretim ve ortaöğretim) ve üniversiteye başlamadan önceki yaşadıkları yerleşim birimi (il, ilçe ve köy) değişkenlerine göre de istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak, öğrenim görmekte olunan üniversiteye, sınıfa, üniversitede alınan derse ve üniversiteye gelmeden önce yaşanan şehrin bulunduğu coğrafi bölgeye göre farklılık gösterdiği de rapor edilmiştir. Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Biyoetik Konular Hakkındaki Görüşler Ölçeği’nden elde edilen sonuçlara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının cinsiyete, sınıf seviyesine, üniversitede alınan derse, üniversiteye başlamadan önce yaşanan şehrin bulunduğu coğrafi bölgeye ve yaşanan yerleşim birimine, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir durumuna, yaşamlarında etkili olan kural ve yasalar ile insani değerlerin etkili olma durumuna, göre biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının da istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri üniversiteye, üniversiteye başlamadan önceki eğitim kurumlarından birinde biyoteknoloji ile ilgili ders alma durumuna, üniversite öncesi eğitim kurumlarında biyoteknoloji ile ilgili dersin verildiği eğitim kurumlarına ve yaşamlarında gelenek ve görenek ile inanç ve dini değerlerin etkili olma durumuna göre biyoteknolojik uygulamalara yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgileri ile biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmen adaylarının biyoteknoloji bilgileri arttıkça biyoetik görüşlerinin düşük seviyede de olsa olumlu şekilde arttığı rapor edilmiştir.

4. Farklı Branşlardaki Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Biyoteknolojiye veya Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Tutumlarını İnceleyen Çalışmalar

Çamur (2016)’un yüksek lisans tez çalışmasında, biyoloji öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları ile bilimsel epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişki tarama modelini kullanılmıştır. Çalışmanın evreni, 2013-2014 eğitim öğretim yılı Gazi Üniversitesi Biyoloji Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları olarak belirlenirken, araştırmanın örneklemi 2013-2014 eğitim öğretim yılı Gazi Üniversitesi Biyoloji Öğretmenliği Bölümü 2., 3., 4. ve 5. sınıfta öğrenim görmekte olan 113 (93 kız, 20 erkek) öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Veriler, Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve Biyoteknoloji Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak biyoloji öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamaları ile tutumlarının yüksek olduğu, cinsiyete göre erkeklerin kızlardan daha yüksek tutuma sahip olduğu, yaşa göre tutumlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve 22-27 yaş arasında olanların 19-21 yaş arasında olanlara göre daha yüksek tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının, sınıf seviyesine göre 5. sınıfta öğrenim görenlerin daha yüksek olduğu ancak; mezun olunan liseye göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının geleneksel bilim ve geleneksel olmayan bilim anlayışları puan ortalamalarının ikisinin de yüksek olduğu, cinsiyete göre kızların geleneksel bilim anlayışı puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak; cinsiyete, yaşa ve mezun olunan lise türüne göre geleneksel bilim anlayışı ve geleneksel olmayan bilim anlayışları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı da rapor edilmiştir. Sınıf seviyesine göre bilimsel epistemolojik inançlar incelendiğinde geleneksel bilim anlayışı puanları arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunduğu ve bu farklılığın 5. sınıflar ile 2, 3 ve 4. sınıflar arasında olduğu belirtilmiştir. Son olarak biyoloji öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları ile geleneksel bilim anlayışları arasında ilişki olmadığı, geleneksel olmayan bilim anlayışları ile biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutum arasında bir ilişki olduğu, bunun 0,147 pozitif yönlü düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ilave olarak geleneksel bilim anlayışları ile geleneksel olmayan bilim

anlayışları arasında orta düzeyde 0,595 pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu da çalışmada ifade edilmiştir.

Chabalengula, Mumba ve Chitiyo (2011)'in çalışmasında, Amerikan ilköğretim öğretmen adaylarının biyoteknoloji süreçlerine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, ABD'nin ortabatasındaki bir üniversitede öğrenim görmekte olan ve yaşları 25 ile 35 arasında değişen 88 ilköğretim öğretmen adayından oluşturulmuştur. Daha önceden bu öğretmen adaylarının 60'ının Giriş (Temel) Bilim Metotları ve 28'inin İleri Bilim Metotları kursuna kaydoldukları ve bu kursu aldıklarını belirtilmiştir. Çalışma verileri 15 maddeden oluşan 3'lü likert tipi (kabul edilebilir, kabul edilemez veya emin olmayan) şeklinde hazırlanmış Biyoteknoloji Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Genel olarak, her iki kursu alan öğretmen adaylarının biyoteknolojiye yönelik tutumlarının olumlu olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca biyoteknoloji uygulamalarının kabul edilebilirlik durumuna göre biyoteknolojide mikroorganizmaların kullanılmasının en çok, hayvanların genetik modifikasyonunun ise en az kabul edilebilir biyoteknolojik uygulamalar olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin, %62'sinin bira üretimi ve atıkların parçalanması gibi konularda mikroorganizmaların kullanılmasını, %52'sinin bitkilerin daha iyi bir şekilde büyüebilmeleri ve besin değerlerinin artırılması gibi hususlarda bitki veya besinlerde genetik modifikasyonlar yapılmasını kabul edilebilir olarak tercih ettikleri belirtilmiştir. Öte yandan biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının öğretmen adaylarının cinsiyetine ve daha önceden biyoloji dersi alıp almama durumuna göre değişmediği de çalışma sonuçları arasında gösterilmiştir.

5. Öğretmen Adaylarının Genetik Okuryazarlık Düzeylerini ya da Bu Konulara Yönelik Tutumlarını İnceleyen Çalışmalar

Uysal, Cebesoy ve Karışan (2018)'in çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden açılımlı ilişki model kullanılmıştır. 2016-2017 öğretim yılında Ege Bölgesi'ndeki iki devlet üniversitesinin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 298 (221 kız, 76 erkek) fen bilgisi öğretmen adayı araştırmalarının katılımcıları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyen kişisel bilgi formu ve Genetik Okuryazarlık Konularına Yönelik Tutum Ölçeği ile çalışma verileri toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının, genetik uygulamalarına yönelik genel tutumlarında ve genetik bilginin kullanımı alt boyutlarında kararsız tutum içersinde oldukları, bununla birlikte kürtaj ve Pre-implantasyon genetik tanı boyutlarında genetik uygulamalarına ara sıra izin verilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının, bazı durumlarda örneğin bireylerin daha uzun veya daha kısa boylu olmalarını istediklerinde gen terapisi yapılmasına izin verilmemesi gerektiğini ifade ettikleri, meme kanseri veya kalp hastası olma ihtimalini azaltmak için izin verilebileceğini belirttikleri rapor edilmiştir. Gen terapisi uygulamaları boyutunda ise öğretmen adaylarının, yapılarında değişiklik yapılan genlerin bir sonraki nesile aktarılıp aktarılmaması konusunda böyle uygulamalara izin verilmemesi gerektiği görüşüne sahip oldukları çalışma bulgularında tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf seviyesi ile genetik uygulamalarına yönelik ilgi arasında bir orantı olduğu, bu orantının ise sınıf düzeyi arttıkça genetik uygulamalarına yönelik ilginin de artması şeklinde olduğu belirtilmiştir. Bunlara ilave olarak öğretmen adaylarının tutumlarının, genetik uygulamaları ile gen terapisi uygulamalarına yönelik olumlu; fakat kürtaj ve Pre-implantasyon genetik tanı uygulamalarına yönelik olumsuz olduğuna çalışma sonuçları arasında yer verilmiştir. Genetik uygulamalarına yönelik tutum ile çeşitli değişkenler arasında (cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, akademik not ortalaması) bir ilişkinin olmadığı da çalışmada elde ettikleri sonuçlar arasında gösterilmiştir.

Cebesoy ve Öztekin (2016)'nın çalışması, fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık düzeylerinin ve bu konulara yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla açılımlı korelasyon araştırması yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Türkiye'deki 7 devlet üniversitesinde öğrenim görmekte ve yaş ortalamaları yaklaşık 22 olan 355 fen bilgisi öğretmen adayı çalışmalarının örneklemini olarak belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından Genetik Okuryazarlığı Değerlendirme Envanteri ve Genetik Okuryazarlığı Konularına Yönelik Tutum Ölçeği ile araştırma verileri toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların genetikle ilgili bilgilerini değerlendirdiklerinde yarısından fazlasının (%)

56,7) az bilgili, % 3'ten az kısmının çok bilgili ve % 35,5'inin yeterince (orta düzeyde) bilgili oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, % 65'inin genetiğe yönelik ilgilerinin olduğu, % 17,5' inin genetiğe büyük ilgisinin olduğu ve % 10'dan azının genetiğe ilgi duymadığı belirtilmiştir. Öte yandan katılımcıların genetik uygulamaları ile bilgilerinin en çok üniversite eğitimlerinde (% 87,3) öğrendikleri de rapor edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık kavramları (genetik varyasyon, gen aktiviteleri vb.) hakkında orta düzeyde bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Genetik okuryazarlık konularına (kürtaj, gen tedavisi, gen terapisi, genetik tanı vb.) yönelik tutumlarının tıbbi durumun ciddiyetine ve anne-baba eğitim seviyesine göre değiştiği de çalışma sonuçları arasında gösterilmiştir.

Erdoğan, Özsevgeç ve Özsevgeç (2014)'ün çalışmasında, öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmalarında nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesinin Fatih Eğitim Fakültesi'ndeki, fen bilgisi, biyoloji, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim görmekte olan 162 öğretmen adayı, çalışmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Genetik okuryazarlık anketi kullanılarak veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda biyoloji ($\bar{X}=13,35$) ve fen bilgisi ($\bar{X}=13,29$) öğretmen adaylarının puan ortalamalarının neredeyse aynı olduğu, okul öğrencisi ($\bar{X}=7,95$) öğretmen adaylarının ise en az puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bölüm /programa göre genetik okuryazarlık düzeylerinin değişimini incelendiğinde anlamlı farklılıklar bulunduğu ve bu farklılığın fen bilgisi ile sınıf ve okul öncesi arasında fen bilgisi öğretmen adaylarının lehine olduğu rapor edilmiştir. Öte yandan genetik okuryazarlık anketinin alt boyutları arasında genetik materyal, iletim, genlerin ifadesi, genetik ve toplum alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu; ancak evrim ve gen düzenlemesi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı çalışmalarında belirtilmiştir.

6. Öğretmen Adaylarının GDO'lu Besinlere Yönelik Tutum, Bilgi Özyeterlik ile GDO Farkındalıklarını İnceleyen Çalışmalar

Akgül, Afacan ve Mertoğlu (2013)'ün çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO farkındalıklarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'nin 3 farklı ilindeki üniversitelerdeki fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan 246 öğretmen adayı araştırma örneklemini olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, GDO Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının, büyük kısmının biyoteknoloji ve GDO konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, biyoteknoloji ve GDO'lu ürünlerin hangi amaçlar için kullanıldığı ve sonuçları ile ilgili bilgi ve algı seviyelerinin de yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların GDO ve etik konusundaki bilgi düzeyleri incelendiğinde, yetersiz bilgiye sahip oldukları rapor edilmiştir. Öte yandan öğretmen adayları ile fen okuryazarlığı ve tarım okuryazarlığı için büyük öneme sahip biyoteknoloji ve GDO gibi konularla ilgili daha fazla araştırmalar yapılması da öneri olarak sunulmuştur.

Sönmez ve Kılınç (2012)'nin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler konusunun öğretimine yönelik bilgilerini, risk algılarını, tutumlarını ve özyeterliliklerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada betimsel model kullanılmıştır. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 161 (96 kız, 65 erkek) öğretmen adayı uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. GDO'lu besinlere yönelik kendilerinin geliştirmiş oldukları bilgi testi, tutum ölçeği, risk algıları ölçeği ve özyeterlilik ölçeği ile araştırma verileri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının, GDO'lu besinlerin hangi amaçlar için üretildiği ve bu besinlerin üretilme yolları hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları, GDO'lu besinler hakkında risk algıları incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu ve GDO'lu besinlere yönelik olumsuz tutum içersinde oldukları sonucu bulunmuştur. Bununla birlikte GDO'lu ürünlerin öğretimi hususunda öğretmen adaylarının özyeterliliklerinin orta seviyede olduğu; ancak bazı yerlerde önemli eksikleri olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Öte yandan risk algıları ile tutumun özyeterlilik üzerinde etkisinin olmadığı fakat risk algısı ile tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bunun negatif yönde yüksek olduğu rapor edilmiştir.

Bu çalışmalardan farklı olarak Yılmaz ve Öğretmen (2014)'ün, biyoloji öğretmen adaylarının gen teknolojisiyle ilgili bilgi düzeylerini ve bilgi kaynaklarını incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, bir devlet üniversitesinin biyoloji eğitimi 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 135 (114 kadın, 21 erkek) öğretmen adayı, araştırma örneklemini olarak belirlenmiştir. Gen teknolojileri ile ilgili bilgi ve bilgi kaynaklarıyla ilgili sorulardan oluşan anket ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının gen teknolojileri bilgi düzeyleri ile ilgili olarak, çoğunluğunun (% 69,6) düşük seviyede, bununla birlikte %28,9'unun iyi ve %1,5'unun çok iyi düzeyde oldukları ifade edilmiştir. Gen teknolojisi ile ilgili bir ders alıp almadıklarının bilgi düzeylerine göre değişimi incelendiğinde, kendilerini bilgi seviyesi açısından yüksek düzeyde belirtenlerin, çoğunlukla bu konuyla ilgili bir ders alanların olduğu sonucu da tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının gen teknolojileri hakkında yararlandıkları kaynakları, en sık olarak sırasıyla konuyla ilgili televizyon belgeselleri (% 64,1), dergiler (% 64), biyoloji veya kimya öğretmenleri (% 63,4), üniversitelerdeki doktor, biyolog gibi uzmanlar (% 62,7), konuyla ilgili televizyonda yayınlanan haberler (% 62) ve günlük gazeteler (% 60,9) olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının konuyla ilgili ders alıp almaması ile bilgi düzeyleri arasında bir ilişki olmadığına da çalışma sonuçları arasında yer verilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmaların özeti Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların özetleri

Çalışma	Amaç	Yöntem- Model	Örneklem
Gürkan ve Kahraman (2018)	Biyoteknoloji bilgi düzeyi	Nicel- Tarama	291 fen bilgisi öğretmen adayı (85 erkek 206 kadın)
Gürkan (2013)	Biyoteknoloji bilgi düzeyi	Nicel- Nedens	Fen bilgisi öğretmen adayları
Yüce ve Yalçın (2012)	Biyoteknoloji bilgi düzeyi	Nicel- Tarama	504 fen bilgisi öğretmen adayı (273 Gazi Üniversitesi, 231)
Darçın ve Türkmen (2006)	Biyoteknoloji bilgi düzeyi	Nicel- Tarama	194 fen bilgisi öğretmen adayı
Akçay (2016)	Biyoteknoloji algısı	Nitel- Olgubilim	135 öğretmen adayı (31 erkek, 104 kadın) (53 biyoloji, 66 fen bilgisi)
Çolak (2017)	Biyoteknoloji tutumu, çevre etiği farkındalığı	Nicel- İlişkisel genel tarama	123 fen bilgisi öğretmen adayı
Turan ve Koç (2012)	Biyoteknoloji tutumu	Nicel- Tarama	100 fen bilgisi öğretmen adayı (15)
Yüce (2011)	Biyoteknoloji bilgi ve biyoetik yaklaşım	Karma yöntem Nicel- Tarama, Nitel Örnek olay	504 fen bilgisi öğretmen adayı (273 Gazi Üniversitesi, 231 Kafkas Üniversitesi)
Çamur (2016)	Biyoteknoloji tutum, Bilimsel epistemolojik inanç	Nicel- İlişkisel Tarama	113 Biyoloji öğretmen adayı (93 kadın 20 erkek)
Chabalengula vd. (2011)	Biyoteknoloji tutumu	Tarama	88 ilköğretim öğretmen adayı
Uysal vd. (2018)	Genetik uygulamaların	Nicel- Açıklayıcı ilişkisel araştırma	298 fen bilgisi öğretmen adayı
Cebesoy ve Öztekin (2016)	Genetik okuryazarlık düzeyi ve genetik GDO farkındalığı	Nicel- Açıklayıcı korelasyon araştırması	355 fen bilgisi öğretmen adayı
Akgül vd. (2013)	GDO farkındalığı	Nicel- Tarama	246 fen bilgisi öğretmen adayı
Sönmez ve Kılınç (2012)	GDO bilgisi, risk algısı, tutumu ve özvetenliliği	Nicel- Betimsel model	161 fen bilgisi öğretmen adayı (96 kadın, 65 erkek)
Yılmaz ve Öğretmen (2014)	Gen teknolojisi bilgi düzeyi	Nicel- Tarama	135 biyoloji öğretmen adayı (114 kadın, 21)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak genetik konularındaki bilgi düzeyi ve tutumları, biyoteknoloji bilgi ve tutumların bunun yanında GDO bilgi ve farkındalıklarının araştırıldığı görülmektedir. Çalışmaların büyük kısmı da nicel yöntemlerden tarama metodu ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çoğunlukla fen bilgisi öğretmen adaylarıyla çalışmalar yapılmıştır. Yukarıda belirtilen çalışmalardan elde edilen sonuçların özetleri Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların özet sonuçları

Çalışma	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Gürkan ve Kahraman (2018)	Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilimi testi	Bilgi düzeyi; cinsiyete, öğrenim durumu, mezun olunan lise türü, anne-baba eğitim düzeyine göre
Gürkan (2013)	Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi testi	Bilgi düzeyi; cinsiyete, öğrenim durumu, mezun olunan lise türü, anne-baba eğitim düzeyi ve aile gelir durumuna göre değişmemekte, sınıf
Yüce ve Yalçın (2012)	Biyoteknoloji bilgi ölçeği	Bilgiler, orta düzeyde, cinsiyete göre değişmemekte, sınıf seviyesine göre 3 ve 4. sınıflar
Darçın ve Türkmen (2006)	Biyoteknoloji anketi	1. Sınıflardan 4 sınıflar 2 sınıflardan daha
Akçay (2016)	Açık uçlu anket	Biyoteknoloji ve insan sağlığı bilgileri yeterli, diğer konularda vetersiz
Çolak (2017)	Biyoteknoloji tutum ölçeği, Çevre etisi ölçeği	Öğretmen adaylarının %92’sinin biyoteknoloji algısı olumlu, cinsiyete göre biyoteknoloji tutumu orta seviyede, Öğretmen adaylarının tutumu orta seviyede, çevre etisi farkındalıkları çok yüksek, iki
Turan ve Koç (2012)	Biyoteknoloji tutum ölçeği	değişken arasında anlamlı ilişki bulunmamakta Sınıf seviyesi arttıkça biyoteknoloji tutumu artmakta
Çamur (2016)	Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği, Biyoteknoloji tutum ölçeği	Biyoteknoloji tutumları yüksek, erkeklerin tutumu kadınlara göre daha olumlu, sınıf seviyesine göre 5. Sınıflar lehine, biyoteknoloji tutumu ile geleneksel
Chabalengula vd. (2011)	Biyoteknoloji tutum ölçeği	Biyoteknoloji tutumları olumlu, cinsiyete ve biyoloji dersi alıp almama durumuna göre değişmemekte
Cebesoy ve Öztekin (2016)	Genetik okuryazarlığı değerlendirme envanteri,	Öğretmen adaylarının genetiğe yönelik ilgileri bulunmakta, genetik okuryazarlığı kavramları
Erdoğan vd. (2014)	Genetik okuryazarlığı anketi	hakkında orta düzeyde bilgilere sahip, Okul öncesi öğretmen adayları en az genetik okuryazarlık puanına sahip, bölüme göre genetik okuryazarlık düzeyi fen bilgisi ile sınıf ve
Akgül vd. (2013)	GDO farkındalık ölçeği	Öğretmen adaylarının çoğunluğunun biyoteknoloji ve GDO konusundaki bilgileri
Sönmez ve Kılınç (2012)	GDO; bilgi testi, tutum ölçeği, risk algısı ölçeği ve özyeterlik ölçeği	Öğretmen adaylarının GDO; risk algısı yüksek, tutumları olumsuz, özyeterlik orta seviyede, risk algısı ile tutum arasında negatif yüksek
Yılmaz ve Öğretmen (2014)	Gen teknolojileri anketi	Öğretmen adaylarının çoğunluğunun gen teknolojileri bilgi düzeyleri düşük, gen teknolojileri hakkında en çok belgesel ve

7. Öğretmenler ile Yapılan Çalışmalar

Şenler, Çakır, Görece ve Taşkın (2006)’ın çalışmasında, fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Muğla İli’nde görev yapmakta olan 205 fen bilgisi öğretmeni araştırmanın evreni, 100 fen bilgisi öğretmeni ise araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Ancak uygulama sonucunda anketlerden gelen yanıtlar doğrultusunda 97 öğretmen

örneklem olarak alınmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, biyoteknoloji bilgi testi ve demografik özellikleri belirleyen anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile ilgili olarak, 22 ile 30 yaş arasındakilerin diğer yaş gruplarındakilere göre daha yüksek olduğu (31-40 yaş ve 41 yaş ve üstü) tespit edilmiştir. Ayrıca mezun olunan bölüm veya anabilim dalına göre öğretmenlerin biyoteknoloji bilgilerinde farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte biyoloji bölümünden mezun olan öğretmenlerin en yüksek puanı aldıkları, fen bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin en düşük puanı aldıkları ifade edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin biyoteknoloji bilgi düzeylerinin görev yapılan yerleşim yerine göre değişmediği de çalışmalarında rapor edilmiştir.

Öcal (2012)'ın yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama yöntemini kullanarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma evreni 2010-2011 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Çalışma örneklemini belirlenirken uygun örnekleme yöntemini kullanılmış ve Malatya İli'ndeki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 209 (120 erkek, 89 kadın) fen bilgisi öğretmeni araştırmanın örneklemini olarak ifade edilmiştir. Kendisinin geliştirdiği Kişisel bilgi anketi ve Biyoteknoloji Tutum Ölçeği ile araştırma verileri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji tutumlarının cinsiyete göre değişiminde anlamlı bir farklılık bulunduğu ve kadınlar lehine olduğu belirtilmiştir. Ancak; fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji tutumlarının, öğretmenlerin eğitim durumuna, mezun oldukları fakülte türüne, mezun oldukları bölüm/programa ve mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı da rapor edilmiştir.

Kidman (2009)'ın çalışmasında, öğrencilerin ve öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik tutum, ilgi ve temel bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Avustralya Queenslanddaki okullarda biyoloji dersini alan 15-16 yaşlarındaki 500 öğrenci ve 35 biyoloji öğretmeni araştırma örneklemini olarak belirlenmiştir. Öğrenciler için hazırlanan Biyoteknoloji Öğrenme Anketi ve öğretmenler için hazırlanan Biyoteknoloji Öğretme Anketi birleştirilerek 35 maddeden oluşan bir anketle çalışma verileri toplanmıştır. Bunun yanında bazı öğretmen ve öğrencilerle de görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ve uygulanan anket sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarının farklı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin biyolojiyle ilgili tartışmalı konulara katılmak istemedikleri; ancak öğrencilerin bu konuların kendilerine öğretilmesinde istekli oldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretim programındaki biyoloji dersini zorunlu olarak aldıklarında bu derse olan ilgilerinin azaldığı da rapor edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik kişisel ilgileri olduğunda tutumlarının da olumlu olduğu sonucu ifade edilmiştir.

Cebesoy (2014)'ün doktora tezinde, fen bilimleri öğretmenlerinin genetik okuryazarlık düzeyleri, genetik okuryazarlığı konularına yönelik tutumları ve genetik okuryazarlıkla ilgili farklı konularda karar verme süreçlerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin ikisinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle çalışması gerçekleştirilmiştir. Ankara'daki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 435 fen bilimleri öğretmeni ile araştırmanın nicel kısmının örneklemini oluşturulurken, gönüllü 18 fen bilimleri öğretmeniyle nitel kısmı oluşturulmuştur. Genetik Okuryazarlık Ölçme Envanteri, Genetik Okuryazarlığa Yönelik Tutum Ölçeği ve Genetik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Algı Ölçekleri ile araştırma verileri toplanmıştır. Çalışma sonucunda genetik ilgili konulara istekli ve ilgili olan, kendilerini bu alanda bilgili hisseden kadın öğretmenlerin genetik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu öğretmenlerin genetik okuryazarlık konularına yönelik tutumlarının genel olarak daha olumlu olduğu, ayrıca bu konularla ilgili öz yeterlik algı seviyelerinin de yüksek olduğu belirtilmiştir. Buna karşın gen terapisi uygulamalarına yönelik tutumların olumsuz olduğu rapor edilmiş ve genetik okuryazarlığı konularının fen derslerinde öğrencilere öğretilmesinde öğrencilerin bu konulara yönelik ilgi ve başarılarının etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu konulara yönelik karar verme süreçleri belirlenirken incelenen konuya göre kararların değişiklik gösterdiği ve bunun birçok faktörden oluştuğu, özellikle ahlaki faktörlerin daha da önemli olduğu çalışma sonuçları arasında gösterilmiştir.

Öğretmen ve öğretmenler adaylarıyla genetik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların genel olarak öğretmen adaylarıyla ve nicel yöntem kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda genetik okuryazarlık düzeyleri, genetik uygulamalarına yönelik tutumlar, gen teknolojileri ile ilgili bilgi düzeyleri ve GDO'lu besinler ile ilgili tutum, bilgi ve özyeterliliklerin yanında GDO farkındalıklarının da belirlendiği görülmektedir.

Öğretmenler ile yapılan bu çalışmaların özetleri tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenler ile yapılan çalışmaların özetleri

Çalışma	Amaç	Yöntem	Örneklem
Gürkan (2013)	Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi	Nicel-	Fen bilgisi öğretmenleri
Şenler, Çakır, Görecek ve Taşkın (2006)	Biyoteknoloji bilgi düzeyi	Nicel- Tarama	97 fen bilgisi öğretmeni
Öcal (2012)	Biyoteknoloji	Nicel- Tarama	209 Fen bilgisi öğretmeni (89 kadın, 35 biyoloji öğretmeni, 500 öğrenci)
Kidman (2009)	Biyoteknoloji tutumu ve ilgisi	Tarama	Nicel ve Nitel (Karma Yöntem)
Cebesoy (2014)	Genetik okuryazarlık düzeyi, Genetik okuryazarlık	Nicel ve Nitel (Karma Yöntem)	Nicel kısım: 435 fen bilimleri öğretmeni, Nitel kısım: 18 fen

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerle yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların da çoğunlukla nicel yöntemle ve fen bilgisi öğretmenleriyle yapıldığı tespit edilmiştir. Yukarıda belirtilen çalışmalardan elde edilen sonuçların özetleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenler ile yapılan çalışmaların özet sonuçları

Çalışma	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Gürkan (2013)	Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Testi	Bilgi düzeyleri, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, mesleki deneyim, mezun olunan bölüme göre değişmemekte
Şenler, Çakır, Görecek ve Taşkın (2006)	Biyoteknoloji bilgi testi	Bilgi düzeyi yaşa göre 22-30 yaş arasındakilerin 30 yaş ve üzeri olanlar lehine değişmekte, biyoloji bölümü mezunlarının bilgilerin en yüksek, fen bilgisi mezunlarının en düşük
Öcal (2012)	Biyoteknoloji tutum ölçeği	Biyoteknoloji tutumu; kadınlar lehine, ancak eğitim durumu, mezun olunan fakülte, kıdem yılına göre değişmemekte
Kidman (2009)	Biyoteknoloji öğrenme anketi, Biyoteknoloji öğretme anketi	Öğrencilerin biyoteknolojiye ilgileri olduğunda tutumları olumlu olmakta, öğretmenlerin biyoteknoloji ile ilgili tartışmalara katılmak istememekte
Cebesoy (2014)	Genetik okuryazarlık ölçme envanteri, Genetik okuryazarlığa yönelik tutum ölçeği, ve algı ölçeği	Genetik ilgisi olan kadınların genetik okuryazarlık düzeyi yüksek, tutumları daha olumlu ve özyeterlilik algıları yüksek

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerle yapılan çalışmalarda genellikle biyoteknoloji bilgi testi ve tutum ölçeği kullanılarak çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin biyoteknoloji tutumu cinsiyete göre kadınlar lehine olduğu belirtilmektedir.

8. Üniversite Öğrencileri İle Yapılan Çalışmalar Öğrencilerin Biyoteknoloji Bilgi, Tutum ve Algularını İnceleyen Çalışmalar

Sinan (2015)'in, üniversitede biyoloji eğitimi almakta olan öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili bilgi ve tutumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma verileri, eğitim öncesi ve eğitim sonrası olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesindeki Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerinde biyoloji eğitimi almakta olan 60 (49 kadın, 11 erkek) son sınıf öğrencisi olarak belirlenmiştir. Lise biyoloji dersi deneyim, biyoteknoloji tutum ve biyoteknoloji bilgi anketi ile veriler toplanmıştır. Sonuçta öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarının eğitim öncesi ve sonrasında değişmediği, cinsiyete göre ise lise yıllarındaki biyoloji deneyimlerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte lise biyoloji dersi deneyimleri ile biyoteknoloji tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı da belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin biyoteknoloji bilgilerinin öğretim sonrasında artış gösterdiği de rapor edilmiştir.

Tegegne, Aziz, Bhavsar ve Wiemers (2013)'ün çalışmasında, Tennessee State Üniversitesi öğrencilerinin biyoteknolojiye yönelik algı ve tutumlarını belirlenmesi amaçlanmıştır. 792 öğrencinin katılımıyla çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, öğrencilerin biyoteknoloji ve genetiği değiştirilmiş gıdalar ile bilgilerini, tutum ve algularını belirleyen, ayrıca kişisel bilgileriyle ilgili soruları da içeren anket ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda şu tespitlerin yapıldığı görülmüştür:

Öğrencilerin % 52'si biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularında biraz bilgili, yaklaşık % 4'ü çok şey bilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin % 44'ü çok fazla bilgi sahibi değillerdir. Katılımcıların % 56'sı içeriklerin listelendiği gıda etiketlerini nadiren okumuşlardır. Biyoteknoloji bilgileri hakkında, sosyal bilimler öğrencileri biyolojik bilimler öğrencilerine göre daha az bilgililerdir. Sosyal bilimler ile biyolojik bilimler öğrencilerinin biyoteknolojiye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Tarım geçmişine sahip olmak katılımcıları biyoteknolojik ürünleri tercih etmeye yönlendirmiştir. Öğrencilerin % 75'i biyoteknolojinin yeni ilaçlar yapılmasında ve insanların hastalıklarının tedavisinde kullanılmasını desteklemiştir.

Sürmeli ve Şahin (2010)'un çalışmasında, üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini olarak 2006-2007 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 124 ve Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümünden 34 son sınıf öğrenci ile Tıp Fakültesi Klinik Öncesi Dönemden 64 üçüncü sınıf, toplamda 222 (113 kız, 109 erkek) öğrenci belirlenmiştir. Araştırma verileri, biyoteknoloji tutum ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin biyoteknoloji tutumlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın eğitim ve fen fakültesi arasında fen fakültesinin lehine, tıp ve fen fakültesi arasında fen fakültesi lehine olduğu tespit edilmiştir. Eğitim ve tıp fakültesi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik tutumlarının konulara bağlı olarak değişiklik gösterdiği rapor edilmiştir. Örneğin, genetik modifikasyonu kabul etme oranlarının şarap ve bira yapımında yüksek iken, insan ve hayvan gıdası üretiminde bu oranının düşük olduğu, hayvanlardaki genetik modifikasyonu insanların hastalıklarına ilaç üretme amacıyla yapıldığında kabul ettikleri; ancak besin değerini yükseltmek için yapıldığında kabul etmedikleri de belirtilmiştir. Öte yandan meyvelerde genetik modifikasyon yapılmasını ise çok az öğrencinin kabul ettiğine de araştırma sonuçlarında yer verilmiştir.

Sürmeli ve Şahin (2009)'un çalışmasında üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmaları ile ilgili bilgilerini ve görüşlerini belirlenmesinin amaçlanmıştır. 2006-2007 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerden, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 112, Tıp Fakültesi Klinik Öncesi Dönemden 50 ve Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü'nden 34 öğrenciye biyoteknoloji çalışmaları ile ilgili bilgi ve kavram testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda biyoteknolojinin tanımını en fazla doğru yanıtlayanların biyoloji bölümü öğrencilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin biyoteknoloji çalışmaları ile en çok karşılaştıkları haber başlığının genetik mühendisliği olduğu, bunu sırasıyla genetik testler ve gen tedavisinin takip ettiği, en az karşılaştıkları haber başlığının Pre-İmplantasyon ve genetik tanı olduğu ve bunu genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) ve Frankeştayn ürünlerin yani genetiği değiştirilmiş gıdaların izlediği belirtilmiştir. Biyoteknoloji haber başlıkları ile ilgili bilgilerin fakültelere göre değiştiği,

genetik mühendisliği haber başlığıyla en çok karşılaşılan fakültelerin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Tıp Fakültesi Klinik Öncesi dönem öğrencilerinin olduğu, Biyoloji Bölümü öğrencilerinin en çok karşılaştığı haber başlığının ise İnsan Genom Projesi olduğu rapor edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, biyoteknoloji çalışmalarının faydalarının riskinden fazla olduğunu belirttikleri de ifade edilmiştir.

9. Öğrencilerin GDO Hakkındaki Bilgi Düzeylerini ve Tutumlarını İnceleyen Çalışmalar

Oğur, Aksoy ve Yılmaz (2017)'nin çalışmasında, üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar ve gıdalar hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama araştırması kullanılarak çalışmaları gerçekleştirilmiştir. 2015 yılı Şubat ayında Bitlis Eren Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde (lisans-ön lisans) ve sınıflarında öğrenim görmekte olan 360 öğrenci ile çalışmaları yürütülmüştür. Araştırma örnekleme, tesadüfi örnekleme metodu kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin GDO'lar hakkındaki bilgi düzeylerini ve tutumlarını belirleyen anket ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin, %83'ünün GDO teriminden haberdar oldukları, %81,7'sinin tükettikleri gıdalar içinde GDO'lu ürünlerin bulunabileceğini düşündükleri, %23,1'inin GDO'lar ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin GDO'lu gıdaları tüketmek istememe oranları incelendiğinde kızların (%79,5) erkeklerden daha fazla olduğu çalışmalarında rapor edilmiştir. Öte yandan toplumun GDO'lar hakkında yeterince bilgilendirildiği konusunda lisans öğrencilerinin %79,5'unun, ön lisans öğrencilerinin %64,9'unun bu fikre katılmadıklarını belirttikleri ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, GDO'lu ürünlerin güvenilir olmadıklarını düşündüklerine de araştırma sonuçları arasında yer verilmiştir.

Özdemir, Güneş ve Demir (2010)'un çalışmasında, üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO'lara) yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarını belirlenmesi ve sürdürülebilir tüketim açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaları betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnekleme, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin Samsun İl merkezindeki çeşitli fakültelerinin son sınıflarında öğrenim görmekte olan 300 (144 erkek, 156 kadın) öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmacılarının kendilerinin geliştirdiği GDO'lara Yönelik Bilgi Düzeyi ve Tutum Ölçeği ile çalışma verileri toplanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin; % 97,53'ünün GDO'lu ürünlerden haberdar olduğu, çoğunluğunun GDO'nun kullanım amacının tarımsal üretim ve beslenme olduğunu ifade ettikleri, en fazla tarımsal üretimi yapılan GDO'lu ürünlerin soya, mısır ve pamuk olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin çok büyük kısmının (%96) şu ana kadar tükettikleri ürünlerin üzerinde GDO'lu olduklarına ait herhangi bir etiket görmedikleri rapor edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin cinsiyetinin, aile gelir düzeylerinin ve öğrenim gördükleri bölümlerin, GDO'ların güvenilirliğine, denetimine ve sosyoekonomik etkiye yönelik tutumlarına göre değişimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı da belirtilmiştir. Bunun yanında katılımcıların büyük kısmının GDO'ların çevresel etkilerini önemsemediklerine de araştırma sonuçları arasında yer verilmiştir.

Yılmaz, Üner ve Ercan (2015)'in çalışmasında, üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetiği değiştirilmiş gıdalara yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması (case study) olarak yaptıkları çalışmanın örnekleme, Marmara Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin çeşitli fakültelerinin fen bilimleri, mühendislik, sağlık ve sosyal alanlarında öğrenim görmekte olan toplam 423 (227 kız, 196 erkek) öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri GDO'lara ilişkin soruların bulunduğu anket ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin, GDO'lar ile %40'ının bilgili, %11,3'ünün ise kısmen bilgili olduğu, %83,2'sinin GDO'ların uzun süre kullanıldığında sağlığa zararlı olduğu, %78,5'inin GDO'ların ekolojik dengeye zarar verebileceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin % 66,7'sinin GDO'lar hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri, çoğunluğunun televizyondan (%54,6) ve internetten (%29,1) bilgi edindikleri, %79,7'sinin GDO'lu ürünler ile doğal ürünler arasında besin değeri açısından farklılık olduğunu düşündükleri rapor edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun (% 65,5) GDO'lar ile ilgili gelişmeleri nadiren takip ettiklerine çalışmalarının sonucunda yer verilmiştir.

Öte yandan alanyazında, öğrencilerin genetik okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği çalışmalara da ulaşılmıştır. Örneğin, Bowling et al. (2008)'nin çalışmasında, genetik üzerine odaklanan biyolojiye giriş dersinde lisans öğrencilerinin genetik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Genetik Okuryazarlığı Değerlendirme Envanteri, genetik dersleri alan lisans öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin genetik okuryazarlığı hakkındaki bilgilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örneğin mayoz gen aktiviteleri ve genetik çeşitlilik, protein sentezi sırasında genlerin görev yapmaları gibi konularla ilgili sorulara doğru cevap verildiği; ancak evrim ve doğal seleksiyon (seçilim) ile ilgili soruları doğru şekilde yanıtlayamadıkları rapor edilmiştir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan bu çalışmaların özeti Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların özetleri

Çalışma	Amaç	Yöntem	Örneklem
Sinan (2015)	Biyoteknoloji bilgi ve tutumu	Nicel	60 (49 kadın, 11 erkek) Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi biyoloji öğrencisi
Tegegne vd. (2013)	Biyoteknoloji algı ve tutumu	Nicel	792 üniversite öğrencisi
Sürmeli ve Şahin (2010)	Biyoteknoloji tutumu	Nicel- Tarama	222 (113 kadın, 109 erkek) Fen bilgisi öğretmenliği, Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji ve Tıp Fakültesi Klinik Öncesi Dönem Öğrencileri
Sürmeli ve Şahin (2009)	Biyoteknoloji bilgi ve görüşü	Nicel- Tarama	196 üniversite öğrencisi (112 fen bilgisi öğretmenliği, 50 Tıp Fakültesi, 34 Fen Edebiyat Biyoloji)
Oğur vd. (2017)	GDO bilgi düzeyi ve tutumu	Nicel- Kesitsel Tarama	360 üniversite lisans-önlisans öğrencisi
Özdemir vd. (2010)	GDO bilgi düzeyi ve tutumu	Nicel- Yöntem	Betimsel 300 (156 kadın, 144 erkek) son sınıf üniversite öğrencisi
Yılmaz vd. (2015)	Biyoteknoloji ve GDO tutumu	Nitel- çalışması	Durum 423 (227 kadın, 196 erkek) üniversite öğrencisi
Bowling vd. (2008)	Genetik okuryazarlık	Nicel	Lisans öğrencileri

Tablo 5 incelendiğinde üniversite öğrencileriyle genel olarak öğrencilerin biyoteknoloji konusundaki bilgileri, algıları ve tutumlarının belirlendiği ve çoğunlukla nicel yöntemle araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında GDO hakkında bilgi düzeyleri ve tutumları ile genetik okuryazarlık seviyeleri de incelenmiştir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların özetleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların özet sonuçları

Çalışma	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Sinan (2015)	Biyoteknoloji tutum ve Biyoteknoloji bilgi anketi	Biyoteknoloji tutumu eğitim öncesi ve sonrası değişmemekte, cinsiyete göre lise yıllarındaki biyoloji deneyimleri farklılık göstermemekte
Tegegne vd. (2013)	Biyoteknoloji ve GDO bilgi, tutum ve algıları belirleyen sorular içeren anket	Öğrencilerin %52’si genetik mühendisliği konusunda biraz bilgili, %56’sı içeriklerin listelendiği gıda etiketlerini nadiren okumakta, % 75’i biyoteknoloji uygulamalarını yeni ilaçlar yapmak ve insan hastalıklarını tedavi için desteklemekte
Sürmeli ve Şahin (2010)	Biyoteknoloji tutum ölçeği	Biyoteknoloji tutumu; öğrenim görülen fakülteye göre fen fakültesi lehine farklılık göstermekte, biyoteknoloji konularına bağlı olarak tutumlarda değişim olmakta
Sürmeli ve Şahin (2009)	Biyoteknoloji bilgi ve kavrama testi	Biyoteknolojiyi en çok biyoloji bölümü öğrencileri doğru tanımlamış, biyoteknolojinin faydalarının risklerinden fazla olduğu belirtilmiş
Oğur vd. (2017)	GDO bilgi düzeyi ve tutumları belirleyen anket	Öğrencilerin büyük kısmı GDO’dan haberdar ancak GDO hakkında yeterli bilgiye sahip değil, ayrıca öğrenciler GDO’ların güvenilir olmadığını düşünmekte
Özdemir vd. (2010)	GDO ‘lara yönelik bilgi düzeyi ve tutum ölçeği	Öğrencilerin çok büyük kısmı GDO’lardan haberdar (%98) ve tükettikleri ürün üstünde GDO etiketini görmediğini (%96) belirtmekte, GDO güvenilirliği, denetimi ve sosyoekonomik etkiye yönelik tutum cinsiyete, aile gelir düzeyi ve öğrenim görülen bölüme göre değişmemekte
Yılmaz vd. (2015)	GDO anketi	Öğrencilerin büyük kısmı (%67) GDO hakkında yerince bilgilendirilmediğini ifade etmekte, öğrenciler GDO ile ilgili bilgilerini çoğunlukla (%55) televizyondan öğrenmekte ve öğrencilerin çoğunluğu (% 66) GDO ile ilgili gelişmeleri nadiren takip etmekte
Bowling vd. (2008)	Genetik okuryazarlığı değerlendirme envanteri	Öğrencilerin genetik okuryazarlığı bilgileri ortadüzeyde

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin çoğunlukla GDO’lardan haberdar oldukları, GDO konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, biyoteknoloji tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir.

10.Ortaokul Öğrencileri İle Yapılan Çalışmalar Öğrencilerinin Biyoteknoloji Bilgi Düzeylerini İnceleyen Çalışmalar

Sönmez ve Pektaş (2017)’nin çalışmasında, öğretim programı dışında uygulanan biyoteknoloji etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji bilgi ve bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Deneysel yöntemlerden tek grup öntest- sontest modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2013-2014 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Erzurum il merkezinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 30 (14 kız, 16 erkek) 8. sınıf öğrencisi olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri Biyoteknoloji Bilgi Anketi ve Bilimin Doğası Anketi ile toplanmıştır. Sonuç olarak, uygulama öncesinde genetik sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin bilgi seviyelerinin düşük olduğu, öğretim programı dışı biyoteknoloji etkinliklerinin, öğrencilerin biyoteknoloji bilgi seviyelerini arttırdığı, bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini olumlu yönde

etkilediği rapor edilmiştir. Bununla birlikte bilimin doğası hakkındaki görüşler ile biyoteknoloji bilgileri arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında olumlu ve aynı yönde bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir.

Doğru (2010)'un yüksek lisans tezi çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ile ilgili yaklaşımları ve bilgi seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında İzmir ili Konak ilçesindeki altı farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 350 (181 kız, 169 erkek) 8. sınıf öğrencisi araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Çalışma verileri, kendi geliştirmiş olduğu kişisel bilgiler formu, biyoteknoloji konusundaki öğrenci görüşleri anketi ve biyoteknoloji başarı testi ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin; biyoteknolojiye yönelik olumlu ilgi ve görüşlere sahip olduğu, başarı testi puan ortalamalarının 43,942 ve bunun düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili görüşlerinin cinsiyete, ailenin gelir durumuna, anne ve baba eğitim düzeylerine, yaşanan yere ve baba mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak anne mesleğine göre farklılık gösterdiği ve annesi ev hanımı olan öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik görüşlerinin olumlu olduğu rapor edilmiştir. Bununla birlikte 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde biyoteknoloji konularına ayrılan zamanla biyoteknoloji görüşleri arasında bir orantı olduğu, bu konulara ayrılan zaman arttıkça, biyoteknoloji ile ilgili konulara fen bilimleri dersi dışında diğer derslerde de yer verildiğinde öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik görüşlerinin olumlu olarak arttığı da belirtilmiştir. Öte yandan biyoteknoloji bilgileri ile biyoteknoloji görüşleri arasındaki ilişki olup olmaması incelendiğinde, anlamlı bir ilişki olduğu ve başarı puanı yüksek olan öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilmiştir.

11. Öğrencilerinin Biyoteknolojiye Yönelik Tutumlarını İnceleyen Çalışmalar

Bahri, Suryawati ve Osman (2014)'ün, öğrencilerin biyoteknoloji yönelik bilgi, tutum ve algılarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada nicel yöntemlerden kesitsel araştırma modeli kullanılmıştır. Malezyadaki eyaletlerden birinde bulunan ortaokullardaki 292 öğrenci kümeleme ve tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle iki aşamada belirlenmiştir. Veriler, Biyoteknolojiye yönelik bilgi, tutum ve algı ile öğrencilerin kişisel bilgilerin yer aldığı 4 bölümden oluşan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, genel olarak biyoteknoloji bilgi, algı ve tutumlarının orta seviyede olduğu, biyoteknoloji bilgisiytle tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bunun orta düzeyde ve pozitif olduğu ($r=0,535$) tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin biyoteknoloji konusundaki algıları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bunun orta derecede ($r = 0,673$) ve pozitif (olumlu) olduğu rapor edilmiştir. Yani öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgi ve algıları arttıkça tutumları da olumlu olarak artmıştır. Ayrıca çalışmanın diğer bir sonucu olarak ta öğrencilerin iyi bir biyoteknoloji okuryazarı oldukları belirtilmiştir.

Bilen ve Özel (2012)'nin, üstün yetenekli öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. 2010 -2011 eğitim öğretim yılında Denizli ve Kahramanmaraş Bilim Sanat Merkezinde 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan toplamda 62 (34 kız, 28 erkek) öğrenci basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, öğrencilerin kişisel bilgilerini, biyoteknoloji ile ilgili bilgilerini ve tutumlarını ölçmek üzere 3 kısımdan oluşan anket ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun (%87) genetiği değiştirilmiş ürünlerden haberdar oldukları, bitki ve hayvanların genlerinde değişiklik yapıldığı takdirde biyoçeşitliliği etkileyebileceğini düşündükleri, çevre temizliğinin biyoteknolojik yöntemlerle yapılabilmesine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin; genetiği değiştirilmiş yiyeceklerin riskli olduğunu, genetik uygulamalar sayesinde hastalıkların tedavi edilebileceğini belirttikleri rapor edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci tutumunun biyoteknoloji uygulama alanına göre farklılık gösterdiğine de araştırma sonucunda yer verilmiştir.

12. Ortaokul Öğrencileriyle Genetik Alanında Farklı Konularda Yapılan Çalışmalar

Kaplan ve Çavuş (2016)'nın, farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf öğrencilerinin genetik temalı sosyobilimsel konulara yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli anlık durum deseni ve nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen bir arada kullanılmıştır. Birinci aşamada uygun örnekleme yöntemi kullanılarak

belirlenen Kocaeli İlindeki yedi ilçe öğrenim görmekte olan 464 sekizinci sınıf öğrencisine Epistemolojik İnanç Ölçeği uygulanarak araştırma verileri toplanmıştır. İkinci aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örneklemesini kullanılarak belirledikleri, farklı inanışlara sahip toplam 49 (25 sofistike, 24 naif) öğrenciye Sosyobilimsel Konuları Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Çalışma sonuçları, genetik mühendisliği uygulamaları, genetik hastalıklara yönelik çalışmalar, GDO ve GDO içeren besinler alt başlıkları olmak üzere 3 kısımda incelenmiştir. Genetik mühendisliği uygulamalarının insanlık için doğurabileceği sonuçlar açısından öğrenci görüşleri iyimser ve kötümser olarak kodlanmış ve sofistike öğrencilerin hem iyimser hem de kötümser bir yaklaşım içerisinde olmalarına karşılık naif öğrenciler tamamen iyimser bir yaklaşım içinde oldukları belirtilmiştir. Ayrıca sofistike öğrencilerinin görüşlerinin naiflere göre daha ayrıntılı ve konunun yarar ve zarar boyutlarını da ifade ettikleri için çok yönlü olduğu rapor edilmiştir. Genetik hastalıklara yönelik yapılan çalışmalarla ilgili olarak, sofistike öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz tutuma sahip görüşlerinin naiflere oranla daha fazla yer almasına karşın naiflerin, görüşlerini kısa ve yorum içermeyecek şekilde ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte sofistike öğrencilerin naiflerden ayrı olan görüşleri arasında genetik hastalıklarla ilgili çalışmalar yapıldığı takdirde bunun dine uygun olmadığı, insan genlerinin bozulma tehlikesiyle karşılaşabileceği gibi etik konuların olduğu da çalışma sonuçları arasında gösterilmiştir. GDO ve GDO içerikli besinler konusunda, besinlerin çoğunluğunun GDO'lu olduğu ve bireylerin bu ürünleri tükettikleri, tarım ve hayvancılık uygulamalarında bu ürünlerin kullanımının öne çıktığı konusunda sofistike ve naif öğrencilerin hem fikir olduklarına çalışma sonuçları arasında yer verilmiştir. Öte yandan her iki öğrenci grubunun da, insan ve hayvan sağlığı ile doğal çevre açısından GDO'nun risk içerdiğini belirttiklerini ifade edilmiştir.

Öcal, Şad ve Kahraman (2014)'ün çalışmasında, öğrencilerin genetik mühendisliği ve uygulamaları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılı Malatya ilindeki merkez ortaokulların 8. sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma verileri, 4 açık uçlu sorudan oluşan form ile yazılı olarak toplanmıştır. İçerik analizi yapılarak veriler incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin genel olarak genetik mühendisliği ile ilgili bilgilerinde eksiklikler veya yanlışlıklar olduğu, bununla birlikte bazı öğrencilerinde kavram yanlışlarına nedeniyle genetik mühendisliği hatalı şekilde tanımladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlası (n=22), genetik ile genetik mühendisliği tanımlarını birbirine karıştırdıkları belirtilmiştir. Öte yandan, yapılan kodlamalar sonucunda öğrencilerin genetik mühendisliği ile ilgili olumlu görüşlerinin, olumsuz olanlara göre daha fazla olduğu da çalışma sonuçlarında rapor edilmiştir.

Özden, Akgün, Çinici, Gülmez ve Demirtaş (2013)'ün çalışması, 8. sınıf öğrencilerinin GDO bilgi düzeylerinin ve biyoteknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılı Adıyaman ve Gaziantep illerindeki toplamda iki ortaokulda bulunan 373 (187 kız, 186 erkek) 8. sınıf öğrencisi, araştırma örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, kişisel bilgiler, GDO Bilgi Düzeyi ve Biyoteknoloji Tutum Ölçeği şeklinde üç kısımdan oluşan ölçek ile toplanmıştır. Araştırma bulgu ve sonuçlarında öğrencilerin, bitki ve hayvanların genleriyle oynanmasına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu ve bitkilerin genetik yapılarında değişiklik yapıldığında biyoçeşitliliğe zarar vereceğini belirttikleri ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, GDO'lu ürünlerin üretimi ve satılmasını engelleyen bir yasa olduğu takdirde bunu destekleyecekleri ve biyoteknolojinin yalnızca insan sağlığı söz konusu olduğunda ya da hastalıkları tedavi etmek için ilaç üretiminde kullanıldığında olumlu karşıladıkları rapor edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarının, cinsiyete, evde bilgisayar ve internet olup olmasına ve anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tatar ve Koray (2005)'in çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin genetik konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. 2003-2004 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Ankara İli Çankaya İlçesi'nde, rastgele belirlenen üç ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim görmekte olan 140 öğrenciye, evet, hayır ve bilmiyorum şeklinde üç seçeneğe anket soruları, sıralama dizileri soruları ve yazılı mülakat soruları olmak üzere üç kısımdan oluşan kavram belirleme anketi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin büyük kısmının genetik konusundaki, çekirdek,

kromozom, DNA ve gen gibi temel kavramlar hakkındaki bilgilerinin eksik ya da yanlış olduğu, çok az sayıdaki öğrencinin (%6,4) genlerin DNA'da bulunduğunu belirttiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (yaklaşık %75) genlerin nerede bulunduğu ve önemi ile ilgili sorularda bilmiyorum yanıtını verdikleri, %6,4'ünün DNA'nın bilgi taşıdığı için önemli olduğunu ve kromozomların vücudumuzda yalnızca erkek eşey hücrelerinde bulunduğunu belirttikleri rapor edilmiştir. Ayrıca genetik kod hakkında öğrencilerin büyük kısmının (%87,1) herhangi bilgiye sahip olmadıkları da çalışma sonuçları arasında belirtilmiştir.

Alanyazındaki, yurt içi ve yurt dışında lise (ortaöğretim) ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin biyoteknolojiye ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgi ve tutumlarının araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin genetik konularındaki kavram yanılgıları, genetik temalı sosyobilimsel konulara bakış açıları, GDO'lar hakkında bilgi düzeyleri ve genetik mühendisliği ve uygulamaları ile ilgili görüşleri de incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda genel olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Yukarıda belirtilen, ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların özetleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların özetleri

Çalışma	Amaç	Yöntem	Örneklem
Sönmez ve Pektaş (2017)	Biyoteknoloji bilgileri ve bilimin doğası hakkındaki görüşler	Nicel- Tek grup öntest-sontest modeli	8. Sınıf 30 öğrenci (14 kız, 16 erkek)
Doğru (2010)	Biyoteknoloji görüşleri ve bilgi seviyeleri	Nicel	8. Sınıf 350 öğrenci (181 kız, 169 erkek)
Bahri vd. (2014)	Biyoteknoloji, bilgi, tutum ve algıları	Nicel- Kesitsel araştırma	292 ortaokul öğrencisi
Bilen ve Özel (2012)	Biyoteknoloji tutumu	Nicel- Tarama	4,5,6,7 ve 8. Sınıf 62 öğrenci (34 kız, 28 erkek)
Kaplan ve Çavuş (2016)	Genetik temalı sosyobilimsel konulara bakış açısı	Nicel- Genel tarama anlık durum deseni Nitel-Fenemolojik desen	1. Aşama: 8. Sınıf 464 öğrenci 2. Aşama: 49 (25 sofistike, 24 naif) öğrenci
Tatar ve Koray (2005)	Genetik konularındaki Kavram yanılgıları	Nicel	8. sınıf 140 öğrenci

Tablo 7 incelendiğinde genellikle nicel yöntemle çalışmaların yapıldığı bunun yanında nitel olarak ta çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmaların çoğunluğu 8. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların özetleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların özet sonuçları

Çalışma	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Sönmez ve Pektaş (2017)	Biyoteknoloji bilgi anketi ve Bilimin doğası anketi	Biyoteknoloji bilgi seviyeleri düşük, bilimin doğası hakkındaki görüş ile biyoteknoloji bilgisi arasında olumlu ve aynı yönde
Doğru (2010)	Biyoteknoloji öğrenci görüşleri anketi, biyoteknoloji başarı testi	Biyoteknoloji ilgi ve görüşleri olumlu, biyoteknoloji bilgileri düşük seviyede, biyoteknoloji görüşleri cinsiyet, aile gelir durumu, anan-baba eğitim düzeyi, yaşanılan yer ve baba
Bahri vd. (2014)	Biyoteknolojiye yönelik bilgi, tutum ve algı anketi	Biyoteknoloji bilgi, tutum ve algıları orta seviyede, biyoteknoloji

Bilen ve Özel (2012)	Biyoteknoloji bilgi ve tutum anketi	tutum ve biyoteknoloji algısı ile tutum arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmakta Öğrencilerin çoğunluğu (%87) GDO'lardan haberdar, GDO'ların riskli olduğu belirtilmekte ve biyoteknoloji tutumu
Kaplan ve Çavuş (2016)	Epistemolojik İnanç Ölçeği, Sosyobilimsel konuları değerlendirme	Hem sofistike hem de naif öğrenci grubu, insan ve hayvan sağlığı ile doğal çevre açısından GDO'nun Genel olarak genetik mühendisliği ile bilgilerde eksiklik veya yanlışlıklar bulunmakta, genetik mühendisliği ile
Öcal vd. (2014)	4 açık uçlu sorudan oluşan yazılı form	Öğrencilerin büyük kısmı (%75) genlerin nerede bulunduğunu bilmemekte, % 87'si genetik kod
Tatar ve Koray (2005)	Kavram belirleme anketi	

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaların anket ve ölçeklerle yapıldığı, bu ölçek ve anketlerin genellikle biyoteknoloji bilgi ve tutumlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin GDO'lardan haberdar olduğu, genetik bilgilerinde eksiklikler olduğu, GDO'ların risk taşıdığını ifade ettikleri de belirtilmiştir.

13. Lise Öğrencileri İle Yapılan Çalışmalar Öğrencilerin Biyoteknoloji ya da Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Bilgi ve Tutumlarını İnceleyen Çalışmalar

Meerah, Harail ve Halim (2012)'nin, Malezyalı ortaöğretim öğrencilerinin biyoteknoloji ve uygulamasına yönelik bilgilerini ve tutumlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, tanımlayıcı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle Malezya'daki eyaletlerin birindeki altı ortaöğretim okulunda öğrenim görmekte olan 214 (115 kız, 99 erkek) öğrenci olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerden alınan bilim konularına göre 106'sının Biyoloji, 108'inin Genel Fen Bilimleri dersini aldıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin, biyoteknoloji ve uygulamaları konularındaki bilgilerinin tespit etmek amaçlı 15 maddeden oluşan Biyoteknoloji Bilgi Anketi ve biyoteknoloji ve uygulamalarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan 28 maddeden oluşan Biyoteknoloji Tutum Ölçeği ile çalışma verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin biyoteknoloji konusundaki bilgilerinin, yüksek düzeyde olduğu; ancak bunun yalnızca tıp ile ilgili konularla sınırlı olduğu, cinsiyete ve alınan bilim konularına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, genetiği değiştirilmiş ürünlerin tüketimine, alışverişine ve genetik modifikasyon etiğine yönelik tutumlarının tarafsız (nötr) olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan; öğrencilerin, tarım endüstrisinde genetik modifikasyon yapılmasına, GDO konusunda halkın bilinçlendirilmesine, tıbbın insanlarla ilgili olan kısmında (örneğin insanların hastalıklarının tedavisi için ilaç üretimi) genetik mühendisliğinin kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik tutumlarının cinsiyete ve alınan fen konularına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın cinsiyete göre erkekler, alınan fen konularına göre biyoloji lehine olduğu da çalışma sonuçları arasında gösterilmiştir.

Benzer şekilde bu alanda yapılan bir diğer çalışma olan Özel ve diğerleri (2009)'un çalışmasında, lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama metodunu kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, 2006-2007 eğitim öğretim yılı bahar döneminde üç düz lisede öğrenim görmekte olan, yaşları ondört-onsekiz arasında değişen 325 (224 erkek, 101 kız) lise öğrencisidir. Araştırma verileri Biyoteknoloji Bilgi Anketi ve Biyoteknoloji Tutum Anketi ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin

biyoteknoloji bilgilerinin, orta seviyenin biraz üzerinde olduğu, cinsiyete göre değişmediği ve yaş arttıkça bilgilerinin arttığı tespit edilmiştir. Biyoteknoloji tutumunun cinsiyete ve yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği, cinsiyete göre erkeklerin kızlardan daha olumlu tutuma sahip olduğu ve yaş arttıkça tutumun arttığı da araştırma sonuçlarında rapor edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin çoğunluğunun biyoteknoloji uygulamalarının faydalı olduğunu ve bunların yaygınlaştırılması gerektiğini ifade ettiklerine ve biyoteknolojinin uygulama alanlarına göre öğrencilerin tutumlarında farklılıklar görüldüğü belirtilmiştir.

Chen ve Raffan (1999)'un çalışmasında, İngiltere ve Tayvan'daki öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgi ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. İngiltere ve Tayvan'daki 16 yaş üzeri (17-18) toplam 336 öğrenciyle (153 İngiltere, 183 Tayvan), anket ve odak grup tartışma yöntemleri kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Çalışma sonucunda her iki ülke öğrencileri arasında benzer sonuçlar olduğu belirtilmiştir. Örneğin, her iki ülke öğrencilerinin biyoteknoloji örneklerini verebilme oranının % 50 iken, genetik mühendisliği örnekleri verebilme oranının % 60 olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin, bitkilerdeki genetik mühendisliği uygulamalarına, hayvanlardakilerden daha olumlu yaklaştıkları, hastalıklara karşı dirençli olmak için organizmalarda değişiklik yapılmasını uygun buldukları rapor edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin genetik mühendisliği ile bilgileri incelendiğinde biyoloji dersi alıp almama durumuna göre ülkeler arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, İngiltere'deki öğrencilerin Tayvan'daki öğrencilere göre daha fazla bilgi farklılığı olduğu şeklinde belirtilmiştir.

14. Öğrencilerin Biyoteknolojiye Yönelik Tutumlarını İnceleyen Çalışmalar

Klop ve Severiens (2007)'nin çalışmasında, Hollanda'lı ortaöğretim öğrencilerinin modern biyoteknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yaptıkları çalışmada üç taraflı tutum modeli bileşenleri araştırılmıştır. Hollanda'nın batı kesimindeki dört büyük şehirdeki tüm okulları listesi temel alınarak 574 (312 kız, 262 erkek) ortaöğretim öğrencisi araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik bilgilerini, bilişsel, duyuşsal ve davranışlar değerlendirmelerini belirlemek amacıyla üç kısımdan oluşan anketle çalışma verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda biyoteknolojiye yönelik tutumun çok bileşenden oluşan bir kavram olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte tutumun duyuşsal bileşeniyle ilgili, bireyler ya biyoteknolojiye karşıdır ya da biyoteknolojinin lehine davranır şeklinde tek bir boyutunun olmadığı, daha karmaşık bir konu olduğu çalışma sonuçları arasında belirtilmiştir.

Massarani ve Moreira (2005)'in çalışmasında, Brezilya'lı lise öğrencilerinin modern genetik ve biyoteknolojiye yönelik tutumları belirlenmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Anket ve odak grup görüşmeleriyle araştırma verileri toplanmıştır. Öğrencilerin modern genetiğin uygulamaları (organizmaların genetik modifikasyonu, embriyonun genetik manipülasyonu yani embriyonun gelişim sürecindeki ilk günlerde genlerinin değiştirilmesi ve sigorta şirketleri tarafından yapılan testlere göre bireyler tarafından yapılan genetik testler) hakkındaki görüşlerinin araştırılması sonucunda; öğrencilerin 2/3'ünün genetiği değiştirilmiş gıdaların faydalı olduğunu belirttikleri, dörtte üçünden fazlasının bu tür uygulamaları riskli olarak kabul ettikleri rapor edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin yaklaşık 1/3'ünün ahlaki olarak bunun kabul edilebilir olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğu transgenik gıdaların yani genetiği değiştirilmiş gıdaların yararlı olabileceğine ve bunun teşvik edilmesi gerektiğine ancak risklerinin de olabileceğine inandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler transgenik gıdaların etiketlenmesini desteklediklerine de çalışma sonuçlarında yer verilmiştir.

Dawson ve Schibeci (2003)'ün çalışmasında, lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Batı Avustralyada 11 okuldaki, yaşları 15 ile 16 arasında değişmekte olan 905 ortaöğretim (lise) öğrencisi araştırma örneklemini olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilere, biyoteknoloji uygulamalarına (genetiği değiştirilmiş ürünler, genetik mühendisliği, klonlama gibi) yönelik tutumlarının belirlenmesi için 15 maddeden oluşan anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda genel olarak, öğrencilerin biyoteknoloji uygulamalarının kullanılmasını kabul edilebilir olarak gördükleri tespit edilmiştir. Örneğin, öğrencilerin büyük kısmının (%90'dan fazlası) mikroorganizmaların, %71 - % 82'si bitkilerin genetik modifikasyonunun biyoteknoloji süreçlerinde

kullanılmasını onayladığı belirtilmiştir. Öte yandan öğrencilerin çok az bir kısmının (%6) biyoteknolojide herhangi bir canlının kullanılmasını kabul edilebilir olarak bulmadıkları rapor edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin, insanlar ve hayvanlarda yapılan genetik modifikasyonu, mikroorganizma ve bitkilerdekine göre daha az kabul edilebilir olarak gördükleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmalardan farklı olarak, Semenderoğlu ve Aydın (2014)'ün yaptıkları çalışmada, öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal olarak anlamalarına yapılandırıcı yaklaşımın etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İzmir ili Buca ilçesindeki lisede 12. sınıfta öğrenim görmekte olan, kontrol grubundaki 18 (14 erkek, 4 kız) ve deney grubundaki 19 (12 erkek, 7 kız) öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma verileri, İnsan Genom Projesi Kavramsal Anlama Testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Geciktirilmiş Son Test kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin bir takım kavram yanlışlarına sahip oldukları, yapılandırıcı yaklaşım kullanılarak yapılan etkinliklerin; kavramsal olarak anlamayı daha kolaylaştırdığı, etkili ve kalıcı öğrenme üzerinde ve kavram yanlışlarının giderilmesinde daha etkili olduğu rapor edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği ilgili yapılan çalışmalarla farkındalık düzeylerinin yeterli olduğu, ancak GDO ve klonlama gibi çalışmalarda güvensiz ve şüpheci bir tutuma sahip oldukları ve uluslararası yapılan çalışmaları kısmen takip ettikleri tespit edilmiştir.

Özdemir ve Duran (2010)'un yaptıkları çalışmada, Dünyanın çeşitli bölgelerindeki tüketicilerin biyoteknoloji uygulamalarına ve genetiği değiştirilmiş organizmalara ilişkin davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılarak betimsel bir derleme çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yurt dışında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, tüketicilerin genel olarak biyoteknoloji uygulamalarından, özel olarak GDO'lardan haberdar olma durumlarının ve bilgi seviyelerinin büyük ölçüde değişiklik gösterdiği belirtilmiştir. Bununla birlikte yurt içinde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre genellikle tüketicilerin biyoteknoloji uygulamaları ile ilgili, haberdar olma durumları ve bilgilerinin düşük düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca tüketicilerin biyoteknoloji uygulamalarını genel anlamda benimsediklerine fakat GDO'lar hakkında endişelendiklerine çalışma sonuçları arasında yer verilmiştir.

Uzun ve Sağlam (2005)'in çalışmasında, lise programındaki biyoloji dersleri genetik konularındaki laboratuvar deneylerinin uygulanma biçimleri ve öğrencilerin genetik akademik başarıları ile olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2001-2002 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Ankara ilindeki ortaöğretim (lise) kurumlarının fen bölümü son sınıflarında öğrenim görmekte olan 160 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilere araştırmacıların kendi geliştirdikleri, genetik konularındaki deneylerin uygulanma şeklini belirlemek amacıyla hazırladıkları anket ve genetik başarı testi uygulanmıştır. Başarı testini 30 puan üzerinden değerlendirmeye almışlardır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin genetik konularındaki akademik başarılarıyla ilgili olarak, deneyleri laboratuvar yapan öğrencilerin en yüksek ortalamaya (21,36) sahip oldukları tespit edilmiştir. Deneyleri sınıfta kuramsal olarak işleyen öğrenci sayısının (n=102), deneyleri laboratuvar ortamında yapan (n=36) ve deney uygulaması yapamayan ve kuramsal olarak işlemeyen (n=22) öğrencilere göre daha fazla olduğu ve bunun liselerde fiziki olarak alt yapı eksikliğinden ya da güncelleştirilme yapılamadığından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bununla birlikte deneylerin uygulanma biçimi ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde, genetik konularındaki deneyleri laboratuvar ortamında yapan öğrencilerin, deneyleri sınıfta kuramsal olarak işleyen ve deney uygulaması yapamayan ve kuramsal olarak işlemeyen öğrencilere göre akademik başarılarının anlamlı derecede yüksek olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca deneyleri sınıfta kuramsal olarak işleyen öğrenciler ile deney uygulaması yapamayan ve kuramsal olarak işlemeyen öğrenciler arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı rapor edilmiştir.

Uzun ve Sağlam (2003)'ün çalışmasında, lise (ortaöğretim) ders kitaplarında ve öğretim programında genetik konularının ne şekilde yer aldığı ve lise öğrencilerinin akademik başarılarının genetik konularına duydukları ilgiye göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, basit

rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak, 2001-2002 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Ankara ilindeki liselerin fen bölümü son sınıflarında öğrenim görmekte olan 160 (84 kız, 76 erkek) öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışma verileri, kendilerinin geliştirmiş olduğu genetikle ilgi başarı testi ve ilgi ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, lise ders kitaplarında genetik konularının farklı şekillerde bulunduğu belirtilmiştir. Örneğin genetik konusu biyoloji ders kitaplarından, lise 1. sınıflarda doğrudan bir başlık ya da bölüm altında verilmeyip Canlıların Temel Bileşenleri ve Canlılığın Temel Biri Hücre bölümleri içerisinde verildiği, lise 2. sınıflarda genetikle ilgili konuların hiçbir şekilde yer almadığı ve lise 3. sınıflarda Genetik Bilgi Taşıyan Moleküller, Kalıtım: Genetik Nedir?, Popülasyon Genetiği ve Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği adlı bölümlerde direkt olarak verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin %85'inin genetik dersine yönelik ilgilerinin olduğu ve biyoloji dersine olan ilgileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu, çalışma sonuçları arasında gösterilmiştir.

Lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların özetleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların özetleri

Çalışma	Amaç	Yöntem	Örneklem
Meerah vd. (2012)	Biyoteknoloji bilgi ve tutumu	Nicel- Tanımlayıcı araştırma	214 lise öğrencisi (115 kız, 99 erkek)
Özel vd. (2009)	Biyoteknoloji bilgi ve tutumu	Nicel- Tarama	325 lise öğrencisi (101 kız, 224 erkek)
Chen ve Raffan (1999)	Biyoteknoloji bilgi ve tutumu	Tarama	336 lise öğrencisi (153 İngiltere, 183 Tayvan)
Klop ve Severiens (2007)	Modern biyoteknoloji tutumu	Nicel	574 lise öğrencisi (312 kız, 262 erkek)
Massarani ve Moreira (2005)	Modern genetik ve biyoteknoloji tutumu	Karma Yöntem	
Dawson ve Schibeci (2003)	Biyoteknoloji tutumu	Nicel	905 lise öğrencisi
Semenderoğlu ve Aydın (2014)	Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal anlama	Nicel- Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen	Lise son sınıf 37 öğrenci 19 Deney grubu (7 kız, 12 erkek), 18 kontrol grubu (4 kız, 14 erkek)
Uzun ve Sağlam (2003)	Akademik başarının genetik konularına duyulan ilgiye göre değişimi	Nicel- Tarama	Lise son sınıf 160 öğrenci (84 kız, 76 erkek)
Uzun ve Sağlam (2005)	Genetik konularındaki laboratuvar deneylerinin genetik akademik başarısı ile ilişkisi	Nicel	Lise fen bölümü son sınıf 160 öğrenci

Lise öğrencileriyle yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin, biyoteknolojiye veya biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgi ve tutumlarının belirlendiği görülmektedir. Bununla birlikte çalışmalar çoğunlukla nicel yöntemle tarama araştırmaları olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların özetleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Lise öğrencileriyle yapılan çalışmaların özet sonuçları

Çalışma	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Meerah vd. (2012)	Biyoteknoloji bilgi anketi ve Biyoteknoloji tutum ölçeği	Biyoteknoloji bilgileri yüksek ancak tıp konularıyla sınırlı, GDO'lu ürün tüketimi, alışverişine yönelik tutum nötr, Biyoteknoloji tutumu cinsiyete göre erkekler lehine, alınan fen konularına göre biyoloji lehine
Özel vd. (2009)	Biyoteknoloji bilgi anketi ve Biyoteknoloji tutum ölçeği	Biyoteknoloji; bilgileri orta seviyenin üzerinde, cinsiyete göre değişmemekte, yaş arttıkça bilgiler de artmakta, tutum erkekler lehine
Chen ve Raffan (1999)	Anket ve odak grup tartışma	Bitkilerdeki genetik mühendisliği uygulamalarına hayvanlardakinden daha olumlu bakılmakta, İngiltere'deki öğrencilerin bilgi farklılığı Tayvan'dakilere göre daha fazla
Klop ve Severiens (2007)	Anket	Biyoteknoloji tutumu çok bileşenden oluşmakta, duyuşsal bileşeni daha karmaşık bir yapıda
Massarani ve Moreira (2005)	Anket ve odak grup görüşmeleri	Öğrencilerin çoğunluğu GDO'ların; yararlı olabileceğini, teşvik edilmesi gerektiğini ve risklerinin de olabileceğini belirtmekte, GDO'lu gıdaların etiketlenmesini desteklemekte
Dawson ve Schibeci (2003)	Anket	Biyoteknoloji uygulamaları genel olarak kabul edilebilir görülmekte, insanlarda ve hayvanlarda yapılan genetik değişiklikler bitkiler ve mikroorganizmalardakine göre daha az kabul edilebilir olarak belirtilmekte
Semenderoğlu ve Aydın (2014)	İnsan Genom Projesi Kavramsal Anlama Testi, yarı yapılandırılmış görüşme, geciktirilmiş son test	Biyoteknoloji ve genetik mühendisliği farkındalık düzeyleri yeterli, GDO ve klonlama gibi çalışmalarda şüpheli tutum
Uzun ve Sağlam (2003)	Genetik başarı testi ve İlgi ölçeği	Öğrencilerin büyük kısmının (%85) genetik dersine yönelik ilgisi bulunmakta, öğrencilerden biyoloji dersine ilgisi yüksek olanın akademik başarısı da yüksek
Uzun ve Sağlam (2005)	Anket ve Genetik başarı testi	Deneyleri laboratuvarında yapan öğrenciler en fazla akademik başarı puanına sahip

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada uluslararası ve ulusal alanyazında, biyoteknoloji ve genetik okuryazarlığı konularında yapılmış çalışmaların alanyazın taraması derlenmiştir. Öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan çalışmalar katılımcıların biyoteknoloji ve genetik bilgi, tutum, GDO farkındalıkları, genetik okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda genel

olarak öğretmen adaylarının; biyoteknoloji bilgileri cinsiyete göre değişmemekte, sınıf seviyesine göre olumlu farklılık göstermektedir. Biyoteknoloji tutumları sınıf seviyesine göre değişmektedir. Biyoteknoloji algıları olumludur. Sınıf seviyesi arttıkça genetiğe olan ilgileri artmaktadır. GDO'lu ürünler hakkında risk algıları yüksektir.

Fen bilgisi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin biyoteknoloji bilgilerinin, tutumlarının genetik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin; mezun olunan bölüm ve yaşlarına göre biyoteknoloji bilgi düzeylerinin değişmektedir. Biyoteknoloji tutumları cinsiyete göre farklılık gösterirken, mezun olunan bölüme göre farklılık göstermemektedir. Genetik okuryazarlık düzeylerinin ve genetiğe yönelik tutumlarının cinsiyete göre kadınlar lehine değiştiği tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda katılımcıların biyoteknoloji bilgileri, tutumları ve GDO hakkındaki bilgi ve tutumları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda üniversite öğrencilerinin genel olarak; biyoteknoloji tutumları biyoteknoloji uygulama alanına ve konularına göre değişmektedir. GDO'lardan haberdardır. Biyoteknoloji hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı, genetik okuryazarlık düzeylerinin orta olduğu tespit edilmiştir.

Lise ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; genellikle ortaokullardan 8. Sınıf öğrencileriyle çalışmalar yapıldığı, 8. sınıf öğrencilerinin genetik ve biyoteknoloji ile ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı, genetiğe yönelik tutum ve görüşlerinin olumlu ancak GDO'lara yönelik tutumlarının olumsuz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, GDO'ları riskli gördükleri, hastalıkları tedavi etmek ve insan sağlığına faydalı ilaç üretmek amacıyla biyoteknolojik uygulamaların yapılmasını olumlu gördükleri sonucuna varılmıştır.

Lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin genel olarak; biyoteknoloji bilgileri ve tutumlarının incelendiği, biyoteknoloji bilgilerinin cinsiyete göre değişmediği, biyoteknoloji tutumlarının ise cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Öte yandan, biyoteknoloji uygulama alanına göre tutumlarının farklılık gösterdiği, hastalıkları tedavi etmek amacıyla canlıların genetiğinin değiştirilebileceğini, bitkilerde genetik değişiklik yapılmasını hayvanlara oranla daha fazla kabul edilebilir olarak gördüklerini belirttikleri ve GDO'lara yönelik tutumlarında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla birlikte yapılan alanyazın taraması sonucunda çoğunlukla öğretmen adayları ve lise öğrencileri ile biyoteknoloji ve genetik konularında çalışmalar yapıldığı, öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların ise genellikle fen bilgisi öğretmen adayları ile yapıldığı, yapılan çalışmalarda çoğunlukla tarama yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar yıllara göre incelendiğinde 2010-2018 yılları arasında yapılan çalışma sayısı(33), 1999- 2009 yılları arasında yapılan çalışmalara (n=13) göre daha da artmıştır. Bu da göstermektedir ki yaşantımızda biyoteknoloji ve genetik konularının önemi gitgide artmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Ortaokul öğrencileriyle sadece 8. sınıf değil tüm sınıfları kapsayacak çalışmalar yapılabilir.
- Katılımcıların biyoteknoloji ve genetik bilgilerini ölçmek amacıyla tarama yönteminin yanında deneysel yöntem kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- GDO konusunda farklı ölçme araçları geliştirilerek katılımcılardan veri toplanabilir.
- Genetik okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi açısından ulusal ve uluslararası yayınlar (makale, bildiri vs.) takip ettirilmeye çalışılabilir.
- Alan yazındaki yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda tutum ve alan bilgisine bakılmıştır. Ancak, bu katılımcıların bu konuları nasıl öğrettiği, nasıl ders planladığı araştırılmamıştır. Daha sonraki çalışmalarda, öğretmenlerin derslerinin gözlemlendiği çalışmalara da yer verilebilir.
- İçerik analizi gibi çalışmalarla genetik ve biyoteknoloji alanındaki çalışmaların yöntemleri incelenebilir.

Kaynakça

- 21st Century Science Project Team. (2003). 21st Century Science: A new flexible model for GCSE science. *School Science Review*, 85, 27-34.
- Akçay, S. (2016). Öğretmen adaylarının biyoteknoloji algısının metaforlar yoluyla analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 139-151. Doi: 10.17679/inuefd.17328379
- Akgül, H. C., Afacan, Ö., Mertoğlu, H. (2013). Prospective elementary science teachers' GDO awareness. *Sakarya University Journal of education*, 3(2), 80-89.
- Akkaya, A., Pazarlıoğlu, N. (2012). 21. Yüzyılın anahtar teknolojisi: beyaz teknoloji biyoteknoloji. *Kırıkkale Üniversitesi Bilimde Gelişmeler Dergisi*, 1(1), 22-33.
- Akşit Alaçam, C. A. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyobilimsel Konularla ve Bu Konuların Öğretimiyle İlgili Görüşleri. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arda, B. (2002). 2020 Yılında Tıbbi Etik. 2000-2020 sürecinde nasıl bir Dünya, Türkiye, sağlık, tıp ortamı öngörülebilir, oluşturulabilir?. TTB Yayınları, Sayfa: 195-210, Ankara. Erişim [www.ttb.org.tr/kutuphane/2020] tarihi 03.10.2018
- Babaoğlu, M., Gürel, E. ve Özcan, S. (2001). *Bitki biyoteknolojisi*. Konya: S. Ü. Basımevi.
- Bacanak, A. (2002). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlıkları ile Fen-Teknoloji-Toplum Dersinin Uygulanışını Değerlendirmeye Yönelik Bir Çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bahri, N. M., Suryawati, E. & Osman, K. (2014). Students' biotechnology literacy: The pillars of STEM education in Malaysia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3), 195-207.
- Bayraç, A. T., Baloğlu, M. C., Kalemtaş, G. ve Kavas, M. (2014). *Genetiği değiştirilmiş organizmalar*, Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Bilen, K., ve Özel, M. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgileri ve tutumları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 135-152.
- Boerwinkel, D.J., Swierstra, T. & Waarlo, A. J. (2014). Reframing and articulating socio-scientific classroom discourses on genetic testing from an STS perspective, *Science and Education*, 23(2), 485-507.
- Bowling, B. V., Acra, E. E., Wang, L., Myers, M. F., Dean, G. E., Markle, G. C., ... Huether, C.A. (2008). Development and evaluation of a genetics literacy assessment instrument for undergraduates. *Genetics*, 178(1), 15–22. doi:10.1534/genetics.107.079533
- Bökesoy, I. ve Arda, B. (1993). İnsan genomu projesinin (HUGO'nun) etik ve sosyal yönleri. *T Klin Tıbbi Etik*, 1(1), 22-28.
- Brown, T. A. (2013). *Gen Klonlama ve DNA Analizi Giriş* (Çeviri: F. Bardakçı, A.F. Yenidünya, N. Yılmaz), 5. Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Cebesoy, Ü. B. (2014). An analysis of science teachers' genetics literacy and related decision making process. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Cebesoy, Ü. B. & Öztekin, C. (2016). Relationships among Turkish pre-service science teachers' genetics literacy levels and their attitudes towards issues in genetics literacy. *Journal of Baltic Science Education*, 15(2), 159-172.
- Chabalengula, V. M., Mumba, F. & Chitiyo, J. (2011). American elementary education pre-service teachers' attitudes towards biotechnology processes. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(4), 341-357.
- Chen, S. Y. & Raffan, J. (1999). Biotechnology: Students' knowledge and attitudes in the UK and Taiwan. *Journal of Biological Education*, 34(1), 17-23.
- Choi, K., Lee, H., Shin, N., Kim, S.-W. & Krajcik, J. (2011). Re-conceptualization of scientific literacy in South Korea for the 21st century. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 670–697. doi:10.1002/tea.20424
- Claybourne, A. (2007). *Genler ve DNA* (Çeviri: N. Taşçı) (1. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çamur, E. (2016). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Uygulamalarına Yönelik Tutumları İle Bilimsel Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çoban, A. (2004). Biyoteknoloji, habermas ve kendimiz olmak. *Mülkiye*, 28(242), 237-253.
- Çolak, A. (2006). Gen tedavisi. *Türk Nöroşirürji Dergisi*, 16(1), 12.
- Çolak, M. 2017. *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları ile çevre etiği farkındalıkları arasındaki ilişki*. 26. Uluslararası eğitim bilimleri kongresi özetler kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Darçın, E. S. & Türkmen, L. (2006). A study of prospective Turkish science teachers' knowledge at the popular biotechnological issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7(2), 1-13.
- Dawson, V. (2007). An exploration of high school (12-17 year old) students' understandings of, and attitudes towards biotechnology processes. *Research Science Education*, 37(1), 59-73.
- Dawson, V. & Schibeci, R. (2003). Western Australian high school students' attitudes towards biotechnology processes. *Journal of Biological Education*, 38(1), 7-12.
- Demir, A. 2013. Etik açıdan insan genom projesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 317-327.
- Doğru, M. S. (2010). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin biyoteknoloji ile ilgili yaklaşımları ve bilgi seviyelerinin ölçülmesi. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Duncan, R. V., Rogat, A. D. & Yarden, A. (2009). Learning progression for deepening students' understandings of modern genetics across the 5th–10th grades. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 655-674. doi: 10.1002/tea.20312
- Ekolojik Yaşamı Destekleme Derneği (buğday). (2005). Genetik değiştirme işlemleri ve biyogüvenlik. Erişim [http://bugday.org/portal/haber_detay.php?hid=738] tarihi 22.09.2018
- Erdoğan, A., Özsevgeç., L. C. ve Özsevgeç, T. (2014). Öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık düzeyleri üzerine bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi(EFMED)*, 8(2), 19-37. doi : 10.12973/nefmed.2014.8.2.a2
- Göktolga, Ü., Korkmaz, C., Bahçe, M., Ceyhan, S. T., Keskin, U. ve Başer, İ. (2007). Preimplantasyon genetik tanı: GATA sonuçları. *Gülhane Tıp Dergisi*, 49, 245-249.
- Gürkan, G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gürkan, G. ve Kahraman, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(1), 25-39.
- Hurd, P. D. (1958). Science literacy: Its meaning for American Schools, *Educational Leadership*, 16(1), 13-16.
- Jennings, B. (2004). Genetic literacy and citizenship: possibilities for deliberative democratic policymaking in science and medicine. *The Good Society*, 13(1), 38-44.
- Kansu, E.(2002). Kök hücreleri ve klonlama. *Avrasya Dosyası*, 8(3), 41-50. Erişim [https://docplayer.biz.tr/1482503-Kok-hücreleri-ve-klonlama.html] tarihi 27.09.2018
- Kaplan, A. Ö. ve Çavuş, R. (2016). Farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf öğrencilerinin genetik temalı sosyo-bilimsel konulara bakış açıları. *International Online of Educational Sciences*, 8(4), 178-198.
- Kidman, G. (2009). Attitudes and interests towards biotechnology: The mismatch between students and teachers . *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 135-143.
- Kidman, G. (2010). What is an 'interesting curriculum' for biotechnology education? Students and teachers opposing views. *Research in Science Education*, 40(3), 353-373.
- Klop, T., ve Severiens, S. (2007). An exploration of attitudes towards modern biotechnology: A study among Dutch secondary school students. *International Journal of Science Education*, 29(5), 663-679. doi: 10.1080/09500690600951556
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H., Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırıcı öğrenme ortamı için: Bir fen ders kitabı nasıl olmalı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Lederman, N. G., Antink, A. & Bartos, S. (2014). Nature of science, scientific inquiry, and socio-scientific issues arising from genetics: A pathway to developing a scientifically literate citizenry. *Science and Education*, 23(2), 285-302. doi:10.1007/s11191-012-9503-3

- Massarani, L. & Moreira, I. (2005). Attitudes towards genetics: a case study among Brazilian high school students. *Public Understanding of Science*, 14(2), 201-212.
- Mattick, J. S. (2003). The human genome and future of medicine. *Med J Aust*, 179, 212-216.
- Meerah, T. S. M., Harail, M. F. A. & Halim, L. (2012). Malaysian secondary school students' knowledge and attitudes towards biotechnology. *Journal of Baltic Science Education*, 11(2), 153-163.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Okulları Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Ocak, M. E. (2014). *Kök hücre nedir?*. Erişim [www. bilimgenç.tubitak.gov.tr/makale/kok-hücre-nedir] tarihi 02.10.2018
- Oğur, S., Aksoy, A. ve Yılmaz, Z. (2017). Üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar ve gıdalar hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumları: Bitlis Eren Üniversitesi Örneği. *Journal of Food and Health Sciences*, 3(3), 97-108. doi: 10.3153/JFHS17013
- Öcal, E. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji (genetik mühendisliği) farkındalık düzeyleri. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özden, M., Akgün, A., Çinicici, A., Gülmez, H. ve Demirtaş, F. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) hakkındaki bilgi düzeyleri ve biyoteknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3(2), 94-115.
- Özel, M., Erdoğan, M., Uşak, M. ve Prokop, P. (2009). Lise öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına yönelik bilgileri ve tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 297-328.
- Özgen, Ö., Emiroğlu, H., Yıldız, M., Taş, A. ve Puruçuoğlu, E. (2007). *Tüketiciler ve modern biyoteknoloji: Model yaklaşımlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, Biyoteknoloji Enstitüsü Yayınları.
- Öcal, E., Şad, S. H. ve Kahraman, S. (2014). 8.Sınıf Öğrencilerinin Genetik Mühendisliği ve Uygulamaları İle İlgili Görüşleri. *11.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Adana.
- Özdemir, O. ve Duran, M. (2010). Biyoteknolojik uygulamalara ve genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) ilişkin tüketici davranışları. *Akademik Gıda*, 8(5), 20-28.
- Özdemir, O., Güneş, M. H. ve Demir, S. (2010). Üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO'lara) yönelik bilgi düzeyleri - tutumları ve sürdürülebilir tüketim eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 53-68.
- Özsunay, E., Akarsu, N., Büken, N. Ö., Çoban, A., Kansu, E. ve Öztürk, G. (2005). *Klonlama ve biyoetik. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Biyoetik İhtisas Komitesi Klonlama Çalışma Alt Grubu Raporu*, Ankara: UNESCO. Erişim [www.yumpu.com/tr/document/view/39681391/klonlama-ve-biyoetik-i-unesco-turkiye-milli-komisyonu] tarihi 03.10.2018
- Pardo, R., Midden, C. ve Miller, J. D. (2002). Attitudes toward biotechnology in the European Union. *Journal of Biotechnology*, 98(1), 9-24.
- Qaim, M. (2010). Benefits of genetically modified crops for the poor: household income, nutrition, and health. *New Biotechnology*, 27(5), 552-557.
- Rashnejad, A., Durmaz, B. ve Özkinay, F. (2014). Gen tedavisinin temel ilkeleri ve son gelişmeler. *Ege Tıp dergisi*, 53(4), 231-240.
- Sadler, T. D., Amirshokohi, A, Kazempour, M. & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 353-376. doi: 10.1002/tea.20142

- Sadler, T. D., Chambers, F. W. & Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387-409. doi:10.1080/0950069032000119456
- Sadler, T.D. & Zeidler, L.D. (2004). The Morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science and Education*, 88(1), 4-27.
- Sadler, T.D., Zeidler, L.D. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science and Education*, 89(1), 71-93.
- Saez, M. J., Nino, A. G., Carretero, A. (2008). Matching society values: Students views of biotechnology. *International Journal of Science Education*, 30(2), 167-183.
- Semenderoğlu, F. ve Aydın, H. (2014). Öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal anlamalarına yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 751-773.
- Seyahioğlu, İ., Eraslan, B. Ş., Hot, İ., Demircan, Y. T. ve Çetin, G. (2007). Klonlamaya genetik, etik ve hukuksal açıdan yaklaşım. *Adli Tıp Dergisi*, 21(2), 31-45.
- Sıcaker, A. ve Öz Aydın, S. (2015). Ortaöğretim biyoteknoloji ve gen mühendisliği kavramlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 51-67.
- Sinan, O. (2015). Öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili bilgi ve tutumların farklı değişkenlere göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 12(1), 183-201.
- Şorgo, A. & Ambrožič-Dolinšek, J. (2009). The relationship among knowledge of, attitudes toward and acceptance of genetically modified organisms (GMOs) among Slovenian teachers. *Electronic Journal of Biotechnology*, 12(4), 1-13.
- Sönmez, A. ve Kılınç, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler konusunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri: Bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 49-76.
- Sönmez, E. ve Pektaş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerine müfredat dışında uygulanan bazı biyoteknoloji etkinliklerinin bilimin doğası görüşleri ve biyoteknoloji bilgilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 2019-2036.
- Steele, F. & Aubusson, P. (2004). The challenge in teaching biotechnology. *Research in Science Education*, 34(4), 365-387.
- Sürmeli, H. ve Şahin, F. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik bilgi ve görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 33-45.
- Sürmeli, H. ve Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 145-157.
- Şenler, B., Çakır, N. K., Görecek, M. ve Taşkın, B. G. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Muğla İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 126-132.
- Tatar, N. ve Koray, Ö. C. (2005). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “genetik” ünitesi hakkındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 415-426.
- Tegegne, F., Aziz, A. N., Bhavsar, H. & Wiemers, R. (2013). Awareness of and attitudes towards biotechnology by Tennessee State University students with different backgrounds and majors. *Journal of Biotech Research*, 5, 16-23.
- Topaktaş, M. (2014). *Genetik* (1.baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, M., Sadler, T. D. & Yılmaz-Tüzün, Ö. 2010. Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495.
- Tuncer, M. ve Gezer Şen, B. (2018). Okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(12), 870-882.
- Turan, M. ve Koç, I. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 74-83.

- Uşak, M., Erdoğan, M., Prokop, P. & Özel, M. (2009). High school and university students' knowledge and attitudes regarding biotechnology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 37(2), 123-130.
- Uysal, E., Cebesoy, Ü. B. ve Karışan, D. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Uzogara, S. G. (2000). The impact of genetic modification of human foods in the 21st century: A review. *Biotechnol Adv*, 18(3), 179-206.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2003). Orta öğretim biyoloji programında genetik konularının değerlendirilmesi ve öğrencilerin genetiğe karşı ilgisinin saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 129-136.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Genetik konularının öğreniminde deney uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 196-200.
- Yılmaz, M. ve Öğretmen, T. (2014). Biyoloji öğretmen adaylarının gen teknolojisine ilişkin bilgi düzeyleri ve bilgi kaynaklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 59-76.
- Yılmaz, B., Üner, A. K. ve Ercan, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetiği değiştirilmiş gıdalar ile ilgili tutumları. *Akademik Gastroenteroloji Dergisi*, 14(2), 64-71.
- Yüce, Z. (2011). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoteknoloji konusundaki bilgileri ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik biyoetik yaklaşımları: Tutum, görüş ve değer yargıları. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüce, Z. ve Yalçın, N. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoteknoloji Konusundaki Bilgi Düzeyleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde, Türkiye.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons M. L. & Howes, E. V. (2005). Beyond Sts: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377.

Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

The Investigation of The Philosophical Approaches of The Teachers at Anatolian High School According to Several Variables

Sinan Dağ², Temel Çalık³

Öz

Araştırmada, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitime yönelik felsefi yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Ankara'nın 9 merkez ilçesindeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak kullanılmıştır. Buna göre 660 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği yaklaşımlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasiciliklerdir. Öğretmenlerin felsefi yaklaşımları branş değişkenine göre farklılık göstermemekte, cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre ise bazı boyutlarda farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Anadolu Lisesi, Öğretmen Görüşleri.

Abstract

The purpose of this study is to determine of the philosophical approaches of the teachers at Anatolian High Schools to the education is aimed. A survey research method was employed this study. The population of the research consisted of teachers who had been working in Anatolian High Schools in Ankara's Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan and Yenimahalle sub-provinces in 2017-2018 academic years. Stratified sampling and simple random sampling methods were used gradually to determine the sample. Accordingly, data were collected from 660 teachers. Educational Beliefs Scale (EBC) were used as the data collection tools. Descriptive statistics, t-test and ANOVA analysis were used for data analysis. According to the results of the research, philosophical approaches of the teachers who have adopted in turn, existentialism, progressivism, re-constructionism, perennialism, essentialism has been found out. Teachers' philosophical approaches do not differ according to the branch variable, but they differ in some dimensions according to gender, age and seniority variable.

Keywords: Educational Philosophy, Anatolian High School, Teachers' Views

Gönderim Tarihi (Received) : 21.10.2019

Kabul Tarihi (Accepted) : 11.03.2020

¹ Bu çalışma 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Sivas'ta düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Tarih:14.08.2017 Sayı No:12224006)

² Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, sinandag66@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6687-5219

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, tcalik@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4702-4152

Giriş

Eğitim yönetimi, bilimsel bir araştırma alanı olarak merkezinde insan olan ve özellikle felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi sosyal bilimlerle ilgili bir disiplindir. Sosyal bilimlerdeki gelişmelerle karşılıklı etkileşime girerek olayları ve olguları toplumsal, siyasal, tarihsel, kültürel ve iktisadi boyutlarıyla etkileyen ve aynı zamanda bunlardan etkilenen disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Ancak eğitim yönetiminin bilim dalı olma yolunda (Anderson ve Jones, 2000; Balcı, 2008; Bush, 1999; Çelik, 1997; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Oplatka, 2009) çok yol almasına karşın küreselleşme (Çalık ve Sezgin, 2005) ve kısmen postmodernizmin radikal biçimde ortaya attığı değerler ve özelliğin (Evers ve Lakomski, 1994) tetiklediği eğitimin tüm dünyada içine girdiği büyük krizi (Egan, 2010) çözme yönünde yeterince başarıya ulaşamamıştır. Bu anlamda eğitimde kalitenin artırılması ve her öğrenciye potansiyelini en üst seviyeye çıkarma fırsatının verilebilmesi için gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın tüm devletlerin önceliği eğitim haline gelmiştir (Özden, 2002). Bunda disiplinin eğitime amaç, yapı, süreç ve iklim (Bursalıoğlu, 2000) boyutlarında bütüncül bir yaklaşım sergilemeyerek referans noktası olarak örgütsel davranış (Oplatka, 2014) veya işletme yönetimi alanını (Özdemir, 2011) seçmesi ve alanın tüm boyutlarını kapsayan felsefi dayanaktan uzaklaşmasının etkisi büyüktür.

Eğitime yönelik çalışmalar yapmak bir anlamda içinde bulunulan ülkenin sosyal problemleriyle veya bu problemlerin başka alanlarda aldıkları türevleriyle ilgili çalışma yapmakla aynı anlama gelmektedir (Tozlu, 1997). Eğitim açısından felsefeyi önemli kılanda eğitimin bu sorunların çözümünde sahip olduğu sorumluluktur. Bu sorunların çözümünde felsefe sorduğu sorularla eğitime dinamiklik kazandırmakta, bütünsel yaklaşımla iç ve dış tutarlılık sağlamakta, koyduğu ölçütlerle hedeflere ulaşılmasına katkı sunmaktadır.

Eğitim ve felsefe ilişkisi hem eğitimde felsefeyi hem de felsefede eğitimi içeren, felsefenin eğitimden, eğitimin de felsefeden faydalanmasını esas alan bir zemin üzerine oturmaktadır. Bu zeminin merkezinde ise insan vardır. İnsana bütüncül bir yaklaşım sergilenerek insanın doğası, gereksinimleri, arayışları, gelişim kapasitesi, sınırlılıkları hakkında analiz ve sentezlerin yapılması kısacası insana ait tüm verilerin ortaya konulması eğitim felsefesi aracılığıyla gerçekleşmektedir (Fidan ve Erden, 1998). Dolayısıyla eğitim felsefesi eğitimi bir bütün olarak ele alan, eğitim politikalarına ve uygulamalara yön veren bir disiplin veya sistemli düşünce ve kavramlar bütünüdür. Eğitim sürecini engelleyen sorunlar kadar, eğitime yön veren olguları, kavramları ve ilkeleri açıklama etkinliğidir (Büyükdüvenci, 1987).

Eğitim felsefesi, eğitimsel yapılar içerisinde etkinlikte bulunma, düşünme ve bir bakış tarzı olduğundan kendi başına bir görüş açısı (Büyükdüvenci, 1987) teşkil etmektedir ve eğitim sistemi içerisinde bulunan bireylerin eğitim sürecine ilişkin zihinsel dünyasını yönlendirmekte, hem genel hem de bilimsel söylemde kullandığı dilin anlamını biçimlendirmektedir. Eğitim çalışanlarının benimsedikleri felsefi yaklaşımlar, eğitime yönelik düşünsel dünyalarının göstergesini, eğitime ilişkin tutum ve davranışlarını şekillendiren inançlarının (Önen, 2011, Rideout, 2006) referans noktasını oluşturmaktadır. Ancak Pajares, (1992) öğretmen inançları incelenirken net bir kavramsallaştırmanın yapılması, temel varsayımların dikkatlice incelenmesi, tutarlı anlayışlar ve kesin anlamlara bağlılık ve özel inanç yapılarının derinlemesine değerlendirilmesi ve araştırılması gerektiğini savunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) eğitim çalışanlarının referans aldığı eğitim felsefesine göre eğitimsel amaçlarını, öğrenciye karşı bakış açılarını, kullandıkları metodolojiyi ve sınıf yönetim anlayışını formüle ettiklerini ve bunları hayata geçirdiklerini göstermektedir. Ancak bazı araştırmalarda (Baki ve Gökçek, 2007; Çalışkan 2013; Turan ve Aktan, 2008; Yapıcı, 2013) öğretmenlerin felsefi yaklaşımlar arasında tercih yapamadıklarını, kendi felsefelerini oluşturamadıklarını veya düşünce ve uygulama bakımından iki farklı yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

İnsanlar, zihin dünyasında sahip oldukları değerler doğrultusunda karşılaştıkları olaylara ve olgulara tepki vermekte, tutum ve davranışlarını biçimlendirmektedirler. Değerler ise bireyin özelliklerine göre şekillenmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Öğretmenlerin felsefi yaklaşımları demografik değişkenlere göre farklılaşabileceği gibi (Saban, 2004; Yapıcı, 2013) eğitim yönetimi alanında geliştirilen bilginin

yapısına göre de değişmektedir (Önen, 2011). Matematik öğretmenleri alanlarındaki bilginin yapısı gereği diğer branşlara oranla daha geleneksel yaklaşımları benimserken sosyal bilgiler öğretmenleri yeniden kurmacı yaklaşıma daha çok eğilimlidirler (Ekiz, 2007). Öğretmenler özellikle post-modernitenin baskısının hissedilmesiyle birlikte rollerinde meydana gelen değişimin (Hargreaves, 1998) etkisiyle daha çok varoluşçu ve ilerlemeci yaklaşımı benimserken, daimici ve esasici yaklaşımlarına olumsuz bakmaktadırlar (Çoban, 2007; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Ilgaz, Bülbül, ve Çuhadar, 2013; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Tuncel, 2002; Yılmaz ve Tosun, 2013).

Eğitim en sade anlamda bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci (Ergün, 1996; Sönmez, 2002) olarak tanımlandığında eğitim akımları bu değişikliğin biçimini ve yöntemini belirlemektedir. Alanyazında eğitim akımları daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık üzerinden kurgulanmaktadır (Altinkurt vd., 2012). Daimicilik ve esasicilik geleneksel; ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık çağdaş eğitim felsefeleri olarak tanımlanmaktadır (Apps, 1973; Kısakürek, 1982). Ancak modern, kelime olarak şimdiki zamanı, gelenekselden farklılaşmayı ve değişmeyi ifade ettiğinden (Çalık ve Er, 2018) ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefi yaklaşımlarının çağdaş yerine modern felsefi yaklaşımlar olarak değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Daimicilik ve esasicilik dayandıkları felsefeler (idealizm ve realizm) bakımından birçok ortak noktaya sahip olmasına karşın bu felsefi yaklaşımlar varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıkla sadece eğitim süreçlerinde kullanılan yöntem bakımından ortak noktaya sahipler. Örneğin daimicilik ve varoluşçuluk yaklaşımlarının her ikisi de bireyde var olduğuna inanılan bilgi ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasında sokratik tartışma yöntemini tercih etmektedir. İlerlemecilik bakımından durum biraz farklı bir hal almaktadır. İlerlemecilik James'in (2015) pragmatizmi tanımlarken kullandığı koridor metaforu gibi tüm felsefi akımlarla mutlaka bir veya birkaç ortak noktaya sahiptir.

Daimicilik ve esasicilik toplumsal yaşamda birey ve toplum arasında kurulması gereken denge için tercihlerini toplumdaki diğer yaklaşımlardan yana kullanarak, homojen bir toplum, türdeş bireyler oluşturma taraftarlarıdır. İlerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk ise bireyi ön plana çıkararak eğitim süreçlerinin merkezine konumlandırmaktadır. Dolayısıyla bireysel farklılıkların önemsendiği heterojen bir toplum yapısı tercih edilmektedir.

Geleneksel eğitim felsefelerinin muhafazakâr yapısı gereği değişim yavaş olurken modern eğitim felsefelerinde daha hızlı gerçekleşmektedir. Geleneksel yaklaşımlar başarı odaklı olup eğitim ortamlarında denetim ve kontrol iklimini kurarken modern yaklaşımlar gelişim odaklı olup eğitim ortamlarında özgürlükçü bir iklim yaratma arayışındadırlar. Geleneksel felsefi yaklaşımda öğrencilerin ne kadar bilgiyi ezberlediği önemliken modern felsefi yaklaşımlarda öğrencilerin ne kadar bilgiyi günlük hayata transfer ettiği önemlidir.

Geleneksel felsefeler bilgiyi değişmez olarak değerlendirirken modern felsefeler bilginin deneyimle elde edildiğini ve zamana ve mekâna göre değişim gösterebileceğini iddia etmektedir. Geleneksel felsefeler gözetimci bir kontrol yaklaşımıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde geleneksel anlayışı benimserken modern felsefeler insancıl bir yaklaşımla öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılandırmacı anlayışı tercih etmektedir. Geleneksel felsefeler aktarmacı eğitim inancına sahipken modern felsefeler ilerlemeci. Sınıf yönetimi inançları bakımından ise geleneksel felsefeler müdahale edici inancı uygularken modern felsefeler müdahaleci olmayan inancı hayata geçirmektedir. Okul geleneksel yaklaşımlarda öğrencileri gelecekteki hayatlarına hazırlarken modern yaklaşımlarda okul hayatın içinde olup öğrencileri bugüne hazırlamaktadır.

Eğitime yönelik felsefi yaklaşım kurgusal bir temele dayanmaktadır ve kurgu olması gerekeni ifade etmektedir. Devletler eğitimde hangi felsefe ya da felsefeleri merkeze alırsa, mevcut olguyu kurguya dönüştürmek için tüm eğitim sistemini de bu doğrultuda düzenlemektedir. Denetim odaklı bir yaklaşımla seçkin insan yetiştirmeyi hedefleyen devletlerin felsefesi idealist felsefe, daimici ve esasici eğitim felsefesi olurken (Öztürk, 1992) değişim ve gelişim odaklı bir yaklaşımla her bireyi ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmeyi hedefleyen devletlerin felsefesi ise pragmatik felsefe, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefeleridir (Ergün, 1996). Ancak bu durum Türkiye açısından problematik bir hal almaktadır (Sönmez, 2002). Cumhuriyetin kurucu lideri Mustafa Kemal Atatürk

genel anlamda eğitim felsefesini yeniden kurmacılık üzerine kursa da indirgemeci bir yaklaşım sergilemeyerek hedefler konusunda yeniden kurmacı, içerik bakımından esasici ve yeniden kurmacı, hedeflerin hayata geçirilmesi noktasında ilerlemeci bir yaklaşım benimsemiştir (Toprakçı, 2011). Atatürk'ün ölümünden sonraki süreçte ise teori ve uygulama arasında farklılaşmalar yaşanmış, benimsenen felsefe pragmatizm olurken uygulama idealizm ve realizm yönünde gerçekleşmiştir. Hazırlanan ilköğretim programları teoride pragmatist ve ilerlemeci ekole uygun olarak oluşturulmasına karşın uygulamada temel alınan felsefeye uyum sağlanamamıştır (Mala, 2011). Yapılan tüm yasa ve yönetmeliklerde bir taraftan daimici ve esasici ifadeler eğitimin amaçları arasında yer alırken diğer taraftan öğrenci eğitim süreçlerinin merkezine alınmak istenmiştir. Müfredat programları ve ders kitapları tek tipleştirilerek öğretmen ve öğrencilerin bunların dışına çıkmaları engellenmiştir. Bu eklektik yapıyı Hesapçıoğlu (2009) şu şekilde ifade etmektedir. Hesapçıoğlu'na göre Türk eğitim sistemi epistemolojik açıdan Fransız ekolüne, rasyonalist bir felsefeye, problem çözme yaklaşımları bakımından tümdengelimci bir felsefeye, yönetim anlayışı açısından merkezîyetçi bir felsefeye, doğru bilginin kıstasları açısından toplum merkezli Durkheimci bir felsefeye sahiptir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de eğitime yönelik felsefi yaklaşımlar konusunda az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Türkiye'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin eğitim felsefesi ile ilgili görüşlerini belirlemeye dönük bazı araştırmalar bulunmaktadır. Lise öğretmenlerinin eğitim felsefelerini açıklamaya yönelik ise sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitime yönelik felsefi yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte çalışmayla eğitime felsefi bakış açısıyla bakarak alanın referans noktasının eğitimsel ilkelere doğru kaymasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İster teori-uygulama ister modernizm-postmodernizm bağlamında olsun eğitim yönetimi alanında yaşanan ikilemleri ve bu bağlamda değişen bilginin epistemolojik, ontolojik veya metodolojik boyutlarını araştırmaya yönelik çalışmak isteyen eğitimciler için yeni ufuklar açacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşımların çeşitli değişkenler açısından incelenerek var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığından tarama modellerinden birisi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven aralığında 362 olarak hesaplanmış ve uygulamanın sonunda toplamda 660 öğretmenin görüşü değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam	
				(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	436	66	660	100
	Erkek	224	34		
Yaş	40 -	194	29	660	100
	41-50	341	52		
	51 +	125	19		
Kıdem	10 -	91	14	660	100
	11-20	211	32		
	21 +	358	54		
Okuldaki Hizmet Süresi	5 -	333	51	660	100
	6-10	188	28		
	11 +	139	21		
Branş	Sayısal	230	35	660	100
	Sözel	354	53		
	Genel Yetenek	76	12		

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 66'sı ($n = 436$) kadın, % 34'ü ($n = 224$) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. 40 yaş ve altı öğretmenlerin oranının % 29 ($n = 194$), 41-50 yaş arası öğretmenlerin oranının % 52 ($n = 341$) ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranının % 19 ($n = 125$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 14'unu ($n = 91$), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 32'sini ($n = 211$) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 54'ünü ($n = 358$) oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca branşı sayısal olan öğretmenlerin oranının % 35 ($n = 230$), sözel olanların oranının % 53 ($n = 354$) ve genel yetenek olan öğretmenlerin oranının % 12 ($n = 76$) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin her bir felsefi yaklaşıma katılım düzeyleri en düşük 1, en yüksek 5 olarak derecelendirilmiştir. Elde edilen ortalamalar öğretmenlerin her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsediklerini göstermektedir. Herhangi bir eğitim felsefesinden alınan puanın yüksek olması katılımcıların o eğitim felsefesini benimsediğini, düşük olması ise o felsefi yaklaşıma inancının az olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe yapılan geçerlik, güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin KMO değerinin .88, Barlett's (X^2) katsayısının 3533.22 ($p < .001$) olduğu görülmüş ve uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin beş faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Ancak ölçek maddelerinden 8 tanesinin faktör yükleri uygun şekilde dağılım göstermediği için ölçekten çıkarılmıştır. İlerlemecilik yaklaşımının faktör yük değerlerinin .47 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .88 olduğu ve toplam varyansın % 16.20'sini açıkladığı, Varoluşçuluk yaklaşımının faktör yük değerlerinin .73 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .93 olduğu ve toplam varyansın % 17.45'ini açıkladığı, Yeniden kurmacılık yaklaşımının faktör yük değerlerinin .56 ve .80 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .81 olduğu ve toplam varyansın % 10.15'ini açıkladığı, Daimicilik yaklaşımının faktör yük değerlerinin .55 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .78 olduğu ve toplam varyansın % 8.46'sını açıkladığı ve Esasicilik yaklaşımını faktör yük değerlerinin .73 ve .81 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .84 olduğu ve toplam varyansın % 10.58'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin bütün halinde faktör yük değerlerinin .47 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .90 olduğu ve toplam varyansın % 62.84'ünü açıkladığı görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizinde birçok doğrulayıcı uyum indeksi kullanılmaktadır. Ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksinin 5'ten küçük olması kabul edilebilir düzeyde, 2.5'ten küçük olması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioglu, ve Büyüköztürk, 2010). RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksinin .06'dan küçük olması modelin mükemmel uyumlu olduğunu, .10'dan küçük olması uyum düzeyinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. NFI

(Normed Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) uyum indekslerinin .95'e eşit veya büyük olması modelin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). GFI (Goodness of Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indekslerinin .90 ve üzerinde olması iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2000). RMR (Root Mean Square Residuals) uyum indeksinin .05'ten küçük olması da iyi bir uyumun göstergesidir (Çokluk vd., 2010). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (X^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($X^2/sd = 3.55$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI = .86, AGFI = .84, RMSR \leq .05, RMSEA \leq .05, RMR ve SRMR \leq .08, CFI \geq .95, NFI ve NNFI \geq .95, PGFI = .75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların felsefi yaklaşımlarının karşılaştırmalarında t-testi ve ANOVA analizleri uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit çıkması ve gruplardaki örneklem sayılarının eşit olması sebebiyle Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlara İlişkin Katılım Düzeyleri

Anadolu Lisesi öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlara ilişkin katılım düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlara Katılım Düzeyleri

Felsefi Yaklaşımlar	Öğretmen (n = 660)	
	\bar{X}	S
Daimicilik	3.99	.71
Esasicilik	2.76	.87
İlerlemecilik	4.38	.63
Varoluşçuluk	4.53	.58
Yeniden Kurmacılık	3.99	.71

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime yönelik felsefi yaklaşımlarında en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk ($\bar{X} = 4.53$, $S = .58$), ilerlemecilik ($\bar{X} = 4.38$, $S = .63$), daimicilik ($\bar{X} = 3.99$, $S = .71$), yeniden kurmacılık ($\bar{X} = 3.99$, $S = .71$) ve esasicilik ($\bar{X} = 2.76$, $S = .87$) şeklindedir. Öğretmenler en çok varoluşçuluğu benimserken en az esasicilik yaklaşımına katılım göstermektedirler. En homojen dağılımı varoluşçuluğu benimseyen öğretmenler gösterirken en heterojen dağılımı esasiciliği benimseyen öğretmenlerde görülmektedir.

2. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımları benimseme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Benimsedikleri Felsefi Yaklaşımın Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Felsefi Yaklaşım	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	T	sd	P
Daimicilik	Kadın	436	4.03	.72	-1.70	658	.08
	Erkek	224	3.93	.70			
Esasicilik	Kadın	436	2.66	.85	4.44	658	.00
	Erkek	224	2.97	.88			
İlerlemecilik	Kadın	436	4.43	.62	-2.82	658	.00
	Erkek	224	4.28	.64			
Varoluşçuluk	Kadın	436	4.56	.60	-1.52	658	.12
	Erkek	224	4.49	.55			

Yeniden Kurmacılık	Kadın	436	4.00	.72	-.34	658	.72
	Erkek	224	3.98	.68			

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin daimicilik [$t_{(658)} = -1.70, p > .05$], varoluşçuluk [$t_{(658)} = -1.52, p > .05$] ve yeniden kurmacılık [$t_{(658)} = -.34, p > .05$] yaklaşımları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Esasicilik [$t_{(658)} = 4.44, p < .05$] ve ilerlemecilik [$t_{(658)} = -2.82, p < .05$] yaklaşımlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaşandığı, ilerlemecilik yaklaşımını kadın öğretmenlerin, esasicilik yaklaşımını ise daha çok erkek öğretmenlerin benimsedikleri görülmektedir.

3. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Felsefi Yaklaşım	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
Daimicilik	Gruplar arası	4.83	2	2.41	4.74	.01	1-2
	Gruplar içi	334.67	657	.51			
	Toplam	339.50	659				
Esasicilik	Gruplar arası	5.24	2	2.62	3.43	.03	1-3
	Gruplar içi	502.56	657	.76			
	Toplam	507.80	659				
İlerlemecilik	Gruplar arası	.20	2	.10	.24	.77	
	Gruplar içi	265.87	657	.40			
	Toplam	266.07	659				
Varoluşçuluk	Gruplar arası	.03	2	.02	.05	.95	
	Gruplar içi	229.08	657	.34			
	Toplam	229.11	659				
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	1.01	2	.51	1.00	.38	
	Gruplar içi	332.59	657	.51			
	Toplam	333.60	659				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin felsefi yaklaşımları ilerlemecilik [$F_{(2-657)} = .24, p > .05$], varoluşçuluk [$F_{(2-657)} = .05, p > .05$] ve yeniden kurmacılık [$F_{(2-657)} = 1.00, p > .05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; daimicilik [$F_{(2-657)} = 4.74, p < .05$] ve esasicilik [$F_{(2-657)} = 3.43, p < .05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik felsefi yaklaşımlarında farklılıkların hangi yaş aralıklarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 40 yaş ve altı öğretmenler daimicilik yaklaşımını 41-50 yaş arası öğretmenlere, esasicilik yaklaşımını ise 50 yaş ve üstü öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha az benimsemektedirler.

4. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Felsefi Yaklaşım	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
Daimicilik	Gruplar arası	4.05	2	2.04	3.96	.01	1-3
	Gruplar içi	335.45	657	.51			
	Toplam	339.50	659				
Esasicilik	Gruplar arası	17.38	2	8.69	11.64	.00	1-2
	Gruplar içi	490.42	657	.74			
	Toplam	507.80	659				

İlerlemecilik	Gruplar arası	.65	2	.32		
	Gruplar içi	265.42	657	.40	.81	.44
	Toplam	266.07	659			
Varoluşçuluk	Gruplar arası	.29	2	.14		
	Gruplar içi	228.82	657	.34	.41	.66
	Toplam	229.11	659			
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	.35	2	.17		
	Gruplar içi	333.25	657	.50	.34	.71
	Toplam	333.60	659			

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının kıdem değişkenine göre analiz sonuçlarını belirten Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin felsefi yaklaşımları ilerlemecilik [$F_{(2-657)} = .81, p > .05$], varoluşçuluk [$F_{(2-657)} = .41, p > .05$] ve yeniden kurmacılık [$F_{(2-657)} = .34, p > .05$] alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Daimicilik [$F_{(2-657)} = 3.96, p < .05$] ve esasicilik [$F_{(2-657)} = 11.64, p < .05$] alt boyutlarında ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik felsefi yaklaşımlarında farklılıkların hangi kıdem aralıklarında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre kıdemi 10 yıl ve altı ($\bar{X} = 3.18$) olan öğretmenler daimicilik yaklaşımını 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.05$) kıdeme sahip olan öğretmenlere, esasicilik yaklaşımını ise 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 2.83$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.83$) kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha az benimsemektedirler.

5. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Felsefi Yaklaşım	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
Daimicilik	Gruplar arası	1.94	2	.97			
	Gruplar içi	337.56	657	.51	1.89	.15	
	Toplam	339.50	659				
Esasicilik	Gruplar arası	1.12	2	.56			
	Gruplar içi	506.67	657	.77	.73	.48	
	Toplam	507.79	659				
İlerlemecilik	Gruplar arası	1.51	2	.75			
	Gruplar içi	264.56	657	.40	1.88	.15	
	Toplam	266.07	659				
Varoluşçuluk	Gruplar arası	1.78	2	.88			
	Gruplar içi	227.33	657	.34	2.57	.07	
	Toplam	229.11	659				
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	.01	2	.01			
	Gruplar içi	333.59	657	.50	.01	.99	
	Toplam	333.60	659				

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının branş değişkenine göre analiz sonuçlarını belirten Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin felsefi yaklaşımları daimicilik [$F_{(2-657)} = 1.89, p > .05$], esasicilik [$F_{(2-657)} = .73, p > .05$], ilerlemecilik [$F_{(2-657)} = 1.88, p > .05$], varoluşçuluk [$F_{(2-657)} = 2.57, p > .05$] ve yeniden kurmacılık [$F_{(2-657)} = .01, p > .05$] alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda Anadolu Lisesi öğretmenlerinin eğitime yönelik felsefi yaklaşımları açısından en yüksek katılım gösterdiği alt boyutlar varoluşçu eğitim ile ilerlemeci eğitim anlayışı olurken en az katılım gösterdiği alt boyut esasicilik olmuştur. Bu da öğretmenlerin modern eğitim felsefelerini daha

çok benimsediklerini, geleneksel eğitim felsefesi olarak bilinen esasicilik eğitim felsefesini daha az benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarında cinsiyet değişkenine göre ilerlemecilik ve esasicilik alt boyutlarında, yaş ve kıdem değişkenlerine göre daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Branş değişkenine göre ise farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenler en çok varoluşçu felsefi yaklaşımı, en az ise esasicilik yaklaşımı benimsemektedirler. Bu sonuç son yıllarda özellikle 2005 yılında yapılan müfredat değişiminden sonra üzerinde sıklıkla durulan yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının neticesinden kaynaklanan bir durum olarak değerlendirilebilir. Tuncel'in 2002 yılında yapmış olduğu araştırmada varoluşçuluk ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktan sonra en çok benimsenen yaklaşım olması da bu görüşü destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmenler söylem olarak öğrenci merkezli anlayışı ve modern eğitim felsefesini benimsemiş gözükmektedir. Bu sonuç Altinkurt ve diğerleri (2012), Ilgaz ve diğerleri (2013), Kahramanoğlu ve Özbakış (2018), Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ve Yılmaz ve Tosun'un (2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin en çok benimsedikleri felsefi yaklaşım varoluşçuluk olarak tespit edilmiştir. Varoluşçu eğitimin amacı, bireyi özgürleştirmek, özgünlüğünü fark ettirmek ve seçim yapabilme hakkının önemli olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır (Ergün, 1996; Gutek, 2006). Varoluşçu felsefi yaklaşıma göre eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmektedir. Öğrenci eğitim süreçlerinin nesnesi değil öznesidir ve öğrencinin düşündükleri, hissettikleri ve eylemleri değerlidir. Eğitim amaç olmayıp bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir araçtır (Sönmez, 2002). Oysa Türkiye'de öğrenci ve öğretmenlerin müfredat programlarını belirleme hakları yoktur. Ülkenin her yerinde farklı türlerde okullarda aynı seviyedeki öğrencilere aynı müfredat programları uygulanmakta ve kademeler arası geçişte tek tür merkezi sınavla öğrenciler üst öğrenime gidebilmektedir. Bu ise varoluşçu eğitim yaklaşımıyla tezatlık yaratmaktadır.

Araştırmada dikkat çekici bir diğer bulgu öğretmenlerin en az esasicilik ve yeniden kurmacılık yaklaşımlarını benimsemiş olmalarıdır. Bu iki felsefi yaklaşımın ortak özelliği bireyi toplumsal düzene uyumlu hale getirmektir. Esasicilik bunun geleneksel yanını, yeniden kurmacılık ise postmodern yanını temsil etmektedir. Bu ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireyi ön plana çıkaran felsefi yaklaşıma inandıklarının göstergesidir. Araştırmada öne çıkan bir diğer nokta ise Pragmatist felsefeye dayanan ilerlemecilik daha fazla benimsenirken yine aynı felsefeye dayanan ve ilerlemeciliğin devamı olan yeniden kurmacılığa daha az inanılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeniyle ilgili farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha kontrolcü, öğretmen merkezli ve disiplin yanlısı sonucuyla paralellik gösteren araştırmalar (Aslan, 2017; Beytekin ve Kadı, 2015; Savran ve Çakıroğlu, 2004) olmasına karşın cinsiyet farklılığının benimsenen felsefi yaklaşımda anlamlı farklılık yaratmadığına dair araştırmalarda bulunmaktadır (Altinkurt vd., 2012; Çoban, 2007, Doğanay ve Sarı, 2003; Ilgaz vd., 2013, Karadağ vd., 2009; Kaya, 2007; Temel, 2010; Tuncel, 2002; Türkeli, 2011; Yapıcı, 2013). Yılmaz ve Tosun (2013) araştırmalarında daimici ve esasicilik eğitim felsefelerine erkek öğretmenlerin, varoluşçu eğitim felsefesine ise kadın öğretmenlerin daha yüksek katılım gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Oğuz ve diğerleri (2014) kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha çok varoluşçu olduklarını, Kahramanoğlu ve Özbakış (2018) ise kadın öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluğa erkeklere oranla daha fazla, esasiciliğe daha az inandıklarını ortaya koymuştur. Benzer durumu öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da görmek mümkün (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Biçer, Er ve Özel, 2013). Yani anlamlı fark olsun ya da olmasın, genel olarak geleneksel eğitim (esasicilik) felsefelerine ilişkin yaklaşımlarda erkek öğretmen adaylarının, modern eğitim (ilerlemecilik veya varoluşçuluk) felsefelerine ilişkin yaklaşımlarda ise kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğudur (Beytekin ve Kadı, 2015; Kumral, 2015).

Araştırma bulguları öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşları ilerledikçe daha fazla geleneksel felsefi yaklaşımları benimsediklerini göstermektedir. Bu sonuç Kahramanoğlu ve Özbakış'ın (2018) yapmış olduğu araştırma ile örtüşmekte, Tuncel (2002) ve Türkeli'nin (2011) araştırmalarıyla örtüşmemektedir. Kahramanoğlu ve Özbakış'a göre anlamlı olmasa da öğretmenlerin yaşı ilerledikçe modern felsefi yaklaşımlara olan inançları azalmakta, geleneksel felsefi yaklaşımlara artmaktadır. Tuncel ve Türkeli'ye göre ise yaş değişkeni felsefi yaklaşım için anlamlı bir sonuç ortaya koymamaktadır.

Yaş değişkeniyle alakalı olarak öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalarda da benzer sonuç rastlamak mümkündür. Örneğin Biçer ve diğerleri sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yıllarında daha çok "daimicilik" eğitim felsefesini benimserken, son yıllara geldiklerinde bu eğitim felsefesine olan inançlarının azaldığını belirlemiştir. Bu durum nedenini ise eğitim fakültelerinde, genelde 3. ve 4. sınıflarda felsefi derslerin azalıp pedagojik ders yükünün artması ve öğretmenlik uygulamalarının yapılmaya başlanması ile birlikte öğrenci ve öğretmen rolleri, hedef, içerik, yöntem ve sınav durumları açısından "ilerlemecilik" ve "yeniden kurmacılık" eğitim felsefeleri ile örtüşen yapılandırmacı yaklaşıma vurgu yapılmasına bağlamaktalar (Biçer vd., 2013).

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilerledikçe daimicilik ve esasicilik yaklaşımlarına olan inançlarında artış yaşandığı bulgusu elde edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin kıdemleri arttıkça daha fazla gelenekselci yaklaşıma inanmaktalar. Anlamlı olmasa da modern olarak tanımlanan felsefi yaklaşımlara olan inançları azalmaktadır. Oğuz ve diğerleri (2014) kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin daimicilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerine olan inançları, 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde 10 yılın altında ve 10-19 yıl kıdemi olan öğretmenler daha kıdemli öğretmenlere göre ilerlemecilik eğitim felsefesine daha fazla inanmaktadırlar. Altunkurt ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada da 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında ise hizmet süresi yüksek öğretmenlerin idealizm ve realizm eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırmada esasicilik dışında diğer eğitim felsefelerine olan inancın kıdem arttıkça azalması dikkat çekicidir. Bu durumun nedenleri arasında öğretmenlerin içinde bulunduğu kariyer evresi gösterilebilir.

Bakioğlu (1996) öğretmenlerin giriş evresi, durulma evresi, deneyci evre, uzmanlık evresi ve sakinlik evresi olmak üzere 5 kariyer evresinden geçtiğini belirtmektedir. Kıdemi 20 yılın üstünde olan öğretmenler sakinlik evresi içerisinde düşünülebilir.

Bakioğlu (1996) bu evrede bulunan öğretmenlerin kariyerlerinde geleceğe yönelik bir beklentilerinin kalmadığını, enerji ve heyecanlarında bir azalma olduğunu, ancak meslekte geçirdikleri deneyimden sonra kendilerine olan güven ve kendini kabullenme ile ilgili bir rahatlık hissettiklerini ifade etmektedir. Ayrıca kıdemi yüksek öğretmenlerin özellikle de 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrenim yaşantılarında daha fazla daimici ve esasicilik bir anlayışla yetiştirilmiş olması, bu eğitim felsefelerine olan inançlarının diğer öğretmenlerden daha fazla olmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Çünkü Türk eğitim sistemi her ne kadar yasal metinlerde pragmatik felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayansa da Köy Enstitüleri hariç Türk eğitim sistemindeki uygulamalar daha çok esasicilik ve daimicilik temelinde olmuştur (Sönmez, 2002). Ancak son yıllarda özellikle 2005 yılında yapılan müfredat değişimleriyle birlikte modern eğitim yaklaşımlarının da etkisiyle öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine gidilmiştir. Böylece ilerlemecilik eğitim felsefesi Türk eğitim sisteminde ilk defa yöntem ve sonuç odaklılığın ötesine geçebilmiştir. Değişimle toplum kökenli bir Durkheimci eğitim felsefesinden birey tabanlı bir eğitim felsefesine geçilmeye çalışılmıştır (Hesapçioğlu, 2009). Kıdemi az dolayısıyla da daha genç öğretmenlerin modern eğitim felsefelerine olan inançlarının daha fazla olması bu çalışmaların da bir dereceye kadar başarılı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin felsefi yaklaşımları branş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Altunkurt ve diğerleri (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik

eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerinin bransa göre değiştiğini, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha daimici ve esasici görüşe sahip olduklarını belirlemişlerdir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da Yılmaz ve Tosun'un (2013) bulguları bu sonucu destekler niteliktedir. Oğuz ve diğerleri (2014) meslek dersi öğretmenlerinin daimicilik ve ilerlemecilik yaklaşımlarına olan inançlarını sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha az bulmuştur. Geçici ve Yapıcı (2008) daimicilik yaklaşımında Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri lehine, varoluşçuluk yaklaşımında Matematik ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Diğer taraftan Doğanay ve Sarı (2003), Karadağ ve diğerleri (2009), Yapıcı (2013) araştırmalarında branş değişkenine göre farklılık bulamamışlardır.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da branş değişkeninin felsefi yaklaşım bakımından istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Kumral (2015) okul öncesi, sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin daha geleneksel (pozitivist, modernist) düşüncelere; İngilizce ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının ise daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) düşüncelere sahip olduklarını bulmuştur. Duman (2008) ve Ekiz (2007) farklı olarak sosyal bilgiler ve okul öncesi bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesine sahip olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çalışkan (2013) ise fen öğretmen adaylarının büyük bölümünün ilerlemeci ve deneyselci yaklaşımın etkisinde olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde üç farklı görüşün var olduğu görülmektedir. Birincisi öğrencileri yetişkin toplumun güncel norm ve gelenekleri çerçevesinde yetiştirmek. İkincisi öğrenciyi dünya hakkında neyin gerçek ve doğru olduğunu anlamalarını sağlayacak bilgiyi öğretmek. Üçüncüsü ise her öğrencinin bireysel kapasitelerini geliştirmelerini teşvik etmek (Egan, 2010). Bu üç görüş farklı felsefi yaklaşımlarda hayat bulmaktadır ve bunlar hiçbir şekilde uyuşmamaktadır. Örneğin öğrenciyi toplumsallaştırıp homojenleştirdikçe öğrencinin özneliği kısıtlanmaktadır.

Benzer şekilde düşünen, yorum yapan, rasyonel gerçeği sorgulayan kişi ile homojenleşen birey uyum içinde olmamaktadır. Öğretmenlerin her felsefi yaklaşım hakkında görüşünün olması bu üç görüşü de benimsediğinin ve zihinsel dünyalarında bu görüşleri birleştirdiklerinin göstergesidir.

Öğretmenlerin öğrenciyle toplumu bütünleştirmeye yönelik görüşleri esasici; öğrencilerin dünya hakkında rasyonel ve gerçekçi düşünce geliştirecek bilgiye sahip olmaları yönündeki düşünceleri daimici; her bir öğrencinin öznel potansiyelini gerçekleştirme, eleştirel düşünceyi ve bildiği ile ne yapacağını farkına varması ilerlemeci ve varoluşçu felsefi yaklaşımı benimsediklerini dolayısıyla bu üç farklı amacı birleştirdiklerinin kanıtıdır. Bu anlamda öğretmenlerin felsefi yaklaşımları amaçsal çatışmayı önleyici niteliktedir.

Kaynakça


- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. & Ulubey, Ö. (2014) Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y. Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Anderson, G. L., & Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.
- Apps, J.W. (1973) *Toward a working philosophy of adult education*, Wisconsin: Syracuse University
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25(4), 1453-1468.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 22-31.
- Bakioğlu, A. (1996, Eylül). Öğretmenlerin kariyer evreleri. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu*, İstanbul.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimsel düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.

- Beytekin, O. F. & Kadı, A.(2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013) Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 229-242.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management & Administration*, 27(3), 239-252.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi üzerine yazılar*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Çalık, T. & Er, E. (2018). Türk modernleşmesinin yol ayrımı, *Devlet Dergisi*, 15(478), 38-45.
- Çalık, T. & Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 68-83.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 31-43.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7 (4). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf adresinden 19 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamalı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi-öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Egan, K. (2010). *Eğitilmiş zihin*. (F. Keser, Çev.). Ankara: PegemA Yayınları.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1994). Three dogmas: A rejoinder. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 28-37.
- Fidan, N.& Erden M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Geçici, Ş. & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 57-64.
- Gutek, G.L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times- teachers work and culture in the postmodernage*. London: Redwood Books.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 121-138.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- James, W. (2015). *Pragmatizm*, (T. Karakaş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kahramanoğlu, R. & Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 8-27.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.

- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kısakürek, M.A. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri üzerine, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 15(1), 67-75.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 59-68.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları*. (G. Arastaman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Oğuz, A., Altunkurt, Y., Yılmaz, K., Hatipoğlu, S. (2014) Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Oplatka, I. (2014). Differentiating the scholarly identity of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 116-136.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Önen, A.S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Öztürk, H. (1992). *Eğitim felsefesi*. Konya: Arı Ofset Matbaacılık.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2000). A method for comparing completely standardized solutions in multiple groups. *Structural Equation Modeling*, 7, 292-308.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 67-71.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem: Çev Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 124-130.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Temel, D. (2010). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün eğitim felsefesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1-27.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Tuncel, G. (2002) *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S., & Aktan D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türkel, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies* 8(8), 1431-1452.
- Yılmaz, K. & Tosun, M.F. (2013) Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2(4), 215-218.

Yılmaz, K. Altinkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011) Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 11*(1), 335-350.

Araştırma İzin Belgesi



**T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/12224006 14.08.2017
Konu: Araştırma Uygulama İzni

Sayın Sinan DAĞ
(Harbiye Mahallesi Ş.A. Saraç Yakupoğlu Sokak 51/10 Dikmen/ ANKARA)

İlgi : a) 10/08/2017 tarihli dilekçeniz
b) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) yazı ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Sinan DAĞ'ın "Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Benimsedikleri Felsefi Yaklaşım ile Okul İklimi ve Öğrenci Davranışlarını Kontrol Etme Eğilimi Arasındaki İlişki" konulu doktora tezi kapsamında hazırlamış olduğu veri toplama araçlarının Ankara ve İzmir illerinde bulunan her tür ve derecedeki liselerde görev yapmakta olan idareci ve öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul kurum idaresinde olmak üzere; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edileri, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

**Güvenli Elektronik İmza
Aşısı İle Aynıdır**

15 Ağustos 2017

Sevda BERKİTEN

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Araçları (6 sayfa)

Emniyet Mahallesi Mılas Sokak No: 8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT Öğretmen
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Anıta DEMİRBAŞ
Koordinatör

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 2d8c-a565-3dd4-8ac8-b5ca kodu ile teyit edilebilir.

Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi¹

The Selection and Training of School Administrators in Japan, South Korea, Singapore and Turkey

Mehmet Baki Öztürk², Murat Akkuş³

Öz

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusundaki tartışmalar uzun yıllardır sürmektedir. Bu alanda etkili bir model geliştirebilmek için uluslararası öğrenci değerlendirmelerinde başarılı ülkelerin uygulamalarının tanınması yararlıdır. Çalışmada, bu bakımdan öne çıkan Japonya, Güney Kore ve Singapur’un uygulamaları Türkiye ile karşılaştırmalı olarak analitik yöntemle literatüre dayalı olarak incelenmiştir. Japonya, Güney Kore ve Singapur’da hizmet öncesinde okul yöneticiliğine hazırlık eğitimlerinin, hizmet içerisinde de geliştirmeye yönelik çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Japonya ve Güney Kore’de mesleki deneyim ön plana çıkmakta, Singapur’da ise öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin detaylı olarak yapılandırıldığı ve mentorlük uygulamasının var olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de okul yöneticisi seçme ve yetiştirme modelinin geliştirilmesi sürecinde Japonya, Güney Kore ve Singapur’un bu alandaki uygulamaları yararlı olabilir.

Anahtar kelimeler: Japonya, Güney Kore, Singapur, okul yöneticileri.

Abstract

There have been continuous discussions about the selection and training of school administrators in Turkey for many years. To develop an effective model in this field, it will be useful to know the practices of the countries which obtain successful results in international student assessments. Within this scope, the practices of Japan, South Korea and Singapore have been examined and compared to the practices of Turkey through analytical method based on literature. In Japan, South Korea and Singapore, pre-service training includes some courses related to school administration and there are attempts to include such courses in-service training as well. While professional experience comes into prominence in Japan and South Korea, Singapore attaches importance to the structuring of teachers’ career development and mentorship practice. In Turkey, while developing a model for the selection and training of school administrators, the practices of Japan, South Korea and Singapore in this field can be beneficial.

Keywords: Japan, South Korea, Singapore, school administrators.

Gönderim Tarihi (Received) : 26.11.2019

Kabul Tarihi (Accepted) : 26.04.2020

¹ 7-10 Kasım 2019 tarihlerinde gerçekleştirilen EYFOR X’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Derleme Makale: Etik Kurul İzin Belgesi gerektirmemektedir.

² Daire Başkanı, Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetbakiozturk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8398-4695

³ Milli Eğitim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, muratakkus@outlook.com, ORCID: 0000-0003-1295-8470

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda eğitim ve yönetim alanındaki gelişmelerin eğitim sistemlerini daha etkili kılmak isteyen ülkelerde reform çalışmalarını gündeme getirdiği söylenebilir. Reform çalışmalarında politika belirleyiciler ülke içi deneyimlerin yanında uluslararası deneyimlerden de yararlanmaktadır. Eğitimcilerin ve politika belirleyicilerin PISA (Programme for International Student Assessment [Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı]) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study [Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması]) uygulamalarının sonuçlarının da etkisiyle, eğitim süreçlerinin güncellenmesinde uluslararası örnekleri inceledikleri ifade edilebilir. Hayatın her alanında birçok konuda karşılaştırmalardan yararlanıldığı görülmektedir. Bir düşünme ve düşünmeyi geliştirme yöntemi olarak karşılaştırma sayesinde daha iyi ve kaliteli olduğu bilinen bir şeyle var olanın karşılaştırılıp onun geliştirilmesi gerekli olan unsurlarının ve boyutlarının gösterilmesi mümkün olabilmektedir (Balcı, 2013). Buradan yola çıkılarak çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin ya da bu sistemlerin yönetici, öğretmen, okul yönetimi gibi alt süreçlerinin karşılaştırılması sayesinde geliştirilmesi gerekli unsurlar hakkında fikir sahibi olunabilir.

Hangi ülkelerin eğitim sistemlerinin ve bu sistemlerin alt süreçlerinin karşılaştırılmasının geliştirilmesi gerekli unsurlar hakkında nitelikli katkı sağlayacağı konusunda uluslararası öğrenci değerlendirmelerinden yararlanılabilir. Bu değerlendirmeler sundukları karşılaştırmalı verilerle ülkelere eğitim politika ve uygulamalarını gözden geçirme fırsatı sunabilir. Matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarında okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği PISA (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016a) ile fen bilimleri ve matematik alanında öğretim programlarında yer alan ortak kazanımların edinilme düzeyinin değerlendirildiği TIMSS (Martin, vd., 1997; Mullis, vd., 1997) uygulamaları bu kapsamda öne çıkmaktadır. Değerlendirmelerde istikrarlı biçimde yüksek performans sergileyen ülkelerin politika ve uygulamalarının uzun bir süredir özellikle gelişmekte olan ülkelerin ilgisini çektiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi bu politika ve uygulamalar arasında önemli bir yer edinmektedir.

Bu çalışmada, PISA ve TIMSS uygulamalarında başından beri istikrarlı biçimde ülke bazındaki sıralamalarda en önlere yer alan Japonya, Güney Kore ve Singapur'da (Bakioğlu, 2013; Martin, vd. 1997; Martin, Mullis, Foy ve Hooper, 2016; Mullis, vd. 1997; Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) OECD, 2003; OECD, 2010; OECD, 2016) okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine ilişkin süreçler açıklanmış, Türkiye'deki süreç ortaya konmuştur. Okul yöneticiliği için gereken deneyim, lisansüstü eğitim şartı, seçme ve atama düzeyi, sınav koşulu, hizmet öncesi eğitim şartı ve yönetim alanında eğitim şartı gibi kriterlere göre karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonuç ve önerilerinin, Türkiye'de eğitim alanındaki strateji ve politika belgelerinde sıklıkla gündeme getirilen konulardan biri olan okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ve profesyonelleşmesi konusunda politika belirleyicilere katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye'nin PISA ve TIMSS Araştırmalarındaki Durumu

OECD tarafından 2000 yılından itibaren üç yılda bir yürütülen PISA araştırması, dünya ekonomisinin yaklaşık %90'ını temsil katılımcı ülkelerde 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarında yirmi birinci yüzyılda sahip olmaları gereken temel bilgi ve becerilere hangi düzeyde sahip olduklarını belirlemeye odaklanmaktadır (MEB, 2016a). 1995 yılından beri dört yılda bir uygulanan TIMSS, Hollanda merkezli Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Assessment [IEA]) tarafından yürütülen bir tarama araştırmasıdır. TIMSS araştırmasında ülkelerin dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri alanlarında çok yönlü bilgi ve becerilerinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2016b). Bu uygulamaların sonuçları, Japonya, Güney Kore ve Singapur eğitim sistemlerinin etkililiği hakkında önemli veriler sağlamaktadır. Japonya, Güney Kore ve Singapur'un okul yöneticisi seçme ve yetiştirme süreçlerinin incelenmesinden edinilecek bakış açısından Türkiye'de eğitim yöneticilerinin seçilme ve yetiştirilmesinde yararlanılabilir.

1995 TIMSS değerlendirmesinde, matematik alanında, dördüncü sınıf düzeyinde, ortalama performans puanına göre Japonya üçüncü, Güney Kore ikinci, Singapur birinci sırada yer almıştır (Mullis, vd., 1997). Fen bilimleri alanında, dördüncü sınıf düzeyinde, Japonya ikinci, Güney Kore birinci, Singapur onuncu olmuştur (Martin, vd., 1997). 2000 PISA uygulamasında, ortalama performans puanı bazında, matematik okuryazarlığı alanında, Japonya ikinci, Güney Kore üçüncü; fen okuryazarlığı alanında Japonya ikinci, Güney Kore birinci sırada yer almıştır (OECD, 2003). Singapur 2009 PISA değerlendirmesinde matematik okuryazarlığı alanında ikinci, fen okuryazarlığı alanında dördüncü, okuma becerileri alanında beşinci sırada yer almıştır (OECD, 2010). Japonya, Güney Kore ve Singapur'un PISA ve TIMSS değerlendirmelerindeki yüksek performansı ilerleyen yıllarda da devam etmiştir. 2015 PISA değerlendirmesinde, 72 ülke içerisinde, ortalama performans puanına göre, Singapur tüm değerlendirme alanlarında ilk sırada yer almıştır. Japonya fen okuryazarlığı alanında ikinci, okuma becerileri alanında sekizinci, matematik okuryazarlığı alanında beşinci; Güney Kore ise fen okuryazarlığı alanında on birinci, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı alanında yedinci sırada yer almıştır (OECD, 2016).

2015 TIMSS değerlendirmesinde dördüncü sınıf düzeyinde, 49 ülke arasında, matematik alanında Singapur ilk sırada yer almış, Güney Kore üçüncü, Japonya ise beşinci olmuştur. Matematik alanında, 39 ülke arasında, sekizinci sınıf düzeyinde Singapur birinci, Güney Kore ikinci ve Japonya beşinci olmuştur (Mullis, vd, 2016). Fen bilimleri alanında, dördüncü sınıf düzeyinde, 47 ülke arasında, Singapur, Güney Kore ve Japonya sırayla ilk üç sırayı almıştır. Fen bilimleri alanında, sekizinci sınıf düzeyinde Singapur birinci, Japonya ikinci, Güney Kore ise dördüncü olmuştur (Martin vd., 2016). 1995-2015 döneminde, hem matematik hem de fen bilimleri alanında, Japonya, Güney Kore ve Singapur görece en yüksek ortalama performans gösteren ülkeler arasında bulunmuştur (Mullis, vd, 2016; Martin, vd., 2016).

Türkiye'nin PISA ve TIMSS performansının yıllar içerisinde artmakla birlikte genel olarak ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Türkiye 1999 yılında katıldığı ilk TIMSS uygulamasında, sekizinci sınıflar düzeyinde, 38 ülke içerisinde matematik alanında 31., fen bilgisi alanında 33. sırada (MEB, 2003), 2003 PISA uygulamasında tüm değerlendirme alanlarında 40 ülke arasında 28. sırada yer almıştır (MEB, 2005). 2015 PISA uygulamasında, 72 ülke içerisinde, fen okuryazarlığı alanında 54., matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında 50. olmuştur (MEB, 2016a). Türkiye, 2015 TIMSS uygulamasında, matematik alanında, dördüncü sınıf düzeyinde 49 ülke içerisinde 36. sırada yer almış, sekizinci sınıf düzeyinde, 39 ülke içerisinde 24. sırada yer almıştır. Fen bilimleri alanında, dördüncü sınıf düzeyinde 47 ülke içerisinde 35. sırada, sekizinci sınıf düzeyinde, 39 ülke içerisinde 21. sırada bulunmuştur (MEB, 2016b).

Her iki değerlendirmede de 2015 yılına kadarki uygulamaların sonuçları değerlendirildiğinde, matematik ve fen bilimleri alanlarında Japonya, Güney Kore ve Singapur'un ortalama puan ve üst yeterlilik düzeylerindeki öğrenci oranı bazında istikrarlı biçimde en üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu ülkelerin 20 yılı aşkın bir süredir tüm değerlendirme alanlarında, istikrarlı biçimde en yüksek performans gösteren ülkeler arasında olmaları, eğitim bilimcilerin ve alandaki politika yapımcıların dikkatlerini Japonya, Güney Kore ve Singapur'a yönelmelerine neden olmaktadır.

Etkili Eğitim Sistemleri İçin Etkili Okul Yöneticileri

Etkili eğitim sistemlerinin ve etkili okulların geliştirilmesinde okul yöneticilerinin etki ve rolüne sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Ulusal eğitim politikalarının başarısının başlıca göstergesi okul düzeyindeki uygulamalardır. Politikaların okul düzeyinde başarıyla uygulanabilmesi ise okul yöneticilerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Karataş, 2016). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının eğitim sisteminin ve okulların etkililiği için kilit faktörlerden biri olduğu bilinmektedir (Balci, 2015; Karip ve Köksal, 1996; Kirk ve Jones, 2004; Özdemir ve Sezgin, 2002). Lezotte (1991) etkili okulların öğrenci başarısına olumlu yönde etki eden yapıda olduğunu, bu yapının bileşenlerinden birinin de öğretimsel liderlik olduğunu belirtmiştir. Korkmaz'ın (2005) da belirttiği üzere etkili okul lideri yetiştirmenin temel amacı, öğrenci başarısını artırmak, bilgi, beceri ve yetenekleri tüm öğrencilerin kazanmasını sağlamaktır.

Okul yöneticilerinin okulların etkililiğinde ve bunun bir parçası olarak öğrenci başarısındaki rolü, ülkeleri okul yöneticilerinin seçilmesinde ve yetiştirilmesinde etkili bir model geliştirme çabalarına itmiştir. ABD’de okul yöneticiliği ile ilgili kuruluşlar özellikle de 1980 ve 90’lı yıllarda aktif şekilde okul müdürünün sahip olması gerekli nitelikleri tartışmaya başlamış, Yeni Zelanda’da da nitelikli müdürü başvurusunun azlığı karşısında Eğitim Bakanlığı tarafından “Okul Müdürleri Kiwii Liderliği (Kiwii Leadership for Principals)” modeli geliştirilmiştir (Balcı, 2015).

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin süreçleri farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak değerlendiren bazı çalışmalar mevcuttur. Aksoy (2002) Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) okul yöneticilerinin istihdamında aranan nitelikler ve koşulları, Aydın (2002) ABD’nin; Çınkır (2002) İngiltere’nin; Şişman ve Turan (2002) ABD, Avustralya ve İngiltere’nin; Korkmaz (2005) ABD, Singapur, Hong Kong, İngiltere’nin okul yöneticisi yetiştirme programlarını ve reformlarını incelemiştir. Balyer ve Gündüz (2011) ABD, İngiltere ve Fransa’daki okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarını Türkiye’deki uygulamalarla karşılaştırmıştır. Süngü (2012) Türkiye ve Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin seçme ve yetiştirme süreçlerini ortaya koymuştur. Akın (2012), ABD, Japonya, İngiltere, Almanya, Fransa, Belçika ve Güney Afrika Cumhuriyeti’nin okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamalarını Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Pelit (2013) Fransa, Danimarka ve İngiltere örneklerini; Konan, Çetin ve Bozanoğlu (2018) Güney Kore, Hong Kong, Kanada, Polonya ve Finlandiya örneklerini bu kapsamda karşılaştırmıştır. Bahsedilen çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının çağdaş normlar bakımından iyileştirmeye açık olduğu, hizmet öncesindeki ve esnasındaki mesleki gelişimin üzerinde yeterince durulmadığı gibi sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Literatürde konuyla ilgili çalışmaların çoğunlukla ABD ve Avrupa ülkelerine yoğunlaştığı görülmektedir. PISA ve TIMSS uygulamalarında oldukça başarılı olan ve benzer sosyokültürel özelliklere sahip Uzak Doğu ülkelerine odaklanan çalışmaların görece az olduğu söylenebilir. Balcı (2018) Singapur eğitim sistemini başarıya ulaştıran süreç ve uygulamaları tanıtmış, Bayrakçı (2009) Türkiye ve Japonya’da öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarını karşılaştırmıştır. Beycioğlu, Örücü, Kondakçı ve Oğuz’un (2016) okul müdürlerinin yetiştirilmesini kültürlerarası incelemiştir. Kırıl ve Totur (2015) Tayvan, Güney Kore, Singapur ve Hong Kong eğitim sistemlerinin karşılaştırılması kapsamında konuyu ele almıştır. Görüldüğü gibi Uzakdoğu ülkelerine odaklanarak bu ülkelerdeki okul yöneticilerinin seçilmesini ve yetiştirilmesini Türkiye’deki uygulamalar ile karşılaştırmalı olarak konu alan güncel çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu durumda Japonya, Güney Kore ve Singapur’da okul yöneticilerinin seçimi yetiştirilmesini konu alan bu çalışmanın farklı ve güncel bir bakış açısının kazanılmasına katkı sağlaması beklenebilir. Eğitim yönetimi alanının dinamik oluşu, Türkiye’dekine benzer biçimde dünyada da okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin süreçlerin kısa sürelerde dahi önemli değişikliklere maruz kalabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumda bu tip karşılaştırmalı çalışmaların mümkün olan en güncel verilerle yapılması yararlı olacaktır.

Çalışmanın Amacı

Ülkelerin eğitim sorunları benzerlikler göstermektedir. Her toplum sorunlarını kendi koşullarına bağlı olarak çözmeye çalışmakla birlikte çözüm aşamalarında izlenen yaklaşımlar benzerdir (Türkoğlu, 2012). Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları doğru kullanıldığı takdirde öğretimin başarısını belirleyen değişkenlerin göreceli sonucunun analiz edilmesine yardımcı olmaktadır (Türkoğlu, 1998). Okul yöneticilerinin seçilmesinde ve yetiştirilmesinde etkili bir model geliştirebilmek için dünyadaki uygulamaların bilinmesi yararlı olacaktır. Dünyadaki uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmak, mevcut durumun değerlendirilmesi ve iyileştirmeye açık alanların saptanması için fikir verecektir (Akın, 2012). Bu bağlamda çeşitli ülkelerin girişimleri de mevcuttur. Örneğin; Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu, 2011 yılında, okul yöneticilerin seçilmesi ve yetiştirilmesi hakkında kendi uygulamalarını karşılaştırmalı biçimde değerlendirmek amacıyla bilgi toplamak üzere İsveç, Norveç, Danimarka, Hollanda, Fransa, İskoçya, Rusya, Kanada, ABD, Çin, Yeni Zelanda ve Güney Kore’ye çalışma ziyaretleri gerçekleştirmiştir (Taipale, 2012).

Türkiye’de de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine ilişkin süreçlerin geliştirilmesinde uluslararası örneklerin tanınması sayesinde iyileştirmeye açık alanlar konusunda fikir edinilebilir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı Japonya, Güney Kore ve Singapur’da okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi ile ilgili süreçleri Türkiye’deki süreçlerle karşılaştırarak öneriler geliştirmektedir. Çalışmanın alt amaçları ise Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’nin okul yöneticiliği için gerekli şartlar, göreve getirilme usulleri, sınav koşulları, hizmet öncesi ve sonrası eğitim olanakları, görev yeri değişimi ve periyodu konularında karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemlerinden biri olan analitik yöntem (Bereday yöntemi) süreç basamakları takip edilmeye çalışılmıştır. Yöntemin basamakları sırasıyla betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırmadır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Buna uygun biçimde, ilgili literatüre dayalı olarak öncelikle Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye ile ilgili bilgiler toplanarak ayrı ayrı betimlenmiştir. Ardından, benzerlik ve farklılıklarının saptanması amacıyla, toplanan bilgiler çeşitli alt başlıklarda eşleştirilmiş ve karşılaştırmalarda bulunularak sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye oluşturmaktadır. Japonya, Güney Kore, Singapur PISA ve TIMSS uygulamalarında başından beri istikrarlı biçimde ülke bazındaki sıralamalarda en önlere (ilk 10 ülke içerisinde) yer almaktadır (Bakioğlu, 2013; Martin, vd., 1997; Martin, Mullis, Foy ve Hooper, 2016; Mullis, vd., 1997; Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2016; OECD, 2003; OECD, 2010; OECD, 2016). Türkiye ise PISA ve TIMSS değerlendirmelerinde genel olarak ortalamanın altında performans sergilemiştir (MEB, 2003; MEB, 2005, MEB, 2016a, MEB, 2016b). Okul yöneticileri eğitim sisteminin ve okulların etkililiği için kilit faktörlerden biridir (Balcı, 2015; Karip ve Köksal, 1996; Kirk ve Jones, 2004; Lezotte, 1991; Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu durumda Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’deki okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmasının Türkiye için bu alanda bir durum tespiti yapmak ve öneri geliştirmek adına yararlı bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Verileri Toplanması

Gerekli veriler ülkelerin ilgili mevzuatı, konu hakkında yazılmış kitap, makale ve tezler ile ülkelerin eğitim yönetiminden sorumlu birimlerinin resmi internet sitelerinden oluşan 38 farklı kaynaktan derlenmiştir. Veri derleme sürecinde mümkün olduğunca güncel verilere ulaşılmaya çalışılmış, olası çelişkileri önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak adına aynı konudaki veriler farklı kaynaklardan teyit edilmeye ve sistematik olarak sunulmaya çalışılmıştır. Böylece çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Ancak eğitim sistemlerinin dinamik yapısının sonucu olarak kısa zaman dilimlerinde dahi önemli yapısal düzenlemelerin gerçekleştirilebileceği, bunun sonucu olarak da araştırma verilerinin zamanla değişim gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bakımdan verilerin, alındığı kaynaklarda belirtilen tarihler itibarıyla güncel olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Verilerin Analizi

Ülkeler arasında somut bir karşılaştırma yapabilmek ve geçerli bir zemin oluşturmak üzere, okul yöneticiliği için gerekli öğretmenlik süresi, lisansüstü eğitim şartı, müdürlük için gerekli ön şartlar, seçme ve atama düzeyi, sınav koşulu ve türü, hizmet öncesi eğitim şartı, yönetim alanında eğitim şartı, hizmet içi eğitim imkânı, görev yeri değişimi ve periyodu kategorilerinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar tablo halinde özet olarak sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve

yetiştirilmesine ilişkin uygulamalar açıklanmıştır. Ardından da bu ülkelerin uygulamaları karşılaştırılıp özetlenerek tablo halinde sunulmuştur.

1. Japonya

Japonya eğitim sisteminin hem merkezi ve hem de yerel yönetim ağırlıklı bir sistem olduğu görülmektedir. Japonya Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesi, eğitim yönetimi rollerinin ulusal hükümet ve yerel yönetim arasında ortak işbirliği temelinde paylaşmıştır. Ulusal yönetim ülke genelinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim düzeyinin yükseltilmesi ile ilgili kapsamlı politikalarla ilgilenirken; yerel yönetim birimleri kendi bölgelerinde eğitimin geliştirilmesiyle ilgili politikalarla ilgilenir (Koyama, 2008). Japonya'da eğitimin yönetiminden sorumlu yapılar; Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, eğitim kurulları ve belediyelerdir. Ülke genelini ilgilendiren temel politikaların şekillendirilmesinde merkezi yönetimin rolü baskın olmasına karşın okulların yönetimi ile ilgili görevlerin çoğu yerel yönetim birimlerine verilmiştir (Erdoğan, 2003; Türedi, 2005; Türkoğlu, 1998). Japon toplumunun genelinde olduğu gibi eğitim sisteminde de geleneklere bağlılık ve liyakat oldukça önemlidir (Beycioğlu, Örucü, Kondakçı ve Oğuz, 2016; Kırıl ve Kırıl, 2009).

Japonya'da okul yöneticiliğinin müdür yardımcılığı, başöğretmenlik (müdür başyardımcılığı) ve okul müdürlüğü görevlerini kapsadığı görülmektedir. Japon toplumunun kültürel özelliklerinin yansıması sayılabilecek biçimde müdürlerin çoğunluğu erkek olup yaş ortalaması 55'in üstündedir. Japonya'daki okullarda okul müdürleri daha çok bürokratik süreçlerle ilgilenirken öğretimsel liderlik görevinin başöğretmenlere ait olduğu görülebilir. Okul ile okul dışı gruplar arasındaki koordinasyonu sağlamak, öğrenci temsilcileri ile haftalık görüşmeler gerçekleştirmek müdürün görevlerindedir. Okulun günlük ve haftalık işleyişinden, derslerin planlanmasından ve öğretimin geliştirilmesinden ise başöğretmen sorumludur. Müdürlere benzer biçimde başöğretmenler de büyük çoğunlukla erkektir ve yaşları 50-55 arasında değişmektedir (Aksu, 2013). Bu durum Japon toplumunda yaşa bağlı deneyime verilen önemin göstergelerinden biri sayılabilir.

Japonya'da okul müdürleri öğretmen olarak görülmektedir. Yöneticilik rollerinin tanımlanması 2000'li yılların hemen öncesine dayanmaktadır (Bartell ve Willis, 1987). Müdür olabilmek için on yıl müdür yardımcılığı yapmak ve mülakatlarda başarılı olmak koşulu aranmaktadır. Müdür yardımcılığı içinse on yıl başarılı öğretmenlik deneyimi olanların başvurabileceği, il eğitim kurulları tarafından gerçekleştirilen bir sınav yapılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlüğü için en az 20 yıllık deneyim gerekmektedir (JICA, 2005'ten akt. Ekinci, 2010; OECD, 2015). Bu durum, Japon toplumunun geleneksel yapısının okul yönetimi alanındaki yansımalarından biri olarak görülebilir.

Okul müdürlerinin atanması ve yer değiştirmesi il eğitim kurullarının sorumluluğundadır. Müdürlerin neredeyse tamamı için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olma şartı bulunmaktadır. Yöneticilerin göreve başlamadan önce belli bir süre hizmet içi eğitim alması da zorunludur (Akın, 2012). "Okul Yöneticiliği Eğitimi" adı verilen program yalnızca okullardaki öğretim bölümlerinin başında olan ve 20 yıllık deneyime sahip personele verilmektedir. Bu eğitimi alanlardan bazıları müdür vekili ya da yardımcısı olarak görevlendirilmekte, görevlendirilen yöneticiler ayca bir eğitime daha alınmaktadır. 25 yıldan daha az bir mesleki deneyime sahip olanların okul müdürü olmasının oldukça zor olduğu Japonya'da okul yöneticiliğine yeni başlamış olanlara yönelik de eğitimler düzenlenmektedir (Bayrakçı, 2009).

Okul yöneticileri için liderlik eğitimi programları National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS) tarafından düzenlenmekte ve yerel eğitim kurulları tarafından düzenlenen eğitimler de bu kurum tarafından koordine edilmektedir (NITS, 2018). Yöneticiler aynı okulda en fazla üç yıl görev yapabilmekte olup bu süre sonunda görev yerleri eşdeğer bir okulla değiştirilmektedir (JICA [Japan International Cooperation Agency] 2005'ten akt. Ekinci, 2010; OECD, 2015). Bu uygulama ile başarılı ve deneyimli yöneticilerin liderlik becerilerinden ve deneyimlerinden il içerisindeki diğer okulların da yararlanması amaçlanmaktadır (OECD, 2010, 146).

Okul yöneticileri için Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından ulusal düzeyde

çalıştaylar düzenlenmektedir (NCEE, 2019a). TALIS (Teaching and Learning International Survey [Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi]) 2013 bulgularına göre Japonya'daki okul müdürlerinin %96'sı okul yöneticiliği ile ilgili bir programı tamamlamış (OECD ortalaması %85), %94'ü de öğretimsel liderlik eğitimi almıştır (OECD ortalaması %78). Japonya'daki okul müdürleri çalışma zamanlarının yaklaşık %25'ini öğretim programı ve öğretimle ilgili konulara ayırmaktadır. Bu alandaki OECD ortalaması %21'dir. Bununla birlikte Japonya'daki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik performansı OECD ortalamasının altındadır (OECD, 2015). Japonya'daki okul yöneticileri öğretimsel konulardan çok yönetsel işler ve okulun rutin işleyişi ile ilgilenmektedir (Beycioğlu, Örücü, Kondakçı ve Oğuz; 2016). Japonya'da okul yöneticilerinin seçilmesi sürecinde yaşa bağlı deneyim ve liyakata oldukça önem verildiği görülmektedir. Hizmet öncesi eğitim olanaklarının da buna uygun biçimde kıdemli personele sunulduğu görülmektedir. Görevde yükselme durumunda da ilave eğitimler söz konusudur. Ayrıca, okul yöneticilerinin görev yerlerinin oldukça kısa süreli değiştiği söylenebilir.

2. Güney Kore

Güney Kore eğitim sisteminin ağırlıklı olarak merkezi yönetim odaklı olduğu ancak son yıllarda küresel eğilimlerin de etkisiyle yerel eğitim yönetimi birimlerinin rolünün arttığı belirtilebilir. Eğitimin yönetsel yapılanmasında Eğitim Bakanlığı, Metropol ve İl Ofisleri ile Bölgesel Ofisler bulunmaktadır. Temelde Eğitim Bakanlığı söz sahibi olmakla birlikte yerel yönetimlerin önemli görev ve yetkileri mevcuttur (Levent ve Gökkaya, 2014).

Güney Kore'de okul müdürlüğü için müdürlük sertifikası koşulu bulunmaktadır. Müdürlük sertifikası altı haftalık bir kursun sonunda verilmektedir. Müdür olmak isteyenlerin en az 20 yıl öğretmenlik ve 3 yıl müdür yardımcılığı deneyimine sahip olması gerekmektedir. 16 yerel eğitim bölgesinin denetmenleri tarafından yönetici atamaları denetlenmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013, 73). Ancak belirtilen süre bir ön şart olup okul müdürlüğü için çoğunlukla 30 yıldan uzun bir deneyim gerekmektedir (Kim, Kim, Kim ve Kim, 2006). Güney Kore'de yaşa bağlı mesleki deneyime oldukça önem verildiği görülmektedir.

Güney Kore'de okul müdürlerinin seçilmesinde terfi ve davet yöntemlerine başvurulmaktadır. Terfi yönteminde müdür yardımcıları, müfettişler veya araştırma görevlileri arasındaki adaylardan müdürlük sertifikası olmayanlara eğitim verilerek okul müdürü olarak görevlendirilmesi sağlanmaktadır (Kim, vd., 2006). Okul müdürlüğü eğitimine katılacakların tespiti için mesleki deneyim ve liyakat değerlendirilmektedir. Bu aşamada yüksek lisans, doktora, mesleki deneyim gibi özellikler puanlanmaktadır. Değerlendirme sonucu eğitime seçilenler, 30 günün üzerinde süren 180 saatlik bir programa tabi tutulmaktadır. Program içeriğinin %70-80'lik kısmını okul yönetimi, eğitim yönetimi, finansal ve örgütsel yönetim konuları oluşturmaktadır. Bu konular arasında "eğitim liderleri için etik, ahlak değerler", "bilgi yönetimi ve değişimi için liderlik", "eğitim politikalarında güncel konular" ve "eğitim yönetiminde uygulamalar" bulunmaktadır (Taipale, 2012).

İkinci yöntem ise okul müdürlüğü sertifikasına sahip uygun adayların boş bir okul müdürlüğü kadrosuna davet edilmesidir. Resmi okullarda müdürlük görev süresi dört yıldır ve bir okul müdürü aynı okulda artarda en fazla iki defa iki dönem görevlendirilebilir. Bu durumda bir okul müdürü aynı okulda en fazla sekiz yıl görev yapabilmektedir. Mevcut okul müdürü yerine bir başkasının atanması durumunda yeni gelecek okul müdürüne okula uyumunu kolaylaştıracak bir rapor sunmaktadır (Kim vd., 2006). Bu uygulamanın yeni gelen okul müdürünün okulun sorun ve gelişim alanları hakkında bilgi edinerek örgütsel sosyalleşmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Güney Kore'de okul yöneticilerinin her öğretim yılında belirli bir süre hizmet içi eğitim alması da zorunludur. Hizmet içi eğitimler üniversiteler ya da hizmet içi eğitim enstitüsü benzeri kuruluşlarca sağlanmaktadır. Hizmet içi eğitimin içeriğini "eğitim liderleri için etik, ahlak ve değerler", "bilgi yönetimi ve değişim liderliği", "eğitim politikalarındaki güncel hususlar konuları ve "eğitim yönetimi uygulamaları" oluşturmaktadır (Taipale, 2012, 49). Böylelikle okul yöneticiliği nosyonunun güncel tutulmaya çalışıldığı belirtilebilir.

Güney Kore İlk ve Ortaöğretim Kanunu'na göre okul müdürleri öğrencilerin eğitiminden, okul

personelinin denetiminden ve okul etkinliklerinin kontrolünden sorumludur. Müdüre bu faaliyetlerinde müdür yardımcısı destek verir. Müdür yardımcısı bulunmayan okullarda okul müdürü tarafından kendisine destek olması amacıyla öğretmenlerden biri müdür yardımcısı yetkileriyle görevlendirilir. Aynı kanuna göre okul müdürü ve müdür yardımcıları, Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'na değerlendirilmiş ve onaylanmış yeterlik belgesi edinmek ve istenen yeterlik standartlarını karşılamak durumundadırlar. Okul yöneticilerinin ders görevi bulunmamakta olup okul büyüklüğüne göre değişen sayılarda müdür yardımcısı görevlendirilmektedir (Taipale, 2012). Güney Kore'de de Japonya'dakine benzer biçimde okul yöneticilerinin seçilmesinde deneyim ve liyakate oldukça önem verildiği görülmektedir. Hizmet öncesinde okul yönetimine odaklanmış kapsamlı bir eğitimin varlığı dikkat çekicidir. Hizmet içinde de çeşitli eğitimlerle yönetsel yetkinliklerin geliştirilmeye çalışıldığı belirtilebilir.

3. *Singapur*

697 kilometrekare yüzölçümüne sahip bir ada devleti olan Singapur'da (CIA [Central Intelligence Agency], 2016) eğitim sisteminin ağırlıklı olarak merkezi biçimde örgütlendiği anlaşılmaktadır. Singapur'da eğitim politikalarının geliştirilmesinden ve uygulanmasından Eğitim Bakanlığı sorumludur. Eğitim Bakanlığı devlet okullarının ve devlet destekli okulların yönetimini, özel okulların ise denetimini sağlamaktadır (UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], 2011). Singapur Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini, potansiyellerinin farkına varmalarını, yapabileceklerinin en iyisini yapmalarını ve hayat boyu öğrenme alışkanlığı kazanmalarını amaçlamaktadır. Singapur okullarının görevi “gençlere başarılarını devam ettirecek ve Singapur'u geleceğe taşıyacak olan becerilerini ve kişiliklerinin geliştirme fırsatı sunmak” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda Singapur Eğitim Bakanlığının vizyonu “düşünen okullar, öğrenen ulus” olarak ifade edilmektedir (MOE [Ministry of Education], 2016).

Singapur'da öğretmenlerin kariyer gelişimleri için karşılına öğretmenlik, liderlik ve uzmanlık olmak üzere üç yol çıkmaktadır. Her bir yolun kariyer basamakları standart olarak belirlenmiş olup gerekli performansı sergiledikleri ve yeterlikleri sağladıkları takdirde tüm öğretmenlerin yükselme olanakları mevcuttur. Örneğin, liderlik yolunu takip eden bir öğretmen belirli aşamalarda gerekli yeterlikleri gösterdiği takdirde okul yöneticiliğinden genel müdürlüğüne kadar birçok göreve gelebilmektedir (Boon, 2018; NCEE [National Center of Education and Economy], 2019b). Singapur'da öğretmenlik, yöneticilik ve uzmanlık rollerinin ayrıştırılarak profesyonelleştirildiği ve kariyer basamaklarının detaylı biçimde yapılandırıldığı görülmektedir.

Singapur'da nitelikli okul yöneticilerinin göreve gelmesi için görevlerinin ilk yıllarında öğretmenlerin liderlik beceri ve potansiyelleri değerlendirilerek onlara bu alanda kendilerini geliştirme fırsatı sunulmaktadır. Okul yöneticileri başarılı öğretmenler arasından seçilmekte olup yöneticilik öğretmenlik kariyerinin devamı sayılmaktadır (Schleicher, 2012, 25). Yönetici olmak isteyen öğretmenler, kariyerlerinin üçüncü yılında kendi okul müdürlerinin rehberliğinde liderlik yolunu seçmek durumundadır. Liderlik yolunu seçen öğretmenlere, okul müdürü olmadan önce, okullarda bölüm yöneticiliği ve müdür yardımcılığı görevleri verilerek yöneticilik deneyimi kazanması sağlanmaktadır (NCEE, 2019b). Okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi ile ilgili süreçler Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi düzeyde yönetilmektedir. Devlet okullarında en iyi okul-yönetici uyumunu sağlamak üzere okul türleri ile yöneticiler eşleştirilmektedir. Devlet okulları dışında kalan okullarda ise okul yönetim kurullarının bu alanda az da olsa yetkisi bulunmaktadır. Ancak bu okullar da merkezi düzeyde kontrol edilmektedir (Boon, 2018). Singapur'un görece küçük bir ülke olmasının bu durumda etkisi olabileceği belirtilebilir.

Okul müdürlüğüne atanması muhtemel hale gelen okul müdür yardımcıları, iki gün süren ve gerçek yaşam senaryosu üzerinden yöneticilik kapasitelerinin değerlendirildiği bir uygulamaya katılmaktadır (NCEE, 2019b). Okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşmeler, liderlik kapasitesinin uygulamalı biçimde değerlendirilmesi gibi bir dizi değerlendirmeye seçilen okul yöneticisi adayları Ulusal Eğitim Enstitüsü'ndeki “Okullarda Yöneticilik ve Liderlik Programı”na alınmaktadır (Schleicher, 2012, 25). Altı ay süren detaylı yönetici liderlik eğitimi boyunca yönetici adaylarının maaşları da ödenmektedir.

Yönetici adayları liderlik eğitimleri kapsamında yurtdışı gezileri ve okul geliştirme projeleri gibi uygulamaların da yer aldığı yoğun bir programa tabi tutulmaktadır. Bu eğitime yılda yalnızca 35 kişi seçilmektedir (OECD, 2012, 122).

İleri görüşlü ve yenilikçi okul liderlerini yetiştirmek üzere tasarlanan Okullarda Yöneticilik ve Liderlik Programı, yeni rollere uyumunun sağlanması için sürekli gözden geçirilerek güncellenmektedir (Boon, 2018). Programda eğitim yönetimi alanında kuram ve uygulama dengesi gözetilmeye çalışılmakta “öğrenen örgütlerin tasarımı ve yönetimi”, “insani ve entelektüel kapasitenin geliştirilmesi” gibi konular çalışılmaktadır (NCEE, 2019b). Yönetim, liderlik ve öğretim programının yönetimi konularındaki kuramsal bilgiye ek olarak müdür yardımcısı olarak dört haftalık okul uygulaması gerçekleştirilmektedir. Uygulama için seçilen okulların müdürleri aday yöneticilere mentorluk yapmakta ve onların eğitim sürecine katılmaktadırlar. Mentorluk uygulaması sayesinde aday öğretmenlerin potansiyel görevlerine uyumunun kolaylaşması beklenebilir (Korkmaz, 2005).

İlk defa okul müdür olarak atanan yöneticiler çeşitli yollarla desteklenmektedir. Bunlardan ilki Okullarda Yöneticilik ve Liderlik Programı esnasında meslektaşlar ve eğitimcilerle oluşturulan ilişkilerin sürdürülmesi biçiminde olmaktadır. Bunun yanında, yeni atanan okul müdürleri, Müdürler Akademisi vasıtasıyla iki yıl süreyle deneyimli müdürlerden mentorluk desteği almaktadır. 2000 yılında uygulamaya alınan okul kümesi yöneticiliği sistemi ile her 13 ya da 14 okuldan oluşan okul kümelerinin yöneticileri vasıtasıyla okullar koordine edilmektedir. Küme yöneticileri iyi uygulama örneklerinin okullar arasında paylaşılmasına öncülük etmektedir. Singapur Eğitim Bakanlığı yöneticilerinin ve okul müdürlerinin katılımlarıyla düzenlenen toplantılar ve çevrimiçi grup etkinlikleri diğer destekler arasındadır (Boon, 2018). Küme yöneticilerince, okul yöneticileri değerlendirilmekte ve kişisel mesleki gelişim planları hazırlamaları sağlanmaktadır. En az altı yıl hizmette bulunan okul müdürlerine, uluslararası çalışma ziyaretleri gerçekleştirmeleri, araştırma yapmaları, kitap yazmaları veya lisansüstü eğitime devam etmeleri amacıyla bir yıllık ücretli izin verilebilmektedir (NCEE, 2019b).

Deneyimli yöneticiler göreve yeni başlayan yöneticilere kılavuzluk yapmaktadır. Yöneticilerin görev yerleri belli dönemler halinde değiştirilmektedir. Deneyimli okul müdürleri üst makamlarda görev alabilmektedir (Schleicher, 2012, 25). Her bir yöneticilik kademesinde hizmet içi eğitim ve değerlendirme aşamaları mevcuttur. 6-8 yıllık dönemlerle yöneticilerin görev yerleri değiştirilmektedir (Levent ve Yazıcı, 2014). Singapur'daki 377 okul müdürünün 205'i (%54,37) yüksek lisans derecesine sahiptir (MOE, 2015, 14). TALIS 2013 bulgularına göre Singapur'daki okul müdürlerinin %93'ü okul yöneticiliği ile ilgili bir programı tamamlamış, %91'i de öğretimsel liderlik eğitimi almıştır. Oldukça küçük bir ülke sayılabilecek Singapur'un okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda örnek uygulamalar gerçekleştirdiği görülmektedir. Singapur'da okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamaları birbiri ile entegre biçimde kurumsallaşmıştır. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde kuram ve uygulamaya birlikte yer verilmesi ve mentorluk uygulaması da üzerinde önemle durulması gereken bir husustur.

4. Türkiye

Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine ilişkin düzenlemeler, 21.06.2018 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde yer almaktadır. Buna göre, Türkiye'de okul yöneticiliği öğretmenliğe ek olarak ikinci görevdir. Yönetici olarak görevlendirileceklerde yükseköğretim mezunu olma, Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olma, son dört yıl içinde adli veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olma, görevlendirileceği eğitim kurumuna öğretmen olarak atanabilecek ve aylık karşılığı ders okutabilecek olma şartları aranmaktadır. Ek olarak zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler için, zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olmak gerekmektedir.

Müdürlük için; daha önce müdür olarak görev yapmış olma, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olma veya şube müdürü veya daha üst kadrolarda görev yapmış olma şartlarından en az birini taşımak

gerekmektedir. Müdür yardımcılığı için; müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olma, şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarda görev yapmış olma, adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olma şartlarından en az birini taşımak gerekmektedir (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018).

Türkiye’de okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde yazılı ve sözlü sınav ile değerlendirme uygulamaları yürütülmektedir. Yazılı sınavlar MEB merkez örgütü tarafından düzenlenirken sözlü sınavlar ve değerlendirmeler il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Yöneticiliğe ilk defa görevlendirme yazılı sınav ve sözlü sınav sonucuna göre; yöneticiliğe yeniden görevlendirme ise yapılacak değerlendirme sonucuna göre yapılmaktadır. Yazılı sınavlardaki konular; okul yönetimi ve halkla ilişkiler, Türkçe ve dil bilgisi, genel kültür, resmî yazışma ve protokol kuralları, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, değerler eğitimi, eğitim ve öğretimde etik, yaşam becerileri ve sosyal etkinlik ile mevzuat olarak belirtilmiştir (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018).

Yazılı sınavı sonucunda oluşan puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, eğitim kurumlarının boş bulunan yönetici sayısının üç katı aday sözlü sınava çağrılmaktadır. Sözlü sınav; yazılı sınav konuları, bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu, özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı yönlerinden değerlendirilmektedir. Yazılı sınav puanının %60’ı ile sözlü sınav puanının %40’ı alınarak görevlendirmeye esas puanlar belirlenir (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018).

Yöneticiliğe ilk kez görevlendirme yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre yapılmaktadır. Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilmekte olup aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görev yapılamamaktadır. Buldukları eğitim kurumunda aynı unvanla dört yıllık görev süresini dolduran yöneticilerden aynı ya da farklı eğitim kurumlarına, buldukları eğitim kurumunda aynı unvanla sekiz yıllık görev süresini dolduran yöneticilerden ise farklı eğitim kurumlarına aynı unvanlarla yeniden görevlendirilmek isteyenler değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirilmektedir. Aynı eğitim kurumunda ya da branşı ile özdeşleşmiş okul türlerinde (okul öncesi öğretmenleri için anaokulları gibi) görevine devam etmek isteyenlere değerlendirmelerde ek puan verilmektedir. Değerlendirmede lisansüstü eğitim, ödüller ve cezalar, çeşitli görevlerde hizmet süreleri ve türleri dikkate alınmaktadır. Yeniden görevlendirmelerde değerlendirme puanlarının eşitliği halinde yönetim alanında lisansüstü eğitim öncelikli tercih sebebi olmaktadır (MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018).

Türkiye’de okul yöneticilerine yönelik hizmet öncesi yetiştirme uygulaması bulunmamakla birlikte hizmet içerisinde merkez örgütü ve il millî eğitim müdürlüklerince çeşitli programlar düzenlenmektedir. MEB 2018 yılı Hizmetiçi Eğitim Planında yer alan 222 etkinliğin 40’ı okul yöneticilerine yöneliktir. Bu etkinlerden 19’u eğitim yönetimi semineridir (MEB, 2017). İlgili mevzuata göre Türkiye’de okul yöneticiliği için öğretmenliğin şart olduğu, okul yöneticiliğinin ek bir görev olduğu ve yöneticilerin görevlendirmelerinde merkezi yönetimin koordinasyonunda yerel birimlerin sorumlu ve yetkili olduğu belirtilebilir. İlgili mevzuatta özellikle hizmet öncesinde yetiştirme konusunda bir hükme rastlanmamaktadır. Ancak, 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde kurulan mesleki gelişim altyapısı ile “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Sertifika Programı” geliştirilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır (MEB, 2019).

5. Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasına İlişkin Anlayış ve Uygulamaların Karşılaştırılması

Önceki bölümlerde veriler bilgiler, belli başlıklarda yan yana getirilerek analiz edildiğinde, Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de okul yöneticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin uygulamaların karşılaştırılması özet sonuçları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye'nin okul yöneticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin uygulamaların karşılaştırılması

Kategori	Japonya	Güney Kore	Singapur	Türkiye
Gerekli öğretmenlik süresi	Müdürlük için 20 yıl müdür yardımcılığı için 10 yıl	Müdürlük için 23 yıl müdür yardımcılığı için 20 yıl	Müdür yardımcılığı için 3 yıl	Müdürlük için 3 yıl müdür yardımcılığı için 2 yıl
Lisansüstü eğitim şartı	Var	Yok	Yok	Yok
Müdürlük için gerekli ön şartlar	Öğretmenlik, yöneticilik deneyimi	Öğretmenlik, yöneticilik deneyimi, sertifika	Öğretmenlik, yöneticilik deneyimi, sertifika	Öğretmenlik, yöneticilik deneyimi
Seçme ve atama düzeyi	Yerel	Yerel	Merkezi	Yerel
Sınav koşulu ve türü	Müdürlük için sözlü, müdür yardımcılığı için yazılı sınav	Sertifika eğitimi sonrası sınav	Uygulamalı değerlendirme	Yazılı sınav, sözlü sınav ve değerlendirme
Hizmet öncesi eğitim şartı	Var	Var	Var	Yok
Yönetim alanında eğitim şartı	Var	Var	Var	Yok
Hizmet içi eğitim imkânı	Var	Var	Var	Var
Görev yeri değişimi periyodu	3 yıl	8 yıl	6-8 yıl	8 yıl

Tablo 1 incelendiğinde Japonya ve Güney Kore'de okul yöneticisi olabilmek için gereken sürenin Türkiye'ye göre oldukça fazla olduğu, bu ülkelerde yöneticilik için mesleki deneyime önem verildiği görülmektedir. Tüm ülkelerde yöneticilik için gerekli ön şartlar arasında öğretmenlik yapmış olmak bulunmakla birlikte Güney Kore ve Singapur'da ayrıca okul yöneticiliği alanında sertifika şartı aranmaktadır. Singapur dışındaki ülkelerde okul yöneticileri yerel eğitim yönetimi makamlarınca seçilmektedir. Bu durumun oluşmasında Singapur'un diğer üç ülkeye göre oldukça küçük bir ülke olmasının etkisi söz konusu olabilir.

Tablo 1 incelenmeye devam edildiğinde, tüm ülkelerde okul yöneticisi olabilmek için sınav koşulunun bulunduğu ancak sınavın ve uygulanma biçiminin farklılaştığı görülmektedir. Bu noktada Singapur'un uygulamalı sınav yapması dikkat çekmektedir. Diğer bir önemli husus ise göreve başlamadan önceki eğitimlerdir. Japonya, Güney Kore, Singapur'da okul yöneticisi olarak seçilen bir personelin görevine başlamadan önce eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi eğitime tabi tutulduğu anlaşılmaktadır. Son olarak tüm ülkelerde belli periyotlarla okul yöneticilerinin görev yerlerinin değiştirildiği, bu sürenin en kısa olduğu ülkenin ise Japonya olduğu göze çarpmaktadır. Beycioğlu, Örucü, Kondakçı ve Oğuz'a (2016) göre, Uzak Doğu ülkelerinde okul yöneticisi yetiştirme konusu son yıllarda küresel gelişmelerin etkisiyle önem kazanmış olup bu ülkelerdeki okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamalarında yerel kültürün ve geleneklerin etkisi sürmektedir. Bununla birlikte Singapur eğitim sisteminin bu alanda öne çıktığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Japonya, Güney Kore ve Singapur'da okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine ilişkin süreçler incelendiğinde, Türkiye'de bu konuda en önemli iyileştirmeye açık alanlardan birinin hizmet öncesindeki ve hizmet sonrasındaki göreve ilişkin eğitimlerin yetersizliği olduğu belirtilebilir. Japonya, Güney Kore ve Singapur'un uluslararası öğrenci değerlendirmelerindeki istikrarlı başarısı dikkate alındığında bu ülkelerdeki görev öncesi eğitim ve uyum programlarının dikkate değer olduğu

belirtilebilir. Türkiye’de de okul yöneticileri için eğitim yönetimi, liderlik, eğitim denetimi, çatışma yönetimi gibi alanlarda hizmet öncesinde ve hizmet içinde nitelikli ve kapsamlı eğitim programları oluşturulmalıdır. Türkiye’nin dört bir yanında bulunan üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi bölümleri ile MEB’in işbirliğinde bu eksiklik giderilebilir. İlgili literatürde (Balcı, 2014; Cemaloğlu, 2005; Korkmaz, 2005) de vurgulandığı üzere, okul yöneticileri, MEB ve üniversitelerce ortaklaşa geliştirilen, uygulama ve teori arasındaki dengeyi gözeten eğitim yöneticiliği yüksek lisans programları yoluyla yetiştirilebilir. Alternatif olarak, Japonya ve Singapur’daki gibi okul yöneticileri için eğitim programlarını yürüten enstitü benzeri kuruluşların bir benzerinin Türkiye’de kurulması düşünülebilir. Ayrıca, Singapur’daki mentorlük uygulamasının Türkiye’de uygulanabilirliği de okul yöneticilerinin göreve uyumu açısından incelenmeye değer önemli bir konudur.

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kadar üzerinde durulması gereken bir konu da ilk kez okul yöneticisi olmak için gereken şartlardır. 21.06.2018 tarihli MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği gereğince, adaylık dâhil en az iki yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak ile yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak, okul müdür yardımcılığına ilk kez görevlendirilmek için gereken şartlardır. 2018 yılı verilerine göre Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında görevli kadrolu öğretmen sayısının 841.976 olduğu (MEB, 2018) dikkate alındığında, bu şartların potansiyel aday sayısını büyük miktarda artırdığı söylenebilir. Japonya ve Güney Kore örneklerindeki gibi yöneticilik için gereken öğretmenlik süresinin artırılması yanında Güney Kore ve Singapur örneklerindeki gibi okul yöneticiliği sertifikası şartının getirilmesi yararlı olabilir. Ayrıca, Singapur’da okul yöneticisi seçilmesinde yürütülen kapsamlı ve uygulamalı değerlendirmelerin Türkiye’de uygulanabilirliği gündeme alınarak tartışılmalıdır.

Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde Türkiye’deki başlıca seçeneğin okul yöneticiliği olduğu söylenebilir. Türkiye’de uzun yıllardır öğretmenlik kariyer basamakları tartışılmaktadır. Ancak üzerinde geniş mutabakat sağlanan bir sistem oluşturulamamıştır. Bu konuda Singapur örneği oldukça bilimsel ve doyurucu görünmekte olup, Türk Eğitim Sisteminde, öğretmenlik ve okul yöneticiliği dışında kalan ve yeterince tartışılmayan uzmanlık nosyonunu da gündeme taşımaktadır. Balcı’nın (2018) da belirttiği üzere öğretmenlere kariyer gelişimleri için yöneticilik, liderlik, danışmanlık (uzmanlık) gibi seçenekler sistematik olarak sunulabilir. İstekli olanların ve yeterlilik gösterenlerin üst makamlarda görev almalarını sağlamak üzere yurt içi ve yurt dışı eğitim imkânları geliştirilebilir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin aynı okulda en fazla sekiz yıl görev yapabilmesine ilişkin düzenlemenin yararlı olduğu değerlendirilmektedir. Bu uygulama ile bir taraftan, başarılı okul yöneticilerinin bilgi ve deneyiminden diğer okulların da yararlanması, diğer yandan, mevcut okul yöneticisinin etkisiz olması durumunda yerine başka bir adayın görev alması sağlanabilir. Söz konusu uygulamanın benzer süre sınırlamaları ile ve benzer amaçlarla Japonya, Güney Kore ve Singapur’da da var olduğu görülmektedir. Ancak görev değişimi esnasında, Güney Kore örneğindeki gibi, mevcut okul yöneticisinin yerine yeni gelecek okul yöneticisine okula uyumunu kolaylaştıracak bir rapor sunmasının Türkiye için de oldukça yararlı olacağı belirtilebilir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi konusunun eğitim sistemindeki en tartışmalı ve sık değişiklik gösteren konulardan biri olduğu görülmektedir. İlgili mevzuat ve beraberinde seçme usullerinde yaşanan değişikliklerin, bu alandaki ilgiyi yönetici seçme konusuna topladığı, yetiştirme konusunun geri planda kaldığı belirtilebilir. Ancak, Türkiye koşullarına uygun bütüncül ve sürdürülebilir bir okul yöneticisi seçme ve yetiştirme modelinin geliştirilmesi, eğitim sisteminden beklentilerin karşılanması için zaruri görünmektedir. Söz konusu modelin geliştirilmesinde eğitim yönetimi alanının araştırmacı ve uygulamacılarının işbirliği yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yerleştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aksoy, H.H. (2002). ABD’de okul yöneticilerinin istihdamında aranan nitelikler, koşullar ve ücretleri. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s.255-273). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Aksu, D. (2013). Japonya eğitim sistemi. S. Ada ve Z.N. Baysal (Editörler). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde (s.349-375). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, İ.P. (2002). Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s.275-292). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bakioğlu, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2013). Güney Kore Eğitim Sistemi (Ed. A. Bakioğlu). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* içinde (s.43-87). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013) (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul: okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). Okul yöneticisinin öğrenci başarısındaki rolü. *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan* içinde (s.90-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2018). "Düşünen okullar öğrenen ulus: Singapur'da yaratıcılık ve eleştirel düşünme" Girişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 187-208. DOI: 10.30964/aeubfd.386673.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bartell, C. A. ve Willis, D. B. (1987). *American and Japanese principals: a comparative analysis of excellence in instructional leadership*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington DC.
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: a comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-22.
- Beycioğlu, K., Örucü, D., Kondakçı, Y. ve Oğuz, E. (2016). Okul müdürlerinin yetiştirilmesi: kültürlerarası bir inceleme. *Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* (ed. A. Aypay) içinde (s.173-196). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boon, Z. (2018). *Singapore school principals leadership stories*. New Jersey, World Scientific.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çınkır, Ş. (2002). İngiltere 'de okul müdürlerinin yetiştirilmesi: okul müdürleri için ulusal mesleki standartlar programı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s.293-204). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ekinci, A. (2010). Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine iyi örnekler. *Millî Eğitim*, 188, 32-49.
- Erdoğan, İ. (2003). *Karşılaştırmalı eğitim: çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sn.html> adresinden 25.04.2016-08.05.2016 tarihlerinde yararlanılmıştır.
- <https://www.moe.gov.sg/> adresinden 23.04.2016-08.05.2016 tarihlerinde yararlanılmıştır.
- <https://www.oecd.org/japan/TALIS-2013-country-note-Japan.pdf> adresinden 09.01.2018 tarihinde yararlanılmıştır.
- <http://www.oecd.org/korea/TALIS-Country-profile-Korea.pdf> adresinden 09.01.2018 tarihinde yararlanılmıştır.
- <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=180> adresinden 06.05.2016 tarihinde yararlanılmıştır.
- <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Singapore.pdf> adresinden 09.01.2018 tarihinde yararlanılmıştır.
- Karataş, İ.H. (2016). Mevcut okul müdürlerinin hizmet-içinde / işbaşında yetiştirilmesi. *Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* (ed. A. Aypay) içinde (s.197-215). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (2), 245-257.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi*. Eğitim Yönetimi, (18), 193-207.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2009), 53-65.

- Kıral, E. ve Totur, M. (2015). Asya kaplanlarının Tayvan Güney Kore Singapur ve Hong Kong eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. Uluslararası Özet bildiri. *VI.European Conference on Social and Behavioral Sciences*, 05.02.2015.
- Kim, E., Kim, K., Kim, D., ve Kim, E. (2006). *OECD improving school leadership country background report for Korea*. Korean Educational Development Institute. 09.01.2018 tarihinde <https://www.oecd.org/edu/school/39279389.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kirk, D.J. ve Jones, T.L. (2004). *Effective schools: assesment report*. San Antonio: Pearson.
- Konan, N, Çetin, R ve Bozanoğlu, B. (2018). PISA’da başarılı olan bazı ülkelerde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141-157. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/40030/430061>
- Korea Legislation Research Institute (2018). *Elementary and Secondary Education Act*. http://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=24786&type=part&key= adresinden 09.01.2018 tarihinde yararlanılmıştır.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar-çözümler ve öneriler. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Koyama, N. (2008). *Educational administration in Japan and the role of local governments*. Tokyo: Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR), Institute for Comparative Studies in Local Governance (COSLOG), National Graduate Institute for Policy Studies (GRIPS), http://www3.grips.ac.jp/~coslog/activity/01/04/file/Bunyabetsu-9_en.pdf adresinden 12.02.2016 tarihinde alınmıştır.
- Levent, F. ve Gökkaya, Z. (2014). Education Policies Underlying South Korea's Economic Success. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 121-143. ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/EBD.2014397401
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Beaton, A.E., Gonzalez E.J., Smith T.A., Kelly, D. L. (1997). *Science achievement in the primary school years: IEA's third international mathematics and science study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS International Study Center Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2003). *TIMSS üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması ulusal rapor*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *PISA 2003 Projesi ulusal nihai rapor*. OECD ve Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016a). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016b). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *2018 yılı hizmetiçi eğitim planı*. Ankara: MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, http://personel.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=108 adresinden 28.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim: 2017-2018*. Ankara: MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *2020 yılı bütçe sunuşu*. Ankara: MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Ministry of Education Singapore (MOE) (2015). *Education statistics digest 2015*. <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd-2015.pdf> adresinden 09.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Beaton, A.E., Gonzalez E.J., Kelly, D. L., Smith T.A. (1997). *Mathematics achievement in the primary school years: IEA's third international mathematics and science study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS International Study Center Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., ve Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International results in mathematics*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

- National Center of Education and Economy (NCEE) (2019a). *Japan: teacher and principal quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-teacher-and-principal-quality/> adresinden 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- National Center of Education and Economy (NCEE) (2019b). *Singapore: teacher and principal quality*. <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/> adresinden 25.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- National Institute for School Teachers and Staff Development NITS (2018). *Administration and management programs*. <http://www.nits.go.jp/en/programs/001.html> adresinden 09.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow-further results from PISA 2000*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010). *PISA 2009 results: what students know and can do-student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012). *Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015). *Education policy outlook Japan*. <http://www.oecd.org/education/Japan-country-profile.pdf> adrsinden 01.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). *Etkili okullar ve öğretim liderliği*. <http://journals.manas.edu.kg> adresinden 29.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Resmi Gazete (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*. <http://www.mevzuat.gov.tr/> adresinden 23.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Schleicher, A. (2012).(Ed). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 33-50.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership. A survey on school leadership*. Helsinki: Finnish Board of National Education. www.opf.fi/english/sources_of_information/publications adresinden 09.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Türedi, I. (2005). Japonya Eğitim Sistemi. *Ülkeler ve eğitim sistemleri: karşılaştırma yazıları içinde* (s.175-190). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim: dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? S. Aynal (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları içinde* (s.2-22). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2011). *World Data on Education VII. Ed. 2010/11: Singapore*. International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Singapore.pdf> adresinden 22.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. S. Aynal (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları içinde* (s.24-44). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Mutluluklarına Etkisi¹

The Effect of Teachers' Psychological Empowerment on Organizational Happiness

Alper Özocak², Ercan Yılmaz³

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerinin örgütsel mutluluklarını yordama düzeyini belirlemektir. Nedensel karşılaştırma araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada, çalışma grubunu ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 264 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Örgütsel Mutluluk Ölçeği" ve "Psikolojik Güçlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi, korelasyon ve regresyon analizi ile hesaplamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye ilişkin algılarının örgütsel mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve psikolojik güçlendirme algısının, örgütsel mutlulukta değişkenliğin %36.9'unu açıkladığı bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre örgütsel mutluluklarında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, örgütsel mutluluk, psikolojik güçlendirme.

Abstract

The aim of this study is to determine the level of psychological empowerment of teachers to predictor organizational happiness. Causal comparison research model is used in this study, and the study group consisted of 264 teachers who work in primary, secondary and high school. In this study, "Organizational Happiness Scale" and "Psychological Empowerment Scale" were used as data collection tool. In the analysis of the data, t-test, correlation and regression analysis, which are parametric tests, were calculated. As a result of the research, it was determined that the relationship between teachers' psychological empowerment and organizational happiness perceptions was moderate, teachers' perceptions of psychological empowerment were a significant predictor of organizational happiness levels and psychological empowerment perception explained 36.9% of variability in organizational happiness. There was a significant difference in the organizational happiness of teachers according to their educational status.

Keywords: Teacher, organizational happiness, psychological empowerment.

Gönderim Tarihi (Received) : 03.12.2019

Kabul Tarihi (Accepted) : 15.04.2020

¹Bu makale, 07-10 Kasım 2019 tarihinde düzenlenmiş olan 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda (EYFOR-X) özet bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Makalesi: Bu makale 2019 araştırma verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

²Öğretmen, MEB, Akyuva Ortaokulu, alper.kys@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9570-7441

³Prof.Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ercanyilmaz70@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4702-1688

Giriş

Mutluluk bireyler için en önemli motivasyon kaynaklarından biridir. Okullar; işgücü, ürün, girdi ve çıktı olarak bireylerden meydana gelen kurumlardır. Okulların verimliliğinin ve etkililiğinin beklenen seviyede olması için, okullarda bulunan bireylerin mutlu olması çok önemlidir. Çalıştıkları okulda kendilerini mutsuz hisseden öğretmenler, kendilerini okula ait hissetmemekte ve çalıştıkları okulun ortak hedeflerini benimseyememektedirler. İşe sadece mecbur oldukları ve alternatifleri olmadığı için devam etmektedirler. Okulda, mutlu olmayan bireylerin varlığı, orkestrada akordu yapılmamış bir kemanın varlığı gibidir. Cerit'e (2008) göre okullar bir orkestra gibidir. Nasıl ki orkestrada var olan çatlak bir ses şahane bir parçayı kulak tırmalayan, rahatsız edici bir ses haline getirirse, mutsuz bir öğretmende kurumun ahenk ve işleyişini aynı şekilde olumsuz etkiler. Okullar kurum olarak insan etkileşiminin en fazla olduğu yerlerden biridir. Bu etkileşimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için de başta öğretmenler olarak bireylerin ve daha sonra da örgüt olarak kurumun mutluluğu çok önemlidir.

Türk Dil Kurumu'na (2019) göre mutluluk; *“Genellikle insanların kendilerine en yüksek erek olarak koydukları değerdir. Bilinci dolduran tam bir doygunluk durumudur. İstek ve eğilimlerin tam bir uyumu ve doygunluğudur. Değerli şeylerin bolluğu içinde alınan nesnel durumdur.”* Mutluluk, psikolojide öznel iyi oluş olarak isimlendirilmektedir. Mutluluğun kaynağı geçmişte yaşanan olumlu ve olumsuz olaylardır. Bir olay karşısında bir birey mutlu olabiliyorken, başka bir birey aynı olay karşısında mutsuz olabilmektedir. Temel farklılık bireylerin öznel gerçekliğidir. Geçmiş yaşantılarına göre meydana gelen öznel gerçeklik kişiye özgüdür. Mutluluğun kaynağı değişse de mutluluğun birey üzerindeki etkisi değişmemektedir. Mutluluk, bireyin hayata bakış açısını, başkalarıyla iletişim kurma şeklini, tutum, düşünce ve davranışlarını etkilemesi sebebiyle önemli bir göstergedir (Kanten, Kanten ve Dündar, 2016). Moccia (2016) mutluluğu, insanların, bir amaç, ulaşılabilecek ideal ve kalıcı bir refah halini sürdürme eğilimi şeklinde tanımlamıştır. Pryce- Jones (2010), “Mutluluk, performansı en üst düzeye çıkarmak ve potansiyele ulaşmak için eylem sağlayan bir zihniyettir” diye tanımlamaktadır. Mahmoudi, Azar ve Bahrami'ye(2019) göre ise mutluluk, insan ihtiyaçlarının doyuma ulaştığı ve hayatı daha güzel kıldığı bir duygudur.

İnsanların çoğu, hayatlarının azımsanmayacak bir bölümünü örgütlerde geçirmektedir (Gavin ve Mason, 2004). Çalışanların mutlulukları, bireysel olarak başlayıp gitgide büyüyerek bireyin çalıştığı örgütü etkileyebilir. Bu durum örgütsel mutluluk kavramı ile ilişkilendirilir. İletişimin en fazla olduğu yerler şüphesiz okullardır. Okullarda öğretmenler, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla sürekli iletişim halindedir (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018). Bu iletişim esnasında da insanlar duygularını sürekli olarak birbirlerine yansıtmaktadırlar. Mutlu olan, hayattan keyif alan, sevinç ve haz duygularını sık yaşayan insanlar daha pozitif enerjili, olumlu bir hayat görüşüne sahip ve dışa dönüktürler (Alparslan, 2016). HosseinpourReza ve Esmaili Leyli'ye (2016) göre, mutluluk; başarı, doyum ve memnuniyetle ortaya çıkar. Mutluluğu konu alan araştırmalar, mutluluğun bireyi duygusal olarak olumlu etkilemekle beraber, bireyde fiziksel etkilerinin de olduğunu göstermektedir. Mutlu birey; üst düzey bir enerjiye, yaratıcılığa ve sağlıklı bir iletişim becerisine sahiptir (Akçakanat, Uzunbacak ve Köse, 2018).

Okul kendine has bir sistemdir ve bu sistemin parçası olarak öğretmen ve öğrenciler eğitim faaliyetlerini devamlı olarak sürdürmektedirler. Öğretmenler için her gün, günlerinin önemli bir bölümünün geçtiği okullarda, kendilerini mutlu hissetmeleri, huzurlu bir ortamda eğitim vermeleri çok önemlidir. Mutlu olan öğretmenler, hem okulu hem de öğrencileri sahiplenmekte ve öğretmenlerin meslekten aldıkları haz artmaktadır. Aynı zamanda mutlu olan öğretmenler, öğrencilerini de mutlu ederek, başarılı olmada önemli bir adım atmış olacaktadırlar (Döş, 2013).

Örgütlerde mutluluk bilgisi, beşeri sermayenin etkisini anlamak için önemlidir. Bunun nedeni ise, çalışanların örgütsel mutlulukları; yöneticilere örgüt içinde işlerin ne kadar iyi gittiğine dair bir ipucu verebilir. Ayrıca örgütsel mutluluk, çalışanların işlerinden ne kadar hoşlandıkları, kazandıkları maaştan memnuniyetlerine örgüt için kendilerinin derecesine anlamlı ve önemli hissettikleri hakkında bilgi verir (KhalilOmar, Zakaria ve Zakaria, 2016). Örgütsel mutluluk, örgütün hedeflere ulaşmasını engelleyecek, örgütün işleyişine zarar verebilecek tüm problem ve olumsuzluklarla bireyin başa çıkmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda örgütsel mutluluk bireysel ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilme derecesidir

(Bulut, 2015, 25). Temelde örgütsel mutluluk; işyerindeki bireyin sahip olduğu duygular, mizah, yapılmakta olan işin anlamlılığı ve bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirme düzeyine dair algısından oluşmaktadır. (Arslan ve Polat, 2017). Örgütsel mutluluk, okulların bir örgüt olarak verim ve üretkenliğini artırmak için çok önemlidir. Çünkü mutlu olan bireyler aynı zamanda verimli ve üretkendirler. Örgütsel mutluluk çalışanların fiziksel sağlığını güçlendirir. Örgüt içerisinde, iletişimin kaliteli ve işbirliğinin güçlü olmasını sağlar. Çalışanların, birbirlerine karşı saygılı davranmalarını sağlar (Mahmoudi, Azar ve Bahrami, 2019; Hosseinpour Reza ve Esmaeili Leyli, 2016). Bununla beraber, bireyler mutsuzken işlerine yeterince dikkat veremezler. Arslan'a (2018) göre, kimi araştırmacılar, iş yerinde huzur ve mutluluğu sağlayan yöneticilerin üretkenliği devamlı kılabilirdiğini belirtmektedir. Potansiyelini gerçekleştirme, bireyin mutluluğu için kilit bir rol oynamaktadır. Gerçek mutluluk bireyin yaşamında ve işinde potansiyelini ortaya koyabilmesine bağlıdır. Mutlu insanların, mutsuz insanlara göre daha verimli, daha başarılı oldukları, daha kolay iş buldukları ve işlerinde daha hızlı terfi aldıkları bilinmektedir (Arslan ve Polat, 2017).

Balcı'ya (1988) göre, kendilerini tükenmiş ve mutsuz hisseden öğretmenler okulu beklenenden daha az sahiplenmektedir. Bu da okulda verimi beklenen seviyenin altına çekmekte, okulun etkililik düzeyini düşürmektedir. Etkili okulda öğrenciler de öğretmenler de mutludurlar. Bir okul öğretmenleri kadar iyi olabilir. Çünkü okul başarısının en önemli noktası öğretmen performansıdır. Eğitimin uygulanmasındaki en son nokta ve öğrenciyle direkt muhatap olan öğretmenlerdir. Öğretmen performansı artarsa okulun performansı da artacaktır. Bunu başarmanın yolu da öğretmenin işini sahiplenmesi, işini anlamlı bulması, kendini yetkin, özerk ve güçlü hissetmesi ve kendini sürekli geliştirmesine bağlıdır (Çöl, 2008). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade edebildiği, açık bir okul ortamı oluşturmaları eğitim açısından çok önemlidir. Rahat hisseden öğretmen kendini geliştirebilir. Yaptığı iyi işler fark edilen öğretmenin motivasyonu artar ve bu sayede kendini güçlendirilmiş hisseder (Öznacar, Çoban ve Yılmaz, 2016). Öğretmenlerin geliştirilip, güçlendirilmesi hem yöneticinin iş yükünü hafifletecek, hem de personelin kurumu daha çok sahiplenmesini sağlayacaktır. Öğretmenler daha verimli ve etkili bir şekilde örgütün hedeflerine ulaşması için çabalayacaktır (Çelebi, 2019).

Psikolojik güçlendirme ile birey daha yüksek bir içsel motivasyon ile kendini yönetebilir ve işinde daha verimli, üretken olabilir (Kanbur, 2017). Conger ve Kanungo (1988), psikolojik güçlendirmeyi; bireyin sahip olduğu tecrübe, inanç, değer, tutum ve işin sahip olduğu ihtiyaçlar arasındaki uyuma karşılık gelen, anlam; bireyin iş ve çalışmasını organize etmesi hususunda kendine duyduğu güven düzeyine karşılık gelen, yetkinlik; bireyin yöneticilerden bağımsız kararlar alabilme özgürlüğüne karşılık gelen, özerklik; bireyin çalıştığı ortamda yönetsel ve stratejik iş ve işlemleri etkileyebilmesi inancına karşılık gelen etki olmak üzere dört boyutta ele almışlardır.

Psikolojik güçlendirmenin, bireysel ve örgütsel olmak üzere iki tür faydası vardır. Bireyler psikolojik olarak güçlendirildikleri zaman, öz-yeterlilikleri, öz-denetimleri, davranışları, tutumları gelişmekte; çalışırken üzerlerinde meydana gelen stres seviyesini makul ölçülere çekmektedir. Örgüt açısından ise, psikolojik olarak geliştirilen çalışanların olduğu kurumlarda, işbirliği, iş verimliliği, problem çözme, güven ve saygı ortamı gelişmekte, örgütü öğrenen bir örgüte dönüştürmektedir ve örgütte öğretmenler kendilerini daha mutlu hissetmektedirler (Kıral, 2016). Psikolojik güçlendirme, gücün devredilmesinden ziyade, örgütteki çalışanın iş stresini ve kaygı seviyesini makul seviyeye çekecek, örgütün mutluluk seviyesini yükseltecek manevi desteği, örgüte bağlılığı ve aktif katılımı artıracak, çalışanı ateşleyici soyut unsurları ön plana çıkaran bir kavramdır. Psikolojik güçlendirme, örgütteki güçsüzlüğe sebep olan durumları tespit edip, biçimsel ve biçimsel olmayan süreç ve teknikler yardımıyla, örgüt çalışanları arasında en başta kendini etkileyebilmeyi, kendini yönetebilmeyi ve kendine yetebilmeyi sağlayan bir süreçtir (Sağlam Arı ve Ergeneli, 2003).

Öğretmenlerin mutlu olmalarının da eğitim düzeyleri ile doğrudan ilişkili olduğu alanyazında birçok çalışma sonucunda ortaya konulmuştur. Kangal'a (2013) göre, eğitim düzeyinin artması kişinin mutluluk düzeyini artırmaktadır. Çakmak'a (2008) göre ise; eğitim düzeyi bireylerin sosyo-ekonomik düzeyinin, verimliliğinin artırılmasında da kilit bir role sahiptir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim, seminer, kurs ve lisansüstü eğitim gibi formal ve informal yollarla eğitim düzeylerini yükseltebilmektedirler. Lisansüstü eğitimin sağladığı ek ödemeler gibi kazanımlar da öğretmenlerin mutluluklarının artmasını

sağlamaktadır. Eğitim insanlar arasında güç olarak algılanmaktadır. Bu güç, üst düzey eğitime sahip olan insanları daha güçlü ve daha mutlu hissettirmektedir. Özellikle lisansüstü eğitim sahibi bireyler kendilerini daha güçlü hissetmektedirler (Selim, 2008). Eğitimin bir güç olarak algılanması yeni bir durum değildir. Toplum, eğitim düzeyi düşük olduğu için eğitim almış insanlara saygı duymuş ve bu durumu sürekli dile getirmiştir. En iyisini okumuş insanların bileceği, doğrusunu onların yapacağını söylemişlerdir. Bu da eğitim seviyesi yüksek olan insanlar için saygınlık, itibar, güç ve haz kaynağı olmuştur (Göker ve Gündüz, 2017).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenler için örgütsel mutluluk ne derece önemliyse, örgütsel mutluluk için de psikolojik güçlendirme o denli önemlidir. Kendini yetersiz ve güçsüz hisseden bir öğretmenin mutlu olması düşünülemez. Öğretmen kendini mutlu hissetmediği zaman bağlı olduğu kurumun verimlilik ve etkililiğinin önemli ölçüde düşeceği düşünülmektedir. Okulun en önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin, mutlu olmalarının ve psikolojik olarak güçlü hissetmelerinin, örgütün performansını ve başarısını doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmen güçlendirme ve örgütsel mutluluk alanyazını incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel mutluluklarının ilişkisinin ortaya koyulmasının eğitim yönetimi alanına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışma; öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını, psikolojik güçlendirilmeleri ve eğitim durumları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel mutlulukları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını yordamakta mıdır?
3. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırma modeli, çalışmada bazı değişkenler ile bir takım değişkenler arasında gerçekleşen neden-sonuç ilişkilerini betimleyen bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2008). Bu çalışmada bağımsız değişkenler olan psikolojik güçlendirme ve eğitim durumunun; bağımlı değişken olan örgütsel mutluluk ile ilişkisine odaklanılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmada örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi ile örneklem olarak 2018/2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmakta olan 277 öğretmene ulaşılmıştır. 13 öğretmene ait ölçekler eksik verilerin çokluğu ve ölçeklerdeki hatalı işaretlemelerden dolayı çalışmaya dâhil edilmemiştir. Geriye kalan çeşitli düzeylerde görev yapan 264 öğretmene ait veri toplama aracı çalışmaya dâhil edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma örnekleminin bazı demografik özelliklerine dair frekans tablosu

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	129	48.9
	Kadın	135	51.1
Eğitim Düzeyi	Lisans	212	80.3
	Lisansüstü	52	19.7
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	94	35.6
	6-10 Yıl	84	31.8
	11-15 Yıl	39	14.8
	16-20 Yıl	22	8.3
	21-25 Yıl	16	6.1
	26 Yıl ve Üstü	9	3.4
Çalışılan Kurum Türü	İlkokul	65	24.6
	Ortaokul	106	40.2
	Lise	93	35.2
Branş	Sözel Dersler	111	42
	Sayısal Dersler	61	23.1
	Genel Yetenek Dersleri	54	20.5
	Teknik Dersler	38	14.4
Toplam		264	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 129'u (%48.9) erkek, 135'i (%51.1) kadındır. Katılımcıların eğitim düzeyleri, 212 (%80.3) kişi lisans düzeyinde, 52 (%19.7) kişi lisansüstü düzeydir. Bu katılımcıların mesleki kıdemleri (öğretmenlikte geçirmiş oldukları süreler), 94 kişinin (%35.6) 1-5 yıl arası, 84 kişinin (%31.8) ise 6-10 yıl arasındadır. Yine katılımcıların 65'i (%24.6) ilkokul, 106'sı (%40.2) ortaokul, 93'ü (35.2) lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından geliştirilen "Psikolojik Güçlendirme Ölçeği" ve Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen, Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Mutluluk Ölçeği" kullanılmaktadır.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Ölçek; anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutu ölçen üç ifade yer almaktadır. Ölçeğin her alt boyutu kendi içerisinde değerlendirilebildiği gibi tüm boyutların toplanmasıyla da toplam psikolojik güçlendirme puanı elde edilmektedir. Ölçek 5'li Likert tipte hazırlanmıştır. Katılımcıların psikolojik güçlendirmeyle ilgili ifadelere katılma düzeyleri "1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri ile ölçülmüştür. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek psikolojik güçlendirme algısını işaret eder (Sürgevil, Tolay ve Topoyan, 2013). Söz konusu araştırmacılar psikolojik güçlendirme ölçeğinin iç tutarlılığına dair Cronbach's Alpha katsayıları ölçeğin tamamı için 0.81, anlamlılık boyutu için 0.83, yeterlilik boyutu için 0.85, özerklik boyutu için 0.84 ve etki boyutu için ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada kapsamında ise 264 kişiye uygulanan Psikolojik Güçlendirme Ölçeğinin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise anlamlılık boyutu için 0.71; yeterlilik boyutu için 0.70; özerklik boyutu için 0.61 ve etki boyutu için 0.78 bulunmuştur. Elde edilen bu ölçütler 0.70 üzerinde olup yeterlidir (Büyüköztürk, 2018).

Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ), Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilmiştir. ÖMÖ'nün Türkçe formu, İngilizce formda olduğu gibi olumlu duygular boyutundaki dokuz, olumsuz duygular boyutundaki oniki ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutundaki sekiz madde olmak üzere toplamda üç boyut ve yirmidokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin olumsuz duygular boyutu ters puanlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutları kendi arasında puanlanabildiği gibi tüm boyutlar birlikte toplanarak toplam örgütsel mutluluk puanı elde edilmektedir (Arslan ve Polat, 2017). Söz konusu araştırmacılar Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması çalışmasında ölçeğin iç tutarlılığına dair Cronbach's Alpha katsayıları ölçeğin tamamı için 0.96, olumlu duygular boyutu için 0.94, olumsuz duygular boyutu için 0.95 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu için ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise 264 kişiye uygulanan Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı 0.94, ölçeğin alt boyutlarında ise olumlu duygular boyutu için 0.92, olumsuz duygular boyutu için 0.92 ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu için 0.91 bulunmuştur. Elde edilen bu ölçütler 0.70 üzerinde olup yeterlidir (Büyüköztürk, 2018).

Verilerin Analizi

Araştırmada toplamda 264 adet ölçekten elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi amacıyla normallik varsayımına bakılmış ve veriler Tablo 2'de verilmiştir. Normallik varsayımı Q-Q Plot grafiği ve histogram grafiği yorumlanarak normal dağılım eğrisine uygun olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2. Psikolojik güçlendirme ve örgütsel mutluluk ölçekleri normallik testi değerleri tablosu

Ölçek	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
Psikolojik Güçlendirme Ölçeği	49.3	49.68	50	-0.104	-0.87
Örgütsel Mutluluk Ölçeği	110.02	112	113	-0.138	-0.897

Tablo 2'de de belirtildiği gibi basıklık ve çarpıklık değerleri psikolojik güçlendirme için sırasıyla -0.87 ve -0.104 olarak bulunmuştur; örgütsel mutluluk için basıklık ve çarpıklık değerleri sırasıyla -0.897 ve -0.138'dir. Bu değerlerin -1 ile 1 arasında değişmesi verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Ayrıca iki ölçek için de aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın çıkması verilerin normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir (George ve Mallery, 2009). Verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek çalışmada parametrik testler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel mutlulukları, psikolojik güçlendirilmeleri ve eğitim durumlarına göre incelenmiş ve inceleme sonucunda elde edilen bulgular ve bulgular sonucunda ulaşılan yorumlara yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 3'te öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik Güçlendirme Ölçeğinden Alınan Puanlarla Örgütsel Mutluluk Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiye Ait İstatistikler

Psikolojik Güçlendirme Alt Boyutları		Örgütsel Mutluluk Alt Boyutları			
		Olumlu Duygular	Olumsuz Duygular	Potansiyelini Gerçekleştirme	Toplam Örgütsel Mutluluk
Anlamlılık	r	0.326	0.424	0.454	0.489
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Yeterlilik	r	0.257	0.256	0.358	0.349
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Özerklik	r	0.328	0.347	0.354	0.421
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Etki	r	0.404	0.334	0.429	0.472
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Toplam Psikolojik Güçlendirme	r	0.453	0.463	0.545	0.592
	p	0.000	0.000	0.000	0.000

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, psikolojik güçlendirme ölçeğinden alınan puanlarla örgütsel mutluluk ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0.592$; $p<0.05$). Bu ilişki psikolojik güçlendirmenin tüm alt boyutları ile örgütsel mutluluğun tüm alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler bulunmuştur ($p<0.05$).

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerinin alt boyutlarından anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına etkisini gösteren analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Alt Boyutlarının, Örgütsel Mutluluklarına Etkisine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	R ²	F	P	Boyutlar	B	t	p
Psikolojik Güçlendirme	0.369	39.526	0.000*	Anlamlılık	0.328	5.570	0.000*
				Yeterlilik	0.040	0.659	0.510
				Özerklik	0.131	2.157	0.032*
				Etki	0.317	5.822	0.000*

Bağımlı Değişken: *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk toplam puanları*

* Anlamlı bir şekilde yordayıcılığa sahiptir ($p<0.05$)

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk puanındaki değişkenliğin %36.9'unu psikolojik güçlendirme açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin alt boyutları arasında incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk puanındaki değişkenliğin sırasıyla psikolojik güçlendirmenin etki, anlamlılık ve özerklik alt boyutları anlamlı bir şekilde yordarken, yeterlilik alt boyutu anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının örgütsel mutluluk algılarında tespit edilen etkisinin, örgütsel mutluluğun olumlu duygular alt boyutunda var olup, olmadığını gösteren analiz sonuçları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmelerinin, Olumlu Duygular Alt Boyutuna Olan Etkisine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	R ²	F	P	Boyutlar	B	t	p
Psikolojik Güçlendirme	0.213	18.807	0.000*	Anlamlılık	0.180	2.742	0.007*
				Yeterlilik	0.040	0.598	0.550
				Özerklik	0.107	1.575	0.116
				Etki	0.299	4.915	0.000*

Bağımlı Değişken: *Öğretmenlerin olumlu duygular puanları*

* Anlamlı bir şekilde yordayıcılığa sahiptir (p<0.05)

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının olumlu duygular puanlarındaki değişkenliğin %21.3'ünü psikolojik güçlendirme açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin olumlu duygular puanlarındaki değişkenliği sırasıyla psikolojik güçlendirmenin etki ve anlamlılık alt boyutları anlamlı bir şekilde yordarken, yeterlilik ve özerklik alt boyutları anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının örgütsel mutluluk algılarında tespit edilen etkisinin, örgütsel mutluluğun olumlu duygular alt boyutunda var olup olmadığını gösteren analiz sonuçları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmelerinin, Olumsuz Duygular Alt Boyutuna Olan Etkisine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	R ²	F	P	Boyutlar	B	t	P
Psikolojik Güçlendirme	0.233	20.990	0.000*	Anlamlılık	0.326	5.025	0.000*
				Yeterlilik	-0.027	-0.401	0.689
				Özerklik	0.143	2.139	0.033*
				Etki	0.191	3.177	0.002*

Bağımlı Değişken: *Öğretmenlerin olumsuz duygular puanları*

* Anlamlı bir şekilde yordayıcılığa sahiptir (p<0.05)

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının olumsuz duygular puanındaki değişkenliğin %23.3'ünü psikolojik güçlendirme açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin olumsuz duygular puanındaki değişkenliği sırasıyla psikolojik güçlendirmenin anlamlılık, etki ve özerklik alt boyutları anlamlı bir şekilde yordarken, yeterlilik alt boyutu anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının örgütsel mutluluk algılarında tespit edilen etkisinin, örgütsel mutluluğun olumlu duygular alt boyutunda var olup olmadığını gösteren analiz sonuçları aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirmelerinin, Potansiyelini Gerçekleştirme Alt Boyutuna Olan Etkisine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	R ²	F	P	Boyutlar	β	t	p
Psikolojik Güçlendirme	0.309	30.416	0.000*	Anlamlılık	0.296	4.795	0.000*
				Yeterlilik	0.107	1.690	0.092
				Özerklik	0.053	0.834	0.405
				Etki	0.300	5.250	0.000*

Bağımlı Değişken: *Öğretmenlerin potansiyelini gerçekleştirme puanları*

* Anlamlı bir şekilde yordayıcılığa sahiptir (p<0.05)

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının potansiyelini gerçekleştirme puanındaki değişkenliğin %30.9'unu psikolojik güçlendirme açıklamaktadır. Psikolojik güçlendirmenin alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin potansiyelini gerçekleştirme puanlarındaki değişkenliği sırasıyla psikolojik güçlendirmenin etki ve anlamlılık boyutları anlamlı bir şekilde yordarken, yeterlilik ve özerklik alt boyutları anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyinin örgütsel mutlulukları ile ilişkisinin olduğu varsayımının sınanması amacıyla Tablo 8'de öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel mutlulukları ve örgütsel mutluluk alt boyutları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 8. Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları ve Örgütsel Mutluluk Alt Boyutları Arasındaki T Testi Karşılaştırmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Örgütsel Mutluluk	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	ss	t	p
Olumlu Duygular	Lisans	212	30.087	7.696	0.366	0.007
	Lisansüstü	52	33.288	7.327		
Olumsuz Duygular	Lisans	212	48.724	8.524	0.494	0.573
	Lisansüstü	52	49.461	8.098		
Potansiyelini Gerçekleştirme	Lisans	212	29.992	5.782	0.455	0.016*
	Lisansüstü	52	32.173	5.886		
Örgütsel Mutluluk Toplam	Lisans	212	108.823	17.673	0.142	0.028*
	Lisansüstü	52	114.923	18.341		

* Anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<0.05)

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre örgütsel mutluluk puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olan olumlu duygular ve potansiyelini gerçekleştirme alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin olumlu duygular, potansiyelini gerçekleştirme ve örgütsel mutluluk toplam puanları lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre örgütsel mutluluğun olumsuz duygular alt boyut puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile psikolojik güçlendirme algıları arasında pozitif, orta düzeyde, örgütsel mutluluğun alt boyutları ile psikolojik güçlendirmenin alt boyutları arasında ise pozitif, düşük ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin onların örgütsel mutluluklarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Alanyazında mevcut olan çalışmalara bakıldığında, Pradhan, Hati , ve Kumar (2017) çalışan mutluluğunun psikolojik güçlendirme ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alparlan (2016)

çalışanların işlerinde mutlu olmasında içsel tatminlerin önemli olduğu, içsel tatminlerin işyerinde mutluluk üzerinde pozitif yönde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada içsel tatminin psikolojik güçlendirmeyi açıklayabileceği düşünülebilir. Çavuşoğlu ve Güler (2017), personel güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çöl (2008), bireyde, psikolojik olarak güçlendirilmiş ve kendini yeterli hissetmenin, iş performanslarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çekmecelioğlu ve Eren (2007), psikolojik güçlendirmenin yaratıcı davranışları ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yürür ve Demir (2011), personelin kendisini güçlendirilmiş hissetmesinin örgütsel adalet algısını artırdığını, aynı zamanda personelin adalet algılamalarının, personelin kendisini güçlendirilmiş hissetmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Yücel ve Demirel (2012), personel güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. Gürbüz (2012), personel güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Erdem, Gökmen ve Türen (2016), psikolojik güçlendirmenin bütün alt boyutlarının iş performansı ve örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisi olduğunu tespit etmiştir. Mert ve Kök (2017), örgütsel adalet ve psikolojik güçlendirme arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptamıştır. Yapılan bu çalışmalarda, örgütsel vatandaşlık, iş performansı, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık değişkenlerinin, örgütsel mutluluğu açıklayabileceği düşünülebilir. Yukarıda belirtilen çalışmalar, yapılan çalışma ile aynı doğrultuda olup, yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Yurtdışı kaynaklı çalışmalara baktığımızda ise; Chung ve Kim (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri arttığında okullarının kurum kültürlerini daha gelişim odaklı ve grup bilinçli gördükleri bulunmuştur.

Ghadampour, Khalili Geshnigani ve Alipour (2018), yaptıkları araştırmada çalışanların psikolojik güçlendirilmelerinin, örgütsel erdemi etkilediği bulunmuştur. Posa (2019), sağlık çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada, çalışanların psikolojik güçlendirmelerinin, onların psikolojik iyi oluşlarında yordayıcılığa sahip olduğu bulunmuştur. Khanjari (2017), çalışanların psikolojik güçlendirmeleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur. Abdulrab, Zumrah, Almaamari ve Altahitah (2017) tarafından eğitim çalışanları üzerinde yapılan araştırmada, psikolojik güçlendirmenin işe katılımları arasında ilişki bulmuşlardır. Li ve diğerleri (2018), yaptıkları meta analiz araştırmalarında psikolojik güçlendirilmenin iş doyumunu üzerinde etkisi bulunmuştur. Rantika (2017) tarafından gerçekleştirilen psikolojik güçlendirme duygusal yorgunluğa aracı etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalardaki kurum kültürü, örgütsel erdem, psikolojik iyi oluş, örgütsel bağlılık, işe katılım, iş doyumunu duygusal yorgunluk değişkenlerinin, örgütsel mutluluğu açıklayabileceği düşünülebilir. Bu kapsamda bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklediği değerlendirilebilir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının örgütsel mutlulukları üzerindeki etkisinin, örgütlerde bireyler üzerindeki baskı ve olumsuzlukların azaltılmasından, işi üzerinde daha etkili ve söz sahibi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları, eğitim durumları bakımından incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ve örgütsel mutluluğun olumlu duygular ve potansiyelini gerçekleştirme alt boyutlarında, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre mutluluk seviyeleri daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar da araştırmayı destekler nitelikte olup; eğitim seviyesi yükseldikçe mutluluk düzeyinin de yükseldiği ve aralarında pozitif ve olumlu yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu yönündedir (Kangal, 2013; Selim, 2008; Güllü, 2018; Bulut, 2015). Kun ve Gadanez'in (2019) Macar öğretmenlerinin işyerlerindeki mutluluk düzeyleri üzerine yaptıkları araştırmada da benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça, mutluluk düzeylerinde de artış olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarının aksine, Akın ve Şentürk'ün (2012) yaptığı bir araştırmada, eğitim seviyesinin artmasının bir seviyeden sonra bireyin mutsuzluk düzeyinin artmasına sebep olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Bülbül ve Giray (2011) araştırmalarında, eğitim durumu ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Genel olarak eğitim düzeyindeki artışın, gerek statü ve toplumun bakış açısı, gerek maddi imkânlardaki değişimden, gerekse de sosyal haklarındaki iyileşmeden ötürü öğretmenlerin daha mutlu olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber Eğitim düzeyindeki artışın, bir yerden sonra

kişiye daha fazla sorumluluk yükleyeceği düşünülerek, üzerindeki stres seviyesini artıracığı düşünülmektedir. Bu durumda öğretmenin mutluluk seviyesini düşeceği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak bu çalışma ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin, örgütsel mutlulukları üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Örgütsel mutluluğun sağlanması, dolayısıyla örgütün başarı seviyesinin yükseltilmesi için, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme seviyelerinin ve eğitim düzeylerinin yükseltilmesinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlere formal ve informal yollarla kendilerini geliştirme imkânı verilerek, kendilerini yeterli, güçlü ve etkili hissetmeleri, işlerini anlamlı bulmaları ve kendi kararlarını alma konusunda özerk olmaları sağlanarak, öğretmenler, işlerinde daha mutlu ve iş doyumları daha yüksek bireyler haline getirilebilir. Böylece örgütsel mutluluğun yüksek olduğu verimli, etkili ve daha başarılı kurumlar oluşturulabilir. Belirlenen hedeflere daha kolay ulaşılması sağlanabilir. Aynı zamanda örgütsel mutluluğun sağlandığı kurumlarda örgütün yaşam süresi de uzatılabilir.

Öğretmenler, ilgilerine göre kendilerini geliştirmek için formal ve informal eğitimler alabilirler. Öğretmenler, çalıştıkları okulda daha fazla sorumluluk alarak, kararlara daha fazla katılabilirler. Öğretmenlerin kendilerini güçlendirilmiş hissetmeleri sağlanabilir ve kendilerini güçlendirilmiş hissedebilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Öğretmenlerin kendini geliştirebilmelerinde ve psikolojik olarak güçlendirilerek, kurumda örgütsel mutluluğun tesis edilmesinde, yöneticilere büyük sorumluluk düşmektedir. Yöneticiler, psikolojik güçlendirme ve kişisel gelişime uygun ortamın hazırlanmasında ve gerektiğinde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteğin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Yöneticiler, öğretmenler arasında mutlu bir örgüt iklimi oluşturmak için okul içi ve dışında öğretmenleri birleştirici daha fazla etkinlikler düzenlemelidir ve takım çalışmasını desteklemelidir.

Öğretmenlerin eğitim seviyelerini yükseltecek teşvikler oluşturulmalı ve öğretmenler hem formal hem de informal eğitimler almaya teşvik edilmelidir. Okulların örgütsel mutluluk seviyelerinin tespit edilmesi amacıyla belirli aralıklarla öğretmen mutluluk düzeyleri ölçülmelidir. Yöneticilere öğretmen güçlendirme çalışmaları ve öğretmen güçlendirmenin örgüte faydalarıyla ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Araştırmacılar örgütlerin işleyişini bozan mutsuzluk nedenlerini nitel olarak araştırarak, derinlemesine bir inceleme yapabilirler. Araştırma Afyonkarahisar ili ile sınırlı olduğu için araştırmacılar, araştırmayı daha geniş ölçekte tekrarlayabilirler.

Kaynakça

- Abdulrab, M., Zumrah, A. R., Almaamari, Q. ve Altahitah, A. (2017). The role of psychological empowerment on work engagement: The development of conceptual framework. *International Journal of Business Management and Economic Research*, 8(6), 1157-1163.
- Akçakanat, T., Uzunbacak, H. H. ve Köse, S. (2018). Akademisyenlerin psikolojik sağlık ve mutluluklarının belirleyicileri olarak sosyal ve örgütsel destek. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 173-193. doi:10.20491/isarder.2018.468
- Akın, H. B. ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Akpınar, B. (2008, Ekim). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 359-366.
- Alparslan, A. M. (2016). Emek işçilerinde fazladan rol davranışının öncülü: iş tatmini mi işyerinde mutluluk mu? *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1), 203-215.
- Alparslan, A. M. ve Yastioğlu, S. (2018). Mutlu çalışanlar için öncelikli yönetici erdemleri: Bir saha araştırması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(32), 629-650.
- Altındış, S. ve Özutku, H. (2011, Haziran). Psikolojik güçlendirme ve güçlendirmeyi etkileyen faktörler: Türkiye'deki devlet hastanelerinde bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 161-191.
- Altınkurt, Y., Türktaş Anasız, B. ve Ekinci, C. (2016). Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79-96. doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6437

- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin alguları ile örgütsel mutluluk alguları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK tez veritabanından elde edildi. (Tez no 511159).
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 603-622. doi:10.14527/kuey.2017.019
- Aslan, Ş. (2007). Örgütsel ortamda bireysel stresle başa çıkma tutumlarının araştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 67-84.
- Balcı, A. (1988, Ekim 01). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70). Türk Eğitim Derneği (TED). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5979/2110> adresinden alındı
- Balyer, A., Özcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: school administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18. Ani Publishing Ltd. doi:<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <http://www.deuhyoedergi.org> adresinden alındı
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. (2017). *Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: UNESCO Publishing.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK tez veritabanından elde edildi. (Tez no 398388).
- Bülbül, Ş. ve Giray, S. (2011). Sosyo demografik özellikler ile mutluluk algısı arasındaki ilişki yapısının analizi. *Ege Akademik Bakış*, 11, 113-123.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (24. b.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789756802748
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. b.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Chung, K. S. ve Kim, M. (2018). The Impact of Psychological Empowerment and Organizational Culture on the Early Childhood Teacher-Parent Partnerships in South Korea. *Children & Schools*, 40(3), 145-154.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating the oryand practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkan, S. C. (2011). Çalışanların psikolojik güçlendirilme alguları üzerinde işyeri arkadaşlıkları ve örgütsel iletişimin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 77-92.
- Çavuşoğlu, F. ve Güler, M. E. (2017). Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışının ilişkisi ve demografik değişkenlere göre farklılıkları: İzmir şehir merkezindeki konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 47-64.
- Çekmecelioğlu, H. G. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim-İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 18(57), 13-25.
- Çelebi, M. A. (2019). *Yönetim ve İnsan İçin Güçlendirme*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Demo, G. ve Paschoal, T. (2013). Well-being at work scale: exploratory and confirmatory validation in the United States comprising affective and cognitive components. *Proceeding XXXVII Encontro da ANPAD*, 7(11), 1-16.
- Doğan, S. (2006). *Personel Güçlendirme Rekabette Başarının Anahtarı Empowerment* (2. b.). İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2009). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 47-80.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.

- Erdem, H., Gökmen, Y. ve Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(2), 161-176.
- Gavin, J. H. ve Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33 (4), 379-392.
- George, D. ve Mallery, P. (2009). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference, 17.0 Update* (10. b.). Needham Heights, MA, USA: Allyn ve Bacon, Inc.
- Ghadampour, E., Khalili Geshnigani, Z. ve Alipour, K. (2018). The relationship between psychological empowerment and organizational Virtue with the role of mediator work-related flow in Lorestan University of Medical Sciences. *Iran Occupational Health*, 15(2), 129-141.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Güllü, S. (2018). Spor işletmelerinde çalışan mutluluğu. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(3), 547-559.
- Gün, F. ve Turabik, T. (2017). Öğretim elemanlarının algılarına göre psikolojik güçlendirme ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 886-905.
- Gür, B., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. Ankara.
- Gürbüz, G. (2012). *Personel güçlendirme uygulamalarının örgütsel bağlılığa etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hosseinpour Reza, A. ve Esmaeili Leyli, B. (2016). Investigating the role of organizational happiness in teachers' occupational burnout. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8 (2S), 1444-1465.
- Kanbur, E. (2017). Psikolojik güçlendirme ve örgütsel özdeşleşme arasında birey-örgüt uyumunun aracı rolü. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 63-82. doi:10.20860/ijoses.315710
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Kanten, P., Kanten, S., ve Dündar, G. (2016). Ücret tatmininin ve işin özelliklerinin işe gömülmürlük üzerindeki etkisinde mutluluğun rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 64-88. doi:10.20491/isarder.2016.190
- Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 43-57.
- Khalil Omar1, M., Zakaria, R. ve Zakaria, A. (2016). Organizational happiness index (OHI): conceptualization and operationalization of measurement among employees in services industry. *Socialand Management Research Journal, Institute of Research Management & Innovation*, 13 (1), 14-28.
- Khanjari, L. (2017). Investigating the relationship between social responsibility and improving organizational commitment in employees of Tehran Ghavamin Bank with respect to the mediating role of psychological empowerment. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 9(1S), 96-121.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-48.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde Kayıtsızlık ve Güçlendirme*. Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053187363
- Klecker, B. ve Loadman, W. (1996). An analysis of the school participant empowerment scale (Short and Rinehart, 1992) based on data from 4091 teachers in 183 restructuring schools. Yayımlanmamış metin. <https://eric.ed.gov/?id=ED401315> adresinden alındı.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
- Kun, A. ve Gadanez , P. (2019). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-019-00550-0

- Li, H., Shi, Y., Li, Y., Xing, Z., Wang, S., Ying, J., Zhang, M. ve Sun, J. (2018). Relationship between nurse psychological empowerment and job satisfaction: A systematic review and meta-analysis. *Journal of advanced nursing*, 74(6), 1264-1277.
- Mahmoudi, M. T., Azar, M. ve Bahrami, R. (2019). The impact of organizational happiness on the working life quality; a case study among Isfahan University's staff. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, 8 (3), 255-265.
- Mert, E. ve Bayrak Kök, S. (2017). Örgütsel adalet ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Conference On Eurasian Economies* (s. 536-545). Bishkek - Kyrgyzstan: Eurasian Economists Association ve Kyrgyzstan-Turkey Manas University.
- Moccia, S. (2016). Happiness at work. *Psychologist Papers*, 37 (2), 143-151.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70. doi:10.22596/2018.0301.52.70
- Okan, M. ve Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-27.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39. doi:0.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m
- Özaslan, G. (2018). Yapısal güçlendirme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 169-185. doi:10.17860/mersinefd.332499
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. ve Receptoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 405-428.
- Öznacar, B., Çoban, Ö. ve Yılmaz, E. (2016). Öğretmenlerin iş doyumlarının öğretmenlerin güçlendirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ist International Academic Research Congress*, 3978-3984. Antalya/Side: Pegem Akademi.
- Pelit, E. (2011). Güçlendirmede yönetici ve işgören algılamalarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 209-225.
- Posa, J. (2019). *Predictors of Psychological Well-Being: Perceived Organizational Support, Work Engagement, and Psychological Empowerment* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Pradhan, R. K., Hati, L. ve Kumar, U. (2017). Impact of employee wellbeing on psychological empowerment: mediating role of happiness. *Int. J. Manufacturing Technology and Management*, 31(6), 581-595.
- Pryce-Jones, J. (2010). Happiness at work: maximizing your psychological capital for success. *iOpener Institute for people & performance*. Doi: 10.1002/9780470666845.
- Rantika, S. D. (2017). Effects of ethical leadership on employee well-being: The mediating role of psychological empowerment. *Journal of Indonesian Economy and Business*, 32(2), 121-137.
- Sağlam Arı, G. ve Ergeneli, A. (2003). Psikolojik güçlendirme algısı ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 129-149.
- Selim, S. (2008). Türkiye'de bireysel mutluluk kaynağı olan değerler üzerine bir analiz: Multinomiallogit model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 345-358.
- Sürgevil, O., Tolay, E. ve Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University*, 8(31), 5371-5391.
- Şenel, Ö. (2006). *Personel Güçlendirmenin Örgüt Kültürüne Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK tez veritabanından elde edildi. (Tez no 189667).
- Türk Dil Kurumu. (2019). 15.05.2019 tarihinde *Büyük Türkçe Sözlük*: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_btsvearama=kelimeveguid=TDK.GTS.5cdbc67c6205b8.30545988 adresinden alındı
- Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 175-189.
- Yıldız, D. (2017). Pozitif örgütsel davranış ve kariyer yönetimi arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 254-266.

- Yücel, İ. ve Demirel, Y. (2012). Psikolojik güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 19-48.
- Yürür, S. ve Demir, K. (2011). Örgütsel adalet ve psikolojik güçlendirme: Karşılıklı etkileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 311-335.

Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Farkındalıklarının Belirlenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması¹

A Case Study on Determination of the Mathematics Teachers' Awareness of Mathematics Learning Disability (Dyscalculia)

Melike Alkan Nurkan², Ersen Yazıcı³

Öz

Özel öğrenme güçlüğü; dili sözlü veya yazılı anlama ve kullanma amacıyla ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma yöntemlerinin birinde veya birkaçında meydana gelen ve okuma, yazma, dinleme, konuşma, dikkat toplama ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü sebebiyle özel eğitime gereksinimi olan kişiler için kullanılmaktadır. Matematik öğrenme güçlüğü (Diskalkuli) ise bireyin sayıları algılamadaki ve aritmetiksel becerilerinde yetersizliklere sahip olduğu bir özel öğrenme güçlüğü türüdür. Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma, Türkiye'nin Ege bölgesinde yer alan bir şehrin bir ilçe merkezinde görev yapmakta olan iki ortaokul matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre matematik öğrenme güçlüğü'nün katılımcılar tarafından tam olarak bilinmediği fakat matematik öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin özelliklerine ilişkin kısmi bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, diskalkuli, farkındalık.

Abstract

Special learning disability; the students who are in need of reading, writing, listening, speaking, attention-gathering or mathematical procedures in one or more of the methods of reaching the information needed for verbal or written understanding and use. Mathematics learning disability (Dyscalculia) is a type of special learning disability in which the individual has insufficiencies in perception and arithmetic skills. The aim of this study is to determine the opinions of middle school mathematics teachers about mathematics learning difficulties. The study is a case study conducted with two middle school mathematics teachers working in a district of a city located in Aegean region of Turkey. According to the findings obtained from the study, it was found that the mathematics learning difficulty was not fully known by the participants, but they had partial knowledge about the characteristics of the students who took mathematics learning difficulty diagnosis.

Keywords: Special learning disability, dyscalculia, awareness.

Gönderim Tarihi (Received) : 28.02.2020

Kabul Tarihi(Accepted) : 14.04.2020

¹Bu çalışma 02-04 Mayıs 2019 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen I. Uluslararası Bilim, Sanat, Eğitim ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Aydın Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Tarih:15.05.2018, Sayı No: 9547587)

²Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı Aydın Karpuzlu Şehit Şenol Akar Ortaokulu, mlkalkn@gmail.com, ORCID: 0000 0003 0406 9104,

³Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi ABD, ersenyazici@gmail.com, ORCID: 0000 0002 1310 2247,

Giriş

Tarih boyunca süren toplumsal dönüşüm süreci, 21. Yüzyılın “bilgi çağı” olarak adlandırılmasına ve özellikle teknolojiye dayalı gelişimlerin hızlanmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerin ışığında modern toplumlarda yaşayan insanların sahip olmaları beklenen temel beceriler değişmeye başlamış, bu değişimin eğitim anlayışına da yansımaları olmuştur. Eğitimde temel becerilerin kazandırılmasının yanında modern çağın gereği teknoloji okuryazarlığı, finans okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı gibi becerilere odaklanılmaya başlanmıştır. Eskiden kâğıt kalem kullanılarak yapılan matematiksel hesaplamalar yerini problem çözme, tahmin, akıl yürütme, yaratıcılık, iletişim ve ilişkilendirme gibi matematiksel becerilere bırakmaya başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Birçok sebepten ötürü bireyler matematiksel kavram ve becerilerin ediniminde maalesef başarısız olurlar. Matematikğin çok zor olduğu fikrinin birey üzerinde oluşturduğu olumsuz tutum, öğrencinin gereksinimlerini iyi karşılamayan öğrenme-öğretme yöntemleri, sosyo-ekonomik yetersizlikler, sosyo-kültürel farklılıklar ve Matematik Öğrenme Güçlüğü (MÖG)’ün varlığı bu sebepler arasında sayılabilir (Mutlu, 2016).

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA]) tarafından yayımlanan Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-V]), özel öğrenme güçlüğü, bireyin bilgiyi verimli ve doğru bir şekilde algılayabilme veya işleyebilme özelliğinde görülen belirgin eksiklikler olması durumu şeklinde belirtilmektedir (APA, 2013). MEB tarafından 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel öğrenme güçlüğü olan birey; “Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Yenilenen ve 2018 yılında yayınlanan yönetmelikte (MEB, 2018) ise özel öğrenme güçlüğü olan birey kavramına ilişkin herhangi bir tanım verilmemiştir.

Özel öğrenme güçlüklerinden (ÖÖG) biri olan matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli), sayı algısı bozukluğundan dolayı bireyin aritmetik işlemlerde, dört işlem problemlerinde, ölçmede ve diğer matematik alanlarında yaşadığı zorluklardır (Mutlu, 2016). İngiltere Eğitim ve İstihdam Dairesi (Department for Education and Skills) [DfES] (2001)’e göre diskalkuli aritmetik beceriler kazanma yeteneğini etkileyen bir durumdur. En genel anlamda diskalkuli, matematiksel ilişkileri kavrama ve hesaplamada, sayısal sembollerini tanıma, kullanma ve yazmada açığa çıkan bozukluk ve yetersizliktir (Butterworth, 2003). Akın ve Sezer (2010)’e göre; diskalkulik bireylerin ortak özellikleri ya da diskalkulinin belirtileri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Belleğin zayıf çalışması sebebiyle yapılan hatalı hesaplamalar,
- Temel matematik becerileri içeren işlemlerin oldukça yavaş ve zor çözülmesi,
- Toplama ve çarpma işlemlerinin değişme özelliğini tanımadaki yetersizlik,
- Matematik problemlerinde kullanılan adım ve işlemleri sergilemede zorlanma,
- Özellikle dikkatsizlik yüzünden yapılan hataların çok olması,
- Görsel ve mekânsal işleyiş ile ilgili problemler,
- İşlemlerde sürekli on parmak kullanma,
- Sayıları kıyaslamada zorlanma, negatif ve pozitif sayıları ayırt edememe,
- Para üstü verirken şaşırma,
- Gün, hafta, ay, mevsimler vb. kavramları anlamada güçlük çekme,
- Zamanı anlatmada, yer ve yönü bulmada zorlanma,
- Stratejik planlamada beceri eksikliği (örn: satranç oynarken),
- Matematikteki genel kavramları anlayamama ve hatırlayamama,
- Kesirler konusunu anlamada zorlanma,
- Sayıların geçtiği öğrenmelerde hafıza zayıflığı,
- Matematiksel sembollerin kafa karıştırması,
- Günlük hayat problemlerini anlamada, bilgileri ve olayları sıralamada zorlanma,
- Basit geometrik şekilleri çizememe ve tanımlayamama

Yukarıda sayılan belirtiler diskalkulik eğilimlerin çoğunu betimlemekle birlikte eksik yönlerinin de olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Akın ve Sezer, 2010). Bu eğilimlerin birçoğunun herhangi bir çocukta birlikte gözlenmesi, o çocukta muhtemel matematik öğrenme güçlüğüne işaret eder. Matematikte zorlanan bir bireyin diskalkulik olma riskini belirlemek için öncelikle bireyin koşulları değerlendirilmelidir:

- Bu birey kendisine uygun olan bir eğitim alıyor mu?
- Dersi dinlemesini engelleyen davranış problemi var mı?
- Matematiğe karşı endişe/kaygı yaşıyor mu?
- Derslere sürekli devam ediyor mu?
- Öğretmenler ve aile çocuğun başarısızlığını çalışmayıp tembellik yapması ile mi ilişkilendiriyor?

Yukarıdaki gibi sorularla bireyin yaşadığı matematik öğrenme güçlüğünün nedenleri araştırılarak bireyin diskalkulik açısından değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine karar verilmelidir (Butterworth, 2005).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Matematiğin, tüm akademik ve günlük yaşam için önkoşul becerilerden biri olması nedeniyle, öğrencilerin matematik becerilerinde ne gibi sınırlılıkları olduğunun, bunların nedenlerinin ve bu nedenlere ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi şarttır. Söz konusu sınırlılıklara ilişkin öğretmenlerin sahip olmaları gereken farkındalık özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde önemli bir faktördür. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı; ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarının tespit edilmesi şeklinde belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma problemine cevap aranmaktadır.

“Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıkları nasıldır? Bu farkındalık durumu, sınıfında özel öğrenme güçlüğü bulunmayan öğretmenler ile sınıfında özel öğrenme güçlüğü bulunan öğretmenler arasında nasıl farklılık göstermektedir? Sınıfında özel öğrenme güçlüğü bulunan öğretmenlerin diskalkulik öğrencilerine yönelik etkinlikleri nelerdir?”

Türkiye’deki araştırma sayısının azlığı ve öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını ortaya koyan Hacısalihoğlu Karadeniz’in (2013) araştırması ve benzeri araştırmalar (Sezer ve Akın, 2011; Mutlu, 2016; Akın ve Sezer, 2010 vb.) düşünüldüğünde bu çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Diskalkulik ile ilgili öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda öğretmenlerin diskalkuliyi pek bilmedikleri, diskalkulik öğrencilere matematiği nasıl öğretecekleri hakkında bir fikirleri olmadığı belirtilmiştir (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013; Sezer ve Akın, 2011). Gerekli literatür taraması yapıldığında matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların (Doğmaz, 2016; Mutlu, 2016; Kumaş Altındağ, 2014; Bintaş, 2007; Bevan ve Butterworth, 2002 vb.) birçoğunun ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri üzerine yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu nedenle ortaokul matematik öğretmenlerinin diskalkulik ve belirtileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, katılımcı matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarının yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla belirlenmesi amaçlandığından verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; “Gözlem ve görüşme gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma, ortaokul matematik öğretmenlerinin diskalkulik yaşayan öğrencilere ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak için yapılan bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin diskalkuliyeye ilişkin görüşleri çalışmanın durumudur. Durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Söz konusu çalışma kapsamında, ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik

öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla, öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle konuya ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil edilecek katılımcıların belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) farkındalığına ilişkin üç ayrı anket hazırlanmıştır. Anket sonuçlarının yanında, öğretmenlerin diskalkulik öğrencileri olup, olmama durumu diğer bir ölçüt olarak alınmıştır.

Tüm anketlerin sonuçları eş zamanlı olarak ve tek seferde kullanılmıştır. Uygulanan anketlerin puanlaması sonucu; öğretmenlerin anketten yüksek puan alması veya düşük puan alması ile bu öğretmenlerin diskalkulik öğrencisi olup olmaması, katılımcı seçme ölçütü olarak alınmıştır. Araştırma, alınan izinler doğrultusunda Ege bölgesinde yer alan bir ilçede görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri arasından görüşme yapmayı gönüllü olarak kabul eden ve belirlenen ölçütleri taşıyan iki öğretmen ile yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere gizlilik esasına dayalı olarak Öğretmen A ve B kod isimleri verilmiştir (Diyaloglarda Araştırmacı, Öğretmen A ile karıştırılmaması amacıyla AR şeklinde kodlanmıştır). Öğretmen A kod isimli katılımcı ilçedeki ÖÖG bulunan öğrenciye sahip olmayan ortaokul matematik öğretmenleri arasından katılımcı olmayı gönüllü olarak kabul etmiştir. Öğretmen B kod isimli katılımcı ilçedeki tek ÖÖG tanısı alan öğrenciye sahip ortaokul matematik öğretmeni olması nedeniyle tercih edilmiş olup katılımcı olmayı gönüllü olarak kabul etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı ile mezun oldukları program ve fakülteye ilişkin bilgiler ile ÖÖG tanısı konmuş öğrencisi bulunup bulunmaması durumu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezun Olduğu Program	Mezun Olduğu Fakülte	ÖÖG Tanısı Bulunan Öğrencisi
Öğretmen A	Kadın	6	Lisans	Eğitim Fakültesi	Yok
Öğretmen B	Kadın	2	Lisans	Eğitim Fakültesi	Var

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verisi, katılımcıların MÖG’ne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi sürecinde ses kayıtları ve bunların dökümleri, araştırmacı alan notları ve gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme, gözlem ve doküman incelemesinden yararlanılarak veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmıştır.

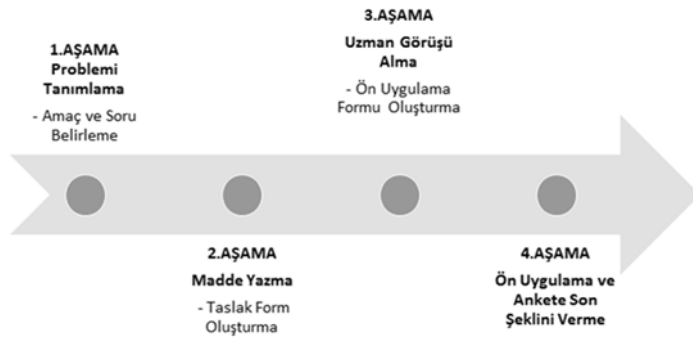
Araştırmada veri toplama aracı olarak 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde, öncelikle çalışma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiş; diskalkuli ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendiren Bevan ve Butterworth (2002) ile E. M. Wadlington, P. L. Wadlington ve Rupp’un (2006) geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okullarda önceden belirlenen saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ardından transkripsiyonu yapılmıştır. Ses kayıtları, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Görüşmeler esnasında, görüşmeyi yürüten araştırmacı tarafından alan notları da alınmıştır. Bu notlar ses kayıtlarından elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Diskalkulik öğrencisi bulunan katılımcının farklı haftalarda olmak üzere toplam iki dersi gözlemlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler ses kayıtlarından elde edilen verileri doğrulamak amacıyla kullanılmıştır.

Doküman incelemesi sürecinde katılımcı öğretmen ile MÖG’e sahip öğrencisinin destek eğitim odasında yürüttükleri etkinlikler ve çalışma kağıtları incelenmiştir. İnceleme aşamasında öğretmenin görüşlerine yansıyan, öğrenciye ilişkin belirtmiş olduğu durumların göstergeleri aranmıştır. Böylelikle

öğretmen görüşleri doğrulanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sonrasında yapılan gözlemler ve gözlem boyunca tutulan alan notları ile öğretmen ve öğrencinin sınıf içi davranışları araştırmacılar tarafından izlenerek öğretmen görüşlerinin doğrulanması sağlanmaya çalışılmıştır.

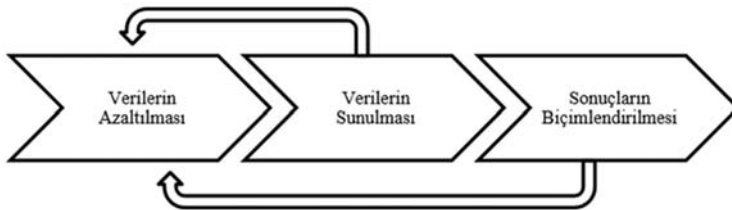
Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmak üzere öğretmenlerin MÖG farkındalıklarına yönelik araştırmacılar tarafından 3 ayrı anket geliştirilmiştir. (1) *Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) ve Belirtileri Farkındalık Anketi*; (2) *Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Ortamlarına İlişkin Farkındalık Anketi*; (3) *Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Öz Yeterliliği Anketi*. Anketlerin geliştirilmesi sürecinde Büyüköztürk (2005) tarafından ifade edilen anket geliştirme süreci (Şekil 1) temel alınmıştır. Geliştirilen anketler, yalnızca katılımcıların belirlenmesinde kullanıldığından ve eldeki çalışmanın verisinin elde edilmesinde doğrudan kullanılmadığından; anket geliştirme sürecine ilişkin detaylı açıklamalara bu çalışmada yer verilmemiştir.



Şekil 1. Anket Geliştirme Süreci (Kaynak: Büyüköztürk, 2005)

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan verilerin analizinde, nitel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinden Miles-Huberman modeli kullanılmıştır. Bu modele göre yapılan analiz; verilerin azaltılması, verilerin sunulması, sonuçların biçimlendirilmesi olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Miles-Huberman modelinin aşamaları Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Miles-Huberman Modeli (Kaynak: Miles ve Huberman, 1994)

Araştırmada Şekil 2’de sunulan modele uygun olarak görüşme yoluyla toplanan verinin düzenlenmesi ve azaltılmasına gidilmiştir. Ardından veri kodlanmış ve kodlar dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Bu aşamada betimleyici kodlamadan yararlanılmıştır. Kategorilerden temalar oluşturulmuş, sonrasında temalar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik ifadeleri; aktarılabirlik, tutarlılık, inandırıcılık ve teyit edilebilirlik ifadeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1994). Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik), araştırmada her şeyin bağlama dayalı olduğuna ilişkin durumdur. Bu araştırmada verilerin doğasına sadık kalınarak ve doğrudan alıntılar yapılarak aktarılabirlik sağlanmıştır. İnandırıcılık,

bir araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplanarak sonuçlar elde edildiğine dair kanıtlar sunmasıdır. Araştırmada görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemlerinden yararlanılarak veri çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, gözlem ve doküman analizi ile doğrulanmaya çalışılmıştır. Tutarlılık, verilerin sağlam ve dengeli olmasıdır. Teyit edilebilirlik ise, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle sürekli teyit edilmesidir. Tutarlılık ve teyit edilebilirlik; kod, kategori ve temaların iki matematik eğitimcisi tarafından incelenmesiyle sağlanmıştır.

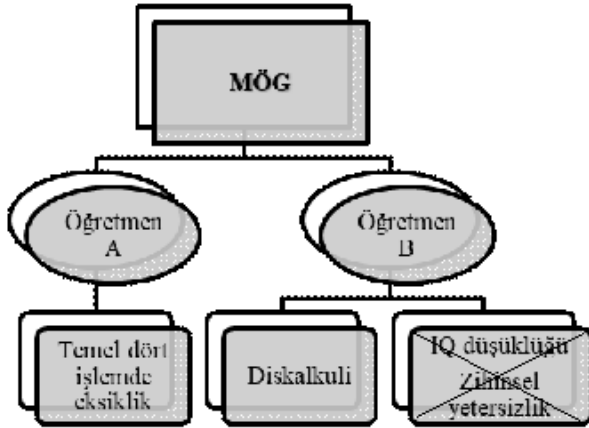
Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına göre sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğrenme Güçlüğü Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Matematik Öğrenme Güçlüğü hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların cevaplarının analiz edilmesi sonucunda oluşturulan temalar Şekil 3’te verilmiştir.

Öğretmen A, MÖG’ü *temel dört işlemde eksiklik* olarak açıklamış ve kavramdan ziyade MÖG’nün neden kaynaklanabileceği üzerine açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmen B’nin MÖG’e ilişkin farklı kaynaklardan okumalar yapmış olduğu ve genel bir farkındalığı olduğu görüşlerine yansımıştır. Kendisine o ana kadar disleksi ve diskalkuli terimlerinden söz edilmemiş olmasına rağmen diskalkuli ifadesini kullanması farkındalığına işaret sayılmıştır. İfadelerinden MÖG’ün *IQ düşüklüğü* ya da *zihinsel yetersizlik* olarak algılanmasının doğru olmadığı; *anlamada güçlük yaşanması* şeklinde değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.



Şekil 3. MÖG kavramına ilişkin temalar

MÖG kavramına ilişkin tema ve bulguların gerekçesi sayılabilecek öğretmen görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen A’nın MÖG kavramına ilişkin “*Şimdi mesela matematik dersinde öğrenme güçlüğü olmasının en büyük sebebi konuların çok sarmal ilerlemesi, mesela bir konu diğer konuyu kapsayarak devam ediyor ve öğrencinin güçlük yaşamasının bir nedeni de ilkokuldayken bazı kavramları iyi öğrenememesi özellikle dört işlem, çarpma işlemi, bölme işlemi ve ilkokulda bu konularda eksiklikler varsa ortaokulda daha fazla öğrenme güçlüğü çekebiliyor...*” ifadesinden öğrencilerin matematiksel işlemleri yapma ve dersteki konuları öğrenmede özellikle ön-şartlılık ilişkisinden kaynaklanan yaşadıkları zorlukları (güçlükleri), *matematik öğrenme güçlüğü* olarak algıladığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen B ile araştırmacı arasında MÖG kavramına ilişkin geçen diyalog şu şekildedir:

B: *Matematik öğrenme güçlüğüne şöyle tanımlıyorlar: Genelde okuduğum kaynaklara bakıldığında matematiksel becerilerin gelişmemiş olması veya anlamada güçlük çekmesi olarak tanımlıyorlar. Daha çok bu Türkçede de geçerli oluyor. Mesela disleksi hastalığı Türkçede geçerliyken, matematikte karşılığı diskalkuli, yani temel matematik becerilerindeki yetersizlik*

olarak. Herhangi bir zihinsel açıdan yetersizlik değil de daha çok anlama becerisinde IQ düşüklüğü olarak tanımlıyorlar genelde. Matematiksel becerinin zayıf olması. Ama o şekilde değil, daha çok anlama becerisinde yetersizlik oluyor şeklinde tanımlayabiliriz.

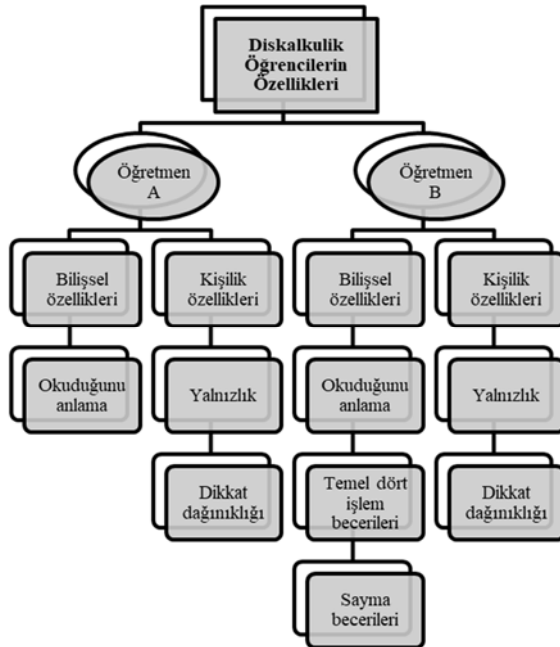
AR: Yani diyorsunuz ki IQ seviyesinin düşüklüğü söz konusu olmayan çocuğun sayısal algılamadaki yetersizliği.

B: Hıuu evet.

Öğretmen B'nin diyaloga yansıyan ifadelerinden MÖG farkındalığının nispeten var olduğu söylenebilir. Ancak disleksinin bir hastalık olduğunu düşünmesi farkındalığı ile çelişen bir durum olup kavrama ilişkin yanılığısına işaret etmektedir. Öğretmen B ile yapılan informal görüşmelerde bir yakınının diskalkuli tanısı aldığı ve bu nedenle çeşitli kaynaklardan diskalkuli ile ilgili araştırmalar yaptığı anlaşılmıştır.

2. Sınıfta Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunmayan Öğretmenler ile Sınıfta Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunan Öğretmenler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Matematik Öğrenme Güçlüğü olabileceğini düşündüğünüz ya da tanısı konan öğrencilerinizin özelliklerinden bahseder misiniz?” sorusuna katılımcıların cevaplarının analiz edilmesi sonucunda oluşturulan temalar Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. MÖG olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin temalar

Katılımcıların açıklamalarına göre MÖG olan öğrencilerin özellikleri bilişsel ve kişilik özellikleri olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Öğretmen A ve Öğretmen B bilişsel özelliklerden *okuduğunu anlamada* güçlük ile kişilik özelliklerinden *yalnızlık* ve *dikkat dağınıklığı* kodlarına yönelmişlerdir. B, “...*Altıncı sınıf ama ikinci sınıf düzeyinde diyebilirim seviyesini. Yani daha çok şu ana kadar geçen yıldan bu yana derslerine girdim. Toplama çıkarmayı gösterirken bile eldeli toplamalarda dikkat dağınıklığı hala eldeyi üzerine ekleme gibi pratik işlemleri gerçekleştiremiyor. Daha çok parmak hesabıyla yapmaya çalışıyor. Zaten çarpma bölme gibi düzeyinde hiç değil.*” açıklamasında bulunmuştur. Öğretmen B'nin açıklamaları Tablo 1'deki yaygın güçlüklerden görsel algılamada şekil-zemin ve mekânsal-uzaysal alanlarda yaşanan güçlüklerle paralellik göstermektedir. Ayrıca ÖÖG tanısı konan öğrencisine dağıttığı çalışma yaprakları incelendiğinde bu bilişsel özellikleri dikkate aldığı gözlenmektedir. Şekil 5'te Öğretmen B'nin ÖÖG tanısı konan öğrencisinin çalışma yaprağından bir örnek sunulmuştur. Örnekte öğrencinin toplama işleminde eldeyi unuttuğu göze çarpmaktadır. Sunulan örnek Öğretmen B'nin ifadelerini desteklemektedir.

4)Ozan 9 yaşındadır.Annesi Ozan 'dan 25 yaş büyüktür.Ozan ile annesinin yaşları toplamı kaçtır?

$$\begin{array}{r} 25 \\ 99 \\ + 9 \\ \hline 34 \end{array} \quad \begin{array}{r} 34 \\ 99 \\ + 9 \\ \hline 93 \end{array}$$

Şekil 5. Çalışma yaprağında toplama işlemine ilişkin bir örnek

Şekil 6'da aynı öğrencinin çıkarma işleminde onluk bozma sonrasında ise onluk bozmamış gibi işleme devam ettiği göze çarpmaktadır. Örnek, katılımcının öğrencisinin özelliklerine ilişkin açıklamalarını desteklemektedir.

6)Sude 334 sayfalık kitabın, önce 112 sayfasını,sonra 24 sayfasını okudu.Sude kaç sayfa daha okursa kitabını bitirmiş olur?

$$\begin{array}{r} 112 \\ 24 \\ + 736 \\ \hline 736 \end{array} \quad \begin{array}{r} 334 \\ 112 \\ - 874 \\ \hline 136 \\ - 208 \\ \hline \end{array}$$

Şekil 6. Çalışma yaprağında çıkarma işlemine ilişkin bir örnek

B, "...sayma becerisine baktığım zaman sayıları okuduğum zaman yazamama gibi yani düzgün yazamama gibi bir problemi de var..." açıklamasını da Şekil 7'deki bulgular desteklemektedir.

seksen yüz altı → 806
dokuz yüz altmış → 960
641376 →
Altmış kırkbin bir yüz yetmiş altı

Şekil 7. Çalışma yaprağında sayıları yazamamasına ilişkin örnekler

Katılımcılara yöneltilen "Matematik Öğrenme Güçlüğü olabileceğini düşündüğünüz ya da tanısı konan öğrencilerinize uygun öğrenme ortamları nasıl olmalıdır?" sorusuna katılımcıların cevaplarının analiz edilmesi sonucunda oluşturulan temalar Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. MÖG olan öğrencilere uygun öğrenme ortamlarına ilişkin temalar

Öğretmen A, uygun öğrenme ortamının görsel materyaller (akıllı tahta gibi) ve ilgi çekici konu anlatımlı videolarla desteklenebileceğini söylemiştir. Bu ve benzeri kodlar fiziki ortam kategorisi altında

toplanmıştır. Öğretmen B ise arkadaşlarıyla iç içe, aile desteğinin/ilgisinin olduğu sosyal ortama ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmen A ve Öğretmen B destek eğitim odalarının önemini vurgulamışlardır.

B, “Benim öğrencime baktığım zaman ailesi çok da ilgilenmiyor ve hani tam yardımcı olamıyor. Bunun açığını da öğretmen kapatacak diye düşünüyorum. Bu yüzden destek eğitim sınıfları tabii ki iyidir u aslında kendi ders saati içerisinde değil de ayrıyeten ek saat olarak yapılırsa daha iyi olur diye düşünüyorum.” şeklindeki açıklaması ile Öğretmen B destek eğitim odalarının ders saati dışındaki saatlerde yapılırsa daha yararlı olacağını düşünmektedir.

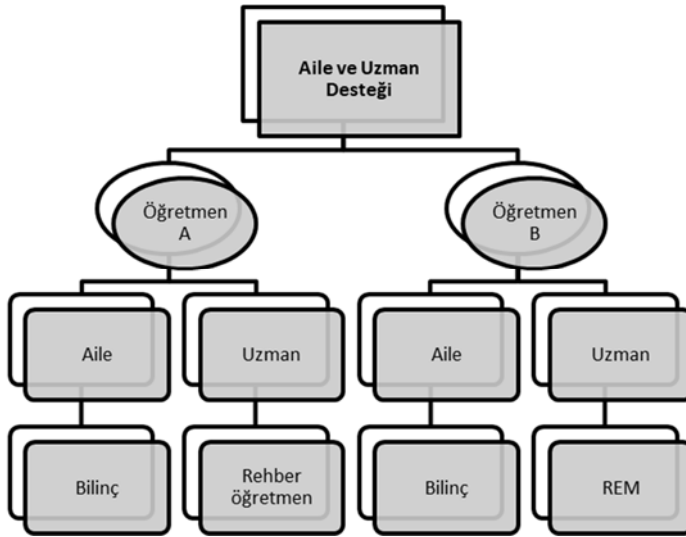
Katılımcılara yöneltilen “Hangi öğretim yöntemlerinin bu öğrenciler üzerinde etkili olacağını düşünüyorsunuz?” sonda sorusunu katılımcılar aşağıda yer verildiği şekliyle cevaplamışlardır.

A: Bu öğrencilerin önce dersin ilgisini çekmesi lazım... Buluş yolu olabilir kendi dersim adına düşünürsem. Yapararak yaşayarak olabilir. Somut materyaller olmalı. Görsel materyaller öğrencilerin dikkatini çekebilir.

B: Daha çok oyunla eğitim yapılırsa ya da somutlaştırılarak gösterilecek öğretimler yapılırsa daha iyi olacak. Oyunla belki daha çok dikkatini çekiyor ne bileyim bi oyun kartları getirip üzerine sayılar yazdığım zaman o daha çok dikkatini çekiyor ve daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen A, buluş yoluyla öğretim yapılarak ve görsel materyaller işe koşularak öğrencilerin dikkatinin çekilebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen B, oyunla öğretim yapılarak öğrencilerin dikkatinin çekilebileceğini ve öğrenmenin daha kalıcı olacağını ifade etmiştir. Her iki öğretmen de görsel materyaller ve oyun ile dikkat çekmeyi amaçlamıştır.

Katılımcılara yöneltilen “Matematik Öğrenme Güçlüğü konusunda sizce uzman yardımı ve aile desteğine ihtiyaç var mıdır?” sorusuna katılımcıların cevaplarının analiz edilmesi sonucunda oluşturulan temalar Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. MÖG olan öğrencilere yönelik aile ve uzman desteğine ilişkin temalar

Her iki öğretmen de aile desteğinin olabilmesi için ailelerin bilinçli olmalarının önemine değinmiştir. Bu konuya ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

A: Aileden tabii ki yardım olmalı olsa çok güzel olur ama dediğim gibi 8. Sınıf konularında ortaokul mezunu aileler yardımcı olamaz.

B: Ailesinin de evde vakit ayırması gerekiyor belli bir saatinde ona vermesi gerekiyor yani beraber en azından etkinlikler yapılabilir. Temel becerileri kazanması açısından ailenin de desteğinin olması gerekiyor.

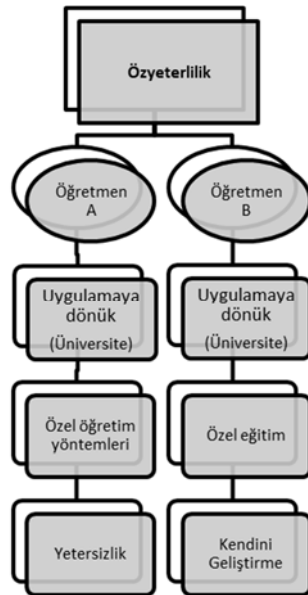
Öğretmen A uzman yardımının gerekliliğine ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Bu ifadelerden, rehber öğretmenin önemine dikkat çektiği fakat MÖG'ün nasıl tanımlandığı ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

A: ...uzman yardımı gerekli bu öğrencilere. Önce rehber öğretmenden görüş alınabilir veya psikolojik açıdan uygun bir görüşme sağlanabilir. Çocuğun öncelikle derse karşı bir önyargısı varsa o kırılabilir. Öğrenci hangi konularda ne düzeyde öğrenme güçlüğü yaşıyor tespit edilerek buna göre bir çalışma yapılabilir.

Öğretmen B uzman yardımı ile REM'leri bağdaştırmış ve temel becerileri kazanmada ailenin desteğinin gerekli olduğunu vurgulamıştır.

B: Evet kesinlikle ihtiyaç var. Ki rehabilitasyon merkezine de haftada bir gün gidiyorlar... Ailesinin de evde vakit ayırması gerekiyor belli bir saatini ona vermesi gerekiyor yani beraber en azından etkinlikler yapılabilir. Temel becerileri kazanması açısından ailenin de desteğinin olması gerekiyor.

Katılımcılara yöneltilen "Sınıfınızda matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciniz olsa kendinizi pedagojik olarak yeterli hisseder misiniz?" sorusuna katılımcıların cevaplarının analiz edilmesi sonucunda oluşturulan temalar Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Öğretmenlerin Pedagojik Yeterliliğine İlişkin Temalar

Öğretmen A kendini bu konuda yetersiz hissettiğini ve bunun da eksik eğitim almasından kaynaklı olduğunu dile getirmiştir. Üniversitede aldığı özel öğretim yöntemleri dersi ile özel eğitim dersini karıştırmıştır. Ayrıca uygulamaya dönük bir ders değil yalnızca teoride kalan bir ders olduğunu ifade etmiştir.

A: Bu konu kendimi eksik değil de eksik eğitim aldığım ve bu yüzden de eksik hissettiğim bir konu. Üniversitede özel eğitim özel öğretim teknikleri diye dersimiz vardı yanılmıyorsam. Ama çok soyut bir dersti ve uygulama aşamasında üniversite bana hiçbir şey katmadı kazandırmadı diyebilirim. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle ilgili üniversitede hiçbir eğitim almadım... Uygulamaya dönük hiçbir eğitim yoktu... Kendimi bu konuda yetersiz hissedirim, hissediyorum.

Öğretmen B bu konuda kendisini geliştirmesi gerektiğini, üniversitede özel eğitim dersi aldığını ama uygulamaya dönük yeterli eğitim almadığını ve kullanılacak yöntemlerle ilgili eğitim almadığını dile getirmiştir.

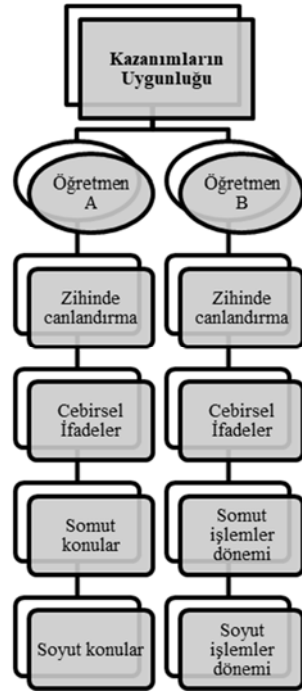
B: Yok çok fazla hissetmiyorum yani bunun için de daha fazla kendimi geliştirmem gerekiyor... Evet üniversitede özel eğitim dersi aldım... Teorik olarak görmek yeterli kalmıyor sadece nedir

ne değildir kısmında kalmışız. Ama bunun için verilecek eğitimler nelerdir, kullanılacak yöntemler nelerdir, bu tarz bir eğitim aldığımı düşünmüyorum.

Öğretmen A ve B, MÖG'ne ilişkin pedagojik olarak kendilerini yeterli bulmamaktadır. Her ikisi de üniversitede aldıkları eğitimin uygulamaya dönük olmadığını düşünmektedir.

3. Sınıfında Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunan Öğretmenlerin Diskalkulik Öğrencilerine Yönelik Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Matematik Öğrenme Güçlüğü olabileceğini düşündüğünüz ya da tanısı konan öğrencilere ortaokul matematik programındaki kazanımlar uygun mudur? Düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcıların cevaplarının analiz edilmesi sonucunda oluşturulan temalar Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. MÖG olan öğrenciler için kazanımların uygunluğuna ilişkin temalar

AR: *Matematik öğrenme güçlüğü olabileceğini düşündüğünüz öğrencilere ortaokul matematik programındaki kazanımlar uygun mudur? Düşünceleriniz nelerdir?*

A: *Bazıları uygun bazıları ağır. 5. ve 6. Sınıf güzel ama 7. Sınıf ve 8. Sınıf özellikle 8.sınıf kazanımları bu öğrenciler için çok ağır. Mesela özdeşlikler, çarpanlara ayırma...*

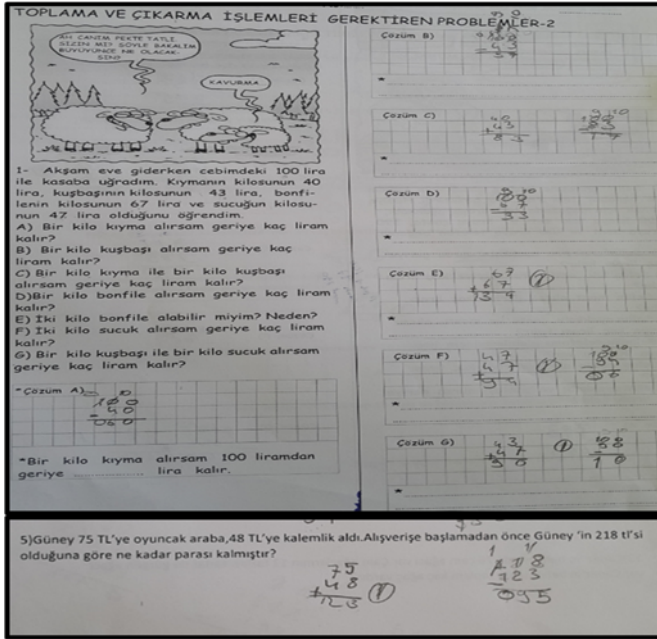
B: *Değil kesinlikle çünkü o zihinsel becerileri tamamen gerçekleştiriyor, o kazanımları karşılayabilecek düzeyde olmuyorlar çünkü. Yani daha çok somut öğrenme düzeyinde kalmış da bizimki soyut öğrenmeye geçememiş düzeyde olduğu için. 6. Sınıf ve 7. Sınıf daha çok soyut becerileri geliştirdiğimiz bir dönemdir. Ama benim öğrencim daha çok somut düzeyde kalıyor yani o arayı kapatamıyor kesinlikle.*

Katılımcılar öğretim programındaki kazanımların MÖG yaşayan öğrenciler için uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Genel olarak öğretim programına ilişkin düşüncelerini öğrenme ortamında yürütülen/yürütülmesi gereken öğretimi, ders kitaplarını ya da etkinlikleri ele alarak yorumlama eğilimi göstermişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin soyut konuları zihinlerinde canlandırmada zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

A: *Çocuk zaten matematiğin somut kısmını kafasında canlandırmada zorluk çekerken bir de tamamen soyut konularda daha fazla öğrenme güçlüğü çekiyor.*

B: 6. Sınıfta üçgenin alanını ya da paralelkenarın alanını kavratamam ya da cebirsel ifadeler gibi tamamen soyut olan bir konuyu kesinlikle zihninde canlandıramıyorum. Canlanmayacaktır da.

Öğretmen A'nın "...soyut konularda daha fazla öğrenme güçlüğü çekiyor" ifadesinden öğrenme güçlüğü kavramını yeni kavramların öğrenilmesi sürecinde yaşanan zorluklar olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Bu durum, Şekil 3'de sunulan ve matematik öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin farkındalık bulguları ile uyusmaktadır. Öğretmen B öğrencisinin soyut işlemler dönemine geçmesi gerekirken hala somut işlemler döneminde olduğunu ifade etmiştir. Her iki öğretmen de soruyu cevaplarken bireyselleştirilmiş eğitim planı ile ilgili bir açıklamada bulunmamıştır. Öğretmen B ile yapılan informal görüşmede BEP planını bizzat kendisinin hazırladığını ve kazanımları yazarken öğrencisinin düzeyini ve günlük yaşam becerilerini kazandırmayı (paraüstü, alışveriş, gibi) hedeflediğini dile getirmiştir. Şekil 12'de katılımcının çalışma yapraklarında günlük yaşam becerilerini önemseyişine ilişkin örnekler de bu düşüncesini desteklemektedir.



Şekil 12. Öğretmen B'nin günlük yaşam becerilerini önemseyişine ilişkin örnekler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular özetlenirse; katılımcılar tarafından MÖG kavramına ilişkin temel dört işlemde eksiklik ve diskalkuli kodlarını ifade etmişlerdir. MÖG olan öğrencilerin özellikleri bilişsel ve kişilik özellikleri olarak iki kategoriye ayrılarak; bilişsel özelliklerden okuduğunu anlamada güçlük ile kişilik özelliklerinden yalnızlık ve dikkat dağınıklığı kodlarına yönelmişlerdir. MÖG olan öğrencilere uygun öğrenme ortamının görsel materyaller ve oyun ile dikkat çekilerek destek eğitim odalarıyla sağlanmasının önemini vurgulamışlardır. Her iki öğretmen de aile desteğinin olabilmesi için ailelerin bilinçli olmalarının önemine değinmiştir. Katılımcılar, MÖG'ne ilişkin pedagojik olarak kendilerini yeterli bulmamaktadır. Katılımcılar öğretim programındaki kazanımların MÖG yaşayan öğrenciler için uygun olmadığını dile getirmişlerdir

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcılardan ÖÖG tanısı almış öğrencisi bulunan Öğretmen B, MÖG kavramına ilişkin bilgi sahibi iken diğer öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin genel olarak matematik öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını gösteren çalışmaların (Sezer ve Akın, 2011; Hacısalıhoğlu Karadeniz, 2013; Mutlu, 2016; Yangın, Yangın, Önder ve Şavlıg, 2016) bulguları ile örtüşmektedir. Hacısalıhoğlu Karadeniz (2013) çalışmasında MÖG yaşayan öğrencisi bulunan öğretmenin diskalkuli hakkında bilgi sahibi olması bu bulguları desteklemektedir. Diskalkuli, zihinsel yetersizlik ya da düşük başarı demek değildir. Bir öğrenme güçlüğüdür ve bu öğrencilerin

zekaları parlak ya da üstün olabilir (Mutlu, 2016). Bu durum, Öğretmen B'nin MÖG kavramına ilişkin açıklamaları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Öğretmen B'nin öğrenme güçlüğünü hastalık olarak ifade etmesi, kavrama yönelik yanılığına işaret etmektedir. Öğretmen A'nın MÖG'ü yeni kavramların öğrenilmesinde yaşanan zorluklar olarak algılaması da öğrenme güçlüğü ile öğrenme yetersizliği kavramlarını karıştırdığına işaret etmektedir. Başar ve Göncü'nün (2017) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanılığlarındaki bulgular, katılımcıların kavram yanılığını desteklemektedir.

MÖG olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin bulgular bilişsel ve kişilik özellikleri olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Katılımcılar bilişsel özelliklerde; öğrencilerin okuduğunu anlamada, temel dört işlem becerilerinde, sayma becerilerinde güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kişilik özelliklerinde ise yalnızlık ve dikkat dağınıklığını dile getirmişlerdir. Bu bulgular Mercer ve Pullen (1997) tarafından MÖG olan öğrencilerin matematik performanslarını etkileyen yaygın güçlüklerin sınıflandırılmasında yer alan bilişsel ve soyut akıl yürütme ile sosyal ve duygusal faktörlerden bazıları ile paralellik göstermektedir.

MÖG olan öğrencilere uygun öğrenme ortamlarına yönelik, katılımcılar destek eğitim odalarının önemini vurgulamışlardır. Destek eğitim odası, tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortamdır (MEB, 2018). Öğrenme güçlüğü olan pek çok birey için matematik; yapmadan, yaşamadan anlaşılabilen bir derstir. Kişinin yaparak yaşayarak öğrenmesine yardımcı olan en önemli aktivite ise eğitsel oyunlardır. Bu alanda çalışan pek çok araştırmacı oyunla öğretimin dislektik ve diskalkulik öğrenciler için oldukça yararlı bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır (Bird, 2013; Garnett, 1998). Öğretmen B'nin MÖG olan öğrencilere yönelik öğretim yöntemine ilişkin ifadelerine dayanan bulgular, söz konusu çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

MÖG olan öğrencilere yönelik aile ve uzman desteğinin önemine ilişkin bulgular, Bevan ve Butterworth (2002) ile Hacısalihoğlu Karadeniz (2013) çalışmalarındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen B'nin üniversitede özel eğitim dersi almış olması, ÖÖG tanısı konmuş öğrencisi bulunması ve bir yakınının da ÖÖG tanısı almış olması MÖG'ne aşina olduğunu yansıtmaktadır. Pedagojik olarak eksiklik hissetmekle birlikte kendini geliştirmek için gerekli motivasyona sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmen A'nın özel eğitim dersi almamış olması ve ÖÖG tanısı bulunan öğrencisi olmaması MÖG'ne ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını yansıtmaktadır.

Katılımcılar MÖG olan öğrenciler için ortaokul matematik programındaki kazanımların uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Bevan ve Butterworth (2002) çalışmalarında, öğretmenlerin, programı karmaşık ve zor bulduklarını, dolayısıyla diskalkulik yaşayan öğrenciler için uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular araştırmamızın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğrenciler için yaşamda öncelikli olan beceriler dikkate alınarak ek çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin ilkokuldaki bir öğrenci için zamanı söylemek ya da takvimi anlayabilmek öncelikli olan yaşam becerilerindedir. Ortaöğretimdeki bir öğrenci için ise alışveriş yapabilmek, para üstünü hesaplamak önemli bir beceridir. Bunları bilmeyen öğrenciler ile ek çalışmalar yapılarak öğrencinin bu eksikliği giderilmelidir. Bu sayede öğrencinin diskalkulik yüzünden yaşayabileceği sıkıntılar en aza indirgenebilir (E. Wadlington ve P. L. Wadlington, 2008). Bu bulgular Öğretmen B'nin BEP kazanımlarını günlük yaşam becerilerini dikkate alarak hazırlaması ve çalışma yapraklarına da bunu yansıtması ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın var olan resmi daha da detaylandırabilmesi için daha çok katılımcı ile yapılması önerilmektedir. Aynı araştırmanın lise matematik öğretmenleriyle de yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda katılımcıların diskalkulik öğrencilere yönelik müdahale programları ile ilgili bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere diskalkulik öğrencilere yönelik müdahale programları ile ilgili seminerler verilerek uygulamaya dönük eğitimlere yer verilebilir.

Kaynakça

- Akın, A., ve Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126-127, ss. 41-48.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical DSM-5* (Fifth Edition b.). Washington, DC.
- Başar, M., ve Göncü, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Allyn & Bacon.
- Bevan, A., & Butterworth, B. (2002). The responses of students and teachers to maths disabilities in the classroom. *London.[Online] www. mathematicalbrain. com/ pdf/2002BEVANBB. PDF adresinden, 11.*
- Bintas, J. (2007). Matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için matematik eğitimi. *Education Sciences*, 2(4), 439-450.
- Bird, R. (2013). *The dyscalculia toolkit*. California:Sage Publications Ltd.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia screener: Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths*. London: Nelson Publishing Company.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 3-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research* Thousand Oaks. Cal.: Sage.
- Department for Education and Skills [DfES]. (2001) *Guidance to support Pupils with Dyslexia and Dyscalculia*. London: Department for Education and Skills.
- Doğmaz, S. (2016). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iki basamaklı matematiksel rutin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram yöntemi kullanımının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Garnett, K. (1998). Math learning disabilities. *Journal of CEC*.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2013). Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*.
- Kumaş Altındağ, Ö. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 18.10.2018 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 18.10.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (1997). *Students with learning disabilities*. Columbus, OH: Merrill.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (No. 300.18 M5).
- Mutlu, Y. (2016). *Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sezer, S., ve Akın, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2).
- Wadlington, E., & Wadlington, P. L. (2008). Helping students with mathematical disabilities to succeed. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 2-7.
- Wadlington, E. M., Wadlington, P. L., & Rupp, D. E. (2006). Teachers with dyslexia and dyscalculia: Effects on life. *Academic Exchange Quarterly*, 10, 110-123.

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences (NWSAES)*, 1C0664, 11(4): 243-266.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma İzin Belgesi



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

E-POSTA KODU

Sayı : 74083975-605.01-E.-9547587
Konu : Melike ALKAN'ın
Araştırma İzni Hk.

15.05.2018

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

AYDIN

İlgi : 07.05.2018 tarih ve E-7948 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Üniversiteniz Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı (Matematik Eğitimi) tezli yüksek lisans programı öğrencisi 1711402101 T.C. Numaralı Melike ALKAN'ın "*Matematik Öğrenme Güçlüğü: Diskalkuli*" isimli araştırmasının Aydın İli Efeler, Karpuzlu, Köşk ve Bozdoğan İlçelerinde belirlenen ortaokullarda görev yapan Matematik öğretmenleriyle araştırma isteği, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 Sayılı Genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **çalışmanın eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru
2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynadır
15 / 5 / 2018
Osman ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Md. Şefi

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: Şef. A.ÇERÇİ
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel : 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cbd6-3f22-357e-b1c5-6b48 kodu ile teyit edilebilir.

Değişim Yönetimi Bağlamında Türk Eğitim Denetim Sistemindeki Değişimlere İlişkin Maarif Müfettişlerinin Görüşleri¹

The Opinions of Education Inspectors about the Changes in the Turkish Educational Supervision System in the Context of Change Management

Sevilay Şahin², Yasin Avan³

Öz

Araştırmada değişim yönetimi bağlamında Türk Eğitim Denetimi Sistemi'nde yaşanan en son değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışmasıdır. Araştırma verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Sivas İlinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapmış olan 20 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmada maarif müfettişlerinin denetim rolüne son verildiği, okul rehberlik hizmetlerinin kesintiye uğradığı, okul müdürlerinin soruşturmacı olarak görev almalarının öğretmen ve idareciler arasında çatışmaları artırdığı sonucu bulunmuştur. Denetim sisteminde değişim yapılırken değişim yönetimi ilkelerine uyulmadığı yönünde değerlendirmeler mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Değişim yönetimi, eğitim denetimi sistemi, maarif müfettişi, değişim

Abstract

The aim of this study was to examine the opinions of education inspectors about the recent changes in the Turkish educational supervision system within the context of change management. It is a phenomenological study among qualitative research methods. The data was collected using interview technique, one of the qualitative data collection methods. Descriptive analysis was used for data analysis. The study group of the research consisted of 20 educational inspectors working in Sivas in the 2017-2018 educational year. As a result of the study, it was determined that, the audit role of the education inspectors have been terminated, their institutional superintendence role has been interrupted, school principals' involvement as investigators increased the conflicts between teachers and administrators. There were also evaluations in that change management principles were not followed while making changes in the supervision system.

Key Words: Change management, educational supervision system, education inspector, change

Gönderim Tarihi (Received) : 30.10.2018

Kabul Tarihi(Accepted) : 11.03.2020

¹Bu makalenin bir kısmı Antalya da yapılan IX. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR-9) bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı:..... Tarih:..... Sayı No:.....)

²Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ssahin@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7140-821X

³Maarif Müfettişi, Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü, y.avan@botmail.com, ORCID: 0000-0003-2622-2982

Giriş

Globalleşen dünyamız sürekli değişim ve dönüşüm içerisinde. Örgütler dışarıyla sürekli etkileşim halinde bulunan açık sistemler olduğundan dış değişimlerden etkilenmektedirler. Örgütsel değişim, örgütü dinamik kılmak adına sürekli geliştirme iyileştirme süreci, iç ve dış etkilerden kaynaklı örgüt birimlerinin davranış, yapı, prosedürlerinde yada amaç ve çıktılarında meydana gelen durumsal değişimlerdir (Hanson, 1996; Helvacı, 2010; Morrison, 1998). Robins vd. (2013), örgütsel değişimi, örgütün insan kaynağında örgütün yapısında yada teknolojisinde yapılan herhangi bir değişiklik olarak tanımlanmaktadır. Çağımızda dönüşümün nasıl hızlı gerçekleşeceği, değişimin nasıl yönetileceği, organizasyonların öğrenen organizasyonlara nasıl evrileceği ve değişim yeteneğinin nasıl geliştirileceği önemli hale gelmiştir (Drucker, 1999; Koçel, 2011; Pendlebury vd. 1998). Salminen (2000) değişim yönetimini, daha çok örgütlerdeki değişimin yönetilmesi, iş yapma biçimi, roller, değerler ve liderliği örgütün yapısındaki değişimleri kapsayan bir süreç; Çetin (2008) yöneticiler tarafından politikaların, stratejilerin, süreçlerin çalışanlar tarafından doğru anlaşılmasını dengelemesi olarak tanımlamaktadırlar. Bendor'e (2004) göre değişim yönetiminde amaç bir farkındalık inşa etmek, çalışanlar tarafından sürecin kabulünün hoş karşılanması, iş başarısına dair olumlu düşünceler içerisinde olunmasıdır. Değişim sürecinde yapılacak ilk iş, vizyon oluşturma ve değişimin etkili olması için uygun stratejiler kullanmaktır. İş yapanlara yönelik güven, sağlık, fayda unsurları hesaba katılarak değişim süreci sonrasında yeniden bir yapı ve kültür oluşturulmalıdır (Adair, 2003). İşgörenler, yöneticiler, üst düzey yetkililer hedefe ulaşmak için bu süreçte birlikte çalışmalı, durum analizleri ve vizyon paylaşımı yapılmalı, ödül dağıtımı adil olmalı, değişim kültürü oluşturulmalı, işgören eğitimleri işin merkezine alınmalıdır (Pfahl, 2003).

Küreselleşme ve hızlı değişimler, eğitim sistemlerinin etkileşimlerini de arttırmakta ve eğitim anlayışlarını da değişime uğratmaktadır. İnsanların hem bireysel hem de toplumsal anlamda değişimin dinamizmi ile proaktif şekilde uğraşabilmeleri beklenmektedir (Doğan, 2002; Elalmış, 2008; Fullan, 2003). Değişim, dinamizmine ayak uydurabilen insan kaynağına uluslararası iş piyasasına, ülkelerinin ekonomik kalkınmasına ve uluslararası rekabete katkı sağlayacağından (Berger ve Huntington, 2003), eğitim örgütünde yaşanacak olumlu ya da olumsuz her türlü değişim, yetiştirdiği bireyleri de etkileyebilir (Beycioğlu ve Arslan, 2010). Çünkü eğitim ve değişim arasında çift yönlü bir süreç vardır. Eğitimin kendisi değişimden etkilenirken toplumdaki değişimleri de etkiler. Yetiştirdiği insan gücü ile toplumun yenilenmesine öncülük eder. Türk Eğitim Denetimi Sistemi özellikle son yapılan uygulamalarla bir değişim süreci içerisine girmiştir. Fakat bu süreç yapısal ve planlı olmayan faktörler yüzünden tam anlamıyla yönetilememiştir. Dünyadaki eğitimle ilgili değişimler dinamik bir yapıda olup hızlı ve planlı bir süreç izlenirken, Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan denetim sistemi bu değişimlerin gerisinde kalmıştır. Eğitimin denetlenmesinin amacı; okul başarısını ve öğretimi geliştirmek, öğretmeni iş ortamında gözlemleyerek verimlerini arttırmak için tavsiyelerde bulunmaktır (Blase ve Blase, 2002; Hedges, 1989). Eğitim sisteminde ülkemizdeki gelişim ve yenileşme sürecine katkı sağlayan ve yönetsel olarak önem arz eden araçlardan birisi hiç şüphesiz denetim ve rehberlik uygulamalarıdır. Bu uygulamalar sık sık değiştirilmektedir (Gönülçar, 2018; Öztürk, 2015; Temsen, 2017). Yapılan bu değişikliklerle ilgili süreç aşağıda özetlenmiştir:

1. 23307 sayılı kanun ve 4359 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri hakkındaki kanunda değişiklik yapılmıştır. Bu kanunla İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde ilköğretim müfettişliği kadrosu ihdas edilmiştir (Resmi Gazete, 1998). Bu değişimle beraber yerelde yapılan müfettişlik mesleği daha güçlü yasal bir zemine oturmuştur.
2. 5984 sayılı yasa ile illerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin unvanı "Eğitim Müfettişi" olarak değiştirilmiştir. Aynı zamanda eğitim müfettişlerinin görev alanlarına il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve orta öğretim kurumları da eklenmiştir. Devlet Memurları Kanununda belirtilen hizmet sınıflarından "Genel İdari Hizmetler Sınıfı"na alınmışlardır (Resmi Gazete, 2011).
3. 652 sayılı KHK ile Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin ismi "Eğitim Denetçisi" olarak Eğitim Müfettişlerinin ismi "İl Eğitim Denetmeni" olarak değiştirilmiştir. Yereldeki tüm eğitim

kurumlarının rehberlik, denetim, soruşturma ve inceleme görevleri il eğitim denetmenlerine bırakılmıştır (Öztürk, 2015; Resmi Gazete,2011).

4. 6528 sayılı kanunla 652 sayılı KHK'nın 44. Maddesinde bir değişikliğe gidilmiştir. Bu yasayla İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Maarif Müfettişleri Başkanlığı oluşturulurken, ihtiyaç halinde maarif müfettişlerinin bakanlık merkez teşkilatı içinde yer alan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nda görevlendirilebileceklerdir (Resmi Gazete, 2014).
5. 6764 sayılı kanunla 652 sayılı KHK' da değişikliğe gidilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bakanlığın merkez teşkilatındaki denetim biriminde kadrolu bakanlık maarif müfettişi istihdam edilirken, illerde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak maarif müfettişlerinin çalışması esas alınmıştır. İllerde görev yapan maarif müfettişlerin görev tanımı değişirken, merkezde görev yapacak maarif müfettişlerine yeni ekonomik haklar tanınmış, yetkileri de artırılmıştır (Resmi Gazete, 2016; Temsen, 2017).

Ülkemizde eğitim alanında yaşanan değişim süreçlerine dair birtakım araştırmalar yapılmıştır(Aksoy,2005;Dönmez,2018; Gürses ve Helvacı, 2011;Özer, 2018; Özmen ve Sönmez,2007; Taş,2018).Tekin (2012) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde örgütsel değişimlerde değişim ihtiyacının belirlenmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları sadece okul yöneticileriyle değil, ekip çalışmasıyla yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Elalmış (2008) çalışmasında, üst yönetimin değişime açık olması, çalışanların değişime olumlu bakış açısı geliştirmesi, çalışanların yöneticilere inanmasının değişimi güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Doğru ve Uyar(2012) yönetici, öğretmen ve müfettişlerin katılımcı oldukları çalışmada, yöneticilerin ve müfettişlerin değişim sürecinde öğretmenlerin kişisel direnci ile karşılaştığını, yöneticilerin yetkilerinin yetersiz olması nedeniyle gerekli esnekliği gösteremediklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Denetim sürecindeki bu hızlı değişimlerle beraber mesleği icra eden maarif müfettişlerinin süreç içindeki rolleri farklılaşmış ve bu değişimlere yönelik bakış açıları önem kazanmıştır. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, değişim yönetimi bağlamında eğitim denetim sistemindeki en son değişiklikleri (6764 Sayılı Kanun kapsamı) maarif müfettişlerinin bakış açısıyla incelemektir. Araştırmanın Türk Eğitim Sistemi'nde önemli görevler yürüten ancak bilimsel araştırmalara çok fazla konu olmamış maarif müfettişlerinin eğitim denetim sistemindeki değişime dair görüşlerinin incelemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. İncelenen bir konuyu derinlemesine anlayış kazanmak amacıyla nitel araştırma metodolojisi ile incelemiş olması bakımından da araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır: Değişim yönetimi bağlamında, Türk Eğitim Denetimi Sistemi'ndeki değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamayı mümkün kılarken, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını, doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izler (Creswell, 2013;Yıldırım ve Şimşek, 2011).Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde deneyim sahibi kişilerin yaşanmışlıkları betimlenir. Olgu ile ilgili hem öznel hem de diğer insanlarla yaşanmış nesnel deneyimler detaylı olarak yorumlanır(Creswell,2013).

Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu Sivas İlinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapmış olan 20 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntem araştırmanın hızlı yürümesini sağladığı gibi ekonomiktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubundaki müfettişlerin demografik bilgileri şu

şekildedir: Müfettişlerin 1' i bayan 19' u erkektir. 12 kişi 1-10, 6 kişi 11-20, 2 kişi 21-30 yılları arası mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların yaş dağılımı ise; 2'si 31-40, 13' ü 41-50, 2'si 51-60, yaş aralığında 3'ü 61 yaş ve üstüdür. Katılımcılardan 10'u lisans, 10'u da yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin veriler gönüllük esasına dayalı olarak araştırmaya katkı sağlamayı kabul eden maarif müfettişleri ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme, bireylerin bir konu veya duruma ilişkin neyi neden düşündüklerini, hislerini, davranışlarının arka planını, deneyimlerini, tutum, algı, düşünce gibi araştırmada önem taşıyan unsurlara yoğunlaşan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak çalışma yönlendirilmiştir. Cohen ve Manion (1994) yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla güvenilir karşılaştırılabilir veri elde edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Görüşme öncesinde araştırma içeriğiyle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılarak süreçte veri kayıplarının önüne geçilmesi düşünülmüştür. Görüşme süresi ortalama 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın görüşme soruları ilgili alan yazın taranarak oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, iki maarif müfettişi tarafından incelenmiş, verilen dönütle yeniden şekillendirilmiştir. Daha sonra form, alan uzmanları tarafından incelenerek gerekli düzeltmelerle son şekli verilmiştir ve görüşme formunda kullanılan sorular aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. 6764 sayılı kanunun eğitim denetimi sisteminde getirdiği değişiklikleri nasıl buluyorsunuz?
2. Eğitim denetiminde yapılan değişimlerin maarif müfettişinin üstlendikleri görevlere ve iş motivasyonuna etkileri nelerdir?
3. Eğitim denetimi sistemindeki değişimlerin eğitime, okula ve öğretmene etkileri nelerdir?
4. Eğitim denetimi sistemindeki değişimlerin, değişim yönetimi ilkelerine uygunluğu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temel alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009, s.75). Çalışmada, araştırma sorularıyla daha önceden belirlenen temayla bir çerçeve oluşturma, bu tematik çerçeveye bağlı olarak verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması için doğrudan alıntılar yapma ve bulguların yorumlanması şeklinde betimsel analiz aşamaları takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz sürecinde öncelikle katılımcılarla yapılan görüşmelere ait ses kayıtları, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları, çalışmanın alt amaçlarını teşkil etmektedir. Bu alt problemlerin her biri ayrı tema olarak kabul edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak çalışma betimlenmiştir. Katılımcılara kod verilerek numaralandırılmıştır. Örneğin birinci katılımcı için K1, ikinci katılımcı için K2 kodu verilmiş ve aynı şekilde işleme devam edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada verilerin geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. İç geçerliliğin sağlanması için, katılımcılardan elde edilen verilerden oluşturulan sonuçlar alan yazındaki diğer araştırmalarla mukayese edilmiş ve elde edilen veriler katılımcılara teyit ettirilmiştir (Yin, 2003). Dış geçerlik (aktarılabirlik) için katılımcılardan alınan verilerden direk alıntılara ile betimleme yapılmaya gayret gösterilmiştir. İç güvenirliliğin (tutarlık) sağlanmasında veri toplamak için oluşturulan soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilerek verilerin ayrıntılı ve amaca uygun bir şekilde toplanması sağlanmış olup, alt sorular bağlamında verilerin gruplandırılması sürecinde alan uzmanlarından faydalanılmıştır (Ekiz, 2009). Uzman görüşü doğrultusunda nihai sonuçlar düzenlenmiştir. Dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik) için katılımcılar açık bir şekilde tanımlanmış veri toplama, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konuları açık ve net bir şekilde ortaya konmuş, ham veriler daha sonra gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen araştırma sonuçları ortaya konan verilerle ilişkilendirilmiş ve veri kaynağı olan katılımcılar açık bir biçimde betimlenmiştir.

Bulgular

Katılımcılara sorulan görüşme soruları, çalışmanın alt amaçlarını teşkil etmektedir. Alt amaçların her biri tema olarak kabul edilmiştir. Görüşme soruları katılımcıların olumlu veya olumsuz cevap vermelerine bağlı olarak kendi içerisinde gruplandırılmıştır. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak çalışma özetlenmiştir.

1. 6764 sayılı kanunun eğitim denetimi sistemine getirdiği değişikliklere ilişkin bulgular:

Birinci alt problemde görüşmeye katılan maarif müfettişlerine “6764 sayılı kanunun eğitim denetimi sisteminde getirdiği değişiklikleri nasıl buldukları” sorulmuştur. Soruya verdikleri cevaplar ve bunların frekansları bir bütün olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde kanunun getirdiği değişiklikleri katılımcıların genel anlamda olumsuz buldukları (f:16) söylenebilir. Diğer katılımcılar ise yapılan kanun değişikliğini olumlu (f:4) bulmuşlardır. Bulguları temsil edecek şekilde katılımcı görüşlerine ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Olumsuz görüş bildiren maarif müfettişleri; Bu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri gerekçe olarak; yapılan denetime tamamen son verilmesi (K15-K8-K13-K8-K5-K6), maarif müfettişlerinin etkisizleştirilmeleri nedeniyle soruşturma ve inceleme işlemlerinin sürdürülmesinin mümkün olmaması (K13-K4-K1-K7); merkezde az sayıda görevli müfettişle on binlerce kurumun denetiminin yapılamayacak olması (K8-K2-K13-K9); denetimde çift başlı sisteme dönülmesi (K15- K3) olarak ifade etmişlerdir. Öne çıkan bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Maarif müfettişlerinden K15: “*Kanundaki değişiklikleri olumsuz buluyorum. Denetimde çift başlı sistem tekrar oluşturulmuştur. Bu durum denetim sistemi için talihsizlik olup müfettişlik mesleği yerelde etkisizleştirilmiştir.*” diyerek yapılan değişikliği olumsuz bulduğunu ve yerelde müfettiş rollerinin etkisizleştirildiğini belirtmiştir. K13, ise maarif müfettişlerinin denetim süreçlerindeki etkisizleştirilmesi ve soruşturma yetkilerinin elinden alınmasını şu cümleler ile vurgulamıştır: “*Yerinden yönetim anlayışının geliştiği sorunların yerelde hemen çözüldüğü bir zamanda denetimin merkezileştirilmesi katı bürokratik bir anlayıştır. Ayrıca yapılan değişimler denetimi çok daha etkisizleştirecek kurumlar üzerindeki verimlilik ve istenilen çıktıların kontrolünü imkânsız hale getirecektir. Son değişiklikte illerde maarif müfettişlerinin soruşturma ve denetim yetkisi alınmıştır. Bakanlık merkezine alınan az sayıda müfettişle devasa bir kurumun denetiminin yapılması imkânsız olup, illerde bunun zararları ortaya çıkacaktır.*” Merkezde az sayıda görevli müfettişle çok sayıdaki kurumun denetiminin yapılmasının imkânsız olacağını K8 ve K2 şu şekilde açıklamışlardır. K8: “*...Denetimsiz eğitim olmaz. Her yıl kurumlar denetlenmelidir. Üç bin kişi ile yapılamayan denetim, merkezi yapıyla ve az bir müfettiş ile yapılamaz, verimli ve etkili olamaz ...*” K2: “*..Bakanlık bir milyon personeli ve on binlerce kurumu kendi haline terk etmiş ve denetimsiz bırakmıştır ...*” K3 ise, “*Yapılan değişimi daha önceki ilköğretim ve bakanlık müfettişliği sistemindeki iki başlı denetim sistemine dönüş olarak değerlendiriyorum.*” diyerek denetimde ikili bir yapıya dönüldüğünü ifade etmiştir.

Olumlu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri; Bu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri gerekçe olarak; Denetim ve soruşturmaların yerel etkilerden kurtarılması (K14) ve denetimin etkililiğinin artması (K11-K12-K17) olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda öne çıkan bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Denetim ve soruşturmaların yerel etkilerden kurtarılmış olduğunu K14, şu şekilde açıklamıştır: “*Denetim ve soruşturmaların İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinden alınarak yerel etkilerden kurtarılması sağlanmış olacaktır. Bakanlık Maarif Müfettişliği oluşturulması olumlu bir durumdur.*” K11 ise, merkezi bir anlayışla denetimin etkililiğinin artacağını “*Çok yerinde bir karar olmuştur. Denetimin etkililiği artacaktır...*” şeklinde ifade etmiştir.

2. Eğitim denetiminde yapılan değişimlerin maarif müfettişinin üstlendikleri görevlere ve iş motivasyonuna etkilerine ilişkin bulgular:

İkinci alt problemde görüşmeye katılan maarif müfettişlerine, “eğitim denetiminde yapılan değişimlerin maarif müfettişlerinin üstlendikleri görevlere ve iş motivasyonuna etkileri” sorulmuştur. Maarif müfettişlerinin bu soruya verdikleri cevaplar ve frekanslar şu şekilde açıklanmıştır. Araştırmaya katılan maarif müfettişlerinin çoğunluğu taşrada görev yapan maarif müfettişlerinin denetim rolüne son verildiği ve işe karşı motivasyonlarının olumsuz olduğunu (f:16) ifade etmişlerdir. Diğer katılımcılar ise

motivasyonlarının yerinde olduğunu söyleyerek soruya olumlu (f:4) görüş belirtmiştir. Bulguları temsil edecek şekilde katılımcı görüşlerine ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Olumsuz görüş bildiren maarif müfettişleri: Bu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri, gerekçe

olarak;taşrada görev yapan maarif müfettişlerinin denetim rolüne son verilmesi ve işe karşı motivasyonlarının olumsuz olmasını ileri sürmüşlerdir(K1-K2-K3-K4-K5-K6-K7-K8-K9-K10-K13-K15-K16-K18-K19-K20). Bu görüşler örneklenirse; K2:“*Mesleğimizin eğitimi etkileyecek ve eğitime katkı sunacak hiçbir rolü kalmamıştır. Moral ve motivasyonum bozuldu ancak görevime aşığım. Bize verilecek her görevi özenle yapmaya hazırım.*”Müfettişlik mesleğinin önemli rollerinden biri olan denetim rolünün kanunla geri alınmasını K3 ise şu cümlelerle açıklamıştır:“*...Denetimin maarif müfettişlerinin görev tanımından çıkarılması rollerinin etkililiğini zayıflatmıştır...*”. Mesleki yetkilerdeki daralmanın olumsuz etkilerini ve yapılan değişikliğe dair duygu durumunu K9:“*Maarif müfettişlerinin denetim ve soruşturma yetkilerinin zayıflatılması meslekle ilgili yönetmeliğinin bulunmaması alışlagelmiş rollerini gerçekleştirmesini olanaksız kılmaktadır. Eğitim ile ilgili her alanda olduğu gibi bu alanda da bir boşluk meydana gelmiştir. Mesleğim beni şu an mutlu etmiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Müfettişlerin etkisizleştirildiğini ve motivasyonunun azaldığını K6ise“*Maarif müfettişliği mesleği rolünü kaybetmiştir. Etkisiz ve yetkisiz kişiler haline getirilmiştir. Motivasyonum olumsuz etkilendi. İşe gidiyorum ancak istekli değilim.*” vurgulamıştır.K19 ise, mesleki kaygı ve motivasyonunu şu şekilde özetlemiştir:“*Yüzyıllık geçmişi olan bir meslek ortada kaldı mı ? Motivasyon sizlere ömür....*”

Olumlu görüş bildiren maarif müfettişleri; Bu yönde görüş bildiren dört katılımcı motivasyonlarının yerinde olduğunu bazı gerekçelerle açıklamışlardır (K17-K11-K14-K12). Bu konuda öne çıkan bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Yapılan değişimle denetimin merkezileşmesinin etkili sonuçlar üreteceğini K17:“*Yapılan değişimle denetim bakanlık merkezinden yapılacak ve daha etkili sonuçlar üretilmektedir. Zaten yerelde müfettişin çalışmasını engelleyen birçok faktör vardı. Benim işe karşı motivasyonum yerinde olup ayrıca taşrada iş yükümüzü de azaltacaktır.*”şeklinde ifade ederken, K12 ise,“*...Mesleğimizle ilgili gelişmelerden umutluyum. Öğretmenlerimize ve eğitime faydalı olabilirsek ne mutlu bize...İş motivasyonum gayet iyi.... Kimseye darılmaya küsmeye hakkımız yok. Biz elimizden geleni yapacağız.*” iş motivasyonunun iyi olduğunu, yapılan mesleki değişimlerin yerinde kararlar olduğuna dair açıklamada bulunmuştur.

3. Eğitim denetim sistemindeki değişimin eğitime, okula ve öğretmene etkilerine ilişkin bulgular:

Üçüncü alt problemde görüşmeye katılan maarif müfettişlerine, “Eğitim Denetimi Sistemi’ndeki değişimin eğitime, okula ve öğretmene etkileri” sorulmuştur. Maarif müfettişlerinin soruya verdikleri cevaplar ve frekanslar şu şekilde açıklanmıştır.Katılımcı görüşü doğrultusunda değişik gerekçelerle olumsuz değerlendirmeler(f:24) yapılmış olup bazı katılımcılar(f:2)ise denetimin etkililiğinin artacağını belirterek aksi yönde görüş bildirmişlerdir.Bulguları temsil edecek şekilde katılımcı görüşlerine ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

*Olumsuz görüş bildiren maarif müfettişleri;*Bu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri gerekçe olarak, aday öğretmen yetiştirme sürecinin bozulacağı ve göreve yeni başlayan idarecilerin rehberlik hizmetlerinin kesintiye uğrayacağı(K8-K10-K15-K2-K4-K19); okulların kendi aksaklıklarını görmede yetersiz kalacağı(K8-K1); okullardan geri dönüt mekanizmasının bozulacağı (K3-K13-K9-K10-K19-K20); şeffaflık ve hesap verilebilirliğin kaybolacağı (K4-K5-K19-K20);idarecilerin soruşturmacı ve denetim elemanı gibi görev almaları öğretmen ve idareciler arasında huzursuzlukları ve çatışmaları arttıracığını (K4-K6-K9-K10-K18-K20) göstermişlerdir.

Katılımcı görüşleri örneklenirse;K10:“*Okullardaki okul aile birlikleri, öğretim çıktıları, okul gelişimi, okul servis araçları, taşıma araçları yemek hizmeti, okul güvenliği, iş sağlığı ve güvenliği konularında müfettiş rehberliğinden mahrum kalınacaktır. İl ve ilçe milli eğitim müdürleri okullar hakkında bilgi sunan üçüncü bir gözden mahrum kalacaklar.Aday öğretmen yetiştirilmesi süreci sektöre uğrayacaktır....*” diyerek aday öğretmen yetiştirme sürecinin bozulacağını ve idarecilerin birtakım konulardaki rehberlik hizmetlerinden mahrum kalacağını belirtmiştir.K8 ise,“*Okulların denetlenmemesi sorunu ortaya çıkacaktır.Eğitim öğretim süreçlerinin kalite ve niteliğinde düşme olacaktır.Öğretmen kendinin denetlenmeyeceği bilinciyle görev hassasiyetinde azalma olabilir. Okul müdürünün yetersiz kaldığı durumda eğitim süreçlerinde müfettiş etkili oluyordu. Artık bu yardım olmayacaktır. Eğitim denetimsiz olursa olumsuz bir tablo ortaya çıkacaktır.*” şeklinde görüşünü belirterek okullarda ortaya çıkabilecek muhtemel aksaklıklara vurgu yapmıştır.

Daha önceki eğitim denetimi sisteminde maarif müfettişlerinin yetersiz kaldığını, yeni oluşturulan sistemde ise denetimde etkililiğin sağlanamayacağını K3: “...Eski eğitim denetimi biçiminde etkili verimli bir denetim sistemi zaten yoktu. Yeni denetim sisteminin ise beş yüz bakanlık maarif müfettişi eliyle etkili olması mümkün değildir. Özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ve kırsal kesimdeki okullarda eğitimde sorunlar yaşanması söz konusu olabilir.” Sözleriyle ifade etmiştir. Yerelde kurumların denetlenmemesine bağlı olarak hesap verilebilirlik ve şeffaflığın bozulacağını K5 ise, “ ...

.Denetimsizlikle hesap verebilirlik , şeffaflık vb. kaybolacağı için kamu kaynaklarının rasyonel kullanılmaması gibi bir durum ortaya çıkmaktadır. Yapılan veya öngörülen işlerin denetlenmemesi kamu adına olumsuzluk oluşturacaktır.” diyerek farklı bir açıdan değerlendirme yapmıştır. Denetim yapılamamasına bağlı olarak çalışma barışının bozulabileceğini K6, “Okul idarecileri ve personel arasında sorunların artacağı, yönetimin elini zayıflatacağı eğitim sisteminde çalışma barışını bozacağı, sorunları artıracacağı düşüncesindeyim.” diye belirtirken, K20 ise, “Okulların zaman içerisinde belli aralıklarla denetlenmesine son verilecektir. Okul personelleri arasında kavga ve şiddet olayları artacaktır. Kurumlarda şeffaflık bozulacaktır.” şeklinde ifade etmiştir.

Olumlu görüş bildiren maarif müfettişleri; Bu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri gerekçe olarak denetimin etkililiğinin artacağını (K17-K12) ileri sürmüştür. Katılımcı görüşü örneklenirse; K17, denetimin etkililiğinin artacağını, öğretmenlere yönelik alternatif denetim yöntemleri geliştirilmesi gerektiğini şu cümlelerle açıklamıştır: “Okuldan beklentilerinin çeşitlenmesi, müfettişlerin liderlik rollerini ön plana çıkaracaktır. Bu beklentilere cevap verebilmek için müfettişlerin son derece donanımlı olması gereklidir. Merkezden bu işin yapılması eğitimde denetimin etkisini artıracaktır. Öğretmenlere yönelik alternatif denetim sistemleri geliştirilmelidir.”

4. Eğitim Denetim Sistemi’ndeki değişimlerin, değişim yönetimi ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular:

Dördüncü alt problemde görüşmeye katılan maarif müfettişlerine Eğitim Denetimi Sistemi’ndeki değişimlerin, değişim yönetimi ilkelerine uygunluğu konusundaki düşünceleri” sorulmuştur. Soruya verdikleri cevaplar ve bunların frekansları bir bütün olarak aşağıda açıklanmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, değişim süreçlerinde genel olarak değişim yönetimi ilkelerine uyulmadığı yönünde olumsuz görüşlerin (f:51) olduğu söylenebilir. Bazı katılımcılar ise soruya olumlu yönde görüş bildirmiş ve yapılan değişiklikleri faydalı bulmuş ve değişim yönetimi ilkelerine uygun yapıldığını (f:4) belirtmiştir. Bulguları temsil edecek şekilde katılımcı görüşleri ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Olumsuz görüş bildiren maarif müfettişleri: Bu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri şu gerekçeleri ileri sürmüşlerdir: Değişimlerin planlı ve kontrollü yapılmadığını (K7-K19-K2-K1-K8-K4-K5-K6-K7-K16-K17-K18-K3); veriye dayalı rasyonel bir yol haritası oluşturulmadığını(K2-K8-K13-K16-K17); sonuçlarının değerlendirilmediğini (K7-K9);değişim kararlarının üst yönetimlerce alındığını(K20-K5-K6-K17); paydaş görüşü alınmadığı veya alınsa da karar aşamasında dikkate alınmadığını (K7-K19-K9-K1-K8-K15-K5-K13-K16); değişim sürecinde çalışanlarla vizyon paylaşımı yapılmadığını(K20-K9-K1-K15-K5);çalışanın motivasyonunun düşünülmediğini(K15-K4-K6-K13); kısa vadeli günü birlik çözüm yollarına başvurulduğunu (K20-K8-K4-K6); değişime yönelik güçlü bir örgütsel kültür oluşturulamadığını(K7-K20); yapılan her değişim sonunda istenilen sonuçlar elde edilemeyince bozulan yapının tekrar inşasıyla uğraşıldığını(K2-K8-K6) bu bağlamda değişim yönetim ilkelerine dikkat edilmediğini bildirmişlerdir .Görüşler örneklenirse; Değişimin planlı ve kontrollü yapılmadığınıK2: “Değişim stratejik, hesaplı ve planlı olarak yapılmıyor.

Müfettişler değişim ile ilgili hiçbir aşamaya dahil edilmemişlerdir. Bu haliyle değişim olgusuyla barışık değilim. Kafamda olması gereken denetim sistemi bu değildir. Yapılan değişimin bilimsel bir ayağı olduğunu düşünmüyorum. Köklü değişimler yapılamıyor maalesef sürekli bir şeyler bozulmakta sonra tekrar eskiye dönülmektedir.” sözleriyle ifade ederken, değişimlerin veriye dayalı rasyonel ve bilimsel ilkelere uygun yapılmadığını K8: “Olumlu yönde değişime karşı değilim. Değişmeyen tek şey değişimdir. Ancak yapılan işler akademik alt yapıya uygun değildir ve ülke gerçekleriyle bağdaşmamaktadır. Günlük politikalarla, bilimsel olmayan, verilere dayanmayan bu tür anlayışla yapılan değişimler tabanda kabul edilmiyor veya başarısızlığa uğruyor..... anlık, paydaşı referans almayan bir anlayışla hareket edilmesi halinde değişimin gerçekleştirilmesi mümkün değildir.”diyerek açıklamıştır. Değişim süreçlerinde elde edilen sonuçların değerlendirilmediğini K9:

“Aslında değişimler ihtiyaçlardan doğar. Değişimin paydaş görüşü alınmadan yapılması başarısız olmasının altında yatan en büyük etkidir. Pilot uygulamalar yapılmıyor yada uygulama sonuçları uygulayıcılara ulaşmıyor. Değişimler hakkında yeterli bilgi akışı yok.” diyerek ifade etmiştir. K13 ise, değişim süreçlerinde paydaş katılımının sağlanmadığını: “Değişim kaçınılmaz bir olgudur. Değişimler paydaşların ortak katılımıyla ve istişare edilmesiyle sürekli ve etkili olur. Milli Eğitim Bakanlığı çıktılarını denetleyecek olan teftiş sistemi bilimsel olmayan ve ölçme değerlendirme biliminden uzak bir anlayışla kendi sistemini yeniden dizayn etmiştir.....” sözleriyle dile

getirirken, K20, değişimde paydaşlarla vizyon paylaşımı yapılmadığını “Değişim üst kademedan başladığından alta sorma gereği duyulmamıştır.... Açık bir vizyon ortaya konulmamıştır. Bu durumda eğitimde zaman kaybına neden olmaktadır.” sözleriyle açıklamıştır. Çalışanın motivasyonunun düşünülmediğini ve günü birlik çözümler adına değişimlerin yapıldığını K4 ise, “Değişimler kalıcı olmayacaktır. Değişim planlı ve kontrollü örgütsel düzen içerisinde yapılmamıştır. Yapılan değişimlerde ön plana çıkan değişim özelliği gününbirlik çözümler üretilmesidir. Yaşanan gelişmelerin moral ve motivasyonumuzu olumsuz etkilediği, çalışma azim ve direncimizi kırmıştır.....” sözleriyle ifade ederken, değişime yönelik güçlü bir örgütsel kültür oluşturulamadığını K7 ise, “Maalesef olumlu bir değişim kültürü oluşturulamamıştır. Bu yüzden değişimlere direnç vardır ama direnç bir şekilde aşılarak bürokratların istediği şekilde yapılmaktadır. Ancak sonuçlar iç açıcı olmamaktadır.” sözleriyle açıklık getirmiştir. Yapılan her değişim sonunda istenilen sonuçlar elde edilemeyince bozulan yapının tekrar inşasıyla uğraşıldığını K6, “On yıldır denetimde değişim yaşıyorum. ... Değişimler bilimsel ,rasyonel ve bilinçli değildir. Yapılan değişiklikler önceki değişikliğin tekrarı mahiyetindedir.” sözleriyle dile getirmiştir.

Olumlu görüş bildiren maarif müfettişleri: Bu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri gerekçe olarak; değişimlerin planlı kontrollü değişim yönetim ilkelerine uygun yapıldığını (K10-K11-K12-K14) belirtmişlerdir.

Görüşler örneklenirse; K10, mesleki özeleştiride bulunmuş ve değişimin faydalı olduğunu “Değişim yönetiminde amaç değişim ve kalite getirmektir. Maalesef birçok meslektaşımızın birinci önceliği gittikleri kurumlarda problem çözme yerine adeta problemin bir parçası olmaya; olaylara duygudaş (empatik) yaklaşmak yerine piyeyi deve yaparak öğretmen ve idarecilerin nefretini kazandılar. Böylece her ortamda müfettişlerin istenmeyen eleman olarak anılmasına sebep oldular. Mesleğimizde tümüyle bir revizyona gidilmesi faydalı olmuştur. psikolojik olarak bu işi kabullenmekten başka bir çaremiz yoktur. Bu değişim yararlı olacaktır. Bir çok meslektaşımız belki de kendince empati yapacaktır.” sözleriyle vurgularken, değişimlerin planlı, kontrollü, değişim yönetim ilkelerine uygun yapıldığını K11 ise: “ Bu değişimin kesinlikle güçlü şekilde etkileri olacaktır. Merkezilikten kurtulup yerele daha çok önem verilecektir. Müdürlerin denetim yetkisi artırılmıştır. Bürokratların analizleri doğrultusunda değişim ihtiyacına binaen değişikliklere karar verilmekte üstten karar alınması da yanlış yapılacağı anlamına gelmez. Zamanla iyi sonuçlar oluşacaktır. Değişim planlı, stratejik, kontrollü, ilkel olarak yapılıyor.” sözleriyle açıklık getirmiştir. K12, değişimlerin planlı, kontrollü, değişim yönetim ilkelerine uygun yapıldığını ve değişime direncin normal olduğunu: “Teftiş sisteminin bakanlık bünyesinde olmasının yerelde olmasına göre daha olumlu sonuçlar doğuracağını düşünüyorum. Denetimin etkili ve verimli olması güçlü kanunlara bağlıdır. Bakanlık Maarif Müfettişliği sayesinde denetimde etkililik artacaktır. Bize düşen var olan duruma direnmek değil uyum sağlamaktır. Yapılan değişimin değişim yönetimi ilkelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Her türlü değişime karşı belli oranda direnç olması ise normal kabul edilmelidir. Özellikle eski statüsünü kaybetmekten korkanlar direnecektir.” sözleriyle ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar alt problemler referans alınarak temalandırılmıştır. Araştırma bulguları bağlamında tema içerikleri tartışılmış ve sonuçlar ortaya konulmuştur. Öncelikle araştırmada 6764 sayılı kanunun Türk Eğitim Denetimi sisteminde getirdiği değişiklikleri maarif müfettişlerinin nasıl buldukları incelenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların bu kanunun getirdiği değişiklikleri genel anlamda olumlu bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yerelde yapılan denetimlere tamamen son verildiğini, maarif müfettişlerinin etkisizleştirilmeleri nedeniyle soruşturma ve inceleme işlemlerinin sürdürülmesinin mümkün olmadığını, merkezde az sayıda görevli müfettiş ile on binlerce kurumun

denetimin yapılmasının imkânsız olacağını, denetimde çift başlı sisteme dönüldüğünü ifade etmişlerdir. Dolayısıyla eğitim denetimi işlevinin zayıflatılmasının yerel düzeyde eğitimde olumsuz çıktılar oluşturabileceği söylenebilir. Gül (2017) maarif müfettişlerinin katılımcı olduğu çalışmada, Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nın kaldırılması sürecini değerlendirmiştir. Araştırma ile denetim görevinin okul yöneticilerine bırakılmasının beraberinde yanlılığı getireceği, soruşturmaların yürütülmesinde objektifliğin bozulacağı bulgularına ulaşmıştır. Aslanargun ve Göksoy (2013) yaptıkları çalışmada yerelde denetim işlevinin müfettiş yerine okul müdürleri tarafından yapılmasının nesnellik uzmanlık açısından sakıncalarının olacağını, birtakım çatışmalara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Şahin ve Avan (2018), denetimin yerelde etkisizleştirilmesi ve okullarda denetim işlevinin yürütülememesi nedeniyle

okul servis araçlarının yeterince denetlenmediğini araştırmasında ortaya koymuşlardır. Şahin (2017) ise maarif müfettişleri tarafından okullarda verilen rehberlik hizmetlerinde birtakım sıkıntıları olsa da maarif müfettişlerinin rehberliğinin önemine vurgulama yapmıştır. Bozak (2017) yaptığı çalışmada maarif müfettişleri görüşlerine göre, denetimi etkisizleştirmenin öğretmenlerin işbaşında yetiştirmelerini, sınıf yönetimini ve eğitim öğretim hedeflerini olumsuz yönde etkileyeceği yönünde bulgulara ulaşmıştır. Gül (2017), Aslanargun ve Göksoy (2013), Şahin ve Avan (2018), Şahin (2017), Bozak (2017), tarafından yapılan tüm bu bulgu ve sonuçlar yaptığımız çalışmayla açığa çıkarılan; *denetimlere tamamen son verildiği, maarif müfettişlerinin etkisizleştirmeleri nedeniyle soruşturma ve inceleme işlemlerinin sürdürülmesinin mümkün olmadığı, merkezde az sayıda görevli müfettiş ile kurum denetimlerinin yapılmasının imkansız olacağı* bulgularını desteklemektedir.

Araştırmamız içeriğinde, eğitim denetiminde yapılan değişimin maarif müfettişlerinin üstlendikleri görev ve iş motivasyonuna etkileri incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğu taşrada görev yapan maarif müfettişlerinin denetim görevine son verildiğini, değişim sonrası maarif müfettişlerinin işe karşı motivasyonlarının olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Köklü bir geçmişe sahip ve rehberlik rolü de olan maarif müfettişlerinin, kurumları geliştirme ve yenileşme çalışmalarına katkı sundukları bilinmektedir (Özdayı ve Özcan, 2005; Şahin, 2017). Rol ve görevleri daha önce 652 sayılı KHK ile tanımlanmış (Resmi Gazete, 2014) iken, 6764 sayılı kanunla yapılan son değişikliklerle yerelde görev yapan müfettişlerin rollerinde daralma olmuştur (Resmi Gazete, 2016). Sayıştay (2019), tarafından yayımlanan raporda eğitim denetimi sisteminin mevcut haline ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Raporda illerdeki mevcut müfettiş kapasitesinin etkin kullanılmadığı, merkezde sınırlı bir kadro oluşturulduğu, izlenen süreç sonunda teftiş sisteminin etkili bir yapı ve işleyişe kavuşturulmadığı, gelinen aşamada bir milyon personeli ve 60.000 kurumu bulunan bakanlığın merkezde yapılandığı 498 müfettişle yeterli düzeyde teftiş soruşturma rehberlik analiz ve raporlama yapılmasının mümkün görülmediği belirtilmiştir.

Çoban (2016), tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı'nda son yıllarda gerçekleşen yapılanma süreçleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda değişimle ilgili kararlarda katılıma özen gösterilmediği, değişimin çalışanlar üzerindeki etkisinin göz ardı edildiği, değişim sonrası kurgulanacak modelin iyi kurgulanamadığı, değişim sürecinde kaygı ortamının hâkim olduğu ve güven ortamının oluşturulamadığı belirtilmiştir. Nitekim bu çalışmada yer alan katılımcı görüşleri de yapılan değişimlerde benzer anlayış ve süreçlerin izlenmesi yönüyle de Çoban (2016), tarafından yapılmış çalışma sonuçlarına uygun düşmektedir.

Araştırmaya katılan maarif müfettişleri görüşlerine göre, eğitim denetimi sisteminde yapılan değişimin eğitime, okula ve öğretmene etkileri incelendiğinde; Katılımcı görüşü doğrultusunda okul çalışanlarına denetim ve rehberlik hizmetinin yapılmamasının bir sonucu olarak, aday öğretmen yetiştirme sürecinin bozulacağı ve göreve yeni başlayan idarecilerin rehberlik hizmetlerinin kesintiye uğrayacağı, okulların kendi aksaklıklarını görmede yetersiz kalacağı, okullardan geri dönüt mekanizmasının bozulacağı, şeffaflık ve hesap verilebilirliğin kaybolacağı, idarecilerin soruşturmacı ve denetim elemanı gibi görev almaları öğretmen ve idareciler arasında huzursuzlukları ve çatışmaları arttıracığı kaygılarını dile getirmişlerdir.

Alanda yapılan çalışmalardan bazıları incelendiğinde denetmenlerin eğitim öğretim süreçlerini geliştirmede olumlu katkıda buldukları ve bu yönde beklenti olduğu görülmektedir (Erdem ve Eroğlu, 2012; İmren, 2017; Kaya vd., 2015; Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Ovalı, 2010). Dönmez (2018)

göre, eğitim denetimi sisteminde yapılan değişimler ilde görev yapan müfettişler atıl kapasite haline getirilmişlerdir. Özer (2018) göre, teftiş sistemi adına yapılan son değişimler yapısal ve personel rejimi açısından bilimsel ve bürokratik gerekçeleri ortaya konulmamıştır. Bozak (2017) yaptığı araştırmada, aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi denetim alanında uzman olmayan kişilerce yapılacak olan denetimin, eğitim öğretime ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesini aksatacağı; öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı; öğretmen yetersizliklerine ilişkin tespitlerin yapılmasının güçleşeceği bulgularına ulaşması çalışma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Eğitim denetimi sisteminde değişimlerin değişim yönetimi ilkelerine uygunluğu konusu incelendiğinde;

katılımcıların çoğu değişimlerin planlı ve kontrollü yapılmadığı, değişim sonuçlarının değerlendirilmediği, değişim kararlarının bakanlık üst yönetimlerince alındığı paydaş görüşü alınmadığı, değişim sürecinde çalışanlarla vizyon paylaşımı yapılmadığı, çalışan motivasyonunun düşünülmediği, değişime yönelik güçlü örgütsel kültür oluşturulmadığı, yapılan her değişim sonunda

istenilen sonuçlar elde edilemeyince bozulan yapının tekrar inşasıyla uğraşıldığı bu bağlamda değişim yönetim ilkelerine dikkat edilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitim denetiminde yapılan değişim süreçlerine bakıldığında ve değişim yönetimi ilkeleri bağlamında değerlendirildiğinde bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen araştırmaların bulunduğu görülür (Dönmez, 2018; Gürses ve Helvacı, 2011; Özer, 2018; Özer ve Yılmaz, 2015; Özmen ve Sönmez, 2007; Taş, 2018; Tushman ve O'Reilly, 2004). Özmen ve Sönmez (2007) göre değişim süreçlerinde değişim düşüncesine ortak bir kararla varılması başarılı değişimin ön adımıdır.

Mevcut durumun, eksikliklerin çalışanlar tarafından net bir şekilde görülmesi sağlanmalıdır. Paylaşımçı bir vizyon oluşturulmalı ve karar sürecine tüm çalışanlar dahil edilmelidir. Gürses ve Helvacı (2011) yaptıkları araştırmada okullarda yapılan değişimlere karşı öğretmenlerin direnme nedenini değişimden zarar görme olarak açıklamışlardır.

Direncin önlenmesi için okul yöneticileri, değişim sürecinde öğretmenlerinin fikir ve düşüncelerini önemser bir tutum sergilemesi gerektiğini ifade etmiştir. Özer (2018) göre teftiş sisteminde yapılan son değişimler genel olarak eğitim sistemine, özelden denetim alt sistemine fayda sağlamamasının yanında yapılan değişimlerin neden yapıldığı açıklanmamıştır. Taş (2018) göre ise şu anki teftiş sisteminde yapılan değişimler sorun çözmekten uzak ve çağın yönelimlerine uygun olmayan düzenlemeler olduğu yönünde iddialar barındırmaktadır. Dönmez'e (2018) göre denetimin amacı eğitimin ve öğretmenin niteliğini geliştirmektir. Bu amaçla denetmenler çok iyi yetiştirmesi gerekirken, yapılan düzenlemelerle değişim süreçleri olumlu olarak şekillenmemiş ve örgütsel adalet sağlanamamıştır. Tushman ve O'Reilly (2004) değişim yönetimi modelinde kültür, insan, yapı, stratejik görev temaları değişim yönetiminin merkezindedir.

Değişim süreci uygun liderlik ve strateji ile yürütülmeli, insan kaynağı kapasitesi artırılarak stratejik örgütlenmeyle beraber görev ve ödül dağıtımı yapılmalı, örgütsel değişim kültürüyle normlar belirlenmeli, hedef ve vizyon oluşturulduktan sonra bunlar örgüt çalışanlarıyla paylaşılmalıdır. Halbuki bu çalışmada olduğu gibi, norm belirleme, merkeze insanı alma, hedef paylaşımı ve insan kaynağı kapasitesinin artırımı yönleriyle yapılan değişim yönetiminin başarılı olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak; maarif müfettişlerinin, 6764 sayılı kanunu kapsamında Türk Eğitim Denetimi Sistemi'nde yapılan değişimleri olumlu bulmadıkları, motivasyonlarının bu durumdan olumsuz etkilendiği, iş tanımlarında daralma olduğunu anlaşılmaktadır.

Ayrıca eğitimde rehberlik ve denetim hizmetlerinin sekteye uğradığı bu çerçevede okula, eğitime ve öğretmene yönelik olumsuz sonuçlarının olacağı, Türk Eğitim Denetimi Sistemi'nde yapılan son değişimlerle değişim yönetimi ilkelerine uygun yapılmadığı yönünde değerlendirmeler söz konusudur. Araştırma bulguları ve sonuçları yerel ve belli bir ili kapsamakla beraber alan yazındaki diğer veriler de dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim denetim sistemindeki değişiklikler ile ilgili olarak, maarif müfettişler üzerinden daha geniş örneklem alınarak araştırma yapılabilir veya idareci ve öğretmen görüşleri çerçevesinde

katılımcılar çeşitlendirilebilir.

- Yapılacak kanun değişiklikleri ile eğitime katkı sunabilen etkili bir eğitim denetim sistemi oluşturulabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak benzer değişim süreçlerinde değişim yönetimi
- ilkelerine uygun hareket etmesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

- Adair, J.E. (2003). *Effective strategic leadership*. London: Pan.
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları Ankara ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır ? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı: 98-121
- Bendor, S.P. (2004). Change Management Tools Key to Winning Internal Acceptance Implementing off shore strategies. *Outsourcing Journal*, 28-53
- Berger, P. L ve Huntington, S. (2003). *Bir küre bin bir küreselleşme-çağdaş dünyada kültürel çeşitlilik*, (çev:A. Ortaç). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 153-173
- Blase, J ve Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 90 -110.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. E: M. Bütün ve S. B. Demir.). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Londra: Routledge.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin liderlik stilleri: Değişim yönetimi ve ekip çalışması arasındaki ilişkilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Yöneticilerinin Örgütsel Değişimi Yönetme Yeterlikleri İle Stratejik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Doğan, E. (2002). Küreselleşme ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (6), 87-98.
- Doğru, S. ve Uyar, M. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütlerinin değişmeye direnme eğilimleri üzerine bir araştırma (Konya ili örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 119-143
- Dönmez, B. (2018). Türkiye’de eğitim denetiminin önemi ve denetim sisteminin yeniden yapılandırılması. *Eğitime Bakış Dergisi*. (44), 3-9.
- Drucker, P. F. (1999). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları*. (Çev: İ. Bahçıvanlı). İstanbul: Epsilon.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Elalmış, B.A. (2008). *Çalışma hayatı ve organizasyonlarda değişim ve değişim yönetimi üzerine örnek uygulama, Lafarge Çimento Grubu*. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Erdem, A.R. ve Eroğlu, M.G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 13-2
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı, *Eğitime Bakış Dergisi*, 43, 88-98.
- Gül, İ. (2017). Maarif müfettişleri başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 23-38
- Güvenli, A. (2007). *Anadolu lisesine dönüştürülen genel lise yöneticilerinin örgütsel değişim sürecinde değişim liderliği İstanbul örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gürses, G ve Helvacı, M. A. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. <http://www.Insan Bilimleri.com> Erişim. 01.10.2019.
- Hanson, E. M. (1996). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hedges, L.E. (1989). *Supervising the beginning teacher an affirming approach*. Illinois: The Interstate Prenters and Publisher Inc.
- Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi- ilke, yöntem ve süreçler* (2.Baskı).

- İstanbul: Nobel Yayınevi.
- İmren, S. (2017).*Öğretmenlerin mesleki gelişiminde maarif müfettişlerinin eğitim - öğretim ile ilgili rehberlik rolleri Van ili Çaldıran ilçesi örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Kaya, A., Balay, R ve Karakuş, M. (2015). Yönetici, öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında yapılan denetimin okul başarısı ve gelişimine katkısı, *Eğitime Bakış Dergisi*, (33), 39-48
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- Korkmaz, M ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.
- Kotter, J.P. (1999). *Değişimi yönetmek: Dönüşüm çabaları neden başarısız kalıyor.* (Çev: M. Tüzel.) İstanbul: Mess Yayın.
- Morrison, K. (1998). *Management Teories for Educational Change*, London: Sage
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.
- Özer, Z. (2018). 2023 Eğitim vizyonu perspektifinde denetim yapısı ve mevcut sorunlar. *Eğitime Bakış Dergisi*, (44), 44-52.
- Özer, N ve Yılmaz, A. (2015). Maarif müfettişlerinin inceleme soruşturma çalışmalarını yürütürken karşılaştıkları sorunlar. *Eğitime Bakış Dergisi*, 33, 39-48.
- Özdayı, N ve Özcan, Ş. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(136), 39-51.
- Özmen, F ve Sönmez, Y. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 177-198.
- Öztürk, M. (2015). Türkiye de maarif müfettişlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Eğitime Bakış Dergisi*, (33), 73-80.
- Pendlebury, J., Grouard, B ve Meston, F. (1998). *The ten keys to successful change management* West Sussex: John Wiley and Sons.
- Pfahl, E. (2003). Enterprise educational change management. <http://www.clomedia.com/2003/07/01/enterprise-education-and-change-management> Erişim: 09/10/2017
- Resmî Gazete. (1998). 4359 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunla Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun. Sayısı : 23307
- Resmî Gazete. (2010). 5984 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunla Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun, Sayısı : 27610
- Resmî Gazete. (2011). 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Sayısı: 28054 <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> Erişim: 29/11/2018
- Resmî Gazete. (2014). 6528 Sayılı Kanunla 652 Sayılı KHK Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> Erişim: 18.05.2017.
- Resmî Gazete. (2016). <http://6764 Sayılı Kanunla Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanunla Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun Sayısı: 29913> www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209.pdf Erişim Tarihi: 16/11/2018
- Robins, Stephan P., David A. D. Cenzo. (2013). *Fundamentals of Management*, Sixth Edition, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Salminen, A. (2000). *Implementing organizational and operational change factors of change management*. Doctoral Dissertation. Helsinki University of Technology Industrial Management. Helsinki.
- Sayıştay. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu. Erişim <https://www.sayistay.gov.tr/files/raporlar/kid/2018/Genel> adresinden 04/10/2019 tarihinde alındı.
- Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10 (2), 251-273.
- Şahin, S ve Avan, Y. (2018). Öğrencilerin güvenli taşınmasında sorunlar ve çözüm önerileri, *Journal of Institute Of Economic Development And Social Researches*, 4, 440-447.
- Taş, H. (2018). 2023 Eğitim vizyonunun teftiş ve kurumsal rehberlik düzenlemesi üzerine bir değerlendirme. *Eğitime Bakış Dergisi*, 44, 10-17.
- Tekin, N.G. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişime İlişkin Görüşleri (Siirt İli Örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- Temsen. (2017). Kadrotalebi. <http://www.kamudanhaber.net/guncel/maarif-mufettiseri-sorunlarini-tem->

- sen-araciligi-ile-cumhurbaskanina-h356693.htmladres i Erişim: 26.12.2019.
- Tushman, M.,ve O'Reilly, C. (2004). *Managerial problem solving: a congruence approach*. New York:OxfordUniversity .<http://e-learning.hnagroup.com/resource/97/01336198006073.pdf> adres i Erişim:26/12/2019
- Yıldırım, A ve Şimşek, H.(2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(8. Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K.(2003). *Case study research: design and methods*, (3. Baskı). Thousand Oaks CA: Sage.