

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN 1302-5600

E-ISSN 2791-7657

Güz / Autumn 2021 • Yıl / Year: 50 • Sayı / Number: 232

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.

Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Mahmut ÖZER*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni *Kemal KARAHAN*
General Publishing Director Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Publishing Director Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü *Hikmet AZER*
Chief Editor

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Petek AŞKAR (Millî Eğitim Bakanlığı)*
Editorial Board *Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)*
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mine İŞIKSAL BOSTAN (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun DOĞAN (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilara BAKAN KALAYCIOĞLU (Gazi Üniversitesi)
Dr. Hayri Eren SUNA (Millî Eğitim Bakanlığı)

Başeditör *Hakkı USLU*
Editor in Chief

Editörler *Köksal DOĞAN*
Editors *Nazlı YILDIZ*
Nurcan ŞEN
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evaluation Board *Köksal DOĞAN*
Nazlı YILDIZ
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Kapak Tasarımı *Berat YURTALAN*
Cover Design

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Sekreteryaya *Gizem ERSEVEN YAVUZ*
Secretariat

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *7667*
Publications of Ministry of National Education

Sürekli Yayınlar Dizisi *362*
Periodicals Series

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 700 adet basılmıştır.

The journal was printed as 700 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ
Prof. Dr. Cemalettin İPEK
Prof. Dr. Cevat ELMA
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ
Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU
Prof. Dr. Hakan IŞIK
Prof. Dr. Hakan SARI
Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Prof. Dr. Mehmet AKGÜL
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Prof. Dr. Mehmet Melih İNAL
Prof. Dr. Mehmet Metin ARSLAN
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Prof. Dr. Nurten SARGIN
Prof. Dr. Refik DİLBER
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Prof. Dr. Seyfi KENAN
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Doç. Dr. Ahmet KAYA
Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN
Doç. Dr. Durmuş ÜMMET
Doç. Dr. Hamza AKTAŞ
Doç. Dr. Hatice KUSAK SAMANCI
Doç. Dr. İbrahim GÜL
Doç. Dr. Mehmet KANAK
Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM
Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR
Doç. Dr. Meryem HAYIR KANAT
Doç. Dr. Murat ATEŞ
Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK
Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Doç. Dr. Tufan AYTAÇ
Doç. Dr. Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU
Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
Doç. Dr. Yalçın BAY
Dr. Öğr. Üyesi Ayşen KARAMETE
Dr. Öğt. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Miray DAĞYAR
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YADIGAROĞLU

Çukurova Üniversitesi
Karabük Üniversitesi (2)
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniv.
Gazi Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Erzincan Binali Yıldırım Üniv.
Yıldız Teknik Üniversitesi (1)
Kocaeli Üniversitesi
Kırkkale Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.
İstanbul Üniversitesi (1)
Marmara Üniversitesi
Gümüşhane Üniversitesi
Bitlis Eren Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniv.
Yıldız Teknik Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Trabzon Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi

Millî Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası

TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzum abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

- Eğitim Yöneticilerinin Yenilikçi İş Davranışları ile Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Investigation of the Relationship Between Innovative Job Behaviors and Organizational Support Perceptions of Educational Managers
Araştırma Makalesi
Harun TÜYSÜZ, Münevver ÇETİN • 7
- Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bir Araştırma**
An Investigation on Encountered Problems and Solution Suggestions in the Teaching Application Course Process
Araştırma Makalesi
Kani ÜLGER • 71
- Öğretmen Görüşlerine Göre Duygusal Emek, İş Özellikleri ve İş Akışı Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Alan Araştırması**
A Field Research on Relationships Between Emotional Labor, Job Characteristics and Work Related Flow According to Teachers' Views
Araştırma Makalesi
Duran MAVİ, Salih YEŞİL • 33
- İlkokula Devam Eden Çocukların Olumlu ve Olumsuz Duygular ve Bağlanma Metaforlarının İncelenmesi**
Investigation of Positive and Negative Emotions and Attachment Metaphors of Children Continuing Primary School
Araştırma Makalesi
Elif ÖZSARI,
Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK • 89
- Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güvenlerinin ve WEB 2.0 Öz Yeterliklerinin Hizmet İçi Eğitimlerle Değişimi**
The Change of Primary School Teachers' Technological Pedagogic Content Knowledge Self-Confidence and WEB 2.0 Self-Efficiencies for Science Course with in Service Training
Araştırma Makalesi
Naci BAYRAK, Gül BAYRAK • 51
- Eğitimde Etkileşimli Tahtaların Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri**
Teachers' Views on the Use of Interactive Boards in Education
Araştırma Makalesi
Bülent KESKİN, Esra ÖZAY KÖSE • 105

Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Özel Eğitim Sınıfı ve Kaynaştırma Öğrencileri ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Loneliness Levels of Students With Normal Development, Special Education Class, and Mainstream Students With Mild Level Mental Deficiency

Araştırma Makalesi

**Hatice ALLAHVERDİ,
Sinem CANKARDAŞ NALBANTÇILAR,
Pınar TINAZ • 121**

Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

Investigation of the Effect of Environmental Education Program With Family Involvement Based on Project Approach on 5-6 Year Old Children's Attitudes Towards the Environment

Araştırma Makalesi

Ahmet EROL, Hülya GÜLAY OGELMAN • 133

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulamalarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Katkısının İncelenmesi

Investigation of the Contribution of Primary School Remedial Program to Students' School Attachment Levels

Araştırma Makalesi

Mustafa KALE, Serkan DEMİR • 161

LGS ve Örnek Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve PISA 2012 Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Evaluation of LGS and Sample Mathematics Questions Within the Learning Areas and PISA 2012 Framework

Araştırma Makalesi

**Naci KÜÇÜKGENÇAY, Fadimana KARATEPE,
Bilge PEKER • 177**

Tutumluluk Değerinin Kazandırılması Bağlamında Yapılan Uygulamaya İlişkin Veli ve Öğrenci Görüşleri

Parents' and Students' Opinions on the Implementation Which Aims to Teach the Value of Thriftiness

Araştırma Makalesi

**Taha ŞENEL, Hüseyin ÇALIŞKAN,
Yusuf YILDIRIM • 199**

Yedinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Planning, Implementation and Evaluation of Mathematical Literacy Education Provided to Seventh Grade Students

Araştırma Makalesi

Ayşegül KARAKAŞ, Rıdvan EZENTAŞ • 225

Çocukların Boşanmaya Uyumlu Ölçeği-Okul Formunun Geliştirilmesi

The Development of Children's Divorce Adjustment Scale School Form

Araştırma Makalesi

**Serap NAZLI, Derya HALİSDEMİR,
Hamide Deniz GÜLLEROĞLU,
Semra KİYE • 247**

**Yabancı Öğrenciler İçin Hazırlanan Hayat
Boyu Türkçe 1, 2, 3 Öğretim Setinin
Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda
Değerlendirilmesi**

*The Evaluation of Lifelong Turkish Teaching 1, 2, 3
Set Prepared for Foreign Students in Line With the
Opinions of Teachers*

Araştırma Makalesi

Yakup ALAN, Zeynep Dilek ALPTEKİN • 267

**Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
ile Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan
Öğretmenlerin İş Birliğine İlişkin Görüşleri**

*Determining the Views of Teachers' in Special
Education and Rehabilitation Centers and Special
Education Schools Regarding Cooperation*

Araştırma Makalesi

**Tuğba PÜRSÜN, Sümeyye OKUTAN,
Zehra ATBAŞI • 287**

**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi,
Dindarlık, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık
Arasındaki İlişkiler**

*The Relationships Among Religious Culture and Ethical
Knowledge Education, Religiosity, Moral Maturity and
Aggression*

Araştırma Makalesi

Mustafa Fatih AY • 313

**Okul Müdürlerinin Demokratik
Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güven
Algıları ile İlişkisi**

*The Relationship Between School Principals' Democratic
Attitudes and Teachers' Organizational Trust
Perceptions*

Araştırma Makalesi

Yüksel GÜNDÜZ, Günay SARAÇ • 335

**Okul Yöneticilerinin Okullarda Yetenek
Yönetimi Yaklaşımının Uygulanabilirliğine
İlişkin Görüşleri (Nitel Bir Analiz)**

*Opinions of School Administrators on Applicability
of Talent Management Approach in Schools (A
Qualitative Analysis)*

Araştırma Makalesi

Tufan AYTAÇ, Cemalettin İPEK • 357

**Sorunlar ve Çözümler Bağlamında
Öğretmenlik Mesleği**

*Teaching Profession in the Context of Problems and
Solutions*

Araştırma Makalesi

Zübeyde YARAŞ, Mehmet TURAN • 383

**Türkiye ve Almanya'da Verilen Trafik
Güvenliği Eğitimlerinin Karşılaştırılması**

*Comparison of Turkey and Germany in Terms of Traffic
Safety*

Derleme Makalesi

Abdullah SÜSLÜ • 407

**Glokal Liderlik: Eğitim Bağlamında Bir
Alanyazın İncelemesi**

*Glocal Leadership: A Literature Review in the Context
of Education*

Derleme Makalesi

Celalettin KORKMAZ • 421

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri

*Publication Principles of the Journal of National
Education • 451*

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YENİLİKÇİ İŞ DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL DESTEK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Harun TÜYSÜZ¹, Münevver ÇETİN²

* Bu çalışma, Prof. Dr. Münevver ÇETİN danışmanlığında yürütülen “Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Destek Algısı, Örgütsel Hafıza ve Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

1 Dr., Kartal İlçe Millî Eğitim Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, harun_54@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5670-7430.

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, mctetin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1203-9098.

Geliş Tarihi: 07.04.2020 Kabul Tarihi: 04.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.714042

Öz: Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı il ve ilçe millî eğitim şube müdürleri ile il millî eğitim müdür yardımcılarının yenilikçi iş davranışları ile örgütsel destek algı düzeyleri aralarındaki ilişkiyi, yaş ve yöneticilik pozisyonu değişkenleri bakımından incelemektir. Çalışmada ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni; 2018-2019 yılları arasında İstanbul ilinde görev yapan, İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı 11 kişi, İl Millî Eğitim Şube Müdürü 23 kişi ve İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü 221 kişi olmak üzere toplamda 255 kişiden oluşmaktadır. Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, algılanan örgütsel destek kısa formu ve yenilikçi iş davranışı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Anket verileri SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki; örgütsel destek konusunda eğitim yöneticileri, üst yöneticilerini; dürüst davranma, kararlardaki adalet, kaynakların adil dağıtımı, ödüllerde ve performansta adil değerlendirme, çatışma durumunda tarafsızlık, bireysel farklılıklara saygı ve ücret politikası gibi konularda orta derecede desteklemektedirler. Yenilikçi iş davranışı konusunda ise eğitim yöneticilerinin, zor durumlarda yeni fikirler ürettikleri, yeni teknik ve metotlara açık oldukları, orijinal çözüm ürettikleri, yenilikçi fikir olduğunda heyecan duydukları, destekledikleri ve takdir ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yöneticisi, Örgütsel Destek, İnovasyon.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INNOVATIVE JOB BEHAVIORS AND ORGANIZATIONAL SUPPORT PERCEPTIONS OF EDUCATIONAL MANAGERS

Abstract:

The purpose of this study is to examine the relationship between innovative work behaviors and organizational support perception levels for The Ministry of National Education provincial with the district national education branch directors and provincial national education deputy directors in terms of age and managerial position variables. Relational scanning model was used in the study. Study population of the research; consists of 255 people in total, which includes 11 of the Deputy Provincial Director of National Education, 23 of the Provincial Director of National Education and 221 of the District Director of National Education, who worked in Istanbul between 2018-2019. The data were collected using personal information form, perceived organizational support short form and innovative work behavior scale. Survey data were analyzed with SPSS 21.0 program. The results of the study indicate that; regarding the training managers in organizational support, they were moderately supported by their top managers; such as fairness in decisions, fair distribution of resources, fair evaluation in rewards and performance, objectivity in case of conflict, respected for individual differences and wage policy. In terms of innovative business behavior, it has emerged that training managers produce new ideas in difficult situations, are open to new techniques and methods, produce original solutions, and excited, supported and appreciated for an innovative idea.

Keywords: education manager, organizational support, innovation.

Giriş

Örgütsel Destek ve Yenilikçi İş Davranışı kavramlarının birlikte konu edildiği bu araştırmada, İstanbul İlinde görev yapan Millî Eğitim Bakanlığı il ve ilçe millî eğitim yöneticilerinin demografik profili belirlenerek, yönetici algıları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Örgütsel Destek ve Yenilikçi İş Davranışı kavramlarının beraber konu edildiği araştırma sayısı özellikle eğitim alanında yeterli değildir. Bununla birlikte Örgütsel Destek ve Yenilikçi İş Davranışı konularında yapılan çalışmalar, eğitim alanında az olmakla birlikte daha çok işletme alanındadır. Bu nedenle millî eğitim bürokrasisinin Örgütsel Destek ve Yenilikçi İş Davranışı algılarının demografik profilleriyle arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yetersiz olması bir problem olarak

görülmüştür. Ayrıca, çalışmanın bu alandaki araştırmacılara kaynaklık teşkil edeceği ve alandaki eksikliğe katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu anlamda, araştırmanın gerek katılımcıların demografik profillerini yansıtması, gerekse millî eğitim bürokrasisinin Örgütsel Destek ve Yenilikçi İş Davranışı algılarına yönelik derinlikli veri sunması açısından özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen verilerin, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan yöneticilere uygulama odaklı öneriler sunarken, eğitim yönetimi alan yazınına katkı sağlayacak bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada sahip olunmayan yeterliliğinin neler olduğu ortaya çıkarılarak il ve ilçe millî eğitim yöneticilerinin öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlanacağı düşünülmektedir.

Örgüt, belirlenen hedeflere ulaşmak için birlikte hareket eden bireyler kümesidir. Yaşamın her alanında görülen örgütlerin adı, Yunanca uzuv/organ kavramından türetilmiştir. Örgüt, formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılarak incelenebilir. Formal örgüt; hiyerarşik basamaklar, işler, basamaklar arası iletişim, görev ve sorumluluklar, yetki ağı gibi yapısal etmenleri kapsarken informal örgüt ise örgütteki bireylerin var olmasının görünmeyenini ve biçimsel olmayanını ifade etmektedir. Ancak örgütün başarılı olması formal ve informal yapıların dengeli bir biçimde sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir (Gürol & Turhan, 2005).

Örgütler, bireylerin farklı birçok gereksinimlerini gidermek için yapılandırılırlar. Bireylerin yalnız başlarına yürütemeyecekleri görevler, örgütler sayesinde başarılabılır. Bir örgütün gerçekleştirmek istediği faaliyetlerde görev alan her üye, örgütün bir parçasıdır. Örgütsel destek, örgütün çalışanlarını görüp-gözetmesini, çalışanların faaliyetlerini takip etmelerini, çalışanların kendini huzurlu ve iyi hissetmeleri için gerekli şartları sağlanmasını ifade etmektedir. Örgütsel destek kuramı;örgütün iş görme potansiyelinin fazlalaşması ve sosyal ve sosyo-duygusal gereksinimlerinin giderilmesi amacıyla, iş görenlerin genel inançları ile örgütsel değerlerinin benzer olması gerektiğini ve çalışanların kendilerinin güvende olduğunu bilmeleri anlamına gelmektedir (Eisenberger, Stinglhamber,Vandenberghe, Sucharski&Rhoades, 2002).

Örgütsel destek kuramı, çalışanların sosyo-duygusal taleplerinin yerine getirilmesiyle meydana gelmektedir. Çalışanlar, talep ettikleri sosyo-duygusal kaynakları örgüt sayesinde elde ediyorsa, örgüt için gerçekleştirdiği performans artar (Kim, Eisenberger&Baik 2016; Kaplan, 2010) ve iş gören ve örgüt arasında karşılıklı bir dönüşüm ortaya çıkar. Çalışanların örgüt içerisindeki tutum ve davranışlarının şekillendirilmesinde yardımcı olan örgütsel destek; bireylere yeterli oranda sağlandığı takdirde,işletmenin, motivasyon ve performans artışı gibi hedeflerine ulaşmasını da hızlandırmaktadır (Pack, 2005).Örgütün çalışana sergilediği tavır ve hareketler örgütsel desteği meydana getirirken, bu destekle ilgili iş görende oluşan düşünsel ve duygusal tavır ve hareketler algılanan örgütsel desteğe karşılık gelmektedir. Algılanan örgütsel des-

tek, örgütsel adalet, yönetim desteği ve örgütsel ödüller ve iş koşulları olmak üzere farklı boyutları barındırır. Örgütsel adaletin daha fazla sağlandığı, algılanan örgütsel desteğin daha az hissedildiği örgütlerde, çalışanlar için araşsal güdülenme gereklidir. Çalışanlar, örgütün adaletli olduğunu hisseder fakat özel bir bağlı olma durumu sergilemezler (Shore ve Shore, 1995). Örgütün sağladığı ödüller ile ilgili olarak, çalışanlar, ödüllerin gereksinimlerini karşılayacak ölçüde ve adil olduğunu düşünürse, örgüte karşı daha fazla bağlı olma durumu yansıtırlar (Wallece, 1995).

Bir örgüt içerisindeki destek boyutu kadar, o örgütün yenilikçiliğe açık oluşu da örgütü geliştiren unsurlardandır. Yeniliğin sadece bir düşünce olmaması ayrıca uygulamaya konulması, bu uygulamayı hayata geçirecek iş görenlerin önemini vurgulamaktadır. Yeni teknolojileri takip eden, güncel yöntemler kullanarak amaçlara ulaşan, güncel iş stratejilerini deneyen, farklı düşüncelerin uygulanması için imkân sağlayan ve bu düşünceleri destekleyen davranışlar, yenilikçi iş davranışının emsallerindedir.

De Jong ve Den Hartog (2007) yenilikçi iş davranışını, yenilik sağlayan iş tutumlarını ve faydalı düşünceleri, faydalı ürünleri, planları ortaya çıkarmayı ve tümünü bilinçli biçimde hayata geçirilmesine ulaşmayı amaçlayan kişisel davranışlar olarak açıklamaktadır.

Topluma fayda sağlayacak ve maliyet anlamında az olacak yeni bir ürün veya hizmet oluşturmak, inovasyon olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında genel olarak inovasyon için dört temel bileşenden oluşan bir aşama olduğu belirtilmiştir. Bunlar; (i) sorunları/fırsatları keşfetme, (ii) yeni fikirler ortaya koyma, (iii) fikirlerine destek arama, (iv) fikirlerini uygulamaya koymadır. Örgütsel ya da kişisel aşamada başarılı bir inovasyon etkinliği için inovasyon yapma eğilimi olan kişilere ihtiyaç vardır (Kıroğlu & Albayrak, 2017).

Yenilikçi iş davranışı; örgüt düzeyindeki bir yapılanmada, faydalı bir güncel uygulamanın geliştirilmesi, anlatılması ve uygulanması ile ilgili tüm kişisel çalışmalarıdır (West & Farr, 1989).Yenilikçi iş davranışını benimsemiş örgüt üyesi, kasti olarak uygulama süreci ve aşamalarına ait yeni fikirleri içselleştirir (Çalışkan, 2013); bu düşünceleri kendi görevine, birimine ya da iş yerinin tamamına uygular. Palmer ve Kaplan (2009), bir işletmede çalışanların yenilikçi davranabilmeleri için yenilikçi kültür, yenilikçi süreç ve yenilikçi yapı olmak üzere üç unsurun önemli olduğunu belirtir. Yenilikçi kültürde çalışanlar, bireysel olarak ya da takımları ile hayal gücünü ve yaratıcılıklarını kullanır, risk alır, problemleri çözümlerler. Yenilikçi süreç, grupların ortak amaç çerçevesinde etkili çalışmasını, araç ve metotların, yenilik yapma gereksinimine göre düzenlenmesini sağlar. Yenilikçi yapıda ise, işletmenin kaynakları esnek olarak tasarlanır, yenilik destekleyici teknoloji, uzman şebekeler ve komiteler eşgüdümlü olarak çalışır (Aksel, 2010).

Örgütlerin sürdürülebilir bir başarı trendi yakalamasında, yeni fikirler üretmeleri, bu fikirleri uygulamaya koyacak sistemleri kurgulamaları, oluşan fırsatları değerlendiril-

dirmeleri ve sürekli değişim içerisindeki çevre şartlarına adapte etmeleri gerekmektedir. Aynı biçimde eğitim organizasyonları da çevrenin değişen koşullarına göre kendilerini yapılandırmak, daha iyi veriler elde etmek, çevrelerindeki farklı okullarla ve örgütlerle rekabet etmek ve öğrencileri ve personeli sürekli gelişen yaşama hazırlamak gibi amaçlara sahiptir. Ayrıca, uygulayıcılar olarak karar verenler, merkezi politikaların oluşturduğu/getirdiği değişimle beraber gelen yenilikleri hayata geçirmekle yükümlüdür. Xerri (2013), lider ve çalışan arasındaki geliştirici iş ilişkisi ile yenilikçi iş tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu saptamıştır. Örgütsel destek algısı bu ilişkiyi güçlendirmektedir.

Mourshed, Chijioke ve Barber (2010), yaptıkları çalışmalarında(20 farklı eğitim sistemi incelemesi), mükemmelliğe ulaşan sistemlerin yenilikçi öğrenme-öğretme toplulukları oluşturarak bu başarıyı yakaladıklarını ortaya koymuşlardır.

Çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların genellikle örgütsel performans, yenilik, rekabet üstünlüğü gibi organizasyonlar için kritik önem taşıyan konular olduğu görülmektedir.

Organizasyonda/Örgütlerde çalışanların yenilikçi tutumunu çoğaltmak için, bunları etkileyen bileşenlerin saptanması gerekmektedir (Damanpour, 1991). Bu açıdan yapılacak araştırmalardan bir diğeri karar vericilerin yenilikçi tutum algılarını tespit etmek ve bu algı ile ilişkili olabileceği ön görülen kavramları test etmektir.

Araştırmanın Amacı

Bilimsel yazında algılanan örgütsel destek ve ilişkili kavramları inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, çeşitli kurumlarda algılanan örgütsel desteğin lider-üye etkileşimi (Settoon, Bennett & Liden, 1996), Örgütsel bağlılık (Özdevecioğlu, 2003), İş doyumu (Demircan Çakar & Yıldız, 2009), Algılanan örgütsel destek ve duygusal örgütsel bağlılık: Algılanan örgütsel yetkinliğin ılımlı etkisi (Kim vd.), Stratejik girişimciliğin, algılanan örgütsel destek ve örgütsel öğrenme üzerine etkilerinin araştırılması (Yılmaz & Görmüş, 2012), İşe katılım, algılanan örgütsel destek, yüksek performanslı insan kaynakları uygulamaları ve kültürel değer yönelimleri: Çok düzeyli bir araştırma (Zhong, Wayne & Liden, 2016), Mesleki stresin iş tatminine etkisi: örgütsel desteğin aracılık rolü (Demirel, 2013), Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi (Yılmaz, 2014), Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasındaki ilişki (Eğriboyn, 2013), Algılanan örgütsel destek ölçeğinin kısa form geçerlik güvenilirlik çalışması (Nayır, 2013), İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Köse, 2015) olduğu görülmektedir. Aynı biçimde yenilikçi iş davranışı ile yapılan alan yazın araştırmasında, yenilikçi iş davranışı ile örgütsel performans (Çalışkan, Akkoç & Turunç, 2011); Erdoğan & Güneş, 2013), Bireysel yenilikçi çözümlerin ve paylaşılan iletişim süreci (Chang & Liu, 2008), Yenilikçi davranış ve iş verimliliği (Hannemann-Weber, Kessel, Budyc & Schultz, 2011),

Yenilikçi iş davranışı ve sorumluluk alma (Duran & Saraçoğlu, 2009), Mesleki yaşantı ve fikir geliştirme (Sönmez, 2011), İş hayatında bulunma süreleri ve yenilikçi davranışlar (Pekdemir, Koçoğlu & Gürkan, 2014), Çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde sosyal sermaye ve yenilikçi iklimin rolü: sağlık sektöründe bir araştırma (Turgut & Beğenirbaş, 2013), Girişimci ve yenilikçi davranışın iş performansına etkisinde çevresel belirsizliğin rolü (Çalışkan & Akkoç, 2012), Öz liderlik, örgütlerin girişimcilik yönelimi ve çalışanların yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir araştırma (Kör, 2018), Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin yenilikçi davranışları ve yenilikçi davranışlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi: niteliksel bir çalışma (Sönmez ve Yıldırım, 2014), Yenilikçi iş davranışı ve çalışanların adalet algıları arasındaki ilişkiler üzerine bankacılık sektöründe yapılan bir çalışma (Ceylan & Özbal, 2011)'ın yaptığı araştırmalar mevcuttur. Fakat yenilikçi iş davranışı ile algılanan örgütsel destek arasında milli eğitim üst yöneticileri ile ilgili yapılmış bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Zikredilen araştırmalardan da görüleceği üzere bu tür araştırmalar daha çok farklı alanlardadır.Milli eğitim yöneticilerinin örgütsel destek algısı ve yenilikçi iş davranışı düzeylerinin tespit edilecek olması, özellikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün müdür yardımcılarının ve tüm şube müdürlerinin katılımcı olması, bu çalışmanın önemini ön plana çıkarmaktadır.

Yeniliğin giderek önem kazandığı günümüzde,yöneticilerinde yenilikçi bir bakış açısına sahip olmaları ve temsil ettikleri kurumlarıyla ilgili, toplumun bu alandaki gereksinimlerini karşılamaları gerekmektedir. Bu açıdan yöneticilerin yenilikçi anlayışı sürekli benimsemesi ve yenilikçi anlayışa sahip olmak için kendilerini daima geliştirmeleri önemlidir. Fakat bu anlamda yapılan çalışmalarda ilk önce yöneticilerin yenilikçi davranış ve tutumlarını ne kadar oranda sergilediklerini saptamak, araştırmacılara ve uygulayıcılara geliştirilecek programlar hususunda rehber olacaktır. Bu bakımdan bu ihtiyacı gidereceği ön görüldüğünden araştırma önemli görülmektedir. Literatürde yenilik ile ilgili çalışmaların çoğalması geleceğin eğitim kurumları için önem arz etmektedir. Yeniliğin kurumları geliştirmedeki başarısı düşünüldüğünde bu bileşenler üzerinde daha çok araştırma yapılması gereksinimi duyulmaktadır. Özellikle karar verici güce sahip olanların yenilikçi davranış gösterme seviyelerini yükseltmeleri için uygulamaya geçirilecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu sebepten ötürü yenilikçi davranışların artmasını sağlayan metotların araştırılması, bu metotların özümzenmesinin sağlanması ve millî eğitim camiasının tümüne yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Milli eğitim bürokrasisinin üyeleri olan yöneticilerin örgütsel destek algısı ve yenilikçi iş davranışları düzeylerini ve ikisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma ile, eğitim yönetiminde yapılan literatür taraması sonucunda alanda bir eksiklik görülerek(milli eğitim üst yöneticileri ile ilgili), sonraki çalışmalara kaynaklık edeceği öngörülmüştür. Ayrıca, araştırmada sahip olunmayan yeterliliğinin neler olduğu ortaya çıkarılarak il ve ilçe millî eğitim yöneticilerinin öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlanacağı düşünölmektedir.Araştırmada öngörölen problem cümleleri şu şekilde ifade edilebilir;

1. Yöneticilerin algılanan örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Yöneticilerin algılanan örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algıları yaş ve yöneticilik pozisyonuna göre değişmekte midir?
3. Yöneticilerin yenilikçi iş davranışları ne düzeydedir?
4. Yöneticilerin yenilikçi iş davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları yaş ve yöneticilik pozisyonuna göre değişmekte midir?
5. Yöneticilerin yenilikçi iş davranışları ve alt boyutları ile örgütsel destek algıları ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, örnekleme, sınırlılıkları, veri toplama aracı, uygulanması, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Yöneticilerin yenilikçi iş davranışı ve örgütsel destek algı düzeyleri ile arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Birden fazla değişken arasında, birlikte değişimin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlayan tarama modeline ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2015).

Araştırmanın bağımlı değişkenini yöneticilerin örgütsel destek algıları ile yenilikçi iş davranışı düzeyleri, bağımsız değişkenlerini ise yöneticilere ait demografik değişkenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2018-2019 yılları arasında İstanbul il millî eğitim müdürlüğünde görev yapan müdür yardımcıları ve şube müdürleri ile ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan şube müdürleridir. Araştırma çalışma evrenini; 2018-2019 yılları arasında İstanbul İlinde görev yapan ve İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı 11 kişi, İl Millî Eğitim Şube Müdürü 23 kişi ve İlçe Millî Eğitim Şube Müdürleri 221 kişi olmak üzere toplamda 255 kişi oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alma yoluna gidilmeyecek çalışma evreninin tümüne ulaşılması hedeflenmiştir ve araştırma kapsamında 255 yöneticiye ulaşılmıştır. Ancak toplam 10 kişiye ait değerler veri setinden çıkarılmış ve 245 kişiye ait veri ile analize devam edilmiştir. Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan yöneticilere ait demografik bilgiler

Demografik Özellikler	Kategori	N	%
Yaş	25-30	1	0.4
	31-35	8	3.3
	36-40	53	21.6
	41-45	75	30.6
	46 ve üstü	108	44.1
Yöneticilik pozisyonu	İl millî eğitim müdür yardımcısı	11	4.9
	İl millî eğitim şube müdürü	21	8.2
	İlçe millî eğitim şube müdürü	213	86.9

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu araştırma İstanbul ili il ve ilçe millî eğitim yöneticileri ve 2018-2019 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.

Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için yöneticilere ait bazı demografik bilgileri belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu', 'Algılanan Örgütsel Destek Kısa Formu(AÖD)' ve 'Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği(YİDÖ)' kullanılmıştır.

Nayır (2011) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin 65 maddeden oluşmasının uygulama güclüğü yaratması ve alan yazında konu ile ilgili ölçeğe ihtiyaç duyulması nedeniyle, ölçeğin daha yaygın kullanılmasını sağlamak amacıyla yine Nayır (2013) tarafından ölçeğin kısa formunun oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Ölçek, kamu ve özel ilköğretim öğretmenleri için geliştirilmiş ve alan yazında adı geçen öncüllere sadık kalınarak 28 maddeden oluşmuştur. Nayır (2013) tarafından geliştirilen kısa form halindeki ölçek, örgütsel adalet (Cronbach α .94), yönetim desteği (Cronbach α .86) ve örgütsel ödüller ve iş koşulları (Cronbach α .90) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. İç tutarlılık katsayısı (Cronbach α) tüm ölçek için .94'dür. Ölçek 5'li Likert formatında (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Az Katılıyorum, 3=Orta Derecede Katılıyorum, 4=Çok Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği, Janssen (2000) tarafından geliştirilmiş, Töre (2017) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçek fikir üretme, fikir destekleme ve fikri uygulama olmak üzere 3 alt boyuttan oluşturulmuş fakat çalışanlar fikir üretme, araştırma, değerlendirme, uygulama gibi aktif eylem gerektiren tüm maddeleri bir faktör altında yorumlamışlardır. 3 faktörden 2 faktöre inmiş olan Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği

madde sayısını korumuştur. Birinci faktör 6 maddeden oluşmaktadır ve “fikir üretme ve uygulama” (Cronbach α .84) olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör 3 maddeden oluşmaktadır ve “fikri destekleme” (Cronbach α .70) olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, 5’li Likert şeklinde hazırlanmıştır. “Her zaman”dan, “hiçbir zaman”a uzanan ölçek üzerinde, katılımcılardan kendileri için en doğru olan ifadeyi işaretlemeleri istenmiştir. İç tutarlılık katsayısı (Cronbach α) tüm ölçek için .87’dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılacak ölçekler için, geliştiren bilim insanlarından izin alınmış, yöneticiler için ise İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Anket formları araştırmacı tarafından çevrimiçi form (Google form) olarak dijital ortamda hazırlanıp mail olarak gönderilmiş ve ortalama bir hafta içinde tekrar mail ortamında yine bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler “SPSS 21.0” programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma kapsamında hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar vermeden önce kayıp değer incelemesi, uç değerlerin kontrolü ve normallik testi yapılmıştır. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Daha sonra ölçek toplam puanları ve alt boyut puanları Z puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığındaki değerler dışında kalan veri olup olmadığı incelenmiştir. Toplam 10 kişiye ait değerler veri setinden çıkarılmış ve 245 kişiye ait veri ile analize devam edilmiştir.

Verilerin normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, histogram grafikleri ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Normallik testi sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere ve Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek/ boyut	n	\bar{X}	S	Median	M i n	Maksimum	Kolmogorov- Smirnov	P	Çarpıklık
AÖD	245	84.43	24.24	84	28	140	0.05	0.200	-0.03
Örgütsel Adalet	245	40.44	12.19	40	14	70	0.06	0.053	0.18
Yönetim Desteği	245	23.44	6.74	24	7	35	0.08	0.001	-0.32
Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları	245	20.54	6.87	21	7	35	0.09	0.000	0.04
YİDÖ	245	39.85	3.85	9	6	10	0.19	0.000	-0.38
Fikir Üretme ve Uygulama	245	25.57	3.14	25	18	30	0.12	0.000	-0.25
Fikri Destekleme	245	14.28	1.19	15	10	15	0.41	0.000	-1.41

Tablo 2 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre AÖD toplam puan ve örgütsel adalet puanları normal dağılım göstermekte ($p > .05$), diğer dağılımlar normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Ancak sadece Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre karar verilmemektedir. Çarpıklık değerleri (-1.96 ile +1.96 aralığında) ve histogram grafikleri incelendiğinde diğer puan dağılımlarının da normal dağılımdan önemli bir sapma göstermedikleri görülmektedir. Bu durumda tüm ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılım sergilediği sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında ölçeklerden ya da alt boyutlardan elde edilen ortalama puanların yorumlanması amacıyla elde edilen toplam puan madde sayısına bölünmüş ortalama puan elde edilmiştir. Daha sonra (Son kategori [5]– İlk kategori[1]) / Aralık Sayısı [5]; $(5-1/5=0,80)$ formülüne göre adım aralığı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların ortalama puanlarının madde sayısına bölümü ile elde edilen sonuçlar; **1.00-1.80** aralığında **hiç katılmıyorum**, **1.81-2.60** aralığında ise **katılmıyorum**, **2.61-3.40** aralığında ise **orta derecede katılıyorum**, **3.41-4.20** aralığında ise **katılıyorum**, **4.21-5.00** aralığında ise **tamamen katılıyorum** şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında verileri analiz etmede ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri betimsel olarak verilmiştir. Fark hipotezlerini test etmede ilişkisiz örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) kullanılmıştır. Veriler normal dağılmadığında ya da kategorilerde çok az sayıda kişi yer aldığıda ise parametrik testler yerine Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri yapılmıştır. İlişkiyi incelemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci problemi olarak ifade edilen “Yöneticilerin algılanan örgütsel destek ve örgütsel desteğin alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla örgütsel destek ölçeğine ve ölçeğin alt boyutlarına ait toplam puanlar alınmış, betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) hesaplanmıştır. Analiz sonucu Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.Yöneticilerin Örgütsel Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarına Katılma Düzeyleri

Betimsel istatistik	Örgütsel Destek	Örgütsel Adalet	Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları	Yönetim Desteği
N	245	245	245	245
\bar{X}	84.43	40.44	23.44	20.54
k (madde sayısı)	28	14	7	7
S	24.24	12.19	6.74	6.87
Minimum	28	14	7	7
Maksimum	140	70	35	35
\bar{X} / k	3.02	2.89	3.35	2.93

Tablo 3 incelendiğinde ve elde edilen değerler, katılımcıların ortalama puanlarının madde sayısına bölümü ile elde edilen sonuçlardaki değerlerle karşılaştırıldığında yöneticilerin örgütsel destek ölçeğinin geneline orta derecede katıldıkları ($\bar{X} / k = 3.02$) görülmektedir. Yöneticiler ölçeğin alt boyutları olan örgütsel adalet ($\bar{X} / k = 2.89$), örgütsel ödüller ve iş koşulları ($\bar{X} / k = 3.35$) ve yönetim desteği ($\bar{X} / k = 2.93$) boyutlarına da orta derecede katılmaktadırlar. Yani Örgütsel destek konusunda eğitim yöneticileri, üst yöneticilerini, dürüst davranma, kararlardaki adalet, kaynakların adil dağıtımı, ödüllerde ve performansta adil değerlendirme, çatışma durumunda tarafsızlık, bireysel farklılıklara saygı ve ücret politikası gibi konularda orta derecede destekledikleri yorumunu yapabiliriz.

Araştırmanın ikinci problemi olarak ifade edilen “Yöneticilerin algılanan örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algıları yaş ve yöneticilik pozisyonuna göre değişmekte midir?” problemi için ise aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

Ölçek toplam ve alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öncelikle 25-30 yaş aralığında sadece 1 ve 31-35 yaş aralığında 8 kişi bulunduğu için yaş kategorileri 25-40 (n = 62), 41-45 (n = 75) ve 46 ve üstü (n = 108) olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra verilerin yaş düzeylerinde normal dağılım verileri incelenmiştir. Verilerin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda verileri analiz etmede tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 4’te, ANOVA sonucu Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	n		Örgütsel Destek	Örgütsel Adalet	Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları	Yönetim Desteği
25-40	62	\bar{X}	90.87	43.63	25.16	22.08
		S	26.02	13.27	6.99	7.21
41-45	75	\bar{X}	84.37	40.59	23.32	20.47
		S	20.77	10.32	6.22	6.21
46 ve üstü	108	\bar{X}	80.77	38.51	22.55	19.71
		S	24.85	12.45	6.80	7.01

Tablo 4 incelendiğinde, örgütsel destek ölçeği toplam puan ortalamalarının 90.87 ile 80.77 arasında, örgütsel adalet boyutunun ortalamalarının 43.63 ile 38.51 arasında, örgütsel ödül ve iş koşulları boyutunun ortalamalarının 25.16 ile 22.55 arasında ve yönetim desteği alt boyutunun ortalamalarının 22.08 ile 19.71 arasında değiştii görülmektedir. Sadece ortalamalar incelenerek ortalamaların yaşı göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ifade edilemez. ANOVA sonuçlarını incelemek gerekmektedir(-Tablo 5).

Tablo 5. Yöneticilerin Örgütsel Destek Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek/boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÖD	Gruplar Arası	4020.27	2	2010.14	3.49	.032	25-40 –
	Gruplar İçi	139303.73	242	575.64			46 ve üstü
	Toplam	143324	244				+
ÖA	Gruplar Arası	1034.75	2	517.37	3.56	.030	25-40 –
	Gruplar İçi	35213.65	242	145.51			46 ve üstü
	Toplam	36248.39	244				+
YD	Gruplar Arası	271.03	2	135.52	3.04	.049	25-40 –
	Gruplar İçi	10797.48	242	44.62			46 ve üstü
	Toplam	11068.51	244				+
ÖÖ	Gruplar Arası	221.44	2	110.72	2.37	.095	-
	Gruplar İçi	11291.37	242	2.37			
	Toplam	11512.80	244				

Yapılan analiz sonucuna göre yöneticilerin örgütsel destek [$F(2-242) = 3.49, p < .05$], örgütsel adalet [$F(2-242) = 3.56, p < .05$] ve yönetim desteği [$F(2-242) = 3.04, p < .05$] puan ortalamaları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekteyken örgütsel ödüller ve iş koşulları [$F(2-242) = 2.37, p > .05$] puan ortalamaları ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe ve LSD post hoc testleri yapılmıştır. Örgütsel destek ölçeği için 25-40 yaş arasındaki yönetici-

lerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 90.87$) 46 ve üstü yaştakilerin ortalamasından ($\bar{X}=80.77$) daha yüksektir. Örgütsel adalet boyutu için 25-40 yaş arasındaki yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 43.63$) 46 ve üstü yaştakilerin ortalamasından ($\bar{X} = 38.51$) daha yüksektir. Eğitim yöneticilerinden 46 yaş ve üstü olanlar dürüst davranma, kararlardaki adalet, çatışma durumunda tarafsızlık, bireysel farklılıklara saygı gibi konularda diğer yaş gruplarından daha olumsuz düşünmektedirler. Fakat bütün eğitim yöneticileri kaynakların adil dağıtımı, ödüllerde ve performansta adil değerlendirme ve ücret politikası konusunda hemfikirler diyebiliriz.

Araştırma kapsamında yöneticilik pozisyonuna göre yöneticilerin görüşlerindeki farklılığı incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmasına karar verilmiştir. İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı sayısı 11 kişi olduğu için parametrik bir test yapmak yerine non-parametrik bir test tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yöneticilik Pozisyonuna Göre Kruskal Wallis H testi Sonucu

Ölçek/ boyut	Görev	n	Sıra Ort.	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
ÖD	İl MEM Yard.	11	114.63	2	0.49	.782	-
	İl ME Şub. Md.	21	114.93				
	İlçe ME Şub. Md.	213	124.23				
ÖA	İl MEM Yard.	11	120.21	2	0.16	.922	-
	İl ME Şub. Md.	21	117.43				
	İlçe ME Şub. Md.	213	123.68				
YD	İl MEM Yard.	11	115.46	2	1.13	.569	-
	İl ME Şub. Md.	21	103.38				
	İlçe ME Şub. Md.	213	124.80				
ÖÖ	İl MEM Yard.	11	108.17	2	0.80	.650	-
	İl ME Şub. Md.	21	115.40				
	İlçe ME Şub. Md.	213	124.55				

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların örgütsel destek ($\chi^2 = 0.49$, $p > .05$), örgütsel adalet ($\chi^2 = 0.16$, $p > .05$), yönetim desteği ($\chi^2 = 1.13$, $p > .05$) ve örgütsel ödüller ve iş koşulları ($\chi^2 = 0.80$, $p > .05$) ile ilgili görüşleri yöneticilik pozisyonlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buradan, eğitim yöneticileri, üst yöneticileri ile ilgili

olarak, dürüst davranma, kararlardaki adalet, kaynakların adil dağıtımı, ödüllerde ve performansta adil değerlendirme, çatışma durumunda tarafsızlık, bireysel farklılıklara saygı ve ücret politikası gibi konularda, buldukları pozisyondan bağımsız olarak aynı düşünceler anlamını çıkarabiliriz.

Araştırmanın üçüncü problemi olarak ifade edilen “Yöneticilerin Yenilikçi İş Davranışları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt vermek amacıyla yenilikçi iş davranışı ölçeğine ve alt boyutlarına ait toplam puanlar alınmış, betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) hesaplanmıştır. Analiz sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yöneticilerin Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Katılma Düzeyleri

Betimsel istatistik	YİDÖ	Fikir Üretme ve Uygulama	Fikri Destekleme
n	245	245	245
\bar{X}	39.85	25.57	14.28
k	9	6	3
S	3.85	3.14	1.19
Minimum	28	18	10
Maksimum	45	30	15
\bar{X} / k	4.43	4.26	4.76

Tablo 7 incelendiğinde ve elde edilen değerler, katılımcıların ortalama puanlarının madde sayısına bölümü ile elde edilen sonuçlardaki değerlerle karşılaştırıldığında, yöneticilerin yenilikçi iş davranışı ölçeğinin geneline tamamen katıldıkları ($\bar{X} / k= 4.43$) görülmektedir. Yöneticiler ölçeğin alt boyutları olan fikir üretme ve uygulama ($\bar{X} / k= 4.26$) ve fikri destekleme ($\bar{X} / k= 4.76$) boyutlarına da tamamen katılmaktadırlar. Yani eğitim yöneticilerinin, her zaman zor durumlarda yeni fikirler ürettikleri, yeni teknik ve metotlara açık oldukları, orijinal çözüm ürettikleri, yenilikçi fikir olduğunda heyecan duydukları, destekledikleri ve takdir ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır diyebiliriz.

Araştırmanın dördüncü problemi olarak ifade edilen “Yöneticilerin Yenilikçi İş Davranışları ve alt boyutlarına ilişkin algıları, yaş ve yöneticilik pozisyonuna göre değişmekte midir?” problemi için aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

Ölçek toplam ve alt boyut puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla, öncelikle 25-30 yaş aralığında sadece 1 kişi ve 31-35 yaş aralığında 8 kişi bulunduğu için yaş kategorileri 25-40 (n = 62), 41-45 (n

Eğitim Yöneticilerinin Yenilikçi İş Davranışları İle Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişkinin...

= 75) ve 46 ve üstü (n = 108) olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra verilerin yaş düzeylerinde normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda verileri analiz etmede tek yönlü varyansanalizi (oneway ANOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Analiz sonucu betimsel istatistikler Tablo 8’de, ANOVA sonucu Tablo 9’de görülmektedir.

Tablo 8.Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	n		YİDÖ	Fikir Üretme ve Uygulama	Fikri Destekleme
25-40	62	\bar{X}	40.23	25.69	14.53
		S	3.76	3.25	0.88
41-45	75	\bar{X}	40.12	25.80	14.32
		S	3.77	3.12	1.16
46 ve üstü	108	\bar{X}	39.45	25.34	14.11
		S	3.95	3.10	1.33

Tablo 8 incelendiğinde, yenilikçi iş davranışı ölçeği toplam puan ortalamalarının 40.23 ile 39.45 arasında, fikir üretme ve uygulama boyutunun ortalamalarının 25.80 ile 25.34 arasında ve fikri destekleme alt boyutunun ortalamalarının 14.53 ile 14.11 arasında değiştığı görülmektedir. Sadece ortalamalar incelenerek ortalamaların yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ifade edilemez. ANOVA sonuçlarını incelemek gerekmektedir(Tablo 9).

Tablo 9. Yöneticilerin Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalama Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek/ boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
YİDÖ	Gruplar Arası	31.183	2	15.591	1.052	.351	-
	Gruplar İçi	3585.527	242	14.816			
	Toplam	3616.710	244				
Fikir Üretme ve Uygulama	Gruplar Arası	10.499	2	5.249	.531	.589	-
	Gruplar İçi	2393.501	242	9.891			
	Toplam	2404.000	244				
Fikri Destekleme	Gruplar Arası	7.145	2	3.573	2.555	.080	-
	Gruplar İçi	338.422	242	1.398			
	Toplam	345.567	244				

Yapılan analiz sonucuna göre yöneticilerin yenilikçi iş davranışı [$F(2-242) = 1.052$, $p > .05$], fikir üretme ve uygulama [$F(2-242) = .531$, $p > .05$] ve fikri destekleme [$F(2-242) = 2.555$, $p > .05$] puan ortalamaları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırma kapsamında yöneticilik pozisyonuna göre yöneticilerin görüşlerindeki farklılığı incelemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmasına karar verilmiştir. İl millî eğitim müdür yardımcısı sayısı 11 kişi olduğu için parametrik bir test yapmak yerine non-parametrik bir test tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucu Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Yenilikçi İş Davranışları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Yöneticilik Pozisyonuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Ölçek/ boyut	Görev	n	Sıra Ort.	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
YİDÖ	İl MEM Yard.	11	95	2	3.98	.137	-
	İl ME Şub. Md.	21	103.23				
	İlçe ME Şub. Md.	213	126.43				
Fikir Üretim ve uygulama	İl MEM Yard.	11	89.96	2	3.87	.145	-
	İl ME Şub. Md.	21	109.10				
	İlçe ME Şub. Md.	213	126.17				
Fikri Destekleme	İl MEM Yard.	11	133.13	2	2.53	.282	-
	İl ME Şub. Md.	21	104.08				
	İlçe ME Şub. Md.	213	124.21				

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların yenilikçi iş davranışları ($\chi^2 = 3.98$, $p > .05$), fikir üretim ve uygulama ($\chi^2 = 3.87$, $p > .05$) ve fikri destekleme ($\chi^2 = 2.53$, $p > .05$) ile ilgili görüşleri yöneticilik pozisyonlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre, eğitim yöneticileri, her zaman zor durumlarda yeni fikirler üretme, yeni teknik ve metotlara açık olma, orijinal çözüm üretme, yenilikçi fikir olduğunda heyecan duyma, destekleme ve takdir etme konularında buldukları pozisyondan farksız olarak aynı düşünmektedirler yorumu yapılabilir.

Araştırmanın beşinci problemi olarak ifade edilen “Yöneticilerin Yenilikçi İş Davranışı algıları ve alt boyutları ile Örgütsel Destek algıları ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve analiz sonucu Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yöneticilerin Yenilikçi İş Davranışları ve Alt Boyutları ile Örgütsel Destek ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki (n = 245)

	YİDÖ	FÜ	FD	AÖD	ÖA	YD	ÖÖ
YİDÖ		.962**	.697**	.036	.019	.046	.048
FÜ			.476**	.016	.004	.025	.025
FD				.074	.051	.084	.088
AÖD					.957**	.927**	.920**
ÖA						.817**	.802**
YD							.841**
ÖÖ							

** : .01 düzeyinde anlamlı

YİDÖ: Yenilikçi iş davranışları, FÜ: Fikir üretme ve uygulama, FD: Fikri destekleme, AÖD: Algılanan örgütsel destek, ÖA: Örgütsel adalet, YD: Yönetim desteği, ÖÖ: Örgütsel ödül

Tablo 11'e göre yöneticilerin yenilikçi iş davranışları ölçeği kendi alt boyutu fikir üretme ve uygulama ($r = .962, p < .01$) ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde; fikri destekleme ($r = .697$) ile pozitif, anlamlı, orta düzeyde ilişki göstermektedir. YİDÖ, örgütsel destek ölçeği ve alt boyutları ile ise anlamlı korelasyon göstermemektedir ($p > .05$). YİDÖ'nün alt boyutları birbirleri ile pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon gösterirken ($r = .476, p < .01$), örgütsel destek ve alt boyutları ile anlamlı korelasyon göstermemektedir ($p > .05$). Örgütsel destek alt boyutları olan örgütsel adalet ($r = .957, p < .01$), yönetim desteği ($r = .927, p < .01$) ve örgütsel ödüller ($r = .920, p > .01$) ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde ilişki göstermektedir. AÖD, YİDÖ ve alt boyutları ile ise anlamlı ilişki göstermemektedir ($p > .05$). Örgütsel adalet, yönetim desteği ($r = .817, p < .01$) ve örgütsel ödüller ($r = .802, < .01$) ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde ilişki göstermektedir. Yönetim desteği ile örgütsel ödüller pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde ilişki göstermektedir ($r = .841, p < .01$). Bulguları özetlemek gerekirse hem YİDÖ ve alt boyutları hem de AÖD ve alt boyutları kendi içlerinde anlamlı korelasyon göstermektedir. Ancak YİDÖ ve AÖD birbirleri ile anlamlı korelasyon göstermemektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada öncelikle eğitim yöneticilerinin yaş ve pozisyonlarına bakılmıştır. Yaşa göre yöneticilerin en çok ($n = 108, \%44.1$) 46 yaş ve üzerinde, daha sonra ($n = 75, \%30.6$) 41-45 yaş arasında ve ($n = 53, \%21.6$) 36-40 yaş aralığındadır. 25-30 yaş aralığında sadece 1 (%0.4), 31-35 yaş aralığında ise 8 (%3.3) katılımcı yer almaktadır.

Yöneticilerde genel anlamda belirli bir yaşın üzerinde (36 ve üzerinde toplam 236 kişi) kişilerin olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, çalışma konumuz olan yöneticiliği, genç diyebileceğimiz meslektaşların tercih etmediği sonucunu çıkarabiliriz.

Yöneticilik pozisyonuna göre katılımcılar, beklenildiği gibi (teşkilat yapısı gereği) en çok (n = 213, %86.9) ilçe millî eğitim şube müdürü, daha sonra (n = 21, %8.2) il millî eğitim şube müdürü ve en az (n = 11, %4.9) il millî eğitim müdür yardımcısı pozisyonunda çalışmaktadırlar.

Yapılan çalışmada, yöneticiler, örgütsel desteğe ilişkin bütün olarak ve “örgütsel adalet”, “örgütsel ödülleri ve iş koşulları” ve “yönetim desteği” alt boyutlarında orta derecede katıldığı ortaya çıkmıştır. Yine örgütsel destek ve alt boyutlarının demografik profille ilişkisinde, örgütsel destek ölçeği genelinde, örgütsel adalet ve yönetim desteği alt boyutlarında, 25-40 yaş grubundaki yöneticiler, daha fazla örgütsel destek, adalet ve yönetim desteği gördüklerini düşünmektedirler. Yöneticilik pozisyonu değişkeninde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuçlara göre Millî Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan müdür yardımcılarını ve şube müdürleri çalışma ortamlarında üst yöneticiden kurumsal desteği artırmalarını bekledikleri yorumu yapılabilir. İlgili alan yazında yapılan çalışmalarda; Eisenberger, vd. (2002), algılanan örgütsel destek ile yönetim desteği arasında yüksek seviyede bir ilişki olduğunu saptamış; Özdevecioğlu (2003), algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki anlamlı ilişki ortaya koymuş; Güney, Akalın, ve İlsev (2007), algılanan örgütsel desteğin, duygusal örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğunu saptamış; Özbek ve Kosa (2015), örgütsel destek, duygusal bağlılık, üst yönetim desteği ve personel güçlendirme hizmet niteliği ile doğrusal anlamda ve olumlu yönlü ilişki olduğunu tespit etmiş; Turunç ve Çelik (2010), iş görenlerin algıladığı örgütsel destek ve yaşadığı stres hem işe hem de örgüte karşı olan tavır ve tutumlarını etkilediğini ortaya çıkarmış; Kaplan (2010), örgütsel bağlılığın alt boyutlarında duygusal bağlılığın fazla olduğunu saptamış; Eser (2011), güven eğilimi ile algılanan örgütsel destek arasında düşük seviyede olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit etmiş; Kaplan ve Ögüt (2012), algılanan örgütsel destek ile duygusal ve normatif bağlılık arasında olumlu yönlü, devam bağlılığı arasında ise olumsuz yönlü bir ilişki tespit etmiş; Yılmaz ve Görmüş (2012), stratejik girişimcilikte algılanan örgütsel destek ile örgütsel öğrenme arasında olumlu yönde ve güçlü bir ilişki saptamış; Eğriboyun (2013), çalışanların örgütün kendilerine destekçi olduğunu algıladıklarında güven duymalarının daha çok olduğunu saptamış; Demirel (2013), örgütsel desteğin, mesleki stres-iş tatmini ilişkisinde aracı değişken olduğunu tespit etmiş; Yılmaz (2014), öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel güven algılarının; dağıtılmış liderlik algılarını direk etkilediği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını pozitif yönlü etki ettiği tespit etmiş; Köse (2015), öğretmenlerin işe angaje olma tutumları ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki, örgüt iklimi ile örgütsel destek algısı arasında olumlu ve yüksek seviyede anlamlı bir ilişkin olduğunu tespit etmiş; Kim vd. (2016),

algılanan örgütsel yetkinliğin, algılanan örgütsel destek ile duygusal örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini tespit etmiş; Zhong vd. (2016), kültürün, algılanan örgütsel desteği ve insan kaynakları uygulamalarını artırdığını tespit etmiş; Edwards ve Peccei (2010), algılanan örgütsel desteğin örgüt kimliği ve iş niyetini pozitif yönde etkilediğini tespit etmiş; Madden, Mathias ve Madden (2015), işyerinde olumlu ilişkilerin algılanan örgütsel destek ile iş niyeti arasında arabuluculuk etkisi olduğunu; algılanan örgütsel desteğin işe niyetine doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu tespit etmiş; Rhodes ve Eisenberger (2002), çalışanların özelliklerinin; örgütsel destek algısı ile çok düşük anlamda ilişkili olduğunu tespit etmiş; Shanock ve Eisenberger (2006), çalışmalarında yönetsel destek alt boyutunun, yöneticilerin iş görenleri değerlendirme ve yönlendirme sorumluluğunun olması sebebiyle örgütsel destek algısının hissedilmesinde önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir.

Bahsedilen tüm çalışmaların ortak yönleri arasında; algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu, örgüt içerisindeki adaletli uygulamaların çalışanları olumlu yönde etkilediği ve iş yapma konusunda pozitif etkilediği, örgütsel desteğin iş stresini azalttığı, çalışanın iş doyumunu artırdığı ve çalışan davranışlarına olumlu yansıdığı öne çıkan hususlar arasındadır.

Yapılan bu çalışmada, yöneticiler, Örgütsel Destek'e ilişkin bütün olarak ve Örgütsel Adalet, Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları ve Yönetim Desteği alt boyutlarında orta derecede katılmaktadırlar. Yine örgütsel destek ve alt boyutlarının demografik profille ilişkisinde, Örgütsel Destek Ölçeği genelinde, örgütsel adalet ve yönetim desteği alt boyutlarında, 25-40 yaş grubundaki yöneticiler, daha fazla örgütsel destek, adalet ve yönetim desteği gördüklerini düşünmektedirler. Yöneticilik pozisyonu değişkeninde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu da gösteriyor ki ilgili alan yazında yapılan çalışmalarla bizim yaptığımız çalışma benzerlik göstermektedir.

Yenilikçi İş Davranışı ile ilgili yapılan çalışmalarda; Ceylan (2000), algılanan bağlılık tabanlı insan kaynakları düzeninin algılanan gelişim kültürünü olumlu yönde etkilediğini, algılanan bağlılık tabanlı insan kaynakları sistemi ile yenilikçi iş tutumu arasındaki ilişkide gelişim kültürünün kısmi aracılık etkisi olduğunu saptamış; Akkoç, Turunç ve Çalışkan (2011), gelişim kültürü ve lider desteğinin personellerin yenilikçi tutumlarını artırdığı ve bu etkide iş ile aile çatışmasının kısmen aracılık etkisi olduğunu saptamış; Ceylan ve Özbal (2011), adalet algıları doyumunu olan çalışanlar ağır iş yükünün üstesinden gelmek için daha istekli, örgütteki problemleri çözmeye ve yenilikçi iş tutumlarında da istekli olduğunu saptamış; Akkoç (2012), gelişim kültürü ve etik iklimin yenilikçi tutumu pozitif yönde etkilediği ve bu etkiye dağıtım adaletinin aracı olma etkisinin olduğunu saptamış; Çalışkan ve Akkoç (2012), girişimci ve yenilikçi tutumların iş gücünü olumlu yönde etkilediğini ve bu etkide ortamın belirsizliğin aracılık etkisinin mevcut olduğunu saptamış; Turgut ve Beğenirbaş (2013), yapısal sosyal sermaye ile bilişsel sosyal sermayenin yenilikçi olma iklim boyutları ve yenilikçi tutuma arasında anlamlı ilişki görülmezken ilişkisel sosyal sermayenin yenilikçi iklim

boyutlarını ve yenilikçi davranışı pozitif ve etkili bir şekilde mevcut olduğunu saptamış; Sönmez ve Yıldırım (2014), hemşirelerin yenilikçi tutumlarını etkileyen unsurların, literatürde ifade edilen unsurlar ile aynı olduğunu saptamış; Töre (2017), entelektüel sermayenin yenilikçi iş tutumu üstündeki etkisinde; bilgi paylaşımı, öz-yeterlilik ve iç denetim odağının aracılık görevi üstlendiğini, personellerin yenilikçi iş tutumu seviyelerinin medeni durumu ile çalışılan pozisyon değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığını tespit etmiş; Kör (2018), yenilikçi iş tutumu, örgütlerin girişimcilik yönelimi ve öz liderlik unsurları ve bu unsurların karşılıklı olan ilişkilerini incelemiştir.

Yapılan bu çalışmada, genel olarak, yenilikçi iş davranışının, örgütteki gelişim kültürünü desteklediği, girişimcilik ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu, örgütün ve iş görenlerin gelişimine katkı sağladığı öne çıkan sayılabilecek unsurlardan sadece birkaçıdır.

Yapılan bu çalışmada, yöneticiler, Yenilikçi İş Davranışı Ölçeğinin bütününe ve alt boyutlarına tamamen katılmaktadırlar. Yenilikçi İş Davranışı ve alt boyutlarının demografik profille ilişkisinde, Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarında, yaş ve yöneticilik pozisyonu değişkenlerinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu da gösteriyor ki ilgili alan yazında yapılan çalışmalarla yapılan bu çalışma benzerlik göstermektedir.

Genel olarak yukarıdaki tüm çalışmalar değerlendirildiğinde Örgütsel Destek ve Yenilikçi İş Davranışı hem örgüt açısından hem de çalışanlar açısından önem arz eden konuların başında gelmektedir. Bu önemli hususlara başta örgüt yöneticileri olmak üzere politika yapıcı ve karar verici tüm aktörlerin gereken önemi ve dikkati göstermesi sadece örgüt açısından değil aynı zamanda çalışanların etkinliği ve verimliliği açısından da önem arz etmektedir.

Araştırma, yöneticilerin yenilikçi iş davranışları, kendi alt boyutları fikir üretme ve uygulama ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde ve fikri destekleme ile pozitif, anlamlı, orta düzeyde ilişki gösterdiğini; algılanan örgütsel destek ölçeği, alt boyutları olan örgütsel adalet, yönetim desteği ve örgütsel ödüller ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde ilişki gösterdiğini; yenilikçi iş davranış ölçeği, algılanan örgütsel destek ölçeği ve alt boyutları ile anlamlı korelasyon göstermediğini ortaya koymuştur.

Öneriler

1. Örgütsel desteğin yenilikçi iş davranışı ile olan ilişkisini daha kapsamlı bir şekilde anlayabilmek adına çalışma sayısının artırılmasının alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.
2. Alan yazınında yapılan çalışmalarla bizim yaptığımız çalışma benzerlik göstermektedir. Yöneticilerin örgütsel destek algılarını artırıcı faaliyetlerin neler olabileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

3. Eğitim yöneticilerini derinlemesine incelemek için, yüz yüze görüşmelere ve odak grup çalışmalarına yönelik araştırmalar yürütülebilir.
4. İlçe bazlı durum çalışmaları yapılabilir.
5. Yöneticilere, çalışan personele ve öğretmenlere yapılacak olan ödüllendirmelerde üst yöneticilere takdir hakkı verilmelidir.
6. İş yoğunluğu ve karşılığı olan ücret konusunda daha adil bir yöntem geliştirilmelidir.
7. Yöneticiler için belirgin bir kariyer sistemi mevzuatı çalışmalıdır.
8. Yöneticiler için, kurumsal hedefleri gerçekleştirme amacıyla uygulamaya yönelik profesyonelce eğitimler tasarlanmalıdır.

Kaynakça

- AKKOÇ, İ. (2012). Gelişim Kültürü ve Etik İklimin Yenilikçiliğe Etkisinde Dağıtım Adaletinin Rolü. *Journal Of Alanya Faculty Of Business/Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3).
- AKKOÇ, İ., Turunç, Ö. & Çalışkan, A. (2011). Gelişim Kültürü ve Lider Desteğinin Yenilikçi Davranış ve İş Performansına Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Aracılık Rolü. *ISGUC The Journal Of Industrial Relations And Human Resources*, 13(4), 83-114.
- AKSEL, İ. (2010). İşletmelerde İnovasyon ve İnovasyonu Destekleyen Örgüt Kültürünün Belirleyicileri ve Bir Araştırma. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 77.
- CEYLAN, C. (2000). Algılanan Bağlılık Tabanlı İnsan Kaynakları Sisteminin Algılanan Gelişim Kültürü ve Yenilikçi İş Davranışına Etkisi. *ISGUC The Journal Of Industrial Relations And Human Resources*, 15(1), 40-58.
- CEYLAN, A. & Özbal, S. (2011). Yenilikçi İş Davranışı ve Çalışanların Adalet Algıları Arasındaki İlişkiler Üzerine Bankacılık Sektöründe Yapılan Bir Çalışma. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*; Sayı 32; 167-184.
- CHANG, L. C. & Liu, C. H. (2008) Employee Empowerment, Innovative Behavior And Job Productivity Of Public Health Nurses: A Cross-Sectional Questionnaire Survey, *International Journal Of Nursing Studies*, 45(10), 1442-1448.
- ÇALIŞKAN, A. (2013). İç Odaklı Örgüt Kültürünün Yenilikçi Davranışa Etkisinde Personel Güçlendirmenin Aracılık Rolü. *İş, Güç İnsan Kaynakları ve Endüstri İlişkileri Dergisi*. 15(1), 88-112.
- ÇALIŞKAN, A. & Akkoç, İ. (2012). Girişimci ve Yenilikçi Davranışın İş Performansına Etkisinde Çevresel Belirsizliğin Rolü. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-29.
- ÇALIŞKAN, A., Akkoç, İ. & Turunç, Ö. (2011). Örgütsel Performansın Artırılmasında Motivasyonel Davranışların Rolü: Yenilikçilik ve Girişimciliğin Aracılık Rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 363-401.

Eğitim Yöneticilerinin Yenilikçi İş Davranışları İle Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişkinin...

- DAMANPOUR, F. (1991). Organizational Innovation: A Meta-Analysis Of Effects Of Determinants And Moderators. *Academy Of Management Journal*, 34, 555-590.
- DE JONG, J. P. & Den Hartog, D. N. (2007). How Leaders Influence Employees' İnnovati ve Behaviour. *European Journal Of Innovation Management*. 10(1), 41-64.
- DEMİRÇAN Çakar, N. & Yıldız, S. (2009). Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi: "Algılanan Örgütsel Destek" Bir Ara Değişken Mi? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(28), 68-90.
- DEMİREL, E. T. (2013). Mesleki Stresin İş Tatminine Etkisi: Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü. *Academic Review Of Economics & Administrative Sciences*, 6(1).
- DURAN, C. & Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin Yaratıcılıkla Olan İlişki ve Yeniliği Geliştirme Süreci. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F.16(1),57-71.
- EDWARDS, M. R. & Peccei, R. (2010). Perceived organizational support, organizational identification, and employee outcomes. *Journal of Personnel Psychology*.
- EĞRİBOYUN, D. (2013). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişkin. Doktora Tezi. Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
- EİSENBERGER, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I.L. & Rhoades, L.(2002). Perceived Supervisor Support: Contributions To Perceived Organizational Support And Employee Retention, *Journal Of Applied Psychology*. 87, 565 – 573.
- ERDOĞAN, D. & Güneş, D. (2013).The Relationship Between Individual Innovativeness And Change Readiness Conditions Of Students Attending Faculty Of Education *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 106, 3033-3040.
- ESER, G. (2011). Güven Eğiliminin Algılanan Örgütsel Destek Üzerine Etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1), 365-376.
- GÜNEY, S., Akalın, Ç. & İlsev, A. (2007). Duygusal Örgütsel Bağlılık Gelişiminde Algılanan Örgütsel Destek ve Örgüt Temelli Öz-Saygı. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 189-211.
- GÜROL, M. & Turhan, M. (2005). Yönetim Fonksiyonları Bağlamında Uzaktan Eğitim Yönetimi. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 4(2),83-89
- HANNEMANN Weber, H., Kessel, M., Budysh, K. & Schultz, C. (2011). "Shared Communication Processes Within Health Care Teams For Rare Diseases And Their Influence On Health Care Professionals' Innovative Behavior And Patient Satisfaction." *Implementation Science*, 6(1), Pp.40.
- JANSSEN, O. (2000). Job Demands, Perceptions Of Effort-Reward Fairness And İnnovative Work Behaviour. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- KARASAR, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- KAPLAN, M. (2010). Otel İşletmelerinde Etiksel İklim ve Örgütsel Destek Algılamalarının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Kapadokya Örneği. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- KAPLAN, M.& Ögüt, A. (2012). Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Analizi: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(1), 387-401.
- KIROĞLU, I. & Albayrak, R. S. (2017). Yaratıcı Endüstrilerde Yenilikçi İş Davranışı Ölçeğinin Yöneticilere Uygulanması ve Doğrulanması: Reklamcılık Sektörü Örneği. Karadeniz. 35, 111-122.
- KİM, K. Y., Eisenberger, R. & Baik, K. (2016). Perceived organizational support and affective organizational commitment: Moderating influence of perceived organizational competence. Journal of Organizational Behavior,37(4), 558-583.
- KÖR, B. (2018). Öz Liderlik, Örgütlerin Girişimcilik Yönelimi ve Çalışanların Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Araştırma.
- KÖSE, A. (2015). İşe Angaje Olma ile Örgütsel Destek Algısı ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi.
- MADDEN, L., Mathias, B. D. & Madden, T. M. (2015). Ingood company: the impact of perceived organizational support and positive relationships at work on turn over intentions. Management Research Review,38(3), 242-263.
- MOURSHED, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). How The World's Most Improved School System Keep Getting Better. Mckinsey & Company.
- NAYIR, F. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlere Sağlanan Örgütsel Desteğe İlişkin Görüşleri, Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısı ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NAYIR, F. (2013). Algılanan Örgütsel Destek Ölçeğinin Kısa Form Geçerlik Güvenirlik Çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28, 89-106.
- ÖZBEK, M. & Kosa, G. (2015). Duygusal Bağlılık, Örgütsel Destek, Üst Yönetim Desteği Ve Personel Güçlendirmenin Hizmet Kalitesi Üzerindeki Etkisi: Kırgızistan'da Banka İşgörenleri Üzerinde Bir Uygulama. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 0 (34), 189-212. DOI: 10.18070/euiibfd.62317
- ÖZDEVECİOĞLU, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.18(2), 113-130.
- PACK, S.M. (2005). Antecedents and Consequences of Perceived Organizational Support, for NCCA Athletic Administrators, The Degree of Doctor Philosophy Dissertation, Ohio State University, Ohio.
- PALMER, D. & Kaplan, S. (2009). A Framework For Strategic Innovation: Blending Strategy And Creative Exploration To Discover Future Business Opportunities. Retrieved May, 15.
- PEKDEMİR, I., Koçoğlu, M. & Gürkan, G.Ç. (2014). Özerklik ve Ödüllendirmenin Çalışan Performansı Üzerindeki Etkisinde Çalışanın İnovasyona Yönelik Davranışının Aracılık Rolüne Yönelik Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 43 (2),332-350.

Eğitim Yöneticilerinin Yenilikçi İş Davranışları İle Örgütsel Destek Algıları Arasındaki İlişkinin...

- RHOADES, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support :A Review Of The Literature. *Journal Of Applied Psychology*. 87, 698-714.
- SETTOON, R. P., Bennett, N. & Liden, R. C. (1996). Social Exchange İn Organizations: Perceived Organizational Support, Leader-Member Exchange, And Employee Reciprocity. *Journal Of Applied Psychology*, 81(3): 219-227.
- SHANOCK, L.R. & Eisenberger, R. (2006). When Supervisors Feel Supported: Relationships With Subordinates' Perceived Supervisors Support, Perceived Organizational Support And Performance. *Journal Of applied Psychology*. 91(3), 689-695.
- SHORE, L.M. & Shore, T.H. (1995). Perceived Organizational Support And Organizational Support, Organizational Politics Justice And Support(Eds. Cropanzano, R.S. ve Kacmar, K.M). London: QuorumBooks. 149-164.
- SÖNMEZ, B. (2011). Hemşirelerin Yenilikçi Davranışları ve Etkileyen Faktörler: Niteliksel Bir Çalışma. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- SÖNMEZ, B. & Yıldırım, A. (2014). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Yenilikçi Davranışları ve Yenilikçi Davranışlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi: Niteliksel Bir Çalışma.
- TÖRE, E. (2017). Entelektüel Sermayenin Yenilikçi İş Davranışına Etkisinin Bilgi Paylaşımı, Öz-Yeterlilik ve İç Denetim Odağı Perspektifinden İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bölümü.
- TURGUT, E. & Beğenirbaş, M. (2013). Çalışanların Yenilikçi Davranışları Üzerinde Sosyal Sermaye ve Yenilikçi İklimin Rolü: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 23(2), 101-124.
- TURUNÇ, Ö. & Çelik, M. (2010). Çalışanların Algıladıkları Örgütsel Destek ve İş Stresinin Örgütsel Özdeşleşme ve İş Performansına Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 183-206.
- WALLECE, J.E. (1995). Organizational And Professional Commitment İn Professional And Non Professional Organizations. *Administrative Science Quaterly*. 40, 228 - 255.
- WEST, M. A. & Farr, J. L. (1989). Innovation At Work: Psychological Perspectives. *Social Behavior*. 4, 15-30.
- XERRİ, D. (2013). The Role Of Personal Learning Networks İn Teachers' Professional Development. In A. Akbarov & D. Larsen-Freeman (Eds.), *Applying Intercultural Linguistic Competence To Foreign Language Teaching And Learning*. Sarajevo: International Burch University, 387-394.
- YILMAZ, D. (2014). Dağıtılmış Liderliğin Örgütsel Güven ile Algılanan Örgütsel Destek ve Okul Başarıyla İlişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- YILMAZ, H. & Görmüş, A. Ş. (2012). Stratejik Girişimciliğin, Algılanan Örgütsel Destek ve Örgütsel Öğrenme Üzerine Etkilerinin Araştırılması: Tekstil Sektöründe Ampirik Bir Çalışma. *Journal Of Yasar University*. 26(7), 4483-4504.
- ZHONG, L., Wayne, S. J. & Liden, R. C. (2016). Job engagement, perceived organizational support, high performance human resource practices, and cultural value orientations: A cross level investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 37(6), 823-844.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DUYGUSAL EMEK, İŞ ÖZELLİKLERİ VE İŞ AKIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Duran MAVİ¹, Salih YEŞİL²

* Bu çalışma birinci yazarın Öğretmen Görüşlerine Göre Duygusal Emek, İş Özellikleri ve İş Akışı Arasındaki İlişki: Elbistan İlçesi Örneği başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiş ve 21-24 Nisan 2016 Tarihleri arasında 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

1 Milli Eğitim Bakanlığı (Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü Elbistan Bilim ve Sanat Merkezi), duranmavi@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7244-6448.

2 Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, syes66@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3237-2258.

Geliş Tarihi: 15.04.2020 Kabul Tarihi: 19.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.720609

Öz: Bu araştırmanın amacı duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı değişkenleri arasındaki ilişkileri öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu kapsamda Kahramanmaraş ilinin Elbistan ilçesindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 1130 öğretmen arasından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 400 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verilerinin toplanması için Çukur (2009) tarafından geliştirilen Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği (ÖDİÖ), Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen İş Tanımlama Ölçeği (İTÖ) ve Bakker (2008) tarafından geliştirilen İş Akışı Ölçeği (İAÖ) kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin ardından ilişki, yordayıcılık ve aracılık analizleri yapılmıştır. Sonuçlar derinden davranışla iş özelliklerinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde, iş akışının pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. İş özellikleri ve iş akışı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca iş özelliklerinin, duygusal emeğin boyutlarından hiçbirini yordamağını; ancak iş akışını yordadığı görülmüştür. Bununla birlikte iş akışının yüzeysel ve derinden davranışı yordadığı da belirlenmiştir. İş özelliklerinin katılımcıların duygusal emek düzeylerini yordamasında iş akışının herhangi bir aracılığının bulunmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: duygusal emek, iş özellikleri, akış, aracılık.

A FIELD RESEARCH ON RELATIONSHIPS BETWEEN EMOTIONAL LABOR, JOB CHARACTERISTICS AND WORK RELATED FLOW ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

Abstract:

The aim of this research is to study the relationships amongst emotional labor, job characteristics and work related flow variables according to teachers' views. In this context, views of 400 teachers selected by stratified sampling method among 1130 teachers working in primary and secondary schools in Elbistan district of Kahramanmaraş were consulted. In order to collect research data, Teacher Emotional Labor Scale (TELS) developed by Cukur (2009), Job Diagnostic Scale (JDS) developed by Hackman and Oldham (1975) and Work Related Flow Inventory (WOLF) developed by Bakker (2008) were used. After the validity and reliability procedures were applied, correlation, regression and mediation analyses were made. The results show that deep acting has positive, low level, significant correlational relationship between job characteristics, and positive, medium level, significant correlational relationship between work related flow. A positive, medium level and significant correlational relationship was found between job characteristics and work related flow. In addition, it was observed that job characteristics did not predict any dimensions of emotional labor; but did so in terms of work related flow. In addition, it was found that work related flow predicted surface and deep acting. It was determined that there was no mediation effect of work related flow in prediction of emotional labor levels of participants by job characteristics.

Keywords: emotional labor, job characteristics, flow, mediation.

Giriş

Örgütler bir ihtiyaçtan doğar ve bu ihtiyacı gidermek için mal ya da hizmet üretirler. Üretim sırasında ve sonrasında elde edilen dönütler örgütlerin stratejilerini belirler. Bu süreçler, hem hizmet alanlar hem de hizmet sunanlar için incelenip değerlendirilir. Yapılan değerlendirmelerde çalışma yaşamına ait öğeler irdelenir. Bu çalışmalar da hizmet alanların ve sunanların etkilendiği faktörlerin ortaya çıkarılmasını sağlar (Llorens ve Battaglio, 2010). Zira örgütsel yaşamın etkilenebilen, iyileştirilebilen öğeleri örgütlere ve çalışanlara önemli avantajlar sağlar.

Eğitim, öğretmenler aracılığıyla öğrencilere çeşitli hizmetlerin sunulduğu bilimsel bir çalışma alanıdır. Öğretmenlerin içinde buldukları koşulların iyi anlaşılması, ülkelerin çok büyük harcamalar yaptıkları (Hanushek, 1996) eğitimin kalitesini iyileştirebilir. Araştırmalar, çalışanların işlerine karşı tutumlarıyla onların performansları (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Cook, 2008; Jiang, Jiang ve Park, 2013; Schleicher, Watt ve Greguras, 2004), yaratıcılıkları (Ekvall, 1996) ve örgütsel vatandaşlık davranışları (Begenirbaş ve Meydan, 2012) arasında önemli ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yapılan işin özellikleri öğretmenlerin de aralarında bulunduğu çeşitli çalışanları iş doyumu (Chu, 2002), tükenmişlik (Bono ve Vey, 2005; Mavi, 2016), doğal davranış (Özdemir, Koçak, 2018) ve motivasyon (Truta, 2014; Gosserand ve Diefendorff, 2005) gibi değişkenler açısından da etkileyebilmektedir. Bu durum *çalışanların hizmet sundukları kişilere iş yaşamının gerektirdiği duyguları sergilemesi* (Hochschild, 1983) olarak tarif edilen *duygusal emek* değişkeni hakkındaki öğretmen görüşlerinin incelenmesinin yerinde olacağını düşündürmektedir. Çünkü öğretmenler tarafından ortaya konulan emeğin yeteneği ve çabayı yansıtması, duygusal açıdan tatmin edici olması ve kaliteli an(ı)lar yaşatması arzulanır. Nitekim öğretmenlerin duygularını mesleki yaşamları özelinde ele alan çeşitli araştırmalar (Saunders, 2012; Winograd, 2003) da bu duruma işaret etmektedir.

Duygusal emek, öğretmenlerin tutumlarını etkileyen ve tutumlarından etkilenen önemli bir örgütsel değişkendir. Araştırmalar öğretmenlerin duygusal tükenme (Basım, Begenirbaş ve Can Yalçın, 2013), yönetsel destek (Ertürk, Keskinliç Kara ve Zafer Güneş, 2016), tükenmişlik (Lee ve Chelladurai, 2016; Zhang ve Zhu, 2008) ve memnuniyet (Zhang ve Zhu, 2008) hakkındaki algılarını etkileyen duygusal emeğin, duygusal zeka (Yin, Lee, Zhang ve Jin, 2013) ve örgüt iklimi (Ay Kaymak, 2018; Mavi, 2020) gibi değişkenler tarafından etkilendiğini göstermektedir. Duygusal emek tarafından etkilenen bu değişkenlerden biri de iş özellikleridir (Bono ve Vey, 2005; Chen ve Chiu, 2018; Visagie, 2007). İş özellikleri hakkında önemli çalışmalar yapan Hackman ve Oldham (1975; 1980), kavramı *motivasyonu yapılan görev aracılığıyla artıran bir değişken* olarak tanımlamaktadır. Yazarlara göre, bir görevin çeşitli becerilere hitap etmesi, bütünlük göstermesi, çalışanlar için anlam ifade etmesi, özerklik sunması ve geri bildirim sağlaması o görevin iş özelliklerini yansıttığını göstermektedir. Bir işin çalışanları ve örgütü etkileme düzeyi, onun sahip olduğu iş özellikleri düzeyiyle orantılıdır (Bilgiç, 2008). Alanyazında iş özelliklerinin iş doyumu (Iwu, Ezeuduji, Iwu, Ikebuaku ve Tengeh, 2018; Loher, Noe, Moeller ve Fitzgerald, 1985), liderlik (Piccolo, Greenbaum, Den Hartog ve Folger, 2010) ve motivasyon (Kaşlı, 2007) üzerindeki olumlu etkilerini gösteren çeşitli çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Duygusal emek-iş özellikleri kesişiminde bulunan iş doyumu (Chu, 2002; Iwu vd., 2018; Loher vd., 1985), liderlik (Gardner, Fischer ve Hunt, 2009; Piccolo vd., 2010) ve motivasyon (Gosserand ve Diefendorff, 2005; Kaşlı, 2007; Lawler ve Hall, 1970) da bu iki değişken arasındaki ilişkinin ele alınmasının yerinde olacağını düşündürmektedir. Çalışanların işlerine ilişkin tutumları onların kendilerini işlerine adanmalarında önemli bir yere sahiptir (Polat ve

Özdemir, 2017; Salanova, Bakker ve Llorens, 2006). Örgütsel bakımdan hedeflenen de duyguları ve işi(nin özellikleri) tarafından olumlu biçimde etkilenen çalışanların kendilerini iş(lerinin) akışına bırakmaları, yüksek verim ve mutluluk elde etmeleridir (Bakker, 2008; Ghani ve Deshpande, 2013; Gnoth, Zins, Lengmueller ve Boshoff, 2000).

İstekleri, görevleri kapasitesinin çok ötesinde olan bir çalışanın kaygı duyması, tam tersi durumda sıkılması beklenir. Böyle bir çalışanın kendisini işinin akışına bırakması mümkün olmayabilir. Eğitimin istenmedik çıktıkları olarak nitelenen düşük motivasyon, yetersiz iş doyumunu (Hoy ve Miskel, 2015) gibi sonuçlar da iş akışının yakalanamadığı böyle anlarda gözlenir. Bu bakımdan pek çok sorunun bulunduğu okullarda (Leithwood, Sun ve Schumacker, 2019) önemli sorumlulukları olan öğretmenlerin (Lauer mann, 2014) işlerinin düzenlenmesi onlara çeşitli katkılar sunabilir (Csikszentmihalyi, 1990/2018). *Beceri-tutum-zorluk uyumunun sağlandığı anlar* olarak ifade edilen *iş akışı* (Csikszentmihalyi, 1975) da bu yolla okulların yüksek yararına hizmet edebilir.

Öğretmenlerden çocuk yetiştirmenin değerini, eğitimin kalkınmaya etkisini, bilgi-pedagoji-müfredat arasındaki ilişkileri ve kişisel gelişimin önemini çözümlenmeleri beklenmektedir (Pantić ve Wubbels, 2010). Eğitim ortamlarına, yaşantılarına dönük çeşitli incelemeler ve iyileştirmeler bu beklentilerin karşılanmasını kolaylaştırabilir. Öğretmenlerin çalışma hayatlarına dönük araştırmalar da bu amaca hizmet edebileceğinden mevcut çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Duygusal emek (emotional labor), dikkat çekici biçimde ilk kez Hochschild (1983) tarafından ele alınmıştır. Yazara göre duygusal emek, iş yaşamının gerektirdiği duyguların çalışanlar tarafından sergilenmesidir. Ashforth ve Humphrey (1993) ise duygusal emeği uygun duyguların sunulması olarak açıklamaktadır. Bu tanımlardan hareketle duygusal emeğin hizmet alıcılarla etkileşim kurulurken duyguların kontrol edilmesi için gösterilen çaba olarak ifade edilmesi yerinde olabilir. Ancak örgüt yaşamında davranışlara yansıtılan her duygu, emek kapsamında değerlendirilmemelidir (Goffman, 1959). Duygusal emek hakkında dört yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar (i) Hochschild (1983), (ii) Ashforth ve Humphrey (1993), (iii) Morris ve Feldman (1996) ve (iv) Grandey (2000) tarafından ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlara sonraki yıllarda duygusal emeğin yeni tanımlarının yapıldığı, farklı örgütsel değişkenlerle ele alındığı araştırmalar eklenmiştir (Bono ve Vey, 2005). Öyle ki duygusal emeğe boyut eklenmeye dönük çalışmalarla (Çukur, 2009) dahi karşılaşılmaktadır. Ancak Hochschild (1983) tarafından ortaya konulan yaklaşımın önemini koruduğu, kendisinden sonra yapılan çalışmaları belirgin şekilde etkilediği düşünülmektedir. Zira yazar tarafından ortaya konulan *yüzeysel davranış* (*surface acting*) ve *derinden davranış* (*deep acting*) boyutları, duyguların çeşitliliği (variety of emotions) ve duygusal çelişki (emotional dissonan-

ce) öğeleri Ashforth ve Humphrey (1993), Çukur (2009), Grandey (2000) ve Morris ve Feldman (1996) tarafından ortaya konulan duygusal emek çalışmalarında da kendisine yer bulmuştur. Bu çalışmalara *samimi duygu* (Hoffman, 2016), etkileşim sıklığı (Brotheridge ve Lee, 2010) ve gösterim kurallarına dikkat etme (Gosserand ve Diefendorff, 2005) de eklendiğinde duygusal emeğin gelişimi ve kapsamı daha iyi anlaşılmaktadır.

İş özellikleri (job characteristics), temelleri Hackman ve Lawer (1971) tarafından atılan, Hackman ve Oldham, (1975) tarafından daha kapsamlı hale getirilen bir örgütsel değişkendir. Yazarlara göre iş özellikleri, çalışanların görevlerine ilişkin tutumlarının ifade edilmesini sağlamaktadır (Oldham ve Hackman, 2005). İş özellikleri, çalışanların görevlerini, sorumluluklarını ve onların yerine getirilmesini kapsamaktadır (Bennett, 1994). Görevin özellikleri, çalışanların yetenekleri ve işverenlerin talepleri arasındaki ilişkiler iş özelliklerinin özünü oluşturmaktadır (Kulik, Oldham ve Hackman, 1987). İş özellikleri beş boyuttan oluşmaktadır (Hackman ve Oldham, 1975): *Beceri çeşitliliği (skill variety)*, *iş kimliği (task identity)*, *işin anlamlılığı (task significance)*, *özerklik (autonomy)* ve *geri bildirim (feedback)*. Bir işin çalışanları memnun etme düzeyi onun bu boyutları içerme düzeyiyle ilgilidir (Pekel, 2001).

İş akışı (work related flow) araştırmaları, işinde kendisini kaybeden ressam ve satranç oyuncuları üzerinde başlatılmıştır. Bireylerin ideal yaşantıları olarak da anılan (Csikszentmihalyi, 1975) iş akışı hakkında özellikle 80'li yıllarda İtalya'da ve ABD'de önemli araştırmalar yapılmıştır (Massimini ve Carli, 1988). İş akışının mutlu ve iyi hissetmeyi içermesi Maslow'un (1970) uç deneyimler (peak experiences) kavramını akıllara getirmektedir. Ancak uç deneyimler pasif tecrübelerden oluşmaktadır. İş akışı ise etkin katılımları içermektedir. İş akışı üç boyuttan oluşmaktadır: *Kendini işe verme (absorption)*, *işten zevk alma (work enjoyment)* ve *içsel motivasyon (intrinsic motivation)* (Bakker, 2008).

Çeşitli araştırmalarda duygusal emek-iş özellikleri (Chu, 2002; Santos, 2013), iş özellikleri-iş akışı (Bakker, 2007; Demerouti, 2006; Fullagar ve Kelloway, 2009) ve duygusal emek-iş akışı (Xanthopoulou, Bakker, Oerlemans ve Koszucka, 2012) ilişkilerinin ele alındığı görülmektedir. Sınırlı sayıdaki çalışmada (Visagie, 2007; Wang, 2014) ise bu üç değişken arasındaki ilişkiler birlikte incelenmiştir. İnceleme sırasında duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişkileri ele alırken bu değişkenlerden birinin aracılık rolünü ele alan bir çalışmaya da rastlanamamıştır. Haklarında çeşitli araştırmalar yapılan öğretmenler açısından bu değişkenlerin bir arada ele alındığı bir çalışmaya ulaşılamaması bu konuda alanyazında bir boşluk olduğu fikrini vermektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

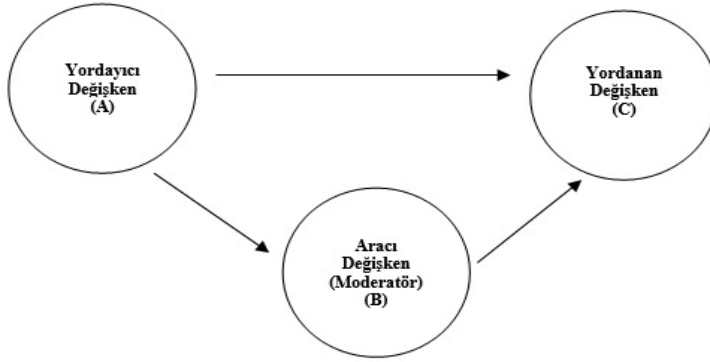
Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Duygusal emek, iş özellikleri ve akışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İş özelliklerinin duygusal emeği yordamasında iş akışının aracılık etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişki tarama benimsenmiştir. Değişkenlerin aralarındaki bağımsızlığın, ilişkiliğin ve değişimin teorik arka planı (Neuman, 1991/2017; Zayim Kurtay, 2018) ilişki taramanın seçiminde etkili olmuştur. Nitekim araştırma sorularında ifade edilen ayrıntılar (ilişki ve yordayıcılık incelemeleri) ve Şekil 1’de sunulan model (aracılık incelemesi), araştırmanın deseni ile teorik temellerinin uyumunu yansıtmaktadır.



Şekil 1. Aracılık modeli

Çalışmada aracılık etkisi için Baron ve Kenny (1986, s. 1176) Aracılık Etkisi Modeli'nden yararlanılmıştır (Şekil 1). Bu modelde (i) öncelikle A değişkeninin (iş özelliklerinin), B (duygusal emek [boyutlarını]) ve C (iş akışı) değişkenini yordaması, (ii) ardından B değişkenine ait yolların A ve C arasındaki yollara eklenmesiyle A ve C değişkeni arasında daha önce saptanan ilişkinin anlamsızlaşması ya da ilişki katsayısının belirgin şekilde azalması gözlemlenir. Burada B değişkenine ilişkin değerlerin anlamsızlaşması değişkenin tam aracılık (full mediation), B (beta) katsayısının belirgin şekilde azalması ise kısmi aracılık (partial mediation) etkisi olduğunu gösterir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilinin Elbistan ilçesinde görev yapan ilk ve orta okullarda görevli 1130 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak

evrenin tüm alt gruplarının örnekleme temsili edilebilmesine olanak tanıyan tabakalı örnekleme (stratified sampling) (Balci, 2016) kullanılmıştır. Bunun için Çingı (1994'ten aktaran; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü belirleme tablosu incelenmiş, araştırma evrenini $\alpha=.05$ anlamlılık, %5 tolerans düzeyinde en az 287 kişinin temsil edebileceğine kanaat getirilmiştir. Bir araştırmada yargıya varabilmek için dağıtılan/doldurtulan ölçeklerin en az %80'lik geri dönüş oranına sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Balci, 2016). Bu kapsamda boş bırakılma, doldurulmama, hatalı doldurma gibi nedenlerden kaynaklanacak olumsuzlukların önüne geçilmesi için katılımcılara 500 ölçek dağıtılmıştır. Geri dönen 414 ölçeğin 400'ünün araştırmada kullanılmaya uygun olduğu görülmüştür. Böylece hem tabakalı örnekleme için yeterli sayıya hem de geri dönüş için hedeflenen orana erişilmiştir. İncelemelerde katılımcıların %57'sinin ($n=228$) erkeklerden, %43'ünün ($n=172$) kadınlardan oluştuğu görülmektedir. %70'i evli olan katılımcıların kıdem bazında en büyük grubunu %36 ($n=144$) oranla sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğrenim durumu bazında ise en büyük grubu %92 ($n=368$) oranla lisans mezunları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada duygusal emek hakkında veri toplamak için Çukur (2009) tarafından geliştirilen 20 maddeli ve 3 boyutlu (samimi duygu, yüzeysel davranış ve derinden davranış) *Öğretmenlerde Duygusal İşçilik Ölçeği (ÖDİÖ)* kullanılmıştır. 190 katılımcıdan sağlanan verilerle geliştirilen ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir (Cronbach's Alfa= .70-.81). İş özellikleri hakkında veri toplamak için Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Demirbaş (2008) tarafından gerçekleştirilen 25 maddeli ve 5 boyutlu (beceri çeşitliliği, işin kimliği/bütünlüğü, işin anlamlılığı/önemi, özerklik ve geri bildirim) *İş Tanımlama Ölçeği'ne (İTÖ)* başvurulmuştur. 540 katılımcıdan elde edilen verilerle geliştirilen bu ölçek güvenilir bir ölçme aracıdır (Cronbach's Alfa= .66). İş akışı hakkında veri toplamak için ise Bakker (2008) tarafından geliştirilen *İş Akışı Ölçeği'nden (İAÖ)* yararlanılmıştır. 12 maddeli ve 2 boyutlu (işten zevk alma ve kendini işe verme) bir yapıya sahip olan ölçek güvenilir bir ölçme aracıdır (Cronbach's Alfa değerleri .81-.91). Mavi (2015) tarafından ilk kez Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin geçerliği, *DFA (doğrulayıcı faktör analizi)* ile de onaylanmıştır ($\chi^2[215.05, N=400]$; $Sd=61$; $\chi^2/Sd=3.52$, $p<.001$; $RMSEA=.080$; $AGFI=.88$; $GFI=.92$; $CFI=.95$; $IFI=.95$; $NFI=.94$). Araştırmada kullanılan ölçeklerin tamamı 5'li Likert tiptir. ÖDİÖ'de katılımcıların cinsiyet, branş, medeni hâl, kıdem, yaş ve mezuniyet durumlarını içlemeleri için hazırlanan bir kişisel bilgiler bölümü de bulunmaktadır.

İşlemler, Veri Analizi ve Etik Hususlar

Ölçme araçları ilgili okullarda, teneffüslerde bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bir ölçeğin yanıtlanması ortalama 15 dk. sürmüştür. Gerekli düzeltmelerin yapılması ve/veya eksik bilgilerin doldurulması verilerin toplanması sırasında yapıl-

mıştır. 57 farklı kurumda uygulanan ölçme araçlarında hatalı/eksik kodlandığı ve/veya uç değerler içerdiği görülenler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırmada SPSS 24.0 adlı yazılım kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmeye uygun olup olmadığının anlaşılması için normallik ve doğrusallık incelemeleri yapılmıştır. İncelemeler sonucunda toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği (yani -1.5 ve +1.5 arasında basıklık ve çarpıklık değeri ürettiği), doğrusal bir yapıya sahip olduğu ve varyans-kovaryans matrislerinin homojen olmadığı (yani T-Box Testi sonuçlarının .025'ten büyük olduğu) görülmüştür (Tabachnick ve Fidell 1996). Verilerin analizi sırasında değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve anlamlılığı değişkenlerin birbiri üzerindeki etkilerini daha anlaşılabilir kıldığından (Balcı, 2016) önce Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ardından çoklu doğrusal regresyon analizleri ve aracılık incelemeleri yapılmıştır.

Bir bilimsel araştırmada yer alan tüm unsurların (araştırmacı, katılımcı, eser vb.) korunmasını sağlayan etik prosedürler (Neuman, 2017) bu çalışmada da yerine getirilmiştir. Bu kapsamda veri toplama sürecinde katılımcılara dürüst davranılmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, sağladıkları bilgiler yalnızca araştırma için kullanılmıştır. Ölçekler emeği geçenlerden izin alınarak kullanılmıştır. Etik ilkeler açısından bir zorunluluk olan *komisyon/araştırma uygulama izni* ilgili üniversite ve il milli eğitim müdürlüğü arasında sağlanan koordinasyonla elde edilmiştir.

Bulgular

İlişki Analizi

Araştırmanın birinci sorusu olan *duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır*ın yanıtlanması için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde elde edilen r değeri .00-.30 aralığında iken ilişki düşük, .30-.70 aralığında iken ilişki orta, .70-1.00 aralığında iken yüksek düzeyde (Büyüköztürk, 2014, s. 32) olarak değerlendirilmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan bu analizin sonuçları Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Duygusal Emek, İş Özellikleri, İş Akışı Arasındaki İlişkiler

No.	Değişken/ Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Samimi Duygu	1											
2	Yüzeysel Davranış	.047	1										
3	Derinden Davranış	.246**	.322**	1									
4	İş Özellikleri	-.004	-.085	.190**	1								
5	Beceri Çeşitliliği	.004	-.060	.131**	.573**	1							
6	İşin Bütünlüğü	-.003	-.060	.089	.525**	.028	1						
7	İşin Anlamlılığı	.008	-.102*	.041	.571**	.266**	.257**	1					
8	Özerklik	-.031	-.029	.041	.474**	-.005	.203**	-.056	1				
9	Geri Bildirim	.014	.004	.200**	.586**	.131**	.173**	.255**	0.034	1			
10	İş Akışı	.065	.134**	.361**	.313**	.189**	.233**	.066	.240**	.112*	1		
11	Kendini İşe Verme	.061	.147**	.308**	.242**	.141**	.178**	.023	.216**	.084	.908**	1	
12	İşten Zevk Alma	.060	.108*	.357**	.328**	.203**	.246**	.092	.228**	.119*	.947**	.726**	1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 1’de görüldüğü üzere;

- Duygusal emeğin boyutlarından *derinden davranış* ile iş özellikleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.190$, $p<.01$); ancak *samimi duygu* ($r=-.004$, $p>.05$) ve *yüzeysel davranış* ($r=-.085$, $p>.05$) ile iş özellikleri arasında anlamlı herhangi bir ilişki söz konusu değildir.
- İş akışı ile duygusal emeğin boyutlarından *yüzeysel davranış* arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ($r=.134$, $p<.01$), *derinden davranış* arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ($r=.361$, $p<.01$),
- İş özellikleri ile iş akışı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.313$, $p<.01$).

Regresyon Analizleri ve Aracılık İncelemeleri

Regresyon analizleri sırasında veri setinin çoklu bağımlılık (multicollinearity) özelliği göstermemesine yani bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmamasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda; (i)bağımsız değişkenlerin açıklayamadığı varyans olarak bilinen tolerans (tolerance) değerinin .100’den küçük (Guajarati, 2004; Lin, 2006, s. 422), (ii)varyans büyütme faktörünün-VBF (variance inflation factor-VIF)

10.0'dan büyük (Franke, 2010), (iii) durum indeksinin-Dİ (condition index-CI) 30.0'dan büyük olmaması (Schroeder, 1990, s. 180) koşullarının aynı anda gerçekleşmemesi gözetilmiştir. Ardından araştırmanın ikinci sorusu olan *iş özelliklerinin duygusal emeği yordamasında iş akışının aracılık etkisi var mıdır*ın yanıtlanmasına ilişkin birer ön koşul olan regresyon analizleri ve yorumları yapılmıştır:

Tablo 2. İş Özelliklerinin Duygusal Emeği Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken(ler)	Bağımsız Değişken: İş Özellikleri										
	B	Std. H.	Std. β	t	p	Tolerans	VBF	Dİ	F	R	R ²
Samimi Duygu	-.034	.056	-.031	-.613	.540*	1.00	1.00	10.1	.376	.001	-.002
Yüzeysel Davranış	-.032	.054	-.029	-.582	.561*	1.00	1.00	.019	.339	.001	-.002
Derinden Davranış	.042	.051	.041	.826	.409*	1.00	1.00	10.1	.682	.002	-.001

* $p > .05$

Tablo 2'de görülen çoklu doğrusal regresyon analizine göre duygusal emeğin boyutlarından *samimi duygu* ($F=.376, p > .05$), *yüzeysel davranış* ($F=.339, p > .05$) ve *derinden davranış* ($F=.682, p > .05$), iş özelliklerinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Tablo 3. İş Özelliklerinin İş Akışını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken: İş Özellikleri										
	B	Std. H.	Std. β	t	p	Tolerans	VBF	Dİ	F	R	R ²
İş Akışı	.287	.058	.240	4.92	0.00*	1.00	1.00	10.1	24.2	.057	.055

* $p < .001$

Tablo 3'te görülen çoklu doğrusal regresyon analizine göre iş özellikleri, iş akışının anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=24.2, p < .001$). İş akışına ait toplam varyansın %5.5'i iş özellikleri tarafından açıklanmaktadır ($R=.057, R^2=.055, p < .001$).

Tablo 4. İş Akışının Duygusal Emeği Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken(ler)	Bağımsız Değişken: İş Akışı										
	B	Std. H.	Std. β	t	p	Tolerans	VBF	Dİ	F	R	R ²
Samimi Duygu	.060	.046	.065	1.29	.195***	1.00	1.00	10.5	24.2	.057	.055
Yüzeysel Davranış	.122	.045	.134	2.69	.007*	1.00	1.00	10.5	7.27	.018	.015
Derinden Davranış	.305	.039	.361	7.72	.000**	1.00	1.00	10.5	59.6	.130	.128

* $p < .01$ ** $p < .001$ *** $p > .05$

Tablo 4'te görülen çoklu doğrusal regresyon analizine göre duygusal emeğin boyutlarından *yüzeysel davranış* ($F=7.27$, $p < .01$) ve *derinden davranış* ($F=59.6$, $p < .001$), iş akışının anlamlı bir yordayıcısıdır. *Yüzeysel davranışa* ait toplam varyansın %1.5'i ($R=.018$, $R^2=.015$, $p < .01$), *derinden davranışa* ait toplam varyansın %12.8'i ($R=.130$, $R^2=.128$, $p < .001$) iş özellikleri tarafından açıklanmaktadır. Ancak iş akışı *samimi davranışın* anlamlı bir yordayıcısı değildir ($F=24.2$, $p > .05$).

Regresyon analizlerinin tamamlanmasının ardından aracılık etkisine ilişkin incelemelere geçilmiştir. Yapılan incelemelerde tolerans, VBF ve Dİ değerlerinin hedeflenen aralıklarda olduğu görülmüştür. Aracılık etkisinin ön koşullarından birisi olan (ve Şekil 1'in yorumlarında ayrıntıları açıklanan) iş özelliklerinin iş akışını yordamasının gerçekleştiği da görülmektedir (Tablo 3). Ancak incelemeler sırasında iş özelliklerinin (Tablo 2) ve iş akışının (Tablo 4), duygusal emeği(n boyutlarının tamamını) yordamadığı belirlenmiştir. Bu durum Baron ve Kenny (1986) tarafından geliştirilen modele göre aracılık etkisi için gerekli varsayımların sağlanamadığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle araştırmanın ikinci sorusu olan *iş özelliklerinin duygusal emeği yordamasında iş akışının aracılık etkisi var mıdır* böyle bir aracılığın söz konusu olmadığı yanıtı verilmiş ve çalışma sonlandırılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Kahramanmaraş ilinin Elbistan ilçesindeki ilk ve orta okullarda görev yapan 400 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen verilere dayanarak duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun için ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır.

Sonuçlar duygusal emeğin boyutlarından yalnızca *derinden davranış* ile iş özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Tablo 1). Nitekim regresyon analizleri de iş özelliklerinin duygusal emeği(n boyutlarının tamamını) yordamadığı-

nı göstermektedir (Tablo 2). Duygusal emeği yoğun olarak sergileyen çalışanlardan hemşirelerin görüşlerine göre yapılan bir başka çalışmada ise iş özelliklerinin duygusal emeği etkilediği bildirilmektedir (Santos, 2013). Chu (2002) ise otel çalışanları üzerinde yaptığı bir araştırmasında iş özelliklerinin boyutlarından *özerklik* ile duygusal emek arasında sınırlı bir ilişki olduğunu ve bunun güçlü olmadığını açıklamaktadır. İş özellikleri-duygusal emek özelindeki çalışmaların genellikle otel, sağlık ya da çağrı merkezi çalışanları üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak eğitim sisteminin önemli parçalarından biri olan öğretmenler hakkında böyle bir çalışmanın alanyazında gözlenememesi bu araştırmanın yerindeliği hakkında olumlu bir izlenim vermektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre iş özelliklerinin iş akışını yordadığı görülmektedir (Tablo 3). Benzer şekilde Visagie (2007) de iş özelliklerinin iş akışının yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Demerouti (2006), Ghani ve Deshpande (2013), Le Roux (2005), Maeran ve Cangiano (2013) ve Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli (2007) tarafından ortaya konulan sonuçlar da bu ilişkiyi onaylar niteliktedir. Ayrıca Fullagar ve Kelloway (2009), iş özelliklerinin boyutlarından *beceri çeşitliliğinin* ve *özerkliğin* iş akışına kaynaklık ettiğini bildirmektedir. Habe ve Tement (2016) ise iş özelliklerinin boyutlarından *özerklik* ile iş akışı boyutlarından *kendini işe vermenin* pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlar ilgili değişkenlerin boyutları üzerinde yapılacak yeni araştırmaların gerekliliği hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Araştırmanın bulguları iş akışının duygusal emeğin boyutlarından *yüzeysel davranışı* ve *derinden davranışı* yordadığını; ancak *samimi duyguyu* yordamadığını göstermektedir (Tablo 4). Sonuçlar Yugo (2009) tarafından öne sürülen iş akışının irdelenmesinin duygusal emeğe de katkı sunacağı görüşüyle de örtüşmektedir. Bu durumun, duygusal emek-iş akışı ilişkisi hakkında alanyazında görülen sınırlılığını bir nebze daha gidermesi umulmaktadır. Özellikle iş akışının *derinden davranışa* ilişkin toplam varyansın %12.8'ini açıklaması, öğretmenler üzerinde iş akışı-*derinden davranış* ilişkisinin farklı yöntemlerle ele alınabileceğini fikrini vermektedir. Zira çalışanlara olumlu katkıları olduğu bilinen iş akışının (Csikszentmihalyi, 1975) *derinden davranışın* etkileriyle (Brotheridge ve Grandey, 2002) benzerliği dikkat çekicidir. Öyle ki alanyazında *derinden davranış* iş akışına benzetilen olduğu dahi görülmektedir (Crawford, LePine, Rich, 2010; Eisenberger, Jones, Stinglhamber, Shanock ve Randall, 2005'ten aktaran; Mueller, Rubenstein, Long, Odio, Buckman, Zhang ve Halvorsen-Ganepola, 2013).

Üç değişkenin mevcut çalışmadaki gibi bir arada ele alındığı bir başka çalışmada (Visagie, 2007) değişkenler arasında bir aracılığın söz konusu olmadığı belirtilmektedir. Bu bulgu, araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Bir başka çalışmada (Wang, 2014) ise duygusal taleplerin iş performansı-iş akışı, yönetici desteği-iş performansı ilişkilerine aracılık ettiği belirtilmektedir. Mavi (2015) tarafından yapılan bir çalışmada iş özelliklerinin duygusal emeği yordamasında iş akışının tam aracılığı olduğu bildirilmektedir. Ancak araştırmacının analizlerini duygusal emeğin boyutlarının ortalama

puanlarını hesaplayarak gerçekleştirdiği görülmektedir. Oysa bu boyutların her birinin özel konular olduğu söylenebilir. Bu bağlamda duygusal emeğe ilişkin katılımcı görüşlerinin birbirine katılmasının/ortalama puanlarının hesaplanmasının bireyin doğasına aykırı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bu düşünceyle örtüşen önemli araştırmalara (Basım, Begenirbaş ve Can Yalçın, 2013; Lee ve Chelladurai, 2016; Yeşil ve Mavi, 2018; Mavi, 2020) da rastlanmaktadır. Birinci yazarın öz eleştirisi niteliğini taşıyan bu tutum, Neuman (2017) tarafından vurgulanan bilimsel araştırmaların sorgulanması ve eleştirilmesi konusunda çalışmaya önemli bir özgünlük atfetmektedir. İncelemeler sırasında Türkiye bağlamında iş akışını konu edinen çalışmaların (Büyükoğlu, 2015; Metin, 2020) mevcut çalışmaya oranla daha sade ilişkisel analizlere başvurduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de sayısı milyonla ifade edilen öğretmenler hakkında böyle bir çalışmanın yapılması değişkenleri ve sonuçları açısından bu araştırmayı irdelenmeye değer kılmaktadır.

Kaynakça

- ASHFORTH, B.E., & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management*, 18(1), 88-115.
- AY KAYMAK, K. (2018). Örgüt ikliminin duygusal emek üzerine etkisi: Konya bankacılık sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma (Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- BAKKER, A.B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 400-414.
- BALCI, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. bs.). Ankara: Pegem.
- BARON, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- BASIM, N., Begenirbaş, M. ve Can Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496.
- BEGENİRBAŞ, M. ve Meydan, C.H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 14(3), 159-181.
- BENNETT, R. (1994). *Organizational behavior* (2nd ed.). London: Pitman.
- BİLGİÇ, R. (2008). İş özellikleri kuramı: Geniş kapsamlı gözden geçirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(22), 66-77.
- BONO, J.E., & Vey, M.A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. In C.E.J. Härtel, W.J. Zerbe, & N.M. Ashkanasy (Eds.), *Emotions in Organizational behavior* (pp. 213-234). London: Lawrence, Erlbaum Associates.

Öğretmen Görüşlerine Göre Duygusal Emek, İş Özellikleri ve İş Akışı Arasındaki İlişkiler Üze...

- BROTHERIDGE, C.M. ve Grandey, A.A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39.
- BROTHERIDGE, C.M., & Lee, R.T. (2010). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365-379.
- BÜYÜKGÖZE, H. ve Özdemir, M. (2017). Doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 312-325.
- BÜYÜKOĞLU, H. (2015). *Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerinin incelenmesi* (Doktora tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs.). Ankara: Pegem.
- CHEN, K.C., & Chiu, Y.J. (2018). factors affecting job characteristics on emotional labor toward work adjustment in environmental protection industry: An empirical study. *Ekoloji*, 27(106), 155-161.
- CHU, K.H.L. (2002). *The effects of emotional labor on employee work outcomes* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- COOK, A.L. (2008). *Job satisfaction and job performance: Is the relationship spurious?* (Master thesis). Texas A&M University, Texas.
- CRAWFORD E.R., LePine J.A., & Rich, B.L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95,834–848.
- CSÍKSZENTMÍHALYI, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CSÍKSZENTMÍHALYI, M. (1990/2018). *Mutluluk bilimi: Akış* (2. bs.). Ankara: Buzdağı.
- ÇINGİ, H. (1994). *Örneklem kuramı* (2. bs.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- ÇUKUR, C.Ş. (2009). Development of the teacher emotional labor scale (TELS): Validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 559-574.
- DEMEROUTİ, E. (2006). Job characteristics, flow and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11, 266–280.
- DEMİRBAŞ, H.T. (2008). İş özellikleri algısının iş bütünleşmesi üzerindeki etkisi: İDO A.Ş.'de bir uygulama (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- EISENBERGER, R., Jones, J.R., Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall A.T. (2005). Flowexperiences at work: For high need achievers alone? *Journal of Organizational Behavior*, 26, 755–775.
- EKVALL, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 105-123.

- ERTÜRK, A., Keskinılıç Kara, S.B. ve Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- FRANKE, G.R. (2010). Multicollinearity. In J. Sheth and N. Malhotra (Eds.), *Wiley International encyclopedia of marketing* (pp. XX-XX), John Wiley, & Sons.
- FULLAGAR, C.J., & Kelloway, E.K. (2009). Flow at work: An experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 595-615.
- GARDNER W.L., Fischer, D., & Hunt, J.G.(J.) (2009). Emotional labor and leadership: A threat to authenticity? *The Leadership Quarterly*, 20(3), 466-482.
- GHANİ, J., & Deshpande, S.P. (2013). Task characteristics and the experience of optimal flow in human-computer interaction. *The Journal of Psychology* 128(4), 381-391.
- GNOTH, J., Zins, A.H., Lengmueller, R., & Boshoff, C. (2000). Emotions, mood, flow and motivations to travel. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 9(3), 23-34.
- GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.
- GOSSERAND, R.H., & Diefendorff, J.M. (2005). Emotional display rules and emotional labor: The moderating role of commitment. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1256-1264.
- GRANDEY, A.A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- GUAJARATİ, D.N. (2004). *Basic econometrics* (4th ed.). McGraw-Hill.
- HABE, K., & Tement, S. (2016). Flow among higher education teachers: A job demands-resources perspective. *Horizons of Psychology*, 25, 29-37.
- HACKMAN J.R., & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Philippines: Addison-Wesley.
- HACKMAN, J.R., & Lawler, E.E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 55, 259-286.
- HACKMAN, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 160.
- HANUSHEK, E.A. (1996). Measuring investment in education. *Journal of Economic Perspectives*, 10(4), 9-30.
- HOCHSCHİLD, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California.
- HOFFMANN, E.A. (2016) Emotions and emotional labor at worker-owned businesses: Deep acting, surface acting, and genuine emotions. *The Sociological Quarterly*, 57(1), 152-173.
- HOY, W.K., & Miskel, C.G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- IWU, C.G., Ezeudujı, I.O., Iwu, I.C., Ikebuaku, K., & Tengeh, R.K. (2018). Achieving quality education by understanding teacher job satisfaction determinants. *Social Sciences*, 7(2), 1-13.

- JİANG, X., Jiang, Z., & Park, D.S. (2013). Emotional labor strategy and job satisfaction: A Chinese perspective. *Social Behavior and Personality*, 41(6), 933-938.
- KAŞLI, M. (2007). İş özellikleri modelinin otel işletmelerinde uygulanabilirliğine yönelik bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 159-174.
- KULİK, C.T., Oldham, G.R., & Hackman, J.R. (1987). Work design as an approach to person-environment fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 278-296.
- LAUERMANN, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75-89.
- LAWLER, E.E., & Hall, D.T. (1970). Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 305-312.
- LE ROUX, A. (2005). *Job demands, job resources and work-related flow of employees in the mining industry in South Africa* (Master thesis). North-West University, Potchefstroom.
- LEE, Y.H., & Chelladurai, P. (2016) Affectivity, emotional labor, emotional exhaustion, and emotional intelligence in coaching. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(2), 170-184.
- LEİTHWOOD, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2019). How school leadership influences student learning: A test of "the four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 1-30.
- LLORENS, J., & Battaglio, R.P.Jr. (2010). Human resources management in a changing world: Reassessing public human resources management education. *Review of Public Personnel Administration*, 30(1), 112-132.
- LOHER, B.T., Noe, R.A., Moeller, N.L., & Fitzgerald, M.P. (1985). A meta-analysis of the relation of job characteristics to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 70(2), 280-289.
- MAERAN, R., & Cangiano, F. (2013). Flow experience and job characteristics: Analyzing the role of flow in job satisfaction. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 20(1), 13-26.
- MASLOW, A.H. (1970). *Religions, values and peak experiences*. New York: Penguin.
- MASSİMİNİ, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi, & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266-287). Cambridge: Cambridge University.
- MAVİ, D. (2015). Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek, iş özellikleri ve iş akışı arasındaki ilişki: Elbistan ilçesi örneği (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- MAVİ, D. (2020). *Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- MAVİ, Y. (2016). *Duygusal emek: Etkilediği ve etkilendiği faktörler üzerine bir alan çalışması* (Yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- METİN, M. (2020). *Dağ tırmanışı etkinliğinin akış deneyimi bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- MORRIS, J.A., & Feldman, D.C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- MUELLER, J.D.K., Rubenstein, A.L., Long, D.M., Odio, M.A., Buckman, B.R., Zhang, Y., & Halvorsen-Ganepola, M.D.K. (2013). A meta-analytic structural model of dispositional affectivity and emotional labor. *Personnel Psychology*, 66, 47-90.
- NEUMAN, W.L. (1991/2007). *Topulmsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: Yayın Odası.
- OLDHAM, G.R., & Hackman, J.R. (2005). How job characteristics theory happened. K.G. Smith & M.A. Hitt (Eds.). In *Great minds in management: The process of theory development* (pp. 151-170). New York: Oxford University.
- PANTIĆ, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703.
- PEKEL, H.N. (2001). İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi: Devlet hava meydanları işletmesi Antalya Havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- PİCCOLO R.F., Greenbaum R., Den Hartog D.N., & Folger R. (2010). The relationship between ethical. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 259-278.
- POLAT, Ş. ve Özdemir, M. (2017). İş özellikleri, iş-yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin aday öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 340-360.
- SALANOVA, M., Bakker, A.B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1-22.
- SANTOS, A.M.E.d. (2013). *Study of the relationships between relational job characteristics, emotion work and affective organizational commitment in a sample of Portuguese hospital nurses* (Master thesis). Universidade De Lisboa, Lisboa.
- SAUNDERS, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14, 303-333.
- SCHLEİCHER, D.J., Watt, J.D., & Greguras, G.J. (2004). Reexamining the job satisfaction-performance relationship: The complexity of attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 165-177.
- SCHROEDER, M.A. (1990). Diagnostic and dealing with multicollinearity. *Western Journal of Nursing Research*, 12(2), 175-187.
- TABACHNICK, B.G., & Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- TRUTA, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795.
- VİSAGİE, M. (2007). *Job characteristics, emotional labour and work-related flow in an insurance industry call centre* (Master thesis). North-West University, Potchefstroom.

- WANG, Y. (2014). *A study of authentic leadership adopting the job demands and resources approach in predicting work-related flow and job performance* (Master thesis). Lingnan University, Hong Kong.
- WINOGRAD, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.
- XANTHOPOULOU, D., Bakker A.B., Demerouti E., & Schaufeli W.B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.
- XANTHOPOULOU, D., Bakker, A.B. Oerlemans, W.G.M., & Koszucka, M. (2012, April). Recovering from emotional labour: A daily diary study on the role of deep and surface acting. Paper presented at 10th Conference of the European Academy of Occupational Health Psychology.
- YEŞİL, S., ve Mavi, Y. (2018). Duygusal emeğin etkilediği faktörler üzerine bir alan araştırması. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 29-44.
- YİN, H.B., Lee, J.C.K., Zhang, Z.H., & Jin, Y.L. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
- YUGO, J.E. (2009). *The role of calling in emotional labor* (Doctoral dissertation). Bowling Green State University, Ohio.
- ZAYİM KURTAY, M. (2018). İlişkisel yöntem. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (ss. 267-288). Ankara: Pegem.
- ZHANG, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1) 105-122.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖZ GÜVENLERİNİN VE WEB 2.0 ÖZ YETERLİKLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİMLERLE DEĞİŞİMİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Naci BAYRAK¹, Gül BAYRAK²

1 Dr., Bilişim Teknolojileri İl Koordinatörü, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, nacibayrak@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-7146-9354.

2 Öğretmen, Erzurum Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezi, bayrakgulbt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5428-1659.

Geliş Tarihi: 19.04.2020 Kabul Tarihi: 03.06.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.723290

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretimde web 2.0 araçları kullanımı konusunda verilen hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik web 2.0 öz yeterlik ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz güven düzeylerine etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemini Erzurum ilinde gerçekleştirilen öğretimde web 2.0 araçları kullanımı hizmet içi eğitim kursuna katılan 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tek gruplu deneysel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada kurs öncesi ve sonrası uygulanan web 2.0 öz yeterlik ölçeği ve TPAB öz güven ölçeği veri toplamak için kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçları ile ders içeriği geliştirme öz yeterliklerinin ve fen bilimleri dersine yönelik TPAB öz güvenlerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, web 2.0 araçlarıyla ders materyali geliştirme öz yeterliği ile TPAB öz güvenleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin TPAB öz güvenlerini artırmak için hizmet içi eğitim çalışmalarında web 2.0 araçlarının tanıtımının yapılması ve bu hizmet içi eğitim kursları için yöntem önerisi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz güven, öz yeterlik, teknolojik pedagojik alan bilgisi, web 2.0 araçları

THE CHANGE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TECHNOLOGICAL PEDAGOGIC CONTENT KNOWLEDGE SELF-CONFIDENCE AND WEB 2.0 SELF-EFFICIENCIES FOR SCIENCE COURSE WITH IN SERVICE TRAINING

Abstract:

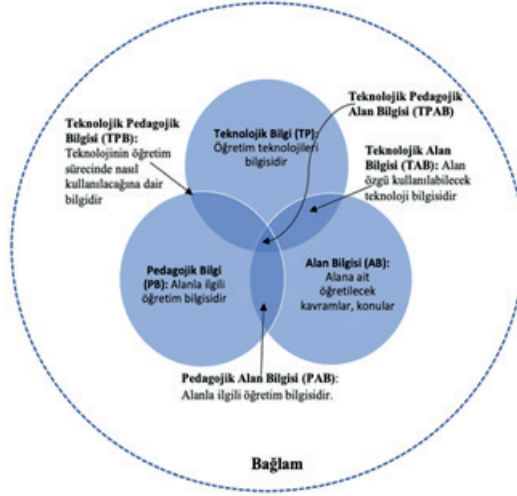
The aim of this study is to investigate the effect of in-service training on the use of Web 2.0 tools in teaching on Web 2.0 self-efficacy and technological pedagogical content knowledge (TPACK) self-confidence. The sample of the study consists of 22 primary school teachers who participated in the in-service training course on the use of web 2.0 tools in teaching in Erzurum. In the study that's carried out with single group experimental method, the web 2.0 self-efficacy scale and TPAB self-confidence scale which are applied before and after the course are used to collect data. It was found that the self-efficacy of primary school teachers developing course content with web 2.0 tools and TPACK self-confidence towards science course increased. In addition, a positive correlation was found between web 2.0 self-efficacy and TPAB self-confidence. As a result of the study, the introduction of web 2.0 tools in in-service training studies to increase teachers ' TPAB self-confidence and a proposal for methods for these in-service training courses were presented.

Keywords: Self-confidence, self-efficacy, technological pedagogical content knowledge, web 2.0 tools

Giriş:

Eğitim sistemlerinin genel amacı zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek insan yetiştirmektir (Sağlam-Kaya, 2019), bu bağlamda öğretmenler; günlük hayatında teknolojiyi aktif olarak kullanan öğrencilere öğretim yapmak durumundadır. Alanyazında Z kuşağı olarak isimlendirilen bu öğrencilerle eğitim- öğretim sürecini etkili ve verimli gerçekleştirmek için öğretmenlerin de teknolojik yeterliklerinin yüksek olması gerekmektedir (Meriç, 2014). Bu durum öğretim sürecinde teknolojiyi kullanarak içeriğin nasıl öğretilbileceğine yönelik pedagojik bilgiyi önemli hale getirmiştir (Ball ve McDiarmid, 1989; Shulman, 1986; Veal ve MaKinster, 1999). Alanyazında teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB); teknoloji ve alan bilgisinin ötesinde bir bilgi olup pedagojik alan bilgisine (Shulman, 1986) teknolojik boyutun eklenmesi ile ortaya çıkmıştır (Mishra ve Koehler, 2006).

TPAB, teknolojik bilgi, alan bilgisi ve pedagojik bilgi olmak üzere üç temel bileşen ve bunların etkileşimleri sonucu ortaya çıkan bileşenlerden oluşmaktadır (Çalık, Özsegenç, Ebenezer, Altun ve Küçük, 2013; Irmıta ve Atun, 2018) (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. TPAB ve Etkileşimleri (Mishra ve Koehler, 2006)

Öğretmenlerin eğitsel inançları onların sınıf içi performanslarını yüksek oranda etkilemektedir (Bryan, 2003; Kaya, 2013). TPAB konusunda önemli eğitsel inançlardan biri de öz güvenidir. Öz güven alanyazında; kişinin kendini sevmesi, tanınması yeterlikleri konusunda bireysel değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Dilekli ve Tezci, 2016; Kalaian ve Freeman, 1994; Street ve Stang, 2009; Thompson ve Ellis, 1984; Uysal ve Gürol, 2018). Cramer, Neal ve Brodsky (2009) öz güveni, bireyin istediği bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirme hususundaki inancı olarak yorumlamaktadır. Öğretmenlerin öz güveninin yüksek olması, kendileri gibi yüksek öz güvenli öğrencilerin yetişmesinde de önemli bir etkidir (Uysal ve Gürol, 2018). Özellikle sınıf öğretmenleri eğitim hayatlarının ilk yıllarında öğrencilerin öz güvenlerini şekillendirmede önemli bir role sahiptir.

Bir işi başarmak ve o alanda başarılı olmak bireyin öz güven gelişiminde oldukça önemli bir etkidir. Web 2.0 teknoloji sayesinde çok az bilgisayar bilgisi ile video düzenleme, etkileşimli içerik geliştirme gibi iyi düzeyde bilgisayar bilgisine ihtiyaç duyulan işler basitçe gerçekleştirilebilmektedir (Hao ve Lee, 2015), bunun yanında öğretim sürecinde web 2.0 araçları, kullanıcıları pasif alıcı durumundan çıkarıp diğer kullanıcılarla etkileşime girebilmesini sağlamakta ve kendi içeriklerini üretebilmelerine izin vermektedir (Brown, 2012; Chen, Huang, Wang ve Wu, 2014; Cheung ve Vogel, 2013;

Hew ve Cheung, 2013; O'Reilly, 2007). Bu bakımdan web 2.0 araçlarının tanıtımının öğretmenlerin TPAB öz güvenlerine olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Web 2.0 araçları ile ders içeriği hazırlama konusunda öğretmenlerin öz yeterliği bu çalışmanın diğer bir kısmını oluşturmaktadır. Bandura (1982)'nin sosyal öğrenme teorisi ile ilk kez ortaya atılmış bir kavram olan öz yeterlik, kişilerin değişik durumları planlama, yerine getirme, organize etme konusunda kendilerine olan güveni ifade eder (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002). Bu kavram bir işi yerine getirmekten ziyade, yerine getirme konusunda kendine olan güveniyle ilişkilidir (Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik, 2018). Öz güven ve öz yeterlik birbiri ile ilişkili ancak farklı kavramlardır. Öz yeterlik hem kişinin kapasitesi hakkında bilgiyi hem de yeteneğine olan inanç düzeyini gösterirken, ilişkili bir kavram olan öz güven performans ve algının gücünü gösterir (Uysal ve Gürol, 2018). Bunun yanı sıra, öz yeterlikte kesin bir davranış hedefi varken, öz güvende böyle bir hedef yoktur (Uysal ve Gürol, 2018). Yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmenler, öğrenci merkezli yeni yöntem ve teknikleri kullanmaya daha yatkındırlar (Martin, 2006; Plourde, 2002). Dolayısıyla, öğretimde de yeni teknolojilerin kullanılmasını öz yeterliliklerle bağlantılıdır (Ertmer, 1999).

Web 2.0 araçları sayesinde zormuş gibi görülen işlerin daha kolay başarılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, web 2.0 araçlarıyla ders materyali hazırlama konusunda öz yeterlik artışının, TPAB öz güvenini de artıracığı ön görülmektedir. Alanyazında, TPAB konusunda yapılan çalışmaların örneklemelerine bakıldığında, örneklemi öğretmenler olanlarda fen bilimleri; örneklemi öğretmen adayları olan çalışmalarda ise sınıf ve matematik öğretmenleri ağırlıktadır (Baran ve Cambazoğlu-Bilici 2015). Sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen Akyıldız ve Altun (2018), Ayaz (2015), Bilgin, Tatar ve Ay (2012), Çelik (2015), Gedik, Sönmez ve Yeşiltaş (2019), Gömleksiz ve Fidan (2013), Hacıömeroğlu, Şahin ve Arcagök (2014), Hırça ve Şimsek (2013), Karakuyu ve Karakuyu (2016), Karalar ve Altan (2016), Kaya (2013), Öztürk (2013); Şad, Acıkgül ve Delican (2015) çalışmaları alanyazında yer almaktadır. Ancak, bunlar çoğunlukla TPAB konusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genel durumunu tespit etmeyi amaçlayan tarama araştırmalarıdır. Aktif görevde bulunan öğretmenlerin TPAB konusundaki yeterlik ve öz güvenlerini geliştirmeye çalışan bir araştırmacının olmaması mevcut çalışmaya olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ile yürütülen sınırlı sayıda araştırmadan Azgın ve Şenler (2018), Güder ve Demir (2018), Karadeniz ve Vatanartıran (2015) çalışmaları tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve durum tespiti yapmayı amaçlamışlardır. Bu bakımdan TPAB konusunda öz güven ve öz yeterliği geliştirme konusunda çalışmalar için alanyazında önemli bir boşluğun olduğu söylenebilir. Hırça ve Şimsek (2013), sınıf öğretmeni adaylarının fen konularında tasarladıkları bilgisayar destekli eğitim materyallerini çeşitli kriterlere göre irdelemişlerdir. Tatlı, İpek Akbulut ve Altınışik (2016), sınırlı sayıda sınıf öğretmeni adayının de yer aldığı değişik branşlarda öğretmenlerin TPAB düzeylerini artırmak için öğretim sürecinde web 2.0 araçlarını kullanmışlardır. Kul, Aksu ve

Birişçi (2019) ise web 2.0 araçlarının kullanarak matematik öğretmenlerinin TPAB düzeylerini geliştirmeye çalışmışlardır. Ancak, aktif görevde bulunan sınıf öğretmenlerin TPAB öz güvenlerinin ve web 2.0 yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda deneysel bir çalışmanın olmaması, mevcut çalışmanın yapılma gerekçelerinden birisini oluşturmaktadır. Bundan dolayı bu çalışmanın alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı ve sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri alanlarındaki TPAB öz güvenlerinin artırılması için atılacak adımlar konusunda önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretimde web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda hazırlanan hizmet içi eğitim kursunun sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik web 2.0 araçlarıyla ders materyali hazırlama öz yeterliklerine ve TPAB öz güvenlerine etkisini incelemektir. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Öğretimde Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin kurs öncesi ve sonrası web 2.0 araçlarıyla ders materyali hazırlama öz yeterlikleri arasında fark var mıdır?

2. Öğretimde Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin kurs öncesi ve sonrası TPAB öz güvenleri arasında fark var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını ile ders materyali geliştirme öz yeterlikleri ile fen bilimleri TPAB öz güvenleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem:

Çalışma yarı deneme modellerinden tek gruplu ön test son test araştırma desenine uygun olarak tasarlanmıştır (Karasar, 2002). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çalışma öncesi ve sonrası TPAB öz güvenlerini tespit etmek için Graham, Burgoyne, Cantrell, Simith, Clair ve Harris (2009) tarafından geliştirilen ve Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan TPAB öz güven ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öz güvenlerindeki değişimleri incelemek için kullanılmıştır. Ayrıca, Birişçi vd. (2018) tarafından geliştirilen web 2.0 ders araçlarını kullanarak ders materyali geliştirme öz yeterlik ölçeğinden faydalanılmıştır.

TPAB öz güven ölçeği, dört boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır: Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) (1.-8. maddeler), Teknolojik pedagojik bilgi (TPB) (9.-15. maddeler), Teknolojik alan bilgisi (TAB) (16.-20. maddeler) ve Teknolojik bilgi (TB) (21.-31. maddeler). Ölçeğin genel güvenirlilik katsayısı (cronbach alfa) 0,92, alt boyutların ise sırasıyla 0,89, 0,87, 0,89 ve 0,86 olarak belirtilmiştir (Timur ve Taşar, 2011). Bu çalışmada ise ölçeğin genel güvenirlilik katsayısı (cronbach alfa) 0,887 alt boyutlarda ise sırasıyla 0,821, 0,879, 0,750 ve 0,894 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin araştırma için güvenilir olduğu göstermektedir (Kilmen, 2015).

Web 2.0 araçları ile ders materyali geliştirme öz yeterlik ölçeği 5'li likert tipte olup 21 maddeden oluşmaktadır. 1-13. maddeler öğretim sürecinin hazırlık aşamasında,

14-17. maddeler sunum aşamasında ve 18-21. maddeler değerlendirme aşamasında web 2.0 araçları ile ders materyali geliştirme konusunda öz yeterlikleri incelemektedir. Birişçi vd. (2018) tarafından ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's alfa) 0,955 olarak bulunurken, hazırlık aşaması için 0,935, sunu aşaması için 0,854 ve değerlendirme aşaması için 0,848 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin tümü için güvenilirlik kat sayısı (cronbach' alpha) 0,984 ve alt boyutları için sırasıyla 0,971, 0,984 ve 0,971 olarak hesaplanmıştır. Bu hali ile ölçeğin araştırma için güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır (Kilmen, 2015).

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin branş, kıdem katıldıkları hizmet içi eğitim bilgileri ve öğretim sürecinde kullandıkları web 2.0 araçları kişisel bilgi formu vasıtası ile toplanmış ve örnekleme betimlemek için kullanılmıştır.

Çalışmanın iç geçerliliği için; deneysel çalışma çok uzun süreye yayılmadan beş gün içinde her gün üç ders saati süresinde gerçekleştirilmiştir. Böylece bağımlı değişken üzerine başka değişkenlerin etkisi sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Ön test ve son test olarak kullanılan ölçeklere öğretmenlerin verdikleri cevapları incelenerek tesadüfi olarak verilen cevapların tespit için çok yüksek veya çok düşük puanlar kontrol edilmiştir. Yine 5. ve 17. sorularda kasti olarak aynı soru kullanılmış ve ölçeklerde rastgele cevaplama olup olmadığı kontrol edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışmanın tamamına eksiksiz ve zamanında katılmaları sağlanmıştır.

Dış geçerliği sağlamak adına; çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgileri, çalışmanın gerçekleştirildiği ortamın özellikleri, hangi web 2.0 araçlarının ne zaman anlatıldığı, öğretim yöntemi ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Web 2.0 araçları konusunda eğitim araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş olup kurs sırasında gözlemlerle öğretmen görüşleri sürekli olarak kayıt altına alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini Erzurum ili merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler öğretimde web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda gerçekleştirilecek kursa kendi istekleri ile katılmak isteyenler arasından, sınıfların da internet ve etkileşimli tahta bulunan okullarda görev yapma kriterine göre seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden; sekiz öğretmen 0-10 yıl, dokuz öğretmen 11-20 yıl, beş öğretmen 21 yıl üzeri mesleki deneyime sahiptir. Kadın öğretmen sayısı on beş, erkek öğretmen sayısı yedidir. Bu öğretmenlerin on dördü şehir merkezinde ve sekizi de köyde görev yapmaktadır.

Süreç

Hizmet içi eğitim kursunun planlanmasında; ihtiyaçlarının belirlenip, bu doğrultuda içerikler ve süreç yapılandırıldığından sistem yaklaşımı modeli kullanılmıştır. Kurs içeriklerinin oluşturulması amacıyla çalışma öncesinde "FATİH projesi eğitimde teknoloji kullanımı" ve "BT rehber öğretmen eğitimi" hizmet içi eğitim kurslarında

web 2.0 araçlarının tanıtımı yapılmış ve bu kurslara katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak hangi web 2.0 araçlarından öğretim sürecinde en çok yararlanabilecekleri tespit edilmiştir. Belirlenen web 2.0 araçları öğretim süreçlerinde web 2.0 araçlarını aktif kullanan iki sınıf öğretmeni tarafından tekrar incelenerek hizmet içi eğitim sırasında hangi araçların tanıtılacağı kararlaştırılmıştır.

2019 yılı Ekim ayının ilk haftasında gerçekleştirilen çalışma hafta içi 15:00 ile 18:00 saatleri arasında her gün 3 saat olmak üzere 5 gün toplamda 15 saat olarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıfta etkileşimli tahta, kablosuz internet, her katılımcıya bir bilgisayar bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden internet bağlantısı bulunan telefon veya tablet gibi mobil cihazlarını da getirmeleri istenmiştir.

Çalışmanın birinci gününde amaç açıklanmış, katılımcıların Google form üzerinde hazırlanan TPAB öz güven ve web 2.0 araçlarıyla ders materyali geliştirme öz yeterlik ölçeğini doldurmaları sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçeği daha samimi doldurabilmeleri için isim kısmına gerçek isimlerini yazmamaları, çalışma sonunda da dolduracakları ölçekte aynısını kullanmak şartı ile takma isim yazmaları istenmiştir.

Ölçekler doldurulduktan sonra web 2.0 kavramı, öğretimde web 2.0 araçlarının kullanımı, dijital yerli öğrencilerin öğrenme özellikleri, eğitim için kullanılacak web 2.0 araçlarının listelendiği siteler tanıtılmış, hangi araçların tanıtılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Yine Kahoot aracı ile gün içinde konuşulan kavramların da içerisinde bulunduğu, dikkat soruları ile zenginleştirilmiş, eğlenceli yarışma deneyimi oluşturulmuştur. Kahoot uygulaması sırasında öğretmenlerin oldukça eğlendiği gözlenmiştir. Kurs içeriği, eğitici ve öğretmen rol/ görevleri gün gün tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Kurs İçerikleri ve Görevler

Gün	İçerik	Eğitici roller ve görevleri	Öğretmen rolleri ve görevleri
1	Web 2.0 kavramının açıklanması, öğretimde kullanımı konusunda bilgilendirme Hangi web 2.0 araçlarının tanıtılacağı konusunda bilgilendirme Kurs sırasında yararlanılacak kaynakların tanıtılması Kahoot aracı ile uygulama	Kurs amaçlarının açıklanması, örnek web 2.0 araçlarının kurs ortamında uygulanması konusunda rehberlik	
2	Plickers, Quizizz, dosya ve link paylaşma araçları		Yeni web 2.0 araçlarının incelenmesi ve bu araçlarının kullanılarak örnek etkinlik ve içeriklerin hazırlanması,
3	Learning apps, Mentimeter, kavram haritası araçları (Mindmeister vb), kelime bulutu araçları (Wordart vb.)		ikinci günden itibaren öğrendikleri web 2.0 araçlarından bir yada bir kaçının sınıf ortamında uygulanması, sınıf ortamında uygulanan web 2.0 araçları konusunda tecrübelerini kurs ortamında paylaşma
4	Artırılmış gerçeklik araçları (Quizlet, Hp reval, 3d anatomi vb), Padlet, inter aktif video araçları (Edpuzzle vb.)	Yeni araçların tanıtımı ve kurs sırasında araçların deneyimlenmesi konusunda rehber, bir önceki gün tanılan araçlar konusunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları konusunda moderatör.	
5	Google araçları (tablolar, form, döküman), test okuma araçları (Zipgrade vb), eğitim bilişim ağı içerisinde bulunan EBA ders, EBA sayfam, EBA yaprak testleri		

Çalışma sürecinde; öğretmenlere web 2.0 araçları uygulamalı olarak tanıtılmış, yine bu araçların öğretim sürecinde nasıl kullanılabilceği yönünde tartışma ortamı oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler bir gün önce tanıtılan araçlardan bir ya da birkaçını öğretim sürecinde kullanıp tecrübelerini paylaşmaları istenmiştir.

Kursun birinci gününde eğitimci tarafından öğretimde web 2.0 araçlarının kullanımı içeriği hakkında ön değerlendirme ve dikkat çekme amaçlı olarak Kahoot uygulaması yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden bir sonraki gün derslerinde kullanacakları Kahoot uygulaması hazırlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin hazırladığı Kahoot uygulamalarını kurs ortamında denemeleri sağlanmıştır.

İkinci gün katılımcılarla birlikte Plickers uygulanması kullanılarak yer kabuğu ve dünyamızın hareketleri konusunda değerlendirme etkinliği hazırlanmış, etkinlik sınıf ortamında ders öncesinde ön bilgileri tespit etme, ders sonunda değerlendirme aracı olarak kullanımı konusunda senaryolar tartışılmıştır. Benzer şekilde online olarak kullanılacak Quizizz uygulaması kullanılarak besinlerimiz ünitesi hakkında sınav uygulaması hazırlanmıştır.

Üçüncü gün web 2.0 araçları ile eğitsel online oyunların kullanımı konusunda sunum yapıldıktan sonra Learning Apps uygulaması kullanılarak madde ve özellikleri konusunda çengel bulmaca, kuvvet ve etkileri konusunda eşleştirme oyunları kursiyerlerle birlikte hazırlanmış, kursiyerlerden bir gün sonra işleyecekleri bir konu hakkında uygulama hazırlamaları istenmiştir. Fen bilimleri öğretiminde kavram haritalarının kullanımı konusunda bilgi verilmiş, Mindmeister kullanılarak besinlerimiz konusunda kavram haritası hazırlanmıştır.

Dördüncü gün artırılmış gerçekliğin fen bilimleri öğretiminde kullanımı konusunda sunum yapıldıktan sonra, Quizlet uygulaması ile bitki ve hayvan hücreleri, yarıdağlar hakkında hazırlanmış örnekleri tecrübe etmeleri sağlanmış, yine Hp Reval uygulaması kullanılarak kendi artırılmış gerçeklik uygulamalarını hazırlanmaları sağlanmıştır. Aynı gün içinde Padlet ile sınıf panosu, bir ünite veya konuda öğrencilerin paylaşım yapabilecekleri Twitter benzeri yapıların oluşturulması, Edpuzzle kullanılarak videoların içine kısa cevaplı soru ve test soruları ekleme konusunda uygulama gerçekleştirilmiştir.

Beşinci gün Google form ile sınav hazırlama, ortak doküman üzerinde çalışma, Zipgarade uygulaması ile test sorularının hızlı okunması konusunda uygulamalar yapılmış, Eba ders, EBA sayfam uygulaması kursiyerlerle uygulamalı olarak incelenmiş, EBA yaprak testler kısmına kâğıt üzerinde basılı bir testin online- etkileşimli hale getirilmesi hakkında uygulama yapılmıştır.

Web 2.0 araçlarının tanıtım çalışması sonrasındaki hafta çalışmaya katılan öğretmenlere yine TPAB öz güven ve web 2.0 araçlarıyla ders materyali oluşturma öz yeterlik aracı elektronik ortamda gönderilmiş ve doldurmaları istenmiştir.

Çalışmanın tüm süreçlerinde web 2.0 araçlarının aktif kullanımına özen gösterilmiştir. Dosya ve doküman paylaşımı, ölçeklerin uygulanması, fikir alışverişi sağlamak için web 2.0 araçları kullanılmıştır. Web 2.0 araçları tanıtılırken bu araçların özellikle işbirlikçi öğrenmeyi desteklediği, öğrencilerin sosyal ağları kullandıkları gibi bu araçları da kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler gün boyu okullarda görev yapan öğretmenler olduğundan çalışma sırasında yorgun öğretmenlerle karşılaşmıştır. Ancak, bütün öğretmenler çalışmanın sonuna kadar eksiksiz katılım göstermiştir. Öğretmenlerin günlük olarak tanıtılan araçlardan en az birini bir sonraki gün öğretim süreçlerinde kullandıklarına, bazı öğretmenlerin öğretilen araçlara alternatif başka araçlar hakkında araştırma yaptıklarına ve yine aynı okulda görevli başka öğretmenlerle de tecrübelerini paylaştıklarına dair gözlemler elde edilmiştir. Örneğin Kahoot aracının anlatıldığı gün sonrası öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerinde Kahoot ile yarışmalar yaptıklarını ve öğrencilerin çok eğlendiğini ifade etmişlerdir. Plickers aracını öğretmenler kendi sınıflarında kullanmışlar, bir öğretmen öğrencileri için hazırladıkları Plickers katlarını plastikle kaplattığını, başka bir öğretmen ise öğrencilerinin fen bilimleri kitaplarının arkalarına yapıştırdığını böylece her defasında kart çıkarmak zorunda kalmayacakları tecrübelerini paylaşmıştır. Learning Apps uygulamasında o gün ki derslerinde kullanmak için hazırladıkları içerikleri kursiyer öğretmenlerin paylaştıkları gözlenmiştir.

Veri Analizi:

TPAB öz güven ve web 2.0 araçlarıyla ders içeriği geliştirme öz yeterlik ölçekleri ile toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için kurs öncesi ve kurs sonrası puan ortalamaların farkları alınarak normallik analizi yapılmış, örneklem sayısı 35'ten az olduğundan Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır (McKillup, 2012), test sonucu ağaç yaprak diyagramı, histogram grafikleri ile de teyit edilmiştir. Shapiro-Wilk normallik test sonuçları Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2. Normal Dağılım Test Sonuçları

Ölçek	Shapiro-Wilk p	Dağılım
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	0,21	Normal
Teknolojik pedagojik bilgi	0,14	Normal
Teknolojik alan bilgisi	0,33	Normal
Teknolojik bilgi	0,77	Normal
Teknolojik pedagojik alan bilgisi tüm ölçek	0,35	Normal
Hazırlık aşamasında web 2.0 araçları kullanma	0,71	Normal
Sunu aşamasında web 2.0 araçları kullanma	0,50	Normal
Değerlendirme aşamasında web 2.0 araçları kullanma	0,56	Normal
Web 2.0 araçları kullanma tüm ölçek	0,78	Normal

Tablo 2 incelendiğinde her iki ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin Shapiro-Wilk analizi sonucunda normal dağıldığı ($p>0,05$) görülmektedir.

Normal dağılım gösteren ön test- son test sonuçları arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit etmek için SPSS 22TM programı yardımıyla, bağımlı örneklem t- testi uygulanmıştır.

Bulgular:

Öğretimde web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin kurs öncesi ve sonrası web 2.0 araçlarıyla ders materyali hazırlama öz yeterliklerini incelemek için ilişkili örneklem t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Web 2.0 Araçları ile Ders Materyali Hazırlama Öz Yeterlikleri (N: 22, df: 21)

Alt boyutlar	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		t	p	η^2
	X	Ss	X	Ss			
Hazırlık	2,08	0,75	3,51	0,57	-8,81		0,78
Sunu	2,05	0,85	3,42	0,70	-7,11	0,00	0,70
Değerlendirme	1,93	0,72	3,64	0,62	-10,31		0,83
Tüm Ölçek	2,04	0,74	3,50	0,57	-9,13		0,80

Tablo 3 incelendiğinde öğretim sürecinde web 2.0 araçları kullanımı konusunda hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerin kurs öncesi ve sonrası web 2.0 araçları ile ders materyali hazırlama öz yeterlikleri için dersin hazırlık aşamasında ($t_{21}=-8,81$, $p<0,05$, $\eta^2=0,78$), sunu aşamasında ($t_{21}=-7,11$, $p<0,05$, $\eta^2=0,70$), değerlendirme aşamasında ($t_{21}=-10,31$, $p<0,05$, $\eta^2=0,83$) ve ölçeğin geneli için ($t_{21}=-9,13$, $p<0,05$, $\eta^2=0,8$) kurs sonrası lehinde anlamlı farkın olduğu ve eta kare (η^2) değerinin 1'e yakın olduğu görülmektedir.

Öğretimde web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin kurs öncesi ve sonrası TPAB öz güvenlerini incelemek için ilişkili örneklem t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4. TPAB Öz Güven Düzeyleri (N: 22, df: 21)

Alt boyut	Eğitim Öncesi		Eğitim Sonrası		t	p	η^2
	X	Ss	X	Ss			
TPAB	3,02	0,74	3,53	0,82	-3,88	0,001	0,41
TPB	3,46	0,79	3,87	0,79	-3,69	0,001	0,39
TAB	2,97	0,89	3,52	0,71	-3,57	0,002	0,37
TB	3,20	0,69	3,59	0,77	-3,93	0,001	0,42
TPAB Öz güven genel	3,18	0,69	3,68	0,64	-5,31	0,000	0,57

Tablo 4'ten görüldüğü gibi, öğretimde web 2.0 araçları kullanımı konusunda gerçekleştirilen hizmet içi eğitim kursuna katılan sınıf öğretmenlerinin TPAB öz güvenlerini ölçmek için kurs öncesi ve sonrası uygulanan ölçek puanlarının karşılaştırılmasına göre teknolojik pedagojik alan bilgisi ($t_{21}=0,01$, $p<0,05$, $\eta^2=0,41$), teknolojik pedagojik bilgi ($t_{21}=0,01$, $p<0,05$, $\eta^2=0,39$), teknolojik alan bilgisi ($t_{21}=0,01$, $p<0,05$, $\eta^2=0,37$), teknolojik bilgi ($t_{21}=0,01$, $p<0,05$, $\eta^2=0,42$) alt boyutlarında ve ölçeğin tüm maddelerin de ($t_{21}=0,01$, $p<0,05$, $\eta^2=0,57$) kurs sonrası lehine anlamlı farkların bulunduğu ve eta kare değerinin 0,37 ile 0,57 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını ile ders materyali geliştirme öz yeterlikleri ile TPAB öz güvenleri arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Web 2.0 Araçları ile Ders Materyali Geliştirme Öz Yeterlik ve TPAB Öz Güvenleri Arasındaki Korelasyon

		Web 2.0 araçları ile ders materyali geliştirme öz yeterliği	TPAB öz güven ölçeği	TPAB boyutu	TPB boyutu	TAB Boyutu	TB Boyutu
Web 2.0 araçları ile ders materyali geliştirme öz yeterliği	r	1	0,51	0,49	0,29	0,27	0,45
	P		0,01	0,02	0,18	0,22	0,03
	N	22	22	22	22	22	22
	R²		0,26	0,24	0,08	0,07	0,20

Tablo 5'ten görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin çalışma sonrası web 2.0 araçları ile ders materyali geliştirme öz yeterlikleri ile TPAB öz güvenleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,51$, $p<0,05$). Örneklem için determinasyon kat sayısının $R^2=0,26$ olması, sınıf öğretmenlerinin TPAB öz güvenlerinde ki artışın %26,3'ünün web 2.0 araçlarını kullanarak ders materyali geliştirme öz yeterliklerindeki artışla açıklanabileceğine işaret etmektedir.

Web 2.0 araçları ile ders materyali geliştirme öz yeterliği ile TPAB alt boyutları arasında korelasyon incelendiğinde teknolojik pedagojik bilgi ($r=0,29$, $p>0,05$) ve teknolojik alan bilgisi ($r=0,27$, $p>0,05$) boyutlarında pozitif yönlü bir korelasyon olmasında rağmen, anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Ancak TPAB ($r=0,49$, $p<0,05$) ile teknolojik bilgisi boyutunda ($r=0,45$, $p<0,05$) pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Determinasyon katsayılarına bakılarak sınıf öğretmenlerinin TPAB öz güven değişiminin %24'ünün ve teknolojik bilgi boyutundaki öz güven değişiminin %20'sinin web 2.0 araçları ile ders materyali geliştirme öz yeterliği ile açıklanabileceği ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma:

Web 2.0 araçları sayesinde öğretmenlerin daha önce yapmakta zorlandıkları masaüstü programlarla yapılabilen, aynı zamanda iyi derece program kullanım bilgisi gerektiren işleri bu araçlar ile kolayca gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Gerçekleştirilen kurs sonunda öğretmenlerin web 2.0 araçları ile ders materyali hazırlama konusunda öz yeterlikleri önemli düzeyde artmıştır. Hizmet-içi eğitimle, öz yeterlik ve kullanım becerilerindeki artışın sağlanması bu tür kursların teknoloji destekli öğretimin benimsenmesi gibi işlevlerini yerine getirebildiğini göstermektedir (Ertmer, 2005). Öğretmenlerin kursa kendi istekleri ile katılması, kursta öğretilen web 2.0 araçlarının ihtiyaçlarına uygun olması, öğretimi yapılan web 2.0 araçlarının uygulamalı olarak tanıtılması gibi durumların bu sonucu doğurduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, uygulanan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayıcı nitelikte olduğu ve başarılı olduğu söylenebilir (Özkara, Konakman ve Yelken, 2018). Nitekim Günbayı ve Taşdöğen (2012) hizmet içi eğitimlerin hedeflerine ulaşmada katılımcıların gönüllü katılımının önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Gönüllü katılım için en çekici nokta kurs içeriğinin öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde işe yarar olmasıdır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin TPAB öz güvenlerinin tüm alt boyutlarda önemli düzeyde artış meydana gelmiştir (Bkz. Tablo 4). Bu durum, web 2.0 araçları sayesinde öğretmenlerin pek çok işi kolayca yapabilmesi, gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin sadece web 2.0 araçlarını tanıtmaktan ziyade bu araçların öğretim ortamında aktif olarak kullanımı konusunda özelleşmiş olması, hizmet içi eğitim sürecinde verilen örneklerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin özellikle fen bilimleri konularından olması sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi için TPAB öz güvenlerinin önemli düzeyde artmasını sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, mevcut çalışmada TPAB’da da artışın olması çalışmaya katılan öğretmenlerin aktif görevde olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim Suharwoto ve Niess (2001) öğretmenlerin çalışma sırasında öğrendikleri araçları ve teknikleri gerçek sınıf ortamında kullanmaları, tecrübelerini çalışma sırasında birbirlerine aktarmaların teknolojiyi derslerine entegre etmelerini kolaylaştığı belirtmiştir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin TPAB öz güvenleri ile web 2.0 araçlarını kullanarak ders materyali hazırlama öz yeterlikleri arasında 0,51 düzeyinde pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 5). Özellikle öğretmenlerin doğrudan öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri ve kolayca derslerine entegre edebilecekleri web 2.0 araçlarıyla teknolojilerinin öğretilmesinin TPAB öz güvenlerinin gelişiminde olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir (Şad vd., 2015; Wright ve Akgündüz, 2018). Teknolojik pedagojik bilgisi ve teknolojik alan bilgisi boyutlarındaki öz güvenleri ile web 2.0 araçları ile ders materyali hazırlama öz yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde bir korelasyon bulunmaması, teknolojik pedagojik bilgisinin ve teknolojik alan bilgisinin diğer boyutlardan daha çok alana özgü bilgi gerektirmesinden kaynaklanabilir. Benzer şekilde, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetinin süresinin

öğretmenlerin bu araçlar ile gerekli sınıf ortamında yeterli deneyim kazanamamalarına sebep olmuş olabilir. Ayrıca, fen bilimleri alanlarındaki teknolojik alan bilgisinin ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin sadece web teknolojileriyle sınırlı olmaması da bu durumu ortaya çıkarmış olabilir.

Bu sonuçlara bakarak aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. TPAB öz güveni geliştirilmesi amacıyla öğretimde web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda eğitimler artırılabilir.

2. Öğretimde Web 2.0 araçlarının kullanımı konusundaki eğitimlerin üniversite eğitimi sırasında verilmesi veya bu eğitimlerin içerisinde bu araçların aktif kullanılması TPAB öz güvenlerinin gelişimi için önemli katkı sağlayabilir.

3. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri gönüllü öğretmenler arasından seçilmiştir. Bu durum hizmet içi eğitimin amaçlanan faydasına ulaşmasında önemli bir etken olabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin bu tip hizmet içi eğitimlere özendirici tedbirler ve teşvik yöntemleri konusunda çalışmalar yapılabilir.

4. Benzer araştırmalar diğer branşlarla veya diğer dersler için TPAB öz güvenlerine etkisini incelemek amacıyla geliştirilebilir.

Özellikle makalenin yazıldığı tarihte COVID 19 virüsü nedeni ile öğretmen ve öğrenciler evlerinde, uzaktan eğitim yolu ile eğitime devam etmek durumunda kalmışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretim süreci içerisinde teknolojinin kullanılması kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin TPAB gelişimi daha da önemli hale gelmiştir. Web 2.0 araçları sayesinde öğretmenler temel öğretim teknoloji ihtiyaçlarını gidermeleri kolaylaşmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin TPAB öz güvenlerini artıracak web 2.0 araçları konusunda hizmet içi ve öncesi eğitimler ile desteklenmesi, içinde bulunduğumuz şartlar gibi olağan üstü durumlarda kaliteli eğitim öğretim için fayda sağlayabilir.

Kaynakça

- AKGÜNDÜZ, D., ve Bağdıken, P. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566. <https://doi.org/10.17152/gefad.357224>
- AKYILDIZ, S., ve Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Education*, 8(2), 318-333. <https://doi.org/10.24315/trkefd.322749>
- AYAZ, E. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında mesleki yeterliklerinin ve algılarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat üniversitesi.

- AZGIN, A. O., ve Şenler, B. (2018). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(11), 47-64. <https://doi.org/10.18009/jcer.346858>
- BALL, D. L., and McDiarmid, G. W. (1989). *The subject matter preparation of teachers*. National Center for Research on Teacher Education East Lansing, Michigan.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- BARAN, E., ve Canbazoğlu-Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- BİLGİN, İ., Tatar, E., ve Ay, Y. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiye karşı tutumlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)'ne katkısının incelenmesi. 10. *Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde*.
- BİRİŞÇİ, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D., ve Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlilik algısını belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYAÖ) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 187-208. <https://doi.org/10.17943/etku.335164>
- BROWN, S. A. (2012). Seeing web 2.0 in context: A study of academic perceptions. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.04.003>
- BRYAN, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 835-868. <https://doi.org/10.1002/tea.10113>
- CHEN, Y.-M., Huang, Y. S., Wang, D. K., and Wu, C.-C. (2014). Going private transactions by US-Listed Chinese companies: What drives the premiums paid? *International Review of Economics and Finance*, 32, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.iref.2014.01.008>
- CHEUNG, R., and Vogel, D. (2013). Predicting user acceptance of collaborative technologies: An extension of the technology acceptance model for e-learning. *Computers and Education*, 63, 160-175. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.003>
- ÇALIK, M., Özsevgeç, T., Ebenezer, J., Artun, H., and Küçük, Z. (2014). Effects of 'Environmental chemistry' elective course via technology-embedded scientific inquiry model on some variables. *Journal of Science Education and Technology*, 23, 412-430. <https://doi.org/10.1007/s10956-013-9473-5>
- CRAMER, R. J., Neal, T., and Brodsky, S. L. (2009). Self-efficacy and confidence: Theoretical distinctions and implications for trial consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(4), 319. <https://doi.org/10.1037/a0017310>
- ÇELİK, M. (2015). *Dördüncü sınıf öğretmenlerinin yaşamımızdaki elektrik ünitesi kapsamında teknolojik pedagojik alan bilgisi seviyelerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Firat Üniversitesi.
- DİLEKLİ, Y., and Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers'

- teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144–151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- ERTMER, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61. <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- ERTMER, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- GEDİK, O., Sönmez, Ö. F., ve Yeşiltaş, E. (2019). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgi yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 187–198.
- GÖMLEKSİZ, M. N., and Fidan, E. K. (2013). Self-efficacy perception levels of prospective classroom teachers toward technological pedagogical content knowledge. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 87–113.
- GRAHAM, R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L., and Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0328-0>
- GÜDER, O., ve Demir, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul türü açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 51–68.
- GÜNBAĞI, İ., ve Taşdöğen, B. (2012a). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- HACİÖMEROĞLU, G., Şahin, Ç., ve Arcagök, S. (2014). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisini değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 297–315.
- HAO, Y., and Lee, K. S. (2015). Teachers' concern about integrating Web 2.0 technologies and its relationship with teacher characteristics. *Computers in Human Behavior*, 48, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.028>
- HEW, K. F., and Cheung, W. S. (2013). Use of web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47-64. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001>
- HIRÇA, N., and Şimsek, H. (2013). Enhancing and evaluating prospective teachers' technopedagogical knowledge integration towards science subject. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(1), 57–82. <https://doi.org/10.12973/nefmed153>
- IRMITA, L., and Atun, S. (2018). The influence of technological pedagogical and content knowledge (TPACK) approach on science literacy and social skills. *Journal of Turkish Science Education*, 15(3), 27-40.

- KALAIAN, H. A., and Freeman, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90032-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90032-9)
- KARADENİZ, Ş., ve Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028. <https://doi.org/10.17051/10.2015.12578>
- KARAKUYU, Y., ve Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 89-100. <https://doi.org/10.29065/usakead.232415>
- KARALAR, H., ve Altan, B. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen öz yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5, 15-30. <https://doi.org/10.30703/cije.321422>
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- KAYA, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının fen öğretimi dersine bağlı olarak değişimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 55-69.
- KİLMEN, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. *Ankara: Edge Akademi*.
- KUL, U., Aksu, Z., and Birisçi, S. (2019). The Relationship between technological pedagogical content knowledge and web 2.0 self-efficacy beliefs. *Online Submission*, 11(1), 198-213. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2019.01.014>
- MARTIN, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 73-93. <https://doi.org/10.1080/13598660500480100>
- MCKILLUP, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition)*. United States: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139047500>
- MERİÇ, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda öz güven seviyelerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 352-367.
- MISHRA, P., and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- O'REILLY, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications and Strategies*, 1, 17.
- ÖZKARA, E. C., Konokman, G. Y., ve Yelken, T. Y. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımı hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 371-412.
- ÖZTÜRK, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 223-238. <https://doi.org/10.12780/UUSBD163>

- PLOURDE, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245-254.
- SAĞLAM-KAYA, Y. (2019). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin çeşitli değişkenler ve öğretmen öz yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(1), 185-204. <https://doi.org/10.30831/akukeg.420909>
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- STREET, C., and Stang, K. K. (2009). In what ways do teacher education courses change teachers' self confidence as writers? *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 75-94.
- SUHARWOTO, G., and Niess, M. (2001). *How do subject specific teacher preparation program that integrate technology throughout the courses support the development of Mathematics preservice teachers' TPCK (Technology Pedagogical Content Knowledge)*. Paper presented at the Society of Information Technology and Teacher Education (SITE) annual conference. Orlando, Florida. Retrieved 10 July 2020, from: http://eusesconsortium.org/docs/Site_With_Got.pdf
- ŞAD, S. N., Açıkgül, K., and Delican, K. (2015). Senior preservice teachers' senses of efficacy on their technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(2), 204-235. <https://doi.org/10.5578/keg.9480>
- TATLI, Z., İpek Akbulut, H., and Altınışık, D. (2016). The impact of web 2.0 tools on pre-service teachers' self confidence levels about TPCK. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659-678. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.277878>
- THOMPSON, M. L., and Ellis, J. R. (1984). Identifying and comparing anxieties experienced by male and female secondary student teachers. *College Student Journal*, 18(3), 287-295.
- TİMUR, B., ve Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖ-GÖ) Türkçe 'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839-856.
- TSCHANNEN-MORAN, M., and Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- UYSAL, A., ve Gürol, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretime yönelik özgüven ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(2), 70-82. <https://doi.org/10.32570/ijfe.449077>
- VEAL, W. R., and MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4).
- WRIGHT, B., and Akgündüz, D. (2018). The relationship between technological pedagogical content knowledge (TPACK) self-efficacy belief levels and the usage of web 2.0 applications of pre-service science teachers. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(1), 52-69. <https://doi.org/10.18844/wjet.v10i1.3332>

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kani ÜLGER¹

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yerleşkesi, 58140 Sivas-Türkiye, kulger@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4584-2052.

Geliş Tarihi: 24.04.2020 Kabul Tarihi: 09.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.726429

Öz: Öğretmenlik Uygulaması, eğitim fakülteleri ve uygulama okullarının işbirliğiyle gerçekleştirilen bir derstir. Bu ders ile öğretmen adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterliliklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Öğretmen adayı öğrencilerin süreçteki başarısı uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, uygulamada karşılaşılan sorunlar ilgili alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlik uygulaması ders süreci ile ilgili sorunlar ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri açısından alan yazında yapılan çalışmaların incelenmesine dayanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi; Öğretmenlik uygulamasında sıkça yinelenen sorunlar ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri nelerdir, biçiminde düzenlenmiştir. Nicel tarama yönteminde betimleyici türde yapılan araştırmanın ulaştığı sonuca göre, öğretmenlik uygulaması ders sürecinin en sık yinelenen sorunların başında; uygulama öğretmeni yetersizliği gelmektedir. Bu sorun başlığına çözüm önerisi olarak, öğretmenin mesleki kıdem ve deneyimi dikkate alınarak, gönüllülük esasına dayalı görevlendirme yapılmasının ön plana çıktığı gözlemlenmiştir. Buna göre, öğretmenlik uygulaması ders sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm için uzun vadede, öğretmen yetiştirme ile ilgili süreç, kısa vadede ise, uygulama öğretmeni görevlendirilmesinde mesleki kıdem, deneyim ve gönüllülük esasına dayalı görevlendirme önerilebilir. Ayrıca, süreç paydaşlarının verimli bir işbirliği içinde olmalarının da sorunların çözümünde önemli bir kavram olarak öne çıktığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmeni, öğretim elemanı

AN INVESTIGATION ON ENCOUNTERED PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS IN THE TEACHING APPLICATION COURSE PROCESS

Abstract:

Teaching practice is a course conducted with the cooperation of education faculties and schools. With this course, it is aimed that teacher candidates develop their competencies related to the teaching profession. Teacher candidates' success in the process is evaluated by the teacher and a supervisor as the academic staff. However, many problems encountered in this course's practice are frequently highlighted in related literature. This research is based on investigation of the problems related to this course's practice and the solutions proposed to these problems in the literature. The research problem is as follows; In the teaching practice, it is arranged as encountering problems and what are the suggested solutions to these problems. In this study descriptive research method was used. According to the result of the research, the most frequently recurring problem title of the teaching practice course process was the teacher insufficiency. As a solution proposal to this problem, it was observed that the assignment of the teacher should be based on volunteerism taking into account the professional seniority and experience. In long term, teacher training can be discussed in order to solve the problems encountered in the teaching practice course process. In short term, it may be suggested that in the assignment of the teacher based on her/his professional seniority, experience and volunteerism.

Keywords: teaching practice, teacher, academic staff

Giriş

Türk eğitim tarihinde “öğretmen yetiştirme” politikalarının eğitim disiplininin uygulama yönünü temsil eden önemli bir alandır. Akyüz (2012, 144-387) Batı ülkeleri örnek alınarak, eğitim tarihimizde ilk yenileşme hareketlerinin Osmanlı Devletinde 1776 yılında askeri okulların (*Mühendishane-i Bahr-i Hümayun*) açılmasıyla başladığını belirtmektedir. Bu durum, Türkiye Cumhuriyeti Devletinde eğitimin milli esaslara ve Batı'da uygulanan öğretim yöntemlerine dayalı olarak devam ettirildiği bilinmektedir. 1932 yılında Ankara'da kurulan *Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü* yoluyla öğretmen yetiştirme süreci Cumhuriyet Döneminde yeni bir ivme kazanmıştır. 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların Yüksek Öğretim Kurumu'na (YÖK) bağlanarak, üniversitelerin bünyesinde eğitim fakültesi çatısı altında toplanmasıyla birlikte, dört yıllık lisans eğitimi öngörüldü. 1997 yılında ise, YÖK ve Dünya Bankası projelen-

dirme çalışmaları kapsamında, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması amacıyla, 1998 yılında bir proje uygulamaya konuldu (Kavcar, 2002, 1-4). İlgili proje kapsamında, Amerika ve İngiltere’de uygulanan öğretmen eğitim programları incelenerek, öğretmen eğitiminde fakülte-okul işbirliği odağında, öğretmen adaylarının okullarda daha fazla uygulama yapmaları için düzenli ve sistematik bir biçimde gözlemlenerek değerlendirme yoluna gidilmesi yönünde eğilim belirdi (Eraslan, 2009, 208). Bu proje dikkate alınarak, 1998-1999 öğretim yılından itibaren, halen yürürlükte olan Öğretmenlik Uygulaması dersi eğitim fakültelerinde uygulamaya konuldu (YÖK, 1998; Akt.: Ballı, Müldür ve Büyükkarcı, 2018, 304).

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak, öğretmenlik uygulamasının nitelik olarak eğitimde program geliştirme açısından, Batı ülkelerindeki örneklerden esinlenen, güncel bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır. Bu duruma nicel yönden bakış ise, ülkemizde eğitimdeki Batı örnek alınarak *yenileşme* ya da günümüzdeki tanımlamayla eğitimdeki gelişimin temellerinin 245 yıllık bir tarihe sahip olmasını göstermesidir. Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayı öğrencilerinden beklenen: Öğretmenlik mesleğiyle ilgili yeterliliklerini geliştirme; öğretim araç-gereçleri kullanabilme, değerlendirme çalışmalarını uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile paylaşarak kendilerini geliştirmeleri yönündedir (YÖK, 1998; Akt.: Çetinkata ve Kılıç, 2017, 563). Bu bağlamda, “öğretmenlik uygulaması” dersinin eğitim fakülteleri programlarında yer alma amacı: Öğretmenlik uygulamasında öğrenciye öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak, teorik bilginin alanda sınanmasıyla birlikte, mesleki deneyim ve beceri kazandırılmasıdır. Öğretmenlik uygulaması kuramsal alt yapısı, Batı ülkelerinde uygulanış biçimiyle, uygulamaya dayalı bir derstir. Buna karşın, ilgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlik uygulamasına ilişkin yapılan araştırmalar, dersin uygulanmasında birçok sorun raporladıkları görülmektedir (Bektaş ve Can, 2019; Çetintaş ve Genç, 2005; Çevik ve Alat, 2012; Paker, 2008; Saka, 2019; Sarıçoban, 2008; Sarıtaş, 2007; Yavuz, 2019). Alan yazındaki araştırmalarda raporlanan sorunlar ve bu sorunlar çerçevesinde getirilen çözüm önerilerine rağmen, dersin uygulanış biçiminde herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Öte yandan, 14 Haziran 2018 tarihinde “Öğretmenlik uygulaması” ders yönetmeliği yeniden ele alınmış ve yürürlüğe girmiştir. Bununla birlikte, ilgili yönetmelik, alan yazında belirtilen sorunlara çözüm açısından beklentiyi karşılamaktan uzak olduğu ileri sürülebilir. İlgili yönetmelikte (Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi, 2018) bir önceki yönetmeliğe (MEB Mevzuat, 1998) göre, Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve öğretmen yetiştiren fakültelerin temsilcilerinden oluşan danışma organı olan; *Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu* oluşturulmasını bir yenilik olarak görmekteyiz. Yürürlükteki yönetmeliğe diğer bir ekleme olarak, okul yönetici ve öğretmenlere Bakanlıkça verilen eğitim sertifikası bulunmaktadır. Ayrıca, her uygulama öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının en fazla 15 öğrenciden, 8 (sekiz) öğrenciye düşürülmesi de söz konusudur. Bu tür olumlu yönde bazı düzenlemelerin yönetmelikte yer almasına karşın, öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan birçok sorunun temelinde çözümüne ilişkin ne yazık ki, bu eklenen maddelerin yeterli olabileceğini

söylemek zordur. Bu durumda, ilgili alan yazında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre ortaya konan önemli sorunları, bütüncül bir yaklaşımla, sistematik biçimde inceleyerek, çözüm odaklı olarak alan uzmanlarının dikkatine sunmanın, bir gereklilik olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlik uygulaması dersine ilgili yapılan araştırmalarda sıkça yinelenen sorunları belirleyerek, bu sorunlara ilişkin getirilen çözüm önerilerini ortaya çıkarmak ve bu önerilerin geliştirilmesi için ilgili alanda tartışmaya açmak, bu araştırmacının amacını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, araştırma soruları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

Birinci araştırma problemi: Öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalarda sıkça yinelenen sorunlar nelerdir?

İkinci araştırma problemi: Öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalarda sıkça yinelenen sorunlara getirilen çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma tarama yönteminde nicel betimleyici bir araştırmadır. Tarama araştırmaları bir olay, olgu ya da nesnelere hakkında bilgi edinmek için veriye dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalardır (Özdemir, 2014, 79).

Örneklem, Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanması için *doküman analiz* tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma problemi doğrultusunda gerekli ve birincil belgelere öncelik vererek, kitap, dergi, gazete, yayın vb. materyallerin incelenmesini içerir (Cansız Aktaş, 2014, 363; Sönmez ve Alacapınar, 2011, 83). Doküman analizi, içerik analizi yoluyla, araştırmaya konu edilen verileri ana temalar veya kategoriler halinde organize edilerek, sınıflamaya yardımcı olur (Labuschagne, 2003, Akt.: Kırıl, 2020, 175). Bu yolla, dokümanlardan elde edilen veriler sayısallaştırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, Akt.: Kırıl, 2020, 182-183).

Verilerin toplanması için, “*Öğretmenlik uygulaması*” anahtar kelimesi ile veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda ulaşılan araştırma makaleleri incelenmiştir. Örneklem olarak doküman sayısını arttırmak için ulaşılabilen araştırma makalelerin kaynakçaları “*Snowball Sample Strateji*” tekniği ile incelenmiştir (Göktaş ve Şad, 2014, 117; *Guidelines for Investigators...*, t.y.). *Snowball Sample Strateji* tekniği, tam metinleri incelenen her makalenin referans listesinin de kontrol edilerek, konu ile ilgili gözden kaçan araştırmalar var ise, bunların incelenerek örnekleme dahil edilmesini sağlar. Bu teknikle araştırma ile ilgili örneklemin büyütülmesi söz konusu olabilir. Böylece araştırma konusu ile ilgili toplamda 70 adet materyale ulaşılmıştır. Bu örneklem üzerinden 13 kategori belirlenmiştir. Bunlar şunlardır: *Fakülte - Okul işbirliğinin yetersizliği - Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni arasında işbirliğinin yetersizliği - Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni ve Okul Yöneticileri yetersizliği - Uygulama Öğretmeni yetersizliği - Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanı yetersizliği - Öğretim Elemanı ve*

Uygulama Öğretmenlerinin sorunlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı - Öğretmen Adaylarının yeterli dönüt alamamaları - Öğretmen Adaylarının yetersizliği - Uygulama Öğretmenlerinin seçiminde nicel verilerin nitelikten daha çok ön plana çıkması - Öğretim Elemanlarının ders yüklerinin yoğunluğu - Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeni yetersizliği - Öğretmen adaylarının uygulama okullarında öğretmen olarak kabul görmemesi ve Uygulama derslerinin sayısının yetersiz olması. Bu kategorilerin ilgili dokümanda var olup olmadığı incelenmiş, ilgili kategorilerin var olduğu materyal sayısal olarak ortaya konmuştur (Cansız Aktaş, 2014, 365). Bu işlem sayesinde araştırma problemleriyle doğrudan ilgili olan kategori sayısı 11 olarak ortaya belirlenmiş ve bunlar Tablo 1’de listelenmiştir. Bu kategorilerin toplam 50 dokümanda var olduğu için, bu dokümanlar araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Buna göre araştırmanın örneklemini tarama yöntemiyle anahtar kelime aramasına dayalı olarak, araştırma problemleri doğrultusunda oluşturulmuştur. İlgili materyalin veri açısından düzenlenip anlaşılır hale getirilmesi için kategoriler içerik analizine tabi tutulmuştur (Büyüköztürk ve diğ., 2009, 267). Materyalin anlaşılır biçimde kodlanarak sayısallaştırılması süreci olarak nitelenebileceğimiz *içerik analizi* özü itibarıyla, bilginin ne sıklıkta olduğunun ortaya konmasıdır (Balcı, 2018, 225). Böylece, her bir kategorideki birim materyal/doküman sayılarak, sayısallaştırılmış ve bu verilerin yorumlanması için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2009, 267). Bu aşamada, kategorilere bağlı frekans ve yüzde değerleri, doküman analizinde ulaşılan veriler olarak tablo biçiminde sunulmuştur (Balcı, 2018, 225). Araştırma konusu ile ilgili verilerin yoğunluğunun dikkate alınarak tarama sürecine yön verilmesi, araştırma sonucunun genellenebilir olmasına katkısı olduğu için, dış geçerlilik elde edilmiştir. Araştırmacının elde ettiği dokümanın içeriğini, araştırma soruları doğrultusunda ayrıntılı olarak gözden geçirmesiyle de iç geçerlilik sağlanmıştır. Bu aşamada, alan uzmanlarının belirttiği gibi bir araştırmada geçerlik, güvenilirliği de belirleyen önemli bir etkidir (Akt.: Okuyan ve Kapçak, 2016).

Bulgular ve Yorum

Bu araştırma kapsamında, içerik analizine tabi tutulan öğretmenlik uygulaması dersinde, birinci araştırma sorusuna göre, çokça yinelenen sorunlar açısından belirlenen 11 kategori şöyledir:

- (1) Fakülte - Okul işbirliğinin yetersizliği,
- (2) Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni arasında işbirliğinin yetersizliği,
- (3) Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni ve Okul Yöneticileri yetersizliği,
- (4) Uygulama Öğretmeni yetersizliği,
- (5) Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanı yetersizliği,
- (6) Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı,

Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bir Araştırma

- (7) Öğretmen Adaylarının yeterli dönüt alamamaları,
- (8) Öğretmen Adaylarının yetersizliği (Uygulama-Bilgi-Donanım-Motivasyon),
- (9) Uygulama Öğretmenlerinin seçiminde nicel verilerin nitelikten daha çok ön plana çıkması,
- (10) Öğretim Elemanlarının ders yüklerinin yoğunluğu *ve*
- (11) Uygulama Okulu ve Uygulama Öğretmeni yetersizliğidir.

Buna göre, “öğretmenlik uygulaması dersinde sıkça yinelenen sorunlar nelerdir?” biçiminde düzenlenen birinci araştırma problemine ilişkin bulgular Tablo 1 ile Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili yinelenen sorunlara ilişkin kategorilerin frekans ve yüzde değerleri

Katogori No	İlgili Kategori	f	%
1	Fakülte - Okul işbirliğinin yetersizliği	7	14
2	Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni arasında işbirliğinin yetersizliği	3	6
3	Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni ve Okul Yöneticileri yetersizliği	3	6
4	Uygulama Öğretmeni yetersizliği	10	20
5	Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanı yetersizliği	4	8
6	Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı	5	10
7	Öğretmen Adaylarının yeterli dönüt alamamaları	5	10
8	Öğretmen Adaylarının yetersizliği (Uygulama-Bilgi-Donanım-Motivasyon)	5	10
9	Uygulama Öğretmenlerinin seçiminde nicel verilerin nitelikten daha çok ön plana çıkması	1	2
10	Öğretim Elemanlarının ders yüklerinin yoğunluğu	1	2
11	Uygulama okulu ve uygulama öğretmeni yetersizliği	2	4

Buna göre, araştırmamızın birinci alt probleme ilişkin Tablo 1’deki verileri incelediğimizde, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili en sık ($f = 10$) yinelenen sorunun; “Uygulama Öğretmeni yetersizliği” olduğu görülmektedir (% 20). Bu sorunu, “Fakülte-Okul işbirliğinin yetersizliği” ($f = 7$) izlemektedir (% 14). Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili sorunların yinelenme sıklıkları ve yüzdelik değerlerinin nicelik olarak sıralanışı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili en sık yinelenen sorunların frekans - yüzde değerlerine göre nicelik olarak üstten sıralanışı

Üstten Sıra No	İlgili Sorun	Kategori No	f	%
1	Uygulama öğretmeni yetersizliği	4	10	20
2	Fakülte-Okul işbirliğinin yetersizliği	1	7	14
3	Öğretmen Adaylarının yeterli dönüt alamamaları	7	5	10
3	Öğretmen Adaylarının yetersizliği (Uygulama-Bilgi-Donanım-Motivasyon)	8	5	10
3	Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı	6	5	10
4	Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanı yetersizliği	5	4	8
5	Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni arasında işbirliğinin yetersizliği	2	3	6
5	Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni ve Okul Yöneticileri yetersizliği	3	3	6
6	Uygulama okulu ve uygulama öğretmeni yetersizliği	11	2	4
7	Uygulama Öğretmenlerinin seçiminde nicelik verilerin nitelikten daha çok ön plana çıkması	9	1	2
7	Öğretim Elemanlarının ders yüklerinin yoğunluğu	10	1	2

Tablo 2'yi incelediğimizde, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili en sık yinelenen sorunların başında *Uygulama Öğretmeni yetersizliği* gelmektedir. İlgili sorunun öğretmenlik uygulaması dersinde en sık yinelenen sorun olarak öne çıkması alanda yapılan birçok çalışma (Bektaş ve Can, 2019; Çetintaş ve Genç, 2005; Çevik ve Alat, 2012; Paker, 2008; Saka, 2019; Sarıçoban, 2008) tarafından ortaya konmaktadır. Uygulama öğretmeni, "öğretmenlik uygulaması" dersinin önemli bir paydaşdır. Uygulama öğretmeni alanda öğretmen adayı için süreçte etkili ve yönlendirici bir konumdadır. Bu araştırmanın ulaştığı sonuca göre, uygulama öğretmeni yetersizliği alanda ön plandadır. Buna göre, öğretmenlik uygulaması dersi için "uygulama öğretmeni" bağlamında sürece yeni çözüm önerilerinin getirilmesinin öncelikli olduğu ileri sürülebilir. Tablo 2'de *Fakülte-Okul işbirliğinin yetersizliği* ise, diğer bir sık yinelenen sorun açısından alanda yapılan birçok çalışmada (Alakuş, 2005; Ballı diğ., 2018; Köroğlu, Başer ve Yavuz, 2000; Sarıtaş, 2007; Yavuz, 2019) ortaya konduğu görülmektedir. Fakülte ve uygulama okulu iki kurumsal yapı olarak, öğretmenlik uygulaması ders sürecinde önemli rollere sahiptir. Eğer bu iki kurumsal paydaş süreçte sağlıklı bir işbirliği gerçekleştirilemezse, sürecin tüm paydaşların bu durumdan olumsuz etkilenmesi olasıdır. Buna göre, fakülte ve okul işbirliğinin daha verimli hale getirebilmesi için yeni çözüm önerileri geliştirilmesi önemlidir diyebiliriz.

Tablo 2'deki veriler dikkate alındığında, öğretmenlik uygulaması yinelenen sorun sıklığı açısından, üçüncü sırada görece eşdeğer ($f = 5$, % 10) sorun başlıkları bulunmaktadır. Bunlar; "*öğretmen adaylarının yeterli dönüt alamamaları, öğretmen adaylarının yetersizliği (uygulama-bilgi-donanım-motivasyon) ve "öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı"*dır. Öğretmenlik uygulaması dersi, *uygulama öğretmeni*, öğretim elemanı ve öğretmen adayı olarak süreçteki önemli paydaşlardır. Yukarıda sözü edilen sorunlara ilişkin denilebilir ki, öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninden yeterli dönüt alamaması sonucunda, kendini yetersiz görmesi olası bir durumdur. Dolayısıyla, araştırmanın ulaştığı bu sonucun kendi içinde tutarlılığı mevcuttur. Buna göre, süreçte öğretmen adayı yeterli dönüt alabilirse kendini yetersiz görme eğiliminin azalacağı ileri sürülebilir. Görece eşdeğer diğer sorun başlığı olan; *öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı* da (Değirmençay ve Kasap, 2013; Köroğlu vd. 2000; Sarıtaş, 2007) bir önceki sorun başlığından bağımsız gelişemeyeceği açıktır. Alanda uygulama öğretmen sayısının yetersizliği giderilebilirse, eğitimci paydaşların sorumlu olduğu öğretmen aday sayısı da azalabilir. Öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin sürecinde sorumlu olduğu öğretmen aday sayısında bir azaltılmaya gidilmesi sonucunda süreç, tüm paydaşlar açısından daha verimli olacaktır. Buna göre, ilgili sorunların çözümü; uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının sorumlu olduğu öğretmen aday sayısının azaltılmasıyla mümkün olabilir. Böylece, eğitimci paydaşların öğretmen adayı sorumlu öğrenciye daha verimli bir dönüt verebilir.

Tablo 2’de dördüncü sırada yer alan; *uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı yetersizliği* ($f = 4$, % 8) sorun başlığı da yukarıda sözü edilen sorunların bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin üç önemli paydaşından ikisi; uygulama öğretmeni ve öğretim elemanıdır. İlgili eğitimcilerin süreçte öğretmen adayını olumlu yönde etkiledikleri kuşkusuzdur. Buna karşın, her iki eğitimci paydaşın süreçte yeterince etkin olamaması durumunda, ilgili süreçte yetersizlikler söz konusu olabilecektir. Alanda yapılan çalışmalar (Değirmençay ve Kasap, 2013; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012; Kavcar, 2002; Paker, 2008; Şahin, t.y.; Yavuz, 2019) bu durumu destekler biçimdedir. Diğer taraftan, bu soruna yol açan bir diğer olası nedenin, ilgili eğitimcilerin sayıca azlığından kaynaklanması mümkündür. Bu durum sonucunda, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının sorumlu olduğu öğretmen aday sayısını artması beklenebilir. Yukarıdaki satırlarda vurgulandığı gibi, alanda ihtiyaç duyulan uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı sayısının artırılması, bu eğitimcilerle düşen öğrenci sayısının azalması sonucunu getireceği için; *uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı yetersizliği* sorunun süreçte çözümü beklenmelidir.

Tablo 2’de en sık yinelenen sorun başlığında beşinci sırayı; *öğretmen adayı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında işbirliğinin yetersizliği ve öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve okul yöneticileri yetersizliği* görece eşdeğer ($f = 3$, %6) olarak paylaşmaktadır. İlgili alan yazında ilgili sorunları raporlayan birçok çalışma mevcuttur (Ayvacı, vd., 2019; Aslan ve Sağlam, 2018; Ballı vd., 2018; Çetinkata ve Kılıç, 2017; Çevik ve Alat, 2012; Görgeç diğ., 2012). Alan uzmanlarının belirttiği gibi, öğretmenlik uygulaması dersinde işbirliği çok önemlidir. Diğer bir deyişle, öğretmenlik uygulaması dersinin sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi, süreçteki tüm paydaşların verimli işbirliğinden geçmektedir. Bu tür bir işbirliği sağlanamaz ise, süreçte yetersizlikler ve sorunlar söz konusu olabilir. Bu durumu destekler biçimde, öğretmenlik uygulaması dersinde ilgili sorunların görece eşdeğer basamakları paylaşması anlamlıdır. Buna göre, öğretmenlik uygulaması ders sürecindeki kurumlara, süreçteki tüm paydaşların işbirliğini arttıracak önlemleri almasının, ilgili sorunun çözümüne yardımcı olabilir. Dolayısıyla, öğretmenlik uygulaması dersinin süreçte karşılaşılan sorunların çözümünde en önemli kavramın *işbirliği* olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 2’de altıncı sırada, *uygulama okulu ve uygulama öğretmeni yetersizliği* ($f = 2$, %4) sorun başlığı yer almaktadır. Öğretmenlik uygulaması ders sürecinde yinelenen bu sorun, bir alt basamakta yedinci sırada olan; *uygulama öğretmenlerinin seçiminde nicel verilerin nitelikten daha çok ön plana çıkması* ($f = 1$, %2) sorun başlığından bağımsız değildir. Bundan dolayı, ilgili sorunların ardışık olarak yer alması anlamlı ve kendi içinde tutarlıdır. Buna göre, uygulama okulunun ders öğretmeni seçiminde herhangi bir özensizlik görülürse bu durum, kartopu etkisine benzer biçimde, bir dizi sorunun ortaya çıkmasına neden olabilir. Uygulama öğretmeni yetersizliği gibi benzeri sorunlar da bu tür bir özensizlikten kaynaklanabilir. Dolayısıyla, uygulama okulu yöneticilerinin öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenini seçerken, nicel verilerden yararlanmasının yanında nitel verileri de göz önünde bulundurmasının ilgili sorunların çözümüne katkı sunabilir. Böylece, en çok yinelenen sorun başlığında, yedinci sıranın

diğer görece eşdeğer sorunu “Öğretim Elemanlarının ders yüklerinin yoğunluğu” ($f = 1, \% 2$) sorunu da alan yazında (Köroğlu vd., 2000) belirtilen diğer bir sorun olarak çözümü; beşinci sıra sorun başlığında değinildiği gibi öğretim eleman sayısının artırılmasından geçecektir.

Bu çalışmanın ikinci araştırma problemi olan; “öğretmenlik uygulaması dersinde sıkça yinelenen sorunlara getirilen çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna ilişkin, öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlara önerilen çözümler açısından bulgular Tablo 3 ve Tablo 4 'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili sıkça yinelenen sorunlara getirilen çözüm önerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Sorun Kategori No	İlgili Kategorideki Soruna Getirilen Çözüm Önerileri	f	%
1	Hizmet öncesi çalışmaların daha etkili bir şekilde yürütülmesi / Tarafların bir araya gelerek planlama ve düzenleme yapmalarını / Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve uygulama okulu çalışanlarının görüşlerinden yararlanılmalı	4	8
2	Süreçte yer alanların düzenli aralıklarla toplanması / İletişim	5	10
3	Gönüllülük esasına göre Öğretim Elemanı görevlendirilmesi / Mesleki kıdem ve Gönüllülük esasına göre görevlendirilme	2	4
4	Mesleki kıdem ve Gönüllülük esasına göre görevlendirilme / Deneyimli ve gönüllüğe dayalı seçim / Hizmet içi eğitim	7	13
5	Gönüllülük esasına göre görevlendirilme / Öğretim Elemanının eğitim bilimleri ve özel alan öğretimi alanlarında akademik yönden yeterli ve deneyim sahibi olması / Öğretmenlik uygulaması dersini eğitim alanında öğrenim görmüş öğretim elemanlarının yürütmesi / Hizmet içi eğitim	5	10
6	Öğrenci sayısının 2 veya 3 olması / Öğrenci sayısının en fazla 5 kişi olması / Öğretmen adayı sayısı sınırlandırılması	3	6
7	Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının azaltılması / Sosyal medya üzerinden dönüt verilmesi / Süreçte Yeni yöntemlerin denenmesi	3	6
8	Öğretmen adayı-uygulama öğretmeni-uygulama öğretim elemanı üçlüsünün işbirliği / Fakültelerde uygulamaya yönelik yeni dersler oluşturulması / Hizmet Öncesi eğitim / Hizmet Öncesinde Klinik uygulamalar	4	8
9	Öğretmen performansına dayalı seçim” yapılması / Öğretmen adaylarından dönüt alınması	1	2
10	-	0	0
11	-	0	0

Tablo 4. Öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili sıkça yinelenen sorunlara getirilen çözüm önerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerinin nicel olarak üstten sıralanışı

Sıra No	İlgili Sorun	Kategori No	Frekans	Yüzde %
1	Uygulama öğretmeni yetersizliği	4	7	13
2	Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni arasında işbirliğinin yetersizliği	2	5	10
2	Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanı yetersizliği	5	5	10
3	Fakülte-Okul işbirliğinin yetersizliği	1	4	8
3	Öğretmen Adaylarının yetersizliği (Uygulama-Bilgi-Donanım-Motivasyon)	8	4	8
4	Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı	6	3	6
4	Öğretmen Adaylarının yeterli dönüt alamamaları	7	3	6
5	Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni ve Okul Yöneticileri yetersizliği	3	2	4
6	Uygulama Öğretmenlerinin seçiminde nicel verilerin nitelikten daha çok ön plana çıkması	9	1	2
7	Öğretim Elemanlarının ders yüklerinin yoğunluğu	10	0	0
7	Uygulama okulu ve uygulama öğretmeni yetersizliği	11	0	0

Tablo 4'deki verileri dikkatle incelediğimizde, araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sıkça yinelenen ($f = 7$) çözüm önerisinin; *Uygulama Öğretmeni yetersizliği* sorun başlığına getirildiği görülmektedir (%14). Bu sonuç, araştırmanın ulaştığı bulgu açısından Tablo 2'de sunulan, en sık yinelenen sorun başlığı ile bire bir tutarlıdır. Buna göre, alanda en çok yinelenen soruna, alan uzmanlarının en çok çözüm önerisinin getirilmesi durumu, alan uzmanlarının öğretmenlik uygulaması ders sürecini iyi gözlemledikleri biçiminde yorumlanabilir. Tablo 3'deki çözüm önerilerini incelediğimizde; uygulama öğretmenin yetersizliği (kategori no:4) sorun başlığına ilişkin öne çıkan çözüm başlıklarının; *mesleki kıdem; deneyim; gönüllülük ve hizmet içi eğitim* olduğu görül-

mektedir. Dolayısıyla, *uygulama öğretmenin yetersizliği* sorununun, ilgili öğretmenin “mesleki kıdem” ve “deneyim”i dikkate alınarak, *gönüllülük* esasına dayalı görevlendirilmesiyle giderilebileceği yorumu yapılabilir. İlgili öğretmenlere ayrıca, hizmet içi eğitim verilerek desteklenmesi de önemlidir.

Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni arasında işbirliğinin yetersizliği (kategori no:2) ve *Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanı yetersizliği* ($f = 5, \%10$) sorunlarına getirilen çözüm önerileri ise, eşdeğer olarak ikinci sırada yer almaktadır. Tablo 3’te *Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmeni arasında işbirliğinin yetersizliği* sorununa üretilen çözüm önerilerine baktığımızda, sürecin paydaşlarının “düzenli aralıklarla toplanması ve paydaşlar arası iletişimin” öne çıktığı görülmektedir.

Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Elemanı yetersizliği (kategori no:5) ile ilgili soruna getirilen çözüm önerilerinde de mesleki kıdem ve deneyim öne çıkmaktadır. Bu önerilere ek olarak, “*gönüllük*” esasına vurgu yapılması anlamlıdır. Bu çözüm önerilerinin ayrıca, “hizmet içi eğitim” önerisiyle desteklendiği görülmektedir. Bu öneriler, ilgili dersi yürütecek öğretim elemanlarının eğitim fakültesi çıkışlı olması biçiminde desteklenmektedir. Eğitim bir bilim olarak, her bireye belli bir konunun, gerekli yöntem ve teknikler uygulandığında, öğretilbilir olduğu ilkesine dayanır. Buna göre, ilgili çözüm önerisinin, eğitim bilimi çerçevesinde değerlendirildiğinde dikkate alınması gerekir.

İlgili *Fakülte-Okul işbirliğinin yetersizliği* (kategori no:1) ve Öğretmen Adaylarının yetersizliği (Uygulama-Bilgi-Donanım-Motivasyon) ($f = 4, \%8$) sorunlarına getirilen çözüm önerileri Tablo 4’teki sıralamada üçüncü sırayı eşdeğer olarak paylaşmaktadır.

Tablo 3’te *Fakülte-Okul işbirliğinin yetersizliği* sorununa getirilen çözüm önerileri olarak; “hizmet öncesi çalışmaların daha etkili bir şekilde yürütülmesi - tarafların bir araya gelerek planlama ve düzenleme yapmaları - öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve uygulama okulu çalışanlarının görüşlerinden yararlanılmalı” biçiminde sıralanabilecek çözüm önerileri ön plana çıkmaktadır. Bu çözüm önerilerinin, öğretmenlik uygulaması ders sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi adına kendi içinde tutarlıdır. Süreç öncesinde planlama çalışmalarının paydaşların bir araya gelerek, birbirlerinin görüşlerinden yararlanması ilgili soruna bir çözüm olabilir.

Öğretmen Adaylarının yetersizliği (uygulama-bilgi-donanım-motivasyon) (Kategori no:8) sorununa getirilen çözüm önerisi olarak; “öğretmen aday, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı üçlüsünün işbirliği - fakültelerde uygulamaya yönelik yeni derslerin oluşturulması - hizmet öncesi eğitim ve klinik uygulamalar”dır. İlgili soruna getirilen bu çözüm önerilerinin özellikle, *fakültelerde uygulamaya yönelik yeni derslerin oluşturulması* ve *hizmet öncesi eğitim ve klinik uygulamalar* gibi çözüm önerileri açısından birbirleriyle tutarlıdır. Öğretmen adaylarının kendini yetersiz olarak algılamasının çözümünde; uygulama, bilgi ve donanım açısından klinik uygulamalar ve

hizmet öncesi eğitim gibi çözüm önerilerinin ilgili fakültelerde seçmeli ders kapsamında programa eklenerek uygulanması önerilir. Öğretmen adaylarının *motivasyon* açısından kendilerini yetersiz hissetmesi sorunu; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı üçlüsünün işbirliğiyle çözümlenmelidir.

Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı (Kategori no:6) ve Öğretmen Adaylarının yeterli dönüt alamamaları sorunlarına üretilen çözüm önerileri eşdeğer olarak ($f = 3, \%6$) yukarıda sözü edilen sorunlara getirilen çözüm önerilerinden sonra Tablo 4'te dördüncü sırada yer almaktadır. *Öğretim Elemanı ve Uygulama Öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı* sorununa üretilen çözüm önerileri Tablo 3'teki veriler incelendiğinde; "öğrenci sayısının 2 veya 3 olması - öğrenci sayısının en fazla 5 kişi olması - öğretmen adayı sayısı sınırlandırılması" biçiminde sıralanmaktadır. Bu çözüm önerileri dikkate alındığında, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının olabildiğince az tutulmasının, ilgili öğretmen ve öğretim elemanın öğretmen adayına daha fazla dönüt verebilmesine yol açacaktır. Bu çözüm önerisi, *öğretmen adaylarının yeterli dönüt alamamaları* (Kategori no:7) sorununa; "öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının azaltılması" (Tablo 3) biçiminde ifade edilen çözüm önerisi ile tutarlıdır. Buna göre, öğretmen adaylarının yeterince dönüt alabilmelerinin, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretmen adaylarının sayısının azaltılmasıyla mümkün olabilir. Bu öneriye ek olarak, ilgili alan yazındaki araştırmalarda; "Sosyal medya üzerinden dönüt verilmesi" ve "Süreçte yeni yöntemlerin denenmesi" önerileri de söz konusudur. Buna göre, geri dönüşte *öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin* süreçte sosyal medyanın kullanımının yaygınlaştırılması önerilir.

Öğretim Elemanı, Uygulama Öğretmeni ve Okul Yöneticileri yetersizliği sorun başlığına (Kategori no:3, $f = 2, \%4$) getirilen en sık çözümler açısından beşinci sırayı oluşturmaktadır (Tablo 4). İlgili soruna Tablo 3'te sunulan çözüm önerileri ise; "gönüllülük esasına göre öğretim elemanı görevlendirilmesi" ve "mesleki kıdem ve gönüllülük esasına göre görevlendirilme" olarak öne çıkmaktadır. Bu soruna getirilen çözüm önerilerinin, *uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı yetersizliği* ile ilgili soruna üretilen; "mesleki kıdem, deneyim ve gönüllük" biçiminde öne çıkan çözüm önerileriyle tutarlıdır. Bu durum, alan uzmanları arasında, benzer sorunlara benzer çözümler önerilmesi açısından belli bir görüş birliğine işaret ettiği için kayda değerdir. Tablo 4'te, *Uygulama Öğretmenlerinin seçiminde nicel verilerin nitelikten daha çok ön plana çıkması* (Kategori 9; $f = 1, \%2$) sorun başlığına getirilen çözüm önerileri altıncı sırada bulunmaktadır. İlgili soruna getirilen, "öğretmenin performansının dikkate alınması" çözüm önerisinin değerlendirilebilmesi için performans kriterlerinin neler olacağı üzerine sürecin tüm paydaşları arasında uzlaşa sağlanması önemlidir. Bu nedenle, ilgili soruna çözüm önerisi olarak, alan uzmanları tarafından üzerinde belli bir uzlaşa olduğu anlaşılan; *mesleki kıdem, deneyim ve gönüllük* esasına dayalı görevlendirme önerilir.

Öğretim Elemanlarının ders yüklerinin yoğunluğu (Kategori no:10) ve *Uygulama okulu ve uygulama öğretmeni yetersizliği* (Kategori no:11) sorunlarına ise ilgili alan yazında hiç-bir çözüm önerisi getirilmediği görülmektedir (Tablo 4). Bu durum özellikle, “öğretim elemanlarının ders yüklerinin yoğunluğu” sorun başlığı açısından anlamlıdır çünkü bu soruna çözümün birçok nedene bağlı olması mümkündür. Bu nedenle, birçok çözüm önerisinin geliştirilmesi olasıdır. Bununla birlikte, “uygulama okulu ve uygulama öğretmeni yetersizliği” sorun başlığına, “uygulama öğretmeni yetersizliği” sorun başlığına benzer biçimde; *mesleki kıdem, deneyim, gönüllüğe dayalı görevlendirme ve hizmet içi eğitim* gibi çözüm önerilerinin değerlendirilmesi yerinde olabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma sonucunda, öğretmenlik uygulama dersi ile ilgili alan yazında yapılan araştırmaların raporladıkları en sık yinelenen sorun başlığının; *Uygulama Öğretmeni yetersizliği* olduğu (Tablo 2) ortaya çıkarılmıştır. Bu sorun başlığıyla ilgili alan yazında çokça çözüm önerisi getirilmesi (Tablo 4) ise, mevcut araştırmanın ulaştığı diğer bir sonuçtur. İlgili alan yazında *uygulama öğretmeni yetersizliği* sorun başlığı, öğretmenlik uygulaması dersinin en önemli sorunu olarak, çokça çözüm üretilmesi bu görüşle tutarlıdır. İlgili alan yazında yapılan araştırmalarda bu soruna getirilen çözüm önerileri arasında *mesleki kıdem ve deneyim*, gönüllülük esasına dayalı görevlendirme ve *hizmet içi eğitim* gibi unsurların ön plana çıktığı görülmektedir (Tablo 3). Alan uzmanları ilgili soruna getirdikleri bu çözüm önerileri konusunda belli bir uzlaşmaya sahiptir. Buna göre, öğretmenlik uygulaması ders sürecinde uygulama öğretmenin belirlenmesinde mesleki kıdem ve deneyim dikkate alınarak, *gönüllülük* esasına dayalı olarak görevlendirme yapılmasının, ilgili soruna kısa vadede bir çözüm mümkündür. Bununla birlikte, bilindiği gibi öğretmenlik uygulaması ders öğretmeni, il millî eğitim müdürlüğünün, eğitim fakültesinin uygulama öğretim elemanları, sorumlu oldukları uygulama öğrencilerin alanları ve uygulama eğitim kurumlarına göre dağılımlarını gösteren liste dikkate alınarak, uygulama eğitim kurumlarının müdürleriyle iş birliği yapılarak belirlenmektedir (*Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi*, 2018, s.2010). Dolayısıyla, öğretmenlik uygulaması dersi için öğretmen seçim sürecinin de tartışmaya açılması kısa vadede gereklidir. Diğer taraftan, ilgili soruna kısa vadede getirebilecek çözüm önerilerinin yanında uzun vadede de bazı çözüm önerileri geliştirmek yararlı olacaktır. Bu çözüm önerilerinin başında öğretmen yetiştirme süreci gelmektedir. Bu kapsamda, öğretmen yetiştirme süreci, mevcut politika ve uygulamalar açısından incelenmesi gerekir. Ayrıca, halen devam eden, öğretmenlik uygulaması dersinde görev alan uygulama öğretmenlerinin bu dersi verebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetkili birimlerince verilen Öğretmenlik Uygulaması Eğitimi Sertifikası (*Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi*, 2018, s.2003) hizmet içi eğitim sürecinin de eleştirel bir yaklaşımla incelenmesi önerilir.

Diğer sorun başlıkları açısından, süreç paydaşları arasında iletişim, işbirliği ve paydaşların birbirinin görüşlerinden faydalanacağı toplantı benzeri etkinlikler ya-

nunda, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin kadro sıkıntısının giderilerek, eğitimcilerin sorumlu oldukları öğrenci sayısının düşürülmesi de çözüm öneriler arasında sayılabilir. Bu durum özellikle öğretmen adayının süreçte eğitimcilerden geri bildirim alma sürecini ve mesleğe yaklaşımını olumlu etkileyerek, öğrencinin kendini yetersiz görme algısından uzaklaştırması açısından önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında, öğretmenlik uygulaması ders sürecinde karşılaşılan sorunların birbiriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlik uygulaması ders sürecindeki sorunları çözmek için, yukarıdaki satırlarda belirtildiği gibi, işe en sık yinelenen sorundan başlanması, diğer sorunlara da çözüm olasılığı içermesi açısından, yerinde olacağı ileri sürülebilir.

Öğretmenlik mesleği icra edildikçe mesleki kıdem ve bilginin artırıldığı, teorik bilgi yanında mesleki deneyimin de önemli olduğu bir meslek dalıdır. Bununla birlikte, meslekte uzun hizmet yılı eğitimcilerde, her meslek dalında gözlemlenebileceği gibi, mesleki yorgunluğa neden olma riski de taşıyabilir. Bu nedenle, ilgili çözüm önerileri arasında yer alan uygulama öğretmenin “gönüllük” esası dikkate alınarak görevlendirme yapılması durumunda bu risk aşılanabilir. Bununla birlikte, uygulama öğretmenin eğitim bilimi ile ilgili güncel gelişme, yaklaşım ve araştırma sonuçlarından haberdar olması da önemlidir. Bu durum, içeriği çok iyi planlanıp, uygulanan bir hizmet içi eğitim ile gerçekleştirilebilmesi mümkün olabilir. Ayrıca, süreç içinde *işbirliği* kavramının öğretmenlik uygulaması ders paydaşları arasında verimli bir biçimde uygulanması durumunda, karşılaşılan sorunlara çözüm üretme açısından kısa vadede yer alabilecek çözüm önerileri arasında gösterilebilir.

Kaynakça

- AKYÜZ, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ALAKUŞ, A. O. (2005). Öğretmen adaylarının okul deneyiminin kazandırdığı mesleki yeterliklere ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 3-9.
- AYVACI, H. Ş., Özbek, D. ve Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 57-66.
- ASLAN, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162, doi: 10.16986/HUJE.2017030313
- BALCI, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BALLI, F. E., Müldür, M. ve Büyükkarcı, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması II dersine ilişkin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 301-325, doi: 10.29329/mjer.2018.153.16

Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bir Araştırma

- BEKTAŞ, M. Ve Can, A. A. (2019). Sınıf öğretmenlerine uygulama öğretmenliği görev ve sorumluluklarının kazandırılması, *Eğitim ve Bilim*, (200) 23-45, doi: 10.15390/EB.2019.8251
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- CANSIZ AKTAŞ, M. (2014). *Nitel veri toplama araçları*, Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri'nde (1. Baskı) (Editör: Mustafa Metin), s. 337-371. Ankara: Pegem Akademi.
- ÇETİNKATA, E. ve Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- ÇETİNTAŞ, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- ÇEVİK, C. Ve Alat, K. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 359-380
- DEĞİRMENÇAY, Ş. A. ve Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- ERASLAN, A. (2009). **İlköğretim** matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*. 3(1), 207-221.
- GÖKTAŞ, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: Ölçütler, sorunlar ve öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128
- GÖRGEN, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- GUIDELİNES for Investigators Using Snowball Sampling Recruitment Methods (n.d.). <https://research.boisestate.edu/compliance/institutional-review-board-irb-home/guidelines-for-researchers/guidelines-for-investigators-using-snowball-sampling-recruitment-methods/> Adresinden 10 Mart 2020 tarihinde alındı.
- KAVCAR, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal öğretmeni yetiştirme, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 1-2.
- KIRAL, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 15, 170- 189
- KÖROĞLU, H., Başer, N. ve Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85 – 95.
- MEB Mevzuat (1998). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf> Adresinden 21 Şubat 2021 tarihinde alındı.

- OKUYAN, F. ve Kapçak, C. B. (2016). Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik. <http://eytepe.com/2017/10/22/nitel-arastirmalarda-gecerlik-ve-guvenirlik/> Adresinden 22 Şubat 2021 tarihinde alındı.
- ÖĞRETMENLİK Uygulaması Yönergesi (2018). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt: 81, Sayı: 2729, 1999-2012*
- ÖZDEMİR, E. (2014). *Tarama yöntemi*, Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri'nde (Ed.: Mustafa Metin) (1. Baskı), s.77-97. Ankara: Pegem Akademi.
- PAKER, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:1, Sayı: 23*.
- SAKA, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*, 18(1). 127-148.
- SARIÇOBAN, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri, *GU, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- SARITAŞ, M. (2007). Okul deneyimi ı uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20(1), 121-143
- SÖNMEZ, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞAHİN, Ç. (t.y.) Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme öğretme sürecinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi, 271-289, <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423871877.pdf> Adresinden 10 Mart 2020 tarihinde alındı.
- YAVUZ, D. (2019) Felsefe Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri üzerine bir inceleme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 135-154, doi:10.9775/kausbed.2019.023

İLKOKULA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN OLUMLU VE OLUMSUZ DUYGULAR VE BAĞLANMA METAFORLARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elif ÖZSARI¹, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK²

* Bu makale 21.06.2019 tarihinde EJER kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Edremit/ Balıkesir, elif89899@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4211-8229.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., dilekogretim@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6380-4757.

Geliş Tarihi: 02.05.2020 Kabul Tarihi: 08.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.731043

Öz: Bu çalışmanın amacı orta çocukluk dönemindeki çocukların olumlu ve olumsuz duyguları ile ve bağlanma(güven) metaforlarını anlamaktır. Araştırmanın evrenini Denizli ili Pamukkale ilçesinde eğitimine devam eden 3. ve 4. sınıf öğrenciler arasından seçilen, 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarını yorumlamak için karma yöntem kullanılmıştır. Nitel veri analizleriyle öncelikli olarak metaforların kategori ve kodları oluşturulmuş olup, bu kategori ve kodlar kullanılarak nicel analizlerde ki-kare analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Metafor analizi sonucunda; çocukların en fazla “Güven” duygusuna ilişkin metaforları kullandıkları belirlenmiştir (n=45). Sonra sırasıyla; korku (n=41), mutluluk (n=30), kızgınlık (n=29), üzüntü (n=24) şeklinde olmak üzere 5 farklı duygu için 200 öğrenciden toplamda 118 geçerli metafor elde edilmiştir. Çocukların 5 duyguda da ortak olarak sadece kişiye ilişkin (n=70) metafor kullandıkları belirlenmiştir. “Mutluluk” metaforuna bakıldığında; “mutluluk” kavramını en çok doğa olaylarına ilişkilendirdikleri, “güven” metaforunda, “güven” kavramını en çok kişilerle ilişkilendirdikleri, “korku” metaforunda, “korku” kavramına ilişkin duygusal ifadelerle ilişkilendirdikleri, “kızgınlık” metaforunda, “kızgınlık” kavramına ilişkin duygusal ifadelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin mutluluk, kızgınlık, korku, üzüntü ve güvenle metaforları ve cinsiyet arasında herhangi bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor analizi, olumlu duygular, olumsuz duygular, güven, bağlanma.

INVESTIGATION OF POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS AND ATTACHMENT METAPHORS OF CHILDREN CONTINUING PRIMARY SCHOOL

Abstract:

The aim of this study is to understand the positive and negative emotions and attachment (trust) metaphors of children in middle childhood. The population of the study consists of 200 students selected among the 3rd and 4th grade students who continue their education in Pamukkale district of Denizli province. Mixed method was used to interpret the research results. Firstly, the categories and codes of the metaphors were created with qualitative data analysis, and chi-square analysis was used in quantitative analysis by using these categories and codes. According to the results of the research, as a result of the metaphor analysis; It was determined that children mostly used metaphors related to "trust" feeling (n = 45). Then respectively; A total of 118 valid metaphors were obtained from 200 students for 5 different emotions: fear (n = 41), happiness (n = 30), anger (n = 29), and sadness (n = 24). It was determined that children used only metaphors related to the person (n = 70) in all 5 emotions. Looking at the "happiness" metaphor; In the metaphor of "anger", in which they associate the concept of "happiness" with natural events, in the metaphor of "trust", the concept of "trust" with people most, in the metaphor of "fear", in the metaphor of "anger", which they associate with emotional expressions related to the concept of "fear". It seems that they associate. No difference was found between the students' metaphors of happiness, anger, fear, sadness and trust and gender.

Keywords: primary school, metaphor analysis, positive emotions, negative emotions, trust, attachment.

Giriş

Duygular, kişinin önemli olan konularda çevre ile ilişki kurmasına ve bu ilişkiyi devam ettirmesine yardımcı olur (Campos, Frankel, Camras, 2004; Saarni ve ark., 2006, Berk, 2013). Çevrelerindeki kişilerin tepkileri çocukların hem duygusal tepkilerinin hem de toplumsal davranışlarının düzenlenmesinde son derece önemlidir (Berk, 2013). Mutluluk, kızgınlık, korku, şaşkınlık, üzüntü gibi duygular, çocuklar tarafından bebeklik döneminden başlayarak tanınmakta ve gün geçtikçe gelişim göstermektedir (Nelson, 1987). Duyguların gelişimi, bilişsel gelişimle paralel olarak ilerlemektedir. Yaşamın ilk 3 senesinde, çocukların sağ beyinlerinin sol beyinlerinden daha baskın olması çocukların, duygularını sözcükler ve mantık yoluyla etkili bir biçimde ifade

etmesine engel oluşturmaktadır (Siegel ve Bryson, 2018). Ancak çocuklar yaşları ilerledikçe duygularını sözel olarak daha net ifade etmeye başlarlar. Bu yüzden bireyler orta çocukluk döneminde olumsuz duygular yaşadıklarında, ilk çocukluk dönemlerinin tersine, kendilerini sözel olarak ifade etme yerine ağlama ve saldırganlık gibi davranışları tercih ederler (Berk, 2013). Ayrıca orta çocukluk dönemindeki çocuklarının, zihinsel olgunlaşmaları, çocukların kendi duygularını da daha iyi anlatabilmelerine olanak sağlar (Flavell, Flavell ve Green, 2001).

Mutluluk, ilgi, sürpriz, korku, üzüntü ve nefret gibi temel duygular insanlarda ve memelilerde evrenselidir ve doğrudan yüz ifadelerinden anlaşılabilir (Berk, 2013). Mutluluk, öncelikle dolu dolu gülümseme ve daha sonra coşkulu bir biçimde gülmelerle başlar ve bebeklik döneminden itibaren bilişsel ve duygusal gelişimine büyük katkıda bulunur (Berk, 2013). Çocukların kendilerini mutlu hissedebilmeleri için ailenin ve çocuğun içinde bulunduğu çevrenin önemi büyüktür (Holder, 2009). Orta çocukluk döneminde bulunan çocuklar, mutluluğa arkadaş ilişkileri, birlikte oyun oynamaya gibi somut ifadelerle bakmaktadırlar (Lo'pez-Pe'rez, Sa'nchez ve Gummerum, 2015).

Çocuklar için en rahat tanımlanan duygunun mutluluk, daha sonra ise kızgınlık ve üzüntü olduğu belirtilmektedir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002). Dördüncü sınıfta eğitimine devam eden bir çocuk, üzgün olmasının sebebinin en yakın arkadaşının okuldan giderek başka bir şehre taşınmış olması olduğunu anlayabilecek bilişsel kapasiteye erişmiştir (Santrock, 2015). Orta çocukluk dönemindeki çocuklar, dünya hakkındaki bilgileri arttıkça bu bilgilerin yol açtığı zorlanmalarla başa çıkmak zorunda kalırlar. Okul yıllarının yaygın korkuları, kötü okul performansı, arkadaşlar tarafından sevilmemesi, ailesinden herhangi birine zarar gelmesi, kişisel olarak zarar görme (soyulma, bıçaklanma vs) gibi durumlardan kaynaklanmaktadır (Gullone, 2000; Weems ve Costa, 2005). Çocukların korkularının bir kısmı kültürel etmenlerden etkilenmektedir (Berk, 2013). Ayrıca artan bilişsel işlev sayesinde bu dönem çocuklarında ölüm korkusu da başlamaktadır (Gander, Gardiner, 1993). Orta çocukluk döneminde çocuklar, karmaşık duyguları daha iyi anlarlar ve bir olay karşısında aynı anda birden fazla duygu yaşayabileceğinin farkına varabilirler. Ayrıca sosyal kabul için olumsuz duygularını gizleme eğilimindedirler (Santrock, 2015). Freud'a göre, bir çocuğun olumsuz duygularını gizlemeye çalışmasının en büyük nedeni *gizil* dönemde olması ve sosyal kabul görme arzusudur (Demircioğlu, 2018).

Çocukların olumlu ve olumsuz duyguları hayatlarında daha fazla hissetmelerinde, bağlanmanın büyük önemi vardır. Olumlu bağlanma oluşturabilen çocuklar, daha fazla olumlu duyguları yaşarken, kaçınmacı, güvensiz bağlanan çocuklar olumsuz duyguları daha fazla yaşama eğilimindedir (Seligman, 2002). Bağlanma, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, fiziksel ihtiyaçlardan sonra gelen "güvenlik" ihtiyacının giderilmesine yardımcı olmaktadır. Güvenlik ihtiyacı karşılanmadan, kişinin daha üst basamaklara çıkabilmesi, dolayısıyla kendini gerçekleştirme ve mutlu olabilmesi

İlkokula Devam Eden Çocukların Olumlu ve Olumsuz Duygular ve Bağlanma Metaforlarının...

mümkün değildir (Kula ve Çakar, 2015). Çocuklarda güvenlik ihtiyacı, fiziksel olarak korkutulduğu veya ailesinden yeterli desteği göremediği zamanlarda ortaya çıkmaktadır (Halmatov, 2007).

İlk çocukluk döneminden, orta çocukluk dönemine geçen çocuklar, kendi duygularını daha net ifade edebilmektedir. Bu dönemdeki çocuklar olumlu ve olumsuz duygularının sayısını çeşitlendirmekte ve yaşadıkları herhangi bir durum karşısında duygusal tepkilerini farklı yollarla sergileyebilmektedirler. Bu çalışma ile;

Çocukların olumlu ve olumsuz duygulara yükledikleri anlamları “çocukların sözleri”yle görerek alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, ilköğretim 3. ve 4. sınıfa giden çocukların olumlu ve olumsuz duygularla ilgili metaforlarını anlamaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır:

Araştırma Sorusu

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin

1. mutluluğa yükledikleri anlamlar nelerdir?
2. kızgınlığa yükledikleri anlamlar nelerdir?
3. korkuya yükledikleri anlamlar nelerdir?
4. üzüntüye yükledikleri anlamlar nelerdir?
5. güvene yükledikleri anlamlar nelerdir?
6. mutluluğa yükledikleri anlamla cinsiyet arasında bir ilişki var mı?
7. kızgınlığa yükledikleri anlamla cinsiyet arasında bir ilişki var mı?
8. korkuya yükledikleri anlamla cinsiyet arasında bir ilişki var mı?
9. üzüntüye yükledikleri anlamla cinsiyet arasında bir ilişki var mı?
10. güvene yükledikleri anlamla cinsiyet arasında bir ilişki var mı?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmada toplanan verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde betimsel analizde fark edilemeyen kavramlar ve temalar fark edilebilir ve veriler daha derinlemesine incelenip yorumlama yapılabilir. İçerik analizinde, ana amaç; birbiriyle benzerlik taşıyan verilerin önce kavramsallaştırılmasını sağlamak, daha sonra bu kavramların mantıklı

bir şekilde düzenlemesini yaparak ana temalara ulaşılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi tamamlandıktan sonra ortaya temalar kullanılarak nicel araştırma yöntemlerine geçilmiş, temaların kullanım yüzdelarini bulmak için ki-kare analizi yapılmıştır. Saban (2008)'e göre, metaforu araştırma aracı olarak kullanan çalışmalarda, "gibidir" kavramı, metafor konusu ile kaynağı arasındaki bağlantıyı açığa çıkarmak için; "çünkü" kavramı ise, metafor tanımlamaları için mantıklı sebepler sunmaları için kullanılır.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini Denizli ili Pamukkale ilçesinde eğitimine devam eden ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Denizli ili Pamukkale ilçesinde eğitimine devam eden 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 200 kişi oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak basit rastgele örneklem seçim yöntemiyle belirlenen, aynı okulda eğitimine devam eden tüm 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan olumlu ve olumsuz duygular metafor analizi formu kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz duygularla ilgili metaforlar oluşturulurken kırmızı yazılanlar, Berk (2013) tarafından ana duygular olarak belirtilen mutluluk, kızgınlık, üzüntü ve korku kullanılmıştır. Ayrıca çocukların bağlanma figürlerini anlayabilmek içinde "güven" kelimesi metafor olarak kullanılmıştır. Duygu metaforlarının hazırlanma sürecinde, araştırmacı uzman görüşüne başvurmuş ve seçilen duyguların temel duygular olmasına karar verilmiştir. Çalışmada sadece "güven" duygusu, temel duygu olarak sayılmamaktadır. Güven duygusu, benlik bilinci yüksek duygulardandır. Güven duygusunun alınmasının nedeni, güven duygusu ile bağlanma arasındaki ilişkidir (Berk, 2015). Araştırmanın başlangıcında çocuklara metaforun ne olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra çocuklara 2 olumlu 3 olumsuz duygudan oluşan kavramlar dağıtılmıştır. "Mutluluk..... gibidir. Çünkü.....", Güven.... gibidir. Çünkü.....", Kızgınlık..... gibidir. Çünkü....."Korku.... gibidir, çünkü.....", Üzüntü.... gibidir. Çünkü....."şeklindeki cümleler çocuklara verilerek bu cümleleri kendi istekleri doğrultusunda tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar beş aşamada analiz edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşaması. Nitel verilerin analizinde Doğaya İlişkin, Duygusal İfade, Davranışsal İfade, Kişiyeye İlişkin olmak üzere 4 tema oluşturulmuştur. Bağlanma(güven) metaforunda bu temalara ek olarak aile ve aile dışı kişiler olarak ayrı bir kategorilendirme yapılmıştır.Yapılan içerik analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Karşılaştırmalarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve

Huberman'ın (1994: 64) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında %97 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, SPSS programı kullanılarak, sadece nitel verilerin analizinde kullanılan ki-kare yöntemi kullanılarak, öğrencilerin bu temaları kullanma yüzdeleri bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında, ilkokula devam eden, orta çocukluk dönemindeki çocukların olumlu ve olumsuz duygularıyla bağlanma metaforlarını anlamak için öğrencilere dağıtılan formlarda verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğrencilerin olumlu (mutluluk ve güven) ve olumsuz duygulara (korku, kızgınlık, üzüntü) verdikleri yanıtlar, doğaya ilişkin, duygusal ifade, kişiye ilişkin ve davranışsal ifade temaları altında frekans ve yüzde dağılımlarına göre kendi içerisinde analiz edilmiştir. Güven duygusu, bağlanma metaforu içerisinde alınıp, kişiye ilişkin temaları kendi içerisinde aile ve aile dışı olarak 2'ye ayrılmıştır.

Öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler Formu	Değişkenler	N	Yüzde
Sınıf	3.Sınıf	117	58.5
	4.Sınıf	83	41.5
Yaş	8-9	128	64.0
	10-11	72	36.0
Cinsiyet	Kız	114	57.0
	Erkek	86	43.0

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan çocuklardan, 117 (%58.5)'si 3. Sınıf, 83 (%41.5)'ü 4. Sınıftır. Öğrencilerin 128 (%64.0)'i 8-9 yaş aralığında, 72 (%36)'sinin 10-11 yaş aralığındadır. Öğrencilerin 114 (%57)'si kız, 86 (%43)'sı erkektir.

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin mutluluk metaforuna ilişkin verdikleri yanıtlar, tema kategori ve kodlara ayrılmıştır. Bu tema, kategori ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Mutluluk Metaforlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	N	F
Doğaya İlişkin	86	43
Duygusal İfade	67	33.5
Davranışsal İfade	34	17.0
Kişiye İlişkin	13	6.5
Toplam	200	100

Tablo 2’deki öğrencilerin “mutluluk” metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin “mutluluk” kavramını en çok doğa olaylarına ilişkilendirdikleri görülmektedir (n=86). Daha sonra sırasıyla duygusal ifadeler (n=97), davranışsal ifadeler (n=34),kişiye ilişkin (n=13) olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin mutluluk duygusuna ilişkin verdikleri metafor örneklerinden bazıları şunlardır:

K1: “Mutluluk güneş gibidir. Çünkü bizi aydınlatır.” (Doğaya ilişkin)

K7: “Mutluluk gülümseme gibidir. Çünkü mutlu olunca gülümsersin.” (Davranışsal İfade)

E10: “Mutluluk barış gibidir. Çünkü arkadaşım ile barıştığımda mutlu olurum.” (Davranışsal İfade)

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, güven duygusu(bağlanma) ile ilgili oluşturdukları metaforlar, temalara ayrılmış olup, bu temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Güven Duygusu (Bağlanma) Metaforuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	N	F
Doğaya İlişkin	19	9.5
Duygusal İfade	55	27.5
Davranışsal İfade	20	10
Aile	62	31.0
Aile Dışı	44	22.0
Toplam	200	100

Tablo 3'te Öğrencilerin "güven" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "güven" kavramını en çok kişilere yönelik metafor belirttikleri görülmektedir (n=108). Kişilerle ilişkin metaforlar arasında en çok aile (n=62), daha sonra aile dışı kişilerin (n=44) yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin güven kavramı ile ilgili yazdıkları diğer metaforların sırasıyla duygusal ifadeler (n=55), davranışsal ifadeler (n=20) ve doğaya ilişkin ifadeler (n=19) yönelik olduğu belirlenmiştir. Güven duygusu, bağlanma metaforunu oluşturmak için kullanıldığı ve öğrencilerin cevaplarında en fazla aile ve aile dışından oluşan kodlar oluşturulduğu için, güven metaforunda, Kişiler teması; aile ve aile dışı olarak genişletilmiştir. Öğrencilerin güven duygusuna ilişkin verdikleri metafor örnekleri aşağıdaki gibidir:

K8: "Güven, anne gibidir. Annem yanımdayken kendimi güvenli hissedirim." (Aileyle ilişkin)

E11: "Güven, polis gibidir. Çünkü, bizi hırsızlardan korur." (Aile dışı)

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, korku ile ilgili oluşturdukları metaforlar, temalara ayrılmış olup, bu temalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Korku Metaforuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	N	F
Doğaya İlişkin	54	27.0
Duygusal İfade	80	40.0
Davranışsal İfade	64	32.0
Kişiyeye İlişkin	2	1.0
Toplam	200	100

Tablo 4'te öğrencilerin "korku" metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "korku" kavramını en çok duygusal ifadelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir (n=80). Öğrenciler, korku duygusu için diğer metaforları sırasıyla davranışsal ifadeler (n=34), doğaya ilişkin ifadeler (n=54) ve kişilere ilişkin ifadeler (n=2) şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin korku duygusuna ilişkin verdikleri metafor örnekleri aşağıdaki gibidir:

K15: "Korku, Momo gibidir. Çünkü insanlara zarar verir." (Kişiyeye ilişkin)

K17: "Korku örümcek gibidir. Beni sarar." (Doğaya ilişkin)

E17: "Korku, bariyer gibidir. Beni korkutan yere geçmek istemem." (Doğaya ilişkin)

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, kızgınlık ile ilgili oluşturdukları metaforlar, temalara ayrılmış olup, bu temalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Kızgınlık Metaforuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	N	F
Doğaya İlişkin	59	29.5
Duygusal İfade	97	48.5
Davranışsal İfade	33	16.5
Kişiye İlişkin	11	5.5
Toplam	200	100

Tablo 5'te öğrencilerin "kızgınlık" duygusuyla ilgili metaforlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "kızgınlık" kavramını en çok duygusal ifadelerle ilişkilendirdikleri (n=97), bunu sırasıyla doğayla ilişkin ifadeler (n=59), davranışsal ifadeler (n=33) ve kişilerle ilişkin ifadelerin (n=11) izlediği görülmüştür. Öğrencilerin kızgınlık duygusuna ilişkin verdikleri metafor örnekleri aşağıdaki gibidir:

K20: "Kızgınlık, ateş gibidir. Çünkü bizi yakabilir." (Doğaya ilişkin)

E21: "Kızgınlık baba gibidir. Çünkü, babam bana onun istemediği bir şey yaptığında çok kızar." (Kişiye ilişkin)

E22: "Kızgınlık ağlama gibidir. Çünkü çok sinirlendiğimde ağlarım." (Davranışsal ifade)

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, üzüntü ile ilgili oluşturdukları metaforlar, temalara ayrılmış olup, bu temalar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Üzüntü Metaforuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	N	F
Doğaya İlişkin	31	15.5
Duygusal İfade	136	68.0
Davranışsal İfade	27	13.5
Kişiye İlişkin	6	7.5
Toplam	200	100

Tablo 6'da öğrencilerin "üzüntü" duygusuyla ilgili metaforlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin "üzüntü" kavramını en çok duygusal tema ile ilişkilendirdikleri (n=136), bu temayı sırasıyla doğaya ilişkin ifadeler (n=31), davranışsal ifadeler (n=21) ve kişilere ilişkin ifadeler (n=6) temalarının izlediği belirlenmiştir. Öğrencilerin üzüntü duygusuna ilişkin verdikleri metafor örnekleri aşağıdaki gibidir:

K 25: "Üzüntü, anne gibidir. Çünkü annem beni bırakıp gittiğinde üzülüyorum." (Kişiye ilişkin)

K 13: "Üzüntü yağmur gibidir. Çünkü üzüldüğümde gözyaşlarımı tutamam." (Doğaya ilişkin)

E 29: "Üzüntü ağlama gibidir. Çünkü üzüldüğümde, ağlarım." (Duygusal ifade)

Metafor analizi sonucunda; çocukların en fazla metaforu "Güven" duygusunda kullandıkları belirlenmiştir (n=45). Bu duyguyu sırasıyla; korku (n =41), mutluluk (n=30), kızgınlık (n=29) ve üzüntü (n=24) izlemiş, sonuçta 5 farklı duygu için 200 öğrenciden toplamda 118 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Çocukların 5 duyguda da ortak olarak sadece kişiye ilişkin (n=70) metaforunu kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların kişiye ilişkin olarak kullandıkları metaforlara; anne, baba, kardeş, kuzen, abla, ağabey, öğretmen, bebek, polis, asker, ordu, takım vb. örnek verilebilir. Çocukların doğaya ilişkin kullandıkları metaforlara; güneş, ay, yıldız, ilkbahar, yaz, soğuk, sıcak, çiçek, ağaç, solmuş çiçek, dağ, örümcek, köpek, kedi, kuş, ağaç, kelebek, gökkuşağı, deniz, dünya, şelale, yaralı kuş, diken, inek, acı biber, erik, ateş, korku filmi, bariyer, ölüm, taş, palto, canavar, gözyaşı, duvar, ilaç, çikolata, bariyer, şömine, uçurum, okul servisi, pamuk şeker, dondurma, cam, parfüm, kitap, hediye, vatan, yanardağ, bıçak, dolap, tünel, sınav ve diken örnek verilebilir. Öğrencilerin duygusal ifadelere ilişkin kullandıkları metaforlara; kabus, gülümseme, korku, ağlama, ayrılık, stres, fobi ve Momo örnek verilebilir. Momo, çalışmanın yapıldığı dönemde, çocuklar arasında popüler olan bir oyundur. Çocukların davranışsal ifadelerle ilişkin metaforlarına; dayak, bıçaklanma, kanama, savaş, barış ve ceza örnek verilebilir.

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, mutluluk ile ilgili oluşturdukları metaforlarının cinsiyetleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Mutlulukla İlgili Verdikleri Cevapların Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Doğaya ilişkin	Duygusal İfade	Davranışsal İfade	Kişilere ilişkin	X ²	p
Cinsiyet							
Kız	114	46	40	18	10	3.133	.536
Erkek	86	40	27	16	3		
Toplam	200	86	67	34	13		

Öğrencilerin mutlulukla ilgili verdikleri cevaplarla cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek adına yapılan iki değişken için iki yönlü ki-kare testi sonuçlarına göre cinsiyet ve mutlulukla ilgili verilen cevaplar arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır ($X^2_{(2)}=3.133, p>.005$). Bu sonuca göre, öğrencilerin mutluluk duygusuna yükledikleri anlamlar cinsiyetle farklılık göstermemektedir.

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, güven(bağlanma) ile ilgili oluşturdukları metaforlarının cinsiyetleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Güvenle İlgili Verdikleri Cevapların Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Doğaya ilişkin	Duygusal İfade	Davranışsal İfade	Aile Aile Dışı	X ²	p
Cinsiyet						8.300	.081
Kız	114	12	36	10	27	29	
Erkek	86	7	19	10	35	15	
Toplam	200	19	55	20	62	44	

Öğrencilerin güvenle ilgili verdikleri cevaplarla cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek adına yapılan iki değişken için iki yönlü ki-kare testi sonuçlarına göre cinsiyet ve güvenle ilgili verilen cevaplar arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır ($X^2_{(2)}=8.300, p>.005$). Bu sonuca göre, öğrencilerin güven duygusuna yükledikleri anlamlar cinsiyetle farklılık göstermemektedir.

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, kızgınlık ile ilgili oluşturdukları metaforlarının cinsiyetleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Kızgınlıkla İlgili Verdikleri Cevapların Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Doğaya İlişkin	Duygusal İfade	Davranışsal İfade	Kişiyeye İlişkin	X ²	p
Cinsiyet						.710	.950
Kız	114	33	55	19	7		
Erkek	86	26	42	14	4		
Toplam	200	59	97	33	11		

Öğrencilerin kızgınlıkla ilgili verdikleri cevaplarla cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek adına yapılan iki değişken için iki yönlü ki-kare testi sonuçlarına göre cinsiyet ve kızgınlıkla ilgili verilen cevaplar arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır ($X^2_{(2)}=.710, p>.005$). Bu sonuca göre, öğrencilerin kızgınlık duygusuna yükledikleri anlamlar cinsiyetle farklılık göstermemektedir.

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, korku ile ilgili oluşturdukları metaforlarının cinsiyetleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Korkuyla İlgili Verdikleri Cevapların Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Doğaya İlişkin	Duygusal İfade	Davranışsal İfade	Kişiyeye İlişkin	X ²	P
Cinsiyet							
Kız	114	30	47	36	1	.201	.977
Erkek	86	24	33	28	1		
Toplam	200	54	80	67	2		

Öğrencilerin korkuyla ilgili verdikleri cevaplarla cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek adına yapılan iki değişken için iki yönlü ki-kare testi sonuçlarına göre cinsiyet ve korkuyla ilgili verilen cevaplar arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır ($X^2_{(2)}=.201, p>.005$). Bu sonuca göre, öğrencilerin korku duygusuna yükledikleri anlamlar cinsiyetle farklılık göstermemektedir.

Orta çocukluk dönemindeki öğrencilerin, üzüntü ile ilgili oluşturdukları metaforlarının cinsiyetleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Üzüntüyle İlgili Verdikleri Cevapların Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişkenler	n	Doğaya İlişkin	Duygusal İfade	Davranışsal İfade	Kişiyeye İlişkin	X ²	P
Cinsiyet							
Kız	114	15	78	18	3		
Erkek	86	16	58	9	3	3.318	.506
Toplam	200	31	136	27	6		

Öğrencilerin üzüntüyle ilgili verdikleri cevaplarla cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek adına yapılan iki değişken için iki yönlü ki-kare testi sonuçlarına göre cinsiyet ve üzüntüyle ilgili verilen cevaplar arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır ($X^2_{(2)}=3.318, p>.005$). Bu sonuca göre, öğrencilerin üzüntü duygusuna yükledikleri anlamlar cinsiyetle farklılık göstermemektedir.

Tartışma-Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin kendilerine sunulan duygulara yönelik metafor algılarının frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin “mutluluk” duygusunu/kavramını en çok doğa olaylarıyla ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin “korku”, “kızgınlık” ve “üzüntü” duygularını/kavramlarını ise en çok duygusal ifadelerle ilişkilendirirken “güven” duygularını/kavramlarını en çok kişilere yönelik ifadelerle ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Çocukların kişiyeye ilişkin olarak kullandıkları metaforlar; anne, baba, kardeş, kuzen, abla, abi, öğretmen, bebek, polis, asker, ordu, takım örnek verilebilir. Çocukların Doğaya ilişkin kullandıkları metaforlar; güneş, ay, yıldız, ilkbahar, yaz, soğuk, sıcak, çiçek, ağaç, solmuş çiçek, dağ, örümcek, köpek, kedi, kuş, ağaç, kelebek, gökkuşuğu, deniz, dünya, şelale, yaralı kuş, diken, inek, acı biber, erik, ateş, korku filmi, bariyer, ölüm taş, palto, canavar, göz yaşı, duvar, ilaç, çikolata, bariyer, şömine, uçurum, okul servisi, pamuk şeker, dondurma, cam, parfüm, kitap, hediye, vatan, yanardağ, bıçak, dolap, tünel, sınav, diken örnek verilebilir. Öğrencilerin Duygusal İfadelere ilişkin kullandıkları metaforlar; kabus, gülümseme, korku, ağlama, ayrılık, stres, fobi, Momo örnek verilebilir. Çocukların Davranışsal İfadelere ilişkin metaforlarına; dayak, bıçaklanma, kanama, savaş, barış, ceza örnek verilebilir. Gür ve Koçak (2016) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının duygu tanımlamalarını belirlemek için yapılan çalışma sonuçlarına göre, çocuklar tüm duygularda yakından ilişkide oldukları kişilere ve eşyalara yer verdikleri saptanmıştır. Mevcut çalışmada da tüm duygularda ortak olarak kullanılan tek metaforun kişiler olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Aktın (2017) tarafından, orta çocukluk dönemindeki sığınmacı çocukların mutluluk temalı resim-

lerinin incelendiği araştırmada, mutluluk temalı resimlerde çocukların top, gökkuşağı, uçurtma gibi çizimlere yer verdikleri belirlenmiştir. Çocukların resimlerinde doğa ile ilişkin çalışmalara yer vermiş olması mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Tozduman Yaralı ve Aytar (2018) yılında, 7-10 yaş çocukların sevgiyi ifade ediş biçimlerinin incelendiği araştırmaya göre, çocuklar, sevgi gibi olumlu bir duyguyu yine başka olumlu duygularla açıkladıkları belirlenmiştir. Mevcut çalışmada da tüm duygularda ortak olarak en fazla kullanılan metaforun duygusal ifadelerle ilişkilendirilmesi ile örtüşmektedir.

Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının duygularını anlamlandırmaya yönelik olarak yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duyguları anlamlandırmalarında cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Mevcut çalışmada da okul çağı çocuklarının duygularla ilgili metaforlarında cinsiyete bağlı bir farklılık çıkmaması ile örtüşmektedir. Yani, hem okul öncesi hem de okul çağı dönemindeki çocukların duygularını anlamlandırmalarında cinsiyete bağlı bir farklılık bulunmamaktadır. Orta çocukluk dönemi duyguların yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar temel duyguları diğer duygusal ifadelerle birleştirmeye başlarlar. Örneğin, 8-9 yaşındaki çocuklar, gururun temel iki duygu olan kızgınlık ve üzüntünün birleşiminden oluştuğunu anlamaktadırlar (Harter, 1999). Mevcut çalışmada çocukların temel duyguları anlamlandırırken en fazla başka duygulara yer vermesi, yani benlik bilinci yüksek duygulara değinmeleri alanyazınla örtüşmektedir. Öğrencilerin “güven” metaforuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; öğrencilerin “güven” kavramını en çok kişilerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bowlby (1969)’e göre bir kişi, ait olma hissi ve güven ihtiyacını karşılayabilmek için yakın oldukları kişilerle bağ kurarlar ve bağlanmayı gerçekleştirilmeye çabalarlar. Ramazan ve diğerleri (2007), yaptıkları bir çalışmada aileleriyle ve yetiştirme yurdunda yaşayan 60 çocuktan mutlu mutsuz ve nötr insan resmi çizmelerini istemiştir. Araştırma sonucunda, yetiştirme yurdunda yaşayan çocukların mutlu insan resimlerinde daha az renk kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmada ise öğrencilerin kişilere ilişkin yazdıkları metaforlar incelendiğinde aile bireylerine yönelik metaforların aile dışı bireylere yönelik metaforlardan daha çok yazılmış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar çocukların bağlanma figürü olarak öncelikle aile bireylerini tercih ettiklerini ve bu şekilde güven ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıklarını göstermektedir.

Orta çocukluk döneminde çocuklar, duyguları anlamlandırabilmeyi ve duygular karşısında belirli davranış örüntüleri sergileyebilmeyi öğrenmektedirler. Ancak, alanyazın incelendiğinde, orta çocukluk döneminde duygusal gelişimle ilgili yeterli sayıda araştırma yapılmamış olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda yapılacak yeni araştırmalarda, orta çocukluk dönemindeki temel duygulara ek olarak, benlik bilinci yüksek duyguların (utanç, imrenme, gurur vb) ele alınması önerilmektedir.

Çalışma verileri 3. ve 4. sınıfa devam eden 200 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır. Gelecekteki araştırmacılar için, ilk çocukluk,orta çocukluk, ergenlik döne-

mindeki çocuklardan da ayrı ayrı veriler alınarak tüm gelişim dönemlerindeki çocukların olumlu ve olumsuz duygulara yükledikleri anlamların incelenmesi önerilebilir. Ayrıca olumlu ve olumsuz duyguların hem metaforlarının alınıp hem de çocuklardan bu duyguları resimlendirilmesi de önerilmektedir.

Kaynakça

- AKTIN, K. (2018). Sığınmacı Çocukların Mutluluk Temalı Resimlerinden Yansımalar. *Elementary Education Online*, 17(3), 1524-1547.
- BERK, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1, Attachment*. New York: Basic Books.
- CAMPOS, J. J., Frankel, C. B., Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 377-394.
- CRESWELL, J. W. (2013). Araştırma deseni: Nitel, nicel, karma [Research design:Qualitative, quantitative and mixed methods approaches]. (S. B. Demir, Çev.).Ankara: Eğiten Kitap
- ÇELİK, E., Tuğrul, B., Yalçın, S. S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- DEMİRCİOĞLU, H. (2018). Sosyo-Duygusal Gelişim. N. B. Metin içinde, *Çocuk Gelişimi* (s. 170-172). Ankara: Pegem Yayınevi.
- FLAVELL, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L. (2001). Development of children's understanding of connections between thinking and feeling. *Psychological Science*, 12(5), 430-432.
- GANDER, M. J., Gardiner, H. W., (Çev: Onur, B., Dönmez, A.). (1993). *Cocuk ve ergen gelişimi*. Ankara. İmge kitabevi.
- GULLONE, E. (2000). The development of normal fear: A century of research. *Clinical psychology review*, 20(4), 429-451.
- GÜR, Ç., Koçak, N. (2016). 5 Yaş (48 60 Ay) Çocukların Duygu Tanımlamaları Ve Nedenleri Üzerine Bir Araştırma. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 2407-2421.
- HALMATOV, S. (2007). *Türkiye'de eğitim görmekte olan yabancı uyruklu öğrenciler ile TC uyruklu öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi: Selçuk Üniversitesi, Konya.
- HARTER, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- HOLDER, M. D., B., C. (2009). The Contribution of social relationships to children's Hobbies. *Journal of Happiness Studies*, 10:329-349.
- KULA, S., Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(12), 191-210.

İlkokula Devam Eden Çocukların Olumlu ve Olumsuz Duygular ve Bağlanma Metaforlarının...

- LOPEZ-PEREZ, B., Sánchez, J., Gummerum, M. (2015). Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2431-2455.
- NELSON, C. (1987). The recognition of facial expressions in the first 2 years of life: mechanisms of development. *Child Development*, 58, 889- 909.
- RAMAZAN, O., Zembat, R., Uyanık Balat, G., Güven, G. (2007). Drawing of emotionally characterized figures by orphans and the children who live with their families. *17th EECERA Annual Conference*. Prague.
- SAARNI, C., Campos, J. J., Camras, L. A., Witherington, D. (1998). *Emotional development: Action, communication, and understanding*. *Handbook of child psychology*.
- SABAN, A. (2008). İlköğretim 1. kademe öğretmen ve öğrencilerin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2),421-455.
- SANTROCK, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- SELİGMAN, M. E. (2002). *Gerçek Mutluluk*. Ankara: HYB Basın Yayın.
- SİEGEL, D. J., Bryson, T. P. (2018). *Bütün beyninli Çocuk*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- TOZDUMAN YARALI, K., Özkan, H., Aytar, A. (2016). Yedi ve On Yaş Çocuklarının Sevgiyi İfade Ediş Biçimlerinin Çizdikleri Resimlere Yansıması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2181-2194.
- WEEMS, C. F., Costa, N. M. (2005). Developmental differences in the expression of childhood anxiety symptoms and fears. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(7), 656-663.
- YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- YILMAZ, E. ve Tepeli, K. (2013). "Social problem-solving skills of children in terms of maternal acceptance-rejection levels". *US-China Education Review*, 3(8): 581-592.

EĞİTİMDE ETKİLEŞİMLİ TAHTALARIN KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Bülent KESKİN¹, Esra ÖZAY KÖSE²

* Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde (18-22 Nisan 2018) sözlü sunum şeklinde özet olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Çayırılı Meslek Yüksekokulu, Erzincan, Türkiye, bulent.keskin@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9179-8238.

2 Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye, esraozay@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9085-7478.

Geliş Tarihi: 02.09.2019 Kabul Tarihi: 11.11.2019 DOI: 10.37669/milliegitim.979148

Öz: Etkileşimli tahta kullanımı; eğitim ve öğretimde konuları daha iyi anlamak ve kavramak, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme isteklerini teşvik etme, öğretmeni destekleyici ve öğretimin daha nitelikli olması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda FATİH projesi kapsamında sınıflara yerleştirilen etkileşimli tahtaların, ders işleyişini olumlu etkileyerek farklı kazanımlar ortaya koyduğu ve öğrenmeyi olumlu etkilediği aşikârdır. Bunun yanında etkileşimli tahtanın eğitim ortamında kullanımı sırasında ortaya çıkabilecek çeşitli durumların bilinmesinin ve önlemlerin alınmasının etkili bir kullanım için önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımı esnasındaki tecrübelerinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 32 öğretmene etkileşimli tahtaları kullanırken karşılaştıkları durumlar sorulmuştur. Yapılan analizler sonucunda etkileşimli tahta kullanımının etkinliğinin artırılması kapsamında öğretmenlerin etkileşimli tahtaları kullanırken karşılaştıkları durumlar 8 tema altında toplanmıştır. Yazılımsal durumlar, e-çerik durumları ve ders işleme sürecinde karşılaşılan durumlar öğretmenlerin yüz yüze geldiği durumların en başında gelmektedir. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları durumlardan olan görüntü bozukluklarının veya güneş ışığının yeterince engellenememesinin etkileşimli tahtanın görülmesini olumsuz etkilemesi, sınıf ortamına yönelik ekranı net görememe, tahtanın konumu, aydınlatma gibi çevresel durumların giderilmesi en öncelikli yapılması gerekenlerdendir.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli tahtalar, lise öğretmenleri, eğitim teknolojisi

TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF INTERACTIVE BOARDS IN EDUCATION

Abstract:

Use of interactive whiteboards; It is essential to understand better and comprehend the subjects in education and training, attract students' attention, encourage their desire to learn, support the teacher, and make the teaching more qualified. In this sense, it is obvious that interactive boards placed in classrooms within the scope of the FATİH project positively affect the course process, revealing different gains and positively affect learning. In addition, it is thought that it is important to know the various situations that occur during the use of the interactive board in the educational environment and to take precautions for effective use. In the research, the qualitative research design was used to determine teachers' experiences working in secondary education institutions during the use of interactive whiteboards. Using the semi-structured interview technique, 32 teachers were asked about their situations while using the interactive boards. As a result of the analysis, the situations teachers encounter while using the interactive boards were collected under eight themes to increase the effectiveness of interactive boards. Software situations, e-content situations, and situations encountered during the course process are at the top of the teachers' situations. The most common situations faced by teachers, such as visual disturbances or the inability to prevent sunlight sufficiently, negatively affect the viewing of the interactive board, the inability to see the screen clearly for the classroom environment, the position of the board, and the elimination of environmental conditions such as lighting are among the top priorities.

Keywords: interactive boards, high school teachers, educational technology

Giriş

Dünyada ve ülkemizde bilgisayar kullanımı her alanda hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında eğitimde de teknoloji kullanmak büyük bir önem kazanmaktadır. Özellikle eğitim kurumlarında bilgisayarların gerek idari işler için gerekse eğitim ve öğretim amaçlı kullanımı gittikçe yaygınlaşmakta, eğitimin niteliğini ve sürecini geliştirici bir faktör olarak görülmektedir. Bu sebeple günümüzde devletlerin millî eğitim politikaları içinde okulların mümkün olduğunca çok sayıda bilgisayarla donatılması yer almakta ve bu konu üzerinde önemle durulmaktadır (Keskin, 2003). Bilgisayarlar, eğitim kurumlarında hem idari işlerde kullanılarak yönetimin daha hızlı ve verimli bir şekilde çalışmasına yardımcı

olmakta hem de derslerde kullanılmak suretiyle eğitimin kalitesini artırıcı bir rol oynamaktadır.

Nasıl ki günümüzde artık kimse saati öğrenmek için kum saati ya da güneş saati kullanmıyorsa eğitimde de teknoloji ilerledikçe eski teknoloji araçlar artık kullanılmamaya bunların yerine yeni teknolojik eğitim araçları kullanılmaya başlanmıştır. İşte bu teknolojik araçlardan biri de Millî Eğitim Bakanlığı'nın FATİH Projesi kapsamında ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların tüm dersliklerine kurulumunu yaptırdığı LCD Panel Etkileşimli Tahtalar ve beraberinde verilen internet ağ altyapısı ve hizmetidir.

Eğitimde etkileşimli tahta kullanımı, öğretmeni destekleyici ve öğretimin daha nitelikli olması açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim ve öğretimde konuları daha iyi anlamak ve kavramak, konuların önemli ve temel noktalarının belirtilmesini sağlamak, ayrıca öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrenme isteklerini teşvik etmede (Beauchamp ve Kennewell 2008) etkileşimli tahtalardan faydalanılmaktadır.

Eğitim ve öğretimde incelenecek her olay ve obje için gidip yerinde gözlem yapma imkânı yoktur. Etkileşimli tahtanın en büyük özelliklerinden birisi internet altyapısı sayesinde öğrencilerin gidemediği yerleri ve ulaşamadığı bilgileri öğrencilerin ayağına getirmesidir. Ayrıca öğretmenlerin de etkileşimli tahta sayesinde daha etkili sunumlar yapabilmesine olanak sağlamıştır.

Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden birinin öğretmen olduğu konusunda pek çok araştırmacı görüş birliği içindedir. Eğitim sistemine giren yenilikler ister içerik ister yöntem ya da teknoloji olsun, ancak öğretmenlerin bu konuda olumlu tutum geliştirdikleri ve yeniliği kabullenerek uygulamaya dönüştürdükleri zaman verimli olabilir (Seferoğlu ve Memmedova 2001).

Planow, Bauder, Carr ve Sarner (1993)'a göre eğitim teknolojilerinin istenilen düzeyde kullanılabilmesi, öğretmenlerinin bu teknolojilere karşı tutumundan ve bu teknolojileri başarılı bir şekilde kullanabilmesinden etkilenmektedir. Bu sebepten öğretmenlerin olumlu bir tutum içinde başarılı ve etkin bir biçimde etkileşimli tahtaları kullanması isteniliyorsa öncelikle etkileşimli tahta kullanımını engelleyecek durumların tespit edilip bunların ortadan kaldırılması veya düzeltilmesinin sağlanması gerekmektedir.

Günümüze kadar etkileşimli tahtalar ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların bazıları etkileşimli tahta kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisine yoğunlaşırken (Al-Qirim, 2011; Ateş, 2010; Gündoğdu, 2014; Gündüz ve Kutluca, 2019; Maryam, Sören, ve Gunilla, 2019; Pesek ve Krall, 2019; Türel, 2011; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013; Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci, 2012 Zhang 2019;) bazıları da öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri ve tutumları üzerinde yoğunlaşmıştır (Başbüyük, Erdem, Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2014; Bulut ve Koçoğlu, 2012; Çakır ve Yıldırım, 2009; Çelik ve Atak, 2012; Kaya ve Aydın, 2011; Koçak ve Gülcü, 2013; Kü-

çükgöz, 2019; Saltan ve Arslan, 2013; Soylu ve Bozdoğan, 2019; Şad, 2012; Tataroğlu ve Erduran, 2010; Türel, 2012).

Etkileşimli tahtaları derslerinde kullanan öğretmenlerin bunları kullanırken karşılaştığı durumlar üzerine eğilen çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bir eğitsel aracın başarısını kesin olarak ispat etmenin tek yolu onu öğrenme ortamına katıp denemektir. FATİH projesi 2012 yılında 17 ilde 4'ü ilköğretim, 48'i ortaöğretim olmak üzere toplam 52 okulun beşinci ve dokuzuncu sınıflarında pilot uygulamasına başlanılmış olmakla birlikte ülkemiz çapında etkileşimli tahtalar yaklaşık 4 yıldan daha uzun bir süredir okullarda öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı 2018). Dolayısı ile bunların eğitim ortamlarında kullanımı sırasında öğretmenler tarafından karşılaşılan durumların tam ve doğru olarak tespit edilebilmesi için yeterli zaman geçmiştir. Bu nedenle ülkemizde yeni olan etkileşimli tahtanın eğitim ortamında kullanımı ile doğabilecek durumların bilinmesinin ve önlemlerin alınmasının etkili bir kullanım için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımı sırasında karşılaştıkları durumların ne olduğunu belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada, öğretmenlerin etkileşimli tahtalarda yaşadıkları durumların tespiti için daha ayrıntılı veri elde etmek ve betimlemeler yapabilmek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Böylece araştırma verilerinin doğal ortamında öğretmenlerin ifade ettiği şekilde elde edilmesi ve derinlemesine analiz edilmesi sağlanmıştır (Creswell, 2008). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, bir durum üzerine yoğunlaşarak ve betimleyici sorular kullanarak detaylı bilgiler elde etmeyi amaçlamaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu amaç doğrultusunda araştırmada durum çalışması kullanılarak öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımında karşılaştıkları durumlar detaylı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Erzincan ilinde bir Anadolu lisesinde görev yapan farklı branşlardan 32 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin branş dağılımı ile ilgili bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem

Branşı	f	%
Almanca	2	%6.3
Biyoloji	2	%6.3
Coğrafya	3	%9.4
Din Kül. ve Ahlak Bil.	2	%6.3
Felsefe	1	%3.1
Fizik	2	%6.3
İngilizce	5	%15.6
Kimya	1	%3.1
Matematik	5	%15.6
Tarih	3	%9.4
Türk Dili ve Edebiyatı	6	%18.8
Toplam	32	%100

Verilerin toplanması aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğretmenlere çalışmanın amacı doğrultusunda “Etkileşimli tahtaları kullanırken karşılaştığınız durumlar nelerdir? şeklinde öğretmenlerin direkt tecrübelerini anlatabilecekleri kolay anlaşılabilir açık uçlu tek bir soru sorulmuş olup başka soruya ihtiyaç duyulmamıştır. Görüşmenin gidişatına göre yönlendirmeler yapılmıştır. Bu tek sorunun cevabı için her bir öğretmene 10-15 dakikalık bir süre tanınmış olup alınan cevaplar araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla iki alan uzmanının görüşleri alınarak uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Verilerin analizinde benzer anlamların bir araya getirilerek kategorilerin oluşturulduğu içerik analizi kullanılmıştır. Son olarak oluşturulan kategorilerin nicel olarak görülme sıklığını ortaya koymak ve önemi belirlemek için frekans analizi kullanılmış ve veriler, tablolar halinde sunulmuştur. Nitel verinin nicelleştirilmesi; görüşme yoluyla elde edilmiş verinin sayılara dökülmesidir ki sayılar nicel araştırmalar ile anılsa da nitel verilerin sayısallaştırılması da mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Nitel verilerin sayısallaştırılmasında güvenilirliği artırmak, yanlışlığı azaltmak bir amaç olmakla birlikte bunun yanında verilerin analizi sonucu ortaya çıkan kategorilerin arasında karşılaştırma yapmamıza olanak verir. Nitel veri basit yüzde hesapları ve kelime sıklık hesapları ile sayısallaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2010).

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileşimli tahtaları kullanırken yaşadıkları durumlar açık uçlu sorulara verilen yanıtlarının analiz edilmesiyle belirlenmiş ve araştırmacı tarafından belli temalar altında sınıflandırılarak sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin etkileşimli tahtaları kullanırken karşılaştıkları durumlar; Donanımsal, Yazılımsal, E-içerik, Öğretmenlerden kaynaklı, Ders işleme, Teknik destek, Okul idaresi ve Öğrenci açısından olmak üzere 8 tema altında incelenmiştir.

Donanımsal açıdan

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin karşılaştıkları donanımsal durumlar (Tablo 2) daha çok dokunmatik özelliği, açılıp kapanmalarının uzun sürmesi ve internet kalitesinin istenilen düzeyde olmaması ile ilgili durumlardır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Donanımsal Durumlar

Durumlar	f	%
Dokunmatik özelliğiyle ilgili durumlar	18	56.3
Etkileşimli tahtanın açılıp kapanmasının uzun sürmesi gereksiz zaman kaybına neden oluyor	17	53.1
İnternet bağlantısı sürekli ve kaliteli değil	13	40.6
Teknik arızaların/aksaklıkların ders işleyişini bozması	7	21.9
Teknik altyapı yetersizlikleri	6	18.8
Etkileşimli tahta yavaş çalışıyor ve tutukluk yapıyor	2	6.3

Yazılımsal açıdan

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin en sık karşılaştıkları yazılımsal durumların (Tablo 3) başında internet kısıtlamaları, etkileşimli tahtaların çok virüs içermesi ve etkileşimli tahtalarda bulunan programlar dışında farklı programlara ihtiyaç duyulması gelmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Yazılımsal Durumlar

Durumlar	f	%
Etkileşimli tahtalarda internet kısıtlamaları etkili kullanımı engelliyor	25	78.1
Etkileşimli tahtalar çok virüs içeriyor	23	71.9
Etkileşimli tahtalarda bulunan programlar dışında farklı programlara ihtiyaç duyuyorum	11	34.4
Etkileşimli tahtalara yönelik yeterli ve uygun ders materyallerinin bulunmaması	10	31.3
Mevcut yazılımlar kullanışlı değil	9	28.1
Eğitimsel yazılımların alınması için yeterli maddi kaynağın bulunmaması	8	25
Flaş diskler ile bilgi, dosya ve program aktarımıyla ilgili durumlar	6	18.8
Flaş diskimin içeriklerini görememe	6	18.8

E-içerik açısından

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin karşılaştıkları e-içerik ile ilgili durumlar (Tablo 4) daha çok etkileşimli tahtalarda kullanılabilecek materyal ve web sitesi bulunmasının zor olması ile proje kapsamında sunulan e-içeriklerin yetersiz olması başlıklarında toplanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Karşılaştıkları E-İçerik ile İlgili Durumlar

Durumlar	f	%
Etkileşimli tahtalarda kullanılabileceğim materyal bulmakta zorlanıyorum	12	37.5
Eğitim sürecinde kullanılabilecek uygun içerikli web sayfalarının bulunmaması	12	37.5
Proje kapsamında sunulan e-içeriklerin yetersiz olması	10	31.3
Etkileşimli tahtalar derse yönelik içerik olarak yetersiz ve kalitesiz	8	25
E-İçeriklerin görsel ve işitsel öğeler bakımından yetersiz olması	7	21.9

Öğretmenlerin kendileri açısından

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan durumların (Tablo 5) başında derslerde yeterli zamanının olmaması ve etkileşimli tahtaların öğretmenlerin ders dışında iş yükünü artırması gelmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kendilerinden Kaynaklanan Durumlar

Durumlar	f	%
Etkileşimli tahtayı kullanmak için derslerde yeterli zamanının olmaması	10	31.3
Etkileşimli tahtalar ders dışında iş yükümü artırıyor	10	31.3
Etkileşimli tahtaya dayalı uygulamalar konusunda yeterli değilim	6	18.8
Etkileşimli tahtalar üzerinde materyal hazırlamakta ve düzenlemekte zorluk yaşıyorum	5	15.6
Etkileşimli tahtalara uygun öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi eksikliğim var	5	15.6
Etkileşimli tahtalar uzun süre ayakta durmama neden oluyor	4	12.5
Geleneksel yöntemler ile yaptığım ders, öğretim için yeterlidir	3	9.4

Ders işleme süreci açısından

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin ders işleme sürecinde karşılaştıkları durumlar (Tablo 6) tüm durumlar içinde en çok frekans bildirilen başlıktır. Bu başlıkta en çok bildirilen durumların başında görüntü bozuklukları veya güneş ışığının yeterince engellenememesi tahtadakileri gösterilmesinin olumsuz etkilemesi, sınıf ortamına yönelik ekranı net görememe, tahtanın konumu, aydınlatma, vs. durumlar, her dersin etkileşimli tahta kullanmaya uygun olmaması, etkileşimli tahtanın öğrencileri yazmaya veya daha az not tutmaya sevk etmesi ve etkileşimli tahtaya yazı yazmanın normal tahtaya göre daha çok zaman alması gelmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Ders İşleme Sürecinde Karşılaştıkları Durumlar

Durumlar	f	%
Zaman zaman görüntü bozuklukları veya güneş ışığının yeterince engellenememesi tahtadakileri göstermemi olumsuz etkiliyor	24	75
Sınıf ortamına yönelik fiziksel durumlar var (ekranı net görememe, tahtanın konumu, aydınlatma, vs.)	18	56.3
Her derste etkileşimli tahta kullanmak uygun değil	15	46.9
Etkileşimli tahta öğrencilerin yazmaması daha az yazmaya not tutmaya sevk ediyor	14	43.8
Etkileşimli tahtaya yazı yazarken normal tahtaya göre daha çok zaman harcıyorum	12	37.5
Etkileşimli tahtalar göz sağlığımı olumsuz etkiliyor	8	25
Etkileşimli tahta öğrencinin materyale odaklanıp, dersten uzaklaşmasına neden oluyor	4	12.5
Sınıf yönetimi açısında öğretmenin otoritesi zayıflıyor	3	9.4
Etkileşimli tahtalar derse ilişkin faaliyetlerde zaman kaybına neden oluyor	2	6.3
Etkileşimli tahta kullanımı sınıf kontrolümü zorlaştırıyor	1	3.1

Teknik destek açısından

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin teknik destek (Tablo 7) konusunda kısa sürede destek alacak kimsenin bulunmaması bu başlıktaki tek durum olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Teknik Destek Konusunda Karşılaştığı Durumlar

Durumlar	f	%
Etkileşimli tahtada bir sorun çıktığında kısa sürede destek alabileceğim kimse yok	8	25

Okul idaresi açısından

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin okul idaresi konusunda karşılaştıkları durumlar (Tablo 8) daha çok okul idaresinin uygun yazıları temin etmemesi ile ilgilidir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul İdaresi Konusunda Karşılaştıkları Durumlar

Durumlar	f	%
Okul yönetimi etkileşimli tahtalar için uygun yazılımlar tedarik etmeli	15	46.9
Okul yönetimi etkileşimli tahta kullanımını teşvik edici önlemler almalı	8	25

Öğrenci açısından

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci kaynaklı durumların (Tablo 9) başında etkileşimli tahtaların öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılması ve öğrencilerin USB girişini bozması, ayarları bozması ve kablolarla oynaması vs. gibi durumlar gelmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Öğrenci Kaynaklı Durumlar

Durumlar	f	%
Etkileşimli tahtalar öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılıyor	24	75
Öğrencilerin USB girişini bozması, ayarları bozması ve kablolarla oynaması vs.	22	68.8
Özellikle takip yeteneği düşük öğrencilerin, etkileşimli tahta üzerinde anlatılan bilgileri öğrenmekte ve hafızada tutmakta zorluk yaşamaları	9	28.1
Etkileşimli tahtayı kullanırken ya da ayarlarken sınıfta gürültü oluyor	8	25
Etkileşimli tahta öğrenci ile sıcak iletişimi engelliyor, öğrenciyi ve öğretmeni pasif duruma getiriyor	5	15.6

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

FATİH projesi kapsamında sınıflara yerleştirilen etkileşimli tahtaların, ders işleyişini olumlu etkileyerek farklı kazanımlar ortaya koyduğu ve öğrenmeyi olumlu etkilediği aşikârdır. Özellikle ülkemizde öğrenme-öğretme ortamına yeni giren etkileşimli tahtalara yönelik yapılan çalışmalarda olumlu beklentilere vurgu yapılmasına rağmen, kullanıcılar tarafından yaşanan olumsuzluklara yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada FATİH projesi ile gelen etkileşimli tahtaların derslerde kullanımı esnasında karşılaşılan durumlar araştırılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin etkileşimli

tahtaların kullanımı sırasında yaşamış oldukları durumlara yönelik dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Yazılımsal , e-içerik ve ders işleme süreci öğretmenlerin yüz yüze geldiği durumların en başında gelmektedir.

Etkileşimli tahtalarda öğretmenlerin en sık karşılaştıkları durumlardan olan görüntü bozukluklarının veya güneş ışığının yeterince engellenememesinin etkileşimli tahtadakilerin gösterilmesini olumsuz etkilemesi, sınıf ortamına yönelik ekranı net görememe, tahtanın konumu, aydınlatma gibi çevresel durumların giderilmesi en öncelikli yapılması gerekenlerdendir.

Etkileşimli tahtalardaki kısıtlamaların (internet filtresi, her yazılımın yüklenmesi vb.) öğretmenlerin bu teknolojiyi etkili kullanamaması ile ilgili diğer bir durum olduğu görülmektedir. Etkileşimli tahtaların sahip oldukları donanımsal özellikler çok üst düzey olduğu varsayılsa bile bahsedilen durumlardan, öğretmenlerin etkileşimli tahtaya karşı olumsuz tutum sergilemelerine ve ilgilerinin azalmasına yol açtığı sonucuna varılmaktadır.

Diğer taraftan ders işleme sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşıldığında sağlanması gereken teknik desteğin olmaması öğretmenlerde endişeye yol açtığı ve öğretmenleri etkileşimli tahta kullanımından uzaklaştırdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin e-içerik konusunda yaşadıkları durumları gidermede öğretmenlerin ulaşabileceği hazır e-içerik kaynaklarına gereksinimleri olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf içinde etkileşimli tahtayı kullanırken sınıf ortamında öğrenciyi olumsuz etkileyecek durumlar da dikkate alınarak gerekli önlemlerin alınması sağlanmalıdır.

Mevcut literatür gözden geçirildiğinde, yapılan çalışmanın önceki çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bayrak, Karaman ve Kurşun (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanırken karşılaştıkları problemleri donanımsal, yazılımsal ve fiziksel ortamdan kaynaklanan kullanılabilirlik olduğunu ifade etmişlerdir. Çoklar ve Tercan, (2014) öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımı için materyal hazırlamada ve bazı teknik konularda çeşitli durumlarla karşılaştıklarını belirlemişlerdir. Keser ve Çetinkaya (2013) yaptıkları çalışmada etkileşimli tahtalara yönelik öğretmenlerin karşılaştıkları durumların başında derslere uygun materyal bulunamaması, kısıtlamaların (yazılım, içerik ve internet) etkin kullanımı sınırlandırması, kullanıma yönelik yetersiz bilgi ve becerilere yönelik tedbir alınamaması ve fiziksel ortamdan kaynaklı durumlar yer almaktadır. Banoğlu, Madenoğlu, Uysal, ve Dede (2014) ve Gülcü (2014)'ye göre etkileşimli tahta kullanımı esnasında öğretmenler, yazılım hatalarından, kalibrasyon hatalarından, teknolojik altyapı eksikliğinden ve ekipman eksikliğinden kaynaklanan bazı teknik durumlar yaşamaktadır. Ayrıca virüs bulaşması ve dersin hazırlık aşamasının uzun sürmesi de çalışmada elde edilen sonuçlardandır. Birişçi ve Uzun (2014) ise etkileşimli tahta kullanırken karşılaşılan durumları alt yapı yetersizliğine bağlı bir takım teknik durumlar ile kullanabilme becerisinden kaynaklanan durumlar olarak tespit etmişlerdir. Zhang (2019) sınıf öğretmenleri

üzerine yapmış olduğu çalışmada etkileşimli tahta kullanımının öğretmenlerin öz yeterlikleri ve elektronik kurallara karşı tutumlarından etkilendiği sonucuna varmıştır. Mokoena, Simelane-Mnisi, Mji, Coetzer (2019) Güney Afrika' daki öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımı üzerine teknik konuda eğitim eksikliklerinin olduğunu göstermişlerdir. Altın ve Kalelioğlu (2015) ise internet kısıtlamalarının olduğunu, teknik desteğin zamanında yardımda bulunmadığını, Keleş, Dünder Öksüz, Bahçekapılı (2013) ise içeriklerin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Weng (2018) ise yaptığı çalışmada okul yönetiminin öğretmenleri etkileşimli tahta kullanımını konusunda teşvik edici olmadığını tespit etmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında tespit edilen etkileşimli tahta kullanımı ile ilgili durumların düzeltilmesi ile öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin çok daha verimli olabileceği sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak çalışma ile aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Fatih Projesi gibi büyük çaplı projelerde bu tür olası durumlar tespit edilerek en aza indirgenmeye çalışılması daha sonra yapılacak yaygın uygulamalarda arzu edilen düzeyde bir sonuç alınabilmesi için gerekli görülmektedir.

Etkileşimli tahtaların derste etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere gerekli teknik ve pedagojik destek verilmeli, etkileşimli tahtaya uygun metot ve yöntemler uygulamalı olarak öğretilmelidir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde yetişmekte olan öğretmen adaylarıyla da etkileşimli tahtayla dersin nasıl işlenebildiğini gösteren ders uygulamaları yaptırılmalı ve öğretmen adaylarının yeterli bir eğitimden geçmesi de sağlanmalıdır. Etkileşimli tahtaların her bir branş için farklı şekilde kullanılabilirdiği göz ardı edilmemelidir.

Özellikle teknik durumlar öğretmenlerin etkileşimli tahtayı daha verimli kullanmalarını önünde engel olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımında ve materyal konusunda karşıladıkları durumları gidermede kendilerini yeterli görmemeleri bazı beceri eğitimleri almaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu bakımdan en azından geçiş süreci için öğretmenlerin ulaşabileceği hazır kaynaklara gereksinimleri olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf içinde etkileşimli tahta kullanırken öğrenciyi olumsuz etkileyecek durumlar dikkate alınarak gerekli önlemlerin alınması sağlanmalıdır. Bu çalışmada örneklem olarak tek bir okul ve bu okulda görevli öğretmenler kullanıldığı için çalışmadan elde edilen sonuçların geneli daha iyi yansıtabilmesi için ileride daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- AL-QİRİM, N. (2011). Determinants of interactive white board success in teaching in higher education institutions. *Computers & Education*, 56(3), 827-838.
- ALTIN, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal Of Education*, 2(1), 89-105.
- ATEŞ, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.
- BANOĞLU, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş. ve Dede, A. (2014). Fatih projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 39-58.
- BAŞIBÜYÜK, K., Erdem, E., Şahin, Ö., Gökçurt, B. ve Soylu, Y. (2014). Opinions of Teachers and Students About Use of Smart Board in Mathematics Courses. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 72-97.
- BAYRAK, M., Karaman, A. ve Kurşun, E. (2014). Fatih projesi kapsamında kullanılan LCD paneli etkileşimli tahtaların kullanılabilirlik problemlerinin tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 28-50.
- BEAUCHAMP, G. & Kennewell, S. (2008). The influence of ICT on the interactivity of teaching. *Education and Information Technologies*, 13(4), 305-315.
- BİRİŞÇİ, S. ve Uzun, S. Ç. (2014). Matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin görüşleri: Artvin ili örneği. *İlköğretim Online*, 13(4), 1278-1295.
- BULUT, İ. ve Koçoğlu, E. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- CRESWELL, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- ÇAKIR, R. ve Yıldırım, S. (2009). What do computer teachers think about the factors affecting technology integration in schools. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- ÇELİK, S. ve Atak, H. (2012). Etkileşimli tahta tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 43-60.
- ÇOKLAR, A. N. & Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(1), 48-61.
- GÜLCÜ, İ. (2014). *Etkileşimli tahta kullanımının avantajları ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri*. Akademik Bilişim Konferansı, 05-07 Şubat 2014, Mersin.
- GÜNDOĞDU, T. (2014). Bir öğretme-öğrenme aracı olarak akıllı tahta. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 392-401.

Eğitimde Etkileşimli Tahtaların Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri

- GÜNDÜZ, S., & Kutluca, T. (2019). Matematik ve fen bilimleri öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 183-204.
- JOHNSON, B. & Christensen, L. (2014). *Educational Research* (Çev. Ed. Demir, S.B.). Eğitim Araştırmaları (4. Baskıdan Çeviri), Ankara: Eğiten Kitap.
- KAYA, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- KELEŞ, E , Dündar Öksüz, B. ve Bahçekapılı, T . (2013). Teachers' opinions regarding the use of technology in education: Fatih Project example. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 353-366.
- KESER, H. ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları problemler ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 377-403.
- KESKİN, B. (2003). *Erzurum ilinde Görev Yapan Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Görüşleri ve Bilgisayara Karşı Tutumlarının Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- KOÇAK, Ö. ve Gülcü, A. (2013). Fatih Projesinde Kullanılan Lcd Panel Etkileşimli Tahta Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1221-1234.
- KÜÇÜKGÖZ, A.B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim kapsamında etkileşimli tahta kullanımını ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- MARYAM, B., Sören, H., ve Gunilla, L. (2019). Putting scaffolding into action: preschool teachers' actions using interactive whiteboard. *Early Childhood Education Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00971-3>
- MEMMEDOVA, A. ve Seferoğlu, S. S. (2002). Bilgisayar destekli eğitim (BDE)'de rol alan formatör öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ve BDE uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 351-358.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2018). Fatih Projesi. 16.11.2018 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- MOKOENA, M. M., Simelane-Mnisi, S., Mji, A., & Coetzer, L. M. J. (2019). *Exploring the effects of the use of Interactive Whiteboard on Teachers Professional Development in South African high schools*. International Conference on Public Administration and Development Alternative (IPADA).
- PESEK, J., & Krall, L. (2019, March). *Interactive white board usage for today and tomorrow: a snapshot from a midwestern K-12 teacher preparation program*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1751-1757). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- PLANOW, M., Bauder, D., Carr, D., & Sarnier, R. (1993). *Structuring teachers' attitudinal changes: A follow-up study*. Technology and Teacher Education Annual, 560-563.

- SALTAN, F. ve Arslan, K. (2013). Teachers' Perception of Interactive White Boards: A Case Study. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 353-365.
- SOYLU, Ü. İ., ve Bozdoğan, A. E. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin akıllı tahta kullanım durumlarının belirlenmesi: tokat ili örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 15-29.
- ŞAD, S. N. (2012). An attitude scale for smart board use in education: Validity and reliability studies. *Computers & Education*, 58(3), 900-907.
- TATAROĞLU, B. ve Erduran, A. (2010). Matematik dersinde akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3), 233-250.
- TÜREL, Y. K. (2012). Teachers' Negative Attitudes towards Interactive Whiteboard Use: Needs and Problems. *Elementary Education Online*, 11(2), 423-439.
- TÜREL, Y. K. (2011). An interactive whiteboard student survey: Development, validity and reliability. *Computers & Education*, 57(4), 2441-2450.
- WENG, F. (2018). The Determinate Factors Affecting Teachers' Internal Conflict on Using Interactive Whiteboard. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(8), 587-593.
- YORGANCI, S. ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımının Başarıya ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.
- ZENGİN, F. K., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci, G. (2012). Akıllı Tahta Kullanımının Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarı Ve Tutuma Etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 526-537.
- ZHANG, Y. (2019). Investigating K-12 teachers' use of electronic board in the classroom in the Central South of United States. *Education and Information Technologies*, 24(1), 825-841.

HAFİF DÜZEY ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖZEL EĞİTİM SINIFI VE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİ İLE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hatice ALLAHVERDİ¹, Sinem CANKARDAŞ NALBANTÇILAR², Pınar TINAZ³

1 Milli Eğitim Bakanlığı Şişli Harbiye Ortaokulu, hatice.ram@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4377-8931.

2 Dr. Öğretim Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, sinem.cankardas@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4140-2068.

3 Prof. Dr., Beykoz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, pinartinaaz@beykoz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3491-6503.

Geliş Tarihi: 11.05.2020 Kabul Tarihi: 14.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.733849

Öz: Zihinsel yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla fiziksel ve ruhsal problem yaşadığı bilinmektedir. Yalnızlık ve toplumdandan dışlanma, yaşanan bu problemlerin sıklığı ve şiddetini arttırabilmektedir. Bu nedenle yalnızlık düzeylerinin ve buna neden olan faktörlerin belirlenmesi, zihinsel yetersizliği olan çocukların ruhsal problemler yaşamasını önleyebilmek açısından oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmada da kaynaştırma eğitimi alan ve özel eğitim sınıfında eğitim görmekte olan hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların yalnızlık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmada 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili çeşitli ilçelerinde 5, 6, 7 ve 8. Sınıfta öğrenimine devam eden normal gelişim gösteren çocuklarla, yine aynı okullarda hafif düzey zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri ve özel eğitim sınıfındaki öğrenciler olmak üzere toplam 272 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin kardeş sayısı ve yakın arkadaş sayısına ilişkin bilgiler alınmıştır. Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri de Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Gruplararası karşılaştırmalar tek yönlü ANOVA kullanılarak yapılmıştır. Sonuçta kaynaştırma sınıfı öğrencilerinin hem özel eğitim sınıfı öğrencileri hem de normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek düzeyde yalnızlık deneyimledikleri görülmüştür. Kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması için okul temelli yalnızlık duygusunun önüne geçmeye yönelik tedbirler alınması gerektiği düşünülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul temelli yalnızlık, zihinsel yetersizlik, entelektüel yeti yitimi, kaynaştırma, özel eğitim

LONELINESS LEVELS OF STUDENTS WITH NORMAL DEVELOPMENT, SPECIAL EDUCATION CLASS, AND MAINSTREAM STUDENTS WITH MILD LEVEL MENTAL DEFICIENCY

Abstract:

It is known that children with mental disabilities experience more physical and mental problems than children with normal development. Loneliness and exclusion from society can increase the frequency and severity of these problems. Therefore, determining loneliness levels and the factors that cause it is very important to prevent children with mental disabilities from experiencing mental problems. In this study, it is aimed to examine the loneliness levels of children with mild intellectual disability who are studying in mainstream and special education class and normally developing children. In the study carried out for this purpose, in the 2016-2017 academic year, in various districts of Istanbul. A total of 272 students were reached, including children with normal development, who continued their education in 5th, 6th, 7th and 8th grades, as well as mainstreaming students with mild mental disabilities in the same schools and students in a special education class. Information about students' number of siblings, and number of close friends were obtained. Students' loneliness levels were also measured using the School-Based Loneliness Scale for Children. Intergroup comparisons were made using one-way ANOVA. As a result, it was observed that the mainstreaming class students experienced higher levels of loneliness than both special education class students and students with normal development. For mainstreaming education to reach its purpose, it was thought that measures should be taken to prevent the sense of loneliness based on the school.

Keywords: School-based loneliness, mental disability, intellectual disability, mainstreaming education, special education

Giriş

Genel popülasyonda yalnızlık, fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları ve kötü yaşam kalitesi gibi bir dizi olumsuz yaşam sonucu ile ilişkilendirilirken, zihinsel yetersizliği olan bireylerde yalnızlığın daha olumsuz sonuçları olabilmektedir. Yapılan çalışmalar zihinsel engelli bireylerin hem çocukluk döneminde hem de yetişkinlikte sağlıklı popülasyona göre daha yüksek oranda zihinsel sağlık sorunları yaşadığına işaret etmektedir (Bhaumik, Tyrer ve McGrother, 2008; Einfeld, Ellis ve Emerson, 2011). Ruhsal problemler, mevcut sağlık durumları, bilişsel ve fiziksel faktörler nedeniyle halih-

zırda kısıtlanmış zihinsel yetersizliği olan bireylerde işlevsel alanlarda bir azalmaya neden olabileceğinden bu sorunları önlemek ve ortadan kaldırmak oldukça önemlidir. Depresyon ve anksiyete gibi ruh sağlığı sorunları yalnızlık ile birlikte tetiklenebilir veya belirtileri kötüleşebilir. Ayrıca bu ruhsal sorunlar fiziksel sağlık sorunlarında da artışa neden olabilir (Gilmore ve Cuskelly, 2014). Bu nedenle zihinsel engelli öğrencilerin yalnızlık düzeylerini ve etkilerini belirlemek koruyucu önlemler alabilmek açısından gereklidir.

Entelektüel gelişimsel bozukluğu olan çocuklar yeni arkadaşlık kurma ve sürdürmede birtakım güçlükler yaşamaktadır. Bu çocukların arkadaşları ile sosyal aktivitelere daha az katıldıkları, ergenlik döneminde de yalnız vakit geçirme olasılıklarının daha fazla arttığı belirtilmektedir (Buttimer ve Tierney, 2005; Solish, Perry ve Mines, 2010). Entelektüel gelişim bozukluğu olan öğrencilerin deneyimlediği yalnızlık, normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamda aldıkları eğitimin başarıya ulaşmasını da olumsuz etkileyebilmektedir. Türkiye’de ve yurtdışında yürütülmüş olan çalışmalar, hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, zihinsel engeli olmayan öğrencilere göre yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu (Bakkaloğlu, 2010; Gilmore ve Cuskelly, 2014; Görmez, 2016; Çiftçi ve Küçükler, 2015; Heiman ve Margalit, 1998; Pavri ve Lufting, 2000) ve yalnızlığın bu öğrencilerin sosyal işlevselliği üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmektedir.

Gelişimsel olarak özel ihtiyacı olan çocukların eğitimi için kaynaştırma eğitimi, özel eğitim sınıfı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim gibi çeşitli eğitim seçenekleri bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, çocukların akranları ile birlikte eğitim alarak, topluma entegre olmasını sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Heiman ve Margalit, 1998). Özel eğitim ise özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özgü geliştirilmiş eğitim program ve yöntemlerini içeren, özel yetiştirilmiş personel tarafından verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006). Özel eğitim sınıfları, örgün eğitim kurumlarının ya da özel eğitim kurumlarının bünyesinde zihinsel engelli çocuklar için açılan ayrı sınıflardır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014). Özel eğitim sınıfında aynı tür yetersizliği olan en fazla 10 öğrenci bulunmaktadır. Bu sınıflarda okuyan öğrenciler bazı ders ve sosyal etkinlikleri diğer akranları ile birlikte yapabilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Bu sınıflarda olan öğrencilerin okuldaki akranları ve okul personeli tarafından olumsuz tutumlara maruz kaldığı ve öğrencilerin etiketlendiği görülmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007; Harry ve Klinger, 2007). Demir ve Kale (2019) tarafından yapılan çalışmada da diğer öğrencilerle kaynaşma amacı da olan özel eğitim sınıflarının genellikle okul içindeki bir ek binaya konumlandırıldığı, bu yolla öğrencilerin akranları ile sosyalleşmeleri ve sosyal beceri gelişim imkanlarının sınırlandırıldığı belirtilmiştir. Bu söz edilen olumsuzluklar da zihinsel engelli öğrencilerin yalnızlık düzeylerini arttıracak faktörlerdir. Özel eğitim sınıfı öğrencilerinin yaşadıkları bu olumsuz durumların üstesinden gelmek için kaynaştırma eğitimi önerilse de kaynaştırma öğrencilerinin de benzer

olumsuzluklara maruz kalabildiği görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde zihinsel yetersizliği bulunan çocuğun, arkadaşları ve diğer yetişkinleri gözleyerek davranışlarını biçimlendirmesi ve akademik alanda hızlı gelişim göstermesi beklenmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Diğer yandan öğretmenin kaynaştırma öğrencisine karşı geliştirdiği olumsuz tutumu sergilemesi, sınıf içi ayrımcı davranışların olması, kaynaştırma öğrencisine yönelik sözel ve duygusal zorbalığın, kaynaştırma uygulamasında istenilen sonuçlara ulaşılmasını engellediği ve kaynaştırma öğrencisini olumsuz etkilediği görülmektedir (Ereş ve Canaslan, 2017; Sarı ve Pürsün, 2019; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Yukarıda da söz edildiği gibi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hem özel eğitim sınıflarında hem de topluma entegrasyonunu hedefleyen kaynaştırma sınıflarında sosyalleşmelerini olumsuz etkileyen bir takım faktörler bulunmaktadır. Dışlanma, alay edilme, ayrımcı davranışlara maruz kalma gibi olumsuz faktörler zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kendilerini yalnız ve yalıtılmış hissederek bir takım psikolojik sorunlar geliştirmesine neden olabilir. Buna rağmen Türkiye’de zihinsel engelli çocuklar ve kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla kaynaştırmaya ilişkin tutum ve görüşler, kaynaştırmanın öğrenciler üzerindeki etkileri, normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencilerini kabullenmelerinde etkili faktörler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Eripek, 2004; Sucuoğlu, 2004). Ancak farklı özel eğitim gruplarında eğitim görmekte olan çocukların okul temelli yalnızlık düzeyi ile ilgili alan yazında yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma eğitimi ya da özel eğitim sınıfında kendilerini ne düzeyde yalnız hissettiği, kaynaştırma sınıflarının sosyalleşme anlamında amacına ulaşip ulaşmadığı bilinmemektedir. Yapılan bu çalışmada hafif düzey zihinsel yetersizliği olan, kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim öğrencileri ile sağlıklı öğrencilerin okul temelli yalnızlık düzeylerini karşılaştırarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okul temelli yalnızlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Örneklem

Araştırma örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Avrupa Yakası’nda 5, 6, 7 ve 8. Sınıfa devam eden, normal gelişim gösteren öğrenciler ile bu sınıflardaki okuma-yazma bilen hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış kaynaştırma öğrencileri ve okul bünyesindeki özel eğitim sınıflarındaki okuma yazma bilen hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama yapılan ilçe ve okul sayıları şu şekildedir: Şişli İlçesi 6 ortaokul, Beyoğlu ilçesi 4 ortaokul, Kağıthane ilçesi 2 ortaokul, Eyüp ilçesi 1 ortaokul, Fatih ilçesi 3 ortaokul, Sarıyer ilçesi 1 ortaokul. Araştırmaya katılacak hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin araştırma soru formunu doldurabilmeleri için okur-yazar olma ve okuduğunu anlama, araştırmaya katılım ön koşulu olarak belirlenmiştir. Özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğren-

cilerinin tanuları, rehber öğretmenler yardımı ile dosyalarından kontrol edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden de okuma-yazma ve okuduğunu anlama durumları hakkında bilgi edinilmiştir. Araştırma sonucunda velisi onay veren ve kendisi araştırmaya katılmaya gönüllü olan normal gelişim gösteren 93, kaynaştırma öğrencisi olan 90 ve özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliği olan 89 öğrenciye ulaşılmıştır.

İşlem

Söz konusu okullarda uygulama yapılabilmesi için İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Yazılı iznin alınmasına müteakip 2016-2017 bahar yarıyılında okullardan veri toplanmıştır. Veri toplanacak okulların belirlenmesinde Şişli, Kağıthane, Beyoğlu, Fatih ve Sarıyer ilçelerinde yer alan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) gidilerek hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim sınıflarının ve kaynaştırma öğrencilerinin olduğu okulların listeleri edinilmiştir. Listede yer alan okulların yönetimlerinden randevu alınmış; ilgili müdür, müdür yardımcısı ve rehber öğretmenlerle görüşülerek araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama için izin veren okullardaki öğrencilerin sınıf öğretmenleri aracılığı ile veli bilgilendirme ve izin formu ulaştırılmış, yalnızca uygulamaya izin veren velilerin çocuklarına araştırmaya katılmak isteyip istemediği sorulmuştur. Uygulama okul idaresinin gösterdiği okul içi bir mekânda ve sınıf öğretmenlerinin belirlediği ders saatlerinde katılmaya gönüllü olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler 15 kişilik, kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı öğrencileri 3 veya 4 kişilik gruplar halinde uygulamaya alınmıştır. Normal gelişim gösteren öğrenciler için soru cevaplama süresi 10-15 dakika iken kaynaştırma ve özel eğitim öğrencileri için bu süre 25-30 dakika uzunluğunda olmuştur. Uygulama sırasında okul rehber öğretmenlerinden yardım alınmış ve ihtiyaç duyan hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere anlayamadığı maddeler açıklanmış ve formu doldurmasına yardım edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerinin yer aldığı demografik bilgi formu ile Çocuklar için Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olduğu, okulda kaç adet yakın arkadaşı olduğunu öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur.

Çocuklar İçin Okul Temelli Yalnızlık Ölçeği

Asher, Hymel ve Renshaw (1984) tarafından 3-6. sınıf öğrencilerinin okulda kendilerini ne kadar yalnız hissettiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan bu ölçek Pankhurst ve Asher (1992) tarafından ortaokul öğrencilerine uygulanabilir hale getirilmiştir. Ölçeğin ortaokul öğrencilerine uygulanabilir formu toplam 23 maddeden oluşmaktadır ve her bir madde 1=Benim için her zaman doğru, 2= Benim için çoğunlukla doğru, 3=Benim için bazen doğru, 4=Benim için doğru değil, 5=Benim için hiç doğru

değil olacak şekilde 5li likert tipinde değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 8 madde "Kitap okumayı severim" gibi dolgu maddeleridir ve bu maddeler yalnızlık puanı hesaplanırken toplama dahil edilmemektedir. Ölçekte yer alan 2, 5, 8, 11, 13, 16, 17, 19, 20 ve 23 numaralı maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 15-75 arasında değişmekte olup artan puanlar, artan yalnızlık düzeyine işaret etmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kaya (2005) tarafından yapılmış, hem 3-6 hem de 7-8. sınıflar için ölçeğin uygunluğunu test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı her iki grup için .87 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik kat sayısı ise 5-8. sınıflar için .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Çiftçi ve Küçükler (2015) tarafından kaynaştırma öğrencilerinin de yer aldığı bir örnekleme tekrar test edilmiştir. Bu çalışmada özel ihtiyacı olan öğrencilerden elde edilen veride güvenilirlik kat sayısı .86, özel ihtiyacı olmayan öğrencilerden elde edilen veride ise .84 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğuna işaret etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kardeş sayısı, yakın arkadaş sayısı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Özel eğitim sınıfında eğitim gören, kaynaştırma öğrencisi olan hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ANOVA testi ile karşılaştırılmış, gruplar arası farklılıklar ise Bonferroni post-hoc analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerden 26'sı kız (%28), 67'si erkektir (%72). Hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrencilerden özel eğitim sınıfına devam edenlerin ise 35'i kız (%39,3), 54'ü erkektir (%60,7). Kaynaştırma öğrencilerinden 48'i (%53,3) kız 42'si erkektir (%46,7). Katılımcıların gruplara göre kardeş sayısı, okuduğu sınıf ve yakın arkadaş sayısı dağılımı Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların Sınıf, Kardeş Sayısı ve Yakın Arkadaş Sayısına İlişkin Dağılım

		Normal	Özel Eğitim	Kaynaştırma		
		Gelişim	Hafif Düzey	Hafif Düzey		
Sınıf	5.Sınıf	n	17	24	24	
		%	18.3	27.0	26.7	
	6.Sınıf	n	21	15	19	
		%	22.6	16.9	21.1	
	7.Sınıf	n	27	31	22	
		%	29.0	34.8	24.4	
	8.Sınıf	n	28	19	25	
		%	30.1	21.3	27.8	
	Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	n	10	7	3
			%	10.8	7.9	3.3
		1 kardeş	n	24	27	33
			%	25.8	30.3	36.7
2 kardeş		n	19	25	27	
		%	20.4	28.1	30.0	
3 kardeş		n	16	17	15	
		%	17.2	19.1	16.7	
4 ve daha fazla		n	24	13	12	
		%	25.8	14.6	13.3	
Yakın Arkadaş Sayısı		Hiç Yok	n	2	5	10
			%	0.7	1.8	3.7
	En az 1	n	88	88	79	
		%	97.8	94.6	88.8	

Katılımcıların yakın arkadaş sayılarına bakıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerden 5 kişi (%5,4) hiç yakın arkadaşı olmadığını belirtirken, kaynaştırma öğrencilerinin 2'si (%2,2), özel eğitim öğrencilerinden ise 10'u (%11,2) hiç yakın arkadaşı olmadığını belirtmiştir. Yakın arkadaş sayısı ile okul temelli yalnızlık puanları arasında hafif düzey pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.25, p<.001$). Okul temelli yalnızlık düzeyi ile kardeş sayısı ve sınıf düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 2. Grupların Okul Temelli Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Betimleyici Veriler ve Post-hoc Karşılaştırma Sonuçları

	Ort.	S	Min	Max	p*
Normal Gelişim ¹	47.7	6.3	24.0	60.0	
Özel Eğitim Hafif Düzey EY ²	45.4	7.4	15.0	58.0	.000
Kaynaştırma Hafif Düzey EY ³	52.0	5.5	28.0	59.0	

*Bonferroni karşılaştırması: 3 > 2,1

Katılımcıların okul temelli yalnızlık puanları karşılaştırıldığında ortalamalar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{2,269}=24,550, p<.001$). Post-hoc karşılaştırmasına ait sonuçlar Tablo 2'de verildiği gibidir. Buna göre kaynaştırma eğitimi gören hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı alan öğrencilerin okul temelli yalnızlık düzeylerinin hem özel eğitim öğrencileri hem de normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<.001$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma ve özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin gelişimsel psikopatolojisi bulunmayan öğrenciler ile karşılaştırıldığı bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin okulda kendilerini diğer gruplardaki öğrencilere göre daha yalnız hissettiği görülmüştür. Özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin kendi engel sorunu ile aynı sorunu yaşayan öğrencilerle bir arada olması ve onlarla daha fazla vakit geçirmesi daha az ayrımcılık, zorbalık ve etiketlemeye maruz kalmalarına neden oluyor olabilir. Böylece normal gelişim gösteren çocuklardan yalnızlık düzeyleri farklılaşmamış olabilir. Ancak kaynaştırma öğrencileri çoğunlukla sınıfta özel durumda olan öğrencilerdir ve bu farklılıkları sebebiyle sınıfta alay konusu olabilmekte, sözel sataşma, fiziksel şiddet ve dışlanma gibi durumlara maruz kalabilmektedir (Pemik ve Deniz, 2017). Diğer yandan, kaynaştırma öğrencileri sosyal becerilerinin yetersiz olması sebebiyle sınıfta arkadaşlık kurmakta zorlanırlar (Özokçu, 2006), diğer çocuklara göre daha uyumsuz ve saldırgan olma eğiliminde olurlar (Kabasakal ve ark., 2008), bu nedenle de sınıfta dışlanabilirler. Öğretmenlere göre de özgüvenin zedelenmesi, diğer çocukların alay konusu olma, sınıfta meydana gelen olumsuzluklardan suçlanma ve akranlar tara-

findan kabul görmeme, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan çocuklar için dezavantajlarından (Akman, Uzun ve Yazıcı, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin hedefine ulaşabilmesi için hem özel gereksinimi olan öğrenciye hem de sınıf öğretmenine destek eğitim hizmetleri sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Ancak araştırmanın sonucu kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıftaki öğrencilere de yönelik birtakım müdahaleler yapılması gerektiğini göstermektedir. Araştırmada katılımcılara sosyal destek kaynakları veya maruz kaldıkları kötü davranışlarla ilişkili soru sorulmamış oluşu bu konuda yorum yapmayı güçleştirse de özel eğitim sınıfındaki öğrencilere göre kaynaştırma öğrencilerinin daha yalnız hissediyor oluşu, sınıf arkadaşları tarafından daha fazla dışlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenin sınıfındaki kaynaştırma öğrencisine ilişkin kabul edici tutumunun da sınıftaki diğer çocukların olumlu tutumlar geliştirmesini etkilediği düşünülmektedir (Batu, 2000). Gelecekte benzer bir çalışmanın sınıf içi maruz kalınan tutumlar ve öğretmenin tutumunu da kapsayacak şekilde tekrarlanması, kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemede faydalı olacaktır.

Araştırmada beklenmedik şekilde okul temelli yalnızlık düzeyi ile yakın arkadaş sayısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yakın arkadaş olarak tanımladığı kişiler, öğrenci ile aynı okulda olmayan kişiler olabilir. Bu da öğrencinin özellikle okuldayken kendini daha yalnız hissetmesine neden olabilir. Yine kaynaştırma öğrencileri arasında hiç yakın arkadaşı olmadığını belirtenlerin oranının da özel eğitim sınıfı öğrencilerinden ve normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Asıl amacı sosyal entegrasyon olan kaynaştırma eğitiminin uygulamadaki aksaklıklar sebebi ile bu anlamda yetersiz kaldığı söylenebilir. Sınıf öğretmeninin, aralarına katılacak olan kaynaştırma öğrencisi için ve öğrencinin engelinin özelliğine göre karşılaşılabilecekleri bir takım farklı davranışlara karşı (sınıf kurallarına uyma gibi) sınıfı hazırlaması, damgalama ve ayrımcılığa yönelik bilgi vermesi kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlık hissetmesinin önüne geçebilir. Araştırmada katılımcıların sosyal beceri düzeylerine ilişkin bir ölçüm alınmamış olsa da kaynaştırma öğrencilerinin daha fazla yalnız hissetmesine sınıf içindeki bir takım problemlerli davranışları neden olmuş olabilir. Bu problemlerli davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak, onların sınıfta dışlanmalarını önleyerek daha az yalnızlık hissetmelerini sağlayabilir.

Yapılan çalışmanın örneklemi, İstanbul ili Avrupa Yakası'nın bazı ilçeleri ile sınırlı olmasına rağmen, farklı özel eğitim desteği alan grupların yalnızlık düzeyini, normal gelişim gösteren gruplarla karşılaştırmış olması açısından bilinen ilk çalışmadır. Bu çalışmanın farklı engel grubu olan öğrencilerle, sosyal beceri düzeyi, sınıf arkadaşları ve öğretmenin algılanan tutumlarını da içerecek şekilde genişletilmesinin özel eğitimin amaçlarına ulaşmasının önündeki engelleri saptamada faydası olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- AKMAN, B., UZUN, E., & YAZICI, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- ASHER, S. R., HYMEL, S. & RENSHAW, P. D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- BATU, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırma Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 .4, 35 – 45.
- BHAUMIK, S., TYRER, F. C., & MCGROTHER, C. (2008). Psychiatric service use and psychiatric disorders in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 986–995.
- ÇİFTÇİ, T.İ., ve KÜÇÜKER, S. (2015). Examination of the psychometric properties of the children's loneliness scale for students with and without special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3, 709-721.
- DEMİR, S. ve KALE, M. (2019) İlkokullarda özel eğitim sınıflarında karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 354-373.
- EINFELD, S. L., ELLIS, L. A., & EMERSON, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: Asystematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36, 137–143.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014). *Zihinsel Engelli Çocuklar Aile Eğitim Rehberi*. Grafer Tasarım Baskı Ambalaj, Ankara.
- EREŞ, F., & CANASLAN, A. (2017). Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: Engelli öğrencilerin okul sorunları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 553-570.
- ERİPEK, S. (2004). Türkiye’de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 25-32.
- GILMORE, L., & CUSKELLY, M. (2014). Vulnerability to loneliness in people with intellectual disability: An explanatory model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(3), 192-199.
- GÖRMEZ, A. (2016). *Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- HARRY, B. ve KLINGNER, J. (2007). Discarding the deficit model. *Educational Leadership*, 64(5), 16–21.
- HEIMAN, T., ve MARGALIT, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education*, 32, 154-163.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2006.pdf 18.03.2020 tarihinde indirildi.
- ÖZOKÇU, O. (2006). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PAVRI, S. & LUFTIG, R.I. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45, 8 – 14.
- PEMIK, K., DENİZ, L. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamlarına yönelik algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (51), 76 – 89.
- SARI, H., & PÜRSÜN, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 731-768.
- SOLISH, A., PERRY, A., & MINNES, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and, leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236.
- SUCUOĞLU, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 15-23.
- SUCUOĞLU, B. ve KARGIN, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.

PROJE YAKLAŞIMINA DAYANAN AİLE KATILIMLI ÇEVRE EĞİTİMİ PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet EROL¹, Hülya GÜLAY OGELMAN²

* Bu çalışma birinci yazarın tez çalışmasından üretilmiştir.

1 Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-7538-952X.

2 Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-4245-0208.

Geliş Tarihi: 14.05.2020 Kabul Tarihi: 26.05.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.737551

Öz: Bu araştırmanın amacı, Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitimi Programı, Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı ve Çevre Eğitimi Aile Katılımlı Etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisini birlikte ve ayrı ayrı olarak incelemektir. Araştırmada, üç deney ve bir kontrol grubu olmak üzere dört çalışma grubu yer almaktadır. Deney Grubu 1’de 22, Deney Grubu 2’de 21, Deney Grubu 3’de 22, Kontrol grubunda 23 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada veriler Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) yardımıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde İlişkisiz örneklem için t testi, İlişkisiz Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), İlişkili Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analiz teknikleri kullanılmıştır. Bulgulara göre; Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitimi Programının (PAKÇEP) Deney Grubu 1, Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programının (PÇEP) Deney Grubu 2 ve Çevre Eğitimi Aile Katılımlı Etkinliklerinin (ÇAKE) Deney Grubu 3’deki çocuklarının çevreye yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç deney grubu içerisinde çevreye yönelik tutum puan ortalamasında en yüksek düzeyde artışın olduğu grup, Deney Grubu 1 olarak belirlenmiştir. Deney grupları içerisinde çevreye yönelik tutum puan artışında ikinci sırada Deney Grubu 2, son sırada ise Deney Grubu 3 yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje yaklaşımı, okul öncesi dönemde çevre eğitimi, aile katılımı, çevreye yönelik tutum.

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAM WITH FAMILY INVOLVEMENT BASED ON PROJECT APPROACH ON 5-6 YEAR OLD CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS THE ENVIRONMENT

Abstract:

The aim of this study is to examine jointly and separately the effects of Environmental Education Program with Family Involvement Based on Project Approach, Environmental Education Program Based on Project Approach, and Environmental Education Family Involvement Activities on environmental attitudes of 5-6 year-old children. There were four study groups as three experimental groups and a control group in the study. There were 22 children, in Experimental Group 1; there were 21 children, in Experimental Group 2; Experimental Group 3 had 22 children; The Control Group consisted of 23 children. The data of the study were obtained via, Children's Attitudes Scale Towards the Environment-Preschool Version (CATES-PV). In the analysis of the obtained data, independent samples T-test among inferential statistical techniques, One-Way Analysis of Variance for Independent Samples (ANOVA), One-Way Analysis of Variance for Dependent Samples (ANOVA) were used. According to the results; it was concluded that Environmental Education Program with Family Involvement Based on Project Approach (PAKCEP) had a positive significant effect on environmental attitude scores of children in Experimental Group 1, Environmental Education Program Based on Project Approach (PCEP) had a positive significant effect on environmental attitude scores of children in children in Experimental Group 2, and Environmental Education Family Involvement Activities (CAKE) had a positive significant effect on environmental attitude scores of children in Experimental Group 3. Experimental Group 1 was determined as the group with the highest increase in attitude towards the environment mean score among three experimental groups. Experimental Group 2 was ranked as the second and Experimental Group 3 was ranked as the last in terms of increase in attitude towards the environment score among experimental groups.

Keywords: project approach, environmental education in pre-school period, family involvement, attitude towards the environment.

Giriş

Dünyamız bizlere nefes almamız için hava, içmemiz için su, yakmamız için yakıt ve bir şeyler inşa etmemiz için metal gibi malzemeler yani ihtiyaç duyduğumuz bütün kaynakları sağlamaktadır (Rothschild, 2008). Bu durum günümüz insanında, doğanın sonsuza kadar devam edeceği ve dünyanın ihtiyaçlarımızı aynı şekilde karşılayacağı düşüncesinin oluşumuna zemin hazırlamıştır. Aslında doğal dünyamızın sürekliliğine dair bu düşüncemiz, doğal çevremiz, değişecekse de yavaş yavaş ve algılanmayacak derecede olacağına ilişkin çarpıtılmış bakış açımızın bir sonucudur (McKibben, 2015). Çünkü son zamanlarda toplum, okullar, aileler, hatta bazı kurum veya kuruluşlar bile çocuklara ve gençlere, doğrudan veya dolaylı olarak doğa deneyimlerinden uzak durmayı öğütlemektedir (Louv, 2012). Bu durum sonucunda zamanının daha azını doğada geçiren çocuklarımızın fiziksel becerileri ve doğaya karşı bazı duyguları köreltmekte, deneyimleri giderek fakirleşmektedir (Atasoy, 2006; Louv, 2012; Sanera ve Shaw, 1999). Çocuklarımızın doğadan uzaklaşması da beraberinde çevre sorunlarını küresel bir boyuta taşımaktadır.

Çevre sorunlarının küreselleşmesi ve gezegendeki yaşamı tehdit eder noktaya gelmesi insanları çevre ile ilgili davranışlarını sorgulamaya ve bireylerin doğaya karşı üstlendikleri görev ve sorumlulukları tekrar gözden geçirmeye, çevre ahlakı, ekonomik kültür ve çevre sorunlarını tanımlamaya yöneltmiştir (Atasoy, 2015). Özellikle bu noktada çevre sorunların önlenmesine yönelik gelecek nesillerin eğitimi gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler, okullar, ders programları çevre duyarlılığı ve çevreyle ilgili bilinci yerleştirme açısından tekrar sorgulanmaya başlanmıştır. Bunların sonucunda ise erdem, ahlak, hoşgörü, denge, ekonomi, etik gibi kavramlar ekolojik açıdan tekrar ele alınmaya başlanmıştır (Atasoy, 2015). “Çünkü bireylerin zihninde çevreye yönelik doğru şablonlar oluşturulmamış ise akıl ve düşünce doğru fonksiyona ulaşmada yetersiz kalır ve çevre insan davranışları doğrultusunda tehdit altına girer” (Krishnamurti, 2012, s.16).

Çocukluk döneminde kazanılan davranışların büyük bir kısmı yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmektedir (Oktay, 2013). Okul öncesi yıllarda çevre eğitimiyle kazanılan davranışlar kişiliğin bir parçası olarak ömür boyu yaşamı olumlu etkileyecek ve yönlendirecektir (Ayvaz, 1998). Ayrıca okul öncesi yıllar çevreye karşı tutum ve davranışların oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır (Basile, 2000; Yoleri, 2012). Wells ve Laikes (2006) erken yıllarda doğa ile olan etkileşimin yetişkinlikte daha çevreci bir bakış açısı geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Erten (2004) çocukluk çağında oluşan değer yargıları ve tutumların, erken yaşlardan itibaren doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Sabo (2010) ise yapmış olduğu çalışmasında erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitiminin ileriye dönük birçok kazanımının olduğunu ve bireylerin yetişkinlikteki çevreye yönelik tutumlarını etkilediğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda çocuklar kısıtlı kaynakların aşırı kullanılmasının

yarattığı sonuçları bilirlerse tasarruflu lambalar kullanarak, evde ve okulda kullandıkları eşyaları geri dönüştürerek dünyada ki kirlilik oranını azalmasına katkıda bulunabileceklerdir (Sobel, 2014). Ayrıca erken çocukluk yıllarında verilecek çevre eğitimi çocuğun doğaya karşı saygılı, duyarlı bir yetişkin olmasına ek olarak gelişiminin bütüncül olarak desteklenmesi adına da önemlidir (Yayla Ceylan ve Ülker, 2014). Başka bir açıdan ise çevre gibi, güncel bir konunun okul öncesi programında yer alması çok yönlü gelişmeyi hedefleyen okul öncesi eğitimin kalitesini de artıracaktır (Gülay ve Önder, 2011). Eğer çocuklar küçük yaşlarda çevre ile ilişki kuramaz ve toprağa bağlanmazlarsa ne doğanın sunduğu psikolojik ve manevi değerleri alabilir ne de uzun vadede çevreye yönelik sorumluluk hissedebilirler (Louv, 2012).

Çevre eğitimi, çevre korumaya yönelik olarak bireylerde tutum, değer yargıları, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve bu yönde bireylere çevre dostu davranışlar kazandırma sürecidir (Erten, 2004). Çevreye yönelik tutum ise, çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, huzursuzluklar, değer yargıları ve çevre sorunlarının çözümüne hazır bulunuşluk gibi kişilerin çevreye yararlı davranışlara yönelik olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerini içermektedir (Erten, 2005). Olumlu tutumların geliştirilmesi de erken yıllardan itibaren verilecek çevre eğitimi ile mümkün görülmektedir. Küçük çocuklara yönelik çevre eğitiminin verilmesi gerektiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Essa ve Young, 2003; Russo, 2001; Vadala, Bixler ve James, 2007). “Günümüzde çevre eğitiminin gerekliliği artık kabul edildiğine göre şimdi bir adım geri gelip bu eğitimin yöntemlerini ve verdiği mesajları yeniden ele almamız gerekmektedir” (Sobel, 2014, s. 19). Çünkü çocuklara yönelik çevre eğitiminde resmi müfredat ve ders kitaplarının sınırlamalarına bağlı kalmak çoğu zaman öğretmenin okul çevresinde bulunan ve öğrenme için çok eğlenceli şeyleri göz ardı etmesi ve çocukların öğrenmelerinin yüzeysel kalması anlamına gelmektedir (Jarrett, 2013). Bu doğrultuda çevre eğitimi kapsamında çocukların kendi deneyimlerini oluşturacakları farklı öğrenme yaklaşımların seçilmesi ve uygulanması önemlidir. Proje yaklaşımı küçük çocuklara çevre eğitimi vermede kullanılacak yaklaşımlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Proje yaklaşımı disiplinler arası bakış açısıyla çocuklara somut yaşantılar sunarak yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlar, çocukların araştırma, inceleme, hipotezleri test etme ve üretme gibi becerilerini destekler ve kalıcı öğrenmelerine olanak tanır (Curtis, 2002; Önder ve Özkan, 2013). Çocukların çeşitli kaynakları kullanarak grup içerisinde işbirliğine dayalı, derinlemesine araştırma ve inceleme yapma becerilerini geliştirir ve sosyal, çevre ile ilgili konulara olan duyarlılığını artırır (Frank ve Barzilai, 2004; Oğuz, Gizir ve Akyol, 2014). Ayrıca proje yaklaşımı içerisinde bulunduğu yerel ve kültürel özellikleri bir eğitim süreci içerisinde en yüksek şekilde kullanılan bir anlayış olduğundan, çeşitli kültür ve bölgelerde rahatlıkla kullanılabilir (Öztürk, 2013). Yapılan araştırmalarla da proje yaklaşımının etkili bir yöntem olduğu ortaya konmuştur (Angın, 2013; Bradford, 2005; Chard, 1999; Curtis, 2002; Çabuk ve Haktanır, 2010; Elizondo ve Valencia, 2006; Freda Yuen, 2010; Katz, 1999; Obalı, 2009; Oğuz, 2012).

Proje çalışmalarının öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere yönelik birçok kazanımı bulunmaktadır. Öncelikli olarak proje çalışmaları öğrenenlerin öğrenme becerilerini geliştirmekte ve zenginleştirmektedir. Öğrenenlere birlikte ve bilimsel çalışma alışkanlığı, problem çözme becerisi, araştırma gücü, yaratıcı fikirler üretme becerisi ve planlama, yürütme ve değerlendirme becerisi kazandırmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğrenenlere gerçek performanslarını sergileme şansı vermektedir. Eğitim ortamında oluşabilecek riskleri en aza indirerek, çocukların neden sonuç ilişkisi kurabilmelerini ve yaratıcı düşüncelerini desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlere başarılı bir sınıf yönetimi şansı tanımaktadır. Ailelere ise çocuklarının eğitimine katılma fırsatı sağlamaktadır (Gürkan, 2013; Hemiger, 1987).

Ailelerin çocukların eğitimine katılımının çocuklara, öğretmenlere ve ailelere yönelik birçok yönden olumlu kazanımlarının olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Arnold, Zelijo ve Doctoroff, 2008; Brooks, 2004; Gürşimşek, 2003; Güven, 2004; Kızıldaş, 2009; Marcon, 1999; Meyer ve Mann, 2006; Özcan ve Aydoğdu, 2014; Percival, 1995; Yang, 2005; Yaşar Ekici, 2013). Dolayısıyla çevre eğitiminde seçilen öğrenme yaklaşımı kadar ailenin katılımı da oldukça önemlidir. Ailenin çocuk üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkileri doğrultusunda okul öncesi dönemde ailelerin çevre eğitimine katılmaları ve çocuklarının öğrenmelerine dâhil olmaları desteklenmelidir. Anne ve babalar tüm konuların ve kavramların öğretiminde olduğu gibi çevrenin tanıtılması, sevdirmesi, çevre bilincinin oluşturulmasında aktif rol üstlenmeli ve okulda yapılan etkinlikleri evde yapılan etkinlikler ile destekleyerek çocuğun gelişimine katkı sağlamalıdır (Gülay ve Öznacar, 2010). Ancak bu sayede çocuklara yönelik düzenli bir çevre eğitim programı istenilen amaca ulaşabilir ve çocuklarımız doğanın eşsiz güzelliği ile tanışabilirler. Çünkü aile bireylerinin çevre anlayışı; ev içerisindeki düzen, bitki ve hayvanlara verilen değer, evin bahçesinde yetiştirilen çiçekler ve ağaçlar, elektrik, su, gıda ve yakıt gibi kaynakların kullanılmasında gösterilen savurganlık veya tutumluluk çocuğun çevreye yararlı davranışlarını olumlu veya olumsuz anlamda etkilemektedir (Atasoy, 2015; Önder ve Özkan, 2013).

Çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yurtiçi araştırmalara bakıldığında, genel eğilimin mevcut durumu betimlemeye yönelik olan tarıma çalışmaları yönünde olduğu görülmektedir (Büyüktaşkapu Soydan ve Öztürk Samur, 2014; Durkan, Fetihi, Erol ve Gülay Ogelman, 2015; Haktanır ve Çabuk, 2000; Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009; Taşkın ve Şahin, 2008). Bunun yanı sıra deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmalara da rastlanılmaktadır (Akdağ ve Erdiler, 2006; Dilli ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Gülay Ogelman ve Durkan, 2014; Gülay Ogelman, Önder, Durkan ve Erol, 2015; Şallı, 2011; Şallı, Dağal, Küçükkoğlu ve Tezcan, 2013; Özdemir ve Uzun, 2006; Yaşar, İnal, Kaya ve Uyanık, 2012). Çalışmalar incelendiğinde, küçük çocuklara yönelik proje yaklaşımı temelli ve aile katılımının etkisinin birden fazla deney grubu ile ortaya konulmasına yönelik bir deneysel çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu noktada bizler, çevre problemlerinin var olduğunu ve ilk yıllarının gelişiminde önemli

bir yeri olduğunu düşünüyorsak, çevre eğitimine okul öncesi dönemden itibaren belli bir program dâhilinde yer vermenin bir zorunluluk olduğunu ve bu programın çocukların seviyelerine uygun bir şekilde sunulması gerektiğini de kabul etmeliyiz (Ayvaz ve diğ., 1999).

Bugün karşılaşılan çevre sorunlarının temelinde yatan sebeplerin bilinçsizlik olduğu ve bunun ancak okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar uzun soluklu bir çevre eğitimi deneyimi yaşamları sağlanmalıdır (Genç ve Karabal, 2010). Bu deneyimi yaşayacakları proje yaklaşımı gibi aktif öğrenme yaklaşımların seçilmesi de çevre eğitimi kadar önemlidir. Ayrıca okul ve evde öğrenilenler arasında kopukluk olmaması adına aile katılım çalışmalarının çevre eğitimi kapsamında da yapılması gerekli görülmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ise çevre eğitiminde aile katılımlı proje çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, üç deney ve bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Birden fazla deney grubunun yer alması ile okuldaki ve evde uygulanan programlarının etkisinin daha net ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın, 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik olumlu tutum kazanmaları, kalıcı öğrenmenin sağlanması, öğrenilenlerin hayatlarının ileriki dönemlerine aktarılması açısından önem taşıdığı ve bu noktalarda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının, proje yaklaşımına dayanan çevre eğitimi programının ve çevre eğitimi aile katılımı etkinliklerinin etkisini birlikte ve ayrı ayrı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar şu şekildedir:

1) Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde çevreye yönelik tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?

2) Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitimi Programı'nın, Deney grubu 1'deki çocukların çevreye yönelik tutum puanları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

3) Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı'nın, Deney grubu 2' deki çocukların çevreye yönelik tutum puanları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

4) Çevre Eğitimi Aile Katılımı Etkinliklerinin, Deney grubu 3'deki çocukların çevreye yönelik tutum puanları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde etkisi var mıdır?

5) Kontrol grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik tutum puanları ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Karasar (2014, s.99) yarı deneysel (deneme) modellerin, bilimsel değer bakımında gerçek deneme modellerinden sonra geldiğini ve gerçek deneme modellerinin sağlanamadığı ya da onların yeterli olmadığı durumlarda kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel araştırma deseninin simgesel görünümü Tablo 1’de olduğu gibi açıklamak mümkündür.

Tablo 1. Ön test, son test ve izleme testli, kontrol gruplu yarı deneysel desen sembolik gösterimi

Çalışma Grupları	Yansız Atama Durumu	Ön Test	Uygulanan Program Türü	Son Test	İzleme Testi
GD1	R	O1.1	PAKÇEP	O1.2	O1.3
GD2	R	O2.1	PÇEP	O2.2	O2.3
GD3	R	O3.1	ÇAKE	O3.2	O3.3
GK	R	O4.1	-----	O4.2	O4.3

GD1: Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programı verilen grubu,

GD2: Proje yaklaşımına dayanan çevre eğitimi programı verilen grubu,

GD3: Yalnızca aile katılımı etkinlikleri uygulanan grubu,

GK: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruba yansız atandığını (Bu aşamada her sınıf farklı bir grup olarak belirlenmiş ve yansız olarak deney grupları ve kontrol grubu olarak atanmıştır),

O1.1 ve O1.2: Deneme grubu – 1 ön test-son test ölçümlerini,

O2.1 ve O2.2: Deneme grubu – 2 ön test-son test ölçümlerini,

O3.1 ve O3.2: Deneme grubu – 3 ön test-son test ölçümlerini,

O4.1 ve O4.2: Kontrol grubu ön test-son test ölçümlerini,

O1.3, O2.3, O3.3 ve O4.3: Deneme grupları ve kontrol grubu izleme testi ölçümlerini (uygulanan eğitim programının zamana göre etkisini belirlemek amacıyla uygulamadan dört hafta sonra ölçme aracı çocuklara tekrar uygulanmıştır),

PAKÇEP (Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katımlı Çevre Eğitimi Programı), PÇEP (Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı) ve ÇAKE (Çevre Eğitimi Aile Katılımı Etkinlikleri) deneme gruplarına uygulanan bağımsız değişkenleri gös-

termektedir. Araştırma gruplarına ilişkin deneysel desenin açılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney grupları ve kontrol grubu için deneysel desenin açılımı

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	İzleme Testi
GD1	Cates-PV*	Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitim Programının ve Çevre Eğitimi Aile Katımlı Etkinliklerinin Uygulanması	Cates-PV*	Cates-PV*
GD2	Cates-PV*	Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitim Programının Uygulanması	Cates-PV*	Cates-PV*
GD3	Cates-PV*	Çevre Eğitimi Aile Katımlı Etkinliklerinin Uygulanması	Cates-PV*	Cates-PV*
GK	Cates-PV*	-----	Cates-PV*	Cates-PV*

*Çevre Ölçeği- Çevreye Yönelik Tutum Okul Öncesi Versiyonu

Tablo 2’ de araştırma kapsamında deney grupları ve kontrol grubu için ön test, son test, izleme testi için kullanılan ölçme araçları ve gruba uygulanan eğitim programının deneysel açılımı yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu Denizli ili Pamukkale İlçesi’nde bulunan Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir ilkokulun anasınıfına devam eden ve kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 88 çocuk oluşturmaktadır. Patton (2015, s. 198) kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden zaman, emek ve maliyet kaybını en aza indirmek için yararlanılabileceğinden bahsetmektedir. Ayrıca kolay ulaşılabilir örneklem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada üç deney ve bir kontrol olmak üzere dört grup (Deney grubu 1: 22, Deney grubu 2: 21, Deney grubu 3: 22 ve Kontrol grubu: 23) oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili olarak ayrıntılı bilgiler aşağıdaki tablo 3 ve tablo 4’ de mevcuttur.

Tablo 3. Çalışma grubunda yer alan çocuklarının cinsiyete göre dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Deney Grubu 1	13	59.1	9	40.9	22	25.0
Deney Grubu 2	10	47.6	11	52.4	21	23.1
Deney Grubu 3	12	54.5	10	45.5	22	25.0
Kontrol Grubu	14	60.9	9	39.1	23	26.1
Toplam	49	55.7	39	44.3	88	100.0

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan çocukların % 55.7' inin (N=49) kız ve % 44.3' inin (N=39) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çalışma grubunda yer alan çocuklarının yaşa göre dağılımları

Gruplar	5 Yaş		6 Yaş		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Deney Grubu 1	1	4.5	21	95.5	22	25.0
Deney Grubu 2	5	23.8	16	76.2	21	23.1
Deney Grubu 3	4	18.2	18	81.8	22	25.0
Kontrol Grubu	2	8.7	21	91.3	23	26.1
Toplam	12	13.6	76	86.4	88	100.0

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda 5 yaş grubunda 12 (% 13.6), 6 yaş grubunda 74 (% 86.4) çocuk yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV): CATES-PV ölçeğinin orijinal versiyonu Musser ve Markus (1996) tarafından okula devam eden çocukların çevreye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekten hareketle de Musser ve Diamond (1999) ölçeği küçük çocuklara uygun bir şekilde revize etmiştir. Ölçeğin okul öncesi çocukları için geliştirilen versiyonu Gülay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin okul öncesi versiyonu, ilk versiyonunda var olan 25 maddenin okul öncesine uygun olan 15 maddesinden oluşmaktadır. Cates-PV her öge için, çocukların belli bir çevre sorunu gösteren bir çizgi çizimi ile sunulmaktadır ve ilgili madde çocuklara okunur. Ölçekte her soru dörtlü likert ile puanlanmaktadır. Ölçek elde edilecek en yüksek puan 60,

en düşük puan ise 15'tir. Ölçekten alınan toplam puan, çevreye yönelik tutumu ifade etmektedir. CATES-PV Ölçeğinde bulunan bazı konu alanları; dış fırçalama sırasında suları kapatma, toplu ulaşım araçlarını tercih etme, kâğıdın iki tarafını da kullanma (tasarruf), evde oyun oynama ve dışarıda oyun oynama, geri dönüşüm ile ilgili şeyler, yabani hayvanlar korunmaya ihtiyacı, hayvan sevgisi, ışıkların kapatılması şeklindedir (Musser ve Diamond, 1999). Yapılan bu çalışma için ölçme aracının Cronbach Alpha güvenilirliği (a) .85 şeklinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Yapılan bu araştırmada veri toplama süreci şu şekilde yürütülmüştür: İlk olarak ön testlerin ölçme araçları aracılığıyla kontrol grubundaki ve deney gruplarındaki çocuklara bire bir uygulanmıştır. Hazırlanan çevre eğitimi programının uygulamasının bitmesinden sonra son testlerin ölçme araçları aracılığıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara bire bir uygulanmıştır. Çevre eğitimi programının kalıcılığının devam edip etmediğini belirlemek amacıyla ise deney grubunda bulunan çocuklara kalıcılık testinin ölçme araçları aracılığıyla bire bir uygulanmamıştır. Cates-PV araştırmacı tarafından uygulanmıştır ve uygulama süresi her çocuk için ortalama olarak 15 dk sürmüştür.

Uygulama Süreci

5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katımlı Çevre Eğitimi Programının Hazırlanması ve İçeriği: Gerçekleştirilen bu çalışmanın üç temel amacı bulunmaktadır. Birincisi 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarını Proje Yaklaşımı Esas Alınarak Aile Katımlı Bir Çevre Eğitimi Programı yardımıyla artırmaktır. İkincisi Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı yardımıyla 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarını geliştirmektir. Üçüncüsü Çevre Eğitimi Aile Katılım Etkinlikleriyle 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarını desteklemektir. Bu doğrultuda programda alt amaçlar olarak aşağıdaki maddeler belirlenmiştir.

5-6 yaş çocuklarının doğaya yönelik ilgilerini artırmaktır. Bu doğrultuda bitki ve hayvan sevgisi kazandırmaktır. Erten (2004)'e göre insanlar sevdiklerini korumaktadır ve erken yıllarda çevre eğitimin temel amaçlarından birisi çocuklara hayvan ve bitki sevgisi kazandırmak olmalıdır.

- 5-6 yaş çocuklarının doğal yaşamı koruma ve güzelleştirme konularında bilinçlendirmek. Çocuklara çevre ile ilgili olumlu duygular ve çevre dostu davranışlar kazandırmak.
- 5-6 yaş çocuklarının çevre sorunlarına ve çevre kirliliğine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerini geliştirmek.
- 5-6 yaş çocuklarının geri dönüşüm ve tasarruf kavramlarına yönelik duyarlılıklarını artırmak.

- Aile katılım etkinlikleri ile ailelerin çevreye olan tutumlarını ve çocuklarının eğitimine katılımını artırmak.

Eğitim programı hazırlanırken ilk olarak çocuklara yönelik çevre eğitimi amaçları belirlenmiştir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda proje yaklaşımı temelli çevre eğitimi programı hazırlanmıştır. Programın amaçları belirlenirken küçük çocuklara yönelik çevre eğitiminin amaçları, ulusal ve uluslararası çevre eğitiminin amaçları dikkate alınmıştır. Belirlenen amaçlara ulaşmak için yöntem olarak proje yaklaşımından yararlanılmıştır. Hazırlanan eğitim programı ilgili alan yazın taranarak proje yaklaşımı doğrultusunda ele alınmış ve proje yaklaşımının amaçları, ilkeleri ve aşamaları doğrultusunda hareket edilmiştir. Çevre Eğitimi Programı hazırlandıktan sonra programın etkinliğinin tam olarak ortaya konması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan çevre eğitim programının hedef ve kazanımlarının çevre eğitimi programının amacına uygunluğu, eğitim durumlarının yeterliliği, kullanılacak materyallerin uygunluğu ve yeterliliği ve etkinliklerde verilen yönergelerin ve süresinin uygunluğu açısından değerlendirmeleri ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca etkinliklerin programa uygunluğu, etkinliklerin amaçlara uygunluğu, etkinliklerin belirlenen yaş grubuna uygunluğu, aile katılım etkinliklerinin sınıf içi yapılan etkinliklere uyumluluğu, etkinliklerin birbiri ile uyumluluğu ve etkinliklerin programın geneline uygunluğu hakkında görüşleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak programa son şekli verilmiştir.

Deney gruplarına uygulanan programların içeriği analiz edildiğinde; Araştırmada, Deney Grubu 1 (Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katımlı Çevre Eğitimi Programı (PAKÇEP) uygulanan grup), Deney Grubu 2 (Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı (PÇEP) uygulanan grup), Deney Grubu 3 (Çevre Eğitimi Aile Katımlı Etkinlikleri (ÇAKE) uygulanan grup) ve Kontrol Grubu (Herhangi bir program uygulanmayan ve mevcut okul öncesi eğitime devam eden grup) olmak üzere dört grup yer almaktadır. Deney Grubu1'e PAKÇEP programı uygulanmıştır. Bu doğrultuda Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı ile birlikte Çevre Eğitimi Aile Katımlı Etkinlikleri (ÇAKE) bu gruba uygulanmıştır. Uygulamaların proje boyutu okulda çocuklar ile birlikte gerçekleştirilirken aile katılım etkinlikleri boyutu ise anne-babalar çocuklarıyla birlikte evde gerçekleştirmişlerdir. Deney Grubu 2' ye yalnızca PÇEP programı uygulanmıştır. Bu kapsamda ilgili gruba sadece Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı uygulanmıştır. Bu grubu oluşturan çocuklar ve çocukların anne ve babaları evde herhangi bir etkinlik yapmaları istenmemiştir. Deney Grubu 3'e yalnızca ÇAKE programı uygulanmıştır. Bu grubu oluşturan çocuklar evde aileleri ile birlikte ilgili programa dâhil olan etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Bu grupta bulunan çocuklar okulda herhangi bir uygulama yapılmamış çocuklar mevcut eğitimlerine devam etmişlerdir. Kontrol Grubuna ise hem okulda hem de evde herhangi bir uygulama yapılmamış sadece mevcut eğitimlerine devam etmeleri istenmiştir.

Program hazırlanırken okul öncesi çevre eğitimi programında belirtildiği gibi Sanat, Türkçe, Matematik, Fen ve Doğa, Okuma Yazmaya Hazırlık, Oyun ve Hareket etkinliği gibi etkinliklerle okul öncesi dönemde çevre eğitimi bütünleştirilerek oluşturulmuştur. Bu doğrultuda 102 etkinlik ve 48 geçiş etkinliği planlanmıştır. Yapılan etkinliklerin 24 tanesi aile katılımı olarak planlanmış ve programın uygulamalarının yapıldığı günler ailelere çocuklar aracılığıyla gönderilmiştir. Program kapsamında dört kez alan gezilerine çıkmıştır. Alan gezileri Denizli ili içerisinde bulunan "Çamlık Mesire Alanı", "Eskihisar Parkı" ve "Kent Ormanına" yapılmıştır. Gezilerin içeriğinde ise hayvanat bahçesine ziyaret, doğa yürüyüşleri, doğal ortamda oyunlar, alan incelemesi gibi etkinliklere yer verilmiştir. Kalan diğer etkinlikler ise okula yakın bir park alanında, sınıf ortamında ve okulun bahçesinde yürütülmüştür. Ayrıca etkinlikler büyük grup, küçük grup ve bireysel olmak üzere farklı şekillerde planlanmıştır. Bu aşamada disiplinler arası bir bakış açısına göre hareket edilmiştir. Etkinlikler uygulanırken aktif pasif dengesine dikkat edilmiştir. Her etkinliğin sonunda o etkinlik için bir değerlendirme ve gün sonu günü değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Değerlendirme çalışmaları, açık uçlu sorular, canlandırmalar, drama, oyun, resim yapma, hikâye ve şiir oluşturma, parmak oyunu, kısa videolar izleme ve tartışma gibi farklı tekniklerle yürütülmüştür. Böylece çocukların birçok gelişim alanının da geliştirilmesi planlanmıştır.

Aile katılım etkinlikleri doğrultusunda ailelere yönelik olarak hazırlanan etkinlikler anne-babaya çocukları ile ulaştırılmıştır. Etkili, kalıcı öğrenmeleri artırmak ve öğrenmenin devamlılığını sağlamak amacıyla ailelere yönelik olarak uygulamaların başında ve süreç içerisinde ne yapacaklarına dair ve uygulama sonunda çocukları ile bundan sonra çevre eğitimi konusunda yapabileceklerine dair iki kez toplantı yapılmıştır. Ayrıca aile katılım etkinliklerine ek olarak ailelerin çevreye yararlı davranış, düşünce ve tutumlarını artırmak amacıyla "Bunları Biliyor Musunuz?" başlıklı çevre ile ilgili ilginç ve çarpıcı bilgilerin yer aldığı bilgilendirme kartları çocuklar aracılığıyla anne-babaya gönderilmiştir.

Hazırlanan çevre eğitimi programının içeriğinde ele alınan konular şu şekildedir; Geri dönüşüm, hayvan ve bitki sevgisi, çevre koruma, çevreyi güzelleştirme, çevreye yönelik farkındalık, tasarruf, çevre sorunları ve kirliliği gibi konu başlıkları doğrultusunda çevre eğitimi programının içeriğini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, bu konuları kapsayan dört küçük proje planlanmıştır. Bu projelerin toplamı çevre eğitim programının içeriğini oluşturmaktadır. Bu projelerin isimleri şu şekildedir;

1. Proje - Doğayı Seviyoruz; Bitki ve Hayvan Sevgisi
2. Proje - Doğal Yaşamı Koruyalım; Çevre Koruma ve Güzelleştirme
3. Proje - İhtiyacımız Kadar Kullanalım; Tasarruf ve Geri Dönüşüm
4. Proje - Temiz Bir Gelecek İstiyoruz; Çevre Sorunları ve Kirliliği

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi için istatistiksel teknikler belirlenmeden önce verilerin normal dağılım dağılmadığını görmek için Kolmogorov Smirnov Testi yapılmıştır. Çevreye yönelik tutum için Ön test ölçümleri normallik testi sonuçları; Deney Grubu 1 için $K_s(Z)=.154$, Deney Grubu 2 için $K_s(Z)=.158$, Deney Grubu 3 için $K_s(Z)=.104$, Kontrol Grubu için $K_s(Z)=.148$ şeklindedir ($p>.05$). Son test ölçümleri normallik testi sonuçları; Deney Grubu 1 için $K_s(Z)=.155$, Deney Grubu 2 için $K_s(Z)=.194$, Deney Grubu 3 için $K_s(Z)=.124$, Kontrol Grubu için $K_s(Z)=.146$ şeklindedir ($p>.05$). İzleme testi ölçümleri normallik testi sonuçları; Deney Grubu 1 için $K_s(Z)=.156$, Deney Grubu 2 için $K_s(Z)=.177$, Deney Grubu 3 için $K_s(Z)=.143$, Kontrol Grubu için $K_s(Z)=.162$ şeklindedir ($p>.05$). Z puanları incelendiğinde çevre tutum ve farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının çalışma gruplarına göre normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Çalışmada veri analizine başlamadan önce gerekli istatistiksel işlemler yapıldıktan sonra veri analizine başlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan eğitim programının etkisini belirlemek amacıyla 5-6 yaş çocuklarından elde edilen verilerin, SPSS paket programı yardımıyla İlişkisiz örneklemeler için T testi, İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), İlişkili Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemleri uygulanmıştır.

Bulgular

Çevre eğitim programlarının etkililiğini belirlemek için gruplar arasında istatistiksel analizle yapılmıştır. Programların uygulanmasından önce deney grupları ve kontrol grubunda bulunan çocukların çevreye yönelik tutum puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5. Deney grupları ve kontrol grubu arasında çocukların ön test ölçümlerinde çevreye yönelik tutum puanlarına ilişkin ilişkisiz ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çevreye Yönelik Tutum	Guruplar Arası	130.671	3	43.557	1.608	.194
	Gruplar İçi	2275.147	84	27.085		
	Toplam	2405.818	87			

Tablo 5 incelendiğinde deney grupları ve kontrol grubu arasında çocukların çevreye yönelik tutum puanlarına ilişkin ön test ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir [(F=1.608; $p>.05$)].

Programların uygulanmasından sonra deney grupları ve kontrol grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik tutum son test puanları t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney grupları ve kontrol grubu arasında çocukların son test ölçümlerinde çevreye yönelik tutum puanlarına ilişkin ilişkisiz ölçümler için T-testi sonuçları

	Karşılıklı Ölçümler	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Çevreye Yönelik Tutum	Deney Grubu 1	22	59.27	.88	41	3.39	.002**
	Deney Grubu 2	21	55.52	5.11			
	Deney Grubu 1	22	59.27	.88	42	6.64	.000*
	Deney Grubu 3	22	51.68	5.29			
	Deney Grubu 1	22	59.27	.88	43	15.65	.000*
	Kontrol Grubu	23	43.96	4.51			
	Deney Grubu 2	21	55.52	5.11	41	2.42	.020**
	Deney Grubu 3	22	51.68	5.29			
	Deney Grubu 2	21	55.52	5.11	42	7.98	.000*
	Kontrol Grubu	23	43.96	4.51			
	Deney Grubu 3	22	51.68	5.29	43	5.28	.000*
	Kontrol Grubu	23	43.96	4.51			

*p< .01, **p< .05

Tablo 6 incelendiğinde son test ölçümlerinde, deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında deney grubu 1 lehine ($\bar{x}=59.27t=3.39$; $p< .05$), deney grubu 1 ile deney grubu 3 arasında deney grubu 1 lehine ($\bar{x}=59.27t=6.64$; $p< .01$), deney grubu 1 ile kontrol grubu arasında deney grubu 1 lehine ($\bar{x}=59.27t=15.65$; $p< .01$), deney grubu 2 ile deney grubu 3 arasında deney grubu 2 lehine ($\bar{x}=55.52t=2.42$; $p< .05$), deney grubu 2 ile kontrol grubu arasında deney grubu 2 lehine ($\bar{x}=55.52t=7.98$; $p< .01$), deney grubu 3 ile kontrol grubu arasında deney grubu 3 lehine ($\bar{x}=51.68t=5.28$; $p< .01$).istatistiksel olarak çevreye yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Deney grupları ve kontrol grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik tutum izleme testi puanları t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney grupları ve kontrol grubu arasında çocukların izleme testi ölçümlerinde çevreye yönelik tutum puanlarına ilişkin ilişkisiz ölçümler için T-testi sonuçları

	Karşılıklı Ölçümler	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Çevreye Yönelik Tutum	Deney Grubu 1	22	58.95	.950	41	3.51	.001**
	Deney Grubu 2	21	55.24	4.87			
	Deney Grubu 1	22	58.95	.950	42	6.76	.000*
	Deney Grubu 3	22	51.50	5.09			
	Deney Grubu 1	22	58.95	.950	43	14.85	.000*
	Kontrol Grubu	23	45.65	4.10			
	Deney Grubu 2	21	55.24	4.87	41	2.46	.018**
	Deney Grubu 3	22	51.50	5.09			
	Deney Grubu 2	21	55.24	4.87	42	7.09	.000*
	Kontrol Grubu	23	45.65	4.10			
	Deney Grubu 3	22	51.50	5.09	43	4.26	.000*
	Kontrol Grubu	23	45.65	4.10			

*p< .01, **p< .05

Tablo 7 incelendiğinde izleme testi ölçümlerinde, deney grubu 1 ile deney grubu 2 arasında deney grubu 1 lehine ($\bar{x}=58.95$; $t=3.51$; $p< .05$), deney grubu 1 ile deney grubu 3 arasında deney grubu 1 lehine ($\bar{x}=58.95$; $t=6.76$; $p< .01$), deney grubu 1 ile kontrol grubu arasında deney grubu 1 lehine ($\bar{x}=58.95$; $t=14.85$; $p< .01$), deney grubu 2 ile deney grubu 3 arasında deney grubu 2 lehine ($\bar{x}=55.24$; $t=2.46$; $p< .05$), deney grubu 2 ile kontrol grubu arasında deney grubu 2 lehine ($\bar{x}=55.24$; $t=7.09$; $p< .01$), deney grubu 3 ile kontrol grubu arasında deney grubu 3 lehine ($\bar{x}=51.50$; $t=4.26$; $p< .01$) istatistiksel olarak çevreye yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının uygulandığı deney grubu-1 çocuklarının ön, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılaşma durumu ilişkili örneklem için varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 8. Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitim programı (PAKÇEP) uygulanan grubun ön test, son test ve izleme testi ölçümüne yönelik betimleyici istatistikler

Ölçümler	N	\bar{x}	S
Ön Test	22	41.12	5.67
Son Test	22	59.27	.88
İzleme Testi	22	58.95	.95

Tablo 9. Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitim programı (PAKÇEP) uygulanan grubun ön test, son test ve izleme testi ölçümüne yönelik ilişkili örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Denekler arası	218.364	21	10.398			2-1
Ölçüm	4741.121	2	2370.61	202.552	.000	3-1
Hata	491.545	42	11.703			
Toplam	5451.03	65				

Not: 1: Ön Test, 2: Son Test, 3: İzleme Testi

Tablo 9 incelendiğinde “Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitim Programı”nın 5-6 yaş çocuklarının (Deney Grubu 1) çevreye yönelik olumlu tutumlarına etkisine yönelik yapılan analiz sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının ön test, son test ve izleme testi ölçüm puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(2-38)=202.552, p < .01$). Bu doğrultuda ön test ölçüm puanları ile son test ve izleme testi ölçüm puanları arasında son test ve izleme testi ölçüm puanları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öte yandan son test ölçüm puanları ve izleme testi ölçüm puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Proje yaklaşımına dayanan çevre eğitimi programının uygulandığı deney grubu-2 çocuklarının ön, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılaşma durumu ilişkili örneklemeler için varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10 ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10. Proje yaklaşımına dayanan çevre eğitim programı (PÇEP) uygulanan grubun ön test, son test ve izleme testi ölçümüne yönelik betimleyici istatistikler

Ölçümler	N	\bar{x}	S
Ön Test	21	41.52	5.89
Son Test	21	55.52	5.11
İzleme Testi	21	55.23	4.87

Tablo 11. Proje yaklaşımına dayanan çevre eğitim programı (PÇEP) uygulanan grubun ön test, son test ve izleme testi ölçümüne yönelik ilişkili örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Denekler arası	760.095	20	38.005			2-1
Ölçüm	2689.143	2	1344.571	62.524	.000	3-1
Hata	860.190	40	21.505			
Toplam	4309.428	62				

Not: 1: Ön Test, 2: Son Test, 3: İzleme Testi

Tablo 11 incelendiğinde “Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitim Programı”nın, 5-6 yaş çocuklarının (Deney Grubu 2) çevreye yönelik olumlu tutumlarına etkisine yönelik yapılan analiz sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının ön test, son test ve izleme testi ölçüm puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(2-38)=62.524$, $p < .01$). Bu doğrultuda ön test ölçüm puanları ile son test ve izleme testi ölçüm puanları arasında son test ve izleme testi ölçüm puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öte yandan son test ölçüm puanları ve izleme testi ölçüm puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Aile katılım etkinliklerinin uygulandığı deney grubu-3 çocuklarının ön, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılaşma durumu ilişkili örneklemeler için varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 12 ve Tablo 13’ de sunulmuştur.

Tablo 12. Aile katılım etkinlikleri (ÇAKE) uygulanan grubun ön test, son test ve izleme testi ölçümüne yönelik betimleyici istatistikler

Ölçümler	N	\bar{x}	S
Ön Test	22	43.41	4.97
Son Test	22	51.68	5.29
İzleme Testi	22	51.50	5.09

Tablo 13. Aile katılım etkinlikleri (ÇAKE) uygulanan grubun ön test, son test ve izleme testi ölçümüne yönelik ilişkili örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Denekler arası	1183.773	21	56.370			2-1
Ölçüm	982.182	2	491.091	44.279	.000	3-1
Hata	465.818	42	11.091			
Toplam	2631.773	65				

Not: 1: Ön Test, 2: Son Test, 3: İzleme Testi

Tablo 13 incelendiğinde “Aile Katılım Etkinlikleri” nin, 5-6 yaş çocuklarının (Deney Grubu 3) çevreye yönelik olumlu tutumlarına etkisine yönelik yapılan analiz sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının ön test, son test ve izleme testi ölçüm puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(2-38)=44.279$, $p < .01$). Bu doğrultuda ön test ölçüm puanları ile son test ve izleme testi ölçüm puanları arasında son test ve izleme testi ölçümleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Öte yandan son test ölçüm puanları ve izleme testi ölçüm puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Kontrol grubundaki çocuklarının ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farklılaşma durumu ilişkili örneklem için varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 14 ve Tablo 15’ de sunulmuştur.

Tablo 14. Kontrol grubunda yer alan 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutum düzeylerinin ön test, son test ve izleme testi ölçümüne yönelik betimleyici istatistikleri

Ölçümler	N	\bar{x}	S
Ön Test	23	44.00	4.55
Son Test	23	43.96	4.51
İzleme Testi	23	45.65	4.09

Tablo 15. Kontrol grubunda yer alan 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutum düzeylerinin ön test, son test ve izleme testi ölçümüne yönelik ilişkili örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Denekler arası	507.681	44	11.538			
Ölçüm	42.986	2	21.493	1.863	.167	-----
Hata	764.493	22	34.750			
Toplam	1315.16	68	67.781			

Not: 1: Ön Test, 2: Son Test, 3: İzleme Testi

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan çocukların çevreye yönelik tutum puanlarının ön, son ve izleme testi ölçümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(2-32)=1.863$; $p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada proje yaklaşımına dayanan çevre eğitimi programı ve çevre eğitimi aile katılımı etkinliklerinin birlikte ve ayrı ayrı 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; proje yaklaşımına dayanan çevre eğitimi programının ve çevre eğitimi aile katılımı etkinliklerinin ayrı ayrı ve birlikte 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumları üzerinde pozitif yönde anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç deney grubu içerisinde ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde çevreye yönelik tutum puan ortalamasında en yüksek düzeyde artışın olduğu grup, deney grubu 1 olarak belirlenmiştir. Deney grupları içerisinde çevreye yönelik tutum puan artışında ikinci sırada deney grubu 2, son sırada ise deney grubu 3 yer almıştır. Ayrıca deney gruplarında bulunan çocuklar, kontrol grubunda bulunan çocuklara göre çevreye yönelik tutum açısından daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu çocukları ile deney gruplarında yer alan çocuklar

arasında belirlenen bu farklılıkları referans alacak olursak, deney gruplarına uygulanan eğitim programlarının hepsinin çocukların çevreye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bu durum alan yazında yer alan görüşlerle de desteklenmektedir. Belli bir program dâhilinde yürütülen çevre eğitimi; çocuklara toplumsal çalışmalar, fen bilimleri, dil sanat ve matematikte yarar sağlamasının yanında sorun çözme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi birçok becerilerini geliştirmekte ve disiplinler arası bir öğrenme imkânı sunarak daha kalıcı davranışların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Louv, 2012). Erten (2004)'e göre ise çevre eğitimi, çevreyle ilgili bilgileri aktarmasının yanında bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında son test ve izleme testi ölçümlerinde, PAKÇEP (deney grubu 1) uygulanan grubun PÇEP (deney grubu 2) uygulanan gruba göre çevreye yönelik tutum açısından daha iyi olduğu saptanmıştır. İki grup arasında anlamlı farklılığın oluşması beklenen bir durumdur. Deney grubu 1 çocuklarına deney grubu 2 çocuklarından farklı olarak aile katılım etkinlikleri uygulanmıştır. Alan yazında da ifade edildiği gibi aile katılım etkinlikleri bireylere çevreye yönelik tutum kazandırmada etkili olabilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara çevre eğitimi verilirken seçilen yaklaşım kadar eğitimde bütünlüğü sağlama adına, aile katılım çalışmalarının, küçük çocuklara verilecek çevre eğitimini şekillendirebilecek bir unsur olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Gülay ve Öznacar, 2010). Dolayısıyla çocuklarla okul ortamında yapılan çalışmaların ailelere yapılmasının tek başına uygulanan aile katılım çalışmalarına göre daha iyi olduğu, her ikisinin birlikte uygulanmasının ise ayrı ayrı olarak uygulanmasında daha iyi olduğu söylenebilir. Çünkü okulda öğrenilenlerin eğitim ve öğretimin devamlılığını sürdürmek adına evde desteklenmesi önemli görülebilmektedir. Çocukların tabiatla ilişkilerini güçlendirici, etkili deneyimler edinebilecekleri okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Çünkü çocukların ihtiyaçlarına cevap veren tecrübeler yaşaması fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Özellikle okul dışı öğrenme faaliyetleri, çocuklarla bitkiler, hayvanlar, doğal çevre ile etkileşimlerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu kapsamda çeşitli ekosistemlere geziler düzenlenebilir. Çeşitli bitki ve hayvanlar sınıf ortamına getirilebilir. Tabiat model alınarak sanat projeleri yapılabilir. Çalışmalar yılın belli dönemlerinde her mevsimi kapsayacak şekilde planlanabilir.

Alan yazında, çocuklara yönelik uygulanan çevre eğitimi programlarının çocukların çevreye yönelik tutumlarına olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan, proje, hikâye, oyun temelli program uygulama çalışmalarına rastlanmaktadır. Konu ile ilgili Liefländer (2015), Almanya'da okullarda uygulanan "Sudaki Hayat, Hayattaki Su" adlı dört günlük çevre eğitim programının hem yaşı büyük olan hem de yaşı küçük olan çocukların çevre bilgisi düzeyini artırdığını ve edinilen bilgilerin uzun süreli devam ettiğini belirtmiştir. Gülay Ogelman ve diğerleri (2015) toprak eğitimi projesi sonucunda çocukların çevrelerine yönelik tutumlarının ve toprak konusundaki bilgilerinin arttığını

belirlemişlerdir. Ayrıca Karppinen (2012), okul dışında gerçekleştirilen macera eğitimi programının çocukların öğrenmeye olan motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bunların yanında Şallı ve diğerleri (2013) geri dönüşüm kavramının kalıcılığını sağlamak amacıyla geliştirdikleri aile katılımlı proje tabanlı çevre eğitimi programının, programa katılan 60-72 aylık çocuklar üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Bir diğer çalışmada da Brewer (2010), kaz projesi ile çocukların çevreye olan ilgilerinin ve meraklarının arttığını bulmuştur. İlgili alan yazında çevre eğitiminin belli bir program dâhilinde yürütüldüğünde, çocukların çevreye yönelik tutumları üzerinde olumlu sonuçları olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Benzer ve Şahin, 2013; Genç, 2015; Güven, 2014; Hadzigeorgiou, Prevezanou, Kabouropoulou ve Konsolas, 2011; Karimzadegan, 2015; Song, 2012; Uslucan, 2016; Yucasu, 2015).

Proje yaklaşımına dayanan çevre eğitim programının, 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Proje yaklaşımına dayanan veya belli bir program çerçevesinde yürütülen çevre eğitimi programların küçük çocuklara yönelik olumlu etkileri olabilmektedir. Özellikle yapılan bu çalışma ve alan yazında yapılan diğer çalışmaların bulguları incelendiğinde bu tarz programların etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Alan yazında yer alan çalışma bulguları ile yapılan bu çalışmanın bu bulgusunun benzer özellikler gösterdiğini belirtmek mümkündür. Şallı (2011) proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programına katılmış olan deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramı kazanımının, kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla geliştiği ve programın etkili olduğu belirtmiştir. Brewer (2010), kaz projesi ile çocukların çevreye olan ilgilerinin ve meraklarının arttığını saptamıştır. Morgil ve diğerleri (2004) proje yaklaşımının çevre eğitimi üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, çevre sorunları konusunda proje yaklaşımının öğrencilerin çevre ile ilgili bilgi düzeylerini ve çevre bilincini arttırdığını saptamışlardır. Lomigo (2002) öğrencilerin çevreye yönelik bilgi, tutum ve çevreye yararlı davranışları üzerinde proje yaklaşımının etkisini incelemiş ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde proje yaklaşımının çevre eğitimi bireylere iletmede bir araç olarak kullanıldığı ve olumlu sonuçlar elde edildiği çalışmalar görülmektedir (Benzer, 2010; Borhan ve İsmail, 2011; Gülay Ogelman ve Durkan, 2014; Güven, 2014; Liefänder, 2015; Shacter ve Edgerly, 1999; Şallı, 2011; Şallı ve diğerleri, 2013).

Çalışmada aile katılım etkinliklerinin çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Aile katılım çalışmaları diğer bütün konuların öğretilmesinde olduğu gibi çevre eğitiminde de etkili olarak kullanılabilir. Özellikle çocukların anne ve babalarını ve yakın çevrelerinde bulunan bireyleri örnek alabilecekleri düşünülürken çevreye yönelik olumlu tutum ve davranış açısından ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Dolayısıyla aile, okul ve içinde bulunulan çevre, çevre eğitimi açısından önemli unsurlar olarak değerlendirilebilir (Bener ve Baloğlu, 2008). Çünkü çevre eğitimi ilk olarak ailede başlar ve okulda geliştirilir

(Fegebank, 1990; Soydan, 2013). Bundan dolayı da çevre eğitimini öğrenci, aile, kitle iletişim organları, sivil toplum örgütleri, okul yönetimi ve öğretmen birlikte çalışarak şekillendirmelidir (Kızıroğlu, 2004). Ancak bu yolla etkili ve verimli bir çevre eğitimi gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla anne-babalar ve öğretmenler çocuklarının hayatlarında ne kadar önemli olduklarının ve çocukların anne-babanın davranışlarını örnek alabileceklerini göz önünde bulundurarak çocuklarına çevreye yararlı davranışlar konusunda örnek olabilecek davranışlar sergilemelidirler. Çevre ile ilgili konulara yönelik gerekli yerlerde çocuklara açıklamalar yapmalıdırlar. Bu doğrultuda çevre eğitiminin ilk başladığı yer aile kurumu olmalıdır.

Günümüz mevcut çevre sorunlarının önlenmesi konusunda okul öncesi yıllardan itibaren çevre eğitimine başlamak gerekmektedir. Bu doğrultuda çocukların çevrelerine yönelik duyarlı ve saygılı olmalarına ek olarak çevreye yönelik olumlu tutum kazanmalarını destekleyici etkinliklerin uygun yöntemlerle okul öncesi dönemde çocuklarla birlikte yapılması gerekmektedir. Bu konuda proje yaklaşımı çocuklara uygun bir yaklaşım olarak okul öncesi dönemde çevre eğitimi ve diğer konuların öğretilmesi amacıyla bir araç olarak kullanılabilir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre, uygulanan programda aile katılımı etkinliklerinin etkin bir şekilde kullanılmasının çocukların çevreye yönelik tutumlarında olumlu değişimlerin olacağı ortaya konulmuştur. Okul öncesi dönemde çocuklara çevre eğitimi verilirken seçilen yaklaşım kadar eğitimde bütünlüğü sağlama adına, aile katılım çalışmalarının, küçük çocuklara verilecek çevre eğitimini şekillendirebilecek bir unsur olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Gülay ve Öznacar, 2010). Ayrıca Brofenbrenner (1917-2005) ekolojik sistem teorisinde, çocuğun farklı düzeylerde çevreden etkilenen karmaşık bir sistem içinde geliştiğini ve çocuğun biyolojik olarak getirdiği eğilimleri, çevresel faktörlerle birleştirerek gelişimini şekillendirdiğini belirtmiştir (Berk, 2013). Bu doğrultuda özellikle bu sistemin en içinde bulunan ve mikro sistem olarak adlandırılan aile ve yakın çevre çocuğa yönelik çevre eğitimi verme açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Mikro sistem, yakın çevresinde olan aktiviteleri içermektedir.

Araştırmanın güçlü yanlarının yanında bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları, çevre eğitimi programı için kullanılan etkinlik türlerinin kapsamı, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçmüş olduğu nitelikler, çalışma grubunun kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilmesi ve aile katılım çalışmalarına katılan ailelerin bu etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri olarak belirtebiliriz. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir; bu çalışma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutum ve bilgi düzeylerini artırmaya yönelik sekiz haftalık proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı bir çevre eğitimi programı hazırlanmıştır. Bu doğrultuda çocukların çevreye yönelik tutumlarını artırmaya yönelik problem çözme yöntemine dayalı, örnek olay temelli, drama yöntemi gibi farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çevre eğitimi programları hazırlanabilir. Ayrıca hazırlanan programlar aracılığıyla çocuklar ile çev-

re arasındaki ilişkilerin farklı boyutları yapılacak olan çalışmalarla değerlendirilebilir. Çocuklara yönelik hazırlanacak olan çevre eğitimi programları, işbirliği artırıcı, sosyal yardımlaşmayı destekleyici nitelikte olmalıdır. Bu doğrultuda yetişkinler ile işbirliği yapılabilir. Aileler çocuklarla birlikte çalışabilir veya ilgili kurum ve kuruluşların desteği alınabilir. Toplumun ilgili paydaşları ile çocukların birlikte öğrenmesi desteklenmelidir. Özellikle ailelerin çocuklarının eğitimine katılmaları özendirilmelidir. Araştırma için hazırlanan eğitim programının içeriğini, doğa, hayvan ve bitki sevgisi, çevre güzelleştirme ve koruma, geri dönüşüm, çevre kirliliği, tasarruf gibi konu başlıkları oluşturmuştur. Bu doğrultuda çevre ile ilgili toprağın önemi, canlılar için su, ışık kirliliği gibi farklı konuların üzerine yoğunlaşan çalışmalar yapılabilir. Okul öncesi dönem çocuklarının çevreye olan tutumlarına yönelik boylamsal çalışmalar yapılarak, süre içerisinde yaşa bağlı olarak çocukların çevreye olan tutumlarındaki değişiklik ortaya konabilir. Ayrıca çocuklara yönelik hazırlanan çevre eğitimi programlarının etkisi boylamsal olarak ölçülebilir.

Kaynakça

- AKDAĞ, Z., & ERDİLER, Z. (2006). Okulöncesi eğitim çağındaki çocuklara çevre bilincini kazandırmak için gönüllü kuruluşlar ile işbirliği yapmak. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- ANGIN, D. E. (2013). Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ARNOLD, D. H., Zelijo, A., & Doctoroff, G. L. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development school. *Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- ATASOY, E. (2006). Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- ATASOY, E. (2015). İnsan doğa etkileşimi ve çevre için eğitim. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- AYVAZ, Z. (1998). Çevre eğitimine giriş. İzmir: Çevre Eğitimi ve Araştırma Vakfı (Çev-Kor: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları:3).
- AYVAZ, Z., ÖZTÜRK, M., BALCI, A., UZUNOĞLU, S., NOYAN, Ö. F., PAZARLIOĞLU, M. V., BALDEMİR, E., BAŞLAR, S., DOĞAN, Y., GÖKALP, M. F., SEMENDEROĞLU, A., & BAKAÇ, M. (1999). Okul öncesi çevre eğitimi. İzmir: Çevre Eğitimi ve Araştırma Vakfı (Çev-Kor: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 6).
- BASİLE, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-27.
- BENER, Ö., & BALOĞLU, M. (2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı ve çevre bilinci oluşturmada bir araç olarak tüketici eğitimi. *Sosyolojik Araştırmalar E- Dergisi*, 1-10. <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/?page=makaleler>.

- BENZER, E. (2010). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BENZER, E., & ŞAHİN, F. (2013). The effect of project based learning approach on undergraduate students' environmental problem solving skills. *İlköğretim Online*, 12(2), 383-400.
- BERK, L. E. (2013). *Bebekler ve Çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (Çev. Ed. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Akademi (Orijinal çalışma basım tarihi, 2012).
- BORHAN, M. T., & İsmail, Z. (2011). Promoting environmental stewardship through project based learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(4), 180-186.
- BRADFORD, M. (2005). Motivating students through project based service learning. *The Journal, Technological Horizons In Education*, 32(6), 29-30.
- BREWER, R. A. (2010). The Canada goose project: A first project with children under 3. *Early Childhood Research and Practice*, 12(1), 1-14.
- BROOKS, J. E. (2004). Family involvement in early childhood education: A descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms. *Dissertation Abstracts International*. 2890 A. UMI no.3142799.
- BÜYÜKTAŞKAPU SOYDAN, S., & ÖZTÜRK SAMUR, A. (2014). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 2(5), 118-128.
- CARSON, R. (2011). *Sesiz bahar*. (Çev. Çağatay Güner). Ankara: Palme Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1962).
- CHARD, S. C. (1999). From Themes to Projects. <http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/chard.html>.
- CURTIS, D. (2002). Power of Projects. *Educational Leadership*, 60, 1.
- ÇABUK, B., & HAKTANIR, G. (2010). What should be learned in kindergarten? A project approach example. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2550-2555.
- DURKAN, N., GÜNGÖR, H., FETİHİ, L., EROL, A., & GÜLAY OGELMAN, H. (2015). Comparison of environmental attitudes and experiences of five-year-old children receiving preschool education in the village and city centre. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1327-1341 DOI: 10.1080/03004430.2015.1092963.
- ELİZONDO, L., & VALENCÍA, L. (2006). The birds and their nests project. *Early Childhood Research and Practice*, 8 (1). <http://ecrp.illinois.edu/v8n1/Elizondo.html>.
- ERTEN, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 65(66), 2006/25 Ankara.
- ERTEN, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- ESSA, E., & YOUNG, R. (2003). *Introduction to early childhood education (3rd Canadian Ed)*". Nelson, Ontario.

- FEĞEBANK, B. (1990). Enviromental education: A task for home economist. *Journal of Consumer Studies And Home Economics*, 14, 185-191.
- FRANK, M., & BARZİLAI, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- FREDA-YUEN, L. H. 2010. A valuable experience for children: The Dim Sum and Chinese restaurant project. *Early Childhood Research and Practice*, 12 (1).
- GENÇ, H., & KARABAL, M. (2010). Çevre eğitimi ve çevre bilinci. M. Z. Yıldırım ve H. Genç (Ed.) içinde, *Çevre eğitimi* (ss. 127-133). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- GENÇ, M. (2015). The project-based learning approach in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(2), 105-117, DOI: 10.1080/10382046.2014.993169.
- GÜLAY OGELMAN, H., & DURKAN, N. (2013). Tipitop ve arkadaşları ile toprağı tanıyoruz 4: çocuklarla toprağı tanıma serüveni. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 9-23.
- GÜLAY OGELMAN, H., ÖNDER, A., DURKAN, N., & EROL, A. (2015). Investigation of the efficiency of we are learning about the soil with tipitop and his friends 6 entitled soil education project. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 1(2), 582-597.
- GÜLAY, H. (2011). Reliability and validity studies of the Turkish version of the children's attitudes toward the environment scale-preschool version (CATES-PV) and the analysis of children's pro-environmental behaviors according to different variables. *Asian Social Science*, 7(10), 229-240.
- GÜLAY, H., & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için: Okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÜLAY, H., & Öznacar, M. D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- GÜRKAN, T. (2013). Proje yaklaşımı (3. Baskı). İçinde R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (291-317). Ankara: Anı yayıncılık.
- GÜRŞİMŞEK, I. (2003). Okul öncesi eğitimde aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 3 (1), 125-144.
- GÜVEN, E. (2014). Tahmin – Gözlem – Açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlara etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 25-38.
- GÜVEN, Y. (2004). Aile ve öğretmen katılım programlarının 5 yaş grubu çocukların matematiksel sezgilerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 85-94.
- HADZİGEORGİOU, Y., PREVEZANOU, B., KABOUROPOULOU, M., & KONSOLAS, M. (2011). Teaching about the importance of trees: A study with young children. *Environmental Education Research*, 17(4), 519-536. DOI: 10.1080/13504622.2010.549938.

- HEMİGER, M. L. (1987). Learning mathematics and science through play. *Childhood education*, 167-171.
- JARRETT, O. S. (2013). Çocuğun dünyasında bilim: anlamlı öğrenme için etkinlikler. (Çev. Mızrap Bulunuz). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. (Orijinal çalışma basım tarihi, 2010).
- KARASAR, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- KARİMZADEGAN, H. (2015). Study of environmental education on environmental Knowledge of preschool age Children in Rasht City, Iran. *Biological Forum – An International Journal* 7(1), 1546-1551.
- KARPİNNEN, J. A. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: Action research application. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 41-62.
- KATZ, L. G. (1999). All about balls: A preschool project tips for teachers. <http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/project/allballs.html>.
- KESİCİOĞLU, O. S., & Alisınanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 37-48.
- KIZILTAŞ, E. (2009). Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KİZİROĞLU, İ. (2004). Türk eğitim sisteminde çevre eğitimi ve karşılaşılan sorunlar. İçinde Çevre eğitimi: ders notları (çevre sorunları, çevre felsefesi, çevre eğitimi) (ss. 335-359). Bursa.
- KRİSHNAMURTI, J. (2012). Doğa ve çevre üzerine. (3. Baskı). (Nurgül Demirdöven ve Deniz Demirdöven). İstanbul: Ayna Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991).
- LİEFLÄNDER, A. K. (2015). Effectiveness of environmental education on water: Connectedness to nature, environmental attitudes and environmental knowledge. *Environmental Education Research*. 21(1), 145-146.
- LOMİGO, J. (2002). A study of the reported long term attitudinal and behavioral effects of an eight-grade environmental education project and the development of an innovation configuration to promote environmental education (Unpublished PhD. Thesis). Andrews University.
- LOUV, R. (2012). Doğadaki son çocuk: çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü (3. Baskı). (Çev. Ceyhan Temürcü). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. (Orijinal çalışma basım tarihi, 2005-2008).
- MARCON, R. A. (1999) Positive relationships between parent school involvement and public school dinner. *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- MCKİBBEN, B. (2015). Doğanın sonu. (Çev. Berna Göl ve H. İlksen Mavituna). İstanbul: Everest Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1989-2006).

- MEYER, J. A., ve MANN, M. B. (2006). Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early Childhood Education Journal*, 34, 93-97.
- MORGİL, İ., OSKAY, Ö., & YAVUZ, S. (2004, September). The effects of project-based chemistry education on the environmental education. 33rd. International Symposium IGIP/IEEE/ASEE, Switzerland.
- MUSSER, L. M., & DİAMOND, K. E. (1999). The children attitudes toward the environment scale for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 30(2), 155-162. <http://dx.doi.org/10.1080/00958969909601867>.
- OBALI, H. (2009). Okul öncesi eğitim almakta olan altı yaş grubu çocuklarına verilen proje yaklaşımıyla beslenme eğitiminin beslenme bilgi düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- OĞUZ, V. (2012). Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OĞUZ, V., GİZİR, Z., & AKYOL, A. K. (2014). Erken çocukluk eğitiminde proje yaklaşımı ve uygulanmış proje örnekleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- OKTAY, A. (2013). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. (Ed. Oktay, A.) içinde, *İlköğretime Hazırlık ve ilköğretim programları* (ss. 66-85). Ankara, Pegem Akademi.
- ÖNDER, A., & Özkan, B. (2013). Sürdürülebilir çocuk gelişimi okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZCAN, Ç., & Aydoğdu, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 202, Bahar.
- ÖZDEMİR, O., & Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin ana sınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 12-20.
- ÖZTÜRK, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı (2. Baskı). F. Temel (Ed.) içinde, *Erken çocukluk eğitimde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 405-444). Ankara, Vize Yayıncılık.
- PERCIVAL, G. (1995). Differential parental participation in a comprehensive early intervention project: Is more active better? *Dissertation Abstracts International*, 56(1), 145 A.
- ROTHSCHILD, D. D. (2008). Dünya önemlidir: Bir ekoloji ansiklopedisi. İzmir: Tudem.
- RUSSO, S. (2001) Promoting attitudes towards environmental education depends on early childhood education. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(4), 34-36.
- SABO, H. M. (2010). Why from early environmental education? *US-China Foreign Language*, 8(2). ISSN 1539-8080, USA, (Serial No.87).
- SANERA, M., & SHAW, J. S. (1999). Korkular değil gerçekler: Çevre konusunu çocuklara öğretmek için ailenin rehberi. (V. F. Savaş, Cev.). Ankara: Liberte Yayınları.

- SHACTER, A. M., & EDGERLY, J. S. (1999). Campus environmental resource assessment projects for nonscience majors. *Journal of Chemical Education*, 76(12), 1667-1670.
- SOBEL, D. (2014). Ekofobiye aşmak: Doğa eğitiminde kalbin yeri (İ. Urkun Kelso, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1996).
- SONG, Y., I., K. (2012). Crossroads of public art, nature and environmental education. *Environmental Education Research*, 18(6), 797-813.
- SOYDAN, S. (2013). Çevre eğitimi (2. Baskı). S. Soydan, A. Öztürk Samur, S. Koçyigit ve H. Özenoğlu Kiremit, (Ed.) içinde, *Çocuk ve çevre* (ss. 7-54). Ankara, Vize Yayıncılık.
- ŞALLI, D. (2011). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ŞALLI, D., DAĞAL, A. B., KÜÇÜKOĞLU, E. K., NİRAN, S. Ş., & TEZCAN, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- TAŞKIN, Ö., & Ekici, Şahin (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-14.
- USLUCAN, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların (60-72 ay) çevreye yönelik tutumlarına çevre eğitim programının etkisi (Çanakkale il örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- VADALA, C. E., BİXLER, R. D., & JAMES, J. J. (2007). Childhood play and environmental interest: Panacea or snake oil? *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 3-17.
- WELLS, N., & LAİKES, K., (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experience to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1-24.
- YANG, S. L. (2005). Parents and teacher perception of roles, effectiveness, and barriers of parent involvement in early childhood education in Taipei of Taiwan. Unpublished PhD. Thesis. Faculty Of The School Of Education, Spalding University.
- YAŞAR EKİCİ, F. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceriler açısından karşılaştırılması, *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3),167-186.
- YAŞAR, M. C., İNAL, G., KAYA, Ü. Ü., & UYANIK. Ö. (2014). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40.
- YAYLA CEYLAN, Ş., & ÜLKER, P. (2014). Okul öncesi eğitim çocuklarında çevre eğitimi neden önemlidir. H. Gülay Ogelman, (Ed.) içinde, *Çocuk ve çevre* (ss. 37-58). Ankara: Eğiten Kitap.
- YOLERİ, S. (2012). Children and the environment: Creating environmental awareness among preschool children. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34.
- YUCASU, Ş. (2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP) UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNE KATKISININ İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa KALE¹, Serkan DEMİR²

1 Doç. Dr. Öğrt. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, mkale@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3727-1475.

2 Dr., Müdür Yardımcısı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Çubuk Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, serkandemirgazi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0478-1831.

Geliş Tarihi: 21.05.2020 Kabul Tarihi: 17.06.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.740561

Öz: Bu araştırmanın genel amacı İlkokullarda Yetiştirme Programının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine katkısının incelenmesidir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden Eşit Olmayan Gruplar Ön test - Son test deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda uygulamaya katılan 63 ve katılmayan 69 öğrenci olmak üzere 132 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veriler, Hill ve Werner'in (2006) geliştirdiği, Savi'nin (2011) Türkçeye uyarladığı "Okula Bağlanma Ölçeği (School Attachment Scale)" kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler Bağımsız Örneklem t Testi, Bağımlı Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, uygulamaya katılan ve katılmayan öğrencilerin uygulama öncesi okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farkın olduğu, uygulama bittikten sonra okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. İlkokullarda Yetiştirme programına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile devamsızlık değişkenine göre aralarında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Devamsızlığı az olan öğrencilerin okula bağlılık puanlarının da yüksek olduğu ve öğrencilerin devamsızlıkları ile okula bağlılıkları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), okula bağlılık, psikososyal destek

INVESTIGATION OF THE CONTRIBUTION OF PRIMARY SCHOOL REMEDIAL PROGRAM TO STUDENTS 'SCHOOL ATTACHMENT LEVELS

Abstract:

The general aim of this study is to examine the contribution of the Primary Remedial Education Program to the students' practices to the school's attachment of students. In the research, the Unequal Groups Pretest - Posttest design, which is one of the semi-experimental designs, was used. The study group of the study included 132 students. In the study, the data were collected using the "School Attachment Scale" developed by Hill and Werner (2006) and adapted to Turkish by Savi (2011). The collected data were analyzed using t Test, One Way Variance Analysis (ANOVA) and Correlation. As a result of the analyzes, it was found that there was a significant difference between the commitment levels of the students who attended and did not attend in the school before the application, and this difference closed after the application was completed. It was observed that there was a significant difference between the students who attended and did not participate in the İYEP according to their level of school attachment and the absenteeism variable. It has been found that students with low absenteeism have a high level of negative and negative school engagement.

Keywords: Remedial Education Program, attachment to school, psychosocial support

Giriş

Eğitim, sosyal, siyasal, ekonomi, teknoloji, sağlık gibi pek çok bilim dalını ve bireyden topluma tüm insanlığı etkilemekte ve çağa yön vermektedir. Dünyada çoğu devlet, ayrımcılık yapmama, çocuğun üstün yararını gözetme, çocuğun varlığını ve gelişimini sürdürmesini sağlama, eğitimde fırsat eşitliği temelinde çocuğun okula devamının sağlanması ve yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi adına, çocuğun eğitim hakkını kabul eder (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989). Pek çok ülke bu kapsamda öğrencilerin eğitim yeterliklerinin artırılmasını önemser ve bağımsız kuruluşlarca yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarına katılarak eğitimsel gelişimlerini değerlendirir.

Ülkelerin eğitim yeterliklerine ilişkin sonuçlar ortaya koyan PISA araştırması Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılmakta ve ülkeler bu araştırmaya önem vermektedirler. OECD tarafından, örgün eğitime devam eden 15 yaş

grubu öğrencilerin fen ve matematik becerilerini ölçmek amacıyla yapılan PISA 2018 araştırma sonuçlarına göre; okuma becerisi alanı performansı bakımından 77 ülkede Çin 1., Estonya 5., Finlandiya 7., ABD 9., Almanya 20., Rusya 31., Türkiye 40., Yunanistan 42., Brezilya 57., Filipinler 77. sırada; matematik alanı performansı bakımından 78 ülkede Çin 1., Estonya 8., Finlandiya 16., Almanya 20., Rusya 30., ABD 37., Türkiye 42., Yunanistan 44., Brezilya 70., Filipinler 77. sırada; fen alanı performansı bakımından 78 ülkede Çin 1., Estonya 4., Finlandiya 6., Almanya 16., ABD 18., Rusya 33., Türkiye 39., Yunanistan 44., Brezilya 66., Filipinler 77. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Araştırma verileri ülkelerin farklı bölgelerinden ve farklı okul türlerindeki öğrencilerden elde edilmektedir. Bu anlamda farklı derslerde ve farklı seviyelerdeki öğrencilerin temel derslerdeki asgari düzeyde beklenen kazanımları edinmiş olmaları önemli görülmektedir. Temel düzeyde okuma anlama becerileri, matematiksel işlemler ve fen okuryazarlığını öğrenemeyen öğrencilerin, ortaokul ve lise seviyelerinde başarı sağlamaları beklenemez. Bu anlamda temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda sağlanan eğitim hizmetleri sonraki eğitim kademelerinin de temelini oluşturmaktadır. Uluslararası araştırmalarda ülkelerin yüksek başarılar elde edebilmesi için ilkokuldan itibaren öğrenciler için bir takım eğitim programları ve uygulamaları geliştirmeleri, öğrenci temelli çalışmalar yapmalarını gerektirmektedir. Bu anlamda günümüzde bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli eğitim anlayışları benimsenmekte ve öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun eğitim düzenlemeleri sağlanmaktadır. Özellikle dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri desteklemenin yanında tüm öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmak için dünyanın çeşitli ülkelerinde erken müdahale programları geliştirilip uygulanmaktadır (Toptaş ve Karaca, 2019). Dünyada farklı ülkelerde, örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde "No Child Left Behind Act - Hiçbir Çocuğun Eğitim-siz Kalmaması Reform" hareketi, Almanya'da farklı yetiştirme programları, Avusturya'da tüm sınıf seviyelerinde dil destek kursu, İngiltere'de dezavantajlı öğrencilere telafi okuma programı uygulanmaktadır (Gençoğlu, 2019).

Bu kapsamda Türkiye'de önceki yıllarda pilot uygulaması yapılan 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılından itibaren ilkokul seviyesinde İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulanmaya başlamıştır. İYEP 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında ilkokulların 3. ve 4. sınıflarına devam eden öğrencilerden dezavantajlı grupta yer alanlara uygulanmaya başlamıştır. Özel eğitim tanısı olmayan, yabancı uyruklu, sığınmacı, mülteci ya da göçer ve mevsimlik işçi çocukları gibi tüm dezavantajlı öğrencilerin, Türkçe ve matematik becerilerini yeterli düzeyde edinemeyenlere yönelik olarak İYEP geliştirilerek uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018a). 2019-2020 Eğitim Öğretim yılından itibaren sadece 3. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan İYEP ile öğrencilerin, Türkçe ve matematik derslerinde belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlamanın yanında bu öğrencilere psikososyal destek sağlayarak, onların sonraki eğitimlerinde karşılaşılabilecekleri uyum sorunlarının önüne geçmek, okula devamlarını sağlamak adına katkıda bulunmak ya da okula devamsızlığı çok olanların azaltılması, kendi yaşadıkları sorunları çözmeye yolunda gelişimlerini sağlamak, düzgün iletişim kurabilen, özgüvenli

ve sorumluluklarını üstlenen bireyler olarak mutlu olabilen nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018a). Belirtilen amaçlara ulaşmak eğitimsel süreçleri etkileyen bazı iç ve dış faktörlere bağlıdır. Öğrenci başarısını, devamsızlık durumu, çevre, okul ortamı, zihinsel, fiziksel, duygusal ve bireysel özellikler, yönetici, öğretmen, aile ve arkadaş tutumları etkileyebilmektedir (Altınkurt, 2008; Keskin ve Yapıcı, 2008; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017). İYEP kapsamında eğitim gören öğrencilerin, dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde; öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmak, okulu ve ortamını sevdirmek, ders devamlılığını, öğrencinin motivasyonunu ve ders başarısını önemli ölçüde etkileyebilir.

Özellikle okula özürsüz devamsızlık, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği düşünülen ve istenmeyen unsurlardan biridir (Altınkurt, 2008). Öğrencilerin okula ve çevreye uyumunu engelleyen, akademik başarılarını düşüren herhangi bir sorun ortaya çıktığında, bunların giderilmesi, öğrencilerin bu zorluklarla başa çıkmalarını sağlamak adına hem ailelerin hem de eğitim kurumlarının sorumlulukları bulunmaktadır (Özbesler ve Duyan, 2009). Bu anlamda İYEP kapsamında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere yönelik temel matematik ve Türkçe derslerinin yanında psikososyal destek de sağlanmaktadır. Ancak hazırlanan ilkokullarda yetiştirme programının, uygulama gücünü arttıran psikososyal destek çalışmaları ile iyileştirilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Gençoğlu, 2019). Sağlanan psikososyal desteğin öğrencilerin okula bağlılık durumuna etkisi bilinmemektedir. Okula bağlılık kavramı, okul yaşam kalitesi ile doğru orantılı olup; öğrencilerin okul yaşam kalitesi arttıkça onların okula bağlılıklarının da artması beklenmektedir (Baş ve Altun, 2020). İYEP Türkiye’de 2018 yılında uygulanmaya başlamış ve bu programı farklı açılardan ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Avlukyari, 2019; Dilekçi, 2019; Gençoğlu, 2019; Kırnık, Susam ve Özbek, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019; Aydın Gürler, 2020). İYEP uygulaması ile birlikte öğrencilere sağlanan psikososyal desteğin, dezavantajlı öğrencilerin okula bağlılık durumlarına etkisinin nasıl olduğu, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırıp artırmadığını ortaya koyan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu sebeple, araştırmanın genel amacı İYEP uygulamalarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine katkısının incelenmesidir.

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin okula bağlılık ön test - son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. İYEP uygulamasına katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test - son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

5. Öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında uyruk değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
6. Öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında devamsızlık değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
7. Devamsızlık ve okula bağlılık puanları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Eşit Olmayan Gruplar Ön test - Son test deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grupları Ankara ili, Çubuk ilçesinde yer alan bir ilkokulun 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından seçilen, İYEP uygulamasına katılan 63 ve katılmayan 69 öğrenci olmak üzere toplam 132 öğrenciden oluşmaktadır. İYEP uygulamasına katılanların 26'sı kız, 37'si erkek, katılmayanların 33'ü kız ve 36'sı erkeklerden oluşmaktadır. İYEP uygulaması başlamadan 2 hafta önce ve uygulama bittikten 2 hafta sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere "Okula Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır.

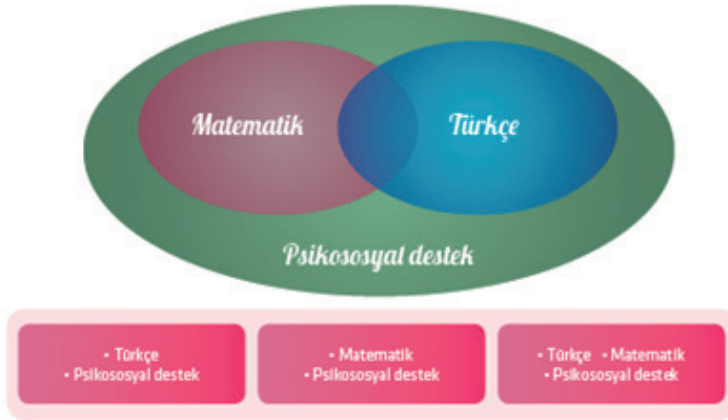
Araştırmanın deneysel işlemi olan İYEP uygulaması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen öğrenci belirleme aracının (ÖBA) öğretmenlerce 3. ve 4. sınıfa devam eden tüm öğrencilere, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı'nın ekim ayı 3. haftasında uygulanması ile başlamıştır. Öğretmenler, ÖBA ile elde edilen sonuçları e-okul sistemine girdikten sonra hangi öğrencinin hangi ders veya derslerden ve modülden İYEP uygulamasına devam edeceği İYEP okul komisyonunca karara bağlanarak belirlenmiştir. Programda Türkçe dersi 3 modül ve 90 saat uygulama süresinden, matematik dersi 3 modül ve 70 saat uygulama süresinden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. İYEP Programı Kazanım ve Ders Saatleri

Alan	Beceri /alt öğrenme alanları	1. Modül kazanım sayısı	2. Modül kazanım sayısı	3. Modül kazanım sayısı	Toplam kazanım sayısı
Türkçe	Dinleme/İzleme	3	1	-	4
	Konuşma	1	-	-	1
	Okuma	-	4	2	6
	Yazma	-	3	2	5
Uygulama Süresi	Ders saati	5	70	15	90
Matematik	Doğal sayılar	4	3	1	8
	Toplama ve Çıkarma	6	4	2	12
	Çarpma ve Bölme	-	5	4	9
Uygulama Süresi	Ders Saati	24	32	14	70
Programda yer alan toplam kazanım sayısı		14	20	11	45

(Kaynak: MEB, 2018a)

Bir öğrenci ÖBA uygulaması sonrası aldığı puanlar neticesinde veya komisyon kararıyla, yalnızca bir dersten uygulamaya dâhil olabileceği gibi, iki dersten de seviye durumuna göre farklı modüllerden uygulamaya katılmıştır. Kasım ayının ilk haftasında, hafta içi bir günde 2 ders saati, hafta sonu 6 ders saatini geçmeyecek şekilde planlama yapılarak, modüler biçimde gruplar oluşturulmuş ve program başlatılmıştır. İYEP kapsamında Türkçe ve matematik dersleri ile eşgüdüm halinde psikososyal destek sağlanmıştır (Şekil 1; MEB, 2018a).



Şekil 1. İYEP program türü

Bu kapsamda öğretmenlerin “İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Psikososyal Destek Öğrenci Bilgi Formu” nu doldurmaları istenmekte ve bu formda hayır cevabı alınması durumunda yapılabilecek önerilerin yer aldığı psikososyal destek rehberi bulunmaktadır. Örneğin öğrenci için öğretmen tarafından doldurulan formda, “Okula düzenli devam eder” sorusunun cevabı “hayır” ise öğretmene, “Etkinlikleri öğrencilerin okula devamını sağlayacak şekilde ilgi çekici hale getirir, okula devam etmenin önemi konusunda öğrenciye ve veliye bilgi verilir, öğrencinin okula devamsızlığının nedenlerini araştırır... İhtiyaç halinde okul rehberlik servisinden ya da il/ilçe Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nden destek alır...” ifadeleri önerilmektedir (MEB, 2018b). Benzer şekilde farklı durumlar için farklı önerilere yer verilmiştir. Türkçe, matematik ve psikososyal destek süreci sarmal bir şekilde ve modüler biçimde nisan ayının son haftasına kadar uygulanmıştır. Nisan ayının son haftasında öğrenci değerlendirme aracı (ÖDA) uygulanarak öğrencilerin uygulama sonrası Türkçe ve matematik derslerindeki başarı durumları değerlendirilmiş, “Psikososyal Destek Öğrenci Bilgi Formu” tekrar uygulanmış ve böylece İYEP uygulaması tamamlanmıştır.

Araştırmada veriler, Hill ve Werner’in (2006) geliştirdiği, Savi’nin (2011) Türkçeye uyarladığı “Okula Bağlanma Ölçeği (School Attachment Scale)” kullanılarak toplanmıştır. Veriler toplanırken İYEP uygulaması başlamadan önce her iki gruba da ön testler, İYEP uygulaması bittikten sonra hem İYEP uygulamasına katılan hem de katılmayan gruplara son testler uygulanmıştır. Toplanan veriler Bağımsız Örneklemeler t Testi, Bağımlı Örneklemeler t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

1. İYEP Uygulamasına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin puanları arasında [$t(130)=-5.97$; $p<.01$] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin aritmetik ortalaması ($M=3.60$), katılmayanların ise ($M=4.39$) 'dur (Tablo 2). İYEP uygulamasına katılanların ortalamalarının daha düşük olması, bu dezavantajlı öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 2. İYEP Uygulamasına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	M	S	df	t	P
İYEP Katılan Ön test	63	3.60	.94	130	-5.97	.000
İYEP Katılmayan Ön test	69	4.39	.50			

2. İYEP Uygulamasına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Son test Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin puanları arasında [$t(130)=-.717$; $p>.05$] istatistiki olarak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının ($M=4.35$), katılmayanların ise ($M=4.41$)'dir (Tablo 3). İYEP uygulamasına katılanların ortalamalarının katılmayanlarla aynı düzeye gelmesi, bu dezavantajlı öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin İYEP uygulamaları sonunda yükseldiği anlamına gelmektedir.

Tablo 3. İYEP Uygulamasına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Son test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	M	S	df	t	P
İYEP Katılan Son test	63	4.35	.52	130	-.717	.475
İYEP Katılmayan Son test	69	4.41	.45			

3. İYEP Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test - Son test Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin okula bağlılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 4'te İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin okula bağlılık ön test - son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında [$t(62)=-5.58$; $p<.01$] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması ($M=3.60$), son test ortalaması ise ($M=4.35$)'tir (Tablo 4). İYEP uygulamasına katılanların ön test ortalamalarının daha düşük olması ve İYEP uygulamaları sonucunda son test puanlarının oldukça yükselmiş olması bu eğitimlerin okula bağlılığa katkı sunduğu söylenebilir.

Tablo 4. İYEP Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test - Son test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	M	S	df	t	P
İYEP Katılan Ön test	63	3.60	0.94	62	-5.58	.000
İYEP Katılan Son test	63	4.35	0.52			

4. İYEP Uygulamasına Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test -Son test Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

İYEP uygulamasına katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımlı Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, İYEP uygulamasına katılmayan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında [$t(68)=-0.240$; $p>.05$] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. İYEP uygulamasına katılmayan öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması ($M=4.39$), son test ortalaması ise ($M=4.41$)'dir (Tablo 5). İYEP uygulamasına katılmayanların ön test ve son test puanları ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, istatistiki olarak bir değişimin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. İYEP Uygulamasına Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlılık Ön test - Son test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	M	S	df	t	P
İYEP Katılmayan Ön test	69	4.39	0.50	68	-0.240	.811
İYEP Katılmayan Son test	69	4.41	0.45			

5. Öğrencilerin Okula Bağlılık Puanları Arasında Uyruk Değişkeni Açısından Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında uyruk değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, Türk ve diğer uyruklu öğrencilerin puanları arasında [$t(130)=3.91$; $p<.01$] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Türk öğrencilerin aritmetik ortalaması ($M=4.18$) iken diğer uyruklara mensup öğrencilerin ortalaması ($M=3.38$)'dir (Tablo 6). Diğer uyruklu öğrencilerin ortalamalarının Türk öğrencilerden düşük olması onların okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu ve bu konuda psikososyal desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Uyruklarına Göre Okula Bağlılık Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Uyruk	N	M	S	df	t	P
T.C.	105	4.18	.71	130	3.91	.000
Diğer	27	3.38	1.00			

6. Öğrencilerin Okula Bağlılık Puanları Arasında Devamsızlık Değişkeni Açısından Anlamlı Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okula bağlılık puanları arasında yaptıkları devamsızlık değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, devamsızlık durumlarına göre öğrencilerin puanları arasında [$t(128, 3)=11.822$; $p<.01$] istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi guruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Çoklu Karşılaştırma Testi (LSD) ne göre 0-3 gün arası devamsızlık yapan öğrencilerin puanları ile hem 4-7 gün arası hem de 8-10 gün arası devamsızlık yapan öğrencilerin puanları arasında istatistiki olarak fark bulunmuştur (Tablo 7). En yüksek ortalama 0-3 gün arası devamsızlık yapan ($M=4.28$) öğrencilerde iken en düşük ortalama 8-10 gün arası devamsızlık yapan ($M=3.27$) öğrencilerdedir (Tablo 7). Okula devam eden öğrencilerin aritmetik ortalamalarının yüksek oluşu dikkate alındığında okula devamın okula bağlılığı artırdığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Devamsızlık Durumuna Göre Okula Bağlılık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Devamsızlık	N	M	S	df	F	P	Çoklu Karşılaştırma
1) 0-3 gün	87	4.28	.57	3			
2) 4-7 gün	19	3.57	.91				1-2*
3) 8-10 gün	18	3.27	1.19	128	11.822	.000	
4) 10 gün ve üzeri	8	3.83	.81				1-3*
Toplam	132	4.01	.84	131			

* .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

7. Devamsızlık ve Okula Bağlılık Puanları Arasında Bir İlişki Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaptıkları devamsızlıkları ile okula bağlılık puanları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 8’de öğrencilerin devamsızlık durumları ile okula bağlılık puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre Devamsızlık ile Okula bağlılık puanı arasında ($r=.381$, $p<.01$) negatif yönde orta düzeyde (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006) ilişkinin olduğu görülmektedir (Tablo 8). Okula devamsızlık arttıkça, okul bağlılık puanı düşmektedir. Okullarda devamsızlığı engelleyici tedbirler, okul bağlılığına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Tablo 8. Öğrencilerin Devamsızlık Durumları İle Okula Bağlılık Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Devamsızlık	Okula Bağlılık Puanı
Devamsızlık	1	-.381**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Sonuç ve Tartışma

Bazı öğrenciler sınıfın gerektirdiği asgari öğrenme başarılarını edinememeleleri sebebiyle; genellikle öz güven kaybı ve bir üst düzeydeki eğitime erişimde güçlük yaşamakta, bazı uyum sorunları ortaya çıkmaktadır (Dilekçi, 2019). Başarısızlık ve özgüven kaybı yaşayan öğrencilerde ise okulu terk etme ya da devamsızlık gibi problemler ortaya çıkmaktadır (UNICEF, 2017). Bu kapsamdaki öğrenciler büyük ölçüde İYEP uygulaması kapsamına dâhil olmaktadır. Yapılan çalışmada İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin başlangıçta (ön testler) okula bağlılık

düzeyleri arasında anlamlı farkın olduğu; İYEP uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin İYEP uygulaması bittikten sonraki (son testler) okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı bulunmuştur. İYEP'e katılan öğrencilerin okula bağlılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu; İYEP'e katılmayan öğrencilerin okula bağlılık ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda İYEP uygulamasına katılan öğrencilerin okula bağlılıklarının, uygulamaya katılmayan öğrencilerle aynı düzeyde çıkmış olması, İYEP'in öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğine ilişkin araştırmalarla örtüşmektedir (Dilekçi, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019). Bunun yanında İYEP uygulamaları kapsamında okula bağlılığın düşük olmasında psikososyal destek ve rehberlik hizmetlerinin yetersiz olmasının etkisi olabilir. Avlukyari (2019) tarafından yapılan araştırmada kazanım- uygulama süresi yetersizliği sebebiyle öğretmenlerin psikososyal destek sağlayacak etkinlikleri yapmasına zaman tanımadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Programa dâhil olan öğrencilere yönelik olarak psikososyal destek çalışmalarının gerçekleştirilmesi, programın hedeflerine ulaşmasında kritik bir öneme sahip olup; İYEP uygulamasında görevlendirilecek öğretmenlere, daha nitelikli psikososyal destek sağlanabilmesi için eğitimler verilmesi yerinde olacaktır (Gençoğlu 2019; Kırnık ve diğerleri, 2019).

İYEP'e katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile mensup oldukları uyruk değişkenine göre aralarında anlamlı bir farkın olduğu, Türk öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kırnık ve diğerleri, (2019) tarafından yapılan araştırma bu bulguyu desteklemekte ve İYEP'e katılan yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunları yaşadıkları, dil sorunları sebebiyle devamsızlık yaptıkları belirtilmektedir. Bu anlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) arasında imzalanan protokol kapsamında, PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System) adında gerçekleştirilen eğitim projesine yabancı uyruklu öğrenciler yönlendirilebilir (Karaman, 2018, s.2). Böylece yabancı uyruklu öğrenciler temel düzeyde Türkçeyi öğrendikten sonra İYEP uygulamalarından üst düzeyde yararlanabilirler. Özellikle 2010'lu yıllardan bu yana yaşanan yoğun göçler sonucunda zorunlu eğitim çağındaki yaklaşık 1 milyon öğrenciye ev sahipliği yapan Türkiye'de, İYEP uygulaması yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır (Gençoğlu, 2019).

İYEP'e katılan ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile devamsızlık değişkenine göre aralarında anlamlı farkın olduğu, devamsızlığı az olan öğrencilerin okula bağlılık puanlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin devamsızlıkları ile okula bağlılıkları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Devamsızlık arttıkça okula bağlılığın zayıfladığı görülmektedir. Okula bağlılığın devamsızlıkla negatif yönlü ilişkili olduğunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Zorc ve diğerleri, 2013; Önder, 2017; Değirmenci ve Demircioğlu, 2019).

Devamsızlık problemi, okul iklimi, aile, çevre ve diğer faktörleri ele alacak şekilde detaylı incelenmelidir (Değirmenci ve Demircioğlu, 2019). Özellikle okul rehberlik servisi ile iş birliği yapılarak, devamsızlık sebepleri ve çözüm önerileri, okul yönetimi ile eşgüdüm halinde çalışarak ortaya konabilir. Devamsızlık sadece öğrencinin başarısını etkilemekle kalmayıp, onların sonraki hayatlarına da yön vereceğinden, ilkökul döneminde sağlanacak okula bağlılık ve okul devamlılığı, sonraki eğitim dönemlerinin daha nitelikli geçmesine katkı sağlayacaktır (Önder, 2017). İYEP uygulaması bu kapsamda bir fırsat olarak görülebilir. İYEP uygulaması ile öğrencilerin başarıyı tattığı ve özgüvenlerinin yükseldiği, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun genel olarak İYEP'e karşı olumlu tutum sergilediği, programın öğrencilerle özel olarak ilgilenme imkânı sunması gibi sebeplerden dolayı başarılı bir şekilde yürütüldüğü belirtilmektedir (Dilekçi, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019). Bu kapsamda İYEP uygulamasının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, öğrencilerin okula bağlılıklarını artıracak şekilde psikososyal destek kapsamında sağlanan etkinliklerin artırılması, matematik ve Türkçe dersleri için planlanan belirtke tablosunun psikososyal destek programı için de ayrı ders saatleri planlanarak uygulanması önerilmektedir.

Kaynakça

- ALTINKURT, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 129-142. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000126263/5000116064.pdf>
- AVLUKYARI, N., T. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)' in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi: (Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği)*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- AYDIN GÜRLER, S. (2020). Fen bilimleri dersinin ilkokullarda yetiştirme programına (İYEP) dâhil edilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 266-294. doi:10.33711/yyuefd.691587
- BAŞ, N. ve Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (1), 197-213. Erişim adresi: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d16f1d44-355e-4b45-bb35-37c18b6cfacd%40sessionmgr4008>
- ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME. (1989, 20 Kasım). Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- DEĞİRMENCİ, G. Y., ve Demircioğlu, H. (2019). Ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, Özel Sayı*, 48(1), 371-385. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/8cbb/0dc1/9f44/5e1c1ad6f41a1.pdf>

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulamalarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzey...

- DİLEKÇİ, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim, Özel Sayı, 48(1)*, 433-454. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/0e18/9266/a5df/5e1c283da54c3.pdf>
- GENÇOĞLU, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP). *Milli Eğitim, Özel Sayı, 48(1)*, 853-881. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/articledownload/bac6/3310/913b/5e1dbf02370a4.pdf>
- HİLL, L. G. ve Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology In the Schools, 43(2)*, 231-246. <https://doi.org/10.1002/pits.20140>
- KARAMAN, S. (2018). *Eğitim hakkının korunması açısından PICTES projesinin değerlendirilmesi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KESKİN, H. K. ve Yarıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 1(1)*, 20-32. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/19b5/f048/1f6a/impJA94AT46CG-0.pdf>
- KIRNIK, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019). İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim, Özel Sayı, 48(1)*, 387-415. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/3335/606e/5e36/5e1c-203f693ea.pdf>
- KÖKLÜ, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- MEB, (2018a). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Uygulama Kılavuzu, Erişim adresi: http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf
- MEB, (2018b). İlkokullarda Yetiştirme Programı Psikososyal Destek Rehberi. Erişim adresi: https://bayramic.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/03164911_YYEP_Psikososyal_Destek_Rehberi.pdf
- MEB, (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- UNICEF, (2017). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Unicef Türkiye çalışma şartnamesi. Erişim adresi: <http://www.unicef.org.tr/files/ihale/doc/ToR-REP-Primary-FINAL-TUR-SIGNEDcopy-2017-0302.pdf>
- ÖNDER, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim, 42(190)*, 361-378. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6447>
- ÖZBESLER, C. ve Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim, 34(154)*, 17-25. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/545/33>
- SAĞLAM, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2)*, 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>

- SAVİ, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 1-11. Erişim adresi:<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=636b8200-4ef0-4bfb-8e15-df8ed818758c%40pdv-v-sessmgr03>
- TOPTAŞ, V. ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim, Özel Sayı*, 48(1), 417-431. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674016>
- ZORC, C., O'Reillu, A. L. R., Matone, M., Long, J., Watts, C. L. ve Rubin, D. (2013). The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35, 826-833. DOI: 10.1016/j.childyouth.2013.02.006

LGS VE ÖRNEK MATEMATİK SORULARININ ÖĞRENME ALANLARI VE PISA 2012 ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Naci KÜÇÜKGENÇAY¹, Fadimana KARATEPE², Bilge PEKER³

1 Doktora öğrencisi, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, kucukgencaynaci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4956-781X.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, fadimanakaratepe@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5482-4863.

3 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, bpeker@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0787-4996.

Geliş Tarihi: 23.05.2020 Kabul Tarihi: 06.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.741871

Öz: Doküman analizi yöntemi ile tasarlanan bu çalışmada 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında ÖDSCGM resmi sitesi üzerinden yayımlanmış olan örnek matematik soruları ile 2018 ve 2019 yıllarında yapılmış olan LGS’de yer alan matematik sorularının Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve PISA 2012 problem çözme becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan temel elemanlarına göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 40 LGS ve 105 örnek matematik sorusu incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda birden fazla kazanımı ölçmeye yönelik sorulara rastlanmıştır ayrıca önceki sınav sistemlerine göre üst düzey becerileri ölçen soru sayısının arttığı sonucuna varılmıştır. Soruların bağlamlarının önceki sınav sistemlerine göre oldukça çeşitlendiği de araştırmanın bulguları arasındadır.

Anahtar Sözcükler: PISA, liseye geçiş sınavı, örnek matematik soruları, problem çözme, öğrenme alanı, problemin bağlamı, problem çözme süreçleri

EVALUATION OF LGS AND SAMPLE MATHEMATICS QUESTIONS WITHIN THE LEARNING AREAS AND PISA 2012 FRAMEWORK

Abstract:

This study, which was designed with document analysis method, is aimed to evaluate sample mathematics questions published on the official website of ÖDSGM (General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services) in the academic year 2017-2018 and 2018-2019 and mathematics questions in LGS in 2018 and 2019 according to the basic features of learning areas and sub-learning areas in the Primary School Mathematics Curriculum and the PISA 2012 problem-solving assessment framework. For this purpose, 40 LGS and 105 sample math questions were evaluated. As a result of the content analysis, it was observed that there were questions to measure more than one acquisition, and it was concluded that there has been an increase in the number of questions measuring higher-level skills compared to previous exam systems. The results of the study also included the fact that the context of questions varied considerably compared to previous exam systems.

Keywords: PISA, high school entrance exam, sample mathematics questions, problem solving, learning area, problem context, problem-solving processes

Giriş

Matematik, öğretim sürecinde yer alan temel derslerin başında gelmektedir. Matematik ve diğer derslerde öğrenci başarısını ve gelişimini izlemek amacıyla ulusal veya uluslararası düzeyde sınavlar yapılmaktadır (Uğurel, Morali ve Kesgin, 2012). Öğrenci düzeylerinin ve başarılarının belirlenmesinin yanı sıra yapılan bu sınavlar bir üst kademeye geçiş için de ön koşul olmaktadır. Öğrenci başarısının belirlenmesi için doğru bir ölçme-değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır (Şad ve Şahiner, 2016). Bu amaçla ortaöğretime geçiş için 1998'ten günümüze kadar merkezi sınavlar uygulanmaktadır. Yapılan sınavlar seneler içinde bazı değişikliklere uğramışlardır (İncikabı, Pektaş ve Süle, 2016). İlköğretimden ortaöğretime geçiş için yapılan sınavlardan ilk olarak 1998-2005 döneminde Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2005-2007 döneminde Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 2007-2013 döneminde Seviye Belirleme Sınavı, 2013-2017 döneminde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) olarak uygulanmıştır (Başol, Balgalmış, Karlı ve Öz, 2016). En son merkezi sınav olarak 2018 yılı itibarıyla LGS uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınav ağırlıklı olarak 8. sınıf konularını kapsamakla beraber 6. ve 7. sınıf konuları da sınavın kapsamı dahilindedir. Sayısal ve sözel olmak üzere

iki oturum halinde uygulanan sınavda öğrenciler, sözel oturum kısmında Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve İngilizce derslerinin; sayısal oturum kısmında ise Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin yer aldığı soruları cevaplandırmaktadırlar. Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden 20 soru, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve İngilizce derslerinden ise 10 soru sorulmaktadır. Sözel oturum için ayrılan süre 75 dakika, sayısal oturum için ayrılan süre 80 dakikadır. Bu sınavda 8. sınıf kazanımları esas alınarak öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmek amaçlanmaktadır (MEB, 2019a). Ayrıca yapılan bu sınavlara hazırlık için 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından örnek sorular yayımlanmıştır. Yayımlanan örnek soruların 105 tanesi matematik sorusudur.

Günümüze kadar değişen sınav sistemiyle birlikte öğretim programlarında da değişiklikler meydana gelmiştir. Yenilenen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (OOMDÖP) matematik dersine ilişkin beş öğrenme alanı belirlenmiştir: Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık (MEB, 2018a). Bu öğrenme alanlarını içeren bir merkezi sınav yapılmakta olup örnek sorular bu doğrultuda yayımlanmaktadır.

Ülkemizde yapılan ulusal merkezi sınavların yanında uluslararası sınavlar da yapılmaktadır. Öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklerini ölçmek ve ülkelerin eğitim politikalarına yön vermek amacıyla oluşturulan PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar katılımcı ülkelerin fen, matematik ve okuma becerilerindeki ilerlemelerini izlemeyi amaçlamaktadır (İncikabı, Pektaş ve Süle, 2016). 2000 yılından beri üç yılda bir düzenlenen PISA sınavına Türkiye 2003 yılından itibaren katılım göstermiştir. PISA sınavı 15 yaş grubu öğrencilerinin günümüz çağına ayak uydurabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere sahip oldukları düzeyleri belirlemeyi amaçlamaktadır. PISA sınavından elde edilen veriler sayesinde sınava katılan ülkeler kendi eğitim ve öğretim sistemlerini değerlendirme fırsatı da bulabilmektedirler (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). PISA ve diğer benzeri sınavlar uluslararası seviyede uygulanmaktadır. Ancak bu tür sınavlar ortak bir çerçevede birçok ülkede uygulanması sebebiyle ulusal bazda geliştirilmiş bir sınava ihtiyaç duyulmuştur. PISA sınavına benzer bir şekilde ülkemizde 2016 yılı itibari ile ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) Projesi uygulanmaktadır (MEB, 2019b). Böylece ülke içinde de bir değerlendirme fırsatı oluşturulmuştur.

Öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin ölçülmesi okuryazarlık kavramı ile tanımlanmaktadır. Bu kapsamda matematik okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmıştır. Matematik okuryazarlığında öğrencilerin değişik bağlamlar içeren gerçek hayattaki problemleri matematiksel olarak formüle etme, matematiği kullanma ve yorumlama becerilerine sahip olması gerekir (Stacey, 2015; Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Matematiği günlük hayatta kullanabilme becerileri ise problem çözme becerileri kapsamında ele alınmaktadır (İncikabı, Pektaş ve Süle, 2016). Problem çözme; akıl yürüt-

me, analiz, argüman yapılandırma ve yenilikçi stratejiler oluşturabilme becerilerinden oluşan bir süreçtir (Woodward vd., 2012). Bu beceriler anaokulundan ileri matematik konularına kadar yaygın olarak kullanılmaktadır.

PISA 2012 problem çözme çerçevesinde problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi için bazı temel elemanlar (problemin bağlamı, problem durumlarının doğası ve problem çözme süreçleri) belirlenmiştir. Problemin bağlamı için mizansen ve odak olmak üzere iki alt boyut belirlenmiş, problemin bağlamının teknoloji içerip içermediği mizansen alt boyutunda, problem bağlamının toplumsal ya da kişisel durumlara göre şekillendirilmesi ise odak alt boyutu kapsamında ele alınmıştır. Problem durumlarının doğası problemin içeriğinin etkileşimli (interaktif) ya da durağan (statik) durumlarıdır. Etkileşimli problem durumlarında problemi çözebilmek için gereken bilginin ortamdaki araştırılıp bazı keşiflerin yapılması gerekmektedir. Durağan problem durumlarında ise problemin çözümü için gereken tüm bilgiler başlangıçta açıklanmaktadır. Problem çözme süreçlerinde ise problemi çözerken oluşan bilişsel süreçler ele alınmaktadır. Bu bilişsel süreçler ise *“keşfetme ve anlama, temsillendirme ve formüle etme, planlama ve yürütme, izleme ve yansıtma”* olarak kabul edilmiştir (OECD, 2010). Keşfetme ve anlama süreci problemde sunulan problemin içindeki verileri, bilgileri ve kısıtlılıkları araştırma ve anlama, temsillendirme ve formüle etme sürecinde ise amaç zihinsel bir temsil ile problemi ifade etmektir. Tablo, grafik, sembolik veya sözlü gösterimleri yapılarak bilgiler düzenlenir ve formüle edilir. Planlama ve yürütme sürecinde çözüm için strateji tasarlanır ve planlama yapılır. Bunun için genel amaçlar ve gerektiğinde alt amaçlar belirlenir. Belirlenen plan ve strateji doğrultusunda çözüm gerçekleştirilir. İzleme ve yansıtma sürecinde ise ara ve nihai sonuçları kontrol edilir, ilerleme izlenir, çözüm için farklı yollar ve açıklamalar aranır.

Uygulanan ulusal veya uluslararası sınavlar öğrencilerin yaşlarına uygun olan kazanımları kapsamaktadır. Bu durumun yanı sıra sınavlarda yer alan soruların niteliği de büyük önem arz etmektedir (Uğurel, Morali ve Kesgin, 2012). Alanyazın incelendiğinde liselere geçiş sınav sorularının yanı sıra farklı sınav sorularını, ders kitaplarının içerdiği soruları ve öğretim programlarını da farklı çerçevelerden ele alan çalışmalara rastlanmaktadır (Aktan, 2019; Biber ve Tuna, 2017; Coşar, 2011; Dursun ve Aydın-Parım, 2014; İskenderoğlu ve Baki, 2011; Keleş ve Karadeniz, 2015; Köğce ve Baki, 2009). Bununla birlikte ülkemizde yapılan merkezi sınavlar, PISA, TIMSS gibi sınavların seviyeleri veya yeterliliklerini karşılaştıran çalışmalar da mevcuttur. İncikabı (2012) çalışmasında, SBS ve TIMSS sınavlarını öğrenme alanları, bilişsel alanlar ve madde türleri açısından TIMSS 2007 çerçevesinden değerlendirmiştir. İki sınavın da öğrenme alanı bakımından farklılık göstermediği, SBS’de TIMSS’in aksine açık uçlu soru tipine yer verilmediği ve TIMSS sınavına göre daha çok uygulama sorularına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İncikabı, Kurnaz ve Pektas (2013) tarafından yapılan çalışmada ise TIMSS 2011’de tanımlanan yapısal özellikler ve bilişsel yapılara göre SBS’de sorulan matematik ve fen sınav soruları analiz edilmiştir. Çalışma neticesinde

fen sorularının içerik olarak kavramsal, matematik sorularının ise işlemsel yapıya sahip olduğu sonucuna varmışlardır. İskenderoğlu, Erkan ve Serbest (2013) tarafından 2008-2013 SBS sınav sorularının PISA matematik yeterli düzeyleri çerçevesinde bir sınıflama yapılmıştır. SBS soru ve problemlerinin PISA yeterli düzeyi olarak genellikle alt düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Başol, Balgalmış, Karlı ve Öz (2016), 2013-2016 TEOG sınavında yer alan matematik sorularını öğretim programında yer alan kazanımlara, TIMSS düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırmasını yapmışlardır. Araştırma sonucunda kazanım dağılımı bakımından bazı konulara yer verilmediği, bunun sebebinin ise bu konuların sınavdan sonra işlenmesinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte TIMSS seviyeleri bakımından soruların büyük çoğunluğunun düzey 1 ve 2'de olduğu, çok az sayıda sorunun ise üst düzey olan düzey 4'te yer aldığı ve Bloom taksonomisine göre de soruların çoğunluğunun uygulama alanında olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır. Delil ve Yolcu-Tetik (2015), yaptıkları çalışmada 1998-2015 yılları arasında yapılan sekizinci sınıf öğrencilerinin liseye geçişi için yapılan merkezi sınavların sorularını TIMSS 2015 bilişsel alanlarına göre sınıflandırmışlardır. Yapılan bu sınavlarda uygulama bilişsel alanında daha çok sorunun sorulduğu ve akıl yürütme bilişsel alanında ise daha az sorunun sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çalışkan, Kahya ve Temli Durmuş (2018), TIMSS 2015 bilişsel alanlarına göre TEOG matematik sınav sorularını ve TIMSS 2015 matematik sorularını sınıflandırmış ve karşılaştırmışlardır. Elde edilen veriler sonucunda TEOG sınavında TIMSS 2015 sorularına göre üst düzey düşünme becerilerine daha az yer verildiği görülmüştür. Karaman ve Bindak (2017) ise TEOG sınavındaki matematik sorularıyla öğretmenlerin hazırlamış oldukları yazılı sınav sorularını Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemiş ve karşılaştırmalar yapmışlardır. Boyutlara göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda bilgi boyutunda TEOG sınavının daha çok işlemsel bilgi sorularından, yazılı sorularının ise daha çok kavramsal bilgi sorularından oluştuğu belirlenmiştir. Her iki sınav sorularının da bilişsel süreç boyutu bakımından alt düzey basamaklarda yer aldığı ancak TEOG sınav sorularının öğretmenlerin hazırlamış oldukları sorulara göre daha üst düzey basamakta olduğu söylenmiştir. İkinci ve Bal (2019) ise çalışmalarında 2018 yılında yapılan LGS'deki matematik sorularını öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ve Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenme alanlarından en çok "geometri ve ölçme" öğrenme alanında soru sorulduğu, Veri İşleme alanından ise hiç soru sorulmadığı görülmüştür. Sınav sorularının üst düzey bilişsel süreçlerden uygulama ve analiz etme basamaklarında yer aldığı da araştırmanın bulguları arasındadır.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda TEOG sınavında çıkmış matematik soruları için OOMDÖP ve PISA 2012 problem çözme becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan temel elemanlarına göre inceleyen çalışmalar yapıldığı ancak yeni bir sınav sistemi olan LGS'de çıkmış olan matematik soruları ile sınava yönelik yayımlanan örnek matematik sorularını bahsi geçen kriterlere göre inceleyen bir çalışmaya rastlan-

mamıştır. Bu çalışmayla alanyazında var olan bu boşluğun doldurularak alanyazına katkı sağlayacağı ve LGS'nin yeni bir sistem olması açısından matematik öğretmenleri için bir kılavuz niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında ÖDSGM resmi sitesi üzerinden yayımlanmış olan örnek matematik soruları ile 2018 ve 2019 yıllarında yapılmış olan LGS'de yer alan matematik soruları Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018a) yer alan öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve PISA 2012 (OECD, 2010) problem çözme becerileri değerlendirme temel elemanlarına göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu maksatla araştırmanın alt problemleri;

1. LGS 2018 ve LGS 2019 matematik sorularının OOMDÖP'de yer alan öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları nasıldır?

2. 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında yayımlanan örnek LGS matematik sorularının OOMDÖP'de yer alan öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları nasıldır?

3. LGS 2018 ve LGS 2019 matematik sorularının PISA 2012 çerçevesinde yer alan problemin bağlamı, problem durumunun doğası ve problem çözme süreçleri bakımından dağılımları nasıldır?

4. 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında yayımlanan örnek LGS matematik sorularının PISA 2012 çerçevesinde yer alan problemin bağlamı, problem durumunun doğası ve problem çözme süreçleri bakımından dağılımları nasıldır?

olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Bu yöntem, araştırılacak konular hakkındaki dokümanların analizi ni kapsamaktadır. Doküman, toplumsal yaşamla ilgili olguların yazılı metinler şeklinde kayıt edilmesi olarak ifade edilebilir. Bu yazılı metinler ya da dokümanlar; günlük, mektup, anılar, fotoğraflar gibi kişisel kayıtlar veya resmi evraklardan oluşmaktadır (Hitchcock ve Hughes, 1995). "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın amacı da göz önünde bulundurulduğunda bu yöntemin çalışma için uygun olduğu görülmektedir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanıldığından etik kurul izni gerekmemektedir.

Çalışma Materyali

Doküman incelemesi yöntemine göre yürütülen bu çalışmada 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında MEB tarafından ÖDSGM sitesi üzerinden yayımlanan

matematik örnek soruları ile 2018 ve 2019 yıllarında yapılmış olan LGS matematik soruları ele alınmıştır. Toplamda irdelenen soru sayısı 145 olmakla beraber (40 LGS ve 105 örnek matematik sorusu) incelenen sorulara dair veriler Tablo 1’de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Ele Alınan Soru Sayıları ve Yayımlanma Tarihlerine Göre Dağılımları

Eğitim Öğretim Yılı	Çalışma Materyali	Yayımlanma Tarihi	Soru Sayıları
2017-2018	2017 Örnek Soruları (MEB, 2017)	Kasım 2017	10
	LGS 2018 (MEB, 2018b)	Haziran 2018	20
	Toplam		30
2018-2019	Ekim Ayı Örnek Soruları (MEB, 2018c)	Ekim 2018	10
	Kasım Ayı Örnek Soruları (MEB, 2018d)	Kasım 2018	15
	Aralık Ayı Örnek Soruları (MEB, 2018e)	Aralık 2018	20
	Ocak Ayı Örnek Soruları (MEB, 2019c)	Ocak 2019	10
	Şubat Ayı Örnek Soruları (MEB, 2019d)	Şubat 2019	10
	Mart Ayı Örnek Soruları (MEB, 2019e)	Mart 2019	10
	Nisan Ayı Örnek Soruları (MEB, 2019f)	Nisan 2019	10
	Mayıs Ayı Örnek Soruları (MEB, 2019g)	Mayıs 2019	10
	LGS 2019 (MEB, 2019h)	Haziran 2019	20
	Toplam		115
Genel Toplam		145	

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler Tablo 1’de belirtilmiş olan 40 LGS matematik sorusu ve MEB tarafından ODSGM sitesi üzerinden elektronik olarak yayımlanmış olan 105 matematik örnek sorusundan oluşmaktadır. Bu çalışmada, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında yayımlanan örnek LGS matematik sorularının ve yayımlanan örnek LGS matematik sorularının OOMDÖP’de yer alan öğrenme ve alt öğrenme alanlarına ve PISA 2012 kriterlerine göre incelemek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir amaç doğrultusunda daha önceden toplanarak düzenlenmiş olan bilgilerin sistematik ve sayısal hale getirilmesi gerekli olan durumlarda kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2000). Çözümleme sürecinde çalışma materyalinin matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018a) yer alan öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları incelenmiştir. Ayrıca PISA 2012 problem çözme değerlendirme çerçevesinde (Problem solving assessment framework) odaklanılan ve Tablo 2’de verilen problemin bağlamı, problem durumlarının doğası ve

problem çözme süreçleri bakımından dağılımları ele alınmıştır (OECD, 2010). Kodlamalar araştırmacılar tarafından geliştirilen “soru sınıflama formu” (Ek A) kullanılarak iki uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılmıştır. Bu formüle göre hesaplanmış olan güvenilirlik oranı %88 olarak bulunmuştur. İhtilafa düşülen soruların üzerinde tartışarak fikir birliğine varmışlardır.

Tablo 2. PISA 2012 Problem Çözme Değerlendirme Çerçevesinde Odaklanılan Temel Elemanlar

Temel Elemanlar	Alt Boyutlar	Açıklama	Örnek	
Problem Durumunun Doğası	Etkileşimli (İnteraktif)	<i>Çözüm için gerekli bilgilerin ortamdandır ve araştırılıp bazı keşiflerin yapılması gereken durumlar</i>	-	
	Durağan	<i>Çözüm için gerekli bilgilerin başlangıçta verildiği durumlar</i>	Mart Ayı Örnek Soruları Soru 8	
Problem Bağılamı	Mizansen (Senaryo)	Teknoloji İçeren	<i>Problem mizanseninde teknolojiye yer verildiği durumlar</i>	Mart Ayı Örnek Soruları Soru 8
		Teknoloji İçermeyen	<i>Problem mizanseninde teknolojiye yer verilmediği durumlar</i>	LGS 2019 Soru 11
	Odak	Kişisel	<i>Problem odak noktasının kişisel olduğu (kişi, aile, akran grupları) durumlar</i>	Mart Ayı Örnek Soruları Soru 9
		Mesleki	<i>Problem odak noktasının bir meslek grubunda yer alan faaliyetler olduğu durumlar</i>	Mart Ayı Örnek Soruları Soru 10
		Sosyal (Toplumsal)	<i>Problem odak noktasının sosyal hayat (cemiyet ve toplum) olduğu durumlar</i>	Şubat Ayı Örnek Soruları Soru 1
		Bilimsel	<i>Problem odak noktasının fizik, kimya, astronomi gibi bilim dallarının olduğu durumlar</i>	Kasım Ayı Örnek Soruları Soru 10
		Bağlam Yok	<i>Problem odak noktasının herhangi bir bağlama dahil edilemediği durumlar</i>	LGS 2018 Soru 2

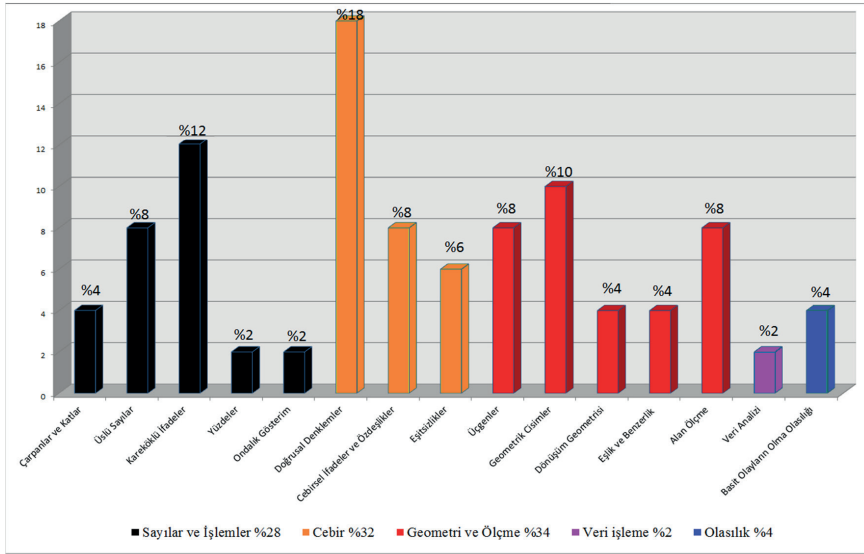
Problem Çözme Süreçleri	Keşfetme ve Anlama	<i>Problemin içindeki verileri, bilgileri ve kısıtlılıkları araştırma ve anlama</i>	Şubat Ayı Örnek Soruları Soru 8
	Temsillendirme ve Formüle Etme	<i>Problem durumunu tablolar, grafikler, semboller ve sözel ifadeler kullanarak ifade etme, hipotezleri formüle etme</i>	Şubat Ayı Örnek Soruları Soru 3
	Planlama ve Uygulama	<i>Amaç ve alt amaçları belirleyerek bir plan veya strateji oluşturma ve uygulama</i>	Kasım Ayı Örnek Soruları Soru 5
	Kontrol Etme ve Yansıtma	<i>Ara ve nihai sonuçları kontrol etme, ilerlemeyi izleme, çözüm için farklı yollar ve açıklamalar arama</i>	Ocak Ayı Örnek Soruları Soru 8

Bulgular

Bu başlık altında Tablo 1’de belirtilen 145 soruluk çalışma materyaline (LGS 2018, LGS 2019 ve örnek matematik soruları) uygulanan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur. İncelenen soruların bazılarının birden fazla kazanımı ölçmeye yönelik sorular olması sebebiyle bu sorular birden fazla kategoriye dahil edilmiştir. Bu sebeple incelenen soru sayıları ve frekanslar farklılık gösterebilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi 2018 ve 2019 LGS matematik sorularının (40 soru) OOMDÖP’de yer alan öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Şekil 1’de 2018 ve 2019 yıllarında yapılmış olan LGS’de yer alan matematik sorularının OOMDÖP’de yer alan öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular sütun grafiği halinde sunulmuştur.

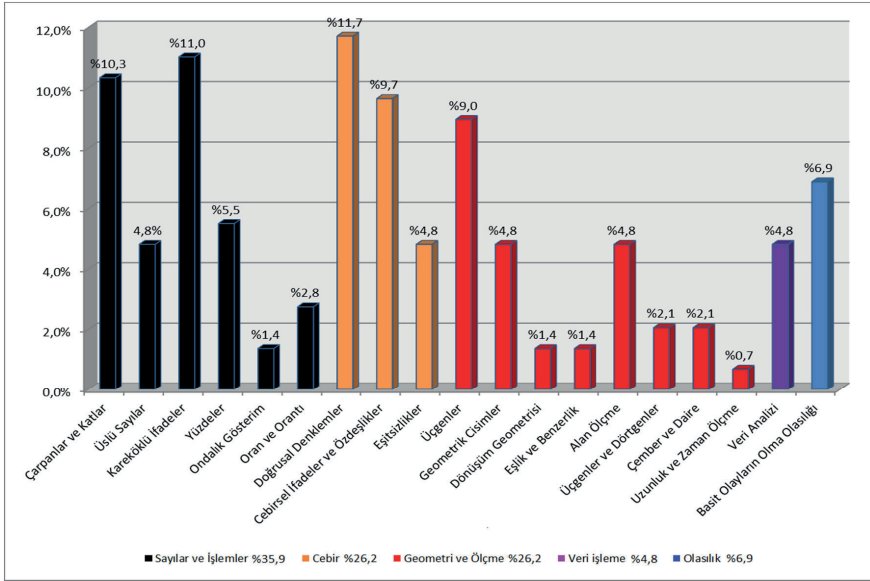


Şekil 1. LGS 2018 ve LGS 2019 Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanlarına Göre Yüzdeleri

Şekil 1’de sunulan veriler incelendiğinde 2018 ve 2019 yıllarında yapılmış olan LGS’de öğrencilerin yanıtlanması istenen matematik sorularının %34’ünün “geometri ve ölçme” öğrenme alanından, %32’sinin “cebir” öğrenme alanından, %28’inin “sayılar ve işlemler” öğrenme alanından, %4’ünün “olasılık” öğrenme alanından, %2’sinin ise “veri işleme” öğrenme alanından çıktığı görülmektedir. İlgili soruların alt öğrenme alanlarına göre dağılımları incelendiğinde soruların en yoğun olarak %18 ile “doğrusal denklemler”, %12 ile “kareköklü ifadeler” ve %10 ile “geometrik cisimler” alt öğrenme alanları altında kategorilendirildiği anlaşılmaktadır. Soruların dağılımında en az %2 ile “yüzdeler”, %2 ile “ondalık gösterim” ve %2 ile “veri analizi” alt öğrenme alanlarına yer verildiği görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında MEB tarafından yayımlanmış olan örnek LGS matematik sorularının (105 soru) OOMDÖP’de yer alan öğrenme ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarına ait bulgular Şekil 2’de sütun grafiği ile sunulmuştur.



Şekil 2. Örnek Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanlarına Göre Yüzdeleri

Şekil 2’de verilen sütun grafiği incelendiğinde 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında MEB tarafından yayımlanmış olan örnek LGS matematik sorularının %35,9’unun “sayılar ve işlemler”, %26,2’sinin “cebir”, %26,2’sinin “geometri ve ölçme”, %4,8’inin “veri işleme”, %6,9’unun ise “olasılık” öğrenme alanlarını altında kategorilendirildiği anlaşılmaktadır. Örnek matematik soruların alt öğrenme alanlarına göre dağılımları incelendiğinde ise soruların en yoğun olarak %11,7 ile “doğrusal denklemler”, %11 ile “kareköklü ifadeler” ve %10,3 ile “çarpınlar ve katlar” alt öğrenme alanlarına dahil edildiği anlaşılmaktadır. Sorular en az %0,7 ile “uzunluk ve zaman ölçme”, %1,4 ile “eşlik ve benzerlik”, “ondalık gösterim” ve “dönüşüm geometrisi” alt öğrenme alanlarından gelmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemine uygun olarak LGS 2018 ve LGS 2019 matematik sorularının (40 soru) PISA problem çözme çerçevesinde yer alan problemin bağlamı, problem durumunun doğası ve problem çözme süreçlerine göre dağılımları ele alınmıştır. Sorular problem durumlarının doğası bakımından ele alındığında soruların tamamının durağan duruma uygun olduğu görülmüş ve etkileşimli duruma sahip soruya rastlanmamıştır. Soruların bağlamlarının mizansenine ve odak durumuna göre

dağılımları Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 4'te ise problem çözme süreçlerine göre dağılımları ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. LGS 2018 ve LGS 2019 Matematik Sorularının Öğrenme Alanlarına ve Problemin Bağlamına Göre Yüzdeleri

		Mizansen		Odak			Bağlam Yok	
		Teknoloji İçeren	Teknoloji İçermeyen	Kişisel	Mesleki	SosyalBilimsel		
	Sayılar ve İşlemler (13)	%15	%85	%23	%0	%8	%0	%69
2018	Cebir (16)	%6	%94	%31	%0	%25	%0	%44
	Geometri ve Ölçme (20)	%6	%94	%12	%0	%12	%0	%76
ve	Veri İşleme (1)	%100	%0	%0	%100	%0	%0	%0
2019	Olasılık (2)	%0	%100	%0	%0	%50	%0	%50
LGS	Toplam (52)	%10	%90	%20	%2	%16	%0	%61

Tablo 3 incelendiğinde ele alınan soruların mizansenlerinin %10'unun teknoloji içerdiği, %90'ının ise teknoloji içermediği görülmektedir. "Veri işleme" öğrenme alanından çıkan tek soru teknoloji içerirken, "olasılık" öğrenme alanından gelen iki soru da teknoloji içermemektedir. "Sayılar ve işlemler" öğrenme alanında yer alan soruların %85'inin mizansenini teknoloji içermemekte, %15'i ise teknoloji içermektedir. "Cebir" ve "geometri ve ölçme" öğrenme alanlarından gelen soruların mizansenlerinin ise %94'ünde teknolojiye yer verilmemiştir.

Ayrıca Tablo 3'te sunulan veriler problem bağlamının odağı çerçevesinde değerlendirildiğinde; soruların %61'inin bağlamı olmamasına karşın, %20'sinin "kişisel", %16'sının "sosyal" ve %2'sinin ise "mesleki" bağlamda sorulardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Bilimsel bağlamda bir soruya ise rastlanmamıştır. Sorunun bağlamının odak noktasının kişisel olduğu soruların en yoğun olarak "sayılar ve işlemler" öğrenme alanında yer alırken, "veri işleme" alanından gelen tek sorunun bağlamı ise meslekidir. Ayrıca "olasılık" öğrenme alanından gelen iki sorudan birisi sosyal odaya sahipken diğeri hiçbir bağlama dahil edilmemiştir. "Cebir" öğrenme alanından gelen soruların dörtte birinin bağlamının odak noktası sosyal hayatken; "geometri ve ölçme" öğrenme alanından çıkan soruların %12'si sosyal, %12'si ise kişisel odaklıdır.

Tablo 4. LGS 2018 ve LGS 2019 Matematik Sorularının Öğrenme Alanlarına ve Problem Çözme Süreçlerine Göre Yüzdeleri

		Keşfetme ve Anlama	Temsillendirme ve Formüle Etme	Planlama ve Uygulama	Kontrol Etme ve Yansıtma
	Sayılar ve İşlemler (13)	%100	%80	%100	%38
2018 ve	Cebir (16)	%81	%94	%100	%6
	Geometri ve Ölçme (20)	%90	%60	%100	%40
2019 LGS	Veri İşleme (1)	%100	%0	%100	%0
	Olasılık (2)	%100	%50	%100	%0
	Toplam (52)	%90	%56	%100	%27

Tablo 4’te sunulan sorular göz önünde bulundurulduğunda soruların tamamının “planlama ve uygulama” sürecinde, %90’ının “keşfetme ve anlama” sürecinde olduğu anlaşılmaktadır. Soruların yarısından fazlası “temsil ve formüle etme” sürecinde iken “kontrol etme ve yansıtma” sürecinde soruların yaklaşık dörtte biri yer almaktadır.

“Cebir” öğrenme alanında yer alan soruların %81’i “keşfetme ve anlama” sürecinde yer alırken, “geometri ve ölçme” öğrenme alanından gelen soruların %90’ı “keşfetme ve anlama” sürecinde, %60’ı “temsilendirme ve formüle etme” süreci içinde değerlendirilmiştir. “Kontrol etme ve yansıtma” sürecinde yer alan sorular %40 ile en yoğun olarak “geometri ve ölçme” öğrenme alanında kendine yer bulurken, “sayılar ve işlemler” öğrenme alanından çıkan soruların %38’ini, “cebir” öğrenme alanına dahil edilen soruların ise %6’sını oluşturmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemine uygun 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında MEB tarafından ODSGM sitesi üzerinden yayımlanan matematik örnek sorularının (105 soru) PISA problem çözme çerçevesinde yer alan problemin bağlamı, problem durumunun doğası ve problem çözme süreçlerine göre dağılımları ele alınmıştır. Sorular problem durumlarının doğası bakımından ele alındığında soruların tamamının durağan duruma uygun olduğu görülmüş ve etkileşimli duruma sahip soruya rastlanmamıştır. Soruların bağlamlarının mizansenine ve odak durumuna göre dağılımları Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 6’da ise problem çözme süreçlerine göre dağılımları ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. LGS 2018 ve LGS 2019 Matematik Sorularının Öğrenme Alanlarına ve Problemin Bağlamına Göre Yüzdeleri

		Mizansen		Odak				Bağlam Yok
		Teknoloji	Teknoloji	Kişisel	Mesleki	Sosyal	Bilimsel	
		İçeren	İçermeyen					
Örnek Sorular	Sayılar ve İşlemler (46)	%26	%74	%33	%17	%13	%9	%28
	Cebir (38)	%29	%71	%34	%16	%24	%0	%26
	Geometri ve Ölçme (33)	%12	%88	%30	%12	%18	%3	%36
	Veri İşleme (7)	%43	%57	%0	%0	%86	%0	%14
	Olasılık (10)	%30	%70	%50	%0	%30	%0	%20
	Toplam (134)	%25	%75	%32	%13	%22	%4	%28

Tablo 5'te sunulan veriler dikkate alındığında mizansenlerinin %25'inin teknoloji içerdiği, %75'inin ise teknoloji içermediği anlaşılmaktadır. Mizanseninde teknoloji barındırmayan soruların "geometri ve ölçme" (%88), "sayılar ve işlemler" (%74), "olasılık" (%71) ve "cebiri" (%70) öğrenme alanları altında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. "Veri işleme" öğrenme alanında sorulan soruların %43'ünün mizansenlerinin ise teknoloji içerdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo 5'te verilen veriler problem bağlamının odağı kapsamında ele alındığında; soruların %28'inin bağlamı olmamasına karşın, %32'sinin "kişisel", %22'sinin "sosyal", %13'ünün "mesleki", %4'ünün ise "bilimsel" bağlamda yapılandırılmış sorulardan oluştuğu görülmektedir. Soru bağlamının odak noktasının kişisel olduğu soruların en yoğun olarak "cebiri" (%34), "sayılar ve işlemler" (%33) ve "geometri ve ölçme" (%30) öğrenme alanlarında yer alırken, "veri işleme" alanından sorulan soruların hiçbirisi kişisel değildir. "Veri işleme" öğrenme alanından sorulan soruların büyük çoğunluğu sosyal bağlamda iken, bilimsel bağlamda yapılandırılan sorular sadece "sayılar ve işlemler" ve "geometri ve ölçme" öğrenme alanlarından gelmiştir. "Veri işleme" ve "olasılık" öğrenme alanlarından gelen mesleki bağlamda hiçbir soruya rastlanmamıştır.

Tablo 6. Örnek Matematik Sorularının Öğrenme Alanlarına ve Problem Çözme Süreçlerine Göre Dağılımları

		Keşfetme ve Anlama	Temsillendirme ve Formüle Etme	Planlama ve Uygulama	Kontrol Etme ve Yansıtma
Örnek Sorular	Sayılar ve İşlemler (46)	%100	%28	%100	%41
	Cebir (38)	%100	%95	%100	%29
	Geometri ve Ölçme (33)	%100	%52	%100	%21
	Veri İşleme (7)	%100	%100	%100	%57
	Olasılık (10)	%100	%30	%100	%40
	Toplam (134)	%100	%57	%100	%34

Tablo 6 incelendiğinde soruların tamamının “planlama ve uygulama” ve “keşfetme ve anlama” süreçlerinde olduğu görülmektedir. Soruların yarısından fazlası “temsil ve formüle etme” sürecinde iken “kontrol etme ve yansıtma” sürecinde soruların yaklaşık üçte biri yer almaktadır.

“Veri işleme” öğrenme alanında yer alan soruların tamamı “temsillendirme ve formüle etme” sürecinde iken bunu %95 ile “cebir” ve %52 ile “geometri ve ölçme” öğrenme alanlarından sorular takip etmektedir. “Olasılık” öğrenme alanından gelen soruların %30’u, “sayılar ve işlemler” öğrenme alanından gelen soruların ise yalnızca %28’i “temsillendirme ve formüle etme” sürecinde yer almaktadır. “kontrol etme ve yansıtma” sürecindeki sorular ise yoğun olarak “veri işleme” (%57), “sayılar ve işlemler” (%41) ve “olasılık” (%40) öğrenme alanlarından sorulmuştur. “Cebir” öğrenme alanından gelen soruların yaklaşık üçte biri ve “geometri ve ölçme” öğrenme alanlarından gelen soruların ise beşte biri bu süreçtedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2018 ve 2019 yıllarında yapılan LGS matematik soruları ile 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında MEB tarafından yayımlanmış olan örnek matematik sorularının öğrenme alanlarına ve PISA 2012 problem çözme çerçevesine göre dağılımları incelenmiştir. 2018 ve 2019 yıllarında yapılan LGS matematik sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımları incelendiğinde soruların “geometri ve ölçme”, “cebir” ve “sayılar ve işlemler” öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülmüştür. İncelenen sorular özellikle “geometri ve ölçme” öğrenme alanında yoğunlaşmaktadır. “Veri işleme” ile “olasılık” öğrenme alanına ilişkin soruların yeterli olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde Ekinci ve Bal (2019) 2018 LGS matematik sorularını inceledikleri çalışmalarında, soruların yoğun olarak “geometri ve ölçme” öğrenme alanı baz alınarak sorulduğunu belirtmişlerdir. Ancak “veri işleme” öğrenme alanına ait soru sorulma-

dığını bu sebeple sınav ile 8. sınıf matematik dersi kazanımları arasında uyumsuzluk bulunduğunu tespit etmişlerdir. 2019 yılında yapılan LGS’de ise “veri işleme” öğrenme alanından soru sorulmuştur. Aynı şekilde, İncikabı, Pektaş ve Süle (2016), 2008-2014 yılları arasında yapılan ortaöğretime geçiş sınavında yer alan fen ve matematik sorularını inceleyen çalışmalarında sınavda sorulan matematik sorularının dağılımları hakkında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmada sorulan matematik sorularının en az “olasılık” öğrenme alanına, en fazla ise “geometri ve ölçme” öğrenme alanına ilişkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Örnek LGS matematik sorularının ilişkili oldukları öğrenme alanlarının dağılımları incelediğinde ise yayımlanan soruların en fazla “sayılar ve işlemler” öğrenme alanından olduğu görülmektedir. “Sayılar ve işlemler” öğrenme alanını “cebir” ve “geometri ve ölçme” öğrenme alanları takip etmekte ve bu iki öğrenme alanından neredeyse eşit sayıda soru sorulduğu sonucuna ulaşılmaktadır. LGS matematik sınav sorularında olduğu gibi “veri işleme” ve “olasılık” öğrenme alanlarına ilişkin soruların sayısının diğer öğrenme alanlarına göre daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca hem yayımlanan örnek matematik sorularının hem de LGS matematik sorularının birden fazla kazanımı ölçmeye yönelik sorular da içerdiği anlaşılmaktadır. Birçok matematik sorusunda öğrenme alanları iç içe geçmiştir. Sorularda öğrencilerin önceki yıllarda edinmiş oldukları matematik kazanımlarının yanı sıra 8. sınıf müfredatında yer alan farklı matematik kazanımlarını bir arada kullanarak soruları yanıtlayabilecekleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar İncikabı, Pektaş ve Süle’nin (2016) bulguları ile farklılaşmakta Ekinci ve Bal’ın (2019) sonuçları ile ise uyuşmaktadır. Bu yönden daha önce uygulanan sınav türleri ile LGS sınavının farklılaştığı sonucuna varılabilir.

PISA 2012 problem çözme çerçevesinde problem durumunun doğası bakımından incelendiğinde çalışma materyallerinde yer alan bütün soruların durağan olduğu tespit edilmiştir. Çalışma materyalleri problemin bağlamı açısından ele alındığında ise LGS matematik sorularının mizansenine göre büyük çoğunluğunun teknoloji içermeyen sorulardan oluştuğu anlaşılmaktadır. İncikabı, Pektaş ve Süle (2016) ise yaptıkları çalışmada önceki sınavlarda yer alan matematik sorularının teknoloji içermeyen sorular olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak LGS matematik sorularında oranları görece düşük de olsa teknoloji içeren soruların yer almasının olumlu olduğu düşünülmektedir. Odak durumuna göre ise LGS matematik sorularının büyük çoğunluğunun “bağlam yok” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Kişisel, mesleki ve sosyal bağlamda soruların olduğu ancak bilimsel bağlamda hiç soru sorulmadığı görülmektedir. Mesleki bağlamda yer alan soruların oranın ise çok az olduğu görülmektedir. Örnek olarak yayımlanan matematik sorularının büyük çoğunluğunun mizansenini teknoloji içermemektedir. Ancak teknoloji içeren soruların dağılımları LGS matematik sorularına göre daha fazladır. Soruların odak durumları açısından bakıldığında ise en fazla kişisel bağlamda soru sorulduğu, ardından soruların odaklarının sırasıyla bağlam yok,

sosyal, mesleki ve bilimsel olduğu anlaşılmaktadır. LGS sorularında bilimsel bağlamda soru olmamasına rağmen örnek sorularda bu bağlamda yapılandırılmış soruların yer aldığı görülmektedir.

Çalışma materyalleri problem çözme süreçleri açısından değerlendirildiğinde LGS matematik soruları ve örnek matematik sorularının oldukça benzeştiği söylenebilir. LGS matematik sorularının tamamının çözümünde “planlama ve uygulama” sürecinin var olduğu belirlenmiştir. Daha sonra soruların çözümünün sırasıyla “keşfetme ve anlama”, “temsillendirme ve formüle etme”, “kontrol etme ve yansıtma” süreçlerini içerdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanarak sorulan LGS matematik sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorular olduğu söylenebilir. Aynı şekilde yayımlanan örnek matematik soruların tamamının “planlama ve uygulama” ve “keşfetme ve anlama” süreçlerine sahip olduğu görülmektedir. Örnek matematik sorularının ve LGS matematik sorularının “kontrol etme ve yansıtma” süreçlerini içermesi öğrencilerin yorumlama becerilerini ölçmeye yönelik soruların olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Ekinci ve Bal’ın (2019), 2018 LGS matematik sorularını “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre inceledikleri çalışmalarında soruların üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik sorular olduğunu belirtmişlerdir. Ancak önceki çalışmalar incelendiğinde yapılan merkezi sınavlarda üst düzey becerileri ölçen yeterli sayıda sorunun olmadığı görülmektedir. İskenderoğlu, Erkan ve Serbest (2013) SBS sorularını PISA matematik yeterlik düzeylerine göre inceledikleri çalışmalarında SBS sorularının yeterlik düzeylerinin alt seviyelerde olduğu ve üst düzeye ait soruların bulunmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde İncikabı ve diğerleri (2016) de çalışmalarında, 2008-2014 yıllarında yapılan ortaöğretime geçiş sınavındaki matematik sorularının üst bilişsel becerileri ölçemediğini ve soruların “kontrol etme ve yansıtma” süreçlerine sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Başol ve diğerleri (2016), TEOG matematik sorularını TIMSS düzeylerine ve Bloom’un Yenilenmiş Bilişsel Alan Taksonomisine göre inceledikleri çalışmalarında iki sınav arasında bilişsel düzeyde farklılıkların olduğunu ve TEOG sorularında, TIMSS sınavında yer alan üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik soruların yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde ortaöğretime geçiş için yapılan sınavların TIMSS bilişsel alanlarına göre analiz edildiği bazı çalışmalarda da (Çalışkan, Kahya ve Temli Durmuş, 2018; Delil ve Yolcu-Tetik, 2015; İncikabı, 2012) üst düzey becerileri ölçen daha az sayıda soru bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların inceledikleri sınavların farklı olmasından dolayı literatürde farklı sonuçların olduğu söylenebilir.

LGS’de yer alan matematik sorularının ve yayımlanan örnek matematik sorularının önceki sınav sistemlerine nispeten üst düzey becerileri ölçen sorulardan oluşmasının oldukça olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca bağlamında teknoloji içeren sorulara yer verilmesi günümüzde insanların yaşam tarzlarının teknoloji ile oldukça iç içe olduğu da göz önünde bulundurulursa oldukça olumludur. Farklı bağlamlarda soruların sorulması ise önceki sınav sistemlerine göre LGS’nin farklı bir olumlu yanıdır.

Öneriler

Araştırmanın bulguları neticesinde araştırmacılar, ilgili kurumlar ve uygulayıcılar için öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışmada LGS matematik sorularının ve örnek matematik sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımları ve PISA problem çözme çerçevesine göre durumları incelenmiştir. Benzer bir şekilde sınavlarda yer alan sorular ve yayımlanan örnek sorular TIMSS bilişsel alanlarına göre veya PISA yeterlik düzeylerine göre incelenebilir. Ayrıca 8. sınıf ders kitapları da PISA problem çözme çerçevesi açısından ele alınabilir ve LGS sorularının sahip olduğu süreç dağılımlarına göre karşılaştırılması yapılabilir.

LGS'nin görece yeni bir sınav sistemi olması ve yayımlanan örnek soruların uygulanan sınavlar ile benzerlik gösterdiği bulgusu da göz önünde bulundurulursa yayımlanan örnek soru sayısının mümkün olduğunca artırılması öğrencilerin sınava daha aşına hale gelmeleri için oldukça önemlidir. Matematik ders kitaplarında yer alan soruların LGS soruları ile paralel şekilde hazırlanmasının da yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bundan sonra uygulanacak sınavlarda ve yayımlanacak örnek sorularda da üst düzey becerileri ölçen soruların sayısının artırılmasının öğrencilerin akıl yürütme, problem çözme ve ilişkilendirme gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı açıktır.

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerini ve ölçme ve değerlendirme araçlarını LGS sorularının yapılarına benzer ve uygun şekilde geliştirmeleri öğrencilerinin sınav başarısına pozitif yönlü katkı sunacağı ve üst düzey becerilerinin gelişmesini sağlamaya yardımcı olacağı açıktır. Ayrıca bazı öğrenme alanlarından görece olarak daha düşük oranlarda soru gelmesi sınav odaklı bir ders işleyişi gerçekleştirmekte olan uygulayıcılar ve öğrenciler için bu öğrenme alanlarının yeterince önemsenmemesine ve ihmal edilmesine sebep olabilir. Bu durumun önüne geçmek için gerekli tedbirlerin alınmasının ve ilgili kazanımlar için de gerekli düzenlemelerin yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- AKTAN, O. İlkokul Matematik Öğretim Programı Dersi Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18. [doi:10.9779/pauefd.523545]
- BAŞOL, G., BALGALMIŞ, E., KARLI, M. ve ÖZ, F. (2016). TEOG sınavı matematik sorularının MEB kazanımlarına, TIMSS seviyelerine ve Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5945-5967. [doi:10.14687/jhs.v13i3.4326]
- BİBER, A. Ç. ve TUNA, A. (2017). Ortaokul Matematik Kitaplarındaki Öğrenme Alanları ve Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırmalı Analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 161-174. [doi: 10.7822/omuefd.3273969]

- ÇOŞAR, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlik ve yenilenmiş bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezinden alınmıştır (No:299733).
- ÇALIŞKAN, N., KAHYA, E. ve TEMLİ DURMUŞ, Y. (2018). An Analysis of Mathematics Questions of the TPESE Exam According to Cognitive Levels of TIMMS 2015. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 67-82. [doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1640]
- DELİL, A. ve YOLCU-TETİK, B. (2015). 8. Sınıf Merkezi Sınavlardaki Matematik Sorularının Timss-2015 Bilişsel Alanlarına Göre Analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 165-184. [doi:10.18026/cbusos.87313]
- DURUN, A. ve AYDIN-PARİM, G. (2014). YGS 2013 Matematik Soruları İle Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine ve Öğretim Programına Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 4(Özel Sayı 1), 17-37.
- EKİNCİ, O. ve BAL, A. (2019). 2018 Yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. [doi:http://dx.doi.org/10.18506/anemon.462717]
- FRAENKEL, J. R. ve WALLEN, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education* New York: McGraw.
- HITCHCOCK, G. ve HUGHES, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2. baskı). New York: Routledge.
- İNCİKABI, L. (2012). After the reform in Turkey: A content analysis of SBS and TIMSS assessment in terms of Mathematics content, cognitive domains, and item types. *Education As Change*, 16(2), 301-312.
- İNCİKABI, L., KURNAZ, M. A. ve PEKTAS, M. (2013). An Investigation of Mathematics and Science Questions in Entrance Examinations for Secondary Education Institutions in Turkey. *Journal of Baltic Science Education*, 12(3), 352-364.
- İNCİKABI, L., PEKTAŞ, M. ve SÜLE, C. (2016). Ortaöğretime Geçiş Sınavlarındaki Matematik ve Fen Sorularının PISA Problem Çözme Çerçevesine Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 649-662.
- İSKENDEROĞLU, T. A., ERKAN, İ. ve SERBEST, A. (2013). 2008-2013 Yılları Arasındaki SBS Matematik Sorularının PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Sınıflandırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 147-168.
- İSKENDEROĞLU, T. A. ve BAKİ, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Soruların PISA Matematik Yeterlik Düzeylerine Göre Sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 287-301.
- KARAMAN, M. ve BİNDAK, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *Curr Res Educ*, 3(2), 51-65.

- KELEŞ, T. ve KARADENİZ, M. (2015). 2006-2012 Yılları Arasında Yapılan ÖSS, YGS ve LYS Matematik ve Geometri Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Sürec Boyutuna Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 532-552.
- KÖÇCE, D. ve BAKİ, A. (2009). Matematik Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle ÖSS Sınavlarında Sorulan Matematik Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- MEB. (2017). 8. SINIFLAR İÇİN UYGULANACAK SINAVA AİT ÖRNEK SORULAR KİTAPÇIĞI (SAYISAL BÖLÜM), [Çevrim-içi: https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2017/ornek_sorular_sayisal_2017.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2018a). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB. [Çevrim-içi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>], Erişim tarihi: 14.07.2019
- MEB. (2018b). *SINAVLA ÖĞRENCİ ALACAK ORTAÖĞRETİM. KURUMLARINA İLİŞKİN MERKEZİ SINAV SAYISAL BÖLÜM A*, [Çevrim-içi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/03153730_SAYISAL_BYLYM_A_kitapYY.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2018c). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Ekim Ayı Örnek Soruları (Sayısal Bölüm)*, [Çevrim-içi: http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/pdf/ornek/1920/2019_10_EKIM_ORNEKSORULAR_SAY.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2018d). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Kasım Ayı Örnek Soruları (Sayısal Bölüm)*, [Çevrim-içi: http://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/pdf/ornek/1920/2019_11_KASIM_ORNEKSORULAR_SAY.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2018e). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Aralık Ayı Örnek Soruları (Sayısal Bölüm)*, [Çevrim-içi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/25095829_aralik_ayi_ornek_sorular_sayisal.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2019a). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru Ve Uygulama Kılavuzu*, [Çevrim-içi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2019b). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi*, [Çevrim-içi: <http://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp>], Erişim tarihi: 07.10.2019
- MEB. (2019c). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Ocak Ayı Örnek Soruları (Sayısal Bölüm)*, [Çevrim-içi: http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/22120501_ocak_ayi_ornek_sorular_sayisal.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2019d). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Şubat Ayı Örnek Soruları (Sayısal Bölüm)*, [Çevrim-içi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/21094400_sayisal_subat_ayi_ornek_sorular.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019

- MEB. (2019e). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Mart Ayı Örnek Soruları (Sayısal Bölüm)*, [Çevrim-içi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/21094324_sayisal_mart_ayi_ornek_sorular_3.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2019f). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Nisan Ayı Örnek Soruları (Sayısal Bölüm)*, [Çevrim-içi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/25095311_Sayisal_Nisan_ayi_ornek_sorular.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2019g). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınava Yönelik Mayıs Ayı Örnek Soruları (Sayısal Bölüm)*, [Çevrim-içi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/24094027_Sayisal_mayis_ornek_sorular.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MEB. (2019h). *SINAVLA ÖĞRENCİ ALACAK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINA İLİŞKİN MERKEZİ SINAV SAYISALBÖLÜM A*. [Çevrim-içi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02130019_2019_SAYISAL_BOLUM.pdf], Erişim tarihi: 05.10.2019
- MILES, M. B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD. (2010). *PISA 2012 field trial problem solving framework – Draft subject to possible revision after the field trial*. [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962005.pdf>], Erişim tarihi: 15.11.2019
- STACEY, K. (2015). The International Assessment of Mathematical Literacy: PISA 2012 Framework and Items. In Cho S. (eds) *Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education*. Springer, Cham. [doi:10.1007/978-3-319-17187-6_43_771]
- ŞAD, S. N. ve ŞAHİNER, Y. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1), 53-79. [doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.78720>]
- TAŞ, U. E., ARICI, Ö., OZARKAN, H. ve ÖZGÜRLÜK, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. [Çevrim-içi: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf], Erişim tarihi: 12.07.2019
- UĞUREL, I., MORALI, H. ve KESGİN, Ş. (2012). OKS, SBS ve TIMSS Matematik Sorularının 'MATH Taksonomi' Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 423-444.
- WOODWARD, J., BECKMANN, S., DRISCOLL, M., FRANKE, M. L., HERZIG, P., JİTENDRA, A. K. ve OGBUEHİ, P. (2012). *Improving mathematical problem solving in grades 4 to 8: A practice guide* (NCEE 2012-4055). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ekler

Ek A: Soru Sınıflama Formu

Çalışma Materyali:												OÖMÇÖP	
Pisa 2012 Problem Çözme Çerçeve Planı												Öğrenme Alanı	
Soru No	Problem Durumunun Doğası	Problem'in Bağlamı						Problem Çözme Süreçleri			Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	
		Mizansen Duruş		Odak		Kerfeme ve Aklama Etme	Formüle Etme	Uygulama Yaratma	Kontrol Etme ve Uygulama Yanıtına				
İnteraktif	Duruş	Teknoloji Öğrenen	Teknoloji Öğrenmeyen	Kişisel	Mesleki					Sosyal	Bilimsel	Bağlam Yok	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													

TUTUMLULUK DEĞERİNİN KAZANDIRILMASI BAĞLAMINDA YAPILAN UYGULAMAYA İLİŞKİN VELİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Taha ŞENEL¹, Hüseyin ÇALIŞKAN², Yusuf YILDIRIM³

* Bu makale 6. ERPA Uluslararası Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş sürümüdür.

1 Doktora Öğrencisi, Sınıf Öğretmeni, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, 24tahasenel44@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8390-0554.

2 Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, caliskan06@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6849-1318.

3 Dr., Sosyal Bilgiler Öğretmeni, İnegöl Erdem Beyazıt İmam Hatip Ortaokulu, Bursa, yusufyildirimakademik@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0035-8443.

Geliş Tarihi: 27.05.2020 Kabul Tarihi: 18.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.743160

Öz: Bu çalışmada velilerin değer eğitimi etkinlikleri hakkındaki düşüncelerinin ve tutumluluk değerinin kazandırılması amacıyla yapılan “benim param benim kumbaram” etkinliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Etkinlik beşinci sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında 21 öğrenci velisi ile görüşülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler esnasında ansal sondalar kullanılarak veriler zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Katılımcıları izniyle yapılan ses kayıtları görüşmelerin ardından yazıya aktarılmıştır. Görüşme dökümleri betimsel analiz yöntemi kullanılarak araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. Çözümlenen verilerin iki alan uzmanı tarafından incelenmesinin ardından uzmanlardan gelen dönütler ışığında kodlamalarda düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre veliler değerler eğitiminin gerekli olduğunu düşünmektedir. Araştırma sonuçları velilerin kendilerinin de değer eğitimi yapmaya çalıştıklarını ancak kendilerini bu alanda yeterli bulmadıklarına işaret etmektedir. Veliler okullardaki değerler eğitimi çalışmalarından öncelikle; öğrencilerin değerleri hayata aktarabilmelerini, öğrencilerin değerler hakkında bilinç kazanmasının sağlanmasını ve öğrencilerin iyi yetişmesini beklemektedirler. Çalışma sonuçları; velilerin “benim param benim kumbaram” etkinliğini beğendiklerini, çocukları için faydalı olduğuna kanaat getirdikleri ve bu etkinlikle öğrencilerin birçok kazanım elde ettiklerine inandıklarını göstermektedir. Veliler etkinlik neticesinde çocuklarının; bir hedefe ulaşmak amacıyla istek ve ihtiyaçlarını öteleyebildiklerini, gereksiz para harcamaktan kaçındıklarını, hedeflerine ulaşmak için daha fazla güdülendiklerini ve savurganlık davranışlarının azaldığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: değer eğitimi, tutumluluk değeri, öğrenci, veli, görüş

PARENTS' AND STUDENTS' OPINIONS ON THE IMPLEMENTATION WHICH AIMS TO TEACH THE VALUE OF THRIFTINESS

Abstract:

In this study, it is aimed to examine the opinions of parents about the value education studies and the effectiveness of "my money is my moneybox" which is carried out in order to gain the value of thriftiness. The activity was carried out with 30 students studying in the fifth grade. The study group consists of 7 male and 14 female parents and 16 students. The data were collected using a semi-structured interview form. Phenomenology, one of the qualitative research models, was used in the research. Interview transcripts were analyzed by the researchers using descriptive analysis method. According to the results of the research, parents think that education of values is necessary. The results of the research indicate that the parents try to value education themselves, but they do not find themselves sufficient in this field. Parents first of all, expect students to be able to transfer values to life, to gain students awareness of values, and to grow well from the values education studies in schools. Study results; shows that parents liked the "my money is my moneybox" activity, they thought it was beneficial for their children and believed that the students achieved many gains with this activity.

Keywords: value education, thriftiness value, student, parents, opinion

Giriş

Toplumları bir arada tutan maddi ve manevi öğeler vardır. Bu öğelerden birisi de değerlerdir. Değer sistemi toplumun belkemiğidir (Pathania, 2011, 19). Değerler genellikle toplumdan veya kültürden kaynaklanan standartlar veya davranış kuralları olarak düşünülür (Kupchenko ve Parsons, 1987; Brogan ve Brogan, 1999). Bu davranış kuralları bireylerin davranışlarını belirleyerek toplumlar tarafından genel kabul gören davranışlarını da oluşturmaktadır. Bu davranışları belirlemede değerler de aktif rol almaktadır. Toplumsal değerler ile bireysel değerler arasında çift yönlü ilişki vardır. Toplumsal değerler bireysel değerleri etkilerken kısmen de olsa bireysel değerlerden etkilenmektedir. Çünkü değerler gerek birey için gerekse toplum için rehber, yol gösterici ve yönlendirici olarak kabul görürler. Değerler bireylerin ya da diğer sosyal varlıkların hayatına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemli düzeyde farklılık gösteren, ilgili durumlar ötesinde arzu edilen amaçlardır (Schwartz, 1994). Bundan dolayı değerler toplum içinde bireyler içinde önemlilik arz etmektedir.

Son zamanlarda yaşanan bir takım olaylar hem toplum hayatı için, hem de bireyin hayatı için önemli olan değerlerin yozlaşmasına ve yıpranmasına neden olduğu kabul edilmektedir. Tarihin en büyük sosyal devrimlerinin gerçekleştiği dönemlerde değerlerin ciddi şekilde sorgulandığı ve çoğu durumda genç nesil tarafından reddedildiği çalkantılı dönemler yaşanmıştır (Kirschenbaum, 1992). Değerlere sahip bir birey olmanın gençler tarafından önemsenmediği, belki küçümsendiği günümüzde toplumsal denge de bozulmuştur. Gençler arasında suç oranlarının artması, uyuşturucu kullanımı, zulmün aleni hâle gelmesi ve genel bir saygısızlıktan bahsedilmektedir (Sanchez, 1998). Bu durumdan her değer gibi tutumluluk değeri de olumsuz etkilenmiştir.

Toplumun geleceğini oluşturan çocuklar etraflarını anlamlandırmaya başladıkları andan itibaren ekonomik faaliyetlerle karşılaşmaktadırlar. Ev içinde konuşulan parasal meseleler, aileleri ile gittikleri market, pazar, alışveriş merkezi gibi ortamlar çocukların büyüklerinin ekonomik faaliyet ve tercihlerini izleyip anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Çocukların gittikçe artan sürelerde zaman geçirdikleri sanal ortamlar, video paylaşım siteleri sundukları içeriklerle beraber sürekli reklamlara yer vermekte ve onları tüketmeye teşvik etmektedirler. Çocukların bu reklamlardan etkilendikleri ve aileleriyle beraber yaptıkları alışveriş etkinliklerinde çeşitli ürünlerin alınmasına dair ısrarcı oldukları görülmektedir (Elden ve Ulukök, 2006). Daha da düşündürücü olan ise tüketimin, isteklerin ve ihtiyaçların karşılanmasını içeren bir faaliyet olmaktan ziyade bireysel ve toplumsal açıdan bir "değer" hâline gelmeye başlamasıdır. İnsanların tüketime dair istekliliklerinin iletişim araçları ve reklamlar vasıtasıyla sürekli uyarılması, reklama konu olan ürün ve markalara yönelik farkındalığı artırmakta ve bu etkiye maruz kalan kitleler kendi kimlik tanımlamalarını tüketim arayıcılığıyla yapma yoluna gitmektedirler (Bocock, 2005, 115). Hâlbuki bu kimlik tanımlaması ülkemizin kültürü ve hayat anlayışı ile taban tabana zıttır. Tasarrufu bir yaşam biçimi, bir "değer" olarak sunan "Ak akçe kara gün içindir.", "Ayağını yorganına göre uzat.", "Damlaya damlaya göl olur.", "Sakla samanı gelir zamanı." atasözleri bu durumu kanıtlar niteliktedir. Pazarın ve tüketimin sürekliliğinin sağlanması adına üreticilerin tüketici bağ(ım)lılığını sağlamak adına hedeflediği "satın aldıklarıyla kendini tanımlama" düşüncesi ile bize ait geleneksel tasarruf değeri açık bir biçimde çatışma hâlinindedir.

Tasarruf ve tutumluluk değerlerinin 2018 Sosyal Bilgiler öğretimi programında bulunan değerlerimiz adlı başlıkta yer alması yerinde bir tercih olarak görünmektedir. Sözlükte "Para biriktirme, artırım" (TDK, 2015) olarak yer alan tasarruf kavramının 2012 yılında OECD tarafından 21. Yüzyıl becerileri dâhilinde tanımı yapılan finansal okuryazarlık temasında geçen kavramlardan birisidir (Özkale, 2018, 47). Tasarruf-tutumluluk değerinin hâkim davranış yönlendirici olarak güçlenmesiyle neticelenmesi için yeni nesillerin eğitimi oldukça önemli görünmektedir. Martin ve Oliva (2001), ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocuklara yaşlarına uygun ve etkili finansal dersler vermede etkin bir rol üstlenmelerinin gerektiğini, çocuklara yaşamlarının erken dönemlerinde finansal karar verme sorumlulukları verildiğinde bu durumun onların finan-

sal olarak becerikli yetişkinler olmasını sağlayabileceğine işaret etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma tutumluluk değerini uygulamalı olarak tecrübe etmenin sonuçlarını veliler ve öğrencilerin bakış açısından değerlendirmek üzere kurgulanmıştır.

Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Ersoy (2008) tarafından yapılan "Çocuklara para yönetimini öğretmede ebeveyn rehberliği" ve Ünlü ve Kaşkaya (2018) tarafından yapılan "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi" başlıklı çalışmalar yurt içinde karşımıza çıkan çalışmalardır. Yurt dışında bu alanda yapılan Zwarthoed'in (2015), "Tutumlu vatandaşlar yaratmak: Liberal eşitlikçi yaklaşımda tutumluluğun öğretilmesi", Batten'in (2015) "Ailelerde tüketici sosyalleşmesi: Ebeveynler çocuklara harcama, tasarruf ve paranın önemini nasıl öğretiyor?", Levias'ın (2010) "Ailede finansal karar verilirken yapılan hesap uygulamaları ve ergen öğrenmesi: Etnografik bir çalışmanın bulguları ve sonuçları" çalışmaları karşımıza çıkmaktadır.

2004 yılında yapılan program değişikliği ile değerler eğitimi programlara doğrudan açık bir şekilde girdiği görülmektedir. Bundan dolayı 2004 yılı değerler eğitimi anlayışının ülkemizde uygulanmasının yaygınlaştırılmasına dair ciddi bir eşik olarak değerlendirilebilir. Nitekim programda yer alan "Değerlerin önemi onun objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı roledir." (MEB, 2006, 54) ifadeleri programın değerler eğitiminden amaçlanan kazanımın öğrencilerin yaşantılarında değişiklik oluşturması olarak belirlendiğini göstermektedir. Değerler eğitimi sürecinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan en sık kullanılanı telkin yöntemidir. Telkin yöntemi gibi öğrencilerin pasif olduğu yöntemler kalıcı ve verimli değerler eğitimi sağlamakta yeterli değildir. Bundan dolayı eylem yoluyla öğrenme sürecinde öğrencilerin yaparak, yaşayarak, öğrenmelerini sağlayacak sosyal etkinlikler düzenlenmesi üzerinde durulmaktadır (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016, 377). Eylem öğrenme yaklaşımı, Jones (1971) ve Newmann (1972) tarafından geliştirilmiş (Aladağ, 2009, 31), yaparak yaşayarak öğrenme öğretme (Aydın ve Gürler, 2012, 89) şeklinde de isimlendirilmiştir.

Verimli, faydalı ve kalıcı bir değerler eğitimi süreci için öğrencilerin aktif olduğu, yaparak yaşayarak öğrendikleri, duygularını harekete geçirebildikleri ve yeri geldiğinde eğlendikleri bir sürecin tasarlanması gerekmektedir. Bu amaçla tasarlanarak uygulanan "benim param, benim kumbaram" etkinliğinin ardından etkinlik hakkında velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi bu çalışmanın amacıdır. Ayrıca bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Velilerin değer eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Veliler okulda ve evde değer eğitimi adı altında neler yapıldığı ve neler yapılabileceği hakkında hangi bilgi ve görüşlere sahiptirler?
3. Araştırma kapsamında yapılan "Benim param, benim kumbaram" etkinliğinin işleyişi ve sonuçları hakkında velilerin ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 78). Bu doğrultuda araştırma sürecinde üzerine odaklanılan olgu ise, uygulanan etkinliğe ve tutumluluk değerine ilişkin veli/öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Tasarlanan “*Benim Param Benim Kumbaram*” etkinliği sonucunda öğrencilerin etkinlik sürecinden edindikleri kazanımların veliler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler vasıtasıyla belirlenmesine çalışılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Bursa ili İnegöl ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 16 (erkek) beşinci sınıf öğrencisi ile 7’si erkek, 14’ü bayan olmak üzere toplam 21 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Bu katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yöntemin kullanımı araştırmacıya, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu ortaya koyabilme avantajını sağlar. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 141).

Benim Param Benim Kumbaram Etkinliği

Öğrencilerin tutumluluk değerlerini kazanmaları ve onların tasarruf etmelerini sağlamak için bir eylem planı hazırlanmıştır. Toplamda beş aylık bir süreyi kapsayan bu eylem planında ilk olarak öğrencilere yapılacak çalışmadan bahsedilmiştir. Öğrencilerden gönüllü olanlarla çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Daha sonra öğrencilerle biriktirdikleri paralarla İstanbul gezisine gitme konusunda anlaşılmuştur. Öğrenciler geziye sadece biriktirecekleri paralarla katılabilecekleri belirtilmiştir. Akabinde öğrencilerin birer kumbara temin etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca düzenli aralıklarla velilerle bir araya gelinmiştir. İlk toplantıda veliler durumdan haberdar edilmiş, velilere gözlem formları dağıtılmış ve öğrencilere harçlık dışında para vermeleri istenmiştir. Öğrenciler dört ay boyunca kumbaralarında paralarını biriktirmişlerdir. Araştırmacı tarafından belirli aralıklarla kumbaralar kontrol edilmiştir. Velilerden bu süreçte öğrencileri gözlemlemeleri istenmiştir. Velilerden öğrencilerin davranışlarında gözlemledikleri davranış farklılıklarına yönelik not almaları istenmiştir. Belirlenen süre sonunda kumbaralarda biriktirilen paralarla araştırmacı-öğretmen gözetiminde İstanbul gezisi yapılmıştır. Süreç sonunda öğrenciler ve velilerle ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Velilerin evlerde yaptıkları gözlemlere dair yaptıkları dönütler de (Gözlem formları) araştırmacılar tarafından transkript edilmiş ve birinci aşamada elde edilen veriler, ikinci aşamada elde edilenlerle desteklenmiştir. Bu şekilde etkinlikler yoluyla

öğrencilerin tutumluluk değerini kazanma sürecine yönelik veli ve öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada tasarlanan etkinliğin uygulanmasından sonra değerler eğitimi ve uygulanan etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada görüşme tekniğinden faydalanılmış ve öğrenci ve velilere yönelik iki farklı yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yöntemi benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla yapılmaktadır (Patton, 1987'den aktaran; Yıldırım ve Şimşek, 2005, 150). Genellikle bu görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmalarda görüşme formunda var olan soruların yanında; ayrıntıya yönelik, açıklamaya yönelik ve aydınlatmaya yönelik olmak üzere üç çeşit sonda kullanılmaktadır. Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan görüşme esnasında gerektiğinde sondalara da yer verilmiştir.

Öncelikli olarak araştırmanın amacına yönelik olarak araştırmacılar tarafından hem öğrencilere hem de velilere yönelik ayrı ayrı iki form şeklinde sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan veli yarı yapılandırılmış görüşme formu 12 sorudan oluşurken; yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ise 10 sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış formlar biri sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, değerler eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarında araştırmalar yapan üç uzman tarafından incelenmesi için gönderilmiştir. Alan uzmanları taslak formlarda yer alan soruların kapsam, görünüş ve anlaşılabilirlik düzeylerine göre gerekli incelemeleri yapmışlardır. Uzmanlarının görüş ve önerileri dikkate alınarak gerekli değişiklikler yapılmış ve görüşme formlarına son hâli verilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış veli görüşme formunda bulunan ilk beş soru velilerin değerler eğitimine bakışlarını ortaya koymak amacıyla, sonraki altı soru çalışmanın üzerine bina edildiği etkinliğin değerlendirilmesi amacıyla sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunda ise öğrencilere çalışmanın içeriği ve öğrencilerin üzerindeki etkisine yönelik dokuz sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma etkinlik temelli olarak uygulanmıştır. Uygulanan etkinlik sonrasında önce velilerle sonrada öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden sonra elde edilmiş olan ses kayıtları transkript edilmiştir. Elde edilen verilerin güvenilirliğini arttırmak amacıyla alan uzmanı verileri inceleyip değerlendirmede bulunmuştur. Gözlemlerden elde edilmiş bulguların örneklendirilmesi için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcı olarak yer alan veliler raporlamada V1,V2,V3,V4,... ve öğrenciler raporda Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,... şeklinde ifade edilmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde elde edilmiş olan veriler, daha ön-

ceden belirlenmiş olan temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır. Bu yöntemde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 256).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için nitel araştırmaların doğasına uygun bazı tedbirler alınmıştır. Çünkü nitel çalışmalarda geleneksel nicel çalışmalarda olduğu gibi geçerlilik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 298-299).

Araştırmacı çeşitlemesi ile verilerin analiz süreci bir araştırmacı tarafından yapılmış, alan uzmanı başka bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Veriler bir grup önünde sunulurken, gruptan gelen görüşler çerçevesinde son şekli verilmiştir. Bu şekilde inandırıcılığın yöntemlerinden uzman incelemesi de kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının inandırıcılığı için katılımcı teyidi yapılmıştır. Bu araştırmada da veriler transkript edilip çözümlendikten sonra görüşme yapılan velilerden bir guruba gösterilmiş ve bu sayede katılımcı teyidi sağlanmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirliği sağlamak için araştırma sürecinde elde edilen veriler ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde doğrudan alıntılar yaparak bulgular desteklenmeye çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre nitel araştırma yöntemlerinde aktarılabirliği arttırmak için ayrıntılı betimlemeler ve amaçlı örnekleme yapılması gerekmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada amaçlı örnekleme yapılmasına dikkat edilmiş, ayrıca kolay ulaşılabilir durum örnekleme çerçevesinde yazılı form kullanılarak birinci gruptan elde edilen veriler ikinci gruptan da gelen verilerle desteklenmeye çalışılmıştır. Bu durum nitel çalışmaların esnek olmasının vermiş olduğu bir avantajdır.

Bulgular

Velilerle yapılan görüşme esnasında velilerin değerler eğitimine yönelik algılarını ortaya çıkarmak için değerler eğitiminin onlara göre ne olduğu sorulmuştur. Velilerden gelen cevaplar kodlar hâlinde Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Velilere göre değerler eğitimi

Kod	f
Değerlerin öğretilmesi	16
Öğrencilerin ahlaklı yetişmesi	11
Öğrencilerin değerleri yaşaması	10
Öğrencilerin topluma uyum sağlaması	5
Değerlerin yaşatılması	4
Yaparak yaşayarak olan bir eğitim	1

Tablo 1 incelendiğinde velilerin verdiği cevaplara göre değerler eğitimi “değerlerin öğretilmesi”, “öğrencilerin ahlaklı yetişmesi”, “öğrencilerin değerleri yaşaması”, “öğrencilerin topluma faydalı olması”, “değerlerin yaşatılması” ve “yaparak yaşayarak yapılan bir eğitim” şeklinde kodlanmıştır. Bu konuda velilerden doğrudan yapılan alıntılar şu şekildedir:

Değerlerin öğretilmesi koduna yönelik; “Çocukların toplumdaki davranışı, sevgi saygı olsun” (V10), “İnsanlara karşı sorumluluklarının ve davranışlarının iyi olması” (V19), “Türk milletinin ahlak, sevgi, saygı, yardımseverlik bunların eğitiminin verilmesi” (V6).

Öğrencilerin ahlaklı yetişmesi koduna yönelik; “yani ahlak bilinci” (V19), “Çocukların ahlaktan daha güzel bir şekilde eğitim almasıdır” (V15), “güzel ahlakı, hepsini içeriyor” (V4), “Değerler eğitimi denilince çocukların, okula gidilen çocukların ahlak yönünden yetiştirilmesi” (V5).

Öğrencilerin değerleri yaşaması koduna yönelik; “Sevgi saygı, işte büyüklere nasıl davranacağı, küçüklere nasıl davranacağı” (V17), “Bilgi artı, hayata yansması değerler eğitimi. Normal öğretilen bilimlerin dışında insan olmak, merhamet şefkat, iyilik” (V13), “Sevgi, saygıyı bilmesi, büyüklerine saygıda bulunması, yaşlılara yardım etmesi otobüste, eve gelen bir misafire hoş geldin demesi, ya da yardımcı olması bir düşküne bir fakire öyle şeyler anlıyorum” (V1).

Değerlerin toplum tarafından yaşatılması kodu için; “Çocukların ya da kişilerin ahlaki olarak –sadece akademik anlamda değil de- ahlaki olarak çocukların kaybetmiş olduğumuz o değerlerin tekrardan verilmesi, aşılması” (V12), “Çocuğun ahlaki bakımdan evindeki veya dışarıdaki duruşu, tavrı” (V7).

Öğrencilerin topluma uyum sağlaması kodu için; “Toplumda insanların hayatını güzel bir şekilde devam edebilmesi için, olması gereken şeylerin bence öğretilmesi” (V13), “Çocukların iyi yetişmesi, topluma güzel evlat olmaları” (V5).

Yaparak yaşayarak bir eğitim kodu için; “Teorikten ziyade pratiğe yönelik eğitim bence” (V13).

Görüşme esnasında velilere değerler eğitiminin gerekliliğine yönelik düşünceleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Velilerin verdiği cevaplar kodlar hâlinde Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Velilere göre değerler eğitiminin gerekliliği

	Kod	f
Evet: 21	Öğrencilerin yetiştirilmesi için	16
	Toplumun devamı için	10
	Aileye destek olmak için	5
	Değerlerin devamlılığı için	1
	Karar verme sürecinde etkili olduğu için	1

Görüşmeye katılan velilerin tamamı değerler eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. “Gereklidir, öncelikle eğitimin en başında yapılması gerekir, ... akademik eğitimin yanında öncelikle, onunla beraber, direk birebir belki anlatarak değil de yaparak yaşayarak, örnek olarak ve çocuğun görerek” (V17), “Bence en az öğretim kadar gereklidir. Çünkü tek katla kuş uçmaz” (V2).

Tablo 2 incelendiğinde velilerin değerler eğitiminin neden gerekli olduğuna yönelik soruya verdikleri cevaplar “öğrencilerin yetiştirilmesi için”, “toplumun devamı için”, “aileye destek olmak için”, “değerlerin devamlılığı için” ve “karar verme sürecinde etkili olduğu için” şeklinde kodlanmıştır. Velilerin vermiş olduğu cevaplara ilişkin oluşturulan kodlara yönelik doğrudan alıntı şu şekildedir.

Öğrencilerin yetiştirilmesi için koduna yönelik olarak; “Sadece dünya için değil de hem ahiret içinde güzel, iyi insan olmalı, bilinçli insan olmalı” (V19), “Yani çocuklarımızın gelişimsel, hayata bakış açılarının güzelleşmesi için, daha doğru şeyler katmaları için kendileri için gerekli olduğunu düşünüyorum” (V21), “Bence sadece bilgiyle donanmış insanlarla da toplumunda bir yere gelmesi, bireylerinde kendini gerçekleştirmesi pek mümkün değil. ... dolayısıyla en az öğretim kadar önemli olduğunu düşünüyorum” (V2).

Toplumun devamlılığı için koduna yönelik; “Eğer bir toplumda insanlar saygı ve sevgi çerçevesinde hareket etmezse... zaten o toplumun toplum olması yani bireylerin oluşturduğu o toplumun toplum olmasından çok söz edilemez” (V11), “Tabi ki, yani gelecekte çocuklarımızın kendi çocuğunun da olduğunda vereceği ahlaki bakımından çocuklarına da çevresine de ve vatanına ve devletine saygısı olması lazım” (V7).

Aileye destek olmak koduna yönelik olarak ise “İnsanlara bir şeyler öğretmek için evde öğrenemediği” (V20), “Çocuklara bazı aileler evde gerekli ahlakı, değerleri vermediği için okullarda gereklidir” (V15).

Değerlerin devamlılığı koduna yönelik olarak; “Bizim kendi öz değerlerimiz çıkarıldığında artık biz kendi toplumumuzu, kültürümüzü değil de farklı toplumların kültürlerini ifade etmiş oluyoruz. Kendi öz değerlerimizi kaybettiğimiz için bize ait bir şey kalmıyor” (V18),

Öğrencilerin karar verme sürecine yönelik olarak; “Çocuklar için özellikle gerekli. Gelecekle alakalı önemli kararlar vermesinde sağlıklı bir veri olur bence” (V14).

Yapılan görüşme esnasında velilere sorulan bir diğer soru ise değerler eğitimi sürecinden beklentilerinin ne olduğu şeklindedir. Velilerin vermiş oldukları cevaplar kodlar şeklinde Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.Velilerin okullardaki değerler eğitimi sürecinden beklentileri

Kod	f
Öğrencilerin iyi bir şekilde yetişmesi	10
Öğrencilerin değerleri yaşama aktarması	8
Okul aile işbirliği	3
Okulların değeri geliştiren merkez olması	3
Yetişkin kişilerin eğitim vermesi	2
Öğrencilerde farkındalık oluşturmaları	1

Tablo 3 incelendiği zaman velilerin değerler eğitimi sürecinden beklentileri “öğrencilerin iyi bir şekilde yetişmesi”, “öğrencilerin değerleri hayata aktarması”, “okul aile işbirliği”, “okulların değer geliştiren merkez olması”, “öğrencilerde farkındalık oluşturmaları”, “yetişkin kişilerin eğitim vermesi” ve “eğitimin kalıcı olması” şeklinde kodlanmıştır. Bu konuda velilerden doğrudan yapılan alıntılar şu şekildedir:

Öğrencilerin iyi bir şekilde yetişmesi; “Çocukların iyi yetişmesi. Biz aile olarak elimizden geleni yapıyoruz. ... iyi bir gelecek çocuklarımıza” (V5), “Hayata güzel bir şekilde yetiştirmesini okuldan bekliyoruz” (V19), “Çocuğumun eğitim alırken aynı zamanda da ahlaki olarak da çok güzel bir şekilde yetişmiş olarak okuldan mezun olması” (V17).

Öğrencilerin değerleri hayata aktarması; “Sevgi saygı, işte büyüklere nasıl davranacağı, küçüklere nasıl davranacağı” (V17), “... davranışa dönüşebilen bir şeyleri başarabilmek. Yoksa sadece evet böyle bir değer var deyip de hiç umurunda değil, uygulamıyorsa çok bir şey fark edeceğini düşünmüyorum” (V2), “... yoldayken yaşlılara yardım etmeleri, otobüste yken bir büyüğe yer vermeleri, yada bir çocuklu hanıma yardım etmeleri, eve gelen misafire hoş geldin demeleri, dedesine sahip çıkmaları yani öyle şeyler” (V1)

Okul aile işbirliği koduna yönelik; “Okullar ön ayak oluyor ama velilerin de destek vermesi velilerin de bu işin içinde olması gerekiyor. Veliler okulda yapılan etkinliklerden haberdar olmazsa havanda su dövmek gibidir” (V4).

Okulların değeri geliştiren merkez olması koduna yönelik olarak; “Bizim akademik başarıdan daha ziyade, çocuğun okulda davranış olarak, yaşayış olarak işte çevresine karşı, topluma karşı, ailesine karşı, kendine karşı işte saygılı; daha çok böyle tutarlı hareket ederek sevgi çerçevesi içerisinde hareket etmesi” (V11), “Okullardaki değerler eğitiminde çocuklarımızın, bilinçli, merhametli, vicdanlı yardımsever bir çocuk olmaları (V1).

Yetişkin kişilerin eğitim vermesi koduna yönelik olarak “Beklentim, profesyonel kişilerin, ehil kişilerin bu eğitimleri vermesi. Gerçekten bizim öz değerlerimize inanan güven insanların vermesi” (V18). “ ... bunun eğitimde öğretmenlerimiz tarafından desteklenmesini bekliyorum. Güzel olur daha faydalı olur” (V1).

Öğrencilerde farkındalık oluşturması; “Öncelikli olarak unuttuğumuz şeyleri hatırlatıp bir farkındalık oluşturması, bu bir aşamadır” (V2).

Velilere değerler eğitimi konusunda öğrencileri ile birlikte bir eğitim yapıp yapmadıkları ve nasıl yaptıkları sorulmuştur. Velilerin vermiş oldukları cevaplar kodlar şeklinde Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Velilerin çocukları ile değerler eğitimi çalışması yapma durumu

	Kod	f
Evet: 19 Hayır: 2	Telkin etmek	14
	Günlük yaşam içinde değinme	10
	Örnek olmak/ Hâl eğitimi	5
	Örnek olay değerlendirmesi	3
	Kitap okumak	3
	Gezi yapmak	1
	Medya araçlarından yararlanma	1

Katılımcı velilerden 19’u değerler eğitimine yönelik çalışma yaptıklarını, 2’si ise yapmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencileri ile birlikte değer eğitimi yapmadıklarını belirten velilerden doğrudan yapılan alıntılar şu şekildedir: “Özel bir çalışma yaptığımı söyleyemeyeceğim doğrusu” (V21), “Herhangi bir çalışmamız yok” (V9).

Tablo 4 incelendiği zaman öğrencileri ile birlikte değer eğitimi yaptıklarını belirten velilerin değerler eğitimini nasıl yaptıkları sorusuna verdikleri cevapların çoğunluğu “telkin etmek”, daha sonra “günlük yaşam içinde değinme”, “örnek olmak/hâl eğitimi”, “örnek olay değerlendirmesi”, “kitap okumak”, “gezi yaparak” ve “medya araçlarından yararlanma” şeklinde kodlanmıştır. Bu konuda velilerden doğrudan yapılan alıntılar şu şekildedir:

Telkin etmek koduna yönelik doğrudan alıntılar; “Bir yanlış davranışımı gördüğümde, bu bir insan olarak da yanlış, dini bakımdan da yanlış olduğunu göstererek söyleyerek ... Yanlışlarını da hatırlatıyoruz yapmaması gerektiğini söylüyoruz” (V19), “Genellikle oğlum şöyle yapın böyle yapın” (V20).

Günlük yaşam içinde değinme koduna yönelik; “Çok özele bir çalışma olmasa da zaten günlük hayatımızda devam eden çalışma olmuş gibi oluyor. Sürekli, yemekte el yıkamaya kalkıyor yemeğe oturmadan önce, sürekli bu şekilde uyarılar ikazlar ve hatırlatmalar olduğundan dolayı çok özel bir çalışma oturup da yapmıyoruz.” (V3), “Fırsat buldukça yapıyorum. ... eve

Tutumluluk Değerinin Kazandırılması Bağlamında Yapılan Uygulamaya İlişkin Veli ve Öğren...

bir büyük geldiğinde böyle fırsat ortamlarında değerleri mümkün olduğunca vermeye çalışıyorum. ...” (V2).

Örnek olay değerlendirmesi koduna yönelik; “Biz özellikle eşimle beraber evde yaptığımız hayırları, iyilikleri, yardımları insanlara özellikle fayda noktasında ne yaptıysak paylaşmaya çalışıyoruz. Özellikle de hani bak oğlum bak ben bunu bunu böyle yaptım. Burada şu sıkıntısı olan kişi vardı. Bunu yapınca çok sevindi, çok dua etti gibi ... sonuçta o bizi örnekliyor” (V12).

Örnek olmak/ Hâl eğitimi koduna yönelik olarak; “Örnek olmaya da çalışıyoruz” (V19), “... hem de davranışlarımızla örnek olmaya çalışıyoruz” (V4), “Yaşantımız zaten bu yöne doğru. Çocuklara hani sevgi, saygı çerçevesinde ondan sonra tutumluluk, israf bunlar hakkında hepsinde konuşarak, bilgi vererek, örneklendirerek, göstererek yapmaya çalışıyoruz” (V15).

Kitap okumaya yönelik alıntılar; “Kitap okuyorum, anlatıyorum” (V16). “... kitap falan alırken değerlerin içinde olduğu kitapları seçmeye çalışıyorum” (V2).

Medya araçlarından yararlanma koduna yönelik; “Fırsat buldukça yapıyorum. Bir haberle karşılaştığımızda (atıyorum televizyonda bir haberle karşılaştı)” (V2).

Gezi yapmaya yönelik yapılan alıntılar; “Milli değerlerimizi anlatan turistik seyahatler yaparız yurt içi. ... gitmeden önce araştırırız, onun kitaplarını hep beraber okuruz” (V18).

Görüşme esnasında velilere değerler eğitimi ilişkin kendilerini yeterli hissetme durumları ve yaptıkları çalışmaların yeterli olup olmadığı noktasındaki görüşleri sorulmuştur. Velilerin vermiş oldukları cevaplar kodlar şeklinde Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Velilerin çocukları ile yapmış oldukları değerler eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşleri

Kod	f
Yeterli eğitime sahip olmama	8
İş yoğunluğu	6
Zaman yetersizliği	6
Çevrenin olumsuz etkisi	4
Velinin değerleri yeterince yaşamaması	1

Katılımcı velilerin çoğunluğu değerler eğitimi yaptıklarını belirtmişlerdir. Velilerin tamamı yapmış oldukları değerler eğitimi çalışmasının yeterli olmadığını düşünmektedirler. “Tabi ki de hayır” (V19), “Yeterli olduğunu düşünmüyorum açıkçası” (V21), “Yeterli bulmuyorum” (V17), “Tam net olarak yaptığım söylenemez” (V11). Bu durumun nedenine yönelik velilerin vermiş oldukları cevaplar kodlar şeklinde Tablo 6’da verilmiştir.

Katılımcı velilerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 5'te “yeterli eğitime sahip olma- ma”, “iş yoğunluğu”, “zaman yetersizliği”, “çevrenin olumsuz etkisi” ve “ velilerin değerleri yeterince yaşamaması” şeklinde kodlanmıştır. Velilerin vermiş olduğu ce- vaplardan yapılan doğrudan alıntılar kodlar altında verilmiştir.

Yeterli eğitime sahip olmama koduna yönelik olarak; “Yeterli görmüyorum. Bizim de eksiklerimiz çok. ... burada doğru yapıyor muyuz, yanlış yapıyor muyuz bu konuda bizim de yar- dıma ihtiyacımız var tabii ki de” (V4), “Benim eğitim durumu olarak elimden gelen bu kadar. Biz ne kadar, yani kendimiz yapsak takviye illaki şart çocuklara. Öğretmen olarak, büyüklükler olarak her aşamada çocuklara takviye yapılmalı” (V5).

İş yoğunluğu koduna yönelik; “Eşim de ben de çalışıyoruz.” (V21), “Yeterli bulmuyo- rum, çok çok daha iyi verilebileceğini düşünüyorum ama şimdi çalışıyor olmamız” (V17), “... iş yoğunluğundan dolayı, ben ev hanımıyım, eşim akşam eve geliyor yorgun. Çok ayrıca özel bir vakit ayıramıyoruz” (V3).

Zaman yetersizliği koduna yönelik; “Çok beraber olamıyoruz, ... devamlı beraber ola- mıyoruz, ... bunda da biraz eksikliğimiz oluyor yani” (V6), “Biraz zaman kısıtlı kalabiliyor” (V21), “Tabi ki özel zaman vakit ayrılrsa çok iyi olur” (V3).

Çevrenin olumsuz etkilerine yönelik kodu; “artı dışardaki başka bir hayatın olması çocuğumuzun okul ortamı, sokak çevresi, arkadaş çevresi bazı şeyleri engellediğini düşünüyö- rum” (V17), “Şimdi tek ailede olmuyor. Bir yerden sonra çocuğu aile değil toplum yetiştiriyor. Çünkü evin içinde ne kadar verirseniz verin evdeki kadar çocuk okulda da bütün gün” (V10).

Velinin değerleri yaşamaması koduna yönelik olarak “Herhâlde oradaki püf noktalar- dan biri örnek olma anlamında baktığımız zaman bazı değer yargularını çok içselleştirip kendim yaşamadığım için çok etkili olmadığını düşünüyorum. ... dolayısıyla bu alanda kendimi yeterli görmüyorum” (V2).

Görüşmeler esnasında katılımcı öğrencilere ve velilerine tutumluluk değerine yö- nelik görüşleri sorulmuştur. Katılımcı öğrencilere ve velilerinin tutumluluk değerine yönelik verdikleri cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcı öğrenci ve velilerinin tutumluluk değerine yönelik algıları

Kod	Veli	Öğrenci	Toplam
	f	f	f
Savurgan olmamak	10	9	19
Tasarruf	8	7	15
Bilinçli tüketim	4	10	14
İsraf etmemek	4	4	8
Sahip olduklarının kıymetini bilmek	4	-	4

Tablo 6’da velilerin tutumluluk değerine yönelik verdiği cevaplar “savurgan olmamak”, “tasarruf”, “israf etmemek”, “sahip olduklarının kıymetini bilmek” ve “bilinçli tüketim” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşme de ise öğrencilerin verdiği cevaplar “savurgan olmamak”, “tasarruf”, “bilinçli tüketim” ve “israf etmemek” şeklinde kodlanmıştır. Veli ve öğrencilerin ifadelerinden doğrudan yapılan alıntılar kodlarla birlikte verilmiştir.

Savurgan olmamak koduna yönelik yapılan alıntılar; “Fazla para harcamamaktan ziyade, gerekli olan şeyleri almak” (V14), “Savurgan olmamak” (V1), “Tutumluluk elinde varken, parası varken bile ihtiyacı olmadığı şeylere harcamaması” (V3).

Tasarruf koduna yönelik olarak; “Varlıkların yeteri kadarını kullanma, fazlasını biriktirme diyelim” (V17), “Bir şey almak istediğim zaman boş görüyorsam almam” (V9), “Tutumluluk ihtiyacı harcamak fazlasını artırmaktır. Kanaat’tır kısaca, kanaata göre yaşamaktır” (V4), Tutumluluk, ihtiyacın varsa harca; yoksa biriktirmek demektir ... yarını da biraz düşünmek” (V1).

Bilinçli tüketim koduna yönelik; “Elimizdeki bütçeye bakarak harcama yapmak, bilinçli tüketim” (V18), “İnsanın nerde ne harca harcamayacağını bilmesi” (V13), “Kazanmış olduğunu yerli yerinde kullanmak, gerektiği yerde kullanmak” (V12).

İsraf etmemek koduna yönelik; “İsraf etmeden, işte yaşantısını gerekli olduğu kadar bir şeylerle yaşamak” (V19), “... yani israf etmemek” (V12), “... her şeyi gördüğünü hemen almamak” (V7).

Sahip olduklarının kıymetini bilmek koduna yönelik “bizden daha kötü durumda olanlar var” (V20), “Tutumluluk aslında bence sahip olunan her nimetinin kıymetini bilerek tüketmek olarak düşünüyorum. ... Sahip olunan her nimete aslında hakkını vererek yeterince yerince kullanmak diye düşünüyorum” (V2).

Öğrencilerle yapılan etkinlik süresince kumbarada para biriktirmeleri istenmiştir. Veliler bu süreci gözlemlenmeleri istenmiştir. Görüşme esnasında velilere öğrencilerin davranışlarında dikkate değer bir durum olup olmadığı sorulmuştur. Velilerin vermiş olduğu cevaplar kodlar şeklinde Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Veliler tarafından etkinlik süresince öğrencilerin dikkat çeken davranışları

Kod	f
Fedakarlık yapması (isteklerini ötelemesi)	13
Parasını harcamaması	10
Fazla güdülenmesi	8
Savurganlığının azalması	7
Para biriktirmenin zorluğunu anlaması	1

Velilerin vermiş olduğu cevaplar “fedakarlık yapması (isteklerini ötelemesi)”, “parasını harcamaması”, “fazla güdülenmesi”, “savurganlığı azaldı” ve “para biriktirmenin zorluğunu anladı” şeklinde kodlanmıştır. Kodlara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Fedakarlık yapması (isteklerini ötelemesi) koduna yönelik alıntılar; “O biriktirmeye çalıştığı zamanlarda her gün para tam geliyor. Oğlum niye almıyorsun. Anne diğer türlü ayı çıkaramam, gezi için para biriktirmem lazım diyerek bazı olması gereken ihtiyaçlarını ötelemeye başladı” (V13), “Atıyorum işte 100 lira ise 100 lira, 100 lira senin dedik. Bir dahaki ayın on beşine kadar 100 lira senin. O yüz liradan kendisi ne artırabiliyorsa artırdığının hepsini kumbaraya attı. O çocuk heveslerini yendi. Heveslerini erteledi. Niçin İstanbul'a gitmek için. Bir hedefi vardı. Heveslerini erteledi” (V12).

Parasını harcamaması koduna yönelik alıntılar; “Çünkü böyle bir isteği olduğu için. Hani çoğu zaman zaten haçlıklarını okulda harcamadı. Anne evden beslenme koy, anne evden meyve suyu koy diyerekten evden götürdü” (V15), “Okulun ilk günlerine bakıyorum, ilk günü biz ne verdiysek -10 da verdik 15 de verdik- nerdeyse verilen paranın tamamı harcanıyordu. Sanki o para yenmek için verilmiş gibiydi ... şeyden sonra, bu kumbara işinden sonra iki lirayla üç lirayla. Oğlum peki ne yiyorsun. Baba ihtiyacım yoktu. Baba karnım toktu. Ya da evden okula gitmeden önce yanına bir şeyler alıp onlarla parasını kullanmamaya başladı. Bu da bizi mutlu ediyordu. Kalan parası kumbaraya atılıyordu” (V12).

Savurganlığının azalması koduna yönelik; “Yani daha tasarruf ederek de öğlen arası geçirebileceğini öğrendi. Bu kumbara olayından önce böyle bir anlayışı yoktu. Aldığı parayı sonuna kadar bitirme bir çalışması vardı. Son kuruşuna kadar” (V18), “Sabahları kahvaltı yaparsa da simit poğaçaya tarzı bir şeyler alıyordu her hâlde. Az da olsa bir harcaması var. O biriktirmeye çalıştığı zamanlarda her gün para tam geliyor” (V13).

Fazla güdülenmesine yönelik yapılan alıntılar; “... çok bir şey istediği zaman onu gerçekleştirmek için her şeyi yapıyor. Okuldan da kısıyor, hatta daha fazla biriktirdi” (V16), “Ben bunu biriktireceğim bunun sonucunda işte geziye gideceğim, şunu alacağım, bunu alacağım gibi somut bir hedef konulduğu zaman çocuk daha fazla güdülendi diye düşünüyorum” (V2).

Para biriktirmenin zorluğunu anlaması koduna yönelik; “Tabi, ne kadar zor olduğunu. Para biriktirmenin ne kadar zor olduğunu anladı. Şimdiki parasının hepsini tüketemiyor. Harcıyor. Camı bazen bir şey istiyor, anne param bitiyor diyor. Olsun oğlum tekrar şey yaparsın diyorum. Ama anne ne zorla biriktirdim ben onu diyor. Yani gerçekten faydası oldu” (V1).

Görüşme esnasında velilere sorulan bir diğer soru ise yapılan çalışmanın değerlendirilmesine yöneliktir. Katılımcı öğrenci ve velilerinin değerler eğitimini faydalı olarak ifade etmelerinin nedenine yönelik vermiş olduğu cevaplar kodlar hâlinde Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcı öğrenci ve velilerinin yapılan etkinliğe yönelik görüşleri

Kod	Veli	Öğrenci	Toplam
	f	f	f
Somut öğrenmeler sağlaması	7	2	9
Kalıcı bir eğitim olması	8	-	8
Davranışlar üzerinde etkili olma	6	1	7
Elindeki kıymetini anlama	5	2	7
Bilinçli tüketimi öğretmesi	-	5	5
Sabretmeyi öğretmesi	4	1	5
Kendi kendine bir iş yapabilme	-	5	5
Para biriktirme	-	4	4

Velilerin tamamı yapılan etkinlikten memnun olduklarını belirtmişlerdir, ayrıca yapılan çalışmanın güzel ve faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. “Ben çok güzel buldum” (V3), “Güzel, faydalı buluyorum. Faydalı bir etkinlik olarak değerlendiriyorum” (V1), “Bu etkinliğin çocuklara bir şeyler kazandırdığını düşünüyorum” (V17).

Tablo 8’de velilerin değerler eğitiminin faydalı bir çalışma olmasına yönelik ifadelerinden “kalıcı bir eğitim olması”, “somut öğrenmeler sağlaması”, “elindeki kıymetinin anlaşılması”, “davranışlar üzerinde etkili olması” ve “sabretmeyi öğrenmesi” şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin yapılan etkinliğe yönelik vermiş oldukları cevaplar “davranışları üzerinde etkili olması”, “bilinçli tüketimi öğretmesi”, “kendi başına bir iş yapabilmesi”, “elindeki kıymetinin anlaşılması” ve “para biriktirme” şeklinde kodlanmıştır. Veli ve öğrencilerin ifadelerinden doğrudan yapılan alıntılar kodlarla birlikte aşağıda verilmiştir.

Kalıcı bir eğitim olması koduna yönelik alıntılar; “doğruluğuna kendisi yaşayarak inandı, yaşayarak kabul etti” (V18), “İnşallah bundan sonra kullanacaktır” (V4), “Çocukların bundan sonraki yaşamlarında zaten gerekli olan bir şey” (V10). “Bu yaşlarda böyle net bir şekilde yapılan bir değer yargısının beyne kazındığını, yazıldığını değil kazındığını ben düşünüyorum. İhtiyaç duyduğunda da belirginleşecektir diye düşünüyorum” (V2).

Somut öğrenmeler sağlaması koduna yönelik alıntılar; “Yani daha tasarruf ederek de öğlen geçirebileceğini öğrendi. Bu kumbara olayından önce böyle bir anlayışı yoktu. Aldığı parayı sonuna kadar bitirme bir çalışması vardı. Son kuruşuna kadar” (V19), “tutumlu olarak bir şeylerden fedakarlıkla belki elde edemeyeceği şeylere sahip oldu. Belki o geziye katılmayacaktı, ama biriktirdiği paralarla kendi fedakarlığıyla bir şeyler elde etmenin mutluluğunu yaşadı” (V17).

Elindeki kıymetini anlaması koduna yönelik yapılan alıntılar; “Çocukların, yani paralarının kıymetini bilmeleri. Bir amaç için bir şey biriktirmeleri” (V5), “Kendi yararları için, ... en azından yokluğu bilmeleri falan” (V8), “Mantıklı bir etkinlik, bize tutumluluğun nasıl bir şey olduğunu öğretiyor” (Ö7), “Para biriktirmenin çok zor olduğunu, parayı öyle çabuk harcamayacağımızı, çünkü çok zor biriktirdiği için gereksiz yere harcamayacağız” (Ö8).

Para biriktirme koduna yönelik olarak “Çok güzel para biriktirmek, bence çok güzel ... çünkü paramı biriktirince kendin olunca istediğini yapabiliyorsun, istediğini alabiliyorsun ... kendi param olunca istediğimi alabiliyorum” (Ö6), “Hocam insan bir şey almak için para biriktiriyor ... çünkü kendi paramı biriktirdim” (Ö14).

Bilinçli tüketim yapmayı öğretmesi koduna yönelik olarak; “Tutumlu olmayı öğrettiği için, böyle paralarımızı başka yerlere boşu boşuna harcamamız gerektiğini” (Ö4), “İnsanları parasını iyi kullanmaya, kötüye kullanmamaya alıştırmak için güzel bence” (Ö9), “israftan kaçınmış oluyor” (Ö12).

Davranışlar üzerinde etkili olması koduna yönelik alıntılar; “Çoğu zaman bakkala gitmek yerine, gelip kumbaraya atıyor” (V16), “Yani kendi imkanları ile bir şey yapması, çocukta çok büyük bir heyecan böyle kendine güvenmek olduğu için güzel bir uygulamaydı. Hani normal bir gezi olup da çıkartıp biz verseydik bu kadar heyecan duyacağımı zannetmiyorum. Yani bir sorumluluğu vardı üç ay kadar, bir görevi vardı onu sonuna kadar yaptığına inanıyorum ben” (V15) “İnsanları parasını iyi kullanmaya, kötüye kullanmamaya alıştırmak için güzel bence” (Ö9)

Sabretmeyi öğretmesi koduna yönelik alıntılar ise “Özellikle sabretmeyi öğrendi. Bu kantindeki harcamalarını yarı yarıya azaltırsa ileri günlerde buna daha iyi olarak döneceğini inandı. Ve bunu da bu şekilde sonuçlandırdığı için bu çalışmanın doğruluğuna kendisi yaşayarak inandı, yaşayarak kabul etti” (V18), “Çünkü bu etkinlikte insan sabrını düzenleye biliyor, kontrol edebiliyor” (Ö12).

Kendi kendine bir işi başarabilmesi koduna yönelik; “Güzeldi hocam, hiç denememiştim ama başaracağımı gördüm” (Ö15), “İyiymiş, kendi paramızı biriktirip kendimiz geldik geziye, ailemizden direk destek almadık, kendi paralarımızı biriktirdik” (Ö5), “Güzel bir etkinlikti. Kendimiz biriktiriyoruz” (Ö2).

Görüşmeler “Benim param, benim kumbaram etkinliği” ne katılan öğrencilere ve öğrencilerin velilerine, yapılan etkinliğin, öğrencilerin tutumluluk davranışları gösterip göstermemesi üzerinde etkili olup olmama durumu sorulmuştur. Veliler yapılan etkinliğin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden ikisi herhangi bir cevap vermemiştir. Daha sonra katılımcılara yapılan etkinliğin öğrencileri nasıl etkilediği sorulmuştur. Verdikleri cevaplar kodlar hâlinde Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yapılan etkinliğin öğrencilerin üzerindeki etkisine yönelik katılımcı öğrenci ve velilerinin görüşleri

	Kod	Veli	Öğrenci	Toplam
		f	f	f
Evet (f=35)	Para biriktirebilme	9	8	17
	Savurgan olmama	-	10	10
	Tutumlu olma	3	5	8
	İsteklerini öteleyebilme	6	1	7
	Başladığı işi bitirebilme	4	1	5
	Bilinçli harcama yapma	-	4	4
	Sabretme	-	4	4

Velilerin vermiş olduğu cevaplar dikkate alınarak “para biriktirebilmesi”, “isteklerini öteleyebilmesi”, “başladığı işi bitirebilme” ve “tutumlu olma” kodları oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplardan ise “para biriktirebilme”, “savurgan olmama”, “isteklerini öteleyebilme”, “tutumlu olma”, “bilinçli harcama yapma”, “sabretme” ve “başladığı işi bitirebilme” kodları oluşturulmuştur. Veli ve öğrencilerin ifadelerinden doğrudan yapılan alıntılar kodlarla birlikte aşağıda verilmiştir.

Para biriktirebilme koduna yönelik olarak yapılan alıntılar; “*Tutumlu olmayı öğrendi biraz daha eskiye göre. ... Daha önceki yıllara baktığımız zaman H. daha farklıydı. Bu yıl daha farklı görüyorum onu*” (V21), “*Tutumluluğun önemini ... çünkü insanların tutumlu olması her zaman önemlidir*” (Ö11).

Savurgan olmama koduna yönelik; “*Ben bu etkinliği yapmadan önce biraz daha fazla para harcıyordum*” (Ö8), “*Evet, hocam oldu. Çünkü artık şunu öğrendim. Her tarafa para harcamamak, kendim biriktirmek*” (Ö1)

İsteklerini öteleyebilmesi koduna yönelik olarak yapılan alıntılar; “*Bir hedef vardı, siz bir hedef koymuştunuz ona. O hedefe ulaşabilmek için kumbaraya birikim yaptım*” (V11), “*Gereksiz yere artık bir şey almıyorum. Deyim canım bir şey çekti, benim ihtiyacım yok ona almıyorum gidiyorum*” (Ö7).

Bilinçli harcama yapma koduna yönelik olarak yapılan alıntılar; “*Artık, mesela bir şey alacağım zaman önce düşünüyorum. Nasıl yapmam, ne yapmam gerektiğini düşünerek alıyorum*” (Ö9), “*Hocam, paramı böyle artık boş yerlere harcamıyorum. Biriktiriyorum. Gerek olduğunda harcıyorum*” (Ö4).

Başladığı işi bitirme koduna yönelik alıntılar “*Böyle bir şeyleri, başlamanın ve bitirmenin vermiş olduğu bir heyecan vardı. Bu çok önemliydi onun için. Başladığı çalışmayı bitirmek çok çok önemli. Ona çok önemli şeyler kattı. Bir de o parayla beraber İstanbul’da yapılan bir*

etkinliğe katılması onun da meyvesi olmuş oldu” (V19), “Para biriktirildiğine ve inandığınızı yapabildiğinizi öğrendim” (Ö15).

Tutumlu olma koduna yönelik olarak yapılan alıntılar; *“Tutumlu olmayı öğrendi” (V21), “Para biriktirirsek tutumlu oluruz, para biriktirerek ihtiyaçlarımızı karşılıyoruz” (Ö13), “-Tutumluluğun önemini ... çünkü insanların tutumlu olması her zaman önemlidir” (Ö11).*

Sabretmeyi öğrenme koduna yönelik olarak yapılan alıntılar; *“Tutumluluk insanların kendini sabretmesini öneriyor” (Ö11), “Normalde sabırsızdım, sabrımı kontrol etmeyi öğrendim” (Ö12).*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Değerler eğitiminin yeni nesillerin yetiştirilmesi, gençliğin geleceğe donanımlı olarak hazırlanması ve “iyi insan-iyi vatandaş” hedefine ulaşılabilmesi için gerekli olduğu eğitimciler tarafından kabul edilmiştir. Değerler eğitimi sürecinde başta telkin yöntemi olmak üzere farklı yöntemlerin kullanılabilmesi için araştırmacılar tarafından belirlenmektedir (Akbaş, 2009; Caduto, 1983; Halstead ve Taylor, 2000; Yıldırım, 2014). Bu eğitim yöntemlerinden birisi de eylem öğrenme olarak geçmektedir (Aladağ, 2009; Kupchenko ve Parsons, 1987; Superka ve Johnson, 1975; Yıldırım, 2019). Eylem öğrenme kapsamında yapılabilecek çalışmalardan birisi ise etkinlik temelli değerler eğitimi olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada da etkinlik temelli değerler eğitimi şeklinde gerçekleştirilen “benim param benim kumbaram” etkinliğinin uygulanması, değerler eğitimi ve uygulanan etkinliğin değerlendirilmesine ilişkin öğrenci ve velilerinin görüşleri alınmıştır. Etkinlik sürecinde öğrenciler kumbaralarında para biriktirmişlerdir. Bu durum dört ay boyunca sürmüştür. Etkinlik bittikten sonra da bazı öğrencilerin kumbaralarında para biriktirmeye devam etmiş olduğunu veli ve öğrenciler ifade etmişlerdir. Buna durum, çalışmanın öğrencilerde tutumluluk davranışının kazanılmasında ve tasarruf değeri konusunda gösterilen hassasiyetin artırılmasında faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Eğitim sürecinde öğrencilerin sorumluluk alacağı ve aktif olacağı etkinlikler süreci daha verimli kılacağı için tavsiye edilmektedir.

Velilere göre değerler eğitimi “değerlerin öğretilmesi”, “öğrencilerin ahlaklı yetişmesi”, “öğrencilerin değerleri yaşaması”, “öğrencilerin topluma faydalı olması”, “değerlerin yaşatılması” şeklinde ifade edilmiştir. Velilerin vermiş olduğu cevaplar genellikle iyi bir toplum ve iyi yetişmiş insanlar kavramlarına odakladığı görülmektedir. Buna göre veliler hem öğrencilerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi hem de toplumsal huzurun sağlanması noktasında değerler eğitiminin etkin olduğu algısına sahip oldukları söylenebilir. Yiğittir (2010) değerler eğitiminin ülkemizde geleceğimizin garantisi çocuklarımızın daha iyi ve nitelikli insanlar olmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu durum yapılan çalışmada velilerin değerler eğitimine ilişkin algılarıyla örtüştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Velilere göre değerler eğitimi gereklidir. Tay ve Yıldırım’a göre (2009) değerlerin eğitiminin gerekliliği konusunda eğitimciler ve politikacılar arasında görüş birliği

bulunmaktadır. Yapılan çalışmada velilere göre değerler eğitimi “öğrencilerin yetiştirilmesi için”, “toplumun devamı için”, “aileye destek olmak için”, “değerlerin devamlılığı için” ve “karar verme sürecinde etkili olduğu için” gereklidir. Tay ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmada veliler toplumsallaşma, başarılı olmak, demokratikleşme ve çocukların kendilerini geliştirmesi gibi nedenlerden dolayı değerler eğitimi yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yıldırım’ın (2019) yapmış olduğu çalışmada veliler; öğrencilerin sahip olduğu değerlerin gelişmesi ve değerler konusunda toplumda yaşanan sıkıntılardan dolayı okullarda değerler eğitiminin yapılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Selvitopu, vd. (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre veliler okulların öğrencilere bir takım değerleri kazandırması gerektiği fikrindedirler. Okulların değerler eğitimi sürecinde velilerin tecrübe ve görüşlerini dikkate alarak değerler eğitimi tasarlaması önerilmektedir.

Velilerin değerler eğitimi sürecinden beklentileri “öğrencilerin iyi bir şekilde yetişmesi”, “öğrencilerin değerleri hayata aktarması”, “okul aile işbirliği”, “okulların değer geliştiren merkez olması”, “öğrencilerde farkındalık oluşturmaları” ve “eğitimlerin kalıcı olması” şeklindedir. Aileler okulların değer gelişim merkezi olmasını, öğrencilerin geliştirdikleri değerleri hayata aktarmasını ve bu süreçte okul aile işbirliği içerisinde olmasını beklemektedir. Aileler değerler eğitiminin önemine inanmaktadırlar. Değerler eğitiminin okullarda verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okulların değerler eğitimi sürecine velileri de dâhil etmesinin kalıcılığı artıracağına inanmaktadırlar. Okulda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerlerin ailelerle birlikte tekrar edilmesi, okul aile işbirliğini kuvvetlendirmekle birlikte eğitimi yapılan değerlerin pekişmesini sağlamaktadır (Berkowitz ve Bier, 2005). Yalar ve Yalpar Yelken (2011) değerler eğitimi sürecinde ailelerle işbirliği yapılmasının ve ailelerin eğitilerek sürece katılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Değerler eğitimi sürecinde okul ile ailenin dayanışma içerisinde olması yapılan eğitimlerin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahip olacağı tahmin edilmektedir. Bundan dolayı diğer eğitimler gibi değerler eğitimi sürecinde de okul aile işbirliğine yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

Katılımcı velilerin çoğunluğu öğrencilerine yönelik değerler eğitimi çalışmalarında bulduklarını belirtmişlerdir. İki veli ise her hangi özel bir eğitimde bulunmadıklarını belirtmiştir. Ailelerin değerler eğitimi sürecinde katkıda bulunmaları, evde bu yönde çalışmalar yapmaları değerleri yaşayan bir nesil için önemli bir durumdur. Bazı aileler onur, çok çalışma, disiplinli olma, güvenilir olma gibi değerleri öğretirken bazıları bu değerleri göz ardı edebilmektedir (Akbaş, 2008, 342). Verimli bir değerler eğitimi süreci için ailelere bu konu da eğitimler verilebilir. Ayrıca okullarda yapılması planlanan değerler eğitimi için aileler bilgilendirilebilir.

Velilerin çoğunluğu öğüt vermek, ikaz etmek, söylemek, nasihat vermek gibi “telkin” yöntemini kullandıkları, daha sonra “günlük yaşam içinde değinme”, “örnek olmak/hâl eğitimi”, “örnek olay değerlendirmesi”, “kitap okumak”, “gezi yaparak” ve “medya araçlarından yararlanma” gibi yöntemlere başvurduklarını belirtmişlerdir.

Değerler eğitimi sürecinde velilerin telkin yöntemini çoğunlukla kullanmaları verimli bir değerler eğitimi için kalıcı sonuçlar veremeyebilir. Velilerin değindiği diğer bir yöntem ise model olmak ve günlük yaşam içerisinde değinmektir. Çocukların tutum ve değerleri öğrenirken genellikle ailelerini model aldıkları bilinmektedir. Aileler, çocuklarına yapmaları ve yapmamaları gereken sosyal davranışları öğretmektedirler (Yiğittir, 2010).

Çalışmaya katılan velilerin tamamı öğrencilerle yapmış oldukları değerler eğitimi çalışmalarını yeterli görmemektedirler. Bunun nedenini ise veliler; “yeterli eğitime sahip olmama”, “iş yoğunluğu”, “zaman yetersizliği”, “çevrenin olumsuz etkisi” ve “velilerin değerleri yeterince yaşamaması” şeklinde ifade etmişlerdir. Literatürde bu durumu destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Berkant vd., 2014; Selvitopu vd., 2014; Tay ve Yıldırım, 2009; Yıldırım, 2009; Yıldırım, 2019). Benzer bulgu Tay ve Yıldırım’ın (2009) çalışmasında da görülmüştür. Bu çalışmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin velileri değer eğitimi konusunda kendilerini çok yeterli düzeyde görmemektedirler. Selvitopu, vd. (2014) velilerin değerler eğitimi konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yıldırım’ da (2019) öğretmenlerin, değer eğitimi sürecinde ailenin ve çevrenin yetersiz olmalarından kaynaklanan problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Yine Yıldırım (2019) yapmış olduğu araştırmada velilerin değerler eğitimi noktasında yetersiz olduklarını belirttiklerini ifade etmiştir. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, öğrencilerin değer kazanımında güçlük yaşama nedenleri arasında; ailelerin eğitimsiz olması, ailelerin değerler eğitimi konusunda bilinçsiz olması ve ekonomik problemlerinin bulunması olarak belirtmiştir. Bu araştırmanın bulguları ve literatür dikkate alındığı zaman ailelerin değerler eğitimi konusunda yetersiz oldukları ve gerekli zamanı bulamadıkları anlaşılmaktadır. Okullarda farkındalık ve bilinç oluşturmak için ailelere yönelik değerler eğitimi etkinlikleri düzenlenmelidir. Ayrıca okulların değerler eğitimine daha fazla eğilmeleri tavsiye edilmektedir.

Araştırmada katılımcı öğrenci ve velilerinin tutumluluk değerine yönelik algılarının benzer olduğu sonucu elde edilmiştir. Velilerin tutumluluk değerine yönelik görüşleri “savurgan olmamak”, “tasarruf”, “israfın etmemek”, “sahip olduklarının kıymetini bilmek” ve “bilinçli tüketim” şeklinde derlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin ise tutumluluk değerine yönelik algıları “savurgan olmamak”, “tasarruf”, “bilinçli tüketim” ve “israf etmemek” şeklinde olduğu görülmüştür. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2005), “aşırı harcamalardan kaçınarak tasarruflu hareket etme, diğer bir deyişle savurgan olmama” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu durum velilerin ve öğrencilerin ifadeleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Veliler etkinlik sürecinde öğrencilerinde “fedakarlık yapması (isteklerini ötelemesi)”, “parasını harcamaması”, “fazla güdülenmesi”, “savurganlığı azalması” ve “para biriktirmenin zorluğunu anlaması” gibi durumlarda değişiklikler gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum değer odaklı ve etkinlik temelli yapılan bir eğitimin öğrenci-

lerde davranış değişikliklerini sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Yıldırım (2019) yapmış olduğu eğitim sonucunda velilerin öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde değişimler gözlemlediklerini beyan etmiş olduklarını ifade etmektedir. Dereli İman (2014) araştırmasında velilere göre değerler eğitim programının çocuklarda istendik davranışları arttırdığı, istenmedik davranışları azalttığı yönünde düşüncüklerini tespit etmiştir. Thompson (2002) da velilerle yaptığı görüşmelere dayanarak, karakter eğitimi programlarının öğrenci davranışları üzerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiğini ifade etmiştir. Yine Aladağ (2009) velilerle yaptığı görüşmelerde, değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişimlere neden olduğunu saptamıştır. Eğitim sürecinde etkinliklere yer verilmesi öğrencilerde farklı özelliklerin gelişmesine katkı sağlayacağı için; eğitimcilerle önerilmektedir.

Katılımcı öğrencilerin ve velilerin tamamı yapılan etkinlikten memnun olduklarını belirtmişlerdir, ayrıca yapılan çalışmanın güzel ve faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenini ise veliler “kalıcı bir eğitim olması”, “somut öğrenmeler sağlanması”, “elindekinin kıymetinin anlaşılması”, “davranışlar üzerinde etkili olması” ve “sabretmeyi öğrenmesi” şeklinde belirtmişlerdir. Öğrenciler ise “davranışları üzerinde etkili olması”, “bilinçli tüketimi öğretmesi”, “kendi başına bir iş yapabilmesi”, “elindekinin kıymetinin anlaşılması” ve “para biriktirme” şeklinde ifade etmişlerdir. Yıldırım (2019) tarafından yapılan araştırmada da velilerin etkinlik temelli değerler eğitimi çalışmalarından memnun olduklarını tespit etmiştir. Yıldırım’a (2019) göre veliler çalışmadan memnun kalma nedenleri; “faydalı olduğuna yönelik inanmaları”, “değerlerin öğretilmesi”, “çocukların isteyerek katılması”, “çocukların davranışlarında görülen değişiklikler”, “çocukların sosyalleşmesi”, “çalışmanın hem bugün hem de gelecekte çocuklara katkısı olacağını düşünmeleri”, “öğrencilerin aktif olması” ve “etkinliklere yer verilmiş olması” şeklinde ifade etmişlerdir. Velilerin ve öğrencilerin ortak değindikleri nokta öğrencilerde davranış değişikliklerinin görülmesi, somut öğrenmelerin yaşanması ve bu yaşantıların kalıcı olacağı şeklindeki düşünceleridir. Benzer şekilde Thompson (2002) öğretmenlerin karakter eğitim programının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Yine Moore (2005) yaptığı çalışmada, öğretmenler değerler eğitimi etkinliği katılımcılarının okulda sorumluluk, sebat, saygı ve merhamet gibi değerlerin sürekli bir gelişim göstermesini sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin bilinçli tüketim yapmayı öğrenmeleri, elindekinin kıymetini bilmeleri ve tasarruf yapmaları ise öğrencilerle tutumluluk değeri üzerine yapılan bu çalışmanın büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı kalıcı bir değerler eğitimi için öğrencilerin değerleri yaşayarak, hissederek, sorumluluk alarak öğrenmelerine ve değerleri keşfetmelerine fırsat verilmesi tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- AKBAŞ, O. (2008). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. A.Öcal., B.Tay (Ed.), Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s.335-360). Ankara: Pegem Yayınları.
- AKBAŞ, O. (2009). "İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma" Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), ss. 403-414.
- AKTEPE, V., TAHİROĞLU, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. The Journal of Academic Social Science Studies, 42, ss. 361-384.
- ALADAĞ, S. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- AYDIN, M. Z., GÜRLER, Ş. A. (2012). Okulda Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- BERKANT, H. G., EFENDİOĞLU, A., & SÜRMEİ, Z. (2014). "Değerler Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi " Electronic Turkish Studies, 9(5).
- BERKOWITZ, M. W., BIER, M. C. (2005). Character Education: Parents as Partners. Educational Leadership, 63(1), 64-69.
- BATTEN, G. P. (2015). Consumer Socialization in Families: How Parents Teach Children about Spending, Saving, and the Importance of Money (Doctoral dissertation, Virginia Tech). <https://search.proquest.com/docview/1897488834?accountid=13654> adresinden erişildi.
- BOCOCK, R. (2005). Tüketim,(Çev: İrem Kutluk), Dost Yayınları, Ankara.
- BROGAN, B. R., BROGAN, W. A. (1999). "The formation of character: A necessary goal for success in education" The Educational Forum, 63,(4), ss. 348-355.
- CADUTO, M. (1983). A review of environmental values education. The Journal of Environmental Education, 14(3), 13-21.
- DERELİ-İMAN, E. (2014). "Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), ss. 249-268.
- DİLMAÇ, B., EKŞİ, H. (2007). "Değerler eğitiminde temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar" İlköğretmen Eğitimci Dergisi, 14, 21-29.
- ELDEN, M., ULUKÖK, Ö. (2006). "Çocuklara yönelik reklamlarda denetim ve etik" Küresel İletişim dergisi, 2, 1-23.
- ERSOY, S. (2008). "Çocuklara para yönetimini öğretmede ebeveyn rehberliği" Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), ss.140-157.
- HALSTEAD, J. M. VE TAYLOR, M. J. (2000). "Learning and teaching about values: a review of recent research" Cambridge Journal of Education, 30 (2), 169-202.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=tasarruf

Tutumluluk Değerinin Kazandırılması Bağlamında Yapılan Uygulamaya İlişkin Veli ve Öğren...

- KIRSCHENBAUM, H. (1992). "A comprehensive model for values education and moral education" *The Phi Delta Kappan*, 73(10), 771-776.
- KUPCHENKO, I. VE PARSONS, J. (1987). Ways of teaching values: an outline of six values approaches. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED288806). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288806.pdf> adresinden erişilmiştir.
- LEVİAS, S. R. (2010). Quantitative Practices and Adolescent Learning in Family Financial Decision Making: Findings and Implications from an Ethnographic Study (Doctoral dissertation, University of Washington). <https://search.proquest.com/docview/808244874?accountid=13654> adresinden erişilmiştir.
- MARTÍN, A. VE OLÍVA, J.C. (2001). "Teaching Children About Money: Applications of Social Learning and Cognitive Learning Developmental Theories" *Journal of Family and Consumer Sciences*, 93(2), 26-29.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MOORE SR, A. L. (2005). A case study of how an elementary school aged student perceives and responds to character education. (Doctoral dissertation, University of Wyoming).
- Müfredat: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- OECD. (2012). PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century (Volume VI). PISA, OECD Publishing.
- ÖZKALE, A. (2018). Finansal okuryazarlık ve matematiksel okuryazarlık perspektifinde Türkiye ve Kanada (Ontario) öğretim programlarının incelenmesi ve bir model önerisi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- PATHANÍA, A. (2011). "Teachers' role in quality enhancement and value education. *Academe*"14(1),19-26. <https://pdfs.semanticscholar.org/4607/3f6d19c00cdb06b574349c6000b41431bc9b.pdf> adresinden erişilmiştir.
- SANCHEZ, T. R. (1998). Using stories about heroes to teach values. Clearing House For Social Studies. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED424190). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424190.pdf> adresinden erişilmiştir.
- SELVİTOPU, A., TAŞ, A. VE BORA, V. (2015). "Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri" *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979-994. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209814>
- SUPERKA, D. P. VE JOHNSON, P. L. (1975). Values education: approaches and materials. ERİC veri tabanından erişildi. (ERİC No: ED103284) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED103284.pdf> adresinden erişilmiştir.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). "Are there universal aspects in the structure and contents of human values?" *Journal of social issues*, 50 (4), 19-45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>

- TAY, B. VE YILDIRIM, K. (2009). "Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 9(3),1499-1542. <http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12513/204/bayramtay.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- THOMPSON, W. G. (2002). The effect of character education on student behaviour. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University, Tennessee, USA. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3083440)
- ÜNLÜ, İ, KAŞKAYA, A . (2018). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7 (4), 2656-2679. <http://dergipark.gov.tr/teke/issue/42447/511222> adresinden erişilmiştir.
- YALAR, T., YELKEN, T. Y. (2011). "Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi" Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(38), 79-98.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (5. Baskı). Seçkin Yayınları. Ankara
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları. Ankara
- YILDIRIM, K. (2009). "Values education experiences of Turkish class teachers. A phenomological approach" Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 35, 165- 184
- YILDIRIM, Y. (2014). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile sosyal tutumlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 378617)
- YILDIRIM, Y. (2019). Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının etkin vatandaşlık değerlerine etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya
- YİĞİTTİR, S. (2010). " İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler" Değerler Eğitim Dergisi. Cilt 8, No. 19, 207-223
- ZWARTHOD, D. (2015). " Creating frugal citizens: The liberal egalitarian case for teaching frugality." Theory and Research in Education, 13(3), 286-307. <https://doi.org/10.1177/1477878515606620>

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE VERİLEN MATEMATİK OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİNİN PLANLANMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşegül KARAKAŞ¹, Rıdvan EZENTAS²

* Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yayımlanan Ayşegül Karakaş'ın Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

1 Matematik Öğretmeni, Emek Ortaokulu, BURSA, aysegulegilmez16@gmail.com , ORCID: 0000-0002-0478-4661.

2 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, BURSA, rezentas@uludag.edu.tr , ORCID: 0000-0001-8619-8334.

Geliş Tarihi: 27.05.2020 Kabul Tarihi: 06.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.743329

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısına etkisini ortaya koymak ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemektir. Çalışma, Bursa'daki bir devlet ortaokulunun yedinci sınıfına giden 19 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada eylem araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılara on iki hafta boyunca matematik okuryazarlığı eğitimi verilmiştir. Çalışma grubuna Matematik Okuryazarlığı ön test-son testi ve sekiz ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Öğrencilerin etkinliklere katılımları değerlendirebilmek için ön test uygulandıktan sonra haftalık değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Son olarak eğitim sonunda öğrencilerin eğitim sürecine ait duygu ve düşüncelerini belirleyebilmek için öğrencilerden birer mektup yazmaları istenmiş ve elde edilen mektuplara içerik analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde matematik okuryazarlığı eğitiminin, yedinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı başarı düzeylerinde anlamlı derecede artış sağladığı görülmüştür. Sekiz ay sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda da öğrencilerde kalıcı öğrenme gerçekleştiği saptanmıştır. Etkinliklere katılımlar değerlendirildiğinde öğrencilerin etkinliklere aktif şekilde katıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerden toplanan mektupların içerikleri duyuşsal ve bilişsel öğrenmeye yönelik iki kategori altında incelendiğinde öğrencilerin olumlu görüş bildirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Matematik Okuryazarlığı, Kalıcılık

PLANNING, IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF MATHEMATICAL LITERACY EDUCATION PROVIDED TO SEVENTH GRADE STUDENTS

Abstract:

The aim of this study is to reveal the effect of mathematics literacy education given to sev-enth grade students in middle school on students' success in mathematical literacy and to determine whether permanent learning has taken place. The study was carried out on 19 students who went to the seventh grade of a public secondary school in Bursa. Action research method was used in this study. In the research, mathematics literacy training was given to the study group for twelve weeks. Mathematical Literacy Test was applied to study group as pre-test and post-test and after eight months as permanence test. In order to evaluate students' participation in the activities, they were subjected to weekly evaluation after the pre-test. Finally, at the end of the education, students were asked to write a letter to determine their feelings and thoughts about the education process and content analysis was applied to the letters obtained. As a result of the findings, it was observed that mathematics literacy education provided a significant increase in mathematics literacy success levels of seventh grade students. As a result of the permanence test performed eight months later, it was determined that the students had permanent learning. When the attendance to the activities was evaluated, it was determined that the students actively participated in the activities. When the contents of the letters collected from the students were examined under two categories for affective and cognitive learning, it was seen that the students reported positive opinions.

Keywords: Mathematical literacy, Mathematical education, permanence

Giriş

Yaşanılan çağın ihtiyaçlarına göre bireylerde bulunması gerektiği düşünülen bilgi, beceri, tutum ve davranışlarda değişmektedir. 19. yüzyılda başlayan endüstri toplumundan bilgi toplumuna doğru olan bu değişim matematik öğretiminde yeni bir bakış açısı olan Matematik Okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır. (Yenilmez & Ata, 2013). 20. yüzyılda ise Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyinde (NTCM, 1989), matematik okuryazarlığı kavramı eğitim vizyonu olarak ele alınmıştır. 21. yüzyılda OECD(Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)'nün yürüttüğü PISA(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ile daha ön plana çıkmıştır (Bozkurt, 2019). Bu bağlamda MEB(Milli Eğitim Bakanlığı) 2015-2019 stratejik planında eğitim ve öğretim

sürecini de çağın ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmeye dahil ederek matematik okuryazarı birey yetiştirmeyi amaç edinmiştir. (MEB, 2015). Matematik okuryazarlığı kavramı günümüzde modern matematiğin amacı haline gelmiştir (Höfer ve Beckmann, 2009).

Matematik Okuryazarlığı, yaşamsal zorlukları anlayarak matematiksel bilgiyi kullanma, yaşamın içinden matematiği formüle ederek, uygulayarak ve yorumlayarak matematik temelli karar vermeyi yaşam tarzı haline getirme becerisidir (Altun ve Bozkurt, 2017; Bansilal, 2014; Colwell ve Enderson, 2016; Sari ve Wijaya, 2017; OECD, 2006). Matematik Okuryazarlığı, bireyin günlük hayatta karşılaştığı sorunların çözümünde üst düzey düşünme becerilerini kullanarak matematiği sosyal yaşamla ilişkilendirerek kullanabilme kapasitesidir.

Günümüz bilgi toplumunda matematik okuryazarı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Artan bilgi ve gelişen ekonomi ile insanlar matematiğin temel taşı olduğu teknolojik faaliyetlerde bulunarak bilgiyi işlemek ve iletişim halinde olarak problem çözmek durumunda kalmışlardır (Ojose, 2011). Bireyin değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilmesi için okullarda eleştirel düşünmenin yer aldığı, günlük hayattaki yaşamsal durumlar üzerinden etkinlikler yapılarak matematik okuryazarlığı becerisine sahip olarak yetiştirilebileceği yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Bozkurt, 2019).

Değişen dünya şartlarında matematik okuryazarı öğrencileri okullarda yetiştirelebileceğimiz gibi öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarılarını da arttırabiliriz. Yapılan araştırmalar öğrencilerin matematik okuryazarlığı beceri düzeyini çeşitli stratejiler ve gerekli öğrenme ortamları oluşturularak günlük hayatla ilişkilendirilen durumlarla karşılaştırarak arttırılabileceği ifade edilmiştir (Höfer ve Beckmann, 2009; Leibowitz, 2016).

Matematik okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; matematik okuryazarlığı öz yeterlilik ile inanç düzeyleri (Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç 2012; Dinçer, Akarsu ve Yılmaz 2016; Özgen ve Bindak 2011; Özsoy Güneş, Çıngıl Barış ve Kırbaşlar 2013; Tarım, Baypınar ve Keklik 2015), görsel matematik okuryazarlığının temel özellikleri ile görsel matematik okuryazarlığı algı ölçeği (Bekdemir ve Duran 2012; Duran 2013), PISA 2003, PISA 2009 ve PISA 2012 sonuçlarına göre matematik okuryazarlığını etkileyen faktörler, değişkenler, sınıf özellikleri, performans, puanların sınıflandırılması, başarı düzeyi (Aksu ve Güzeller, 2016; Aksu, Güzeller ve Eser, 2017; Akyüz ve Pala, 2010; Gürsakal, 2009; Koğar 2015; Şahin ve Yıldırım, 2016), matematik okuryazarlığı problemlerinin sınıflandırılması (Altun ve Bozkurt, 2017), matematik okuryazarlığı düzeyini ölçme (Güneş ve Gökçek, 2013; Uysal ve Yenilmez, 2011), matematik öğretim programının matematik okuryazarlığı açısından yeterliliği (Güzel, 2017) üzerine çalışmışlardır. Taşkın (2017), ise 6. Sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı beceri düzeylerini arttırmak üzerine çalışma yapmıştır. İncelenen çalışmalar, matematik öğrenme ortamlarının uygun hale getirerek öğrencilerin matematik okur-

yazarlığı beceri düzeyleri arttırmaya yönelik araştırmaların az olduğunu göstermektedir. Bu sebeple araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı eğitiminin planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesi konusu incelenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere verilen matematik okuryazarlığı eğitimi öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarı düzeylerine etkisini belirlemek, verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin kalıcı olup olmadığını tespit etmek, yapılan uygulama ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak ve etkinliklere katılımlarını değerlendirmektir.

İfade edilen amacı gerçekleştirebilmek için araştırmanın problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

Araştırmanın problemi

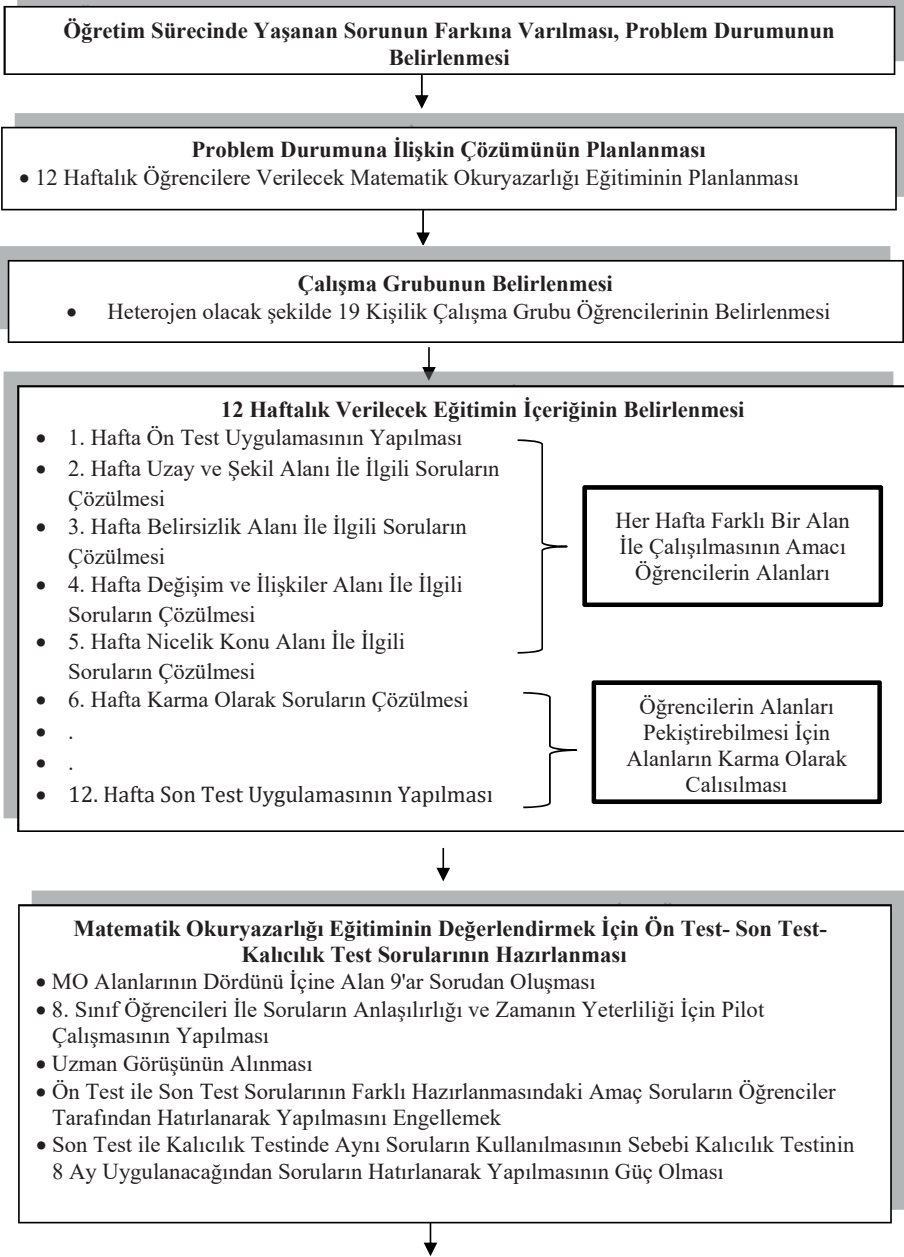
Araştırmanın amacına uygun olarak yeterli ve doğru verileri toplamak adına aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır?

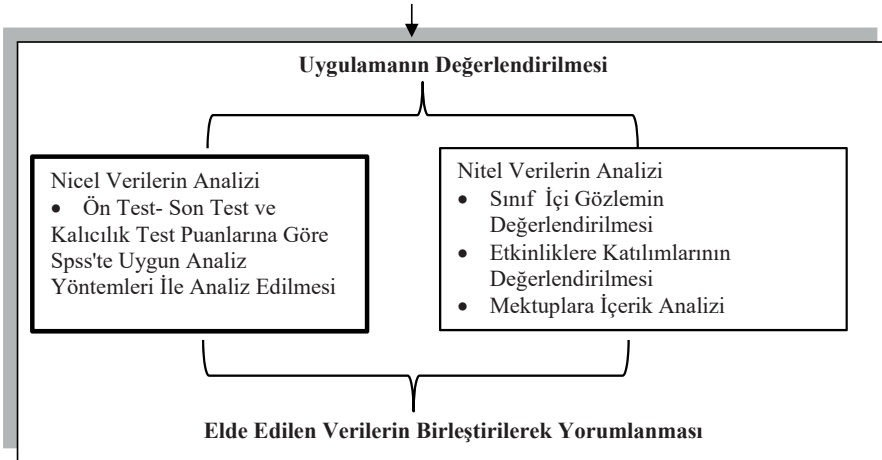
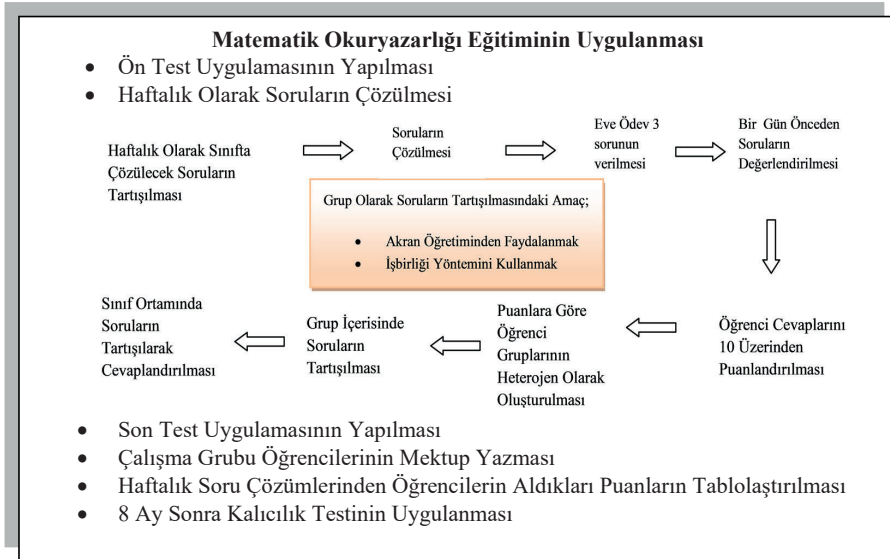
1. Yedinci sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin matematik okuryazarlığı başarısına etkisi var mıdır?
2. Yedinci sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin kalıcı öğrenmeye etkisi var mıdır?
3. Matematik okuryazarlığı eğitimi verilen öğrencilerin uygulama hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Matematik okuryazarlığı eğitimi verilen öğrencilerin etkinliklere katılımı ne düzeydedir?

Yöntem

Bu çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması; problem durumunun tanımlanması, problem sürecinde çalışmanın yapılacağı çalışma grubunun belirlenmesi, çalışma sürecinin yaşanacağı ortamdaki dinamiklerin belirlenmesi, belirlenen dinamiklere uygun eylem stratejisinin tasarlanması, eylem stratejisinin değerlendirilmesini sağlayacak araçların hazırlanarak uygulanması ve elde edilen verilerin uygun analiz yöntemleri ile analiz edilerek eylem sürecinin değerlendirmesidir (Aksoy, 2003). Araştırmanın uygulama aşamaları Şekil 1’de akış şemasıyla gösterilmektedir.

Şekil 1. Araştırma Kapsamında Yapılan Uygulamanın Akış Şeması





Yapılan çalışmada birinci aşamada, yedinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı kapsamındaki soruların çözümünde sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyinin yeterli seviyede olmadığını belirlemek için problem durumu belirlenmiştir. İkinci aşamada, çalışma grubu yansız, heterojen olacak şekilde ve 19 kişi olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun heterojen olarak belirlenmesindeki amaç, planlanan matematik okuryazarlığı eğitimini her düzeyden

öğrencilere vererek öğrencilerin matematik okuryazarlığındaki gelişimlerini incelemektedir.

Üçüncü aşamada, öğretim sürecine uygun olacak şekilde 12 haftalık bir dersler dizisi oluşturulmuştur. Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmek için oluşturulan dersler dizisinin planlaması yapılırken Uzay ve Şekil, Belirsizlik, Değişim ve İlişkiler ile Nicelik matematik okuryazarlığı alanlarına dikkat edilerek tasarlanmıştır. Dördüncü aşamada, matematik okuryazarlığı alanlarının dördünü de kapsayan dokuz sorudan oluşan uzman görüşünün de alındığı ön test-son test ve kalıcılık matematik okuryazarlığı testleri veri toplama araçları olarak hazırlanmıştır. Beşinci aşamada, uygulamaya nasıl başlanacağı ve uygulama aşamasında nelerin yer alacağını ve nasıl sonlandırılacağı yer verilmiştir. Uygulama süresi 12 hafta olarak belirlenmiştir. 1. hafta ve 12. hafta matematik okuryazarlığı ön test ile son test uygulamasına ayrılmıştır. 10 hafta boyunca matematik okuryazarlığının 4 alanı ile ilgili günde 3 soru sınıf ortamında çözüldükten sonra uygulamanın yapıldığı haftaya ait ilgili alanlardaki benzer 3 soru öğrencilere eve ödev olarak verilmesi planlanmıştır. Haftalık çalışılacak konu alanlarının sıralaması, karma olarak çalışmanın yapılacağı haftalardaki konu alan sıralaması ile çözdürülecek ve ödev verilecek sorular çalışmaya başlamadan önce hazırlanmıştır. Eve ödev verilen sorularla ilgili öğrencileri takip edebilmek için 10 hafta boyunca okulda soruları tartışmaya başlamadan bir gün öncesinden sorular toplanarak 10 puan üzerinden değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Çalışma grubu haftalık olarak o haftadaki ödev sorularının değerlendirme sonucuna göre 4-5 kişilik heterojen alt gruplara ayrılmıştır. Bu sayede soruların önce grup içinde çözümlerinin tartışılması sağlanmış, akran öğretimi ve işbirlikli öğrenmeden faydalanarak da öğrencilerin düşünme becerilerindeki değişim incelenmiştir. Elde edilen değerlendirme puanları ile öğrencilerin uygulama sürecine aktif katılımının incelenmesi planlanmıştır. Çalışmanın sonunda matematik okuryazarlığı son testi uygulanarak hazırlanan matematik öğrenme ortamının matematik okuryazarlığı beceri düzeyini arttırmadaki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yapılan çalışma hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek için çalışmanın sonunda mektup yazmaları istenmiştir. Matematik okuryazarlığı eğitimi bittikten sekiz ay sonra son testteki soruların hatırlanarak yapılmasının güç olacağından son test soruları kalıcılık testi olarak uygulanarak kalıcı öğrenme gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili inceleme yapılmıştır.

Altıncı aşamada ise, elde edilen veriler uygun nicel analiz yöntemleri ile SPSS kullanarak analiz edilmiştir. Verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim döneminde Bursa-Büyükorhan'daki bir ortaokulun yedinci sınıfındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun yedinci sınıf olarak belirlenmesinin amaçları, Taşkın(2017) tarafından altıncı sınıflarda bu çalışmanın yapılması, LGS sorularının değiştirilerek muhakeme isteyen sorular şeklinde sorulması ve bu öğrencilerin

seneye bu sınava girecek olmaları, en önemlisi ise taşınmalı eğitimle dezavantajda olan öğrencileri şehir merkezindeki öğrencilere bir adım daha yaklaştırmaktır. Ayrıca araştırmacılarından birinin burada görev yapmakta olan bir öğretmen olması diğer etkindir. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğrencilere ait kişisel bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kız	12	63
Erkek	17	37
Toplam	19	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada 19 öğrenci yer almıştır. Matematik okur-yazarlığı eğitimi verilen çalışma grubundaki 19 öğrencinin %63’nün kız, %37’sinin erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık seviyelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Matematik Okuryazarlığı Ön Testi ve Son Testi”, öğrencilerde gerçekleşen öğrenmenin 8 ay sonra kalıcı olup olmadığını ölçmek için “Matematik Okuryazarlığı Kalıcılık Testi” veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin etkinliklere katılımlarını değerlendirmek için eve ödev verilen sorulara verdikleri yanıtlar için her hafta 10 puan üzerinden değerlendirme yapılarak puan tablosu oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin yapılan çalışma hakkındaki düşüncelerini belirlemek için yazdıkları mektuplar veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmektedir.

Matematik Okuryazarlığı Ön Testi, Son Testi ve Kalıcılık Testi

“Matematik Okuryazarlığı Ön Testi, Son Testi ile Kalıcılık Testi” içerisinde yer alan sorular PISA konu alanlarına uygun olacak şekilde 2017 yılında MEB tarafından öğretmenler için öğretim materyali olarak hazırlanan matematik uygulamaları kitabından bakılarak araştırmacı tarafından yeniden tasarlananlardan ve Altun(2015)’un çalışmasında yedinci sınıf öğrenci düzeylerine uygun bulunan sorulardan oluşmaktadır. Oluşturulan “Matematik Okuryazarlığı Ön Testi, Son Testi ve Kalıcılık Testi” soruları uzman görüşüne sunulduktan sonra uygulamaya konulmaktadır. “Matematik Okuryazarlığı Ön Testi”nde 9 soru mevcuttur, bazı soruların içerisinde alt sorular yer aldığından test toplam 19 sorudan oluşmaktadır. “Matematik Okuryazarlığı Son Testi ve Kalıcılık Testi”nde de 9 soru mevcuttur, bazı soruların içerisinde alt sorular yer aldığı için test toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan “Matematik Okuryazarlığı Ön Testi, Son Testi ve Kalıcılık Testi” sorularının PISA’daki konu alanlarına göre dağılım ve bağlamları aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 2. Matematik okuryazarlığı ön testinin konu alanları ve bağlamlarının dağılımı

SORULAR	KONU ALANLARI				BAĞLAMLAR		
	Uzay ve Şekil	Belirsizlik	Değişim ve İlişkileri	Nicelik	Bilimsel	Toplumsal	Kişisel
Sınav				X			X
Mağaza				X		X	
Et Tavukları		X			X		
Öğrenci Boyları		X					X
Oyun			X		X		
Kargo			X			X	
Şekiller	X				X		
Otlak	X						X
Kitap Kolisi	X						X

Tablo 3. Matematik okuryazarlığı son testi ile kalıcılık testinin konu alanları ve bağlamlarının dağılımı

SORULAR	KONU ALANLARI				BAĞLAMLAR		
	Uzay ve Şekil	Belirsizlik	Değişim ve İlişkileri	Nicelik	Bilimsel	Toplumsal	Kişisel
Başarı Notu				X			X
Yemek Menüsü				X			X
Öğretim Yöntemi		X				X	
Kız Kardeşler		X					X
Şifre			X				X
Budama			X			X	
Ağıl	X						X
Sokak Lambası	X				X		
Hediye Kuponu	X						X

Öğretimin tanıtılması

Veri toplama araçlarının, sorularının anlaşılabilirliği ve yeterli sürenin ayarlanabilmesi için araştırmanın yapılacağı ortaokulda bulunan sekizinci sınıf öğrencileri ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmanın sonunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılarak “Matematik Okuryazarlığı Ön Testi ve Son Testi “ soruları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Matematik eğitiminin verildiği öğrencilere haftalık olarak çözdürülecek soruların konu alanları ile eve ödev olarak verilecek sorular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Haftalık olarak çözülecek sorular

ÇALIŞMA ZAMANI	SORULARIN KONU ALANLARI	UYGULAMA SÜRECİNDE ÇÖZÜLEN SORULAR	ÖDEV OLARAK VERİLEN SORULAR
I. HAFTA	-Belirsizlik -Değişim ve ilişkileri -Nicelik - Uzay ve Şekil	Ön test uygulaması	
II. HAFTA	-Uzay ve Şekil	-Petrol Sızıntısı -Garaj -Kağıt Rulo	-Kütük - Fotoğraf Çerçevesi -Satılık Daire
III. HAFTA	-Belirsizlik	-Bilyeler -Sınıf -Soygunlar	-Seçim -Büyüme -İlkbahar Fuarı
IV. HAFTA	-Değişim ve İlişkileri	-Notlar -Banka -Öğretmen Alımı	-Banka Kredisi -Öğretmen Performansı -Sözlü Sınav
V. HAFTA	-Nicelik	-Badana Boya -Başarı Notu -Termometre	-Gazete Satmak -Koçlar -Evin Havası
VI. HAFTA	-Belirsizlik -Uzay ve Şekil -Nicelik	-Atık -Rock Konseri -Yumurta	-Renkli Şekerler -Kıta Alanı -İlaç
VII. HAFTA	-Belirsizlik -Değişim ve İlişkileri -Nicelik	-Zeytin Bahçesi -Karışım -Tv Oyunu	-Hava Sıcaklığı -Kalp Atışı -Kayın Ağacı
VIII. HAFTA	-Belirsizlik -Uzay ve Şekil -Nicelik	-Yatırım -Petek -Haziran da Hava Sıcaklığı	-Dış Satım -Teras -Alışveriş

IX. HAFTA	-Nicelik	-Kargo	-Kestane Şekeri
	-Değişim ve İlişkileri	-İşyeri	-Su Deposu
	-Nicelik	-Memur Alımı	-Hukuk Bürosu
X. HAFTA	-Belirsizlik	-Sıcaklık Grafiği	-Otel
	-Uzay ve Şekil	-Slovenya	-Arsa
	-Nicelik	-Bozuk Hesap Makinesi	-Hediye Kuponu
XI. HAFTA	-Değişim ve İlişkileri	-Gazete	-En İyi Araba
	-Nicelik	-Yağış Tahmini	-Kitaplık
	-Belirsizlik	-İş	-Matematik Yarışması
XII. HAFTA	-Belirsizlik		
	-Değişim ve İlişkileri	Son test uygulaması	
	-Uzay ve Şekil-Nicelik		

Öğrencileri matematik okuryazarlığı soruları konu alanlarına göre dört gruba ayrılarak ilk dört hafta her bir alan üzerinde ayrı ayrı durularak çalışılması planlanmaktadır. Uygulama sürecinin bu şekilde tasarlanmasındaki amaç öğrencilerin matematik okuryazarlığı konu alanlarını daha net kavramalarını sağlamaktır. Uygulamada ilk olarak öğrencilerin soruları okuyarak kendilerinin çözmeleri beklenmiştir. Her bir öğrencinin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edecekleri bir ortam oluşturularak önce tüm öğrencilere tek tek söz hakkı verilmiştir. Tüm öğrenciler düşüncelerini ifade ettikten sonra öğrencilerden herkesin düşüncesini dikkate alarak düşüncelerini tekrar gözden geçirmeleri söylenmiştir. Düşüncelerini tekrar gözden geçiren öğrencilerden fikrini değiştiren olup olmadığı sorularak değiştiren varsa niçin değiştirdiğini ifade etmesi istenmiştir. Bu süreçte araştırmacı öğrencileri yönlendirmemiş ve öğrencilerin yöneltilen soru için belirttikleri düşüncelerinin yanlış ve doğru olduğu ile ilgili herhangi bir dönüt vermemiştir.

Araştırmacı yanlış cevap verenlerden başlayarak doğruya en yakın olana doğru öğrencilere tekrar düşüncelerini ifade edecekleri bir ortam sağlamıştır. Araştırmacı doğruya yakın cevap veren öğrencilerin cevaplarını tartışmaya açarak yanlış cevap verenlerin yaptıkları hataları fark etmelerini sağlamıştır. Araştırmacının yapmış olduğu bu çalışma ile öğrenciler doğru cevaba ulaşmışlardır. Bu yöntem ile çalışmadaki diğer sorular da yanıtlandırılmıştır.

Çalışma tamamlandıktan sonra aynı konu alanına ait üç soru eve ödev olarak verilmiştir. Öğrencilerin eve ödev olarak verilen soruları çözmek için aile bireylerinden veya üst sınıflardaki arkadaşlarında da yardım alabilecekleri ifade edilmiştir. Bir sonraki haftadaki konu alanına ait çalışmaya başlanılmadan iki gün önce öğrencilere eve ödev olarak verilen sorulara verdikleri yanıtlar toplanmıştır. Verdikleri cevaplar incelenerek on üzerinden puanlama yapılmış ve fotoğraflandırılmıştır. Öğrencilerde

toplanan cevaplar tekrardan geri dağıtılarak yeni konu alanına başlamadan önce ev ödevleri tartışılmış ve daha sonra diğer konu alanı ile ilgili çalışmaya başlanılmıştır. Bu şekilde çalışma süreci uygulanarak öğrencilerin düzenli çalışmaları ve doğru yanıt-lara ulaşmaları sağlanmıştır.

Araştırmacının ev ödevlerine puanlama yapmasındaki amacı öğrencilerin sürece aktif ve motive olarak katılmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin eve verilen ödevlerden aldıkları puanların toplamının %20'si araştırmacı tarafından matematik uygulama dersinde ders etkinlikleri notuna eklenerek kullanılmıştır. 12. haftada çalışma grubun-daki öğrencilere matematik okuryazarlığı son testi uygulanarak çalışmanın uygulama süreci tamamlanmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerden matematik okurya-zarlığı son testi uygulamasından sonra uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirle-mek için mektup yazmaları istenmiştir.

Araştırmacı çalışma grubundaki öğrencilere son testten sekiz ay sonra kalıcılık testi uygulayarak öğrencilerde kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmüştür. Kalıcılık testi için son testte kullanmış olduğu soruları tekrar kullanmıştır. Son testin uygulamasında sonra sekiz ay ara vermesindeki en büyük etken soruların hatırlanmasını engellemektir.

Verilerin analizi

Araştırmacı, alt problemlerden toplamış olduğu verileri analiz etmek için Spss 23.0 analiz programı kullanmıştır. Sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmacı, "Matematik Okuryazarlığı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Test" sorularını her soru 10 puan olacak şekilde dokuz soruyu toplam 90 puan üzerinden değerlendirmiş-tir. Her soruyu kendi içerisinde bilişsel basamak süreçlerini dikkate alarak puan-lama anahtarı oluşturmuştur.

Örneğin; «Zeka oyunları dersinde üç farklı sınavdan 5 üzerinden tam sayı notlar alınmıştır. Bu dersten başarılı olanları belirlemek için bu notların aritmetik ortalaması alınmaktadır.

a) Ortalaması tam 3 olan bir öğrenci hangi notları almış olabilir? Açıklayarak ya-zınız.

b) Ortalaması tam 3 veya ondalık sonuçlar yuvarlanarak 3 olduğunda hangi notlar alınmış olabilir? Tablo yaparak gösteriniz." şeklindeki ön test sorusunun puanlama-sında a maddesi bilişsel basamaklardan bilgi basamağında ve kavrama basamağında olduğundan araştırmacı tarafından 4 puan üzerinden değerlendirilmiştir. B maddesi ondalık yuvarlamaları içerisinde barındırdığında analiz basamağını içermesi sebebiyle araştırmacı tarafından 6 puan üzerinden değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmada parametrik testlerin kullanılabilmesi için sağlanması gereken şartlar-dan biri de verilerin normal dağılım göstermesidir. Araştırma da çalışmanın yapıldığı örneklemin 30'un altında olması bu şartın sağlanması güçleştirmektedir. Bu sebeple

önce verilerin normalliği incelenmiştir. Araştırmadaki örneklem grupları 30'un altında olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilk normallik testinden elde edilen bilgiler Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Çalışma grubunun ön test ile son test puanlarının normallik testi sonuçları

Test	\bar{X}	S	df	p
Ön Test	19,263	10,093	19	0,908
Son Test	38,632	20,683	19	0,874

Tablo 5'ten elde edilen bilgilere göre çalışma grubunun ön test ve son test puanlarının normallik değeri $p > 0,05$ olarak tespit edilerek çalışma grubunun ön test ile son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın problemini yanıtlatabilmek için problemler detaylı bir şekilde incelenmiş, verilerinin analizleri yapılarak sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Matematik Okuryazarlığı Başarısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde yedinci sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin matematik okuryazarlığı başarı düzeyine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya ait verileri elde edebilmek için çalışma grubundaki öğrencilere hazırlanan matematik okuryazarlığı ön test ve son test soruları uygulanmıştır. Testlerden elde edilen puanlar analiz edilerek sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklem t- testi uygulanmıştır. Yapılan ilişkili örneklem t-testinden elde edilen bilgiler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Çalışma grubunun ön test ile son test puanlarının t-testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	19	19,263	10,093	18	8,141	0,00
Son Test	19	38,632	20,683			

Tablo 6'da görüldüğü üzere bu ortalamalar arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucunda, çalışma grubu öğrencilerinin geliştirilen öğretim yönteminin uygulanmasından öncesindeki test puanları ortalaması ($X_{\text{Ön Test}}=19,263$) ile geliştirilen öğretim yönteminin uygulanmasından sonrasındaki test puanları ortalaması ($X_{\text{Son Test}}=38,632$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(18)}=8,141, p < 0,01$]. Bu durumda Matematik Okuryazarlık becerisini geliştirmek için

oluşturulan dersler dizisinin uygulanmasının matematik okuryazarlığı becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kalıcı Öğrenmeye İlişkin Bulgular

Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmek için verilen eğitimin kalıcı bir öğrenme sağlayıp sağlamadığını belirlemek için sekiz ay sonra çalışma grubundaki öğrencilere kalıcılık testi uygulanarak çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Çalışma grubundaki öğrenci sayısı başlangıçta 19 kişi iken 17 kişi olarak alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrenci sayısının değişmesindeki etken araştırmanın yapıldığı bölgenin göç veren bir yer olmasıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerden ikisi naklini merkezdeki bir okula aldırılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerden 17'sine kalıcılık testi uygulandığından nakli aldırılan çalışma grubundaki iki öğrencinin son test puanları teste tabi edilmeyerek normallik testi uygulanmıştır. Normallik testi sonucunda normallik sağladığı tespit edilerek ilişkili örneklem için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan ilişkili örneklem t-testinde elde edilen bilgiler Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Çalışma grubuna ait son test-kalıcılık test puanlarının t-testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son Test	17	37,941	16,776	16	1,813	0,089
Kalıcılık Testi	17	33,177	19,526			

Tablo 7'de görüldüğü üzere, çalışma grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Son Test}}=37,941$) ile kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{Kalıcılık Test}}=33,177$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(16)}=1,813$, $p>0,05$]. Elde edilen bilgilere bakılarak verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik okuryazarlık becerileri üzerinde kalıcı bir öğrenme sağladığı söylenebilir.

Çalışma grubu öğrencilerinde kalıcı öğrenme gerçekleşmesinde öğrencilere günlük yaşamlarından sorular yöneltilerek çalışmanın yapılması ve öğrencilerin kendi dünyalarında soruları anlamlandırmasında gerçekçi matematik eğitiminin etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmalarını bireysel hızlarına göre öğrenme gerçekleştirmelerini sağlayan işbirlikli öğrenme yöntemi ile akran destekli öğretim tekniğinin faydası olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Uygulama Hakkında Düşünceleri

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama hakkındaki düşüncelerinin belirleyebilmek için çalışmanın sonunda düşüncelerini ifade edebilecekleri bir mektup yazmaları istenmiştir. Mektuplardan elde edilen veriler içerik analizi yapılarak araştırmacı

tarafından değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen görüş ve düşünceler kategorilere ayırarak Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin mektup temaları ve alt kategorileri

Tema	Alt Kategori	Frekans	Yüzde
Duyuşsal Boyut	Yaralı ve faydalı bulma	7	37
	Sıkıcı bulma	2	11
	Matematiği sevme	6	32
	Eğlenceli bulma	4	21
Bilişsel Boyut	Hayat kolaylaştırıcı	1	5
	Farklı bakış açısı geliştirici	3	16
	Farklı çözüm yolları üretmeyi öğretici	3	16
	Bilişsel açıdan geliştirici	5	26
	Zor bulma	4	21

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ifadeleri duyuşsal boyut ve bilişsel boyut olarak iki tema altında toplanmaktadır. Duyuşsal boyut teması öğrencilerin ifadelerine göre dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler ve yüzdeleri şu şekildedir; öğrencilerin %37’sinin çalışmayı yaralı ve faydalı bulduğu, %11’nin çalışmayı sıkıcı bulduğu, %32’sinin matematiği sevdiği, %21’inin yapılan çalışmayı ve matematiği eğlenceli bulduğu,”. Bilişsel boyut teması da öğrencilerin ifadelerine göre beş kategoriye ayrılmıştır. Bilişsel boyutun kategorileri ve yüzdeleri şu şekildedir; %5’nin matematiği hayat kolaylaştırıcı olarak gördüğü, %16’sının yapılan çalışmanın farklı bakış geliştirici olarak gördüğü, %16’sı yapılan çalışmanın farklı çözüm yolları üretmeyi öğretici olduğu, %26’sının yapılan çalışmanın bilişsel olarak geliştirici bulduğu, %21’inin ise çalışmayı zor bulduğu yönündedir. Öğrencilerin %11’i çalışmayı sıkıcı ve %21’i zor olarak değerlendirirler de yapılan çalışmayı faydalı ve yararlı bulduğu, günlük hayat ile ilgili çözdükleri soruları eğlenceli ve bireyi geliştirici olarak gördüklerini belirten olumlu cümlelerde mektuplarında yer almaktadır.

Etkinliklere Katılım Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde matematik okuryazarlığı eğitimi verilen öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyi araştırılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler öğrencilerin 10 haftalık çalışmalarının haftalık olarak 10 puan üzerinden değerlendirilmesinden elde edilmiştir. Öğrencilerin haftalık aldığı puanlar bir puan çizelgesi yapılarak yöntem bölümünde Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Oluşturulan ders dizisinin uygulamasında öğrencilerin ödevlerden aldıkları haftalık puanların dağılımı

Puan Aralığı	N	%
85-100	3	16
70-84	6	32
55-69	2	10
45-54	2	10
0-44	6	32
TOPLAM	19	100

Tablo 9'dan elde edilen verilere göre, öğrencilerin %68'lik kısmının etkinliklere ilgi göstererek 45 ve üzeri puan aldığı, %32'lik kısmının etkinliklere ilgi göstermeyerek 44 ve altı puan aldığı gözlenmektedir. İlgi göstermediğini belirttiğimiz öğrencilerin ise düşük puan almalarını okula düzenli olarak devam etmemeleri ve okulda buldukları süreçte ise başaramayacaklarını düşünerek etkinliklerde aktif olarak rol almamalarıyla açıklayabiliriz. İlgi göstermeyen öğrencilerin olmasına rağmen çalışma grubu öğrencilerinin yarısından fazlasının etkinliklere ilgi gösterdiğini elde edilen bulgularla yararlanarak ifade edebiliriz.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmanın bulgularına göre Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmek için oluşturulan dersler dizisinin yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı becerilerini geliştirmesinde anlamlı derecede artış sağladığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bize, oluşturulan dersler dizisinin Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmede başarılı bir süreç sağladığını göstermektedir.

Güzel (2017), altıncı sınıf matematik dersi öğretim programının matematik okuryazarlığı yeterliliği açısından değerlendirdiği ve incelediği çalışmasında Matematik Okuryazarlığı yeterlilikleri bakımından geliştirilen dersler dizisinin uygulandığı öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı becerilerinin daha fazla geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Taşkın (2017), altıncı sınıf öğrencilerine verdiği Matematik Okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin Matematik Okuryazarlık başarılarını anlamlı derecede arttırdığını belirtmiştir. Gürbüz (2014), yapmış olduğu bu çalışmasında öğretmen adaylarına verilen eğitim sayesinde öğretmen adaylarının PISA okuryazarlık düzeylerinde artış olduğunu belirtmiştir. Gellert (2004), Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmede günlük hayattan örneklerin yer aldığı etkinliklerin kullanılmasının beceri düzeyinde artış sağladığını belirtmiştir. Korkmaz (2016), yaptığı çalışmasında matematik uygulama derslerinin günlük hayat örnekleriyle işlendiğinde altıncı sınıf öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. İncelenen bu ça-

lışmalar gösteriyor ki, Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmek için oluşturulan ders dizileri ile günlük hayatta yer alan soruların kullanılmasının Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmede daha etkilidir.

Yedinci sınıf Matematik Okuryazarlığı eğitiminin verildiği öğrencilerden çalışmanın sonunda mektup yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin çalışma ile ilgili düşüncelerini yazmış oldukları bu mektuplar incelendiğinde, öğrencilerin çalışmayı başlangıçta zor ve sıkıcı bulduklarını ancak zaman geçtikçe yapabilir hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yapılan çalışmayı faydalı bulduklarını ve bilişsel süreçleri geliştiren bir çalışma olduğunu belirtmeleri çalışma hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın yedinci sınıf öğrencilerine oluşturulan dersler dizisinin uygulama aşaması tamamlandıktan sekiz ay sonra çalışma grubu öğrencilerine kalıcılık testi uygulanmıştır. Matematik Okuryazarlığı eğitiminin verildiği çalışma grubu öğrencilerinde kalıcı öğrenme gerçekleştiği saptanmıştır. Sekiz ay gibi uzun bir süreden sonra kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi araştırmacının haftalık olarak öğrencilere her bir matematik okuryazarlığı alanını içine alacak şekilde günlük hayattan üçer soruya yer vermesi ve özellikle soruların ders içerisinde cevaplanmasında fikir belirtenler ile belirtemeyenleri bir araya getirerek işbirlikçi öğrenme tekniğini kullanarak akran öğreticiliğinden yararlanmasıyla açıklanabilir. Bu Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmek için oluşturulan dersler dizisinin başarılı bir çalışma olduğunu göstermektedir. Taşkın (2017), altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada verilen Matematik Okuryazarlığı eğitiminin kalıcı bir öğrenme sağladığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki, Matematik Okuryazarlığı eğitiminin verilmesi kalıcı bir öğrenme sağlamaktadır.

Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Eğitimi için oluşturulan dersler dizisindeki etkinliklere katılımları incelendiğinde etkinliklerde aktif olarak yer alan öğrencilerin başarılı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca haftalık olarak yapılan etkinliklerin uygulamasında grupların heterojen olarak ayarlanmasının akran öğrenmesine ve işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olarak öğrenme düzeyini arttırdığı gözlenmektedir. Öncü (2007), yapmış olduğu çalışmada eğitim sürecinde aktif olarak katılım gösteren öğrencilerin daha başarılı olduğunu, akranlarla öğrenmenin sürece olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Çelik, Örenoğlu Toraman ve Çelik (2018), ders başarısında öğrenci katılım ve öğretmen ilişkisini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin derse katılmamalarının başarı üzerinde negatif etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Cihanoğlu (2008), işbirlikli öğrenmenin akademik başarıya tutuma ve kalıcılığa etkisini incelediği çalışmada işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığını belirtmiştir. Yeşiloğlu, Karaca ve Şimşek (2017), akran öğretiminin ortaokul öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki başarısını inceledikleri çalışmalarında akran öğretimin akademik başarıyı arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada akran öğretiminin başarıyı olumlu etkilediği gözlemlenirken Şimşek ve Yeşiloğlu (2014), akran öğretiminin

elektrik kavramlarını öğrenimi ve bilimsel süreç becerilerini kazanmaları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında akran öğretiminin bilimsel süreçleri kazandırmada etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak Matematik Okuryazarlığı becerisini geliştirmek için yapılacak araştırmalarla ilgili önerilere yer verilmiştir. Öneriler aşağıda iki kategori altında gösterilmiştir.

a) Matematik Okuryazarlığı Eğitimi ile ilgili öneriler;

- Matematik Okuryazarlığı gelişimini daha iyi takip edebilmek için 5. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilere matematik okuryazarlığı eğitimi verilerek her yıl matematik okuryazarlık düzeyleri incelenebilir.
- Matematikte kullanılan sorular ne kadar günlük hayata yakın olursa öğrencilerin o kadar dikkatinin çektiğinin gözlemlendiği bu çalışma konular günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılabilir ve gelişmeleri incelenebilir.
- Matematik uygulama derslerinde matematik okuryazarlığı çalışmalarına ağırlık verilebilir.
- Bağlamsal problemlerin yer aldığı başka dersler açılabilir.
- Yordama gücünü arttırmak için diğer disiplinler arası etkinliklere yer verilerek matematik okuryazarlık düzeylerinin gelişiminin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Matematik okuryazarlığı incelendiğinde ezberden uzak olduğu görülmektedir. Matematik okuryazarlığı sorularını çözebilmek için yordamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerimize ezberci sorular yerine günlük hayattan yordama gücünü geliştiren etkinliklerin uygulamasına ağırlık verilebilir.

b) Öğretmenlere yönelik Matematik Okuryazarlığı Eğitimi ile ilgili öneriler;

- Matematik Okuryazarlığı eğitimine sahip öğretmenlerin, öğrencilere matematik okuryazarlığı becerisini geliştirme düzeyleri incelenebilir.
- Matematik okuryazarlığı düzeyini arttırmak için, öğretmen adaylarına üniversitede ayrı bir ders olarak öğretim yapılabilir. Öğretmen olarak görev yapan bireylere ise hizmet içi eğitim verilerek ülkemizin matematik okuryazarlığındaki bu eksiğinin bir kısmı bu şekilde kapatılabilir.

Kaynakça

- AKARSU, S. (2009). Öz-Yeterlik, Motivasyon ve PISA 2003 Matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bolu.
- AKSU, G. & GÜZELLER, C. O. (2016). PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Puanlarının Karar Ağacı Yöntemiyle Sınıflandırılması: *Türkiye Örneklemi. Eğitim ve Bilim*, 41 (185), 101-122.
- AKSU, G., GÜZELLER, C.O.& ESER, M.T. (2017). Öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının aşamalı doğrusal model (hlm) ile incelenmesi: PISA 2012 *Türkiye Örneği. Eğitim ve Bilim*, 42(191), 247-266.
- AKYÜZ, G., PALA, N. M. (2010). PISA 2003 Sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 668-678.
- ALTINTAŞ, E., ÖZDEMİR, A. Ş. & KERPIÇ, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
- ALTUN M., BOZKURT I. (2017). Matematik Okuryazarlığı Problemleri İçin Yeni Bir Sınıflama Önerisi, *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188.
- BANSİLAL, S. (2011). Unpacking mathematical literacy teachers' understanding of the concept of inflation. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 15(2), 179-190.
- BOZKURT, I. (2019). Matematik Okuryazarlığı Konusunda Yetiştirilen Öğretmenlerin Öğrencilerinde Matematik Okuryazarlığı Gelişiminin İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bursa, Türkiye.
- CİHANOĞLU, M. O. (2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, İzmir.
- COLWELL, J., & ENDERSON, M. C. (2016). "When I hear literacy": Using pre-service teachers' perceptions of mathematical literacy to inform program changes in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 53, 63-74.
- ÇELİK, S., ÖRENOĞLU T. S. & ÇELİK, K. (2018). Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 39-53.
- DİNÇER, B., AKARSU, E. & YILMAZ, S. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları İle Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 207-228.
- GELLERT, U. (2004). Didactic Material Confronted with The Concept of Mathematical Literacy. *Educational Studies in Mathematics*, 55, 163-179.

Yedinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Planlanması, Uygulan...

- GÜRBÜZ, M. (2014). PISA Matematik Okuryazarlık Öğretiminin PISA Sorusu Yazma ve Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.
- GÜRSAKAL, S. (2012). PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- GÜNEŞ, G. & GÖKÇEK, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-79.
- GÜZEL, S. (2017). Altıncı Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Matematik Okuryazarlığı Yeterlikleri Bakımından Değerlendirilmesi Ve Geliştirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, Türkiye.
- HÖFER, T., & BECKMANN, A. (2009). Supporting mathematical literacy: examples from a cross-curricular project. *ZDM: the international journal on mathematics education*, 41(1-2), 223-230.
- KOĞAR, H. (2015). PISA 2012 Matematik Okuryazarlığını Etkileyen Faktörlerin Aracılık Modeli ile İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 45-55.
- KORKMAZ, D. (2016). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Öz-Yeterlikleri İle Geometrik Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- KURTOĞLU Ç. S. (2006). Materyal Kullanımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Geometri Kavramları Bağlamında Matematiksel Okuryazarlığına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Çalışma., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- LEİBOWİTZ, D. (2016). Supporting mathematical literacy development: A case study of the syntax of introductory algebra. *Interdisciplinary Undergraduate Research Journal*, 2(1), 7-13.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı, Ankara
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). (1989). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- OECD. (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006. Paris: OECD Publishing.
- OJOSE, B., (2011). Mathematics literacy: Are we able to put the mathematics we learn into everyday use? *Journal of Mathematics Education*, 4(1), 89-100.
- ÖNCÜ, S. (2007). The Relationship Between Instructor Practices And Student Engagement: What Engages Students In Blended Learning Environments? Indiana University Department of Instructional Systems Technology (Yayınlanmış Doktora Tezi), Indiana.
- ÖZGEN, K. & BİNDAK, R. (2011). Lise Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.

- ÖZSOY G.Z., ÇILGIL B.Ç. & KIRBAŞLAR, F.G. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2013-1,) 47-64.
- PESEN, C. (2006). Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenler İçin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi. Ankara: Öncü Basımevi.
- SARİ, R. H. N., & WİJAYA, A. (2017). Mathematical literacy of senior high school students in Yogyakarta. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 4(1), 100-107.
- ŞİMŞEK, Ö. & YEŞİLOĞLU, Ö. (2014). Akran Öğretimi Yönteminin Elektrik Kavramlarının Öğrenimi Ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazanımı Üzerine Etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 72-94 .
- TARIM, K., BAYPINAR, K. & KEKLİK, G. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 846-870.
- TAŞKIN, E. (2017). Altıncı Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Başarısına Etkisi., Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, Türkiye.
- TAŞKIN, E., EZENTAŞ, R. & ALTUN, M. (2018). Altıncı Sınıf Öğrencilerine Verilen Matematik Okuryazarlığı Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Başarısına Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2069-2079.
- UYSAI, E. & YENİLMEZ, K. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- YENİLMEZ, K. VE ATA, A. (2013). Matematik Okuryazarlığı Dersinin Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterliğine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1803-1816.
- YEŞİLOĞLU, Ö., KARACA, S. & ŞİMŞEK, Ö. (2017). Akran Öğretimi Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersindeki Başarısına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 309-320.
- YILDIRIM, S. (2011). Öz-yeterlik, İçerik Yönelik Motivasyon, Kaygı ve Matematik Başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan Bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.

ÇOCUKLARIN BOŞANMAYA UYUMU ÖLÇEĞİ-OKUL FORMUNUN GELİŞTİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Serap NAZLI¹, Derya HALİSDEMİR²,
Hamide Deniz GÜLLEROĞLU³, Semra KİYE⁴**

1 Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, serapnazli68@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8875-7926.

2 Milli Eğitim Bakanlığı, deryapdr@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3082-0208.

3 Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, denizgulleroğlu@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-6995-8223.

4 Araştırma Görevlisi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, kiyesemra@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4414-5765.

Geliş Tarihi: 02.06.2020 Kabul Tarihi: 28.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.746784

Öz: Bu çalışmanın amacı Çocukların Boşanmaya Uyumu Ölçeği- Okul Formu' nu (ÇBUÖ-Okul Formu) geliştirmektir. ÇBUÖ-Okul Formu, ebeveynleri boşanma sürecindeki çocukların (1.-8. sınıflar için) okuldaki davranışlarını gözlemleyen öğretmenlerinden ve psikolojik danışmanlarından veri toplanacak şekilde tasarlanmıştır. Ankara'da altı ilkokul ve bir ortaokulda görev yapan 109 öğretmen (48 ilkokul öğretmeni ve 61 ortaokul sınıf rehber öğretmeni) ve 6 psikolojik danışman ebeveynleri boşanma sürecindeki 256 öğrenciyi değerlendirmişlerdir. Bu öğrencilerin 113'ü kız, 143'ü erkek ve yaşları 7-15 arasındadır. Süreçte Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonuçları ölçeğin 21 maddelik iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu, DFA sonuçları faktör yapısının veriyle uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği okul disiplin sorunları boyutu için 0,961, psiko-sosyal sorunlar boyutu için 0,850 ve tüm ölçek maddeleri için 0,950 olarak hesaplanmıştır. ÇBUÖ-Okul Formu' nun ölçüt geçerliği hesaplamasında Okul Sosyal Davranış Ölçeği (Okul SDÖ) ile arasındaki ilişki A formu için 0,79 ve B formu için 0,90 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları 5'li likert tipi derecelendirmeye sahip ÇBUÖ-Okul Formu' nun, 21 madde ve iki boyuttan (okul disiplin sorunları ve psiko-sosyal sorunlar) oluştuğunu, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: boşanma, boşanmaya uyum, çocuk, okul, ölçek

THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S DIVORCE ADJUSTMENT SCALE SCHOOL FORM

Abstract:

The aim of this study was to develop the Children's Divorce Adaptation Scale-School Form (CDAS-School Form). CDAS-School Form is designed to receive data from teachers and psychological counselors who observe the behavior of children whose parents are in the divorce process. 109 teachers and 6 psychological counselors working at six primary and one secondary schools in Ankara and 256 students whose parents were in the process of divorce were evaluated. 113 of the students are girls and 143 boys. The construct validity of the scale was determined by exploratory and confirmatory factor analysis. AFA results indicated that the scale had a 21-items, two-factor structure, CFA results showed that the factor structure was consistent with the data. The Cronbach's alpha reliability of the scale was 0,961 for school discipline problems, psycho-social problems were calculated as 0,850 for the dimension and 0,950 for all scale items. The relationship between the Criterion Validity of Child SRS and School Social Behavior Scala was calculated as 0,79 for form A and 0,90 for form B. Results of the analysis indicated that the CDAS-School Form is a reliable and valid scale to measure children's adaptation to divorce.

Keywords: divorce, adaptation to divorce, child, school, scale

Giriş

Ebeveynlerinin boşanması çocuklar için stresli, baş etmesi zor ve karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Arifoğlu ve Öz, 2008; Morrison ve Cherlin, 1995). Boşanma nedeni ile ailenin dağılması çocukta doğal olarak kaygı, üzüntü ve endişeye neden olmaktadır. Bu durum çocuklarda bilinmezliklerle dolu bir gelecek algısı oluşturmakta ve çocukların öfke, suçluluk gibi yoğun duygular yaşamasını beraberinde getirmektedir. Çocuklar, ebeveynlerinin boşanmasıyla birlikte ilişki ağlarını ve destek kaynaklarını kaybettiklerini düşünmektedirler (Öngider, 2006). Ayrıca çocuklar yaşadıkları yoğun duygusal durumlarla birlikte anne ve babaları ayrıldığında kendilerine ne olacağı ile ilgili endişe duymakta, neyi kaybettiklerini tam olarak tanımlayamamakta ve gelecekleri konusunda kaygılar yaşamaktadırlar (Öztürk, 2008).

Son yıllarda boşanmaya ilişkin yapılan araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde araştırmaların ortak bulgularının boşanmış aile çocuklarının uyum sorunları olduğu anlaşılmaktadır. Boşanmanın çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar (Aral ve Başar, 1998; Büyüksahin, 2009; Karakuş, 2003;

Öngider, 2006; Öztürk, 2006; Şirvanlı Özen, 1998; Tahiroviç ve Demir, 2018) boşanmış ailelerden gelen çocukların davranışsal, psikolojik, eğitsel problem yaşama risklerinin ve kaygı, depresyon düzeylerinin boşanmamış ailelerden gelen çocuklara göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Amato (2000) ebeveynleri boşanmış çocukların diğer çocuklara göre psikolojik ve sosyal yaşamlarında daha sıkıntılı olduklarını ve ebeveynleri ile ilişkilerinde daha yoğun sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Yurt dışında ve ülkemizde yapılan araştırmalarda, aile içinde huzursuzluk olması ve eşler arası çatışmanın çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve pek çok psikolojik sorunlara neden olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların çatışmalı bir aile ortamında büyümesinden boşanmanın daha yararlı olduğu belirtilmektedir (Amato, 2000; Baysal, 2003; Büyüksahin, 2009; Fincham, 1994; Fincham, Graych ve Osborne, 1994; Fiyakalı, 2008; McMahon ve ark., 2003; Öztürk, 2006; Şirvanlı Özen, 1998). Amato (1993) boşanmanın çocuklar üzerindeki etkisini incelediği meta analiz çalışmasında boşanmanın çocuklar üzerindeki etkisini beş faktörde toplamaktadır: Velayeti almayan ebeveynin çocukla ilişkisinin olmaması, velayeti alan ebeveynin uyumu, ebeveynler arası çatışma, maddi zorluklar ve yaşamdaki stresli değişikliklerdir.

Amato ve Cheadle (2005) boşanmanın olumsuz etkilerinin hem alt soylarda yani çocuklarda hem de onların çocukları üzerinde devamlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Boşanmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin çok uzun yıllar devam ettiği ve ebeveynleri çocukluğunda boşanmış bireylerin yetişkinliklerinde de bu durumun etkilerini yaşadıkları belirtilmektedir (Kelly, 2007; Kelly ve Emery, 2003; Nock, 2000). Ebeveynleri çocukken boşanmış bireyler için bu süreç kendi evliliklerini ve kendi çocukları ile ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilecek kadar uzun süreli olabilmektedir (Dohaney, 2018; Hoelter, 2009; Wolff, 2004). Bu dönemde yaşanan olumsuz süreçlerin çocuğun yetişkin yaşamına, evliliğine ve çocuğu ile ilişkilerine yansıyan uzun süreli olumsuz etkileri görülmektedir (Huurre, Junkkari ve Aro, 2006; Wolf, 2004). Chase, Cherlin ve Kiernan (1995) çocukluk döneminde ebeveynleri boşanan bireylerin, evlenme ve çocuk sahibi olma konularına daha olumsuz baktıkları ve evlilik sürecinde yaşanan sorunlarda boşanmayı ilk çözüm yolu olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Araştırmalar ayrıca boşanmış aile çocuklarının okul başarılarının düşük olduğunu da göstermektedir (Arkes, 2014; Aydoğan ve Altınbulak, 2015; Sağlam, 2011). Diğer bir ifade ile boşanma sürecinde yaşanan sıkıntılar sadece aile ortamında kalmamakta, çocukların okul ortamlarındaki davranışlarına da yansımaktadır. Yapılan bir meta analiz çalışmasında boşanmış aile çocuklarının akademik başarı, sosyal beceriler, psikolojik uyum, benlik saygısı düzeylerinin düşük ve davranım bozukluğu gösterme sıklığının yüksek olduğunu göstermektedir (Stacey ve McCabe, 2001). Boşanmanın olumsuz etkileri çocukların bu sürece uyum sağlamalarını arttıracak programların hazırlanıp uygulanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri kapsamında, okul psikolojik danışmanlarının bireysel ve gruplar halinde destek hizmeti sunması, çocukların boşanmanın olumsuzlukları ile

başa çıkmaları ve riskli davranışlar göstermelerinin önlenmesi için boşanmaya uyum programlarının etkili olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde yılda ortalama 225-250 bin boşanma davası açılmakta ve yılda yaklaşık 120 bin çift yasal olarak boşanmaktadır (Adalet Bakanlığı, 2018). Türkiye İstatistik Kurumunun (TUIİK) verilerinin, 2001 yılında 91,994 olan boşanma sayısının yüzde elliden fazla bir artışla 2018 yılında 142,448'e kadar yükseldiğinin göstermesi, boşanma sürecindeki bireyler ve çocuklarla çalışmayı gerektirmektedir. Bu boşanmaların %60'ının evliliğin ilk 10 yılında gerçekleşmesi (TUIİK, 2019) okullarda kabaca 300-400 bin çocuğun boşanma sürecindeki ev ortamlarından okullara geldiği saptamasını doğurmaktadır. Bu süreç aile desteği ve korumasından uzak çocukların olası risk davranışlarına yönelmesini de beraberinde getirmektedir. TUIİK verilerine göre 2017 yılında 335 bin çocuğun emniyet birimlerine getirilmiş olması ve çoğunluğu 15-17 yaş grubundaki 107 bin çocuğun öldürme, yaralama, cinsel taciz gibi suçlara sürüklendiğinin (TUIİK, 2019) belirlenmiş olması artan riski somut olarak göstermektedir. Risk grubundaki çocukların sıralamasında boşanma, aile içi şiddet, ebeveyn ilgisizliği (Ögel, Tari ve Eke, 2005; MEB, 2015) gibi aile kaynaklı sorunlar ilk sırada yer almaktadır. Bu durum boşanma sürecindeki ebeveynler ve öğrenciler ile çalışmanın gerekli olduğunu göstermektedir.

Çocuk ve gençlerin suça sürüklenmesinde aile yapısının belirleyici bir etken olduğu görülmektedir. Buradaki temel problem boşanma olgusundan ziyade boşanmaya uyumun sağlanamaması ve boşanmaya bağlı olarak aile işlevlerindeki kayıptır (Aral ve Başar, 1998; Büyükaşahin, 2009; Karakuş, 2003; Kelly, 2000; Öngider, 2006; Öztürk, 2006; Şirvanlı Özen, 1998; Tahiroviç ve Demir, 2018). Dolayısıyla çocuklar için bu süreçle başa çıkmayı kolaylaştıracak bilgi ve beceriler kazandırmaya yönelik önleyici rehberlik çalışmaları, boşanma sürecinin onlar açısından bir sorun alanı oluşturmamasına katkı sağlayacaktır. Okullarda bu kapsamda önleyici rehberlik hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu konuda neredeyse hiç ölçme aracı olmadığı görülmüştür. Alan yazında Arifoğlu (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır ve 9-12 yaş aralığındaki ebeveynleri boşanmış çocuklarda kullanılabilir şekilde geliştirilmiştir. Ancak okullarda öğrencileri gözlemleme olanağı bulunan öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından boşanma sonrasında uyumu belirlemeye yönelik herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim 1.-8. sınıflarda öğrenim gören, ebeveynleri boşanma sürecindeki çocuklar için öğretmenler ve psikolojik danışmanların gözlemlerine dayalı olarak kullanılabilir ve onların boşanmaya uyum düzeyini belirleyecek olan Çocukların Boşanmaya Uyumu Ölçeği-Okul Formu' nu (ÇBUÖ-Okul Formu) geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun tespit edilmesinde boşanma süreci ölçüt olarak ele alınmış ve ölçüt örnekleme yöntemiyle ebeveynleri boşanma sürecinde olan çocuklara ulaşmak

hedeflenmiştir. Ankara'nın merkez ilçelerinden Etimesgut, Sincan, Altındağ, Yenimahalle ve Çankaya ilçeleri seçilerek maksimum çeşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilecek ilçeler ve okulların belirlenmesinin ardından gerekli izinler alınmış ve öğretmenler, sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının rehberliğinde araştırmaya katılacak öğrenciler belirlenmiştir.

Ankara'da altı ilkokul ve bir ortaokulda görev yapan 109 öğretmen (48 ilkokul öğretmeni ve 61 ortaokulda sınıf rehber öğretmeni) ve 6 psikolojik danışman boşanma sürecindeki 256 öğrenciyi değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında iki çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle açılımcı, ikinci çalışma grubundan edinilen verilerle doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubu 130 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların %43,8' i (n=57) kız, %56,2' si (n=73) erkek öğrencidir. Yaşları 7-15 arasında ve yaş ortalamaları 11,02 ($\pm 2,31$)' dir. İkinci çalışma grubunda 126 öğrenci yer almakta, öğrencilerin %50,8' i (n=64) kız, %49,2' si (n=62) erkektir. Öğrencilerin yaşları 7-15 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 11,14 ($\pm 2,26$)' tür.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında ebeveynleri boşanma sürecindeki çocukların boşanmaya uyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçekte Tezbaşaran (2008) tarafından önerilen ölçek geliştirme basamakları takip edilmiştir.

Geliştirme süreci öncesinde ölçek maddelerini yanıtlayacakların belirlenmesi amaçlanmış bu doğrultuda uzmanlardan oluşan bir panel grubu oluşturulmuştur. Panel grubunda ölçeğin öğrencilerin okuldaki davranışlarını gözlemleyen öğretmenlerinden ve psikolojik danışmanlardan bilgi alınacak şekilde tasarlanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin çocuklardan değil onlarla etkileşim kuran okul personelinin alınmasının nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Özellikle boşanma sürecindeki aile ortamlarını yaşayan 7-15 yaş aralığındaki ilköğretim (1.-8. sınıflar) öğrencilerinin duygusal yoğunluk nedeni ile sağlıklı biçimde öz bildirime dayalı ölçek doldurma yeterliliğinin oluşmaması,
- Alan yazında araştırma bulgularının, ebeveynleri boşanma sürecindeki çocukların okuldaki davranışlarının gözlemlenebildiğini göstermesi,
- Okul ortamında çocuklardan sorumlu öğretmen ve psikolojik danışmanların daha sağlıklı ve objektif gözlem yapabilmeleri,
- Boşanmış ailelerden gelen çocukların okul ortamındaki genel davranışlarının gözlemlenmesi,
- Mahkemelerden velayet ile ilgili çocuğun okulundan da bilgi alma ihtiyacının göz önünde bulundurulması.

Yukarıda sıralanan nedenlerle ÇBUÖ-Okul Formu' nun doğrudan ebeveynleri boşanma sürecindeki çocuk tarafından değil, dolaylı olarak öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirilecek şekilde tasarlanması uygun görülmüştür. ÇBUÖ-Okul Formu' nun geliştirme sürecinde takip edilen aşamalar şu şekildedir:

Ölçeğin amacının ve kapsamının belirlenmesi: Ölçek geliştirme sürecine öncelikle alan yazın incelemesi ile başlanmıştır. Alan yazın (Aral ve Başar, 1998; Büyükaşahin, 2009; Karakuş, 2003; Öngider, 2006; Öztürk, 2006; Şirvanlı Özen, 1998; Tahiroviç ve Demir, 2018; Uşaklı, 2013) incelemesinde ebeveynlerinin boşanma sürecinde çocuklarda özellikle suçluluk, öfke, endişe gibi yoğun duygular; okulda disiplin problemleri ve akademik başarıda düşüş olduğu tespit edilmiştir. Ardından boşanma sürecinde yaşanabilecek uyumsuzluk sorunları incelenerek ölçeğin alt boyutları geçici olarak tespit edilmiştir.

Madde havuzunun oluşturulması: Madde havuzu oluşturulurken 50 boşanmış veli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve 32 öğretmenden boşanma sürecindeki öğrencileri ile ilgili gözlemleri alınmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde 50 boşanmış veli (43 kadın, 7 erkek) ile yapılan görüşmeler aracılığı ile çocuklarının bu süreçte nasıl etkilendiğine ilişkin bilgi alınmıştır. Velilerden elde edilen bilgilere göre boşanma sürecinde çocukların zamanla velayeti üstlenmeyen ebeveyni ile arasındaki bağı kopmakta ve bu sınırlı etkileşim çocuk büyüdükçe artan problemlerli davranışlara (davranışlarında asileşme, huysuzluk gibi) neden olmaktadır. Özellikle çocuklarının okula başlamalarıyla birlikte evdeki davranışlarında hırçınlaşma, ani sinirlenme ve öfke patlamaları yaşadıklarını okul ortamında ise derslere ilgisizlik, arkadaşları ile ilişkilerinde sorunlar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında boşanma sürecindeki aile çocuklarının okul ortamındaki davranışları hakkında bilgi almak amacıyla, 32 öğretmenin (14 ilkökul ve 18 ortaokul öğretmeni) ve iki psikolojik danışmanın gözlemleri alınmıştır. Öğretmenler ve psikolojik danışmanlar ailesi boşanma sürecinde olan öğrencilerin okulda uyumsuz davranışlar (içe kapanma, hırçınlaşma, arkadaş ilişkilerinde sorunlar, duygusal iniş çıkışlar, aniden sinirlenme, öfke krizleri, derslere ilgisizlik vb.) gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelemesi, boşanmış veliler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlardan elde edilen bilgilerden ÇBUÖ Okul Formu' nun üç boyutlu (okul disiplin sorunları, öğretmen ve arkadaşlar ile ilişkiler, duygusal sorunlar) ve 30 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur.

Uzman görüşünün alınması: Hazırlanan ölçek maddeleri anlaşılabilirliği ve uygunluğu değerlendirilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur. ÇBUÖ-Okul Formu aile danışmanlığı alanında çalışmaları olan dört PDR akademisyeni, bir klinik psikoloji ve bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki okul psikolojik danışmanı olmak üzere toplam sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan aynı zamanda ölçekte belirlenen boyutlar ve maddelerin kapsamı temsil etme düzeyleri hakkında da bilgi vermeleri istenmiş, ölçeğin kapsam geçerliğine yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda maddeler anlamsal ve teorik açıdan değerlendirilmiştir.

dirilmiş, benzerlik ve binişiklik gösteren 7 madde çıkartılmış, devrik cümleler düzenlenmiş ve ÇBUÖ-Okul Formu 23 madde ile pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Deneme formunun oluşturulması: Uzman görüşü doğrultusunda ölçeğin pilot uygulaması için deneme formu hazırlanmıştır. Ölçeğin nasıl doldurulacağını açıklayan ve amacını kapsayan yönerge yazılmıştır. ÇBUÖ- Okul Formu deneme formu, bir ilkokulda görevli dört sınıf öğretmeni ve bir psikolojik danışman ile bir ortaokulda görevli altı sınıf rehber öğretmeni ve bir psikolojik danışman tarafından 15 çocuk için doldurulmuş böylelikle maddelerin anlaşılır olduğu saptanmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte olumsuz ifade taşıyan (tekrar kodlanacak) madde bulunmamaktadır.

Ön uygulamanın yapılması: Deneme formu uygulamasından sonra, ÇBUÖ-Okul Formu boşanma sürecindeki ailelerden gelen öğrencileri değerlendirmek üzere 109 öğretmenden (48 ilkokul öğretmeni ve 61 ortaokul sınıf rehber öğretmeni) ve 6 psikolojik danışmandan önce 130 öğrenci için ardından 126 öğrenci için doldurmaları istenmiştir. Toplam 256 boşanmış aileden gelen öğrenci için elde edilen cevaplar doğrultusunda birinci araştırma grubunun verileriyle açımlayıcı, ikinci araştırma grubunun verileriyle doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçüt geçerliğine yönelik kanıt elde etmek amacıyla da Okul Sosyal Davranış Ölçeği (Okul SDÖ) uygulanarak analizler sonrasında ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçüt Geçerliği İçin Yararlanılan Ölçme Aracı

ÇBUÖ-Okul Formu' nun ölçüt geçerliği için Okul Sosyal Davranış Ölçeği (Okul SDÖ) kullanılmıştır. Okul SDÖ, Merrell tarafından anasınıfından lise son sınıfa kadar olan öğrenciler düzeyinde davranışlarının sosyallik ya da anti sosyallik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçeğin uygulamasını öğretmenler ya da okulda bulunan diğer personel yapabilmektedir. Ölçeğin A ve B olmak üzere iki formu bulunmaktadır. A Formu Sosyal Yeterlilik, B Formu Antisozyal Davranışlar şeklinde adlandırılmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ve split-half güvenilirlik katsayısı 0,91 ve 0,98; test tekrar test güvenilirlik katsayısı A Formu için 0,76 ve 0,83 ve B Formu için 0,60 ve 0,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlar arasındaki tutarlılık katsayısı 0,77 ve 0,87 olarak hesaplanmıştır (Merrell, 1993).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Nazlı (2008) tarafından yapılmıştır. Okul SDÖ' nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına Balıkesir il merkezindeki 4 ilköğretim ve 2 orta-öğretimde çalışan 44 öğretmen katılmış toplam 109 öğrenci için elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Okul SDÖ' nün faktör yapısı Sosyal Yeterlilik A Formu için iki boyut (Akran İlişkileri ve Kendini Kontrol) ve Antisozyal Davranışlar B Formu için üç boyut (Öfkeli, Saldırgan ve Bozguncu) olarak belirlenmiştir. İki forma ilişkin madde toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilik özelliğinin olması gereken seviyede olduğu saptanmıştır. İki forma ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının ise 0,986 ve 0,985 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nazlı, 2008).

Verilerin Analizi

ÇBUÖ-Okul Formu' nun yapı geçerliği çalışması kapsamında faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve sonrasında elde edilen faktör yapısının doğruluğunu göstermek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analizlerin kullanılma nedeni AFA uygulanarak ölçeğin yapısını keşfederek açığa çıkarmak, DFA analizi ile elde edilen bu faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmektir (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). Analizler öncesinde veri setlerinin büyüklük, normallik, uç değer ve çoklu bağlantılılık varsayımları olmak üzere analizlere uygunluğu incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce ayrıca The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) ve Barlett testi hesaplanmaları yapılmıştır. KMO, bir bağımlı ve bir bağımsız değişken arasındaki ilişkinin gücünü, diğer bağımsız değişkenlerin etkisi sabit tutulduğunda ölçen değer olarak hesaplanmaktadır. KMO değerinin 0,50'den düşük olmaması gerektiği aksi durumda faktör analizine devam edilemeyeceği belirtilir. Elde edilen veriler doğrultusunda hesaplanan KMO değeri 0,937 olarak belirlenmiştir. Buna göre örneklem sayısı ve maddeler arasındaki faktörleşme mükemmel düzeydedir (Tavşancıl, 2006).

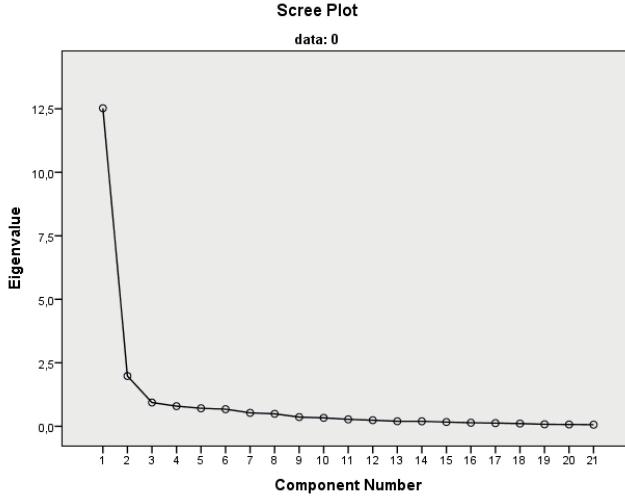
Doğrulamalı faktör analizi (DFA), sadece gözlenen değişkenlerle gizil değişkenin faktör yapısını belirlemek için değil aynı zamanda daha önce belirlenmiş faktör yapısının doğruluğunu test etmek için kullanılmaktadır. İkinci veri setiyle yapılan DFA analizi sonrasında da ölçeğe ilişkin güvenilirlikleri belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliği için ÇBUÖ-Okul Formu' ndan elde edilen toplam puan ile Okul Sosyal Davranış Ölçeği' nden (Okul SDÖ) alınan toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Moment Çarpım Korelasyon tekniği kullanılarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu başlıkta birinci veri grubundan elde edilen verilerle ulaşılan açımlayıcı faktör analizi bulguları, ikinci veri grubundan elde edilen doğrulamalı faktör analizi bulguları ve ölçüt geçerliği bulguları sırasıyla verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları

ÇBUÖ-Okul Formu' nun yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ön uygulama kapsamında 130 çocuk için alınan görüşler doğrultusunda öncelikle KMO ve Barlett testleri hesaplanmıştır. KMO değerinin 0,926 olduğu ve Barlett testinin anlamlı olduğu ($p < 0,05$) belirlenmiştir. Hesaplanan değerler verinin faktör analizi için mükemmel düzeyde uygun olduğunu göstermiş (Tavşancıl, 2006) ve analize devam edilmiştir. Temel bileşenler yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen analizde öz değeri 1'den büyük olan iki faktör olduğu belirlenmiştir. Faktörlerin öz değerleri ve aralarındaki farklar Scree Plot eğrisinde de incelenmiş (Şekil 1) ve ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir.



Şekil 1. Ölçek Maddelerinin Öz Değerlerine İlişkin Oluşturulan Scree Plot Eğrisi

Ölçekte yer alan boyut sayısına karar verildikten sonra maddelerin hesaplanan faktör yük değerleri incelenmiştir. Bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin 0,45'in üzerinde olduğu (orta ve yüksek derecede açıklayıcılığa sahip olduğu) belirlenmiştir. Ancak iki faktör arasında faktör yükleri yakın olan maddeler bulunduğu tespit edilmiştir. Madde kümelerinin birbirinden daha kesin ayrılmasını sağlamak üzere Varimax (dik döndürme) yöntemi kullanılarak analiz yinelenmiş ve aralarında 0,10 ve daha az yük gösteren iki madde (8. ve 19. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin birinci boyutunda yer alan 14 maddenin faktör yük değerlerinin 0,655 ile 0,894 arasında olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla ölçekte yer alan maddeler ait oldukları boyutu iyi düzeyde açıklamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2005). Ölçeğin birinci boyutundaki maddeler varyansın %46,027'sine açıklık getirmektedir. Ölçeğin ikinci boyutunda bulunan 7 maddenin faktör yük değerlerinin de 0,45'tün yüksek olduğu; 0,592 ile 0,802 arasında olduğu saptanmıştır. İkinci boyuttaki maddeler varyansın %23,043'üne açıklık getirmektedir. Ölçekte bulunan 21 maddenin toplam varyansın %69,070'ini açıkladığı belirlenmiştir. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması, yeterli olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Açıklanan varyans oranı ve maddelere ilişkin faktör yükleri ele alındığında geliştirilen mevcut ölçeğin yapı geçerliği düzeyinin iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Ölçeğin İki Faktörlü Yapısına İlişkin AFA Sonuçları

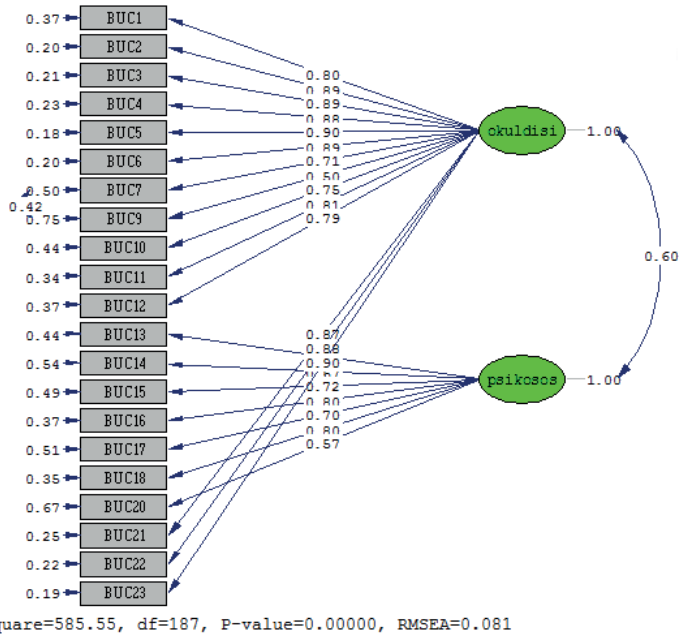
Maddeler	Faktörler		Açıklanan varyans	Güvenirlilik (α)		
	1	2				
buö6	,894	,232				
buö2	,887	,249				
buö4	,884	,237				
buö21	,870	,288	%46,027	0,970		
buö23	,853	,314				
buö3	,850	,320				
buö5	,829	,335				
buö22	,820	,310				
buö12	,780	,306				
buö7	,753	,296				
buö1	,730	,182				
buö11	,687	,386				
buö9	,665	,351				
buö10	,655	,357				
buö16	,225	,802				
buö17	,204	,801	%23,043	0,882		
buö13	,233	,762				
buö15	,177	,753				
buö18	,486	,633				
buö20	,414	,613				
buö14	,310	,592				
Toplam					%69,070	0,965

Ölçek maddelerine ilişkin cevapların güvenirlliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayılarından Cronbach Alfa hesaplanmıştır. Buna göre birinci faktördeki maddelere verilen cevapların güvenirlliği 0,970, ikinci boyuttaki maddelere verilen cevapların güvenirlliği 0,882 ve tüm maddelere verilen cevapların güvenirlliği 0,965 olarak hesap-

lanmıştır. Kalaycı (2009)'a göre 0,80 ve üzerinde bulunan alfa değerlerinde güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen ölçek maddelerine verilen cevapların iç tutarlılıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin birinci boyutu ölçeğin *okul disiplini sorunları*, ikinci boyutu *psiko-sosyal sorunlar* olarak adlandırılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde belirlenen boyutların genel bir boyutta toplandığı belirlenmiş, adlandırma sonucunda uzmanlardan da onay alınmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

ÇBUÖ Okul Formu' nun AFA ile ortaya konan iki faktörlü yapısını doğrulamak (çapraz geçerlik çalışması) amacıyla, 126 çocuk için ölçek yeniden cevaplandırılmıştır. İkinci çalışma grubunun verdiği cevaplara ilişkin elde edilen veriye doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Varsayımların incelenmesinin ardından maksimum olabilirlik yöntemine dayalı hesaplama gerçekleştirilmiştir. Şekil 2'de hesaplamalar sonucunda oluşturulan path diyagramı gösterilmiştir.



Şekil 2. Ölçeğin DFA Sonucunda Oluşturulan Path Diyagramı ve Standartlaştırılmış Katsayılar

Çocukların Boşanmaya Uyumu Ölçeği-Okul Formunun Geliştirilmesi

Şekil 2’de görülen hesaplama sonucunda bütün maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğunun, başka bir ifadeyle ait oldukları boyutların anlamlı bir açıklayıcısı olduğunun belirlenmesinin ardından hesaplamalara devam edilmiştir. DFA sonucunda hesaplanan değerler Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, okul disiplin sorunları boyutunda bulunan 14 maddenin standartlaştırılmış regresyon katsayılarının 0,25 ile 0,82 arasında olduğu görülmektedir. Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin de 0,50 ile 0,90 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci boyutu olan psiko-sosyal sorunlar boyutunda bulunan 7 maddenin standartlaştırılmış regresyon katsayılarının 0,33 ile 0,65 arasında olduğu belirlenmiştir. İkinci boyuttaki maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,57 ile 0,80 arasında olduğu, t değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Ölçeğin İki Faktörlü Yapısına İlişkin DFA Sonuçları

Maddeler	Değerler			Güvenirlilik (α)
	R ²	t	p	
BUC1	0,63	0,80	10,67	0,961
BUC2	0,80	0,89	12,84	
BUC3	0,79	0,89	12,70	
BUC4	0,77	0,88	12,47	
BUC5	0,82	0,90	13,09	
BUC6	0,80	0,89	12,84	
BUC7	0,50	0,71	9,05	
BUC9	0,25	0,50	5,87	
BUC10	0,56	0,75	9,79	
BUC11	0,66	0,81	10,99	
BUC12	0,63	0,79	10,63	
BUC21	0,75	0,87	12,23	
BUC22	0,78	0,88	12,61	
BUC23	0,81	0,90	12,95	
BUC13	0,56	0,75	9,38	0,850
BUC14	0,46	0,67	8,20	
BUC15	0,51	0,72	8,88	
BUC16	0,63	0,80	10,31	
BUC17	0,49	0,70	8,66	
BUC18	0,65	0,80	10,47	
BUC20	0,33	0,57	6,70	
Toplam				

Hesaplama aşamasının ardından model-veri uyum değerlerinin incelemesi aşamasına geçilmiştir. Hesaplanan uyum değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir. Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), İyilik uyum indeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerleri incelenmiştir. Ki kare (χ^2), değeri gözlemlenen ve tahmin edilen kovaryans matrislerini karşılaştırmak için kullanılmaktadır. Ki kare (χ^2) değerinin büyüklüğü modelin uyumsuzluğunu göstermektedir (Child, 2006). Modelin iyi uyumunu vermekte asıl önemli olan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tabachnick ve Fidell (2007)'e göre bu değer 2'nin altında olması gerekir. Bununla birlikte büyük örneklemelerde bu oranın 3'ün altında olması mükemmel uyumu, 5'in altında olması orta düzeyde uyumu göstermektedir (Kline, 2005). Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngörmekte ve bağımsızlık modelinin ürettiği kovaryans matrisi ile modelin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırmaktadır. Buna göre ikisi arasındaki oran 0 ile 1 arasında bir değer vermektedir. İyi uyum için hesaplama sonuçları 0,90 ve üzeri olmalıdır (Sümer, 2000). Normlaştırılmış Uyum indeksi (NFI), tahmin edilen modeli, modelin ki-kare değerini bağımsızlık modelinin ki-kare değeri ile karşılaştırarak değerlendirir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) ise model karmaşıklığını dikkate alarak bir değer vermekte ve bu değer için 0,95 ve üzeri mükemmel uyumu, 0,90 ve 0,94 arası kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Tablo 3'te ÇBUÖ Okul Formu' nun yapı geçerliğini sınamak üzere yapılan DFA hesaplamasında model-veri uyum değerleri, modelin iki faktörlü 21 maddelik yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 3. ÇBUÖ- Okul Formu' nun DFA Sonucu Uyum İyiliği Değerleri

X ²	sd	Ki-kare/Sd	RMSEA	NFI	NNFI	CFI
585,55	187	3,13	0,081	0,92	0,94	0,94

Aynı zamanda ikinci çalışma grubundan toplanan veriler doğrultusunda Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Okul disiplin sorunları boyutundaki maddelerin güvenilirliği 0,961, psiko-sosyal sorunlar boyutundaki maddelerin güvenilirliği 0,850 ve tüm ölçek maddelerinin güvenilirliği 0,950 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler, ölçeğin güvenilir sonuçlar ürettiğini göstermektedir.

Ölçüt Geçerliği Bulguları

ÇBUÖ-Okul Formu' nun ölçüt geçerliğine ilişkin kanıt elde edilmiştir. Bu doğrultuda hem birinci hem de ikinci çalışma grubundaki çocuklar için Okul Sosyal Davranış Ölçeği (Okul SDÖ) uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak sonuçları gösteren bilgiler Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. ÇBUÖ-Okul Formu ile Okul SDÖ Sonuçları Arasındaki İlişkiler

ÇBUÖ-Okul Formu	Değerler	Okul SDÖ-A toplam	Okul SDÖ-B toplam
Okul disiplin	r	-,794**	,928**
	p	,000	,000
	N	256	256
Psiko-sosyal	r	-,560**	,580**
	p	,000	,000
	N	256	256
ÇBUÖ-Okul Formu (toplam)	r	-,791**	,901**
	p	,000	,000
	N	256	256

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin ÇBUÖ-Okul Formu' nun okul disiplin sorunları boyutu ile Okul SDÖ-A Formu arasında negatif yönde ve yüksek yönde ilişki olduğu ($r=-0,794$, $p<0,01$) ve Okul SDÖ-B Formu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,928$, $p<0,01$). ÇBUÖ-Okul Formu' nun psiko-sosyal sorunları ile Okul SDÖ-A Formu arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=-0,560$, $p<0,01$), Okul SDÖ-B Formu arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=0,580$, $p<0,01$) tespit edilmiştir. ÇBUÖ-Okul Formu' nun toplam puanı ile Okul SDÖ-A Formu arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde ($r=-0,791$, $p<0,01$), Okul SDÖ-B Formu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=0,901$, $p<0,01$) belirlenmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin boşanmaya uyum sorunları arttıkça okullardaki problemleri davranışlarının da arttığı boşanmaya uyum sağladıkça okuldaki problemleri davranışlarının azaldığı ve uyumlu sosyal davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Alan yazındaki bulgularla paralellik gösteren bu sonuçlar ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK, 2019, 2020) ve Adalet Bakanlığının (2018) verileri boşanma oranlarının arttığını göstermektedir. Boşanma, ailede ani kriz olarak nitelendirilmekte (Nazlı, 2020), özellikle çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar (Aral ve Başar, 1998; Büyüksahin, 2009; Karakuş, 2003; Öngider, 2006; Öztürk, 2006; Şirvanlı Özen, 1998; Tahiroviç ve Demir, 2018; Uşaklı, 2013) bu süreçte psikolojik destek verilmesinin önemini göstermektedir. Okul PDR hizmetleri kapsamında sunulacak

destek programlarında kullanılacak ölçeklere ihtiyaç duyulmakta ancak ülkemizde Arifoğlu (2006) tarafından uyarlanan Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği (ÇBUÖ) dışında ölçeğin bulunmaması, yeni araştırmaları sınırlandırmaktadır. Bu çalışmada, boşanma sürecindeki (yasal boşanma sürecini başlatmış ve yasal olarak boşanmış) aile çocuklarının boşanmaya uyumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırma sürecinde öncelikle boşanma sürecindeki aile çocuklarının boşanmaya uyumuna ilişkin ölçek geliştirme ihtiyacı belirlenmiş, kapsamlı bir alan yazın taraması sonucunda hazırlanan maddeler uzmanların görüşleri doğrultusunda son şeklini almıştır. ÇBUÖ-Okul Formu' nun yapısı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aracılığıyla test edilmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin kanıt sunmak amacıyla öncelikle açıklayıcı, daha sonra elde edilen yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. AFA sonucunda ölçeğin yapısının iki faktörlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktörlerin açıkladığı varyanslar ise sırasıyla %46,027 ve %23,043 olarak hesaplanmıştır. İki boyutun birlikte açıkladıkları toplam varyans %69,070'tir.

ÇBUÖ-Okul Formu' nun AFA ile ortaya konan iki faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA' dan elde edilen uyum indeksi sonuçlarına göre model-veri arasındaki uyumun iyi olduğu tespit edilmiş ve ortaya konmuştur. Model uyum iyiliği değerlerinin sınırları ilgili alan yazın çerçevesinde belirlenmiş ve elde edilen uyum değerleri bu ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Bu çerçevede elde edilen boşanmaya uyum modelinin ve bu modelde yer alan faktörlerin iyi ve kabul edilebilir uyum sergilediği görülmüştür. Model-veri uyumuna ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde, modelin iyi bir uyum verdiği ve ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin kanıt elde etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği okul disiplin sorunları boyutu için 0,961, psiko-sosyal sorunlar boyutu için 0,850 ve tüm ölçek maddeleri için 0,950 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ölçüt geçerliği için ÇBUÖ-Okul Formu' ndan elde edilen toplam puan ile Okul SDÖ' den alınan toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Moment Çarpım Korelasyon tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. ÇBUÖ-Okul Formu ile Okul SDÖ arasındaki ilişki A formu için 0,79, B formu için 0,90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer ÇBUÖ-Okul Formu' nun ölçüt geçerliğine ilişkin kanıt olarak sunulabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, ÇBUÖ- Okul Formu' nun geçerliği ve güvenilirliği olan bir ölçek olduğu söylenebilir. ÇBUÖ-Okul Formu, 7-15 yaş arası boşanma sürecindeki (yasal boşanma süreci başlamış ve yasal olarak boşanmış) aile çocukları ile yapılan çalışmalarda kullanılabilir. Ölçek okul disiplin sorunları (1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19 ve 20. maddeler) ve psiko-sosyal sorunlar (3, 5, 7, 13, 16, 18 ve 21. maddeler) olarak iki boyuttan oluşmaktadır. ÇBUÖ-Okul Formu kullanılarak

toplam puan elde edilmekte olup hesaplanabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 21 ve 105'tir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, boşanma sonrası uyumun düşük olduğunu göstermektedir (Ek 1: ÇBUÖ-Okul Formu).

Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen ÇBUÖ- Okul Formu' nun bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu açıdan araştırmacılara bir takım önerilerde bulunulmuştur. Farklı geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ölçeğin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Ölçek iki boyuttan oluşmuştur, farklı boyutları (sosyal ilişkiler, sorumluluk, akademik başarı gibi) ele alan yeni ölçekler geliştirilebilir. Ölçek boşanma sürecindeki çocukların okul yaşam alanındaki davranışlarına odaklanmıştır, ölçeğin aile formu geliştirilebilir. Son olarak, ölçek 7-15 yaş gurubu için geliştirilmiştir, farklı yaş grubu için ölçek çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- <http://www.adlisicil.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/adl-istatistikler-yayin-arsivi>, "2017 Yılı Adalet Raporu", ADALET BAKANLIĞI, 2018.
- AMATO, P. R. (2000). "The Consequences of Divorce for Adults and Children" **Journal of Marriage the Family**, C 62, ss. 1269-1288. doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x
- AMATO, P.R., and CHEADLE, J. (2005). "The Long Reach of Divorce: Divorce and Child Well-being across Three Generations" **Journal of Marriage and Family**, C 67, ss. 191-206. doi.org/10.1111/j.0022-2445.2005.00014.x
- ARAL, N., ve BAŞAR, F. (1998). "Boşanmış Aileye Sahip Olan ve Olmayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi" VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- ARİFOĞLU, B. ve ÖZ, F. (2008). "Boşanmış Aile Çocuklarına Hemşirelik Yaklaşımı" **Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi**, ss. 76-84.
- ARİFOĞLU, B. (2006). Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programının Çocukların Boşanmaya Uyum, Kaygı ve Depresyon Düzeylerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara.
- ARKES, J. (2014). "Separating the Harmful Yersus Beneficial Effects of Marital Disruptions on Children" **Journal of Divorce and Remarriage**, C 58, ss. 526-541. doi.org/10.1080/10502556.2017.1344500
- AYDOĞAN, İ. ve ALTUNBULAK, C. (2015). "İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin Okul Başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi" **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C 5, S 2, ss. 75-102.
- BAYSAL, A. (2003). Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi ve Okul Başarısına Yansımaları, Dokuz Eylül Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., AKGÜN, Ö.E., KAHVECİ, Ö. ve DEMİREL, F.(2004). “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C 4, S 2, ss. 207-239.
- BÜYÜKŞAHİN, G. (2009). Boşanmış ve Boşanmamış (Tam) Ailelerden Gelen 11 – 13 Yaş Arası Çocukların Anne Baba Tutumlarını Algılama Biçimlerinin Sosyal Uyum Düzeyleri ile İlişkisi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. VE BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları, Pegem Akademi, Ankara.
- DONAHEY, K. (2018). “Effects of Divorce on Children: the Importance of Intervention. Intuition: The BYU Undergraduate” **Journal in Psychology**, C 13, S 1, ss. 21-33.
- FİNCHAM, F.D. (1994). “Marital Conflict: Correlates, Structure and Context” **Current Directions in Psychological Science**, C 12, S 1, ss. 23-27.
- FİNCHAM, F.D., GRYCH, J.N., ve OSBORNE, L.N. (1994). “Does Marital Conflict Cause Children Maladjustment? Direction and Challenges for Longitudinal Research” **Journal of Family Psychology**, C 8, S 2, ss. 128-140.
- FİYAKALI, N.C. (2008). Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeyi ve Öfke İfade Tarzlarının Karşılaştırılması, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- HUURRE, T., JUNKKARİ, H., and ARO, H. (2006) “Long-term Psycho Social Effects of Parental Divorce” **European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience**, ss. 256- 263. doi.org/10.1007/s00406-006-0641-y
- KARAKUŞ, S. (2003). Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi ve Okul Başarısına Yansımaları, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- KELLY, J. B., and EMERY, R., (2003). “Children’s Adjustment Following Divorce: Risk and Resilience Perspectives” **Family Relations**, C 52, ss. 352-362. doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00352.x
- KELLY, J. B. (2007). “Children’s Living Arrangements Following Separation and Divorce” **Family Process**. C 46, ss. 35-52. doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00190.x
- KELLY, J. B. (2000). “Children’s Adjustment in Conflicted Marriage and Divorce: A Decade Review of Research” **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, C 39, S 8, ss. 963-975.
- MCMAHON, S.D., GRANT, K.E., COMPAS, B.E., THURM, A.E., and EY, S. (2003). “Stress and Psychopathology in Children and Adolescents: Is There Evidence of Specificity?” **Journal of Psychology and Psychiatry**, C 44, S 1, ss. 107-133.
- MERRELL, K. W. (1993). “Using Behavior Rating Scales to Assess Social Skills and Antisocial Behavior in School Settings: Development of the School Social Behavior Scales” **School Psychology Review**, C 22, S 1, ss. 115-134.

Çocukların Boşanmaya Uyumu Ölçeği-Okul Formunun Geliştirilmesi

- MORRISON, D. R., and CHERLIN, A. J. (1995). "The Divorce Process and Young Children's Well-being: Aprospective Analysis" **Journal of Marriage and the Family**, C 57, S 3, ss. 800-812. psycnet.apa.org/doi/10.2307/353933
- NAZLI, S. (2008). "Sosyal Davranış Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 23, ss. 57-62.
- NAZLI, S. (2020). Boşanma. Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı, (1. Baskı), Anı Yayınevi, Ankara. <http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14.pdf>, "Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme", ÖGEL, K., TARI, I., EKE, C. Y., 2005.
- ÖNGİDER, N. (2006). Evli ve Boşanmış Ailelerde Algılanan Ebeveyn Kabul veya Reddinin Çocuğun Psikolojik Uyumu Üzerindeki Etkileri, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- ÖZTÜRK, M. (2008). 99 Sayfada Boşanmış Ailelerde Çocuk, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- ÖZTÜRK, S. (2006). Anne Babası Boşanmış 9 – 13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- SAĞLAM, M. (2011). Boşanma Sürecinde Olan Ailelerdeki Çocukların Aile Algılarının ve Sorunlarının Resimler Aracılığı ile İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- STACEY, R., and MCCABE, M.P. (2001) "Parental Divorce During Adolescen Adjustment in Early Adulthood" **Adolescence**, C 36, ss. 467-489.
- SÜMER, N. (2000). "Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar" **Türk Psikoloji Yazıları**, C 3, S 6, ss. 49-74
- ŞİRVANLI ÖZEN, D. (1998). Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- TABACHNICK, B. G., and FIDELL, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics, (5th edition), Pearson Education, Boston.
- TAHİROVİ , S., and DEMİR, G. (2018). Influence of parental divorce on anxiety level of adolescents. Nicola Yelland (Ed.). Contemporary Perspective on Child Psychology and Education, pp. 85-101.
- TAVŞANCIL, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, (3. Baskı), Nobel Yayınevi, İstanbul.
- TEZBAŞARAN, A. (2008). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara. <http://www.resmiistatistik.gov.tr/?q=tr>, "Boşanma İstatistikleri", TÜİK, 2019.
- UŞAKLI, H. (2013). "Eşinden Ayrılmış Annelerin Görüşü Açısından Çocuklarının Sorunları" **Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C 3, S 2, ss. 195-208.
- WOLF, S. (2004). Problem Çocuklar, Çev. A. Oral ve S. Kara, (6. Baskı), Say Yayınları, İstanbul.

Ek 1

ÇOCUKLARIN BOŞANMAYA UYUMU ÖLÇEĞİ-OKUL FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı/RUMUZ:.....

Cinsiyeti: () Kız () Oğlan Yaş:.....

Boşanma sürecindeki öğrencilerinizin davranışlarını 15 gün süresince gözlemleyiniz ve puanlamayı şuna göre yapınız:

- **Hiçbir zaman:** Eğer öğrenci bu davranışı göstermiyorsa ya da siz bu davranışı gözlemleme fırsatı bulamadıysanız, 1'i işaretleyiniz.
- **Çoğunlukla:** Eğer öğrenci bu davranışı sıkça gösteriyorsa, 5'i işaretleyiniz.
- **Bazen:** Eğer öğrenci ilgili davranışı, iki uç nokta arasında bir sıklıkta gösteriyorsa; 2 (daha az sıklıkta), 3 veya 4'ü (daha fazla sıklıkta) işaretleyiniz.

	①Hiçbir zaman	②Bazen	③Sıklıkla	④Çoğu zaman	⑤Her zaman	anlamına
1. Öğretmenlerine kaba davranır.	①	②	③	④	⑤	
2. Diğer öğrencileri rahatsız eder.	①	②	③	④	⑤	
3. Duygusal iniş çıkışlar yaşar.	①	②	③	④	⑤	
4. Arkadaşlarına küfürlü konuşur.	①	②	③	④	⑤	
5. Mutsuz ve neşesiz davranır.	①	②	③	④	⑤	
6. Okul kurallarını ihlal eder.	①	②	③	④	⑤	
7. Kaygılı ve endişeli davranır.	①	②	③	④	⑤	
8. Devamsızlık yapar.	①	②	③	④	⑤	
9. Ödevlerini yapmakta istekli değildir.	①	②	③	④	⑤	
10. Derslerde etkinliklere karşı ilgisiz davranır.	①	②	③	④	⑤	
11. Dikkatleri üzerine çekecek davranışlar sergiler.	①	②	③	④	⑤	
12. Derse geç girer.	①	②	③	④	⑤	
13. Birden ağlama ya da gülme gibi orantsız duygusal tepkiler verir.	①	②	③	④	⑤	
14. Teneffüste kavga çıkartır.	①	②	③	④	⑤	
15. Arkadaşları ile alay eder.	①	②	③	④	⑤	
16. Yalnız kalmayı tercih eder.	①	②	③	④	⑤	
17. Arkadaşlarına karşı öfkeli davranır.	①	②	③	④	⑤	
18. Öğretmenleri ile ailesi hakkında konuşmak istemez.	①	②	③	④	⑤	
19. Dersin akışını bozan davranışlar sergiler.	①	②	③	④	⑤	
20. Okulun araç gereçlerine zarar verir.	①	②	③	④	⑤	
21. Alınganlık, hassaslık ve küsmeye gibi davranışlar sergiler.	①	②	③	④	⑤	

Ölçek alt boyutları:

- Okul disiplin sorunları= 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19 ve 20. maddeler
- Psiko-sosyal sorunlar= 3, 5, 7, 13, 16, 18 ve 21. maddeler

YABANCI ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN HAYAT BOYU TÜRKÇE 1, 2, 3 ÖĞRETİM SETİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yakup ALAN¹, Zeynep Dilek ALPTEKİN²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, alanyakup@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9888-1357.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, z.d.alptekin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8595-1440.

Geliş Tarihi: 03.06.2020 Kabul Tarihi: 11.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.747424

Öz: Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarında birçok materyal kullanılmaktadır. Kullanılan bu materyallerin başında da ders kitapları gelmektedir. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında hazırlanan ve üç kitaptan oluşan *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla betimsel modelde hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma verilerinin toplanması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmış ve *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setini kullanan 30 öğretmen den yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşler alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Öğretmenlerden alınan görüşlerden hareketle; *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setinin biçimsel özellikleri, içerik özellikleri, kitaplarda öğrenme alanlarının dağılımı, kitapların seviyeye uygunluğu, kitaplardaki etkinliklerin öğretime katkısı, çalışma kitabının ders kitaplarına katkısı ve kitapların genel olarak değerlendirilmesiyle ilgili bulgular ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kitaplarda bazı eksikliklerin olduğunu belirtmelerine rağmen kitaplar hakkında genel anlamda olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ders kitabı, Hayat Boyu Türkçe, nitel araştırma.

THE EVALUATION OF LIFELONG TURKISH TEACHING 1, 2, 3 SET PREPARED FOR FOREIGN STUDENTS IN LINE WITH THE OPINIONS OF TEACHERS

Abstract:

A lot of materials are employed in Turkish education for the foreigners. The course books are one of the primary materials employed. The qualitative research design was employed in this descriptive study to evaluate the *Lifelong Turkish Teaching 1, 2, 3* set which was prepared within the Project on Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System and includes three books in line with the opinions of teachers. Convenience sampling was employed among the sampling methods in order to collect study data and the opinions of 30 teachers who use the *Lifelong Turkish Teaching 1, 2, 3* set were received with semi-structured interview form. The collected data was put to content analysis and the findings were presented through tables. Based on the opinions received from the teachers, the thoughts regarding *Lifelong Turkish Teaching 1, 2, 3* set's stylistic features, content properties, the distribution of learning domains within the book, the conformity of the books to the level, the contribution of the activities in the book to the teaching, the contribution of practice books to the course books and the general evaluation of the books were put forward. As a result of the study, it was observed that the teachers were positive about the books in general although they stated that the books had certain deficiencies.

Keywords: Turkish education for the foreigners, course book, Lifelong Turkish, qualitative research.

Giriş

Yabancılara Türkçe öğretiminde temel amaçlardan biri, bireylerin kendilerini yazılı veya sözlü olarak Türkçe ifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda bireylere bir dizi faaliyetler kapsamında Türkçe öğretimi çalışmaları yapılmaktadır. Yürütülen bu faaliyetler de çeşitli araç ve gereçlerle desteklenmekte veya bu araçlarla öğretim faaliyetlerinin süreci şekillendirilmektedir. Bu amaçlarla yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan birçok materyal vardır. Bu materyallerden birisi de ders kitabıdır. Halis'e (2002, 51) göre ders kitabı; eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarını gerçekleştirmek için hazırlanmış ve öğrenme faaliyetlerine kaynaklık yapan araçlardan biridir. Hatta birçok durumda ders kitapları tek öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Cunningsworth'a (1995) göre de ders kitabı, öğrencilerin bek-

lenti ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi amacıyla hazırlanan materyaldir. Ders kitapları genel kitlelere hitap edebileceği gibi, eğitim öğretim faaliyetlerini tamamlama özelliğinden hareketle farklı hedef kitlelere de hitap edebilir (Çalık, 2001).

Yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinde de kullanılan ders kitapları, birçok materyal olmasına karşın bu materyallerden en fazla tercih edilenidir (Gün ve Şimşek, 2017; Karababa, 2009). Bu nedenle yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmesi için kullanılan ders kitapları özenle hazırlanmalı böylelikle öğrencilere veya öğreticilere yol göstermelidir. Nitekim Duman (2013) da ders kitaplarının hazırlanmasında; anlamlılık, bilinenden bilinmeyene, fazla örnek kullanma, görelilik, tamamlama, seçicilik, algıda değişmezlik, kapalılık, birleştiricilik, derinlik, yenilik, basitlik, hedef kitleye uygunluk gibi ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise ders kitaplarının kolay ulaşılabilir olması, uygun metinlerden oluşması, seviyeye uygun olması, fiziksel ve içerik özellikleriyle hedef kitlenin ilgisini çekmesi, amaçlara ulaştırması, bilgiye ulaştıracak ortamı sunması ve öğretimi bireysel hâle getirmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (Göçer, 2007, 32). Yine “Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının özellikleri neler olmalıdır?” sorusuna bir cevap da Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş tarafından verilmiştir. Onlara göre de ders kitapları tasarım ve içerik özellikleri, kullanılan dil özellikleri, öğreticiliği, anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliği gibi unsurlar açısından hedef kitleye uygun olmalı ayrıca diğer materyallerle birlikte kullanılmaya da elverişli olmalıdır (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001).

Tomlinson’a (2012) göre ders kitaplarının çeşitli işlevleri vardır. Bu işlevler; bilgilendiricilik, öğreticilik, deneysellik, aydınlatıcılık ve araştırmaya teşvik ediciliktir. Bu ilkelere uygun olarak hazırlanan yabancı dil öğretim kitapları, öğrencilere hedef dilin öğretilmesinde önemli bir rol üstlenecektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için kullanılacak olan ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken unsurlar şu şekilde verilebilir:

- Ders kitabını kullanacak olan hedef kitle
- Öğrenme öğretme ilkeleri
- Genel çerçeve
- Fiziksel özellikler
- Kültürel özellikler
- Kitabın dil ve anlatım özellikleri
- Dil bilgisi öğretimi (Demir, 2015).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanan ders kitaplarında bulunması gereken tüm bu özellikler; Türkçenin daha kolay ve etkili öğretilmesi ile

öğrenenlerin dili kullanabilmelerinde oldukça önemlidir. Ders kitaplarının sahip olması gereken bu niteliklerinin dışında nicelik olarak da fazla olması, farklı hedef kitlelere ve seviyelere yönelik hazırlanmış setlerin olması hem çeşitlilik arz etmesi hem de öğrencilerin özelliklerine en uygun kitabın seçilebilmesi açısından da önemlidir. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanan birçok ders kitabı da mevcuttur. *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Gazi Yabancılar İçin Türkçe Seti, Çocuklar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Altay Türkçe Öğretim Seti, İpekyolu Yabancılar İçin Türkçe, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Türkçeye Yolculuk Türkçe Öğretim Seti, Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe, ABC Türkçe Çocuklar İçin Türkçe Öğretim Seti ve Merhaba Türkçe Öğretim Seti* bu kitaplardan bazılarıdır (Biçer ve Alan, 2020).

Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan bir diğer materyal de *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setidir. Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan set, 6-12 yaş seviyesine hitap eden 1 çalışma ve 2 öğrenci kitabından oluşmaktadır. 2019 yılında yayımlanan set, özellikle Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme faaliyetlerinde kullanılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanan ders kitaplarının incelenmesi veya değerlendirilmesine yönelik çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Biçer ve Kılıç, 2017; Demir, 2015; Fidan, 2016; Göçer, 2007; Gün, Akkaya ve Kara, 2014; Gün ve Şimşek, 2017; Kalaycı ve Durukan, 2019; Kılınc ve Yenen, 2015; Özdemir, 2013; Tok, 2013; Toprak, 2011; Tüm ve Ceyhan Bingöl, 2017; Yavuz Kırık, 2015). Yapılan bu çalışmalarda ders kitapları; sahip olması gereken nitelikler, fiziksel ve içerik özellikleri, etkinliklerin özellikleri, dil becerilerinin kitaplardaki yeri, kitapların dil ve anlatım özellikleri, ölçme değerlendirme boyutu gibi yönleriyle ele alınmıştır.

Hazırlanan kitapların değerlendirilmesinde öğrencilerden veya öğretmenlerden kitaplarla ilgili görüşlerin alınması oldukça önemlidir. Bu nedenle özellikle Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesi için hazırlanan *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setinin değerlendirilmesine yönelik çalışmanın olmaması ve alana katkı sunacağına düşünülmesi bu araştırmanın yapılmasını sağlamıştır.

Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 isimli kitap setine yönelik öğretmen görüşlerinin alınmasının amaçlandığı çalışmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Kitapların fiziksel özelliklerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Kitapların içeriğine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- Kitaplarda temel dil becerilerinin verililiyle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

- Kitapların öğrenci seviyesine (6-12 yaş) uygunluğu ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- Kitaplarda bulunan etkinlikler ve bu etkinliklerin öğretime katkısı ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
- Çalışma kitabının konuları desteklemesi, pekiştirmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması noktasında öğrenci kitabına sunduğu katkılar ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 öğretim setinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla betimsel modelde hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. “Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 37).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten ve *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setini kullanan 30 öğretmenden görüş alınmıştır. Çalışma grubunun özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

		(f)	N
Cinsiyet	Erkek	14	30
	Kadın	16	
Görev Yapılan İl	İstanbul	4	30
	Kahramanmaraş	5	
	Kilis	14	
	Mersin	3	
	Şanlıurfa	4	
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	12	30
	Ortaokul	14	
	Lise	4	
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	12	30
	Türkçe Öğretmenliği	12	
	Türk Dili ve Edebiyatı	6	

Verilerin Toplanması

Araştırmada, *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setine yönelik öğretmen görüşlerinin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uzman 2 akademisyenden ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 2 öğretim görevlisinden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen form, öğretmenlere çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenler tarafından doldurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları üzerinde kodlamalar yapılmış ve elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirliğini hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen formül kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik .83 olarak tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, tablolar hâlinde sunulmuş, ayrıca kodlarla ilgili bazı görüşler de doğrudan verilmiştir.

Bulgular

Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında ilkökul, ortaokul ve ortaöğretimde kullanılan ders kitapları hakkında öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmanın bulguları; öğrenci ve çalışma kitaplarının fiziksel özellikleri, kitaplarının içeriği, temel dil becerilerinin verilme düzeyi, öğrenci ve çalışma kitaplarının öğrenci seviyesine (6-12 yaş) uygunluğu, kitapta bulunan etkinliklerin öğretime katkısı, öğrenci ve çalışma kitaplarının destekleyici, pekiştirici ve kalıcılığı sağlamada yararları ve genel hatlarıyla *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim seti hakkında öğretmen görüşleri şeklinde ayrı ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur. Öğrenci ve çalışma kitaplarının fiziksel özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri alınmış ve buna bağlı olarak ortaya çıkan bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğrenci ve Çalışma Kitaplarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşler

	(f)	%
Fiziksel olarak yeterli	12	25,5
Görselleri yeterli	7	14,9
Yazı boyutu uygun	6	12,8
Fiziksel açıdan kullanışlı	6	12,8
Sayfa sayısı yeterli	5	10,6
Fiziksel açıdan her seviyeye uygun değil	4	8,5
Sayfa sayısı yetersiz	3	6,4
Görselleri yetersiz	2	4,3
Fiziksel açıdan ilkökul seviyesine uygun	2	4,3
Görseller net değil	1	2,1
Cildi sağlam	1	2,1
Toplam	47	100

Öğrenci ve çalışma kitaplarının fiziksel özelliklerine Tablo 2’de yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrenci ve çalışma kitaplarının fiziksel olarak yeterli düzeyde olduğu görüşü katılımcılar tarafından en fazla belirtilen görüş olmuştur. Bu görüşle ilişkili olan görsellerin yeterli olması ortaya çıkan bir başka olumlu görüştür. Bu görüşe ek olarak yazı boyutunun uygun olması, kitaplarının fiziksel açıdan kullanışlı olması, sayfa sayılarının yeterli olması da hem öğrenci kitaplarının hem de çalışma kitaplarının fiziksel özellikleri açısından olumlu olan yönleridir. Hazırlanmış olan kitapların farklı yaş gruplarına göre uygun olmaması ise fiziksel olarak kitaplarının yetersiz kaldığını gösteren görüşlerdendir. Yine sayfa sayısının yetersiz olması, görsellerin yetersiz olması, kitaplarda kullanılan görsellerin net bir şekilde verilmemesi şeklindeki olumsuz ifadeler de öğretmen görüşleri doğrultusunda ulaşılmıştır. Kitapların fiziksel özelliklerinin ilkökul seviyesine uygun olması ve cildin sağlam olması ifadeleri de öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır. Hazırlanmış olan öğrenci ve çalışma kitaplarının fiziksel özelliklerinin ilkökul seviyesindeki öğrencilere uygun olduğunu ifade eden öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Ö23 (Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni): Öncelikle kitapların 3 fasikül şeklinde olması çok avantajlı bir durum. Sayfa sayısı puntosu ve görseller ilkökul kademesi öğrencileri için uygun fakat ortaokul ve lise kademesi için uygun olduğunu düşünmüyorum.

Hem öğrenci hem de çalışma kitaplarının fiziksel olarak hem kullanışlı hem de yazı boyutunun uygun olduğu ile ilgili olan öğretmen görüşlerinden birisi şöyledir:

Ö25 (Sınıf öğretmeni): 1-2-3 diye seviye gruplarına ayrılan son set gayet iyi 3 seviyeyi aynı kitapta birleştirmedikleri için taşıma ve kullanım açısından daha

uzun süre yırtılmadan kullanılabilir hale getirilmiştir. Kullanışlı olma Puntu olarak kaç puntıyla yazıldığını hatırlamıyorum fakat puntolar öğrencilerin göz kaslarını zorlayacak küçüklükte değildi. Yazı boyutunun uygun olması görseller içeriği destekler nitelikte seçilmişti.

Öğrenci ve çalışma kitaplarının içerik özellikleri ile ilgili öğretmenlerden elde edilen görüşler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Kitapların İçerik Özelliklerine İlişkin Görüşler

	(f)	%
İçerik yetersiz	8	21,1
Örnek ve etkinlik sayısı az	8	21,1
Öğrenci düzeyine uygun	6	15,8
İçerik hedef kitleye uygun değil	4	10,5
İçerik sade ve anlaşılır	2	5,3
Günlük yaşamla ilişkili	2	5,3
Güncel olaylara yer verilmemiş	2	5,3
Kazanımları kapsamış	2	5,3
Konular yüzeysel verilmiş	2	5,3
İçerik amaca hizmet etmiyor	1	2,6
İçerik görsellerle desteklenmeli	1	2,6
Toplam	38	100

Tablo 3, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri amacıyla hazırlanmış olan öğrenci ve çalışma kitaplarının içerik özellikleriyle ilgili öğretmenlerden elde edilmiş görüşleri kapsamaktadır. Öğretmenlerden elde edilen görüşler sonucunda öğrenci ve çalışma kitaplarının içerik olarak yetersiz kaldığı (n=8) ve kitaplarda bulunan örnek ve etkinlik sayılarının az olduğu (n=8) en çok belirtilen görüşler olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen öğretmen görüşlerine bakıldığında Türkçe öğretiminde kitapların içerik açısından yetersiz olduğu görülmektedir. İçeriğin öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanmış olması (n=4) öğretmenler tarafından bildirilen 3. sıradaki görüştür. İçeriğin hedef kitleye uygun olmaması (n=2), içerikte güncel olaylara yer vermeme (n=2), konuların yüzeysel olarak sunulması (n=1), içeriğin amaca hizmet etmemesi (n=1) ve içerik görsellerle desteklenmeli (n=1) elde edilen diğer olumsuz görüşlerdir. Bunların dışında içeriğin sade ve anlaşılır olması (n=2) ile içeriğin kazanımları kapsamış olması (n=2) öğretmenlerden elde edilmiş olumlu görüşlerdendir. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrenci ve çalışma kitaplarının içerik özelliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin çoğunlukla olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Öğrenci ve çalışma kitaplarının içeriğinin hedef kitleye uygun olmamasıyla ilgili öğretmen görüşü şöyledir:

Ö24 (Türkçe öğretmeni): Ortaokul öğrencileri için içerik yeterli değil. Daha uzun ve zor metinler olması gerektiğini düşünüyorum. Metinlerin içinde daha önce görmedikleri ve hayatlarında kullanabilecekleri kelimeler olması, metinlerle görsellerle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Kitap içeriklerinin açık, anlaşılır ve öğrenciye yönelik olarak hazırlanmış olduğunu belirten öğretmen görüşü ise şöyledir:

Ö17 (Sınıf öğretmeni): İçeriği çok güzeldi. Öğrencilerimiz keyifle derse katılım sağladı. İçeriği sıkıcı değil aksine görsellerle bilgiler desteklenmiş ve öğrencilerin sıkılmasını önlemiştir.

Öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan öğrenme alanlarının dağılımına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Öğrenme Alanlarının Kitaplardaki Dağılımına İlişkin Görüşler

	F	%
Dil becerilerinin dağılımının uygun olması	10	31,3
İçeriğin dağılım açısından geliştirilmesinin gerekmesi	8	25,0
Konuşma ile ilgili yeteri kadar etkinlik olmaması	4	12,5
Dinleme ile ilgili yeteri kadar etkinlik olmaması	3	9,4
Yazma ile ilgili yeteri kadar etkinlik olması	2	6,3
Okuma ile ilgili yeteri kadar etkinlik olması	2	6,3
Konuşma ile ilgili yeteri kadar etkinlik olması	1	3,1
Dinleme ile ilgili yeteri kadar etkinlik olması	1	3,1
Dil bilgisi öğretiminde yetersiz kalması	1	3,1
Toplam	32	100

Öğrenci ve çalışma kitaplarında öğrenme alanlarının dağılımına ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre dil becerilerinin dağılımının uygun olduğu (n=10) görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. İçeriğin dağılım açısından geliştirilmesi gerektiği (n=8) 2. sırada elde edilen öğretmen görüşüdür. Bu açıdan bakıldığında öğretmen görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Temel dil becerilerinden olan dinleme ve konuşma ile ilgili becerilere kitaplarda yer verilmesi büyük önem tutarken öğretmenlerden elde edilen görüşlere bakıldığında konuşma ile ilgili yeteri kadar etkinliğin olmaması (n=4) ve dinleme ile ilgili etkinliklerin olmaması (n=3) görüşlerine ulaşılmıştır. Yazma ile ilgili olan etkinliklerin yeterli olması (n=2), okuma ile ilgili yeteri kadar etkinlik olması (n=2), konuşma ile ilgili yeteri kadar etkinliğin olduğu (n=1) ve dinleme ile ilgili yeteri kadar etkinliğin olması (n=1) yine öğretmenlerden elde edilen görüşlerdendir. Dil bilgisi öğretimde öğrenci ve çalışma kitaplarının yetersiz olduğuna yönelik 1 görüş de tabloda görülmektedir. Bu görüş şu şekildedir:

Ö25 (Sınıf öğretmeni): Dil yalın bir şekilde verilmiş. Öğrencinin zorlayabileceği türden kelimeler içermiyor. Cümlelerin uzunluğu kısıtlı da uygun. Devrik cümlelerin azlığı birleşik cümle yerine daha basit cümleler kullanılması çocukların düzeyi için uygun.

Temel dil becerilerinin dengeli bir şekilde kitap içerisine dağıtılmadığı; dinleme ve konuşma becerilerinin yetersiz olduğu ile ilgili tespit edilen öğretmen görüşlerinden birisi ise şu şekildedir:

Ö18 (Türkçe öğretmeni): Ders kitaplarında temel dil becerileri dengeli bir şekilde dağıtılmamış görünüyor. Çünkü dinleme ve konuşma becerisini içeren etkinlikler az bulunmaktadır. Daha çok okuma yazma becerisine ağırlık verilmiştir. Özellikle ilkokul seviyesinde dil becerilerinin kurallara boğmadan hissettirilmesi açısından oldukça iyi oluşturulmuş.

Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Suriyeli öğrenciler için kullanılan kitapların öğrencilerin yaş seviyesine (6-12 yaş) uygun olup olmamasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Kitaplarının Yaş Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşler

	(f)	%
Seviyeye uygun	17	48,6
Her seviyeye uygun değil	10	28,6
İlkokul seviyesine uygun	4	11,4
Lise seviyesine uygun değil	2	5,7
Ortaokul seviyesine uygun değil	2	5,7
Toplam	35	100

Tablo 5'te Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış olan kitaplarının öğrenci seviyesine (6-12 yaş) ne kadar uygun olduğuna dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde hazırlanan kitapların öğrenci seviyesine uygun olduğu (n=17) bulgusu öğretmenlerin çoğunluğunun görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir. 6-12 yaş grubuna yönelik olarak hazırlanan kitapların her seviyeye uygun hazırlanmadığı (n=10), hazırlanan kitapların belli bir yaş seviyesine yönelik olmadığı ve kitaplarda yaşlara göre bir ayırım yapılmadığı görüşlerine ulaşılmıştır. Diğer taraftan, görüşlerden 4 tanesi kitapların ilkokul seviyesine uygun olduğuna yöneliktir. Ortaokul ve lise seviyesine uygun olmadığına yönelik ise ikişer görüş bildirilmiştir. *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim seti 6-12 yaş aralığındaki öğrenciler için hazırlanmıştır. Ancak bu setin ortaokulun tüm kademelerinde ve liselerde de kullanılıyor olması, buralarda görev yapan öğretmenlerin seviyeye uygun olmadığına yönelik görüş bildirmelerine neden olmuştur. Hazırlanan kitapların yaş grupları hâlinde değil sınıf düzeyinde hazırlanmasının daha iyi olacağı ile ilgili öğretmen görüşü şu şekildedir:

Ö19 (Türkçe öğretmeni): *Bu şekilde oluşturulması beraberinde bazı sıkıntılar doğurmaktadır. Bunun yerine sınıf sınıf oluşturulması daha yerinde olacağı kanaşımdayım.*

Hazırlanmış olan Türkçe öğretim kitaplarının 6-12 yaş için uygun olduğu ancak ortaokul ve lise düzeyinde olan öğrenci düzeyleri için uygun düzeyde olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Ö5 (Türkçe öğretmeni): *Ortaokul kademesi için pek uygun değil.*

Ö23 (Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni): *Bu kitaplar daha çok bu yaş grubuna hitap ediyor. İçerik bütün kademelere hitap etse de kitapta bulunan görseller punto veya sayfa boşluğu bu yaş grubuna daha çok hitap ediyor. Bu yaş çağındaki çocuklar için uygun fakat lise çağındaki bir çocuk için yavan kalmakta.*

Kullanılan kitaplarda bulunan etkinlikler ve bu etkinliklerin öğretime katkısı hakkında öğretmen görüşleri alınmış ve bu görüşlerle ilgili bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Kitaplarda Bulunan Etkinliklerin Öğretime Katkısına İlişkin Görüşler

	(f)	%
Etkinlik sayısı yetersiz	11	26,2
Etkinlikler yabancılara Türkçe öğretimi için uygun	6	14,3
Etkinlikler Türkçe öğretimi için yetersiz	5	11,9
Etkinlikler temel düzeyde /basit	4	9,5
Etkinlikler yeterli	4	9,5
Etkinlikler birbirini tekrarlıyor	4	9,5
Etkinlikler dil öğretimini destekliyor	3	7,1
Etkinlikler öğrenmeyi pekiştirici ve tamamlayıcı	1	2,4
Etkinlikler günlük hayatla ilişkili	1	2,4
Etkinlikler ortaokul öğrencileri için uygun değil	1	2,4
Etkinlikler öğrenci seviyesinin üstünde	1	2,4
Etkinlikler kolaydan zora doğru dizayn edilmiş	1	2,4
Toplam	42	100

Tablo 6'da öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler hakkındaki öğretmen görüşleri yer almaktadır. En çok belirtilen görüş, etkinlik sayısının yetersiz kalması (n=11) görüşüdür. Öğretmenler, kitaplarda yer alan etkinliklerin sayıca yetersiz kaldığı belirtmişler ve bu duruma bağlı olarak öğrenmenin tam olarak sağlanmadığı veya temel dil becerilerinin öğretiminde yetersiz kalındığı ifade etmişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında kitaplarda yer alan etkinliklerin uygun olduğu (n=6) görüşü de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Kitaplarda yer alan etkinliklerin

öğretim için yetersiz olduğuna yönelik 5 görüş dile getirilmiştir. Hazırlanmış olan etkinliklerin temel düzeyde ve basit olduğu ortaya konan bir başka görüştür. 4 görüş bu yöndedir. Etkinliklerin yeterli olduğu (n=4), dil öğretimini desteklediği (n=3), günlük hayatla ilişkili olduğu (n=1), öğrenmeyi pekiştirici ve tamamlayıcı olduğu (n=1) ve kolaydan zora doğru bir öğrenme imkânı sunduğu (n=1) öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda tespit edilen olumlu bulgulardır. Bu bulguların yanı sıra etkinliklerin birbirini tekrar ettiği (n=4) elde edilen bulgular arasındadır. 4 görüşe göre kitaplarda yer alan etkinlikler birbirlerini tekrar eden bir yapıya sahiptir. Hazırlanmış olan etkinliklerin ortaokul öğrencileri için uygun olmadığı (n=1) ve öğrenci seviyesinin üstünde (n=1) olduğu elde edilen diğer bulgulardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda etkinliklerin yetersiz kaldığı ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö8 (Türkçe öğretmeni): Etkinlikler güzel ama fazla değil öğrencilere yetersiz kalıyor ve kalıcılık sağlanmıyor.

Ö18 (Türkçe öğretmeni): Kitapta bulunan etkinlikler bazı beceriler için yeterli görülse de bazı beceriler için yetersizdir. Örneğin kitapta konuşma ve yazma becerilerini içeren etkinlikler daha çok yer almasına rağmen okuma ve yazma becerisini içeren etkinlikler daha fazla bulunmaktadır.

Öğrenci ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin birbirilerini tekrarlayan bir yapıya sahip olduğu ile ilgili öğretmen görüşü şu şekildedir:

Ö23 (Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni): Aynı etkinlik turu defalarca verilmiş bu da öğrencinin sıkılmasına sebep oluyor. Konulardaki etkinliklerin içeriğine o etkinlik veya konu ile ilgili eğitici oyunlar serpiştirmeliydi. Sadece bilgi yerine oyun temelli, yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alabilseydi vermek istediğimiz mesajlar daha kolay ulaşabilirdi.

Kitaplarda yer alan etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmiş olduğu ve bu durumun da öğretim sürecine olumlu bir etki bıraktığı ile ilgili tespit edilen öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

Ö25 (Sınıf öğretmeni): Kitapta bulunan etkinlikler gerçek hayatta karşılaşılabilecek konular üzerine inşa edilmiştir bu da öğretimin uygulanabilirliği açısından olumlu sonuçlar vermektedir.

Çalışma kitabının konuları desteklemesi, pekiştirmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması noktasında öğrenci kitabına sunduğu yararlar hakkında öğretmen görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. Çalışma Kitabının Öğrenci Kitabına Sunduğu Yararlara İlişkin Görüşler

	(f)	%
Ders kitabını destekliyor	11	27,5
Öğrenilenleri tamamlayıp pekiştiriyor	9	22,5
Çalışma kitabı uygun ve yararlı	9	22,5
Kalıcı öğrenme sağlıyor	3	7,5
Yeterli ve kalıcı öğrenme sağlamıyor	3	7,5
Kitap içeriği zengin	3	7,5
Türkçe öğrenmeyi destekliyor	2	5,0
Toplam	40	100

Çalışma kitabının konuları desteklemesi, pekiştirmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması noktasında öğrenci kitabına sunduğu yararlara ilişkin görüşler Tablo 7’de verilmiştir. 11 görüş, öğrenci kitaplarının ders kitaplarını destekleyici bir yapıya sahip olduğuna yöneliktir. 9 görüş çalışma kitaplarının öğrenilenleri pekiştirici bir etkisi olduğuna, 9 görüş de çalışma kitabının uygun ve yararlı olduğuna yöneliktir. Ayrıca kalıcı öğrenme sağlama (n=3), Türkçe öğrenmeyi destekleme (n=2) ve kitap içeriğinin zengin olması (n=3) elde edilen olumlu bulgulardır. 3 görüş ise çalışma kitaplarının yeterli ve kalıcı öğrenme sağlamadığı ile ilgilidir. Çalışma kitaplarının hem Türkçenin yapısına hem de günlük kullanımına uygun olması ve öğrencilerin Türkçeyi keyif alarak öğrenmesine destek olması ile ilgili öğretmen görüşü şu şekildedir:

Ö4 (Sınıf öğretmeni): Türkçe dil yapısına ve günlük kullanıma ve öğretim amacına uygun şekilde dizayn edilmiş, konular güzel sıralanmış, görsellerle desteklenmiş, öğrencilerin keyif aldığı etkinliklerle donatılmış. Zorlayıcı etkinliklerin olmaması çocukların ben Türkçeyi öğrenebilirim demesini ve yapabildiğini görmesini sağlıyor.

Çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğrenci kitabıyla uyumlu olduğu buna bağlı olarak da öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağladığı ile ilgili öğretmen görüşü de şu şekildedir:

Ö25 (Sınıf öğretmeni): Tabi çalışma kitaplarındaki etkinlikler ders kitabındaki etkinliklerle uyum içinde olduğu için yani ders kitaplarındaki etkinlikleri, anlatılanları tamamladığı için pekiştirme görevi görüyor. Aynı zamanda çocuklar öğrendiklerini çalışma kitabında uygulama şansı sayesinde kalıcılığı olumlu yönde etkiliyor.

Çalışma kitaplarının pekiştirici bir etkiye sahip olduğu ancak bu etkinliklerin öğrenmelerin kalıcılığına katkı sağlamadığı ile ilgili öğretmen görüşü ise şöyledir:

Yabancı Öğrenciler İçin Hazırlanan Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 Öğretim Setinin Öğretmen Görüşü..

Ö3 (Türkçe öğretmeni): Çalışma kitabındaki örnekler öğrenci kitabındaki etkinlikleri pekiştirecek düzeyde olduğunu düşünüyorum; öğrenmede kalıcılığı noktasında yeterli olduğunu düşünüyorum

Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 öğretim setinin genel değerlendirilmesi ile ilgili öğretmen görüşleri alınmış ve buna ilişkin bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 Öğretim Setinin Genel Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

	(f)	%
Uygun	15	50
Geliştirilmeli	9	30
Uygun değil	6	20
Toplam	30	100

Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış olan *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setine ilişkin genel görüşler Tablo 8’de gösterilmiştir. 15 görüş kullanılan setin uygun olduğuna; 9 görüş kullanılan setin geliştirilmesi gerektiğine ve son olarak 6 görüş ise kullanılan setin uygun olmadığına yöneliktir. Setin genel olarak kullanışlı olduğu hakkındaki görüşlerden biri şöyledir:

Ö25 (Sınıf öğretmeni): Son seti çok beğendim seviyeler ayrı ayrı kitaplarda toplanmış kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta öğretim ilkelerini göz önünde bulundurarak kitapları basmışlar. Bu son sette temel dil becerileri birlikte verildiği için birbirlerini tamamlayarak bütünleştirilmiştir.

Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 öğretim setinin hedef kitleye uygun hazırlanmadığı ve kitapların uygun olmadığı ile ilgili görüş şu şekildedir:

Ö18 (Türkçe öğretmeni): *Hayat Boyu Türkçe* öğretim seti dil öğretiminin amaç ve ilkeleri gözetilerek hazırlanmıştır. Kitaplar hazırlanırken kitabın hitap edeceği kitleyi de düşünmüşler fakat okullara dağıtım noktasında yaş grubu gözletilmemiş. Çünkü kitaplarda yer alan etkinlikler altıncı sınıf öğrencisinin ilgi ve ihtiyaçları ve yaş seviyesinin altındadır.

Kullanılan eğitim setlerinin geliştirilip gözden geçirilmesi ile ilgili elde edilen görüşlerden biri ise şöyledir:

Ö29 (Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni): Kâğıt kalitesi olarak gayet güzel etkinliklerin düzenlenmesi gerekir, içeriğin öğrenci seviyelerine göre farklı kitaplar hakkında düzenlenmesi gerekir, ek bir kitap halinde daha fazla görsel düzenlenip hayatla iç içe etkinlikler artırılmalıdır.

Sonuç ve Tartışma

Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan *Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3* öğretim setine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Kitapların sahip oldukları fiziksel özelliklere yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak kitapların fiziksel özelliklerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Görsellerin yeterli olması, yazı boyutunun uygun olması, fiziksel açıdan kullanışlı olması, cildinin sağlam olması ve sayfa sayılarının yeterli olması kitapların fiziksel özelliklerinin yeterli olarak görülmesini destekleyen görüşlerdendir. Buna karşın kitapların fiziksel olarak yetersiz olduğuna dair de öğretmen görüşlerine rastlanmıştır. Fiziksel açıdan farklı yaş gruplarına hitap etmemesi, görsellerin yetersiz olması, görsellerin net olmaması ve sayfa sayısının yeterli görülmemesi de kitapların fiziksel açıdan yetersiz olduğunu gösteren görüşlerdir. Kitapların fiziksel özellikleri içerik özellikleri kadar önemli bir unsurdur. Nitekim Gün *vd.* (2014) tarafından yapılan ve öğretmen görüşleri alınan çalışmada da kitapların fiziksel özelliklerinin içerik özellikleri kadar önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikkat çekici olması, içeriğin daha estetik sunulması ve motivasyonu sağlaması açılarından düşünüldüğünde kitapların fiziksel özelliklerine ne kadar önem gösterilmesi gerektiği de ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde kitapların fiziksel özelliklerine yönelik sonuçlara rastlanmıştır. Biçer ve Kılıç (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kitapları genel anlamda fiziksel olarak yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışmada ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Fakat Kılıç ve Yenen (2015) ve Demirci (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ise bazı fiziksel özelliklerin yeterli olmadığına yönelik sonuçlara rastlanmıştır.

Kitapların içerik özellikleriyle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin kitapları genel anlamda içerik açısından yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Kitaplardaki etkinlik ve örneklerin az olması, içeriğin hedef kitleye uygun olmaması, güncel olaylara yer verilmemesi, konuların yüzeysel sunulması, içeriğin amaca hizmet etmemesi gibi ifadeler içeriğin yetersiz olarak görülmesini destekleyen görüşlerdir. Bununla birlikte içeriğin yeterli görüldüğünü belirten görüşler de mevcuttur. İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olması, içeriğin sade ve anlaşılır olması ve kazanımları kapsamaması olumlu görüşlerdir. Alanyazın incelendiğinde kitapların içeriğine yönelik görüş ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Demirci (2015), çalışmasında okuma metinlerinin yeterli olmadığı belirtmiştir. Morali (2018) çalışmasında kitapların içerik olarak yetersiz olduğuna ve Dilek, Boyacı ve Yaşar (2018) da materyallerin içerik olarak yetersiz olduğuna yönelik sonuca ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin kitaplardaki öğrenme alanlarının dağılımıyla ilgili görüşleri incelendiğinde, genel olarak becerilerin uygun bir dağılıma sahip olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Buna karşın dağılımın gözden geçirilmesi gerektiğini ve dağılımın

yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler de vardır. Bu öğretmenlere göre bazı becerilere çok yer verilmemiştir. Konuşma becerisine yönelik yeterli etkinliğin olmaması, dinleme becerisine yönelik yeterli etkinliğin olmaması veya dil bilgisi öğretiminde kitapların yetersiz kalması öğretmen görüşlerinden bazılarıdır. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Biçer ve Kılıç (2017) araştırmalarında kitaplarda dinleme ve konuşma becerilerine yeteri kadar yer verilmediğine, Fidan (2016) araştırmasında dil bilgisi konularının dağılımında bir standartlaşma olmadığına, Kalaycı ve Durukan (2019) da araştırmalarında kitaplardaki okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlik sayılarından fazla olduğuna yönelik tespitlerde bulunmuşlardır.

Kitapların öğrenci seviyesine uygunluğuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde genel olarak kitapların seviyeye uygun olduğuna dair görüşlerin olduğu gözlemlenmiştir. Ancak her seviyeye uygun olmaması (ortaokul ve lise) da belirtilen olumsuz görüşlerdir. Literatürdeki araştırmalarda da kitapların seviyeye uygunluğuyla ilgili sonuçlara rastlanmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan genel anlamda kitapların seviyeye uygun olması sonucuna karşın Beyhan ve Epçaçan (2018) öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları araştırmalarında kitapların içerik olarak öğrenci seviyesine uygun olmadığı; Morali (2018) araştırmasında kitapların seviyeye uygun olmadığı yine Biçer ve Kılıç (2017) da çalışmalarında kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ders kitaplarında bulunan etkinliklerle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde de öğretmenlerin; etkinlik sayısının yetersiz olması, öğretimi yeteri kadar desteklememesi, etkinliklerin birbirini tekrarlaması, seviyeye uygun olmaması ve zor olması gibi görüşlerinin ağır bastığı, bunun yanında öğretim için uygun olması, yeterli olması, pekiştirici ve tamamlayıcı olması, günlük hayatla ilişkili olması ve öğretim ilkelerine dikkat edilmesi gibi olumlu görüşlerin olduğu da tespit edilmiştir.

Çalışma kitabının öğrenci kitaplarına katkısına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin çok büyük oranda (n= 37) olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ders kitabını desteklemesi, öğrenilenleri pekiştirmesi, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, zengin içeriğe sahip olması ve öğrenmeleri desteklemesi de öğretmen görüşlerinden bazılarıdır. Buna karşın 3 görüş çalışma kitaplarının yeterli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada eksiklik barındırdığına yöneliktir.

Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 öğretim setine yönelik genel değerlendirmeye ilgili görüşlere göre ise öğretmenlerin yarısının (f=15) kitapları olumlu değerlendirdiği, 9 tanesinin geliştirilmesi gerektiği, 6 tanesinin ise kitapları uygun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular kitapları kullanan öğretmenlerin genel anlamda kitapları beğendiği veya kitaplardaki eksiklerin giderilmesiyle daha uygun hâle geleceği görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaştırabilir. Biçer ve Kılıç (2017) tarafından yapılan çalışmada ise kullanılan kitaplara yönelik öğretmenlerin genel anlamda olumsuz bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Kitapların fiziksel özelliklerinin en az içerik özellikleri kadar önemli olduğu görüşünden hareketle; kitaplardaki fiziksel unsurlara daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki bir kitabın görseelliği ve görsel unsurları o kitabın severek, isteyerek ve yüksek motivasyonla kullanılmasını sağlamaktadır.
- Kitaplarda içerikle ilgili çeşitli sorunların olduğu tespit edilmiştir. İçeriğin oluşturulmasında özellikle öğrenci seviyesine dikkat edilmesi, içeriğin çeşitlendirilmesi ve hitap edilen kitlenin özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir.
- Dil öğretiminde her beceri en az diğerleri kadar önemlidir. Ders kitabı hazırlanırken bu durum dikkate alınmalı ve tüm becerilere yeteri kadar yer verilmelidir.
- Her eğitim kademesinde aynı kitabın kullanılması uygun değildir. Unutulmamalıdır ki ilkökul öğrencisiyle ortaokul öğrencisinin seviyeleri aynı değildir. Aynı özelliklere sahip olmayan öğrenciler için de tek kitabın kullanılması ortaya çeşitli sorunlar çıkaracaktır. Bu nedenle her eğitim kademesine yönelik farklı kitapların hazırlanması gerekmektedir.

Kaynakça

- ARSLAN, Hasan ve KABAKÇI, Mehmet (2019). Hayat Boyu Türkçe 3, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- BEYHAN, Derviş ve EPÇAÇAN, Cahit (2018). “Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Turkish Studies*, C 13, S19, ss. 285-306. DOI:10.7827/TurkishStudies.14040
- BİÇER, Nurşat ve ALAN, Yakup (2020). Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretimi. İçinde, KARAMAN M. Akif, AMAÇ, Zeynel, DOĞAN, Yakup ve BEKTAŞ, Fatih (Ed.), Panik Yok! Ben Mülteciyim—Hikâyeleriyle Mülteci Öğrencilere Yönelik Etkinlik Örnekleri (2. baskı, ss. 191-216), Vizetek Yayıncılık, Ankara.
- BİÇER, Nurşat ve KILIÇ, B. Sıddık (2017). “Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, C 5, S 4, ss. 649-663. DOI:10.16916/aded.329809
- CUNNINGSWORTH, Alan (1995). Choosing Your Coursebook, Macmillan Education, Oxford.
- ÇALIK, Temel (2001). Türkçe Ders Kitaplarının Biçim ve Tasarımı. İçinde, KÜÇÜKAHMET, Leyla (Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Türkçe 1-8, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- DEMİR, Tarık (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Yetkinliği –Ders Kitapları”, *Dil Dergisi*, S 166, C 1, ss. 43-52.

Yabancı Öğrenciler İçin Hazırlanan Hayat Boyu Türkçe 1, 2, 3 Öğretim Setinin Öğretmen Görüş..

DEMİRCAN, Cemal (2019). Hayat Boyu Türkçe 2, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

DEMİRCİ, Metin (2015). "B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler", **Turkish Studies**, C 10, S 7, ss. 333-358. DOI:10.7827/TurkishStudies.8149

DİLEK, Şerife, BOYACI, Belet ve YAŞAR, Ecmel (2018). "Teaching Turkish as a Second Language to Syrian Refugees", **Educational Research and Reviews**, V 13, N 18, pp. 645-653. DOI:10.5897/ERR2018.3565

DUMAN, G. Banu (2013). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, C 1, S 2, ss. 1-8.

ERÇOBAN, Abdulhamit (2019). Hayat Boyu Türkçe 1, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.

FİDAN, Dilek (2016). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları ve Öğretmen Öğrenici Görüşleri", **Turkish Studies**, C 11, S 14, ss. 257-257. DOI:10.7827/TurkishStudies.9826

GÖÇER, Ali (2007). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi", **Dil Dergisi**, S 137, ss. 30-46.

GÜN, Mesut, AKKAYA, Ahmet ve KARA, Ö. Tuğrul (2014). "Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi", **Turkish Studies**, C 9, S 16, ss. 1-16.

GÜN, Mesut ve ŞİMŞEK, Ramazan (2017). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti Örneği", **International Journal of Languages' Education**, C 5, S 3, ss. 502-517. DOI:10.18298/ijlet.2070

HALİS, İsa (2002). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayınları, İstanbul.

KALAYCI, Dilan ve DURUKAN, Erhan (2019). "Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretimi Ders Kitaplarının Öğrenme Alanları Bakımından Karşılaştırılması", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, C 8, S 4, ss. 2162-2177.

KARABABA, Z. Canan (2009). "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, C 42, S 2, ss. 265-277.

KILINÇ, H. Hüseyin ve YENEN, E. Tamer (2015). "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri", **International Journal of Language Academy**, C 3, S 4, ss. 429-441.

MİLES, Matthev B. and HUBERMAN, Michael A. (1994). Qualitative Data Analysis, Sage Publication, London.

MORALI, Gürkan (2018). "Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", **OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**, C 8, S 15, ss. 1426-1449. DOI:10.26466/opus.443945

- ÖZDEMİR, Cihan (2013). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri", **Turkish Studies**, C 8, S 1, ss. 2049-2056.
- TOK, Mehmet (2013). "Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C 6, S 1, ss. 253-283.
- TOMLİNSON, Brian (2012). "Materials Development in Language Teaching", **Cambridge University Press**, V 45, N 2, pp. 143-179.
- TOPRAK, Funda (2011). "Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyaloglar Üzerine Bir Değerlendirme", **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, S 29, ss. 11-24.
- TOSUNOĞLU, Mesiha, ARSLAN, M. Metin ve KARAKUŞ, İdris (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.
- TÜM, Gülден ve CEYHAN BİNGÖL, Zeynep (2017). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel İşlevleri", **Turkish Studies**, C 12, S 34, ss. 429-444. DOI:10.7827/TurkishStudies.12654
- YAVUZ KIRIK, Muazzez (2015). "Interaction Level of Speaking Activities in a Coursebook Series of Teaching Turkish as a Foreign Language", **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 12, S 2, ss. 133-145.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bası), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ İLE ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İŞ BİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuğba PÜRSÜN¹, Sümeyye OKUTAN², Zehra ATBAŞI³

1 Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, tugbapursun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5436-1464.

2 Öğretmen, Necmettin Erbakan Üniversitesi, smyeoktn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2917-6064.

3 Dr. Öğrt. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, zehrasutcu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2758-1277.

Geliş Tarihi: 03.06.2020 Kabul Tarihi: 06.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.747646

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan dokuz ve özel eğitim okullarında görev yapan sekiz öğretmen olmak üzere on yedi öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; hem özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan hem de özel eğitim okullarındaki öğretmenler, öğrencilerin başarılarını ve eğitimde verimliliği artırması açısından işbirliğini önemli bulduklarını; telefon görüşmeleri, okul ziyaretleri, kısa toplantılar yaparak öğretmenler arasında işbirliğini sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler olumsuz tutumların, öğretmen değişikliklerinin, egoların, iletişime kapalı olmanın işbirliğini engellediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler işbirliği sağlanması için görev paylaşımı yapılması, güven duygusunun oluşturulması, materyal paylaşımı yapılması, yardım alınması ve sürekli iletişim halinde bulunulması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenler diğer öğretmenlerden özverili, yeniliklere açık, anlayışlı, sabırlı, iletişime ve işbirliğine açık olmalarını beklediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: iş birliği, öğretmen-öğretmen iş birliği, özel eğitim

DETERMINING THE VIEWS OF TEACHERS' IN SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTERS AND SPECIAL EDUCATION SCHOOLS REGARDING COOPERATION

Abstract:

The aim of this research is to determine the opinions of teachers working in special education and rehabilitation centers and teachers working in special education schools on cooperation. The data were collected using a semi-structured interview form and analyzed by descriptive analysis technique. The study group of the research consists of seventeen teachers, nine working in special education and rehabilitation centers and eight teachers working in special education schools. Easily accessible sampling method has been adopted in forming the working group. According to the findings obtained from the research; teachers, who work both in the special education and rehabilitation center and in the private education schools, find cooperation important in terms of increasing students' success and efficiency in education; It has been observed that they try to achieve cooperation by making phone calls, school visits and short meetings to ensure cooperation among teachers. Teachers stated that negative attitudes, teacher changes, egos and being closed to communication prevent cooperation. The teachers made suggestions to share tasks, create a sense of trust, share materials, get help and keep in touch in order to ensure cooperation. However, teachers stated that they expect other teachers to be self-sacrificing, open to innovation, understanding, patient, open to communication and cooperation.

Keywords: cooperation, teacher-teacher cooperation, special education

Giriş

İşbirliği, ortak bir hedefe ulaşmak için gönüllü olarak ortak karar alma sürecine katılan en az iki eşit taraf arasındaki doğrudan etkileşim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Cook ve Friend, 1991). Friend ve Cook (2010) işbirliğinin ortak bir hedef için profesyonellerin kullanmayı tercih ettiği stil; eşitlik; önemli kararlar için ortak sorumluluk; sonuçlara ilişkin ortak hesap verebilirlik; paylaşılan kaynaklar; güven, saygı ve topluluk duygusunun gelişimi olduğunu belirtmektedir. İşbirliği, profesyoneller ve ailelerin öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için karşılıklı çabasını gerektirmekle birlikte profesyoneller arasında farklı ve eşit konuma sahip olma anlamına gelmektedir (Coben, Thomas, Sattler ve Morsink, 1997). İşbirliği çalışmaları genellikle danışma, ekip etkileşimleri, kapsayıcı uygulamalar ve işbirliği içinde yürütülen ortak öğretime

yönelik çalışmalara dayanmaktadır. Özel eğitimde işbirliğinin sağlanması açısından özel gereksinimli bireyler için etkili eğitsel ve psikolojik hizmetler genel eğitimcilerin, özel eğitimcilerin, ailelerin, uzmanların –psikolog, dil ve konuşma patoloğu, fizyoterapist gibi- iletişimleri, kararları ve eylemleri ile ilişkilidir (Elliott ve Sheridan, 1992; Lombardo, 1980; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). Bu bağlamda işbirliği etkili planlama, karar verme ve problem çözme için bir ekip işi olarak değerlendirilmektedir. Süreç boyunca ekip etkileşimi karşılıklı saygı, güven, açık iletişim, her konunun veya problemin ekolojik bir perspektiften ele alınması, ortak karar verme, kişisel kaynakların ve uzmanlığın bir araya getirilmesi, sorunun ortaklaşa ele alınması ve çözülmesi olarak karakterize edilmektedir (West, 1990).

Öğretmenlerin yeni fikirlere, öğretim stratejilerine, sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerilerine açık olmaları ve öğrenciler için akademik başarıyı sağlayacak en iyi stratejileri belirlemek amacıyla diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaya istekli olmaları gerekmektedir. Öğretmenler işbirliği yapmaya karşı ne kadar istekli olursa öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem- teknik ve süreçler hakkında bilgi edinmeleri ve kendilerini geliştirmeleri de o kadar mümkün olmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenler mesleki çalışmalarına ilişkin konuşmalar yaptıklarında işbirliği meydana gelmektedir. Okul ortamında üretkenliği olan öğretmenler diğer öğretmenlerle destekleyici, saygılı ve samimi bir iletişim içinde olmaktadır (Şahin ve Atbaşı, 2020). Öğretmenler birlikte çalışmaya başladığında işbirliğini rutin ve sınıflarındaki etkinliklerini büyük ölçüde artıran stratejiler olarak görmeye başlamaktadırlar (Stanovich, 1999). Öğretmenlerin hem akademik yeteneklerinin ve niteliklerinin hem de üretkenliklerinin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde sınıflarında farklı öğrenme özelliği gösteren öğrencilere yönelik etkili bir öğretim sunmak için işbirliği içinde olmaları öğrenci başarısını arttırmaktadır (Goddard, Goddard ve Tschannen-Moran, 2007; Goddard, Miller, Larson ve Goddard, 2010). Ancak öğretmenlerin birçoğunun öğretim sürecini özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde uyarlamalarının (Anastasiou ve Kauffman, 2011; Paterson, 2007) ve öğretimsel uyarlamalardaki yetersizliklerin işbirliğine yönelik olumsuz tutum oluşturduğu görülmektedir (Baker ve Zigmond, 1995).

İşbirliği, öğretmenlerin birbirlerini desteklemelerini sağlamanın etkili yollarından biri olmasının yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla gerekli olan kritik bir bileşendir (Friend ve Cook, 2012). Genel eğitim öğretmenlerinin genellikle özel eğitim konusunda; özel eğitim öğretmenlerinin ise akademik ve pedagojik içerik açısından yeterli alt yapıya sahip olmadıkları dikkate alındığında bütün öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle çalışabilmesi ve niteliğin artırılabilmesi için öğretmen eğitiminde işbirliği konusu giderek daha önemli bir hal almaktadır (Pugach ve Blanton, 2009). Eğitimin başarısı, özel ve genel eğitimcilerin özel gereksinimli öğrencilere sunulacak eğitim hizmetlerini koordine etmeye çalışırken etkili bir biçimde iletişim kurma yeteneklerine bağlıdır. Öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesi (Goddard ve Heron, 2001), öğretimin etkililiğinin artırılması (Shachar ve Shmuele-

vitz, 1997), öğretime yönelik olumlu tutum geliştirilmesi (Brownell, Yeager, Rennells ve Riley, 1997) ve yüksek güven duygusuna sahip olunması (Tschannen-Moran, 2001) işbirliği ile mümkün olmaktadır.

Özel eğitimde işbirliği sağlama sürecinde özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan eğitimcilerin genel olarak kendi alanlarına özgü dil kullanmaları iletişim kurmalarını zorlaştırmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin tercih ettikleri mesleki dilin aksine genel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli öğrencinin problemini veya eğitim planını temel alan bir dil kullanmaktadırlar (Witt, Moe, Gutkin ve Andrews, 1984). Özel gereksinimli öğrencilere eğitsel hizmetlerin sunulmasında her uzmanın veya eğitimcinin bu süreçteki sorumluluklarını ve görevlerini farklı algılaması da işbirliği kurmayı olumsuz olarak etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları inançların ve değer yargılarının işbirliği sürecine yansımaları söz konusu olmaktadır (Bhandari, 2013). Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrenciler için genel eğitim öğretmenlerine ihtiyaç duydukları her alanda danışmanlık hizmetinin verilmesinde, strateji geliştirmelerine yardımcı olmada ve eğitim programının, araç-gereçlerin ve değerlendirme yöntemlerinin nasıl uyarlanacağı konusunda (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Cook ve Friend, 2010; Pugach ve Johnson, 1988) en uygun kişiler olarak görülmektedir. Genellikle, genel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine yönelik direnç göstermeleri söz konusu olabilmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında özel eğitim öğretmenlerinin danışman; genel eğitim öğretmenlerinin ise danışan rolünde olmaları etkili olmaktadır (Diken, 2015; Pugach ve Johnson, 1988). Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirilmesi, gereksinimlerinin karşılanması, eğitsel düzenlemelerin yapılması ve öğrencilerin desteklenmesi için gerekli olan uzmanlık bilgisine sahip olmaları nedeniyle genel eğitim öğretmenlerine yardımcı olacak öneriler geliştirebilmektedirler. Ancak, genel eğitim öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde ise sınıf ortamında uygulanması mümkün olmayan, pratiklik özelliği taşımayan ve genellikle gerçekçi olmayan öneriler aldıklarını düşünmeleri işbirliğini olumsuz etkilemektedir. İşbirliğinin tam anlamıyla anlaşılması, zaman kaybı olarak değerlendirilmesi (Aucoin, 2015), öğretmenlerin kendilerine düşen görev ve sorumlulukları bilmemeleri nedeniyle yetersiz olduklarını düşünmeleri (Damasco, 2013) de işbirliği sürecine yansımaktadır. Öğretmenler arasında ortaya çıkan olumsuz tutumlar genellikle korku, hayal kırıklığı gibi nedenlerle ortaya çıkmakta ve öğretmenlerin yardımlaşmayı reddetmeleri ile sonuçlanmaktadır. Öğretmenlerin kendi aralarında yaşadıkları rekabet de birlikte hareket etmeyi engelleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olumsuz tutumlar hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin süreçte olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır.

Özel eğitimde işbirliğinin gerekli ve önemli olduğu vurgulanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Alanyazını incelendiğinde işbirliği ile ilgili araştırmaların doğrudan işbirliğine yönelik olmadığı ancak işbirliğine vurgu yaptığı (Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016); sadece bir araştırmada ise (Özsoy, 2019) özel eğitim öğretmenlerinin paydaşlarla olan işbirliğini ele aldığı görülmektedir. Özsoy

(2019) özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin öncelikle diğer öğretmenlerle işbirliği yapmayı tercih ettikleri, ailelerle işbirliği düzeylerinin en az düzeyde olduğu ve genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin okul müdürleri, diğer öğretmenler ve aileler ile işbirliği içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise doğrudan işbirliğine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenler arasında işbirliği yapmayı olumsuz etkileyen nedenler (Aucoin, 2015; Gonçalves, 2015) ile öğretmenlerin işbirliğine ilişkin algılarının belirlenmesi (Bhandari, 2013; Farrish, 2017) amaçlanmıştır. Bhandari (2013) genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında özel eğitim ve ingilizce öğretmenlerinin işbirliği kurabildikleri; matematik ve özel eğitim öğretmenlerinin ise işbirliği yapmada güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Aucoin (2015) montessori devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliği sürecini incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin birlikte çalışmanın, iletişim kurmanın ve paylaşım yapmanın işbirliği açısından olumlu katkılar sağladığını ancak zamanın yetersiz olmasının işbirliği yapmayı olumsuz etkilediğini belirttiklerini ortaya koymuştur. Gonçalves (2015) dil konuşma uzmanları ile özel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliğine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin işbirliğini gerekli görseler de birbirlerinin sorumlulukları konusunda yeterli bilgilerinin olmamasının, iş yükü fazlalığının, zaman yetersizliğinin ve müfredat yoğunluğunun işbirliğine ilişkin olumsuz algı geliştirmelerine neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Farrish (2017) özel eğitim öğretmeni yetiştirme kapsamında uygulama okullarında görev alan öğretmenlerin işbirliğine ilişkin rollerini ve algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin stajyerler ile çalışma, onlara destek olma ve rehberlik etme rollerinin olduğunu ve işbirliğine ilişkin algılarının esneklik, sabır, ego gibi unsurlara bağlı olarak değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarının artmasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğine de ihtiyaç duyulmaktadır. İçağasıoğlu (2002) rehabilitasyon sürecinin bireyin doğumu ile başlayarak tüm yaşamı süresince devam eden ve kapsamlı hizmetlerin sunulmasını gerektiren bir süreç olması nedeniyle rehabilitasyon hizmetlerinin verilmesinde farklı meslek gruplarının işbirliği içinde çalışmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Rehabilitasyon merkezlerinde sunulan eğitim süreci genel eğitimdeki süreçten farklı olmakla birlikte özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda eğitim verilerek öğrencinin ihtiyacı olan kazanım gerçekleşene kadar süreç devam etmekte ve gerçekleşmeyen kazanımlar tekrar yenilenecek farklı yöntem-teknipler kullanılarak eğitim planlaması yapılmaktadır (Hocalar, 2018). Öğretmenler arasında kurulacak iletişim ve işbirliği etkili ve verimli öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanmasını sağlamakla birlikte öğretim uygulamaları, içerik ve öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Putnam ve Borko, 1997). Özel eğitim, ekip işi olması nedeniyle sü-

recin tek bir uzman tarafından yürütülmesi mümkün değildir. Bu bağlamda işbirliği zorunlu ve önemli bir süreç haline gelerek işbirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi işbirliğinin sağlanması ve işbirliğini artıracak düzenlemeler yapılması açısından önem kazanmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler arasındaki işbirliğinin, öğrencilerin başarısının ve olumlu davranışlarının artırılmasını aynı zamanda öğrencilerin gelişimlerinin sağlanmasını ve izlenmesini destekleyen bir unsur olması nedeniyle takım olarak hareket etmesi gereken öğretmenlerin işbirliğinin önemine ilişkin görüşlerinin ne olduğunun, işbirliği kurma sürecinde yaptıkları çalışmaların neler olduğunun, güçlük yaşama nedenlerinin, beklentilerinin ve önerilerinin ortaya çıkarılmasıyla mevcut durumun betimlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, ilgili alanyazınında özel eğitim öğretmenleri ile farklı branşlardan olan öğretmenler arasındaki işbirliğini ortaya koyan araştırmalar olmasına rağmen özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler arasındaki işbirliğini ele alan bir çalışmanın olmaması göz önüne alındığında böyle bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin işbirliğinin önemine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenler arasında işbirliğini sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar nelerdir?
- 3) Öğretmenlere göre işbirliği yapmayı engelleyen nedenler nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin işbirliğini geliştirmeye ilişkin önerileri nelerdir?
- 5) Öğretmenlerin işbirliğinin öğrenciye katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6) Öğretmenlerin işbirliği sürecinde diğer öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması bir bireyi, grubu ya da kültür durumunu anlama, tanımlama, tahmin etme ya da kontrol etmeyi vurgulayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma alanı ne olursa olsun durum çalışması yürütme ihtiyacı temelde karmaşık toplumsal bir olayı anlama isteğinden kaynaklanarak güncel bir olayı derinlemesine ve bütüncül olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirmektedir (Saban ve Ersoy, 2017). Durum çalışmaları bir olay veya bağlam arasındaki belirsizliği açığa çıkarmak için kullanılmakta ve güncel bir olgu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenler ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğinin önemi, işbirliğini sağlamak amacıyla yaptıkları çalışmalar, işbirliğini engelleyen nedenler, işbirliğini geliştirmek

için öneriler, işbirliğinin öğrenciye katkısı ve öğretmenlerin diğer öğretmenlerden beklentileri belirlenerek var olan durum olduğu gibi ve derinlemesine ortaya konulacağından durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan 9; özel eğitim okullarında görev yapan 8 olmak üzere toplam 17 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi benimsenmiştir. Kolay ulaşılabılır örneklem yönteminde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Branş
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenler				
Ö1	67	Erkek	43 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö2	33	Erkek	4 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö3	25	Kadın	1 yıl	Özel Eğitim
Ö4	24	Kadın	2 yıl	Özel Eğitim
Ö5	30	Kadın	9 yıl	Okul Öncesi
Ö6	26	Kadın	5 yıl	Okul Öncesi
Ö7	31	Kadın	11 yıl	Okul Öncesi
Ö8	36	Kadın	10 yıl	Okul Öncesi
Ö9	32	Kadın	4 yıl	Özel Eğitim
Özel Eğitim Okulunda Çalışan Öğretmenler				
Ö10	39	Erkek	12 yıl	Özel Eğitim
Ö11	42	Erkek	15 yıl	Özel Eğitim
Ö12	25	Kadın	1 yıl	Okul Öncesi
Ö13	31	Kadın	10 yıl	Okul Öncesi
Ö14	33	Kadın	11 yıl	Sınıf Öğretmenliği
Ö15	40	Kadın	15 yıl	Özel Eğitim
Ö16	27	Kadın	4 yıl	Okul Öncesi
Ö17	36	Kadın	6 yıl	Özel Eğitim

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin sekizinin 31-36 yaş; beşinin 25-30 yaş; dördünün 37 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin on üçü kadın dördü erkektir. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin yedisinin 1-5 yıl; altısının 11 ve üstü; dördünün ise 6-10 yıl arasında hizmet yılı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin üçü sınıf öğretmenliği, yedisi özel eğitim; diğer yedisi ise okul öncesi öğretmenliği mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularını hazırlamadan önce araştırma konusu ile ilgili alanyazını taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazını taraması sonucunda öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları özel eğitim alanında uzman iki, ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir kişiye gönderilerek soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı ve araştırılmak istenen konuyu kapsayıp kapsamadığına ilişkin dönüt alınmıştır. Bu aşamadan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan ikişer öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen dönütler çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere uygun oldukları gün ve saatler sorularak görüşme yapılabilmesi için randevu saatleri oluşturulmuştur. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırma sürecinde ses kayıt cihazı kullanılacağı ve görüşme süresince gerçek isimleri ile hitap edilmeyeceği, kendilerine verilen kod isimlerle görüşme yapılacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı da ifade edilmiştir. Görüşmeye katılmayı kabul eden öğretmenlerle araştırma yürütülmüş ve görüşmeler ortalama 35-48 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, veriler ilk olarak sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte ve ardından betimlemeler açıklanarak bir takım sonuçlara ulaşmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle herhangi bir değişiklik yapılmadan yazılı hale getirilmiştir. Her öğretmen için ayrı ayrı görüşme dökümü hazırlanmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ilgili sorunun altında toplanmış ve her sorunun altında yer alabilecek cevap kategorilerinin olduğu görüşme

kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Görüşme kodlama anahtarının oluşturulmasının ardından alandan bir uzmana görüşmeler ile görüşme kodlama anahtarı verilmiş ve görüşme kodlama anahtarının verilere göre tekrar kontrol edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılardan birinin ve bir uzmanın birbirlerinden bağımsız olarak doldurdıkları görüşme kodlama anahtarı arasındaki tutarlılık incelenerek her soruyu kapsayan kategori kontrol edilmiştir. Araştırmacı ve uzmanın ilgili soru için aynı seçeneği işaretlemeleri görüş birliği; farklı seçeneği işaretlemeleri görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Güvenirlik hesaplamasında ‘Görüş Birliği=(Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) \times 100’ formülü kullanılmıştır. Bu araştırmanın güvenilirlik ortalaması %95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğinin önemi, işbirliğini sağlamaya yönelik çalışmalar, işbirliğini yapmaya engel olan nedenler, işbirliğini geliştirmek için öneriler, öğretmenler arasında sağlanan işbirliğinin öğrenciye katkısı ve işbirliği sürecinde diğer öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere “İşbirliğinin önemine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine Tablo 2’de ve Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 2. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğinin Önemine İlişkin Görüşleri

	f	%
Eğitimin devamlılığını ve kalıcılığını sağlama	3	25
Konular arası geçişi sağlama	1	8,33
Başarıyı artırma	5	41,6
Eğitimde verimliliği artırma	1	8,33
Öğrencinin durumunu belirleme	1	8,33
Öğrencinin motivasyonunu artırma	1	8,33
Toplam	12	100

Tablo 2 incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin işbirliğinin başarıyı artırması (f=5), eğitimin devamlılığını ve kalıcılığını sağlaması (f=3) nedeniyle önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler konular arası geçiş sağlaması (f=1), eğitimde verimliliği artırması (f=1), öğrencinin durumunun belirlenmesini sağlaması (f=1) ve öğrencinin motivasyonunu artırması (f=1) açısından işbirliğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“Öğrencinin genel durumu ile eğitim durumunun ne durumda olduğunun bilinmesi, eğitim için ihtiyaçlarının bilinmesi, öğrenme durumu, algısı ile ilgili bilgilenmeye yönelik işbirliği yapılması hem gittiği okulda hem de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki eğitiminde neler öğrenebildiğinin bilinmesi yönünden önem arz eder (Ö1).”

“Yapılan etkinliklerin veya eğitimin devamlılığı, kalıcılığını sağlamak için önemlidir (Ö9).”

“Verilen eğitimin kalıcı ve etkili olması için hem öğretmenler hem de aile ile işbirliği halinde olunması gerektiğini düşünüyorum (Ö6).”

Tablo 3. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğinin Önemi- ne İlişkin Görüşleri

	f	%
Verimliliğin artırılması	3	25
Olumlu etkileşim sağlama	1	8,33
Öğrencinin başarısını artırma	8	66,66
Toplam	12	100

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğinin önemine ilişkin en fazla öğrencinin başarısını artırması (f=8) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler verimliliğin artırılması (f=3) ve olumlu etkileşim sağlanması (f=1) için işbirliğinin önemli olduğunu da eklemiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“İşbirliğinin öğrencinin gelişimine katkısı büyüktür. Öğretmenler ve aile kendi aralarında etkili bir iletişim kurabilirse bunun öğrencinin gelişimine etkisi oldukça olumlu yöndedir (Ö10).”

“Hayatın her alanında önem arz eden bir kavramdır. Bireyin çevresi ile ilişkisinde olumlu yönde etkileşim sağlaması açısından önemlidir. Bireyin çevresinden öğrenen bir birey olmasına yardımcı olacak niteliktedir (Ö14).”

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Öğretmenler arasında işbirliğini sağlamaya yönelik yaptığınız çalışmalar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine Tablo 4’te ve 5’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğini Sağlamaya Yönelik Çalışmaları

	f	%
Telefon Görüşmeleri	5	35,71
Okul ziyaretleri	4	28,57
Kısa toplantılar	1	7,14
Beyin fırtınası	1	7,14
Kaynak alışverişi	2	14,28
Haftalık toplantılar	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin en çok telefon görüşmeleri (f=5) ve okul ziyaretleri (f=4) ile işbirliğini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin işbirliğini sağlamaya yönelik en az kaynak alışverişi (f=2), kısa toplantılar (f=1), beyin fırtınası (f=1) ve haftalık toplantılar (f=1) yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“Ayaküstü mini toplantılar, ders araları rapor alımları, daha verimli olması adına fikir alışverişleri, zorlandığımız konularda beyin fırtınaları yaparak öğretmen arkadaşlarımızla işbirliği içerisindeyiz (Ö8).”

“Ara ara yapılan görüşmeler. Birbirlerine kaynak alışverişinde bulunmak. Olumsuz davranışlarda veya yeni eğitime geçildiğinde birbirlerinden destek ve fikir almak (Ö9).”

Tablo 5. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğini Sağlamaya Yönelik Çalışmaları

	f	%
Oryantasyon ve seminerler	2	20
Zümre toplantıları	4	40
Öğrenci hakkında görüşmeler yapma	1	10
Milli eğitimin düzenlediği toplantılar	3	30
Toplam	10	100

Tablo 5 incelendiğinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin en çok zümre toplantıları (f=4) ve milli eğitimin düzenlediği toplantılar (f=3) ile işbirliğini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler işbirliğini sağlamak için en az oryantasyon ve seminer (f=1) ile öğrenci hakkında görüşmeler yapma (f=1) çalışmalarına yer vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“Öğretmenler ve aile sürekli olarak iletişim halinde olmalıdır. Öğrenci hakkında sık sık görüşmeler yapılmalı, fikir alışverişinde bulunulmalı ve birbirini tamamlayıcı etkinlikler yapılmalıdır (Ö17).”

“Zümre toplantıları, idarecilerce tertip edilen toplantılar, istişare toplantıları yapılmaktadır. Ayrıca okul içinde hazırlanan projeler kapsamında öğretmenler işbirliğine teşvik edilmektedir (Ö15).”

Araştırmaya katılan öğretmenlere “İşbirliği yapmayı engelleyen nedenler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine Tablo 6’da ve Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 6. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliği Yapmasını Engelleyen Nedenler

	f	%
Öğretmenlerin olumsuz tutumu	2	15,38
Sürekli öğretmen değişikliği	1	7,69
Öğretmenlerin egoları	4	30,76
İletişimsizlik	5	38,46
Yeni fikirlere kapalı olma	1	7,69
Toplam	13	100

Tablo 6 incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin iletişimsizlik (f=5), öğretmenlerin egoları (f=4), öğretmenlerin olumsuz tutumları (f=2), sürekli öğretmen değişikliği (f=1) ve yeni fikirlere kapalı olmanın (f=1) işbirliği yapmayı engellediğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“İşbirliği yapmayı engelleyen nedenler arasında öğretmenler arasında iletişimin seyrek olması, velilerin isabetli karar içinde olmaması, ilgilendikleri sandıkları çocuklarıyla yeterince ilgilenmedikleri söylenebilir. Öyle ki; veli hem okuluna hem rehabilitasyona ayrı ayrı gidip çocuğu hakkında bilgilenmeli ve söylenenleri uygulamalıdır (Ö1).”

“Ailenin öğretmenler arasındaki iletişime destek olmaması ya da sürekli öğretmen değişikliği yapılması (Ö5).”

“Öğretmenlerin işbirliği içinde bulunmak istememesi. Karşı tarafın eğitim şekline, düşüncesine saygı göstermemek (Ö9).”

Tablo 7. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliği Yapmasını Engelleyen Nedenler

	f	%
Bencilik, inat ve hoşgörüsüzlük	4	30,7
İletişimsizlik ve önyargı	4	30,7
Gelişime, iletişime ve değişime açık olmamaları	5	38,4
Toplam	13	100

Tablo 7 incelendiğinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler gelişime, iletişime, değişime açık olunmamasının (f=5), bencilik, inat ve hoşgörüsüzlüğün (f=4), iletişimsizlik ve önyargının (f=4) işbirliğini yapmayı engelleyen nedenler olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“İlk başta iletişimsizlik veya önyargı olabilir. Dönem başında kendilerini ifade edemeyen her bir üyenin, dönem sonuna kadar yanlış anlaşılmalara maruz aldığı aşikar. Bu yanlış anlaşılmaların yanı sıra fikir ayrılıkları da bu engellemeyi derinleştiriyor. Tabi ki işbirliği için yetersiz eylem, yetersiz hareket ve etkinlik, iletişimdeki mesajların yeteri kadar iyi kurgulanamamış olması ve hatta yüz yüze görüşmemek bile iletişimi dolayısıyla işbirliğini engelliyor (Ö10).”

“Kişilerin durum ya da olayları çok boyutlu düşünmemesinden, kişinin kendisinde yetersizlik hissetmesinden, iletişim yetersizliği, bireysellik duygusunun baskınlığı gibi nedenler sayılabilir (12).”

Araştırmaya katılan öğretmenlere “İşbirliğini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine Tablo 8’de ve Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 8. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileri

	f	%
Sürekli iletişim halinde olma	4	36,36
Her alanda istişare etme	2	18,18
Materyal paylaşımında bulunma	2	18,18
Hâkim olunmadığı konularda yardım alma	3	27,27
Toplam	11	100

Tablo 8 incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin sürekli iletişim halinde olmanın (f=4) ve hakim olunmayan konularda yardım almanın (f=3) işbirliğini geliştirmek için önemli olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler işbirliğini arttırmak için aile desteği sağlama (f=2), her alanda istişare etme (f=2) ve materyal paylaşımında bulunma (f=2) biçiminde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“Okuldaki, rehabilitasyondaki ve varsa çocuğun diğer öğretmenleri ile bir Whatsapp grubu oluşturmak ve yapılan etkinlikleri arada paylaşmak (Ö5).”

“Öğretmenler arasında işbirliğinden bahsetmek için öncelikle sıkı ve sağlam bir iletişim şarttır. Birbirleriyle iletişim sağlayamayan öğretmenlerden işbirliğinde bahsetmek abesle iştiğaldir. Bu sebeple yöneticilerin iletişim ve işbirliği için sıcak, samimi çalışma ortamını oluşturmaları şarttır. Mutlaka haftalık toplantılar yapılmalı, bireylerin gelişimi tek tek incelenmeli ve üzerinde kafa yorulmalıdır. Gerekirse herkesin fikri alınmalı ortak bir amaç ve yöntem ile çalışma yapılmalıdır (Ö2).”

Tablo 9. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğini Geliştirmek İçin Önerileri

	f	%
Öğretmenler bilinçli olmalı	2	28,57
Öğretmenler kendi aralarında güven oluşturmaları	3	42,85
Görev paylaşımı yapılmalı	2	28,57
Toplam	7	100

Tablo 9 incelendiğinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğini geliştirmek için kendi aralarında güven oluşturmaları (f=3), bilinçli olmaları (f=2) ve görev paylaşımı yapılmasını gerektiği (f=2) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“İşbirliği davranışı bireylerin kişisel özellikleriyle alakalıdır, birey iletişim ve işbirliğine açık değilse dış müdahale ile olabileceğine inanmıyorum. İşbirliğine yönelik çalışma ve etkinlik planlamaları yapılmalıdır (Ö12).”

“Bireylerin kendilerini mesleki açıdan analiz etmeli eksik olduğu yönlerini geliştirme konusunda deneyimli meslek mensupları ile çalışarak kendilerini geliştirmeleri gerekir (Ö16).”

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Öğretmenler arasında sağlanan işbirliğinin öğrenciye katkısı nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine Tablo 10’da ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğinin Öğrenciye Katkısına İlişkin Görüşleri

	f	%
Öğrencilerin motive olmaları	3	27,27
Öğrencilerin daha düzenli ve başarılı olmaları	2	18,18
Öğrenilen kazanımlarda daha hızlı ilerlemeler olması	5	45,45
Öğrencinin olumsuz davranışlarının daha çabuk sönmesi	1	9,09
Toplam	11	100

Tablo 10 incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin işbirliğinin en çok öğrenilen kazanımlarda daha hızlı ilerlemeler olması (f=5) ve öğrencilerin motive olmaları (f=3) açısından öğrenciye katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler işbirliğinin öğrenciye katkısına ilişkin görüşleri arasında öğrencilerin daha düzenli ve başarılı olmalarına (f=1) ve olumsuz davranışların daha çabuk sönmesine (f=1) yer vermişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

"Yapılan işbirliği neticesinde ortak bir paydada buluşan öğretmenler belli bir amaç için belli yöntemler uygulanacağından başarı kaçınılmazdır. Bu başarı da öğrenciyi mutlaka pozitif olarak etkileyecektir. Diğer türlü düşünürsek herhangi bir işbirliği sağlanmamış, üzerinde herhangi bir fikir beyan edilmemiş öğrencilerin başarılı olması ya çok geç olacak ya da hiç olmayacaktır (Ö2)."

"Öğrenci derslerinde daha düzenli ve başarılı olur. Çalışma düzeni olur. Öğrenilmesi beklenen kazanımlarda daha hızlı ilerlemeler kaydedilebilir (Ö6)."

Tablo 11. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğinin Öğrenciye Katkısına İlişkin Görüşleri

	f	%
Öğrencinin akademik başarısını artırma	8	100
Toplam	8	100

Tablo 11 incelendiğinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin tamamının işbirliği yapmanın öğrencinin akademik başarısını arttırdığını (f=8) düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“Öğrenciye olumlu katkıları olacağını düşünüyorum. Ortak bir akıl ile hareket etmek öğrencilerin ufkunu genişletirken eğitimi de olgunlaştıracaktır (Ö11).”

“Öğrencinin eğitiminde karışıklık oluşmaz, öğrencinin öğretim süreci kolaylaşır, birbirini tamamlayıcı ve destekleyici etkinlikler yapıldığı zaman öğrenme hızlanır ve daha çabuk verim alınır (Ö15).”

“Öğretmenler arasındaki işbirliğinin doğrudan öğrencinin eğitimsel ve öğretimsel performansına olumlu yansıtıldığına inanıyorum (Ö16).”

Araştırmaya katılan öğretmenlere “İşbirliği sürecinde diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine Tablo 12’de ve Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 12. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliği Sürecinde Diğer Öğretmenlerden Beklentileri

	f	%
İletişime açık olmaları	4	36,36
Yeniliklere açık olmaları	3	27,27
Birbirlerine saygı göstermeleri	2	18,18
Özverili olmaları	2	18,18
Toplam	11	100

Tablo 12 incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden beklentilerinin iletişime açık olmaları (f=4), yeniliklere açık olmaları (f=3), birbirlerine saygı göstermeleri (f=2) ve özverili olmaları (f=2) yönünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“Bu süreçte, öğrencinin eğitimi bitene kadar öğrenciyle ilgili alınacak kararlarda ve verilecek eğitimde öğretmenlerin sürekli birbirlerini haberdar etmeleri gerekir (Ö4).”

“Birbirlerinin düşüncelerine uygulama yöntemlerine saygı göstermeleri. İşbirliği içinde olmaları için daha özverili davranmaları (Ö5).”

“Süreç boyunca sabırlı olunması, sahip olunan bilgi, beceri ve tecrübelerin doğru aktarılması, yeniliklere açık olunması, sunulan fikirlerin askıda kalmaması. Her yöntem ve teknik her öğrencide aynı sonucu veremez. Bu yüzden olumlu dönütlerin paylaşılması gerekir (Ö8).”

Tablo 13. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliği Sürecinde Diğer Öğretmenlerden Beklentileri

	f	%
Yeterli plan ve program yapma	2	18,18
İşbirliğine açık olma	4	36,36
Anlayışlı ve sabırlı olma	3	27,27
Öğretmenlerin birbirine güvenmeleri	2	18,18
Toplam	11	100

Tablo 13 incelendiğinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden en çok işbirliğine açık olmalarını (f=4) bekledikleri görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin diğer öğretmenlerden beklentileri arasında anlayışlı ve sabırlı olmaları (f=3), yeterli plan ve program yapma (f=2) ve öğretmenlerin birbirlerine güvenmeleri (f=2) yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden kesitler şu şekildedir:

“Saygı, inanç ve yeterli plan ve program. Hangi branştan öğretmen olursa olsun, aynı okulda olduğu diğer meslektaşına ve branşına saygı duymalı, azmini takdir etmeli ve en azından bu şekilde manevi olarak işbirliği içinde olmalıdır. Ayrıca bir veya bütün öğrencilerin bir şekilde kendini gerçekleştireceklerine ve bunun için birlikte harcanan enerjinin değerli ve başarılı olacağına inanmaları ve bu inanç doğrultusunda gerçekçi ve uygulanabilir planlar yapmalıdır (Ö13).”

“Anlayışlı, sabırlı ve gereken yardımı doğru bir şekilde aktaracak donanıma sahip olması (Ö14).”

“Öğretmenlerin birbirlerine güvenmesi, birbirlerine saygı duyması ve hoşgörülülü olması, karşıt fikirleri de kendi akıl süzgecinden geçirmek suretiyle doğruya ulaşması ve öğretmenlerin yeni fikirlere açık olması beklentilerim arasındadır (Ö17).”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler arasındaki işbirliğinin öğrencilerin performanslarının artırılmasındaki büyük etkisi ile okulun ve okul üyelerinin profesyonel gelişimi için temel bir unsur olduğu göz önüne alındığında eğitim sürecinde öğretmenler arasındaki işbirliğinin artırılmasına önem verildiği ve bu yönde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. İşbirliğinin sağlanması öğretmenlerin stres düzeylerinin azalmasına, iş memnuniyetlerinin artmasına (Burns ve Darling-Hammond, 2014), öğretimsel uygulamalar üye-

rinde düşünerek yaptıklarının işe yarayıp yaramadığını değerlendirmelerine, sınıftaki eylemleri ve davranışları değiştirmeleri ve geliştirmeleri için zamana sahip olmalarına (Reeves vd., 2017), psikolojik ve duygusal açıdan kendilerini daha iyi hissetmelerine katkı sağlamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenler başarıyı arttırması, eğitimin devamlılığını ve kalıcılığını sağlaması nedeniyle işbirliğinin önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Bununla birlikte öğretmenler işbirliğinin verimliliği arttırması, konular arası geçişi sağlaması, öğrencinin durumunu belirlemeye ve motivasyonunu arttırmaya katkı sağlaması nedeniyle önemli olduğunu da eklemiştir. İlgili alanyazını incelendiğinde işbirliğinin önemini öğrenciler üzerinde olduğu kadar öğretmenler üzerinde de olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterliğinin arttırılması (Puchner ve Taylor, 2006), öğretimin etkililiğinin ve kalitesinin iyileştirilmesi (Graham, 2007; Jackson ve Brueggman, 2009), öğretmenlerin verimliliğinin ve uzmanlığının geliştirilmesi (Hattie, 2015) üzerinde olumlu etkileri söz konusudur.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler işbirliğinin öğrenci başarısını arttırması nedeniyle önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler verimliliğin arttırılması ve olumlu etkileşim kurma açısından da işbirliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Hanna (1988) işbirliğinin öğretmenlerin güçlendirilmesi, özgüven ve öz-saygı düzeylerinin gelişmesi, işbirliği sürecindeki kazanımların öğrenci ve sınıf ortamına yansması, karşılıklı güven ve saygı içerisinde deneyimlerin paylaşılması, bireysel performans, grup performansı ve okul performansının yüksek düzeylere çıkmasına katkı sağladığını belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenler işbirliğini sağlamak amacıyla telefon görüşmeleri ve okul ziyaretleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu amaç doğrultusunda kısa toplantılar, beyin fırtınası, kaynak alışverişi ve haftalık toplantılar yaptıkları görülmüştür.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin zümre toplantıları, Millî eğitimin düzenlediği toplantılar, oryantasyon ve seminerler, öğrenci hakkında görüşmeler yaparak işbirliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yaptıkları görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenler iletişim kuramamanın ve öğretmenlerin egolarının işbirliği yapmayı engellediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin sürekli öğretmen değişikliği yapılmasının, olumsuz tutumların ve yeni fikirlere kapalı olmanın işbirliğini engelleyici nedenler olarak düşündükleri görülmektedir. İlgili alanyazını incelendiğinde öğretmenler arasında işbirliği kurulmasını engelleyen farklı nedenler olduğunu gösteren araştırma sonuçları mevcuttur. Forte ve Flores (2014) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin işbirliği çalışmalarına ilişkin karşılaştıkları güçlüklerin işbirliği yapı-

rak çalışmaya yatkın olmama, eğitim ve motivasyon eksikliğinden çok zaman yönetimi, çalışma şartlarında yaşanan kurumsal ve yapısal sorunlardan kaynaklandığını düşündüklerini ortaya çıkarmışlardır. Aucoin (2015) ve Simon (2017) ise özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında zaman yetersizliğinin işbirliği yapmayı engellediği sonuca ulaşmışlardır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin gelişime, iletişime ve değişime açık olmamanın, bencillik, inat ve hoşgörüsüzlüğün, iletişimsizlik ve önyargının işbirliğini engellediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Atıcı (2006) ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin ve okul psikolojik danışmaları arasındaki işbirliğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sorun yokmuş gibi davrandıkları, danışmana başvurmuş olmayı kendi sorunlarını çözememekle eş değer gördükleri ve ben bilirim anlayışında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Reyes (2010) özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasındaki işbirliğinin öğretmenlerin uygulamalarındaki ve fikirlerindeki farklılık nedeniyle olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Damasco (2013) sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine ilişkin algılarını ve tutumlarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin işbirliğinde yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenler sürekli iletişim halinde olmanın işbirliğini arttıracak yönünde öneride bulunmuşlardır. Bununla birlikte hakim olunmayan konularda yardım almanın, materyal paylaşımında bulunmanın ve her alanda istişare etmenin gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tek başlarına bağımsız olarak kendilerini mesleki yönden yetiştirmeleri ve geliştirmeleri yeterli görülmemekte ve bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri için meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanma, fikir alışverişinde bulunma gibi yöntemlerin yararlı olabileceği belirtilmektedir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011). Aucoin (2015) özel eğitim öğretmenleri ve montessori öğretmenleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında birlikte çalışmanın, iletişim kurmanın ve paylaşımında bulunmanın işbirliğini arttıracak sonucuna ulaşmıştır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler işbirliğini geliştirmek için öğretmenlerin bilinçli olmaları, aralarında güven oluşturmaları ve görev paylaşımı yapmaları gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Atıcı (2006) psikolojik danışman ve öğretmenler arasındaki işbirliğine yönelik olarak öğretmenlerin iletişim, işbirliği konularında seminerler ve konferanslar verilmesi gerektiği yönünde öneriler geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmadan elde edilen bulguya göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenler işbirliğinin öğrencilerin kazanımlarda daha hızlı ilerlemelerini ve motive olmalarını sağladığını belirtmişlerdir. İşbirliğinin öğrencilerin daha düzenli ve başarılı olmalarını sağladığı ve olumsuz davranışların daha çabuk sönmesi

yönünde katkılar sağladığı da ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar öğretmenler arasındaki işbirliğinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Damasco, 2013; Darling –Hammond, Hylar ve Gardner, 2017; Goddard vd., 2010; Hargreaves ve Fullan, 2012; Lee ve Smith, 1996). Ünver (2003) ise yaptığı araştırmasında benzer bir sonuca ulaşarak öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile daha çok öğrencileri tanıma ile ilgili işbirliği yapmayı istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler işbirliği yapmanın öğrencinin akademik başarısını arttırmaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ronfeldt, Farmer, McQueen ve Grissom (2015) öğretmenler arasındaki işbirliğinin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu ve işbirliğinin öğrencilerin okuma ve matematik başarılarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan öğretmenler işbirliği sürecinde diğer öğretmenlerden beklentilerinin iletişime açık olmalarını, yeniliklere açık olmalarını, birbirlerine saygı göstermelerini ve özverili olmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Tschannen-Moran'a (1998) göre işbirliği kişiler arasındaki etkileşime bağlıdır ve güven duygusunun sosyal etkileşim açısından önemli bir unsur olduğu göz önüne alındığında güven ve işbirliği arasında ilişki olması söz konusudur. Bu bağlamda öğretmenler arasında oluşan güven işbirliği yapılmasını ve işbirliğinin devam ettirilmesinde gerekli olan iletişimi ve etkileşimi başlatmaktadır. Kenny (2005) araştırmasında benzer bir sonuca ulaşarak mesleki çalışma ilişkilerinde pozitif olunabilmesi için öğretmenler ve diğer personeller arasında güven duygusu olması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Knackendoffel (2005) ise okullarda işbirliği içinde çalışabilmek için güven, saygı ve iletişimin olması gerektiğini vurgulamıştır.

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliği sürecinde diğer öğretmenlerden işbirliğine açık olmalarını, anlayışlı ve sabırlı olmalarını, yeterli plan ve program yapmalarını, birbirlerine güvenmelerini bekledikleri ortaya çıkmıştır. Cerit (2009) öğretmenlerin meslektaşlarına güvenmelerinin işbirliği yapabilmelerinde etkili olduğu, sınıf içerisinde karşılaştıkları güçlükleri çözebilmelerinde meslektaşlarının yardımına ihtiyaç duyabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin eğitim fırsatlarını arttırmak için beraber çalışmaları gerektiği ancak öğretmenlerin meslektaşlarına güven duymadıklarında işbirliği yapmalarının ve işbirliğini sürdürmelerinin mümkün olmadığı belirtilmektedir (Bryk ve Schneider, 2002).

Sonuç olarak araştırma bulguları dikkate alındığında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler arasındaki işbirliğini arttırmak için öğretmenlere kendi aralarında sağlayacakları işbirliğinin eğitim-öğretim sürecine sağlayacağı katkılara ilişkin bilgilendirici, hatırlatıcı ve motive edici seminerler verilmelidir. Öğretmenler düzenli aralıklarla ve belli bir plana bağlı olarak toplantılar yaparak öğrencinin gelişim sürecine ve ihtiyaçlarına ilişkin fikir alışverişinde bulunmaya teşvik edilmelidir. Öğretmenler arasındaki iletişim probleminin ortadan

kaldırılmasını sağlamak amacıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenler ile özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin birbirlerinden beklentilerini, görev ve sorumluluklarını paylaşabilecekleri eğitim etkinlikleri veya platformları düzenlenmelidir.

Kaynakça

- ANASTASIOU, D. ve Kaufmann, J.M. (2011). Asocial constructionist approach to disability: Implication for special education. *Exceptional Children*, 77(3), 367-384.
- ATICI, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25).
- AUCOİN, D. (2015). *Assessing collaboration: How teachers in montessori public schools incorporate collaborative constructs for students in inclusion*. Northcentral University, Arizona.
- BAKER, J.M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- BATU, S. ve Kircaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- BHANDARİ, A. N. (2013). *Using the schools and staffing survey/teacher survey to compare general education teachers' and special education teachers' perceptions on collaborative themes*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- BOZAK, A., Yıldırım, C.A. ve Demirtaş, H. (2011). An alternative method for professional development of teachers: Peer observation. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- BROWNELL, M.T., Yeager, E., Rennells, M.S. ve Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20, 340-359.
- BRYK, S. A. ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools, a core resource for improvement*, *The American sociological association's rose series in sociology*. <http://books.google.com/books>
- BURNS, D. ve Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- BRYANT, D.P., Smith, D.D. ve Bryant, B.R. (2008). *Developing collaborative partnership*. İn: *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Pearson: New York.
- CERİT, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- COBEN, S.S., Thomas, C.C., Sattler, O.R. ve Morsink, V.C. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 427-439.

- COOK, L. ve Friend, M. (1991). Collaboration in special education: Coming of age in the 1990's. *Preventing School Failure*, 35(2), 24-27.
- COOK, L. ve Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- DAMASCO, J. P. (2013). *The relationship between teacher self-efficacy and attitude toward collaboration in an inclusion setting* (Doctoral Dissertation). Capella University, Minneapolis, MN.
- DARLİNG-HAMMOND, L., Hylar, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- DİKEN, H.İ. (2015). *İlköğretimde kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- ELLIOTT, S. N. ve Sheridan, S. M. (1992). Consultation and teaming: Problem solving among educators, parents, and support personnel. *The Elementary School Journal*, 92, 315-338.
- FORTE, M. ve Flores, A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- FRIEND, M., ve Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill.
- FRIEND, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. ve Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- GODDARD, Y. L. ve Heron, T. E. (2001). The consultation process. T. E. Heron ve K. C. Harris (Ed), *The educational consultant: Helping professionals, parents, and mainstreamed students* (ss. 3-37).
- GODDARD, Y. L., Goddard, R. D. ve Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student advancement in public elementary school. *Teachers College Record*, 109, 877-896.
- GODDARD, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, G., Jacob, R., Madsen, J., vd. (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement*. American Educational Research Association Annual Meeting (Denver, CO).
- GONÇALVES, A. M. (2015). *Perceptions of collaboration: Speech language pathologists and special education teachers*. Southern Connecticut State University New Haven, Connecticut.
- GRAHAM, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A Case study of a professional learning community. *Res. Middle Level Educ.* 31, 1-17.
- HANNA, H. J. (1988). *A case study of instructional improvement through peer observation in a suburban high school* (Doctoral Dissertation). Portland State University.
- HARGREAVES, A. ve Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İle Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler...

- HATTIE, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- İÇAĞASIOĞLU, A. (2002). *Zihinsel özürliüler özel rehabilitasyon merkezleri: verilen hizmetler ve sosyal hizmet uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- JACKSON, C. K. ve Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *Am. Econ. J.* 1, 85–108.
- KENNY, D. D. (2005). *Relation trust its influence in developing collaborative working relationship in a school organization* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Connecticut.
- KNACKENDOFFEL, A. E. (2005). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, 37(5), 1-16.
- LEE, V. E. ve Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103–147.
- LOMBARDO, V. S. (1980). *Paraprofessionals in special education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- ÖZSOY, B. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan işbirliği düzeylerinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PUCHNER, D.L. ve Taylor, A.R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 922-934.
- PUGACH, M. C. ve Johnson, L. J. (1988). Rethinking the relationship between consultation and collaborative problem-solving. *Focus on Exceptional Children*, 21(4), 1-8.
- PUGACH, M. C. ve Blanton, L. P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 575–582.
- PUTNAM, R. T. ve Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of Cognition. J. Biddle, T. L. Good ve I. F. Goodson (Ed.), *The international handbook of teachers and teaching* (ss. 1223–1296). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- REEVES, P., Pun, W. ve Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *teach. Teach. Educ.* 67, 227–236.
- REYES, R.E. (2010). *A descriptive study of collaboration in general and special education in two school districts: Perceptions of the principals and teachers toward sustainability*. Edgewood College, Ann Arbor, Michigan.
- RONFELDT, M., Farmer, S. O., Kiel, M. ve Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *Am. Educ. Res. J.* 52, 475–514.
- SABAN, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- SHACHAR, H. ve Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- ŞİMON, B. D. (2017). *Successful collaboration between general education and special education teachers: A case study* (Doctor of Education). Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Education, Arizona.
- SİVRİKAYA, T. ve Yıkıuş, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984- 2001.
- STANOVİCH, Paula J. (1999). Conversations about inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 31(6), 54-58.
- SUCUOĞLU, B., ve Kargın, T. (2014). *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök.
- ŞAHİN, A., ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- TSCHANNEN-MORAN, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- ÜNVER, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- WEST, J. F. (1990). Educational collaboration in the restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(1), 23-40.
- WITT, J. C , Moe, G., Gutkin, R. ve Andrews, L. (1984). The effect of saying the same thing in different ways: the problem of language and jargon in school-based consultation. *Journal of School Psychology*, 22, 361-367.
- YILDIRIM, H. ve Şimşek, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ, DİNDARLIK, AHLAKİ OLGUNLUK VE SALDIRGANLIK ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa Fatih AY¹

* Bu çalışma yazarın "Lise Öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile Saldırganlık Arasında Dindarlık ve Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolünün İncelenmesi" başlıklı doktora tezi esas alınarak üretilmiştir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Anabilim Dalı, mustafafatihay@akdeniz.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-0433-318X.

Geliş Tarihi: 08.05.2020 Kabul Tarihi: 17.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.747847

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi [DKAB] eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın evrenini Erzurum ili merkez Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerindeki imam-hatip lisesi haricindeki lise türlerinde okuyan son sınıf (12. Sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, %42,6'sı erkek (n=335), %57,4'ü (n=452) kız olmak üzere 787 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, ortaöğretim DKAB genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği, saldırganlık ölçeği, dindarlık ölçeği ve ahlaki olgunluk ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise, korelasyon, regresyon analizi ve aracılık testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlık, ahlaki olgunluk ve saldırganlığı yordadığı belirlenmiştir. Dindarlık ve ahlaki olgunluğun ise, saldırganlığı yordadığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun tam aracı rolünün olduğu belirlenmiştir. DKAB dersi öğrencilerin dindarlık ve ahlaki olgunluk düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir. Bu etki ile de öğrencilerin saldırganlık düzeylerini düşürdüğü söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Saldırganlık, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk, Aracılık Rolü.

THE RELATIONSHIPS AMONG RELIGIOUS CULTURE AND ETHICAL KNOWLEDGE EDUCATION, RELIGIOSITY, MORAL MATURITY AND AGGRESSION

Abstract:

The main purpose of this research is to generally define whether religiosity and moral maturity have a mediating role between lesson of Religious Culture and Ethical Knowledge (RCEK) and aggression. It is designed according to the relational survey model of the research's quantitative research methods. The scope of the research contains senior students in the high school types (except the imam-hatip high school) in the central districts of Erzurum province. The study sample is consisted of 787 students. The data collection tools of the research were implemented in 2016 spring term. Personal information form and four data collection tools were used in the research. In data analysis; correlation analysis, regression analysis and for mediation tests was conducted. In the scope of main problem of research RCEK education also predicts religiosity and moral maturity and aggression. religiosity and moral maturity predict aggression. There is full mediating role of religiosity and moral maturity between RCEK education and aggression. RCEK education has a positive effect on students' levels of religiosity and moral maturity. With this effect, it can be said that the students decrease their level of aggression.

Keywords: Religious Culture and Ethical Knowledge, Aggression, Religiosity, Moral Maturity, Mediating Role.

Giriş

Okullar, farklı yaşlardaki çocuk ve ergenlerin bir arada eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri mekânlar ve sosyal alanlardır. Okula gelen her çocuk kişisel özellikler ve kendine ait bir aile ve çevre etkisi ile birlikte okula katılmaktadır. Bu çerçevede okula gelen her öğrencinin kendine ait bir yaşam biçimi vardır. Bu yaşam biçimi, öğrencinin çeşitli davranış kalıpları geliştirmesinde ve bazı alışkanlıklar edinmesinde etkilidir. Bu davranış ve alışkanlıklar, kimi zaman etrafa zarar verme boyutunda saldırganca davranışlar olabildiği gibi alkol, uyuşturucu benzeri zararlı alışkanlıklar da olabilmektedir.

Öğrencinin saldırganca davranış veya zararlı alışkanlıklarında çevrenin yanı sıra gençlerin içinde buldukları ergenlik dönemi özellikleri de etkilidir. Ergenlik dönemi özelliklerinin etkisiyle oluşan ve temel sorunlar olarak ifade edilen; özgürlük-güvenlik çelişkisi, statü arayışı, idealizm, aşk ve sevgi, anlam arayışı (Altaş, 2004) gibi

sorunlar öğrencilerin okul yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Bu durumdaki öğrenciler, her biri kendine özgü yaşam biçimine sahip ve ergenlik dönemi özelliklerini taşıyan akranları ile uzun süre birlikte vakit geçirmektedir. Bu süreçte, okul bahçesi, kantin, sınıf, koridorlar, okula ait spor alanları öğrencilerin birbirleri ile karşılaşma mekânları olmaktadır.

Aynı mekânı paylaşan gençler arasında gerçekleşen sosyal etkileşim zaman zaman anlaşmazlık ve çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Bu durum kimi zaman öğrencinin okul dışında vakit geçirdiği kişi veya ortamlardan kimi zaman da önceki yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Kimi zaman da ergenlik döneminin temel özellikleri bağlamında kendini ispatlama çabası, statü arayışı, erkek/kız arkadaş edinme gibi konulardan kaynaklanabilmektedir. Sebebi ne olursa olsun okullarda eğitsel faaliyetleri etkileyen bu tür davranışlar “istenmeyen davranış” olarak adlandırılır (Başar, 2014). Bu çerçevede okullarda eğitim öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engelleyen saldırgan davranışlar, istenmeyen davranışlar kapsamındadır. Çünkü bu tarz davranışlar akademik başarıyı olumsuz etkilemenin yanı sıra öğrencilerin psikolojik açıdan da olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır (Yaman, Eroğlu, & Peker, 2011).

Şiddet ve saldırganlığın dünya genelinde bir problem olduğu ileri sürülebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde Dünya genelinde öğrenciler arasında şiddet ve saldırganlığın yaygın olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, 2011 yılında Fransa’da Ulusal Şiddet Gözlemevi tarafından yapılan ve 9-11 yaş grubundan 12.326 öğrencinin katıldığı çalışmada, katılımcıların %35’i şiddete maruz kaldığını belirtmiştir. Bu şiddetin de çoğunlukla diğer öğrenciler tarafından uygulandığını ifade etmişlerdir (Debarbieux, 2009). Kenya, Nairobi devlet okullarında öğrenciler farklı şiddet türlerine %63 ile %82 arasında değişen oranlarda maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Jones, Moore, Villar-Marquez & Broadbent, 2008). 2015 yılı verilerine göre ABD’de 9-12. sınıflardaki gençlerin %4,1’i okul içerisinde kendini güvende hissetmediği gerekçesiyle son bir ayda okula silah, bıçak vb. bir alet getirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, gençlerin %6’sı son bir yılda okul içerisinde silahla tehdit edildiğini veya yaralandığını belirtmiştir (Centers for Disease Control (CDC), 2016).

Saldırğanlığa ilişkin Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde ise önemli ve dikkat çekici bir adım olarak Meclis Araştırma Komisyonu tarafından hazırlanan rapor gösterilebilir. Söz konusu raporda ulaşılan lise öğrencisi sayısı 26.009’dur. Bulgulara göre öğrenciler, şiddetin en sık sokakta (%39) ve okul ve çevresinde (%34) görüldüğünü söylemiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2007). Yine Türkiye genelinde yapılan çalışmada 9.564 lise öğrencisinden 5.823’ü (%60,9) en az bir kez şiddete uğradığını belirtmiştir (Pişkin, Öğülmüş, Çınkır, Ayas, Babadoğan, Çokluk, Atik, Boysan, Kalafat & Şahan, 2011). İstanbul örnekleminde yapılan bir başka çalışmada ise 3.483 lise 2. sınıf öğrencisinin yarıya yakınının, son bir yıl içinde en az bir kez fiziksel kavgaya karıştığı tespit edilmiştir (Eke & Ögel, 2006). Koç (2011) tarafından 2007-2008 eğitim öğretim

yılında lise öğrencilerinin (14-18 yaş grubu) katılımıyla Erzurum'da gerçekleştirilen araştırmaya göre, katılımcı 1.376 öğrenciden 704'ü (%51,2) şiddete uğradığını belirtmektedir. Çalışma bulguları birlikte değerlendirildiğinde lise gençliğinde ve okullarda şiddet ve saldırganlığın önemli bir sorun olduğu söylenebilir.

Saldırganlık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Dindarlık ve Ahlaki Olgunluk İlişkisi

Saldırganlık; eğitim, psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, uluslararası ilişkiler vb. birçok alanda, alanın problemleri ve kendi özgünlüğü içerisinde kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise insan davranışlarını konu edinen eğitim, din, psikoloji ve sosyal psikoloji bilimleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çünkü insanın davranışta bulunmasının arkasında birçok etken vardır. Bu etkenler; bireyin bireysel özelliklerini de içeren psikolojik yapısı (psikoloji), içinde yaşadığı çevre ve toplum etkisi (sosyal psikoloji), aile, kültür, altkültür ve bu gruplara ait değerler örgüsü (sosyoloji), davranışlar için motivasyon sağlamanın yanı sıra norm ve kurallar geliştiren yapı ve kurumların etkisi (din, ahlak, eğitim) şeklinde sıralamak mümkündür. Zira bireyin davranışlarını bu etkenlerden bağımsız düşünmek mümkün değildir.

Saldırganlığa ilişkin alanyazındaki kullanımları derleyen Budak (2000) saldırganlığı; "öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşısındakine zarar vermeyi, onu durdurmamayı, ona engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış" şeklinde tanımlamaktadır. Bu ve benzeri yaklaşımları Fromm (2011), savunma veya hırsızlık nedeniyle birisini öldürme, bir hükümlüye işkence etme gibi farklı davranışların aynı kavram ile ifade edilmesini eleştirmekte ve bu yaklaşımın "saldırganlığın" kaynağını tespit etmeyi zorlaştırdığını belirtmektedir.

Saldırganlık ele alınırken amacın dikkate alınmamasını eleştiren Fromm, yumuşak saldırganlık (yalandan saldırganlık ve savunucu saldırganlık) ve kıyıcı (zalimce) saldırganlık olmak üzere ikiye ayırmıştır. Yalandan saldırganlığı herhangi bir zarar verme amacı ve nefret kaynaklı olmayan saldırgan davranışlar olarak, savunucu saldırganlığı ise canlıların yaşamsal çıkarlarının tehdit edilmesi halinde ortaya çıkan saldırganlık olarak açıklamıştır. Kıyıcı (zalimce) saldırganlığı ise zalimlik, yıkıcılık olarak nitelendirmekte ve amaçsızca zarar vermeyi içeren saldırganlık olarak tanımlamaktadır (Fromm, 2011).

Amacı merkeze alan ve saldırganlığı türlere ayıran başka çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, bu ayrımlardan biri düşmanca saldırganlık, araçsal saldırganlık şeklindedir. Pape (2003) tarafından yapılan çalışmada 1980-2001 yılları arasında gerçekleştirilen intihar saldırıları incelenmiş ve neredeyse tüm intihar saldırılarının stratejik bir amacı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle de intihar saldırıları araçsal saldırganlık şeklinde değerlendirilmektedir. Burada dikkat çekici olan husus eylemi yapan açısından bakılmış olmasıdır. Bu davranışın araçsallığı, intihar saldırısından mağdur olan açısın-

dan bakıldığında ise değişmektedir. Örneğin; bir vatandaşın intihar saldırısına maruz kalması açık bir şekilde zalimce saldırganlığın kapsamına girmektedir. Bu örnekte de görüldüğü gibi bir eylemi yapanın eyleme araçsal bir anlam yüklemesi o saldırganlığı araçsal yaparak, zalimce saldırganlıktan ayırmamaktadır.

Saldırganlığa ilişkin tasniflere bakıldığında farklı isimlendirmeler olmakla birlikte yıkıcı, zarar verici olduğu düşünülen ve bu özellikleri üzerinde uzlaşılan bir saldırganlık davranışı olduğu açıkça görülmektedir.

Saldırganlığın bir diğer tasnif şekli ise ifade ediliş şekline göre yapılan tasniflerdir. Bu konu da öncü olan ise Buss (1961) tarafından yapılan tasniftir. Buss (1961), saldırganlığı üç ana boyut altında tasnif etmiştir. Bunlar; fiziksel ve sözel saldırganlık, aktif ve pasif saldırganlık, doğrudan ve dolaylı saldırganlıktır. Fiziksel saldırganlık, bedensel bir müdahaleyi kapsarken, sözel saldırganlık ise sözlü olarak incitici veya zarar verici faaliyette bulunmayı kapsamaktadır. Aktif saldırganlık, belli bir amaç dâhilinde karşıdaki kişiye zarar verme, pasif saldırganlık ise, karşıdaki kişiye (fiili) zarar vermek yerine amaçladığı bir şeyi yapmasına engel olmak şeklinde tanımlanabilir. Doğrudan saldırganlık karşıdaki kişiyi tahrik edecek veya kızdıracak uyarıyı doğrudan karşıdaki kişiye yöneltmekken, dolaylı saldırganlık ise karşıdaki kişiye zarar verecek uyarıların dolaylı olarak yöneltilmesi anlamına gelmektedir (Buss, 1961).

Buss ve Perry (1992) ise davranış tanımını psikomotor alandan daha geniş alanı kapsadığı ve bilişsel boyut ile duyuşsal boyutlarının da olduğundan hareketle yapmaktadır. Bu temellendirme ile de saldırganlığın psikomotor alanın yanında duyuşsal ve bilişsel alanının da olduğunu ve öfke (duyuşsal) ve düşmanlığın (duyuşsal ve bilişsel) da saldırganlık kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Buss & Perry, 1992). Öfke, istenmeyen durumlara verilen duygusal bir tepki olarak, düşmanlık ise öfkeden beslenen gizli bir dürtüdür (Ermakov vd., 2016). Öfke ve düşmanlık, Buss'un (1961) pasif saldırganlık olarak değerlendirdiği küsmek, konuşmamak, haksız dedikodulara ses çıkarmamak gibi davranışların ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedir. Bu görüşleri de dikkate alarak saldırganlığın boyutlarına bakıldığında, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, dolaylı saldırganlık, düşmanlık ve öfkeden oluşan beş boyutlu bir yapı ortaya çıkmaktadır (Buss & Perry 1992; Buss & Warren, 2000).

İlgili alanyazın dikkate alındığında saldırganlık için şunları söylemek mümkündür;

1. Saldırganlık şemsiye bir kavram olarak kullanıldığında birbirinden farklı davranışları kapsamaktadır. Bu nedenle de saldırganlığın anlaşılması güçleşmektedir. Bu güçlüğü aşılabilmesi için davranışın amacına yönelik bir sınıflama yapılması gereklidir.

2. Bu çerçevede de istenmeyen bir davranış olarak değerlendirilen saldırganlık, zarar vermekten başka bir amacı olmayan yıkıcı saldırganlıktır. Yıkıcı saldırganlık bir

amaç doğrultusunda ve bilinçli olarak yapılan bir davranıştır. Bu nedenle de faille sorumluluk yüklemektedir.

3. İfade edilişi bakımından sadece bedensel olarak zarar vermeyi amaçlayan fiziksel davranışları değil, amacı zarar vermek olan her türlü davranışı kapsamaktadır. Bu davranışlar fiziksel olduğu kadar, sözel, duygusal veya dolaylı şekillerde olabilmektedir.

Toplumda ve okul ortamında istenmeyen davranışlardan biri olan saldırganlığın önlenmesi eğitimin genel hedeflerinden biridir. Eğitim sistemi her ne kadar bir bütün olarak istenmeyen davranışları önleyici hedefler içerse de müstakil olarak derslerin de hedefleri arasındadır. Bu derslerden biri olan DKAB dersi 1982 yılında zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Özgün bir model olarak bu dersin ortaya çıkışı, daha önceki yıllarda seçmeli olarak okutulan Din Bilgisi dersi ile zorunlu olarak okutulan Ahlak dersinin zaman zaman ideolojik boyutları da kapsayan uzun tartışmalar sonucunda birleştirilmesine dayanmaktadır.

1970'li yıllarda meydana gelen şiddet olayları ve gençlik çatışmaları bahanesiyle gerçekleşen 12 Eylül 1980 askeri darbesi süreci sonucunda eğitim anlayışını da yeniden biçimlendiren yeni bir devlet anlayışı kurgulanmıştır. Bu devlet anlayışının din eğitimi alanına yansması ise DKAB dersinin okullarda zorunlu olarak okutulması olmuştur. Bu karara giden süreçte devlet başkanı Kenan Evren'in talimatıyla kurulan ve 28 Mayıs 1981'den itibaren çalışmalarına başlayan "Din Eğitimi Danışma Kurulu" önemli rol oynamıştır. Kurul çalışmaları sonucunda, önceki yıllarda okutulan seçmeli din bilgisi dersi ile zorunlu ahlak dersi, DKAB adıyla birleştirilmiş ve zorunlu olarak okutulması kararı 1982 Anayasası'nın 24. Maddesi olarak yazılmıştır (Altaş, 2004; Ayyhan; 2004; Bilgin, 2007).

Kurulun bu kararı alması sürecinde ise dönemin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Hüseyin Atay'ın 19 Kasım 1980'de Milli Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliği'ne sunduğu rapor önemli bir köşe taşıdır. Bu süreçte yapılan toplantılarda başta din ve laiklik gibi konular ele alınmakla birlikte başta Atay olmak üzere, katılımcıların üzerinde önemle durduğu bir diğer konunun da 1980 öncesi dönemde yaşanan gençlik olayları ve siyasi çatışmaların doğurduğu şiddet olayları olması dikkat çekicidir. Zira bu toplantılarda şiddet olaylarının önlenmesi için okullarda din derslerinin zorunlu olması bir çözüm önerisi olarak sunulmuştur (Altaş, 2004; Ayyhan; 2004; Bilgin, 2007). Öğretim programları güncellenmekle birlikte bu ders 1982 yılından beri de zorunlu olarak okutulmaya devam etmektedir. Bu çalışmada 2005 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim DKAB öğretim programının 2010 yılında revize edilmiş hali esas alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında kullanılan "program", "öğretim programı" gibi kullanımlardan kasıt 2010 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim DKAB öğretim programıdır.

Öğretim programının giriş kısmında dersin hedefleri ve felsefesi konusunda kapsamlı açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalar çerçevesinde din öğretiminin önemli bir

amacı olarak “yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve gençleri bilinçlendirmek” ifadelerine yer verilmektedir (MEB, 2010). Bu amaç çerçevesinde de Kur’an’ın anlaşılmasının insana önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir. Bu katkıların ise, insanların birbirlerini anlamaları için gerekli olan iletişim kodlarını kazandıracığı ve geçmişin anlaşılmasını kolaylaştıracağı belirtilmektedir. Bunların yanı sıra insanın kendini, insanlığı, eşyayı, olayları ve olguları, evrendeki konumunu anlayabilmesinin yine Kur’an’ın anlaşılmasına bağlı olduğu belirtilmektedir. Buradan hareketle öğretim programı, öğrencilerin Kur’an’ın anlaşılması ile elde edeceği kazanımlara ulaşabilmesi için de bir bilinçlilik halinin gereğinden bahsetmektedir (MEB, 2010).

Kazandırılmak istenen bu bilinçlilik hali ise, program tarafından “bilinçli dindarlık” olarak ifade edilmektedir. Bilinçli dindarlık ise, öğrencilerin özellikle inanç ve hayat konusundaki tercihlerini özgür olarak yapabilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin bilgi edinmesinin yanı sıra, aklını kullanma kabiliyetini geliştirmesi, kendilerine sunulan alternatifleri değerlendirebilmesinin *bilinçli dindarlık* ile mümkün olacağı açıklanmaktadır (MEB, 2010) Bu ifadelerden, öğretim programının bir dindarlık hedefi olduğu anlaşılmaktadır. Bu dindarlık ile de bireyin hayat ve inanç konusunda tercihlerini özgürce yapması hedeflenmektedir. Buradan hareketle de dersin bireyin hayatına, davranışlarına ve inanma biçimine etki edecek bir anlayışta olduğu söylenebilir.

Dindarlık kısaca “dinin insan hayatına nüfuz derecesi” (Tekin, 2004) olarak düşünüldüğünde, DKAB dersinin bireyin davranışları üzerinde bilinçli dindarlık geliştirmesi yönüyle bir etkisi olması beklenmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın temel probleminin bir boyutu ortaya çıkmış olmaktadır. DKAB dersinin saldırganlığa etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu çerçevede de problemin bir boyutu DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlığın aracılık rolü var mıdır? şeklinde belirlenmiş olmaktadır.

Öğretim programının, yetişmekte olan nesle kazandırmayı hedeflediği bir diğer husus insanlığın teknik olarak gelişmekle birlikte aynı gelişmeyi ahlaki alanda yapamadığından hareketle temellendirdiği ahlak konusudur. Bu kapsamda da öğretim programında, teknolojik açıdan yetkin bir dünya oluşturulsa da ahlaki olgunluğa sahip insanların yetiştirilemediği vurgulanmaktadır. Ayrıca iyinin ne olduğunu bilmenin iyiyi yapmaya yetmediği ifade edilmektedir. Bu sorunun çözümünün ise ne konferanslar vermek ne de geçmişten iyi örnekler vermek ile çözülemeyeceği belirtilmektedir. Çözümün, gerçeklerle yüzleşmek ve içinde bulunulan çağın ahlaki sorgulamasını yapmakla olacağı ifade edilmektedir (MEB, 2010). Bu ifadelerin yer aldığı ahlaki olana saygı hususu öğretim programı tarafından nasıl bir din öğretimi yapılacağına temel ilkelerinden biri olarak görülmektedir. Bu temellendirme ise öğretim programına, DKAB dersinin ahlaki sorgulamayı yapan ve ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştiren bireyler yetiştirme hedefi olarak yansımaktadır (MEB, 2010).

Ahlaki olana saygı programın diğer boyutlarında da önemli bir yer tutmaktadır. Programın ahlaki olgunlukta birey yetiştirme hedefini destekleyen bu durum, öğretme konu edilecek değerler ve öğrenme alanlarında da kendisini göstermektedir. Programda öğretime konu edilecek değerler listesi verilmektedir. Bu değerlerin insanların davranışlarını şekillendirmede önemli rol oynaması beklenmektedir. Buna ek olarak da öğretim programında Ahlak ve Değerler başlıklı bir öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanı kapsamında ortaöğretim düzeyinde her yıl bir ünite yer almaktadır. Hz Muhammed öğrenme alanı başta olmak üzere diğer öğrenme alanlarında da ahlaka ilişkin konu ve kazanımlara yer verilmektedir (MEB, 2010).

Sonuç olarak ahlaki olgunluğun, DKAB dersinin bireylerin saldırganlığını azaltıcı etkisine aracılık eden değişkenlerden biri olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın probleminin bir diğer boyutu ortaya çıkmış olmaktadır. Bu da DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında ahlaki olgunluğun aracılık rolü var mıdır? şeklinde belirlenmiş olmaktadır.

Her iki boyut birlikte düşünüldüğünde çalışmanın temel problemi, lise öğrencilerinde DKAB Eğitimi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluk aracı bir role sahip midir? şeklinde belirlenmiş olmaktadır. Bu problem çerçevesinde de lise öğrencilerinde DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişkenin arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. İlişkisel araştırmalarda sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Bu inceleme bir neden sonuç ilişkisinin olabileceği konusunda araştırmacıya bir fikir verebilir fakat kesinlikle neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz (Balcı, 2010; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Bu amaçla DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi, ahlaki olgunluk, dindarlık ile saldırganlık arasındaki ilişkiler aracılık modeli ile test edilecektir. Aracılık, bağımsız değişkenin (yordayan değişken) etkisini bağımlı değişkene (yordanan değişken) ileten değişkenin etkisinin başka bir ifade ile aracılık etkisinin test edilmesidir. Yordayan ile yordanan değişken arasında bağlantı mekanizması gibi çalışan aracı değişken yordayan değişkenin yordanan değişken üzerindeki etkisinin açıklanmasına katkı sağlar (Gürbüz & Şahin, 2015). Bu çalışmada aracılık etkisi test edilecek değişkenler dindarlık ve ahlaki olgunluktur.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) öğrenim gören lise son sınıf (12. Sınıf) öğrencilerinin tamamıdır. DKAB dersi alma-

yan imam hatip lisesi öğrencileri çıkarıldığında toplam öğrenci sayısı 3.507, bunların 1.916'sı erkek, 1.591'i ise kızdır. Örneklemin hesaplanması ise Krejcie ve Morgan'ın .05 hata payı ile 3.500 kişiden oluşan bir evren için 346 kişinin örneklem için yeterli olduğu görüşü esas alınmıştır (Krejcie & Morgan, 1970). Örneklem sayısına ulaşabilmek için öncelikle, evrendeki tüm alt grupların örnekleme temsil edilmelerini garanti altına almak için tabakalama (Balci, 2010) yoluna gidilmiştir. Okullar buldukları bölgelere göre sosyo-ekonomik düzey ve lise türlerine göre tabakalandırılmıştır. Bu tabakalara göre uygulama yapılan okullarda ise uygun örnekleme ile ulaşılabilen öğrencilerden gönüllü olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle de bu çalışmanın örnekleme yöntemi, tabakalı örnekleme ve uygun örnekleme olarak belirlenmiştir (Balci, 2010).

Veri analizine geçilmeden önce yapılan veri ayıklama işlemi sonucunda çalışma grubu 452'si (%57,4) kız, 335'i (%42,6) erkek olmak üzere toplam 787 katılımcıdan oluşmuştur. Veri ayıklama sürecinde veri toplama aracının eksiksiz ve özensiz doldurulması ve normallik şartlarının sağlanamaması gibi durumlar dikkate alınmıştır. Bu işlem veri analizi aşamasında detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Örneklemin lise türlerine göre dağılımına bakıldığında Anadolu Lisesi (482 Katılımcı (%61,2)), Meslek Lisesi (76 Katılımcı (%9,7)), Sosyal Bilimler Lisesi (28 Katılımcı (%3,6)), Fen Lisesi (34 Katılımcı (%4,3)), Genel (Düz) Lise (86 Katılımcı (%10,9)), Kız Anadolu Lisesi (81 Katılımcı (%10,3)) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, çalışmanın temel problemi çerçevesinde katılımcılara ait bazı bilgilerin istendiği form olarak tasarlanmıştır. Bu formda katılımcılardan istenen bilgiler ise; cinsiyet ve okul türü bilgileridir.

Ortaöğretim DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ölçeği: Ortaöğretim DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyini belirlemek için, "Ortaöğretim DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzey Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek 15 maddeden ve 'Din Hakkında Bilgi', 'İslam Algısı', 'Dinde Aklın Yeri' ve 'İçselleştirme' adlı dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ise; $X^2=136,46$, $sd=84$, $X^2/sd=1,62$, $RMSEA 0.035$, $CFI= .98$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %55,78'dir. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .83 olarak bulunmuştur (Çakmak & Ay, 2016). Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .84 olarak hesaplanmıştır.

Saldırganlık ölçeği: Buss ve Warren (2000) tarafından geliştirilen ve Can (2002) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Aggression Questionnaire" adlı saldırganlık ölçeği 34 madde ve 5 alt boyuttan (fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık, dolaylı saldırganlık) oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi olarak oluşturulmuş 34 maddeden oluşmakta ve sadece 19. madde, ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı ölçeğin tamamı için .913 olarak bulun-

muştur (Can, 2002). Bu çalışmada ise; ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı ölçeğin tamamı için tümü için .91 olarak bulunmuştur.

Dindarlık ölçeği: Ok (2011) tarafından dindarlığı ölçmek için tutum anlayışı temelinde geliştirmiştir. Ölçek duygu, ilişki, biliş ve davranış olmak üzere 4 ve her boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %86'dır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .90 olarak bulunmuştur (Ok, 2011). Bu çalışmada ise; iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı ölçeğin toplamı için .69 olarak bulunmuştur.

Ahlaki olgunluk ölçeği: Araştırmacı tarafından lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini tespit edebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi şeklinde tasarlanan ölçek 17 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %43,35'tir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular $X^2/sd=2,78$, RMSEA=.069, RMR=.051 SRMR=.045, PNFI=.84, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.97, NFI=.96, NNFI=.97, IFI=.97 ve PGFI=.70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geliştirildiği süreçte güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerde ise iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .916, iki yarı güvenilirliği ise .891 olarak bulunmuştur. Veri toplama sürecinde elde edilen bulgularda ise iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) puanı .86 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Örneklemden elde edilen formlar SPSS 20 programına girilmiştir. Bu süreçte bir katılımcı formu, özensiz doldurulmuş olması nedeniyle veri setine dâhil edilmemiştir. Veri setinde yer alan ölçek maddelerinden boş bırakılan veya girilmeyen, %15'ten daha az kayıp değer olan formlarda (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014) (kayıp değer/missing values) Mertler ve Vannatta'nın (2005) önerdiği şekilde seriler ortalaması yoluyla (series mean) otomatik olarak doldurulmuştur (Mertler & Vannatta, 2005).

İstatistiki analizlerin ön şartı olarak veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için, veri setinde yer alan ölçeklerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Normalliklerine İlişkin Değerler

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
ODKAB Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Toplam Puan	-.697	.057
Saldırganlık Toplam Puan	.215	-.464
Dindarlık Toplam Puan	-.763	.246
Ahlaki Olgunluk	-1.042	1.786

Ölçeklerin normal dağılım şartını sağlaması için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -2 ve +2 arasında bir değer almış olması gereklidir (Trochim & Donnelly, 2006; Field, 2009; Gravetter & Wallnau, 2014). Tablo incelendiğinde tüm ölçeklerin ilgili şartı sağladığı görülmektedir. Yapılan tek değişkenli normallik ve çok değişkenlik normallik analizleri sonucunda elde bulunan veri setinin parametrik ve çok değişkenli istatistiki analizler yapılmasına uygun olduğu belirlenmiştir.

Aracılık modelinin test edilmesi ise Baron ve Kenny yöntemi olarak da bilinen nedensel adım yaklaşımı ile yapılmıştır. Bu yöntemle göre aracılık testinin yapılabilmesi için bazı kriterlerin bulunması gerekmektedir. Bu kriterler;

- Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile birlikte model içerisinde kullanıldığında, aracı değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken birlikte regresyon analizine dâhil edildiğine, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan ilişki ortaya çıkarsa tam aracılık etkisi, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide azalma meydana gelirse kısmi aracılık etkisi ortaya çıkar (Gürbüz & Şahin, 2015). Bu şartlar çerçevesinde dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünü test etmek için gerekli işlem adımları her biri için ayrı ayrı uygulanmıştır.

Analiz bulguları sonucunda belirlenen aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise Sobel test aracılığıyla belirlenmektedir (Sobel, 1982). Bu nedenle aracılığa ilişkin olarak bulunan sonuçlar Sobel test analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz Sobel test formülüne göre düzenlenmiş hesaplama aracı içeren web sitelerinden <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> aracılığı ile yapılmıştır (Interactive Mediation Tests, 2017). Test sonucunda elde edilen Z puanının +1.96 ile - 1.96 aralığının dışında olması halinde anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Zira bu aralığın % 95'lik güven aralığına karşılık geldiği kabul edilmekte ve bir anlamlılıktan söz edebilmek için bu aralığında dışındaki bir değer aranmaktadır (Rees, 1987).

Bulgular

Bu bölümde çalışmada ele alınan değişkenlere ilişkin analizlere yer verilmiştir. Bu çerçevede öncelikle korelasyon analizi daha sonra da aracılık analizlerine ilişkin bulgular raporlanmıştır.

Tablo 2. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi, Saldırganlık, Dindarlık ve Ahlaki Olgunluk Arasındaki Korelasyon Değerleri

	DKAB	Ahlaki Olgunluk	Dindarlık
Ahlaki Olgunluk	.460**		
Dindarlık	.541**	.503**	
Saldırganlık	-.105**	-.270**	-.197**

**p<0.01

Buna göre DKAB genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlıkla arasında negatif yönlü ($r=-.105$, $p<.01$), dindarlıkla arasında pozitif yönlü ($r=.541$, $p<.01$), ahlaki olgunlukla arasında pozitif yönlü ($r=-.460$, $p<.01$) anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Dindarlık ile saldırganlık arasında ise negatif yönlü ($r=-.197$, $p<.01$), ahlaki olgunluk ile saldırganlık arasında ise negatif yönlü ($r=-.270$, $p<.01$) anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin anlamlı olması dolayısıyla aracılık analizinin yapılabileceği görülmektedir.

Tablo 3. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Saldırganlık Arasında Dindarlığın Aracılık Rolü

Adımlar	Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	p	Model istatistikleri
1.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi	-.148	.055	-.105	.007	R ² =.01; F(1.641)=7.207; p< .01
	Bağımlı Değişken: Saldırganlık					
2.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi	.615	.038	.541	.000**	R ² =.29; F(1.641)=265.089; p< .01
	Bağımlı Değişken: Dindarlık					
3.Adım	Bağımsız Değişken: Dindarlık	-.244	.048	-.197	.000**	R ² = .04; F(1.641)=26.011; p< .01
	Bağımlı Değişken: Saldırganlık					

4.Adım	Bağımsız Değişken	.003	.065	.002	.967	R ² =.04;
	1: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi	-.245	.057	-.199	.000**	F(2,640)=12.986; p< .01
	Bağımsız Değişken 2:					
	Dindarlık					
	Bağımlı Değişken:					
	Saldırganlık					

**p<0.01

Regresyon analizi sonuçları; birinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin ($\beta = -.105$, $p < .01$) olduğunu ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, saldırganlığın %1'ini açıkladığı, ikinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin dindarlık üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = .541$, $p < .01$) olduğunu ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlığın %29'unu açıkladığı, üçüncü adımda dindarlığın saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.197$, $p < .01$) olduğunu ve dindarlığın, saldırganlığın %4'ünü açıkladığı, dördüncü adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ve dindarlığın birlikte saldırganlık üzerindeki etkilerine bakıldığında; dindarlığın saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.199$, $p < .01$) olduğu ancak DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin anlamlı bir etkisinin ($\beta = .002$, $p = .967$) olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, dindarlık (aracı değişken) modele eklendiğinde; DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin (bağımsız değişken), saldırganlık (bağımlı değişken) üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı etkisini yitirmiştir ($p=.957$). Bu, dindarlığın *tam aracı rolü* üstlendiğini göstermektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Sobel test sonucunda ise ($Z= -4.84$, $p<.01$) aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi ile Saldırganlık Arasında Ahlaki Olgunluğun Aracılık Rolü

Adımlar	Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	p	Model istatistikleri
1.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımlı Değişken: Saldırganlık	-.148	.055	-.105	.007	R ² = .01; F(1.641)= 7.207; p< .01
2.Adım	Bağımsız Değişken: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımlı Değişken: Ahlaki Olgunluk	.553	.042	.460	.000**	R ² = .21; F(1.641)= 172.413; p< .01
3.Adım	Bağımsız Değişken: Ahlaki Olgunluk Bağımlı Değişken: Saldırganlık	-.315	.044	-.270	.000**	R ² = .07; F(1.641)= 50.240; p< .01
4.Adım	Bağımsız Değişken 1: DKAB Dersi Genel Amaçlarına Erişim Düzeyi Bağımsız Değişken 2: Ahlaki Olgunluk Bağımlı Değişken: Saldırganlık	.033 -.328	.262 .050	.024 -.281	.581 .000**	R ² = .07; F(2.640)= 25.245; p< .01

**p<0.01

Regresyon analizi sonuçları; birinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin saldırganlık üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin ($\beta = -.105$, $p < .01$) olduğunu ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, saldırganlığın %1'ini açıkladığı, ikinci adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin ahlaki olgunluk üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = .460$, $p < .01$) olduğunu ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, ahlaki olgunluğun %21'ini açıkladığı, üçüncü adımda ahlaki olgunluğun saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.270$, $p < .01$) olduğunu ve ahlaki olgunluğun, saldırganlığın %7'sini açıkladığı, dördüncü adımda DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ve ahlaki olgunluğun bir-

likte saldırganlık üzerindeki etkilerine bakıldığında; ahlaki olgunluğun saldırganlık üzerinde negatif yönlü anlamlı etkisinin ($\beta = -.281, p < .01$) olduğu ancak DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin anlamı bir etkisinin ($\beta = .024, p = .581$) olmadığı bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, ahlaki olgunluk (aracı değişken) modele eklendiğinde; DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin (bağımsız değişken), saldırganlık (bağımlı değişken) üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı etkisini yitirmiştir ($p=.581$). Bu, ahlaki olgunluğun *tam aracı rolü* üstlendiğini göstermektedir. Aracılık etkisinin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Sobel test sonucunda ise ($Z=-6.28, p< .01$) aracılık etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Lise öğrencilerinde DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında dindarlık ve ahlaki olgunluğun aracılık rolünün olup olmadığının incelendiği bu çalışmada; dindarlık ve ahlaki olgunluğun DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi ile saldırganlık arasında tam aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin lise öğrencilerinin dindarlık ve ahlaki olgunluğunu artırabileceği, bu artışın ise öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltabileceği anlaşılmaktadır. Araştırmada ele alınan ve doğrulanan modele ilişkin sonuç ve değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

Dindarlığın tam aracı rolüne ilişkin modelin birinci adımı DKAB dersi, dindarlık ilişkisidir. Öğretim programının bilinçli dindarlık hedefi DKAB dersinin dindarlık ile teorik bir ilişkisin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretim programında inanç öğrenme alanı; insan din ilişkisi, inancın günlük hayata ve davranışlara etkisi, sorumluluk bilinci gibi konularda bireyi bilgilendirme hedefindedir. İbadet öğrenme alanı ise ibadet duygusunun sağlıklı bir şekilde doyurulması, ibadet temizlik ilişkisi, inancını gerçekleştiren kişinin ibadetlerini yerine getirmeye özen göstermesi, her iyi davranışın ibadet olması gibi vurguları ile dikkat çekmektedir (MEB, 2010). Bu veriler sahadan elde edilen bulgular ile de uyusmaktadır. Zira elde edilen bulgular DKAB dersinin dindarlığı yordadığı ve DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlığın %29'unu açıkladığı görülmektedir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde ise Çakmak (2018) DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin, dindarlığın %12'sini yordadığını tespit etmiştir. Altınok (1994) ise DKAB dersinin dini görüşlere etkisini araştırdığı çalışmasında lise son sınıf öğrencisi katılımcıların %50'sinin DKAB dersinin dini görüşlerini etkilediğini, %40'ünün ise kısmen etkilediğini belirttiğini ifade etmiştir. Kavas (2013) ise DKAB dersinin dindarlık ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını raporlamıştır.

Dindarlığın tam aracı rolüne ilişkin modelin ikinci adımı dindarlık, saldırganlık ilişkisidir. Analiz sonucunda dindarlığın, saldırganlığın %4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Dindarlık saldırganlık ilişkisinin ele alındığı çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir; Ulu ve İkis (2016) tarafından yapılan çalışmada dindarlığın biliş boyutu ile saldırganlığın öfke boyutu arasında pozitif,

duygu boyutu ile fiziksel saldırganlık boyutu arasında negatif, davranış boyutu ile saldırganlığın fiziksel saldırganlık, öfke, sözel saldırganlık boyutları arasında negatif, bilgi boyutu ile de öfke ve düşmanlık boyutları arasında negatif yönde anlamlı korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir (Ulu & İkis, 2016),

Şengül'ün (2007) yaptığı çalışmada ise dindarlığın bilgi- ibadet ve sosyal boyutu ile öfke ve düşmanlık boyutları ile arasında anlamlı düzeyde yüksek negatif korelasyon olduğu bulunmuştur (Şengül, 2007). Öfke ve dindarlığı ele alan çalışmada ise Karslı (2011) öfke ile dindarlık arasında negatif korelasyon olduğunu tespit etmiştir (Karslı, 2011). Bir diğer çalışmada ise Gürsu (2011) dindarlık puanları yüksek olanların hostilete (düşmanlık) puanlarının anlamlı bir şekilde düşük olduğunu tespit etmiştir (Gürsu, 2011). Yakut (2012) ise dindarlık ile şiddet eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir (Yakut, 2012). Husain (1998) tarafından yapılan araştırmada ise öfke ve düşmanlık ile dindarlığın bilgi- ibadet ve sosyal boyutu arasında anlamlılık düzeyi yüksek negatif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre, bilgi-ibadet ve sosyal yönden dindarlık düzeyleri yüksek olan katılımcıların öfke ve düşmanlık düzeylerinin anlamlı şekilde düşük olduğu söylenebilir (Husain, 1998).

Kayıklık ve Kalgı'nın (2017), tahripçilik üzerine yaptığı ve tahripçiliği nesnelere yönelik saldırganlık (kamu mallarına veya başkalarına ait mallara zarar verme) olarak tanımladığı çalışmada dinin kendisi için önemli olmadığını belirtenlerin, tahripçi davranışlarda bulunma düzeyi en yüksek olan grup olduğunu tespit etmiştir. Dinin kişinin hayatındaki önemine ilişkin oluşturulan grupların ortalama puanları arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre de kişilerin dine önem verme düzeyleri arttıkça tahripçi davranışlarda bulunma düzeyleri düşmektedir. Benzer şekilde kişilerin kendi dindarlık düzeylerine ilişkin algıları ile tahripçilik arasında da anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Kişilerin, kendi dindarlıklarına ilişkin algılarına göre dindarlık düzeyi yükseldikçe, tahripçilik düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir (Kayıklık & Kalgı, 2017).

Ahlaki olgunluğun tam aracı rolüne ilişkin modelin birinci adımı DKAB dersi ahlaki olgunluk ilişkisidir. Öğretim programı teknik ilerlemelerin aynı düzeyde ahlak alanına yansımadığını, ahlaki olana saygı temelinde ahlaki sorgulamasını yapabilen bireyler yetiştirilmesi hedefini ifade etmektedir (MEB, 2010). Bu hedefler, öğrenme alanlarına da yansımıştır. Hz Muhammed öğrenme alanında Hz Muhammed'in Kur'an'a göre örnek insan olması, emin, merhametli, adil olması gibi özelliklerine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2010). Ahlak ve Değerler öğrenme alanında ise yine Hz Muhammed'in örnek davranışlarında söz edilmekte buna ek olarak da hak ve özgürlüklerin önemli olduğu, hukukun üstünlüğü esas alma, kul hakkı ihlallerine karşı duyarlı olma, İslam'ın barış dini olması ve yaşam hakkına büyük önem verdiğine dair vurgular (MEB, 2010) bulunmaktadır. Bu teorik çerçevenin bir anlamda pratiğe yansıdığı sahadaki bulgular ile uyduğu söylenebilir. Zira DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyi, ahlaki olgunluğun %21'ini açıklamaktadır.

DKAB dersi ve/veya DKAB dersinin kapsamına giren konular ile ahlaki olgunluk ilişkisinin konu edildiği çalışmaların sonuçları ise çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Değerler ahlaki olgunluk ilişkisine dair ergenler üzerine yapılan bir çalışma bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu araştırmaya göre insani değerlerin (sorumluluk, arkadaşlık/dostluk, barışçı olma, saygı ve dürüstlük) ahlaki olgunluğun toplam varyansının %24'ünü açıkladığı bulunmuştur (Sarıçam, Çelik, Arıcı & Kaya, 2014). Bu bulgu DKAB dersinin konu edindiği değerler üzerinden ahlaki olgunluğu yordadığı şeklindeki görüşü destekler niteliktedir.

DKAB dersinde yer verilen din ve ahlak ile ilgili bilgilerin öğrenilme durumunu araştıran Acuner (2004) bu konuların katılımcıların %59,7'si tarafından tamamen, %31,6'sı tarafından kısmen öğrenildiğini belirtirken sadece %8,5'i tarafından öğrenilmediğini tespit etmiştir. Buradan hareketle DKAB dersinin öğrencilerin ahlak ile ilgili bilgiler edinmesine katkı sağladığı söylenebilir. Beşinci sınıf öğrencileri örneğinde gerçekleştirilen değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerine pozitif yönlü bir etki ettiğini tespit etmiştir (Keskinöglü, 2008). Benzer bir çalışmada Dılmaç (1999) da değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin yükselmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilgili çalışmada ise din eğitimi verilen yükseköğretim bölümleri öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kaya & Aydın, 2011).

Ahlaki olgunluğun tam aracı rolüne ilişkin modelin ikinci adımı ahlaki olgunluk saldırganlık ilişkisidir. Bu ilişkide ahlaki olgunluğun, saldırganlığın %7'sini açıkladığı belirlenmiştir. Alanyazındaki benzer araştırmalara bakıldığında ise örneğin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değer eğitimi programının öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir (Keskinöglü, 2008). Lise öğrencilerinde ahlaki tutum, saldırganlık ilişkisinin ele alındığı çalışmada ise Avcı (2010) katılımcıların, saldırganlık düzeyleri ile ahlaki tutum düzeyleri arasında negatif bir korelasyon olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2010) ise “Dini ve ahlaki değerler hayatımda önemli bir yere sahiptir” ifadesine farklı cevaplar veren öğrencilerin ifadeye katılma düzeyleri arttıkça saldırganlık düzeylerinin azaldığını raporlamıştır. Hardy vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise katılımcıların ahlaki kimlik düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı negatif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Güneş (2015) ise lise öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile değer eğilimlerinin arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Çalışmaya konu edilen ilişkiler ağının tamamını içeren tam aracılık modeline ilişkin alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yukarıda ele alınan aşamalara ilişkin alanyazın incelendiğinde aracılık modeline ilişkin destekleyici bulgular olduğu görülmektedir. Buradan hareketle de lise öğrencilerinin DKAB dersi genel amaçlarına erişim düzeyinin yükseltilmesi, dindarlık ve ahlaki olgunluk düzey-

lerinin de yükseltilebilmesine ve bunun da saldırganlık düzeylerini düşürebileceğine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışmanın bulguları çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. DKAB dersi içerisinde saldırganlığın merkeze alındığı bir içerik tasarlanabilir. Bu içerikte saldırganlığın türleri, savunucu saldırganlığın gelişimini destekleyen unsurlar, yıkıcı saldırganlığın önlenmesine yönelik ahlaki unsurlara yer verilebilir. Şu an uygulanmakta olan (2018) ortaöğretim DKAB öğretim programı içerisinde bu içerik 10. Sınıf 4. Ünite'de (Ahlaki Tutum ve Davranışlar Ünitesi) ele alınabilir.

2. Yapılan çalışmalarda saldırganlığın genellikle yıkıcı, zarar verici boyutuyla ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle saldırganlık ile ilgili yapılacak araştırmalarda saldırganlık, yıkıcı ve savunucu yönleri ile birlikte alınabilir. Böylelikle örneğin yıkıcı saldırganlığı azalttığı düşünülen değişkenlerin savunucu saldırganlığa etkisini de test etmek mümkün olur.

3. DKAB dersi kapsamında geliştirilecek eğitim programları ile saldırganlık ilişkisini ele alan deneysel çalışmalar tasarlanabilir. Böylelikle daha tematik konular ve daha spesifik değişkenler ile saldırganlık ilişkisini ortaya koymak mümkün olacaktır.

4. Okullarda gerçekleşen saldırganlık olaylarında vakalar tek tek inceleme konusu yapılarak arkasında din eğitimi, din anlayışı veya ahlak anlayışı ile ilgili nedenler olup olmadığına bakılabilir.

5. Bu çalışma yenilenen öğretim programı kapsamında tekrarlanabilir. Ayrıca orta- okul düzeyinde veya farklı örneklem ve şehirlerde tekrarlanabilir.

Kaynakça

- ACUNER, H. Y. (2004). *14-18 yaş arası gençlerde ahlaki yargı gelişimi ve ahlak eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- ALTAŞ, N. (2004). *Gençlik döneminde din olgusu ve liselerde din öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- ALTINOK, A. (1994). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin lise öğrencileri davranışları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- AVCI, A. (2010). *Eğitimde şiddet olgusu lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisi: Küçükçekmece ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AYHAN, H. (2004). *Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- BALCI, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- BAŞAR, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BİLGİN, B. (2007). *Eğitim bilimi ve din eğitimi*. Ankara: Gün Yayınları.
- BUDAK, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayıncılık.
- BUSS, A. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley
- BUSS, A. H., & PERRY, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- BUSS, A. H., & WARREN, W. L. (2000). *Aggression Questionnaire: Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- CAN, S. (2002). "Aggression questionnaire" adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Genel Kurmay Başkanlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, İstanbul.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL. (2016). *Understanding School Violence*. Retrieved from www.cdc.gov/violenceprevention/
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi:10.1007/BF02310555
- ÇAKMAK, A., & AY, M. F. (2016). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi genel amaçlarına erişim düzey ölççeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 43-66.
- ÇAKMAK, A. (2018). *Lise öğrencilerinde dkab eğitimi ile hayatı anlamlandırma arasında dindarlık ve sorumluluğun aracılık rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ÇOKLUK, Ö.; ŞEKERCİOĞLU, G., & BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DEBARBIEUX, E. (2009). *Okulda şiddet: küresel bir tehdit* (İ. Yerguz, çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Çalışmanın orijinali 2006'da yayımlanmıştır.)
- DİLMAÇ, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insanî değerler eğitiminin verilmesi ve bu eğitimin ahlaki olgunluk ölççeği ile sınanması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki...

- EKE, C. Y. & ÖGEL, K. (2006, 28-31 Mart). *İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı*. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Uluslararası Katılımlı Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- ERMAKOV, P. N., ABAKUMOVA, I. V., FEDOTOVA, O., & SHCHETININA, D. P. (2016). Hostility as a Psychological Phenomenon and Object of Scientific Research. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 10829-10837.
- FİELD, A. (2009). *Discovering Statistic Using SPSS for Windows*. London: SAGE Publications.
- FROMM, E. (2011). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri: ı* (Ş. Alpagut, çev.). İstanbul: Payel Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1973'te yayımlanmıştır.)
- GRAVETTER, F., & WALLNAU, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences (8th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- GÜNEŞ, A. (2015). *Lise öğrencilerinin şiddet ve değer eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Rize ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- GÜRBÜZ, S., & ŞAHİN, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- GÜRSU, O. (2011). *Ergenlik döneminde psikolojik sağlık dindarlık ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- HARDY, S. A., WALKER, L. J., RACKHAM, D. D., & OLSEN, J. A. (2012). Religiosity and adolescent empathy and aggression: the mediating role of moral identity. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4(3), 237-248.
- HUSAİN, S. A. (2000). Religion and mental health from the Islamic perspective". In D.H. Rosmarin, & H. G. Koenig (Eds.), *Handbook of religion and mental health*, (pp. 279-290). California: Academic Press.
- INTERACTIVE MEDIATION TESTS. (2017). Retrieved from <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>
- JONES, N., MOORE, K., VILLAR-MARQUEZ, E., & BROADBENT, E. (2008). *Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school*. London: Overseas Development Institute (ODI).
- KARSLI, N. (2011). *Öfke kontrolü ve dindarlık ilişkisi (Erzurum örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KAVAS, E. (2013). *Dini tutum-stresle başa çıkma ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- KAYA, M. & AYDIN, C. (2011). *Üniversite öğrencilerinin dini inanç ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30), 15-42.

- KAYA, M. (2007). İlköğretim DKAB öğretim programlarındaki ahlaki konuların ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 23-50.
- KAYIKLIK, H. & KALGI, M. E. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin tahripçi davranışlarda bulunma ile dindarlık düzeyleri arasındaki ilişki, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17(2), 1-18.
- KESKİNOĞLU, M. Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KOÇ, B. (2011). *Okullarda şiddet*. Ankara: E Yazı Yayınları.
- KREJCIE, R.V., & MORGAN, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2010). *Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programı (9,10,11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MERTLER, C. A., & VANNATTA, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (3th ed.)*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- OK, Ü. (2011). Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- PAPE, R. A. (2003). The strategic logic of suicide terrorism. *American political science review*, 97(3), 343-361.
- PİŞKİN, M., ÖĞÜLMÜŞ, S., ÇINKIR, Ş., AYAS, T., BABADOĞAN, C., ÇOKLUK, Ö., ATİK, G., BOYSAN, M., KALAFAT, T. & ŞAHAN, B. (2011). *Liselerde şiddetin saptanması ve okul temelli şiddeti önleme programının geliştirilmesi* (Proje No: 108K305). Ankara: Tübitak.
- REES, D. G. (1987). *Foundations of statistics*. Florida: Chapman & Hall/CRC Press.
- SARIÇAM, H., ÇELİK, İ., ARICI, N., & KAYA, M. M. (2014). Ergenlerde insani değerler ve ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1325-1342.
- SOBEL, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp.290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- TEKİN, M. (2004, 25-26 Aralık), *Dindarlık bağlamında amel-i salih kavramına sosyolojik bir yaklaşım*, Dindarlık Olgusu Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- TROCHIM, W. M., & DONNELLY, J. P. (2006). *The research methods knowledge base (3rd ed.)*. Cincinnati, OH: Atomic Dog.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Dindarlık, Ahlaki Olgunluk ve Saldırganlık Arasındaki...

- TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ (TBMM). (2007). *Türkiye büyük millet meclisi çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan 10/337,343,356,357 esas numaralı meclis araştırma komisyonu raporu*. (Rapor Sıra No: 1413). https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/arastirma_onergesi_gd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=491 adresinden edinilmiştir.
- ULU, M., & İKİS, M. (2016) Lise Öğrencilerinde Saldırganlık ve Din İlişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(41), 75-96.
- YAKUT, S. (2012). *Lise öğrencilerinde dindarlık-şiddet eğilimi ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- YAMAN, A. (2014). Müslüman bilincindeki savaş-cihad algısı ve savaş hukuku. B. Erul (Ed). Şiddet karşısında İslam içinde (ss.291-336). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- YAMAN, E., EROĞLU, Y. & PEKER, A. (2011). *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık
- YILMAZ, M. (2010). *Ergenlerde şiddetin önlenmesinde din eğitiminin rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

OKUL MÜDÜRLERİNİN DEMOKRATİK TUTUMLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVEN ALGILARI İLE İLİŞKİSİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yüksel GÜNDÜZ¹, Günay SARAÇ²

* Bu çalışma "Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ile İlişkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun, yukselgunduz0735@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4710-8444.

2 Uzman, Artvin İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Halk Eğitim Merkezi Matematik Öğretmeni, Artvin, gunaysarac5@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4062-7954.

Geliş Tarihi: 18.06.2020 Kabul Tarihi: 20.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.754383

Öz: Bu çalışmada okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. 2017–2018 öğretim yılında Artvin merkez, Hopa ve Arhavi ilçelerindeki okullarda çalışan 1043 öğretmen çalışmanın evrenini; örneklemini ise evrenden seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiş 439 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için Demokratik Tutum Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenler okul müdürlerinin "çoğu zaman" demokratik tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel güven düzeyi ölçek genelinde ve tüm boyutlarda "çoğunlukla" düzeyindedir. Demokratik tutum değişkeni, örgütsel güven toplam puanları ve meslektaşlara güven, paydaşlara güven, yöneticiye güven boyutları ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Okul müdürlerinin demokratik tutumları öğretmenlerin örgütsel güven algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: demokratik tutum, örgütsel güven, öğretmen, okul müdürü

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' DEMOCRATIC ATTITUDES AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL TRUST PERCEPTIONS

Abstract:

The purpose of this study is to determine the relationship between school principals' democratic attitudes and teachers' perceptions of organizational trust. The research was conducted with relational screening model. The research population consists of 1034 teachers working in schools in central, Hopa and Arhavi districts of Artvin province during the academic year of 2017-2018. The sample consists of 439 teachers determined through random sampling from the research population. 'Democratic Attitude Scale' and 'Organizational Trust Scale' were used to collect data. The teachers stated that the school principals 'often' have a democratic attitude. According to the teachers' perceptions, the level of organizational trust is at 'mostly' level in the general and in all dimensions of the scale. The democratic attitude variable shows a high level of meaningful relationship in a positive direction with the total scores of organizational trust, trust in the principle, trust in colleagues and trust in stakeholders. The democratic attitudes of school principals are a significant predictor of teachers' perceptions of organizational trust.

Keywords: democratic attitude, organizational trust, teacher, school principal

Giriş

Okulda müdürlerin tutumları, öğretmenler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Etkinin olumlu olabilmesi, müdürlerin demokratik tutumlarına bağlıdır. Müdürlerin demokratik tutumları öğretmenleri olumlu yönde etkilerken, onların okula duydukları güveni de artırmaktadır. Demokratik tutum, paylaşımı, yetki ve görev dağılımını teşvik eder, ortak akıldan yararlanmayı dikkate alır, astları dinler ve onları yönetim sürecine katar. Bu durum, bir yandan öğretmenlere güven verirken, diğer yandan onların örgütle özdeşleşmesini sağlar.

Öğretmenler ile okul yöneticisi arasında kuvvetli bir güven bağı bulunursa, bu durum, öğretmenlerin aldıkları sorumluluğun gereğini tam ve zamanında yerine getirmesine, okula ait sorunları çözme konusunda daha hevesli olmasına ve öğretmenler

arasındaki iş birliği ve koordinasyonun kolay hâle getirilmesine olanak sağlar. Öğretmenlerin yöneticilerine güvenmesi için, yöneticilerinin dürüstlüğüne inanması, öğretmenlerin sorunlarına karşı ilgili olması, tutarlı bir yönetici-öğretmen ilişkisini sürdürmesi, yaptığı işlerde yetenekli olması, verdiği sözleri yerine getirmesi ve çalışanların kişisel bilgilerini diğer insanlarla paylaşmaması gerekir. Bu kapsamda demokratik tutum ve örgütsel güvenin geniş olarak ele alınması yararlı olacaktır.

Demokratik Tutum

Demokratik tutumu demokrasiden ve onun değerlerinden ayrı düşünmek olası değildir. Bu anlamda demokratik tutum, demokrasi bilincinin bir yansımasıdır. Bu anlamda demokrasi, bireylerin karşılıklı anlayış içinde birbirlerine özgürlük tanımlarını, insanın saygınlığına önem vermeyi ve toplum içinde sorumluluk duymalarını birlikte yaşamının esası olarak kabul eden yaşam biçimidir (Şahiner, 2008). Demokrasi temel olarak daha iyi bir toplum hayatını oluşturmak ve sürdürmek için var olan bir yönetim biçimidir (Özer, 1996). Demokrasi, kendine özgü bir takım yönetim ilkelerden hareket eden bir yapı özelliği gösterir. Demokratik yönetim ilkelerine bakıldığında, bunların eşit oy hakkı, katılımcı karar süreci ve seçim olduğu görülmektedir (Aydın, 2008). Bu ilkeler doğrultusunda yaşamını sürdüren toplumlar, demokratik toplumlar olarak nitelendirilmektedirler. Eşitlik, hoşgörü, farklılıklara saygı, insana verilen değer demokrasinin topluma yansıyan olumlu yönleri arasında gösterilebilir. Aydın'a (2008) göre, demokrasi, çoğunluğun azınlığı yönetmesi değil, azınlıkta kalanların görüşlerinin de önemsendiği sistemdir. Aksi hâlde demokrasi sadece bir sayısal üstünlük sorununa dönüşür. Demokrasiyi yaşatmada demokratik tutum önemli rol oynamaktadır.

Tutum, insana, nesneye ya da duruma odaklı bir psikofiziksel duruş ya da eğilimdir (Kılbaş, 2013). Demokratik tutum ise, insanı, nesnelere, durumlar ve belli insanlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda davranışlar yapmaya yönelten öğrenilmiş eğilimlerdir (Lök, Taşgın, Tekin ve Yıldız, 2009; Bulut, 2006). Doymuş, Özdemir ve Şimşek'e (2006) göre, demokratik tutum doğuştan getirilen bir özellik değildir. Demokratik tutumun kazanılabilmesi, bireylerin başka insanların düşüncelerinin, değer ve inançlarının farklı olduğuna inanmasına ve kabul etmesine bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, demokratik tutum, eğitim yoluyla insanlara kazandırılmaktadır. Büyük-karagöz ve Kesici'ye (1996) göre, insanların hoşgörü içerisinde yaşayabileceği demokratik bir ortam oluşturmak, ortak bir demokrasi anlayışının geliştirilmesi ile mümkün olabilir.

Örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmak, yöneticinin görevidir. Yönetici bu amaç doğrultusunda kararlar alır, bu kararların uygulanabilmesi için planlamalar yapar, planların uygulanabilmesi için gereken örgütsel düzenlemeleri gerçekleştirir, işlerin devam etmesi için otoritesini ve etkisini kullanır, çalışanların arasında iletişimi ve çalışmaların eşgüdümlemesini sağlar ve yapılan çalışmalarını değerlendirir (Başar, 1998). Yönetici tüm bu işleri yaparken, demokratik yönetim ilkelerinden hareket etmelidir.

Çünkü örgütteki çalışma ortamı, iş görenlerin güdülenme, verimlilik ve iş doyumunu üzerindeki etkilerini azaltır ya da artırır. Çalışma ortamının özellikleri ile yöneticinin tutum ve davranışları, örgütsel çalışma ortamının iki önemli belirleyeni oluşturur (Kılbaş, 2013). Yöneticilerin çalışanlara karşı olan tutumları, çalışanların işe bakış açılarını değiştirerek, kurumların mevcut durumlarını ve geleceklelerini etkileyebilmektedir.

Eğitimin yönetiminin demokratik ilkelerle yapılması ile eğitim yönetimi arasında vazgeçilmez bir bağımlılık vardır. Bu bağımlılık, demokratik yönetimin temelinde bulunan insan haklarını sağlamanın, eğitim yönetiminin görevi olmasından kaynaklanmaktadır. Demokratik yönetimin iki boyutu olan özgürlük ve eşitlik, eğitim yönetimine de ışık tutan iki ilkedir. Düşünce özgürlüğünü ve fırsat eşitliğini barındırmayan bir eğitim sistemi, demokrasinin yaşamasına da katkıda bulunmaz (Bursalıoğlu, 2000). Güner'e (2002) göre, demokratik yöneticiler paylaşımı, yetki ve görev dağılımını teşvik ederler. Demokratik yönetici, katılımcı yönetim yoluyla, alınan kararların ve yapılacak uygulamaların benimsenebilirliğini ve uygulanabilirliğini arttırmayı hedefler (Sağır, 2013).

Toplumlar, demokrasiyi eğitim sistemlerinin amaçladığı ve uyguladığı ölçüde öğrenmekte, benimsemekte ve o oranda da ona sahip olmaktadır. Arslan'a (2012) göre, eğitim sistemlerinin bireylere sundukları özgürlük ve demokratik yaklaşım, başarıyı doğrudan etkilemektedir. Toplumlar, demokrasi ilkelerinin gerektirdiği koşullar içinde hedefledikleri insan tipini yetiştirebilirler. Böylece demokratik toplumların oluşumuna katkıda bulunmuş olunur. Demokratik toplumlarda sadece becerilerin değil, tüm gizil güçlerin gelişimine de olanak sağlanır. Bu sayede, yaratıcı güç ortaya çıkıp gelişme olanağı bulacağından, bu tür toplumlar beklenmedik koşullara daha kolay uyum sağlayabilirler (Kuzgun, 1972). Böylelikle daha güçlü ve yaşam standardı yüksek bir toplum ortaya çıkabilir. Toplumların demokratikleşmesi, kaçınılmaz olarak okulların da demokratikleşmesine yol açacaktır.

Demokratik okulun özellikleri; farklı düşüncelere önem verilmesi, başkalarının rahatlığı ve genel iyiliği için hassas olunması, bireysel ve grup seviyesinde problemlerin çözümüne odaklanılması, demokratik değerlerin yaşanması ve bu değerlerin insan hayatında kılavuz olmasının sağlanması, farklı fikirlerin, sorunların ve politikaların değerlendirilmesi için eleştirel düşünce ve analizlerden faydalanılması olarak belirtilmiştir (Apple ve Beane, 1995). Açıkalan'a (1994) göre, demokratik bir okul yöneticisinde, kapsamlı bir insan bilgisi, liderlik özellikleri, etkili iletişim becerisi, ana dili güzel ve doğru konuşabilme, yabancı dil, iletişim teknolojilerine hâkimiyet, bilgiyi yönetme, matematik, felsefe ve uygarlık tarihi eğitimi almış olma, beden ve ruh sağlığı, eğitime inanma gibi özellikler bulunmalıdır. Ayrıca, demokratik okul yönetiminin kalıcı demokrasilerin geleceğini güvence altına alma, öğrenmeyi kolaylaştırma, disiplini kolaylaştırma, okulun rekabet gücünü artırma, çatışmaları azaltma gibi faydaları bulunmaktadır (Gümüşeli, 2007). Diğer taraftan, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı sergiledikleri demokratik tutum, öğretmenlerin de öğrencilere karşı daha demokratik

bir yaklaşım sergilemelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerinden gördükleri demokratik tavırlar ise, öğrencilerin demokrasiyi daha fazla benimsemelerini, demokratik yaklaşım ve demokratik tutumu davranışlarına yansıtmasını sağlamaktadır. Bütün bu olumlu gelişmelerin sağlanabilmesi, öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenle yakından ilgilidir. Öğretmenlerin örgütlerine duydukları güven, onların hem aidiyet duygularını geliştirir hem de yüksek düzeyli performans göstermelerini sağlar.

Örgütsel Güven

Güvenmek insanlar arası bir ilişki olup, insanlara rahat hareket etme olanağı verir. Bu bağlamda, insan ilişkilerinin temelinde olan güven, kişilere psikolojik olarak rahatlık hissi veren, kişilerin bir arada yaşamasını sağlayan bir faktördür (Yılmaz, 2005). Güven, karşı tarafın davranışının yeterli, doğru, tutarlı, güvenilir ve açık olacağına yönelik beklentidir (Butler ve Cantrell, 1984; aktaran Tüzün, 2006). Bu anlamda güven olumlu bir beklenti olup, geleceğe yöneliktir, risk ve belirsizlik ihtiva eder, bazı nesnel ve öznel temellerin üzerine gelişir, kuvvetlenir veya güçsüzdür, kaybedildiğinde tekrar kazanılması güçtür, hem bilişsel ve hem de duyuşsal yapıları ihtiva eder, en önemlisi de insan davranışlarında kayda değer bir belirleyicidir (Çubukçu, 2010). Kılbaş'a (2013) göre, güven önemli bir değerdir ve örgütteki başarıyı doğrudan etkiler. Güven eksikliği, çalışmayı ve başarıyı olumsuz etkiler. Güven, takım çalışmasının kalbidir ve onun yokluğunda takım çalışması olanaksızdır. Güvene bir örgüt açısından bakıldığında, iş görenlerin örgüte güven duyması, kısacası örgütsel güvenin oluşması, hem iş gören için hem de örgüt için son derece önemlidir.

Örgütsel güven, örgütte bulunan bireylerin karşılıklı ikili ilişkilerinde birbirlerine karşı ilgili, dürüst, açık, realist davranması ve örgütün normlarından, değerlerinden, temel amaçlarından haberdar olmasıdır (Yılmaz, 2006). Bir başka açıdan örgütsel güvenin, iş görenin örgütsel desteğe ilişkin algısı, yöneticinin sözünün doğru olacağına ve sözüne sadık kalacağına olan inancıdır. Güven, bu anlamda, örgüt içi ilişkilerin temelini oluşturur. Örgüt üyeleri arasındaki güven örgütün başarısını ve verimliliğini artırmaktadır. Olası bir güven eksikliği durumunda ise, tüm örgüt olumsuz yönde etkilenmektedir. Burada algı önemli bir rol oynamaktadır. Bir örgüt iş göreninin, örgütçe verilen desteğe ilişkin algısı, iş görenlerin yönetime olan güvenleri, yöneticilerinin sözünün ardında duracağına ve doğru sözlü olacağına olan inancı, kısacası örgütün kendilerine söylediklerine olan inançlarının derecesidir (Ceylan ve Demircan, 2003). Örgüt üyeleri, olumlu bir çalışma ortamı için, başta yönetime, iş arkadaşlarına ve diğer paydaşlara güvenmek durumundadırlar. Bu güven, çalışanların performanslarını olumlu yönde etkileyerek, yaptıkları işin niteliğini ve niceliğini artırmalarına yardımcı olur.

Güven ortamının oluşturulması için, öncelikle okul yöneticisinin güvenilir olması gerekir. Okul idarecileri, yapacakları işlerle ilgili uzmanlıkları en üst düzeyde de olsa, bunun yanında tutarlı ve güçlü bir dürüstlük yapısı ile sağlam değerlere sahip olmak

zorundadırlar. Okul yöneticisi, yılların birikimiyle oluşturmuş olduğu okul imajını, etik dışı bir davranış göstererek bir anda yıkabilir (Çelik, 2012). Artuksı'ye (2009) göre, sadece okul yöneticilerinden değil, öğretmenlerden de okulda oluşturulacak bir güven ortamı için destekte bulunmaları beklenmektedir. Bu durum okulun dış çevresi açısından da büyük önem taşımaktadır.

Örgütsel güven, okul örgütlerinin en önemli sosyal sermayesidir. Öğretmenler ile okul yöneticisi arasında kuvvetli bir güven bağı bulunursa, öğretmenler örgüte ait problemleri çözme konusunda daha hevesli olurlar. Örgütsel güven, öğretmenlerin arasındaki iş birliğini ve koordinasyonu da kolay hâle getirir (Çelik, 2012). Artuksı'ye (2009) göre, eğitim örgütlerinde güven oluşturmak, kısa vadede eğitim-öğretimi, örgütün işleyişini, öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci ve veli ile olan ilişkileri, uzun vadede ise, toplumun yaşamını pozitif olarak etkileyecek gelişmelere neden olmaktadır.

Güven, birlikte çalışmak için insanları eyleme geçirir ve çalışma ortamı oluşturur (Kılbaş, 2013). Dolayısıyla güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerde, açıklığın ve katılımın olduğu bir iş ortamı, sorumluluklarını benimseyen, yüksek iş doyumuna sahip çalışanlar, iş birliğine ve takım çalışmasına yatkınlık, yüksek seviyede üretkenlik ve örgüte bağlılık, uzlaşım kültürü, yüksek iş motivasyonu ve verimlilik, kararlara katılım, düşük devamsızlık, düşük işten ayrılma oranları ve yaratıcılık (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008) gibi özellikler bulunmaktadır. Yani örgütsel güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerde, iş doyumunu, yaratıcılığı, örgüte olan bağlılık ve dolayısıyla verim ve performans artacaktır. Örgütsel güven duygusunun zedelenmesi, örgütün işleyişi ve geleceği açısından pek çok olumsuz sonuç doğurmaktadır. Ortak bir inanç, paylaşım, dayanışmaya sahip olmayan örgütlerin yerinde sayması, hatta gerilemesi olağandır. Örgütsel güvenin kazandırılmasında en önemli rol, okul müdürüne düşmektedir.

Yöneticiler, çalışanların güvenini kazanmak için fırsatları adil biçimde paylaşmaya çalışmalı, kabul edilebilir sonuçlar ve tehlikeler konusunda yardımcı personele açıklama yapmalı ve onlara görevlerini yerine getirmeleri hususunda yeteri kadar serbestlik sağlamalı, prosedürlerden ve katı politikalardan mümkün olduğunca kaçınmalı ve çalışanların makul seviyede risk almalarına müsaade etmeli, zorlayıcı güç olmaktan imtina etmeli, yetkiyi paylaşmalı, cezaya zaman ve emek sarf etmekten çok, sorunun çözümü ile ilgilenmeli, suçluyu bulmaya çalışmaktansa, aynı işlerin tekrar yolunda gitmesi için gereken düzenlemeleri yapmalı ve astları destekleyerek, kazanılan kişiler hâline getirmeyi amaç edinmelidir (Mishra ve Morrisey, 1990; aktaran Gürbüz, 2012).

Örgütsel güvenin, örgüte sağlayacağı pek çok fayda bulunmaktadır. Güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerde, sağlıklı bir şekilde işleyen değerler bulunmaktadır. Örgütsel güven düzeyi yüksek olan kurumlar, çalışanlarına etik prensiplere uygun bir şekilde davranmaktadır. Yönetim öncelikle kendine değer verirse, değer verme davranışı sergileyebilir. Kendine değer veren biri, başkalarına da değer verebilecek

ve verilen değer farkına varacaktır (Beytekin, Teyfur ve Yalçınkaya, 2013). Yılmaz'a (2005) göre ise bu yararlar, okulda gerçekleşecek geniş kapsamlı bir değişimin ve gelişimin temelini oluşması, öğretmenlere okulda yapılan düzen ve değişimler için umut vermesi, okulda yapılmakta olan işlerin ve işlemlerin doğru bir biçimde yapılp yapılmadığını göstermesi, öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlaması, güvenilir bir okul ortamının, öğretmenlerin öğrenme ortamını daha iyi bir hâle nasıl getirebilecekleri konusu üzerine düşüncelerini sağlaması, öğretmenlerin okula ve meslektaşlarına karşı duyduğu güven ile birlikte yeniliklere ve değişime açık hâle gelmesi olarak sıralanabilir.

Örgütsel güvenin paydaşlara güven, meslektaşlara güven ve yöneticiye güven olarak üç boyutu bulunmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilerine güvenmesi, yöneticilerin dürüstlüğüne inanması, yöneticilerin öğretmenlerin sorunlarına karşı ilgili olması, tutarlı bir yönetici-öğretmen ilişkisinin var olması, yöneticinin görevi gereği yapacağı işlerde yeterli bulunması, vaat ettiği sözleri yerine getirmesi ve çalışanların bireysel bilgilerini diğer insanlarla paylaşmaması ile ilgilidir. Öğretmenlerin, çalıştıkları kurumdaki diğer öğretmenlere güvenmesi, sözlerine inanması, onlara karşı şüphe hissetmemesi, öğretmenler arasında geçen konuşmaların başkalarına duyurulmayacağına inanması ve öğretmenler arasında tutarlı, açık ve bağlılık hissi içeren bir ilişkinin var olduğuna inanması gerekir. Dinç'e (2007) göre, örgüt üyeleri, iş saatleri boyunca sürekli birbirleriyle etkileşim hâlinindedirler ve bu süreç zarfında birbirlerinin desteklerine ve yardımlarına gereksinim duyarlar. Bu gereksinimlerinin karşılanması, bireyin örgütsel davranışlarına pozitif olarak etki etmektedir. Öğretmenlerin okullarındaki öğrencilere, öğrencilerin yapmış oldukları işlere, öğrencilerin ailelerine, onların verdiği desteğine, velilerin ve öğrencilerin sözlerine inanç ve güven duyması ile ilişkilidir. Goddard, Tschannen Moran ve Hoy (2001) yaptıkları çalışmada, okul ve aile arasındaki güçlü bir ilişkinin, güven faktörüyle sağlandığını ve bunun da bütün öğrencilerin başarısını artırdığını bulmuşlardır (Aktaran: Kars, 2017).

Bu kapsamda yapılan çalışmalara bakıldığında, bağımsız veya başka değişkenlerle demokratik tutum ve örgütsel güvenin boyutlarında çalışıldığı görülürken, müdürlerin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkiye dönük çalışmaların çok sınırlı kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla bu yönde çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışma ile alandaki sınırlılığın bir parçada olsa giderilmesine yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin demokratik tutumları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin demokratik tutumlarına ilişkin algıları; cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi, öğrenim düzeyi ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi nedir?

4. Öğretmenlerin, örgütsel güvene ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi, öğrenim düzeyi ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin demokratik tutumları ile örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okul müdürlerinin demokratik tutumları, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma olduğundan, çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ve ikiden daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin varlığını, varsa değişimin düzeyini tespit etmeye yarayan bir modeldir (Karasar, 2006).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Artvin merkez, Hopa ve Arhavi ilçelerinde farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 1043 öğretmen oluşturmaktadır. Farklı büyüklükteki evren için kuramsal olarak örneklem büyüklüğü % 95 kesinlik düzeyine göre, 5000'lik bir evrenden 356 örneklem yeterli bulunurken (Anderson, 1990; aktaran Balcı, 2004), çalışmada 1043 kişilik evrenden 439 örneklem alınmış ve örneklem büyüklüğü yeterli bulunmuştur. Araştırmada katılımcılar seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Katılımcıların % 39.6'sı erkek, % 60.4'ü kadın; % 39'u, 1-5 yıl, % 21.2'si, 6-10 yıl, % 15'i, 11-15 yıl ve üstü, %13.2'si, 11–15 yıl, % 11.6'sı, 16-20 yıl kıdemli; % 58.5'i, 1-3 yıl, % 23.9'u, 4-6 yıl, % 12.1'i, 7-11 yıl, % 5.5'i, 12 ve üstü yıl, hâlen görev yaptığı okulda çalışmış; % 81.3'ü lisans, % 11.8'i ön lisans, % 6.8'i yüksek lisans mezunu; % 35.8'i ortaokulda, % 31.2'si lisede, % 28.2'si ilkokulda ve % 4.8'i anaokulundadır

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye dönük 5 (cinsiyet, kıdem, görev yapılan okullardaki hizmet süresi, öğrenim düzeyi ve görev yapılan kurum türü) soruluk anket ve öğretmenlerin değişkenlere ilişkin algılarını belirlemeye dönük Demokratik Tutum Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği ile elde edilmiştir.

Veri toplamada ilk olarak Demokratik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Bakır (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.98'dir. Ölçek, 33 madde ve tek boyutlu bir ölçektir. Likert tipi olan ölçme aracında, her bir soru 1 ile 5 puan arasında değerlendirilmiştir. Katılımcıların, verilen maddelere gösterdikleri katılımın derecesini (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu zaman ve (5) Her zaman seçeneklerinden birini seçerek göstermeleri istenmiştir. Bu araştırmada ölçek güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle tekrar test edilmiş ve ölçeğin Alfa değeri .98 olarak bulunmuştur.

İkinci olarak Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin soru maddelerine katılım dereceleri, Hiçbir zaman (1), Çok nadir (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4) ve Her zaman (5) biçimindedir. Ölçek üç boyutlu ve 22 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlayanların her bir faktörden elde etmiş oldukları yüksek puan, yüksek güven hissini, düşük puan ise, düşük güven hissini ifade etmektedir. Ölçek, Paydaşlara Güven, Yöneticiye Güven ve Meslektaşlara Güven alt boyutlarından meydana gelmektedir. Paydaşlara Güven Alfa değeri .82; Yöneticiye Güven Alfa değeri .89 ve Meslektaşlara Güven Alfa değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının açıkladığı toplam varyans % 45.31'dir ve Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .92'dir.

Bu araştırma kapsamında Örgütsel Güven Ölçeğinin güvenilirliği tekrar sınanmıştır. Yöneticiye Güven boyutuna ait Alfa değeri .92'dir. Meslektaşlara Güven boyutunun Alfa değeri .92'dir. Paydaşlara Güven boyutunda Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı da .918'dir. Ölçek toplamının Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı ise .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlanmasında aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır. 1- 1.80 Hiçbir zaman / Hiçbir zaman, 1.81- 2.61 Nadiren / Çok nadir, 2.62- 3.42 Bazen / Bazen, 3.43 - 4.21 Çoğu zaman / Çoğunlukla, 4.22 - 5 Her zaman / Her zaman.

Verilerin Toplanması

Ölçme araçları uygulanmadan önce, ilgili kurum ve kişilere dilekçeyle başvurularak gerekli izinler ve etik kurul kararı alınmıştır. Araçları uygulamak için okullara gidildiğinde, önce okul müdürü ile uygulama konusunda görüşülmüştür. Sonra, ölçme aracı gönüllülük esasına göre öğretmenlere uygulanmıştır. 439 öğretmene ölçme aracını doldurmaları için yeterli süre verilmiş ve bitiminde de 439'u da toplanmıştır. Toplanan tüm ölçme araçlarına birer kod (ID) numarası verilmiştir. Daha sonra ölçeklerin sağlıklı bir şekilde doldurulduğu anlaşıldıktan sonra sırayla SPSS programında veri girişleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemede, frekans ve yüzde işlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın toplam puan dağılımlarının normalliği kologorov-smirnov testi ile sınanmıştır. Demokratik Tutum Ölçeği toplam (z:1.454

p:.085) ve Örgütsel Güven Ölçeği toplam (z:1.175; p:.127) puanları için yapılan analizlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı için dağılımların normal olduğu anlaşılmıştır (p>.05). Bundan dolayı verilerin analizinde parametrik işlemlere karar verilmiştir.

Ölçeklerin her bir boyutunun toplam ve maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Kategori sayısı iki olduğunda “t” testi, ikiden çok olduğunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemi yapılmıştır. ANOVA’da farklılığın anlamlı bulunduğu durumlarda, bu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya çıkarmak için post-hoc tekniklerden scheffe ve tamhane çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Ayrıca alt amaçlara ilişkin testlerde anlamlı farklılığın elde edildiği durumlarda, bağımsız süreksiz değişkenin sürekli değişkenlerin toplam açıkladığı varyans oranları için de eta kare değerleri bulunmuştur. Ölçekler toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ile sınanmıştır. Son olarak yordamayı belirlemek için basit regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiş ve tüm istatistik analizleri SPSS 14.0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Burada, çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve onlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

1. Öğretmen Algısına Göre, Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları

Yöneticilerin demokratik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşleri ve istatistik değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demokratik Tutum Ölçeği Toplam Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

DTÖ	n	\bar{x}	ss
Toplam	439	4.05	.83

Öğretmenlerin algıladığı okul yöneticisi Demokratik Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{x}=4.05$ olmuştur. Ölçeğin değerlendirme sistemine göre, toplam puan ortalamaları “çoğu zaman” değerlendirme kriterleri içinde yer almıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin algıladıkları yönetici demokratik tutum özelliklerinin yüksek düzeyde olduğunun göstergesidir.

2. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi, Öğrenim Düzeyi ve Çalışılan Okul Türü Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Burada, cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki çalışma süresi, eğitim durumu ve görev yapılan okul türüne göre, öğretmenlerin araştırma kapsamında kulla-

nılan demokratik tutum ölçeğine verdikleri yanıtların genel puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre Demokratik Tutum Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında [$t(437)=-.78$; $p>.05$] anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Bu durum, okul müdürünün farklı cinsiyet ve medeni durumda bulunanlara karşı eşit düzeyde demokratik tutum sergiledikleri biçiminde yorumlanabilir.

Çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, Demokratik Tutum Ölçeği toplam puan ortalamaları için yapılan (ANOVA) analizinde anlamlı farklılık bulunmuştur [$t(3;435)=2.61$; $p>.05$]. Bu sonuç okul müdürlerinin farklı kıdem ve hizmet sürelerine sahip öğretmenlere karşı demokratik tutum sergiledikleri ve benzer davrandıkları biçiminde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, Demokratik Tutum Ölçeği toplam puan ortalamaları için yapılan (ANOVA) sonucuna göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F(2;436)=3.12$; $p<.05$]. Burada, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin, yöneticilerinin demokratik tutumlarını algılama düzeyleri, ön lisans mezunlarından anlamlı derecede daha yüksek olmuştur.

Çalışılan okul türüne göre, Demokratik Tutum Ölçeği toplam puan ortalamaları için yapılan (ANOVA) sonucuna göre, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir [$F(3;435)=5.96$; $p<.001$]. Burada, anaokulunda çalışmakta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin demokratik tutumlarını algılama düzeyleri, ilkokullarda çalışmakta olan öğretmenlerden daha yüksektir. Lisede çalışmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin demokratik tutumlarını algılama düzeyleri hem ilkokuldan ($p<.001$) hem de ortaokuldan ($p<.01$) daha yüksek düzeydedir.

3. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyi

Örgütsel Güven Ölçeği hem toplam hem de alt boyutları toplamalarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Güven Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Örgütsel Güven	n	\bar{x}	ss
Yöneticiye Güven	439	3.99	.92
Meslektaşına Güven	439	3.78	.76
Paydaşlara Güven	439	3.51	.77
Güven toplam	439	3.76	.68

Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyutları içinde birinci sırayı “yöneticiye güven” alt boyutu almıştır ($\bar{x}=3.99$). Bunu ikinci sırada “meslektaşına güven” $\bar{x}=3.78$ boyu-

tu izlemiştir. Son sırada $x=3.52$ aritmetik ortalama ile “paydaşlara güven” alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek toplam aritmetik ortalaması ise $\bar{x}=3.76$ olmuştur. Buna göre, öğretmenler meslektaşlarına ve yöneticilerine öğrenci ve velilerden daha çok güvenmektedir. Ölçeğin değerlendirme sistemine göre, ölçek toplamı ve alt boyutların tümü “katılıyorum” değerlendirme sınırları içindedir. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel güven özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4. Öğretmenlerin, Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi, Öğrenim Düzeyi ve Çalışılan Okul Türü Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Burada, cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, eğitim durumu ve görev yapılan okula göre, araştırma kapsamında kullanılan Örgütsel Güven Ölçeğine öğretmenlerin verdikleri yanıtların genel ve alt boyut puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamaları için yapılan t testinde, “yöneticiye güven” alt boyutu dışındaki boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, erkek öğretmenlerin meslektaşlara güven düzeyleri, kadın öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir [$t=-2.74; p<.01$]. Aynı şekilde, erkek öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyleri, kadın öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir [$t=-3.46; p<.001$]. Örgütsel Güven Ölçeği toplam puanları açısından da erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir [$t=-2.00; p<.05$]. Bu farklılığın sebebi, ailelerin kız ve erkeği yetiştirirken cinsiyete göre farklı roller yüklemesi, farklı şekillerde yetiştirmesi olarak düşünülebilir.

Mesleki kıdeme göre, Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamaları için yapılan (ANOVA) sonucuna göre, sadece meslektaşlara güven alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre, Örgütsel Güven Ölçeği yöneticilere güven boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiştir [$F(4;434)=3.56; p<.01$]. Yöneticilere güven alt boyutunda, ikili karşılaştırmalarda sadece 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin, yöneticilere güvenleri, kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek olmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre, Örgütsel Güven Ölçeği paydaşlara güven boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur [$F(4;434)=4.22; p<.01$]. Örgütsel güven toplam ve paydaşlara güven alt boyutunda ise kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları, kıdemi 1-5 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre, Örgütsel Güven Ölçeği toplam puanlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$F(4;434)=2.45; p<.05$].

Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresine göre, Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamaları için yapılan (ANOVA) sonucuna göre, sade-

ce yöneticilere güven alt boyutunda, anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [F(3;435)=3.64; p<.05]. Çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, Örgütsel Güven Ölçeği “Yöneticiye Güven” alt boyut toplam puanları arasında sadece 1-3 yıl ile 4-6 yıl olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Kıdemi 1-3 yıl olan öğretmenlerin yöneticilere güvenleri, kıdemi 4-6 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. 4-6 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenler, 1-3 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerden daha fazla olumsuz, güven zedeleyici olaya şahit olmuş olabilirler.

Öğrenim düzeyine göre, Örgütsel Güven Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları için yapılan (ANOVA) sonucuna göre, anlamlı farklılık bulunmuştur. Yöneticiye güven alt boyutunda, ikili karşılaştırmada yüksek lisans mezunu öğretmenler ile ön lisans mezunu öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, yöneticilere güven düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Meslektaşlara ve paydaşlara güven alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Burada, lisans mezunu olan öğretmenlerin, meslektaş ve paydaşlara güven özellikleri, ön lisans mezunlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Örgütsel güven toplam puanları için yapılan tamhane testinde, anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, genel örgütsel güvenleri, ön lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bunların dışında ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çalışılan okul türü değişkenine göre, Örgütsel Güven Ölçeği “yöneticiye güven” alt boyut puan toplamı ortalamaları için yapılan (ANOVA) sonucuna göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [F(3;435)=6.86; p<.001]. Burada, anaokulunda çalışan öğretmenlerin, yöneticiye güven düzeyleri, ilkokulda çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur (p<.05). Yine aynı şekilde, lisede görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeyleri, ilkokul (p<.001) ve ortaokul (p<.01) öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Çalışılan okul türü değişkenine göre, Örgütsel Güven Ölçeği “meslektaş güven” alt boyutu toplam puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA), anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [F(3;435)=4.51; p<.01]. Buna göre, ortaokul (p<.05) ve lisede (p<.01) görev yapan öğretmenlerin meslektaşlara güven düzeyleri, ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek düzeydedir. Çalışılan okul türü değişkenine göre, örgütsel güven ölçeği “paydaşlara güven” alt boyutu toplam puan ortalamaları için yapılan (ANOVA) sonucuna göre, bulunan fark anlamlıdır [F(3;435)=3.16; p<.05]. Burada, anaokulunda görev yapan öğretmenlerin, paydaşlara güven düzeyleri, lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

5. Öğretmenlerin, Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları ile Örgütsel Güven Algıları Arasında İlişki

Demokratik Tutum ve Örgütsel Güven Ölçekleri toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenler İçin Demokratik Tutum ve Örgütsel Güven Ölçekleri Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

N:434	Demokratik Tutum	Örgütsel Güven	Yöneticiye Güven	Meslektaşına Güven	Paydaşlara Güven
Demokratik tutum	1				
Örgütsel Güven	.789(***)	1			
Yöneticiye güven	.962 (***)	.790(***)	1		
Meslektaşına güven	.528(***)	.886(***)	.507(***)	1	
Paydaşlara güven	.457***	.844(***)	.436(***)	.738(***)	1

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 3'e göre, Örgütsel Güven Ölçeğinin toplam ve alt boyutları arasında en yüksek $r=.886$ ($p<.001$) ve en düşük $r=.790$ ($p<.001$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Demokratik tutum toplam ile Örgütsel Güven Ölçeği yöneticiye güven alt boyutu arasında $r=.962$ ($p<.001$), meslektaşına güven alt boyutu arasında $r=.528$ ($p<.001$) ve paydaşlara güven arasında $r=.457$ ($p<.001$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer durum, örgütsel güven toplamı için de geçerlidir ($r=.789$; $p<.001$). Burada, öğretmenlerin, yöneticilerin demokratik tutumlarına ilişkin olumlu algıları arttıkça, öğretmenlerin yöneticilere, meslektaşlarına ve paydaşlara olan güvenleri de artma eğilimi göstermektedir.

6. Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları, Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır?

Okul müdürlerinin demokratik tutumlarından öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini yordamak için yapılan regresyon sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	1.092	.099		11.073	.000
Kontrol odağı Toplam	.020	.001	.798	27.672	.000***

R: .798 R²: .637 F=765.755 p=.000

Demokratik tutum değişkeni, örgütsel güven toplam puanları ile pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.798$, $R^2=.637$, $p<0.001$). Demokratik

tutum değişkeni, öğretmenlerin örgütsel güven varyansının % 63.7'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde sonuç anlamlıdır ($t=27.67$, $p=.000$). Böylece demokratik tutum değişkeninin, örgütsel güven değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü: Toplam Örgütsel Güven puanı = $1.092 + .020 \cdot$ Demokratik tutum puanıdır.

Yöneticilerin algılanan demokratik tutumlarından, öğretmenlerin Örgütsel Güven Ölçeği yöneticiye güven puanlarını yordamak üzere basit regresyon analizleri yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	-.336	.060		-5.581	.000
Kontrol odağı Toplam	1.069	.015	.962	73.469	.000***
R: .962 R ² : .925	F=5397.73	p=.000			

Demokratik tutum değişkeni, yöneticiye güven toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.962$, $R^2=.925$, $p<0.001$). Demokratik tutum değişkeni, öğretmenlerin yöneticiye güven varyansının %92.5'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise ($t=73.469$, $p=.000$) demokratik tutum değişkeninin, yöneticiye güven değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü: Toplam Yöneticiye Güven Puanı = $-.336 + 1.069 \cdot$ demokratik tutum puanıdır.

Yöneticilerin algılanan demokratik tutumlarından öğretmenlerin Örgütsel Güven Ölçeği meslektaşlara güven puanlarını yordamak üzere basit regresyon analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	1.821	.154		11.821	.000
Kontrol odağı Toplam	.484	.037	.528	12.982	.000***
R: .528 R ² : .278	F=168.53	p=.000			

Demokratik tutum değişkeni, meslektaşlara güven toplam puanları ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.528$, $R^2=.278$, $p<0.001$). Demokratik tutum değişkeni, öğretmenlerin meslektaşlarına güven varyansının % 27.8'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise ($t=12.982$, $p=.000$) demokratik tutum değişkeninin, meslektaşlara güven değişkeni

Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları İle İlişkisi

üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Toplam meslektaşlara Güven puanı =1.821 +.484* Demokratik tutum puandır.

Yöneticilerin algılanan demokratik tutumlarından, öğretmenlerin Örgütsel Güven Ölçeği paydaşlara güven puanlarını yordamak üzere, basit regresyon analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	1.789	.164		11.821	.000
Kontrol odağı Toplam	.013	.001	.457	10.729	.000***

R: .457 R²: .208 F=115.10 p=.000

Demokratik tutum değişkeni, paydaşlara güven toplam puanları ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.457, R²=.208, p<0.001). Demokratik tutum değişkeni, öğretmenlerin paydaşlara güven varyansının % 20.8’sini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise (t=10.729, p=.000) demokratik tutum değişkeninin, paydaşlara güven değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu ilişki için basit doğrusal regresyon formülü: Toplam Meslektaşlara Güven Puanı =1.789 +.013* Demokratik tutum puanıdır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Demokratik Tutuma İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler, okul müdürlerinin “çoğu zaman” demokratik tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, çağımızda okul müdürlerinin göstermeleri gereken bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü müdürlerin demokratik tutum içinde olmaları, hem iş göreni hem de örgütü olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmanın bu sonucu, Bakır’ın (2007) ve Akyel’in (2015) araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bayır’ın (2016) aynı yönde çalışmasında ise sonuç “bazen” olmuş ve araştırma sonucu ile uyumlu olmamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin demokratik tutumlarını algılamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Bakır (2007) ve Bayır’ın (2016) araştırmasıyla benzerlik gösterirken Akyel (2015), Gülmek (2012), Özbek (2015) ve Özdemir’in (2012) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalara göre, erkek öğretmenler okul müdürlerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde demokratik tutum sergilediğini düşünmektedirler. Bunda, erkek öğretmenlerin genelde erkek olan yöneticileriyle daha fazla ilişki içinde bulunmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin demokratik tutumlarını algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu sonuç, Bakır'ın (2007) ve Gülmek'in (2012) çalışmalarıyla benzerlik gösterirken, Akyel (2015), Bayır'ın (2016), Özbek (2015) ve Özdemir'in (2012) yaptığı çalışma sonucu ile benzerlik göstermemiştir. Bunda, müdürlerin demokratik tutumlarının zaman içinde bir değişiklik göstermemesinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Çalışılan okuldaki hizmet süresine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin demokratik tutumlarını algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çalışılan okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, Özbek' in (2015) araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin okul müdürlerinin demokratik tutumlarını algılama düzeyleri, ön lisans mezunlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Yüksek lisans mezunlarının genel müdür profilinin nasıl olması gerektiğini bilmeleri, bu yöndeki beklentilerini belirlemiş olabilir. Bu sonuç, Bakır (2007), Akyel (2015), Bayır(2016) ve Özdemir'in (2012) araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Okul türü değişkenine göre, anaokulunda çalışmakta olan öğretmenlerin müdürlerin demokratik tutumlarını algılama düzeyleri, ilkokullarda çalışmakta olan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Lisede çalışmakta olan öğretmenlerin, yöneticilerinin demokratik tutumlarını algılama düzeyleri ise hem ilkokul öğretmenlerinden hem de ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek düzeydedir. Bunda, okul türüne göre, müdürlerin demokratik davranışlarının farklı olmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

Örgütsel Güvene İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin algılarına göre, görev yapılan okullarda örgütsel güven seviyesi ölçek genelinde ve tüm boyutlarda "çoğunlukla" düzeyindedir. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel güven özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, istenen bir durumdur, çünkü öğretilerin yöneticiye, meslektaşlarına ve paydaşlara çoğunlukla güvenmesi, onların iş performanslarını doğrudan etkilemektedir. Araştırmamızın bu sonucu, Çınar'ın (2013), Gökduman'ın (2012) ve Şener Pars'ın (2017) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunda yöneticilerin, meslektaşların ve diğer paydaşların güven veren bir özelliği sergilemelerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyutları içinde birinci sırayı "yöneticiye güven", ikinci sırayı "meslektaş güven" ve son sırayı ise "paydaşlara güven" alt boyutu almıştır. Öğretmenlerin genel olarak müdürlerine yüksek düzeyde güvenmeleri, onların iş ortamından memnuniyetlerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çün-

kü iş ortamının ana iklim belirleyicisi, okulun müdürüdür. Burada elde edilen sonuç, Şener Pars (2017) ve Çınar'ın (2013) elde ettikleri sonuçlarla örtüşmektedir. Gökdu-man'ın (2012) yaptığı araştırmanın sonucu, bu çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, genel olarak Örgütsel Güven Ölçeği toplam puanları açısından, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Oysa güven algısının cinsiyetler arasında benzer olması beklenirdi. Belki okul müdürleri kadın öğretmenlerin güvenlerini zedeleyecek bir davranış sergilemiş olabilirler. Buradaki sonuç, Gökdu-man'ın (2012), Çintay'ın (2013) ve Soycan'ın (2012) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Çınar'ın (2013), Şener Pars'ın (2017) ve Paker'in (2009) çalışmasında ise anlamlı bir fark elde edilememiştir. Dolayısı ile bu sonuç, araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Yöneticiye güven alt boyutunda, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuç, Paker (2009) ve Şener Pars'ın (2017) araştırma sonuçları ile örtüşürken, Çintay (2013), Gökdu-man (2012) ve Soycan'ın (2012) çalışma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Erkek öğretmenlerin meslektaşlara güven düzeyleri, kadın öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuç, Çintay (2013), Gökdu-man (2012) ve Soycan'ın (2012) çalışmalarıyla benzerlik gösterirken, Paker (2009) ve Şener Pars'ın (2017) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Erkek öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyleri, kadın öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çintay (2013) ve Gökdu-man (2012) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar elde etmiştir. Paker (2009), Soycan (2012) ve Şener Pars (2017) ise cinsiyet açısından anlamlı bir fark elde edememişlerdir.

Mesleki kıdeme göre, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamaları, kıdemi 1-5 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç, Çınar (2013), Çintay (2013), Gökdu-man (2012), Paker (2009) ve Şener Pars'ın (2017) araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin yöneticilere güvenleri, 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Gökdu-man'ın (2012) araştırmasında bu sonucu desteklemektedir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden; yine 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler, 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla güven düzeyine sahiptirler. Soycan'ın (2012) çalışmasına göre, kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yöneticiye olan güvenleri, kıdemi 1-5 yıl ve kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinden daha yüksektir. Çintay (2013), Paker (2009) ve Şener Pars'ın (2017) çalışmalarında, kıdem açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Meslektaşlara güven boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Sonuçlar Çintay (2013), Gökdu-man (2012), Paker (2009) ve Şener Pars (2017) ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın, Soycan'ın (2012) çalışmasıyla ise sonucu benzerlik göstermemektedir. Paydaşlara güven alt boyutunda ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamaları, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlardan anlamlı derecede daha yüksek

düzeyde bulunmuştur. Gökduman (2012), Soycan (2012) ve Şener Pars'ın (2017) araştırması sonuçları ile benzerlik gösterirken, Çintay (2013) ve Parker'ın (2009) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Genelde, öğretmenlerin çalışılan okullardaki hizmet sürelerine bağlı olarak, örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Şener Pars (2017), Parker (2009), Çınar (2013) ve Çintay'ın (2013) çalışmaları da bu yönüyle benzerlik göstermektedir. Yöneticiye güven boyutunda, çalışılan okuldaki hizmet süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin güven düzeyleri, 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Şener Pars (2017) ve Çintay'ın (2013) çalışmalarında ise anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre, meslektaşlara ve paydaşlara güven alt boyutlarında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Çintay (2013) ve Şener Pars'ın (2017) araştırmaları da bu sonuçla benzerlik gösterirken, Soycan'ın (2012) yaptığı çalışma benzerlik göstermemektedir.

Öğrenim durumu değişkenine göre, hem lisans hem de yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin genel örgütsel güvenleri, ön lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, Çintay (2013), Gökduman (2012), Parker (2009) araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Yöneticiye güven alt boyutunda, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yöneticiye güven düzeyleri, ön lisans mezunu olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin meslektaş ve paydaşlara güven özellikleri ise, ön lisans mezunlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çintay'ın (2013) araştırma sonucu bu sonuçla örtüşmemektedir.

Çalışılan okul türü değişkenine göre, anaokulunda çalışan öğretmenlerin yöneticilere güven düzeyleri, ilkokullarda çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Aynı şekilde, lisede görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerine güven düzeyleri, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin güven düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin meslektaşlara güven düzeyleri, ilkokul öğretmenlerinin güven düzeylerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin paydaşlara güven düzeyleri, lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

Demokratik tutum değişkeni, örgütsel güven toplam puanları ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Demokratik tutum değişkeninin örgütsel güven, yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven değişkenleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öneriler

1. Yöneticilerin kadın öğretmenlerin örgütsel güven düzeyini artırmaya yönelik ya da güvensizliklerini ortadan kaldıracak çalışmalar yapması gerekmektedir.

Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları İle İlişkisi

2.Yönetimce, ön lisans eğitimi almış öğretmenler, lisans ve yüksek lisans eğitimi almaları konusunda teşvik edilmeli, desteklenmeli ve imkânlar sağlanmalıdır.

3.Yöneticilerin, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel güvenlerini artırıcı çalışmalar yapması gerekmektedir.

4.Araştırmacılarca, öğrenci ve velilerin örgütsel güvenlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- AÇIKALIN, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- AKYEL, Ö. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranış sergileme düzeylerinin belirlenmesi: Kocaeli ili İzmit ilçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- APPLE, M. W. ve BEANE, J. A. (1995). *Democratic schools*.<http://www.appstate.edu/~nelsenpj/rcoe>. Erişim Tarihi: 28.01.2019
- ARSLAN, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- ARTUKSİ, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları: Malatya ili örneği*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- AYDIN, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BAKIR, A. (2007). *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi: Malatya ili örneği*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- BALCI, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- BAŞAR, H. (1998). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BAYIR, E. (2016). *Öğretmen algıları açısından ilk ve ortaokul yöneticilerinin demokratik tutumları üzerine bir araştırma: İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BEYTEKİN, O. F., TEYFUR, M. ve YALÇINKAYA, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi: İzmir ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- BÖKEOĞLU, Ö. Ç. ve YILMAZ, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- BULUT, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.

- BURSALIOĞLU, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak ve sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve KESİCİ, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 3(2), 353-365.
- CEYLAN, A. ve DEMİRCAN N. (2003). Örgütsel güven kavramı: nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- ÇELİK, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- ÇINAR, K. (2013). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerine yöneticilerinin farklılıklarla yönetim davranışlarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- ÇİNTAY, H. (2013). *Meslek liselerinde öğretmenlerin örgütsel güven algıları: İzmir ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÇUBUKÇU, K. (2010). *Örgütsel güven kavramının öğretmenler açısından örgütsel bağlılık üzerine etkileri: turizm meslek liselerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DİNÇ, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DOYMUŞ, K., ÖZDEMİR, Y. ve ŞİMŞEK, Ü. (2006). Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikçi öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 165-172.
- GÖKDUMAN, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- GÜLMEK, M. N. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki: Zeytinburnu örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜMÜŞELİ, A. İ. (2007). *Demokratik Okul Yönetimi Modeli*. http://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx? Erişim Tarihi: 29.01.2018
- GÜNER, Ş. (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- GÜRBÜZ, R. (2012). *Algılanan örgütsel destek ve örgütsel güvenin, örgütsel bağlılık ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KARASAR, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARS, M. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları İle İlişkisi

- KILBAŞ, Ş. (2013). *Okul yönetimi ve önderlik*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- KUZGUN, Y. (1972). Eğitimde kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-172.
- LÖK, S., TAŞĞIN, Ö., TEKİN, M. ve YILDIZ, M. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 204-212.
- ÖZBEK, B. (2015). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- ÖZDEMİR, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı ile ilişkisi: İstanbul ili Sancaktepe-Çekmeköy ilçeleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZER, İ. (1996). Siyasal kültür, demokrasi ve demokratik değerler. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-98.
- PAKER, N. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Sakarya ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- SAĞIR, M. (2013). Okul liderliği. Can N. (Yay. Haz.). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde* (s. 184-198). Ankara: Pegem A Akademi.
- SOYCAN ERTÜRK, Z. B. (2012). *Ankara ili genel lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ve denetim odağı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİNER, D. G. S. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi: İzmir ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ŞENER PARS, M. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- TÜZÜN, K. İ. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 567-580.
- YILMAZ, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YILMAZ, K. (2006). Güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKULLARDA YETENEK YÖNETİMİ YAKLAŞIMININ UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (NİTEL BİR ANALİZ)*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tufan AYTAÇ¹, Cemalettin İPEK²

* Bu çalışma, VIth International Eurasian Educational Research Congress (19-22 Haziran 2019)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, Kırşehir, t.aytac@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6103-3530.

2 Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, Kırşehir, cemalettin.ipek@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7365-1467.

Geliş Tarihi: 22.06.2020 Kabul Tarihi: 17.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.756552

Öz: Bu araştırmanın amacı; okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin çalıştıkları okullarda Yetenek Yönetimi yaklaşımının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili sınırları içindeki ilçelerden amaçlı ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 42 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun yetenek yönetim yaklaşımı ile ilgili olumlu görüş ve algıya sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu okullarında yetenek yönetimi yaklaşımının uygulanabileceğini ifade etmektedir. Ancak bazı yasal mevzuat engellerinden dolayı özellikle yetenek yönetimi boyutları bağlamında okulda gerçekleştirilmesinde sorunlar (yetenekleri çekme, geliştirme ve yedekleme boyutları) yaşanacağı görülmektedir. Okullarda yetenek yönetimi yaklaşımı bağlamında okulların kendi kendini okul içi ve dışı dinamikler çerçevesinde yönetebileceği esnekliği sağlayıcı yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Yetenek Yönetimi, Okul Geliştirme.

OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON APPLICABILITY OF TALENT MANAGEMENT APPROACH IN SCHOOLS (A QUALITATIVE ANALYSIS)

Abstract:

The study aims to present the opinions of the principals who works in preschools, primary schools and secondary schools in terms of the talent management approach. Phenomenological approach, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of 42 school administrators who were selected from the districts within the borders of Kırşehir province by using purposive sampling technique in 2018-2019 academic year. Study results revealed that the majority of school principals have positive opinions and perceptions about Talent Management approach. Moreover, the majority of school principals stated that talent management approach could be applied in their schools. However, they stated that, due to some legal barriers, they face some problems in terms of attracting, developing and backing up talents, especially in the context of talent management dimensions. In the context of talent management approach in schools, legal arrangements should be made to provide flexibility for the schools in order to move accordance with the internal and external dynamics.

Keywords: school administrators, talent management, school development

Giriş

Eğitim örgütleri, küreselleşme sürecinde sürekli değişim ve belirsizlik ile karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle okullar değişimlere uyum sağlayabilme, rekabet edebilme ve varlığını sürdürebilme sürecinde zorlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının varlığını sürdürebilmesi için yetenekli çalışanlara ihtiyacı vardır. Eğitim örgütlerinde özellikle okullarda yöneticilerin yetenekli çalışanları seçmesi, örgüte bağlaması ve hedefler doğrultusunda çalışmalarını sağlayabilmesi için bir “yetenek avcısı ve yöneticisi” olması gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin yetenek yönetimi becerisine sahip olma düzeyleri ve okullarda bunun nasıl hayata geçirilebileceği konusu, son yıllarda Türk Eğitim Sisteminin gündemine girmiş ve tartışılmaya başlanmıştır.

Yetenek yönetimi (YY) kavramı 2000 yılı başında Amerika’da Mckinsey danışmanlık firmasının 1997 yılında yaptığı “yetenek savaşları” araştırmasıyla gündeme gelmiştir. Araştırma sonucunda başarılı örgütlerin tutarlı ve sürekli bir YY yaklaşımı uygu-

ladıkları görülmüştür. Bu bağlamda gerek işletmelerde gerekse eğitim örgütlerinde en önemli kaynağın “yetenekli çalışanlar” olduğu ifade edilmiştir (Axelroad, Michaels ve Hanfield, 2001, 2; Castellano, 2016; Vaiman, Scullion ve Collings, 2012). Eğitimde YY; eğitim örgütünün ihtiyaç duyduğu yetenek ve yeterliklerinin tanımlanması, bu yönde liderlik ve üst yönetim pozisyonlarına doğru ve nitelikli çalışanların yönlendirilmesi, kariyer yönetimlerinin gerçekleştirilmesi ve yüksek performans kültürünün oluşturulması sürecidir (Davies ve Davies, 2011). Eğitim örgütlerinde YY uygulamaları süreçleri (yeteneği tanımlama, işe alma, yerleştirme, geliştirme, elde tutma ve yedekleme) diğer örgütlerden farklılık gösterebilir. Eğitim örgütlerinde ve özellikle okullarda YY'nin farklı bir paradigma ve insan odaklı anlayışla ele alınması gerekmektedir.

YY'ne odaklanma, etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak ve okullarda eğitim liderliğini gerçekleştirmek gibi önemli stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayacaktır (Davies ve Davies, 2011; İpek, Aytaç ve Gök, 2015). YY günümüzde eğitim bakanlıklarının ve okulların başarısında kritik bir başarı faktörü olarak değerlendirilmektedir. Eğitim örgütlerinin yönetiminde çalışanların yeteneğinin önemi ve okul liderlerinin YY becerileri daha çok gündeme gelmektedir (Davies ve Davies, 2011). Eğitim örgütleri yüksek potansiyele sahip çalışanları kazanması, geliştirmesi, elde tutması ve yedeklemesi ve onların okullara değer katacak şekilde performans gösterebilmelerini sağlaması için YY uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır (Altınöz, 2018; Ansar ve Baloch, 2018; Aytaç, 2014, 2015). Eğitimde, “yetenek” okulun başarısında kritik bir faktördür. YY liderliği günümüzün başarı odaklı ve hiyerarşik liderlik rollerinin yerine getirilmesinden öte bir liderlik yaklaşımıdır (Davies ve Davies, 2014).

Yetenek Yönetiminin Boyutları

Eğitim örgütlerinde YY; potansiyeli olan çalışanları çekme/belirleme, yerleştirme, geliştirme ve elde tutma/yedekleme olarak dört boyutta incelenmektedir (Davies ve Davies, 2014; Fang Li ve Devos, 2008; Philips ve Edwards, 2009):

1. Yeteneğin çekilmesi ve belirlenmesi: Eğitim örgütleri ve özellikle okullar kendi içlerinden ya da dış kaynaklardan yetenekli öğretmenleri, yöneticileri ve diğer çalışanları belirlemede ilk adım olarak performans değerlendirme süreçlerini işletirler. Bu bağlamda kurum içinde ve dışında üniversite öğrenimlerine devam edenler, mezunlar ve diğer örgütlerde çalışanlara yönelik bir çekim merkezi oluşturmaya çalışırlar. YY sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus yetenekli personelin belirlenmesidir. Yetenek belirleme işi, performans ve potansiyel arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla yapılacak etkili performans ve beceri değerlendirmesi yoluyla gerçekleşir (Davies ve Davies, 2014). Eğitim örgütlerinde yeteneğin çekilmesi ve belirlenmesi boyutlarında kurumun ihtiyaç duyduğu potansiyel yetenekli adaylara okul içi ve dışından ulaşma, başvurusunu sağlama, seçme ve işe alım sürecini kapsayan bir dizi etkinlik yapılmaktadır.

2. Yeteneği yerleştirme/görevlendirme: Eğitim örgütlerinde belirli pozisyonlar için seçilen çalışanların performansı ve sahip olduğu yeterlikler doğrultusunda doğru pozisyon ve görevde çalışmaları sağlanır. Yeteneği yerleştirme boyutunda çalışanların performansları değerlendirilerek kariyerlerinin yönetilmesi söz konusudur.

3. Yeteneği geliştirme: Eğitim örgütlerinde çalışanların gelecekte ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla eğitim faaliyetleri yapılması söz konusudur. Yetenek geliştirme programları olarak koçluk/mentorluk, iş zenginleştirme, rotasyon, uzaktan eğitim vb. eğitim faaliyetleri uygulanabilir.

4. Yeteneği elde tutma ve yedekleme: Eğitim örgütleri etkililiğini sağlamak ve yetenekli çalışanları elde tutmak ve bağlılıklarını yükseltmek amacıyla güvenli, açık ve performansa dayalı bir yönetim süreci gerçekleştirmelidir. Çeşitli nedenlerle örgütten ayrılan (emeklilik, tayin, istifa vb.) çalışanların yerine ve önemli pozisyonlara yönelik bir yetenek adayı havuzu oluşturulmalıdır.

Yetenek Yönetimi Kültürü

YY, okulda yer alan çalışanların yeteneklerini arttırmak için gerekli tüm süreçleri içeren bir kültürünün oluşturulmasını gerektirir (Aytaç, 2014; Tabancalı ve Korumaz, 2014). Okulda yetenekli bireyleri ödüllendiren ve geliştiren bir kültür; kişilerin çalışmak istediği ve görüşleri ile profesyonel açıdan öğrendiklerini paylaşmak istediği bir ortamı ifade eder (Davies ve Davies, 2011). Okullarda YY kültürü oluşturulduktan sonra nitelikli öğretmenlerin okula çekilmesi, devamının sağlanması, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve motive edilmesi kolaylaşmaktadır (İpek, Aytaç ve Gök, 2015).

Güçlü bir YY kültürüne sahip eğitim örgütlerinde yeteneğe ilişkin değerler okul toplumu üyelerince benimsenir ve paylaşılr. Örgütlerde yetenek kültürü ne kadar benimsenir ve çalışanlar ne kadar bu kültürle bütünleşirse YY uygulamalarının başarısız olma olasılığı o kadar azalacaktır. YY'ni okul örgütünün temelinde almada en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir (Güneş ve Keskinç, 2017). Okulun kültürü yetenek belirlemenin ve geliştirmenin uygulanma ve anlaşılma biçimini etkiler ve potansiyel liderlerin belirlenmesi ve geliştirilmesi için hangi süreçlerin izlenmesi üzerinde belirleyicidir (Davies ve Davies, 2014). Türk eğitim sisteminde YY bağlamında özellikle okullarda potansiyel liderleri destekleyici bir yapı ve kültürün geliştirilmesi ihtiyacı vardır (Aytaç, 2014; Elma, 2013).

Okullarda Yetenek Yönetimi ve İlgili Araştırmalar

Yetenekli çalışanların okula çekilmesi, görevlendirilmesi, sürekli gelişiminin ve bağlılığının sağlanması sürecinde etkili okul liderlerine ihtiyaç vardır (Rhodes, 2012). Okul yöneticilerinin YY yaklaşımına ve boyutlarına ilişkin görüşlerini ele alan çalışmaların 2015 yılından sonra arttığı görülmüştür.

Gündüzalp ve Boydak Özcan (2019) tarafından yapılan çalışmada akademisyenlerin YY konusunda olumlu düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Aytaç (2015a) tara-

fında yapılan çalışmada, algılanan okul yöneticilerinin YY liderliğinin öğretmenlerin işten doyumunu yordayan önemli bir değişken olduğu ortaya koyulmuştur. Tabancalı ve Becerikli (2019) tarafından yapılan çalışmada da proje okul yöneticilerinin yeteneği çekme sürecinde kişisel referans, sosyal medya, web sitesi, resmî ziyaretler, davetler gibi kanalları kullandıkları; hedef ve stratejilerin belirlenmesi sürecinde ortak değer ve hedefler doğrultusunda uzun ve kısa vadeli stratejik plan yöntemlerini kullandıkları; elde tutma ve bağlılık sürecinde çalışanın okul ders programı, izin gibi isteklerinde hoşgörülü olmaya, adaletli olmaya, güvenli ve huzurlu bir çalışma iklimi oluşturmaya çalıştıkları ortaya koyulmuştur. Demirkasimoğlu ve Taştan (2015) ile Güneş ve Keskinç (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise özel okullarda öğretmenler, YY yaklaşımı ve boyutlarının tam anlamıyla uygulanmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmanın Önemi

Türk Eğitim Sisteminin başarısında temel üretim birimi olan okulların yetenekli ve öğrenen örgütlere hızlı şekilde dönüştürülmesi sürecinde, bu çalışmanın alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Alanyazın tarandığında YY yaklaşımı ile ilgili çeşitli öğretim kademelerinde öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve özel okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koyan araştırmalar (Demirkasimoğlu ve Taştan, 2015; Erol, 2019; Gülbahar, 2019; Güneş ve Keskinç, 2017; Yerlikaya, 2017) yapılmasına rağmen resmî okullarda yöneticilerin YY yaklaşımı ve YY'nin uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. YY sürecinde önemli rolü olan ve bütüncül bakış açısına sahip okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya koyulması ile YY'nin resmî okullarda etkin uygulanabilirliğine dönük stratejiler geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin YY yaklaşımının okullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin ne olduğunu ortaya koymak, bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; okul öncesi, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin çalıştıkları okullarda YY yaklaşımı ve boyutlarının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin YY yaklaşımına ilişkin algıları, YY'nin boyutlarının okullarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri ve YY kültürünün okullarında varlığına dönük algıları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin YY yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin YY boyutlarının okullarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin YY kültürünün okullarında varlığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarının temel amacı, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeyde ortaya koymak ve yorumlamaktır (Creswell, 2013, 2017; Marshall ve Rossman, 2014). Olgubilim araştırmalarında çoğunlukla belirli bir olay ya da duruma yönelik kişilerin tutumlarının, algılarının veya düşüncelerinin gün yüzüne çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, okul yöneticilerinin yetenek yönetimi yaklaşımının okullarda uygulanabilirliğine yönelik algısı incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir (Creswell, 2013, 2017; Tashakkori ve Teddlie, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2018, 107). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde; okul yöneticisi (müdür ve müdür yrd.) olma temel ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Çalışma grubu belirlenirken ayrıca dört alt ölçüt belirlenmiştir; a) Eğitim yöneticilerinin farklı öğretim kademelerinde görev yapıyor olması, b) Cinsiyetlerinin farklı olması, c) Müdür ve müdür yardımcısı olarak grubun heterojen olması, d) Araştırmaya katılmaya gönüllü olması. Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili sınırları içerisindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 42 okul müdürü ve müdür yardımcısı oluşturmuştur. Çalışmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Unvan	
	Müdür	Müdür yrd.
Erkek	14	17
Kadın	3	8
Toplam	17	25
Mesleki Kıdem		
0-5 yıl		
6-10 yıl	1	4
11-15 yıl	4	9
16-20 yıl	8	11
21 yıl ve üstü	4	1
Toplam	17	25
Öğretim Kademesi		
Okulöncesi	4	5
İlköğretim	7	11
Ortaöğretim	4	8
Özel Eğitim	2	1
Toplam	17	25

Veri Toplama Aracı

Araştırma olgubilim desenine dayalı olarak gerçekleştirildiğinden veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarmada görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme olanakları sunmaktadır (Çepni, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazın ayrıntılı olarak taranmış, YY'nin çeşitli boyutları belirlenmiş ve sorular belirlenmiştir. Veri toplama aracı, YY'nin temel boyutları (YY algısı, yetenekli çalışanları işe çekme, yerleştirme, geliştirme, elde tutma ve yedekleme, kültür) göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış Okul Yöneticisi Görüşme Formu aracılığı ile görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme formu; açıklama, kişisel bilgi formu, YY boyutları soru formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Formun giriş bölümünde; araştırmanın amacı, yöntemi, süreci, katılımcıdan beklenenler, araştırmaya gönüllü katılım, ses kaydı izni ve uyulacak etik ilkeler açıklanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 4 demografik ve

9 açık uçlu soru kullanılmıştır. Veri toplama aracının geçerliğini test etmek için uzman görüşlerine (3 eğitim yönetimi ve politika alanında uzman, 1 nitel araştırma konusunda uzman ve iki okul müdürü) başvurulmuş, uygulama sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma verileri, sözü edilen okullarda görev yapmakta olan toplam 42 yöneticiden gönüllülük esasına göre görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmeler çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 30 ile 45 dakika arasında sürmüş ve tüm görüşmeler üç ayda tamamlanmıştır. Görüşmeler 39 katılımcı dışında ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ayrıca görüşmede detaylı, yazılı notlar alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) artırmak için Yönetici Görüşme Formunda görüşme tarihi, saat ve yer bilgileri ile soru maddeleri açıklanmıştır. Araştırma soruları amaçlar doğrultusunda hazırlanmış dokuz sorudan oluşmuştur. Yönetici Görüşme Formu hazırlanırken, araştırmanın iç geçerliliğini artırmak amaçlı ayrıntılı bir alan yazın taraması yapılmış, konuyla ilgili yapılmış araştırmalar ve kuramsal temeller incelenmiştir. Araştırma sorularının YY'nin boyutlarına uygun içerik ve anlaşılabilirliğe sahip olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama aracı ile ilgili boyutların ve soruların, anlaşılabilirlik ve netliğine dönük uygunluğunu sağlamak amacıyla dört okul yöneticisi (2 Okul Müdürü ve 2 Müdür Yrd.) ile ön görüşme yapılmıştır ve ön uygulama sonucunda görüşme formunun uygun olduğu görülmüştür. Görüşme formunda; okul yöneticilerinin YY ve liderlik yaklaşımı hakkındaki algıları, yetenek yönetiminin boyutları ile yetenek yönetimi kültürü ile ilgili sorular yer almıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini (tutarlılık) artırmak amacıyla içerik analizi sürecinde temalar oluşturulurken araştırma amacı ile doğrudan ilgili okul yöneticilerinin ifadelerine yer verilmiştir. Okul yöneticilerince yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların YY alan yazınıyla uyumlu olduğu görülmüştür.

Görüşmenin başlangıcında okul yöneticilerine YY hakkında bilgilendirme yapılmış ve boyutları açıklanmıştır. Okul yöneticilerinin YY boyutları (algı, yetenekli çalışanları işe çekme yerleştirme, geliştirme, elde tutma ve yedekleme, kültür) bağlamında sorular yöneltilerek görüşleri alınmış, kodlanmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi sürecinde, güvenirliliğin sağlanması amacıyla araştırmacılar ve diğer iki bağımsız uzmanların belirlediği kod ve temalar arasındaki uyumu belirlemeye yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır. Diğer iki bağımsız uzman eğitim yönetimi alanında çalışan iki öğretim üyesidir. Bu uzmanların eğitimde yetenek yönetimi, okul yönetimi, nitel araştırmalar ve örgütsel davranış konularında çalışmaları bulunmaktadır.

$$\text{Uyuşum yüzdesi} = (\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel çalışmalarda %90 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği gerçekleştiriliyorsa, kodlama süreci güvenilir kabul edilmektedir. Bu çalışmada, kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranı .92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının .90'ın üzerinde çıkması, bu çalışma için güvenilir kabul edilmiştir. Verilerin kodlanmasında ve temaların belirlenmesi sürecinde çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı tarafından belirlenen ana kategorilere ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin uyumunu belirlemek amacıyla araştırmacılar dışında iki Eğitim Yönetimi alan uzmanının değerlendirmeleri dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve sorular bağlamında kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar araştırma bulgularını ortaya çıkaracak şekilde temalara/kategorilere dönüştürülmüş, betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Betimsel yaklaşım kullanılarak okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdiği cevapların ortaya çıkardığı temalar özetlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde ise toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşılmıştır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kodlardan temaların elde edilebilmesi için katılımcıların temel görüşlerini ifade eden sözcükler, ayrılarak kodlanmıştır. YY boyutları bağlamında belirlenen sorulara ilişkin verilen cevaplar kodlanarak temalar oluşturulmuştur. İlişkili kodlanmış veriler, ana temalar altında birleştirilmiş ve araştırma soruları çerçevesinde gruplandırılmıştır. Çalışmada okul müdürleri (OM), müdür yardımcıları (MY) olarak ve sayı verilerle kodlanmıştır. Verilerin analizinde frekans (f) kullanılmış ve okul yöneticilerinin görüşleri aktarılırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Çalışmanın Etik İzni

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Etik kurul izin bilgileri aşağıda sunulmuştur:

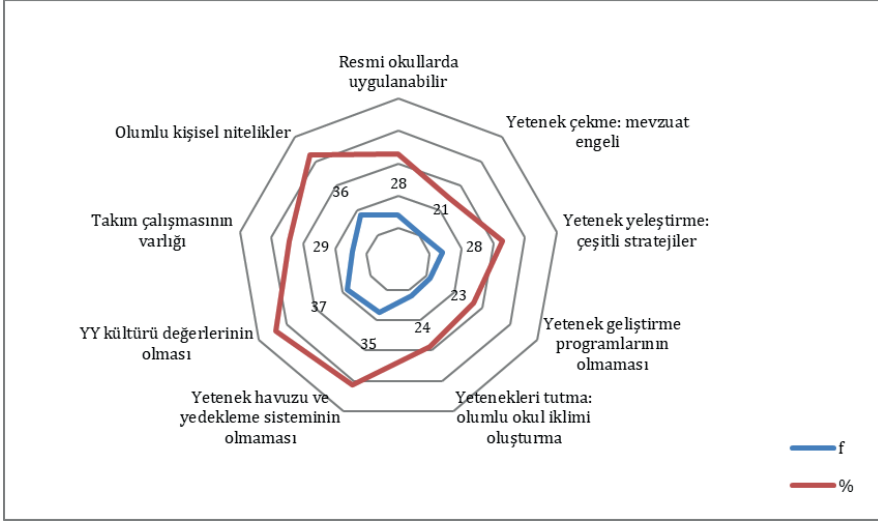
Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurulun Adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Değerlendirmenin Tarihi: 05.06.2020

Etik Değerlendirmenin Sayısı: 2020-1

Bulgular

Okul yöneticilerinin YY yaklaşımı ve YY'nin boyutlarının okullarda uygulanabilirliğine dönük görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema/kategoriler ve kodlar aşağıda boyutlar şeklinde verilmiş ve ayrıca okul yöneticilerinin görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.



Şekil 1. Okul yöneticilerinin YY yaklaşımına ilişkin görüşlerinin tematik alanları

Okul yöneticilerinin YY yaklaşımı konusundaki görüşleri genel olarak yukarıdaki temalarda toplanmaktadır. Bu temalar Şekil 1’de verilmiştir. Bu temalara bakıldığında YY’nin boyutlarının resmî okullarda mevcut durumlarıyla hayata geçirilemeyeceği ancak YY kültürü ve algısı boyutlarında olumlu bir bakış açısının olduğu görülmektedir. Bu durum resmî okulların bu yaklaşımı hayata geçirmede gerekli düşünsel altyapıya sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

1. Okul yöneticilerinin YY yaklaşımına ilişkin algıları

Okul yöneticilerinin YY yaklaşımına ilişkin görüşleri tema/kategoriler şeklinde Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin YY algısına ilişkin görüşleri

Görüşme Sorusu	Tema/Kategoriler	Frekans
Okulunuzda YY yaklaşımı uygulanabilir mi? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?	Özel okullara uygun bir model	14
	Resmî okullara uygun bir model	28
Okul Müdürü: OM, Müdür Yrd: MY		42

Okullarda YY yaklaşımının uygulanması konusunda katılımcıların çoğu olumlu (f=28) bir algıya sahiptir. Okul yöneticilerinin üçte ikisi okullarında YY yaklaşımının uygulanabileceğini ifade etmektedir. Bu görüşü destekleyen bazı okul yöneticileri aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir:

“YY yaklaşımını okullarda uygulamaya bir engel yok.” (OM9) ve

“İsmi YY olabilir ama biz felsefe olarak gerçekleştiriyoruz. ” (MY13).

Karşıt görüşte olan okul yöneticilerinin birkaç görüşü aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir:

“YY yaklaşımının resmî okullarda uygulanabilirliği mümkün değil daha çok özel okullara uygun. Yasal mevzuat bu yaklaşımı hayata geçirmede engel.” (OM38) ve “MEB’in eğitim yönetimi felsefesi ve mevzuatı, YY yaklaşımını hayata geçirmeye uygun değildir.” (OM29).

Okul yöneticileri YY yaklaşımının resmî okullarda uygulanabileceğini düşünmektedir. Katılımcıların bir kısmı da mevzuatın ve bürokratik yapının, bu yaklaşımı hayata geçirmede engel olduğu görüşündedir.

2. Okul yöneticilerinin YY'nin boyutlarına ilişkin algıları

Okul yöneticilerinin YY'nin boyutlarından yetenekli çalışanları çekmeye ilişkin algıları temalar/kategoriler şeklinde Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yetenekli çalışanları çekme

Görüşme Sorusu	Tema /Kategoriler	Frekans
Yetenekli olduğunu düşündüğümüz çalışanları okula çekme yönünde neler yapıyorsunuz?	Resmî olarak görevlendirme	5
	Yetenekli çalışanları işe çekme yönünde bir uygulamanın olmaması/mevzuatın buna izin vermemesi	21
	Kişilerle görüşme yapılması ve okulumuzda çalışmasını isteme (proje okullarında)	7
	Nitelikli okul olduğu için talep edilmesi (sosyal geziler, proje faaliyetleri yapılmakta)	9

Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan Tablo 4 incelendiğinde yetenekli çalışanları okula çekme konusundaki görüşler; “resmî görevlendirme yapılması” (f=5), “mevzuatın izin vermemesi” (f=21, “kişisel görüşme yapılması” (f=7) ve “olumlu okul ortamının çekmesi” (f=9) temaları altında toplanmaktadır. Bu tema altındaki görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen atamaları MEB tarafından puan üstünlüğü ve hizmet puanına göre yapıldığı için müdahil olamıyoruz.” (OM30, OM8). “Okulumuza gelebilecek ücretli öğretmenlerin seçiminde ön görüşme yaparak nitelikli öğretmenleri seçmeye çalışıyoruz.” (OM29).

Bulgulara göre okullara yetenekli çalışanları çekmede “yasal mevzuatın izin vermemesi/böyle bir uygulamanın olmaması” (f=21) tüm katılımcılar tarafından ifade edilen birinci ana temayı oluşturmaktadır. Yetenek yönetiminin önemli bir boyutu olarak yetenekli çalışanları okula çekmede mevzuatın buna engel olmasının bir dezavantaj olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu dezavantajı ortadan kaldırma bağlamında çeşitli yöntemlerinde (görüşme, resmî görevlendirme vb.) kullanılıyor olması dikkat çeken başka bir bulgudur. Okul yöneticilerinin bir anlamda nitelikli öğretmenlerin ve yöneticilerin okulun başarısında önemli bir faktör olduğunun farkında oldukları ve bu yönde girişimde bulunduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin YY'nin boyutlarından yetenekli çalışanları yerleştirmeye ilişkin algıları temalar şeklinde Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yetenekli çalışanları yerleştirme

Görüşme Sorusu	Tema/Kategoriler	f
Yetenekli çalışanın doğru rol ya da pozisyona yerleştirilmesindeki kriterlerimiz ve uygulamalarımız nelerdir?	Çeşitli kriterler kullanılması	28
	Yetenekli çalışanları görevlendirme kriterlerimiz yok (Yönetmelik kriterleri sadece)	14
Okul Müdürü: OM, Müdür Yrd: MY		42

Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan Tablo 5 incelendiğinde, yetenekli çalışanları okulda uygun pozisyon ve görevlere yerleştirme konusundaki görüşler; “çeşitli kriterler kullanılması” (f=28) ve “kriterlerin olmaması” (f=14) temaları altında toplanmaktadır. Bu tema altındaki görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir:

“Yetenekli çalışanları uygun görevlere yerleştirirken velilerden gelen dönütlere dikkat ederim.”(OM4) ve “Yetenekli çalışanları görevlendirmede inisiyatif kullanamıyoruz. Nesnel kriterler yok. Okul içi görevlendirmelerde gözlemlerimizi kullanıyoruz” (MY8).

Bulgulara göre okullara yetenekli çalışanları yerleştirmede; performans değerlendirme, hizmet içi eğitim belgelerine bakma, gözlem, deneme sınavlarındaki sınıfın başarısı, mesleki yetkinliği (bilgi ve deneyim), öğrenci başarısı, kendini geliştirmeye açık olma, öğrenci ve velilerle iletişim becerisi gibi ölçütler kullanılmaktadır. Bu yollar sistematik ve nesnel kriterlerden oluşan bütüncül bir değerlendirmeden çok öznel, okul yöneticilerinin kişisel gözlem ve kriterlerinden oluşmaktadır.

Okul yöneticilerinin YY'nin boyutlarından yetenekli çalışanları geliştirmeye ilişkin algıları temalar şeklinde Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yetenekli çalışanları geliştirme

Görüşme Sorusu	Tema/Kategoriler	f
Okulunuzda yetenekli çalışanların geliştirilmesi amacıyla etkinlikler (Kurum içi-dışı eğitimler, mentorluk, usta-çırak ilişkisi, koçluk uygulamaları, kariyer eğitimleri vb.) yapıyor musunuz?	Yetenek geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmekte	19
	Yetenek geliştirme çalışmalarının yapılmaması	23
Okul Müdürü: OM, Müdür Yrd: MY		42

Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan Tablo 6 incelendiğinde yetenekli çalışanları geliştirme konusundaki görüşler; “Yetenek geliştirme çalışmaları yapılması” (f=19) ve “Yetenek geliştirme çalışmaları yapılmaması” (f=23) temaları altında toplanmaktadır. Benzer görüşte olan diğer okul yöneticilerinin düşüncelerini de özetleyen iki okul yöneticisi de bu konuda şunları ifade etmiştir:

“Okulda eğitim seminerleri yanında öğretmenlere üniversite işbirliği ile koçluk sertifikası verilmekte ve kariyer günleri düzenlenmektedir” (OM13, MY26) ve “MEB/İl düzeyinde yapılan hizmet içi eğitim ve seminerler dışında okulumuz tarafından yetenekli çalışanların geliştirilmesine dönük faaliyetler yapılmamaktadır” (OM30,OM8).

Bulgulara göre okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı hizmet içi eğitim faaliyetleri dışında herhangi bir yetenek geliştirme programları olmadığını ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı okullarında çeşitli şekillerde yetenek geliştirme programları gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler. Bu etkinlikler olarak hizmet içi eğitim, seminer etkinlikleri ile ilgili bilgilendirme, ulusal ve uluslararası projelere katılımlarını sağlama, alanında uzman kişilerden eğitim desteği alma, öğretmenlere koçluk sertifikası verme, kariyer günleri yapma, koçluk eğitimi/sistemi ile ilgili eğitim ve proje temelli faaliyetler yaptıklarını ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin YY'nin boyutlarından yetenekli çalışanların okula devamına ilişkin algıları temalar şeklinde Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Yetenekli çalışanların okula devamını sağlama

Görüşme Sorusu	Tema/Kategoriler	f
Okulunuzda var olan yetenekli çalışanların okula devam etmesini sağlamak amacıyla neler yapıyorsunuz?	Olumlu okul iklimi oluşturma	4
	Yasal mevzuatı kullanma	8
Okul Müdürü: OM, Müdür Yrd: MY		12

Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan Tablo 7 incelendiğinde yetenekli çalışanların okula devamını sağlama konusundaki görüşler; “Olumlu okul iklimi oluşturma” (f=19) ve “Yasal mevzuata göre zorunlu olması” (f=18) temaları altında toplanmaktadır. Bu tema altındaki görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir:

“Özellikle öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya çalışıyoruz, esnek davranıyoruz.” (OM15) ve “Yasal olarak devam etmek zorundalar, okula geliş ve gidiş saatleri ile derse devamlarını kontrol ediyoruz.” (MY16).

Bulgulara göre okul yöneticilerinin yaklaşık yarısından fazlası olumlu okul kültürü ve çalışma ortamı yaratma, personelin motivasyonunu artırma, işbirlikçi bir çalışma ortamı oluşturma, projeleri destekleme, kişisel ilişkiler kurma, esnek davranma, ödül sistemini kullanma ve rekabetçi davranma gibi stratejilerle çalışanların okula devamını sağladıklarını ifade etmektedirler. Okul yöneticilerinin yaklaşık yarısının yasal mevzuat bağlamında çalışanların okula gelmesini öngörmeleri bürokratik-otoriter liderlik yaklaşımı sergiledikleri şeklinde değerlendirilebilir. Bu durumun merkezîyetçi yönetim yapısının okulda yansımaları olarak görülebilir. Ancak okul yöneticilerinin yetenekli çalışanların okula devamını sağlamada insan ilişkileri ve iletişime dayalı bir okul kültürü oluşturma çabası içerisinde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin YY'nin boyutlarından okuldan ayrılan çalışanların yerini doldurmaya ilişkin algıları temalar şeklinde Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okuldan ayrılan çalışanların yerini doldurma

Görüşme Sorusu	Tema/Kategoriler	f
Okulunuzda herhangi bir pozisyonda (yönetici/öğretmen) meydana gelen değişimlerde oluşan boşluğu nasıl dolduruyorsunuz?	Çeşitli yolların kullanılması	7
	Yetenek havuzu ve yedekleme sisteminin olmaması	35
Okul Müdürü: OM, Müdür Yrd: MY		42

Okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 8’de incelendiğinde okulda bir pozisyon boşaldığında; “Doldurma yolları kullanma” (f=7) ve “Yetenek havuzu ve yedekleme olmaması” (f=35) temaları altında toplandığı görülmektedir. Bulgulara göre okul yöneticilerinin çoğunluğu bir yetenek havuzu ve yedekleme uygulamalarının olmadığını ifade etmişlerdir. Okul bazında bir planlama ya da yedekleme politikasının söz konusu olmaması sonucunun nedeni olarak öğretmen ve yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği dışına çıkılmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu tema altındaki görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir:

“Ücretli öğretmen alımı ya da norm fazlası öğretmenler yolunu kullanıyoruz” (OM2) ve “Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği dışına çıkamayız, kendime özgü bir personel politikamız yok.” (MY9).

Okul yöneticileri yetenekli çalışanların yerini doldurmada; ücretli öğretmen alımı, hizmet alımı yolu, resmî görevlendirme yapma, diğer personeli kullanma ve okuldaki norm fazlası öğretmenleri kullanma gibi yöntemler uyguladıklarını ifade etmektedir.

YY Kültürü alt boyutuna ilişkin bulgular

Okul yöneticilerinin YY kültürünün alt boyutlarından değerler boyutuna ilişkin algıları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okulda YY değerlerinin varlığı

Görüşme Sorusu	Tema/Kategoriler	f
Okulumuzda yetenekli çalışanların sahip olduğu değerler (Saygı, güven, doğruluk, liyakat, birlikte çalışma) var mıdır?	Okulda YY kültürü değerlerinin (saygı, liyakat, güven, doğruluk, birlikte çalışma) olması	37
	Okulda YY kültürü değerleri (saygı, liyakat, güven, doğruluk) kısmen olması	5
Okul Müdürü: OM, Müdür Yrd: MY		42

Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan Tablo 9 incelendiğinde, YY kültürü değerlerinin varlığı ile ilgili temalar; “YY değerlerinin olması” (f=37) ve “YY değerlerinin kısmen olması”(f=5) olarak gruplanmaktadır. Bu tema altındaki görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir:

“Okulumuzda saygı ve güven ortamı vardır.” (OM23) ve “Saygı, adalet ve güven gibi temel değerler sözde var ama uygulamada yok.” (MY11).

Bulgulara göre okul yöneticilerinin çoğunluğu yetenekli çalışanlara özgü değerlerin (saygı, liyakat, güven, doğruluk) okullarında olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin YY kültürünün alt boyutlarından personelin niteliği boyutuna ilişkin algıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okulda çalışan personelin niteliği

Görüşme Sorusu	Tema/Kategoriler	f
Okulumuzdaki personelin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?	Okulda çalışan personelin kişisel niteliklerinin olumlu olması (Esnek, risk alan, kendini güdüleyen, entelektüel merak sahibi)	36
	Risk alma, esneklik, entelektüel merak gibi özelliklere öğretmenlerin sınırlı sahip olması.	6
Okul Müdürü: OM, Müdür Yrd: MY		42

Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan Tablo 10 incelendiğinde okulda çalışanların niteliği konusundaki görüşler; “Olumlu kişisel nitelikler” (f=36) ve “Sınırlı nitelikler” (f=6) temaları altında toplanmaktadır. Bu tema altındaki görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir:

“Okulumuzdaki öğretmenler risk almayı sevmez, entelektüel merak sahibi değildir” (MY36) ve “Çalışan personel sadece görevlerini yapıyor onun dışında bir çaba ya da etkinlik yapmada isteksizler.” (OM12).

Bulgulara göre okul yöneticilerinin çoğunluğu çalışan personelin esnek, risk alan, kendini güdüleyen ve entelektüel merak gibi özelliklere sahip olduklarını ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin YY kültürünün alt boyutlarından yetenek geliştirme kültürü boyutuna ilişkin algıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okulda yetenek geliştirme kültürü

Görüşme Sorusu	Tema/Kategoriler	f
Okulunuzdaki personelin niteliğini geliştirmeye yönelik takım çalışması yapıyor mu?	Takım çalışmasının varlığı	29
	Takım çalışması kültürünün olmaması.	13
Okul Müdürü: OM, Müdür Yrd: MY		42

Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak oluşturulan Tablo 11 incelendiğinde YY kültürünün varlığı bağlamında çalışanların niteliğini geliştirmeye yönelik bir takım çalışması etkinliğinin varlığı ile ilgili görüşler; “Takım çalışmasının olması” (f=29) ve “Takım çalışması kültürünün olmaması” (f=13) temaları olarak gruplanmaktadır. Bulgulara göre okul yöneticilerinin çoğunluğu çalışanların niteliğini geliştirmeye dönük takım çalışması etkinlikleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu tema altındaki görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir:

“Mali yapı buna izin vermiyor.” (OM29) ve ‘Yasal mevzuat buna izin vermiyor.’ (OM38). ‘Toplu olarak akıl oyunları, robotik kodlama vb. özel eğitimler alındı’ (OM30), ‘Belirli gün ve haftalarda bilgi ve deneyim paylaşımı yapılıyor’ (MY22).

Yetenek geliştirme kültürü bağlamında takım çalışması etkinlikleri yapılmasına karşın bunların sistematik ve amaçlı olmadığı söylenebilir. Ayrıca takım çalışması etkinlikleri denildiğinde seminer dönemindeki eğitim faaliyetleri ve okul dışından talep edilen çeşitli eğitimler anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okulun bütçesinin yeterli olmaması ile yetenek yönetimi kültürü oluşturulması arasında ilişki kurulması dikkat çekicidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin çoğunluğu kamu okullarında YY yaklaşımının uygulanabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin YY yaklaşımı ile ilgili olumlu görüş ve algıya sahip oldukları görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin üçte biri YY yaklaşımının yasal mevzuat nedeniyle gerçekleştirilemeyeceğini ve daha çok özel okullarda uygulanabilecek bir model olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Tabancalı ve Becerikli (2019) tarafından yapılan çalışmada ifade edilen

proje okullarında ortak bir YY politikası olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Aytaç (2014, 2015) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenler YY modelinin bürokratik yasal engellerden dolayı özel okullarda uygulanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin YY yeterliklerine istenen düzeyde sahip olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada da kısmen bu sonuçları destekleyici YY'nin özel okullara uygun olması ve yasal mevzuatın buna engel olabileceği görüşleri ifade edilmiştir. Demirkasımoğlu ve Taştan (2015) ile Güneş ve Keskinlik (2017) tarafından yapılan çalışmalarda; özel okullarda öğretmen algılarına göre YY uygulamalarının gerçekleşme düzeyi ise "orta" düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmada ise okul yöneticileri devlet okullarında, bu yaklaşımın uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

Bürokratik merkeziyetçiliğin egemen olduğu gelişmekte olan ülkelerde bütçe, personel ve program alanlarında okulların etkisinin zayıflığı beraberinde eğitim liderlerinin/yöneticilerinin YY bağlamında okulları yönetebilme ve etkililiğini yükseltebilme potansiyelini düşürmektedir (Mitgang, 2018). Etkili liderlik ve YY uygulamaları, başarılı okulların önemli bileşenleridir. Yetenekli ve nitelikli öğretmenleri işe çekecek, geliştirecek ve okulda tutacak yetenek yöneticisi liderleri yetiştirmek gerekmektedir (Yavuz, Madonia ve Abolafia, 2018). Eğitim örgütleri, yüksek potansiyele sahip çalışanları kazanmak, elde tutmak, geliştirmek ve okullara değer katacak şekilde performans göstermelerini sağlamak için YY uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır (Altınöz, 2018; Ansar ve Baloch, 2018; Aytaç, 2015).

Türk Eğitim Sisteminde devlet okullarında, okul yöneticilerinin yetenekli öğretmenleri okula çekme, yerleştirme, geliştirme ve elde tutmasını sağlayacak yönetim yapısı ve kültürel ortamın yeterince olmaması (Aytaç, 2013, 78), okul yöneticilerinin üçte birinin YY'nin özel okullara özgü bir yönetim anlayışı olarak değerlendirmesinde etkili olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin üçte ikisi okullarında YY yaklaşımının sergilendiğini düşünmektedir. YY liderliği ve uygulamaları, etkili okulların önemli bir özelliğidir. Yetenekli ve nitelikli öğretmenleri ve yöneticileri okula çekecek, görevlendirecek, geliştirecek, elde tutacak ve yedekleyecek yetenek yöneticisi liderlere ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015) tarafından özel okullarda yapılan araştırmada, okullarda sırasıyla "işe seçme", "yeteneğin geliştirilmesi", "işe çekme" ve "yeteneğin elde tutulması" alt boyutlarındaki stratejiler uygulandığı görülmüştür. Öğretmenlerin YY stratejilerinin kullanılması ile okulun etkililiğine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Dağ (2018) tarafından yapılan çalışmada ise özel okullarda öğretmenlerin YY algılarının (yetenek belirleme, yetenek geliştirme ve yetenek kültürü) örgütsel güven algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada; okul yöneticilerinin yarısı yetenekli öğretmenleri işe seçmede, yasal mevzuatın buna izin vermediklerini belirtmesine karşılık diğer yarısı da bu anlamda çeşitli etkinlikler sergilediklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri yetenekli çalışanları seçerken ve görevlendirirken performans değerlendirme, hizmet

içi eğitim belgelerine bakma, velilerden dönüt alma, gözlem yapma, deneme sınavlarındaki öğretmenin sınıfının performansını izleme, mesleki yetkinliğine bakma (bilgi ve deneyim) ve öğrencilerle iletişim becerileri gibi kriterlere dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Erol (2019) tarafından yapılan çalışma da özel okullarda okul yöneticileri ve öğretmenler işe alım uygulamalarında; mülakat, mikro öğretim uygulamaları, referans, deneyim ve psikometrik testler gibi araçların kullanıldığını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada; okul yöneticileri ve öğretmenlerin doğru rol ya da pozisyona doğru öğretmenlerin yerleştirilmesinde başarı ve performans, kuruma yarar sağlama, doğru işin tanınması, öğretmenlik becerileri, tecrübe, akademik yeterlik, kuruma bağlılık gibi unsurların önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yarar (2018) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin çoğunluğu öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük yapılan eğitimlerin yetersiz olduğunu ve yetenekli öğretmenleri okulda tutamadıklarını ifade etmektedir. Yetenekli öğretmenleri motive etmede ve maddi özendiriciler vermede yetersiz kaldıklarını ifade eden okul yöneticileri görevlendirme yaparken yetenek bazında değil de branş bazında görevlendirme yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı okullara yetenekli çalışanları çekmede “yasal mevzuatın buna izin vermediği” ve hizmet içi eğitim faaliyetleri dışında herhangi bir yetenek geliştirme programlarının olmadıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda devlet okullarının da özel okullar gibi kendi kendini yönetme özerkliği ve esnekliği sağlanması ihtiyacı olduğu açıktır. Okulların rekabet edebilmesi ve amaçlarına ulaşmasında nitelikli öğretmenlerden ve yöneticilerden oluşan bir “yetenek havuzu” oluşturmaları gerekir (Davies ve Davies, 2011). Eğitim örgütlerinin gerek kamu gerekse özel kesimde son yıllarda YY yaklaşımını hayata geçirmede zorlandıkları görülmektedir. Özel sektördeki eğitim örgütleri özellikle okullar, yetenek avcıları olarak ön plana çıkmakta ancak oluşturdukları yetenek havuzlarında ki çalışanları da tutmak da zorlanmaktadır. Özellikle son günlerde özel okulların yaşadıkları mali sorunlar, çalışanların ve özellikle öğretmenlerin okula bağlılığını ve adanmışlığını düşürmektedir. Bu araştırma sonucunda; yetenekli çalışanları çekme, yerleştirme, geliştirme ve okula devamını sağlama konusunda okul yöneticilerinin yasal mevzuata uygun şekilde uygulamalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Ancak okul yöneticilerinin çoğunluğu okulda bir yedekleme ya da yetenek havuzu oluşturma bağlamında bir uygulama gerçekleştirilmediğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı yetenekli çalışanları işe çekme, görevlendirme, devamını sağlama ve yedekleme boyutlarında yasal mevzuatın dışına çıkmadıklarını ifade etmektedir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin YY boyutları bağlamında etkinlikler sergileyebileceği ancak buna yasal mevzuatın engel olduğu yönünde yorumlanabilir. Okul yöneticileri, yasal mevzuat dışında öğretmenlerin okula devam etmelerinin sağlanması ve elde tutulması bağlamında olumlu çalışma ortamı yaratma, personelin motivasyonunu yükseltme, takım çalışması yapma, projeleri destekleme, kişisel ilişkiler kurma, esnek davranma ve ödül sistemini kullanma gibi insan ilişkileri ve iletişim temelli stratejiler kullanmaktadır.

Gülbahar (2019) tarafından yapılan çalışmada; özel okullarda görev yapan yöneticiler yeteneklerin belirlenmesinde problemler yaşadıklarını, öğretmenlerin mesleki gelişimi için koçluk-mentorluk, e-öğrenme, akran koçluğu gibi faaliyetlerin uygulanmadığını, nesnel performans değerlendirme sisteminin olmadığını ve geleceğe dönük YY geliştirme programlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Yerlikaya'nın (2017), okul yöneticilerinin YY yeterliklerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitimde YY düzeylerine ilişkin görüşleri, ölçeğin tüm boyutlarında "bazen" düzeyinde olduğu görülmüştür. Özel okullarda çalışan öğretmenlerinin YY algısının devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Gülbahar (2019) ve Yerlikaya (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ortaya koyulan gerek özel okul gerekse devlet okullarında, okul yöneticilerinin YY becerilerinin hem kendileri hem de öğretmenler tarafından yeterli olmadığı sonucuyla paralellik göstermektedir.

Yetenek geliştirme programları koçluk ve mentorluk gibi uygulamalarla desteklenen, teori ve pratiği bir araya getiren programlardır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin yarısı yetenek geliştirme programları bağlamında çeşitli etkinlikler sergilemektedirler. Ancak koçluk ve mentörlük gibi yönetici destek uygulamalarının yasal olarak düzenlenmemiş olması ya da bu programların olmaması, YY'nin resmî okullarda hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Güneş ve Keskinılıç (2017) tarafından yapılan çalışmada ise özel okul öğretmenlerinin yetenek geliştirme boyutuna ilişkin görüşlerinin "yüksek" düzeyde olduğu bulunmuştur. Erol (2019) tarafından yapılan çalışmada da yetenek geliştirme bağlamında özel okullarda, okul yöneticileri ve öğretmenler en fazla eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlar bağlamında yetenek geliştirme uygulamalarının resmî okullara nazaran daha çok özel okullarda öğretmenlerin niteliğini geliştirmeye odaklandığı söylenebilir. Koçak ve Argon (2019) tarafından yapılan çalışmada da devlet okullarında öğretmenlerin kariyer basamakları yükselme uygulamasının okul gelişimi, öğrenci gelişimi ve öğretmenler arası ilişkilere yönelik çok fazla katkısının olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda devlet okullarında yetenek geliştirme programlarının yeniden ele alınması ve işlevsel hale getirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Okullarda yetenek geliştirme programları (koçluk ve mentorluk vb.) desteklenmeli ve okul temelli öğrenen örgüt uygulamaları yasal bir çerçeveye oturtulmalıdır.

Bu çalışmada YY kültürü bağlamında okul yöneticileri; YY değerlerinin okullarında var olduğunu, çalışanların YY'ne uygun kişisel niteliklere sahip olduğunu ve çalışanların niteliğini geliştirmeye yönelik bir kültürün okullarında var olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar yorumlanırken okul yöneticilerinin okullarını daha nitelikli, olumlu ve çağdaş okullar olarak gösterme eğilimi de etkili olabilir. Okul yöneticilerinin beşte dördü okullarında YY'nin hayata geçirilebileceği bir çalışma ortamı ve kültürünün olduğunu ifade etmektedir. Aytaç (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, YY bağlamında okul yöneticilerinin sahip olması gereken "güven, saygı,

doğruluk, birlikte çalışma” gibi değerleri yeterince davranışlarına yansıtmadıklarını ifade etmelerine karşın bu çalışmada, okul yöneticileri YY değerlerinin okullarında var olduklarını ifade etmişlerdir. Yazar (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler okullarda YY kültürünün geliştirilmesinde okul yöneticilerinin farkındalıklarının geliştirilmesini ve öğretmenlere bir yetenek gözüyle bakmalarının sağlanmasını ifade etmişlerdir. Aytaç (2015a) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin işten doymu ile okulda YY kültürü değerlerinin (Saygı, güven, doğrulu, birlikte çalışma) varlığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunması, bu çalışmadaki okul yöneticilerinin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar okullarda YY kültürünün varlığını göstermektedir. Erol (2019) tarafından yapılan çalışmada; özel okullarda çalışan öğretmenler kurumda işe devamın sağlanmasına yönelik uygulamaların genellikle takdir etmeden ibaret olduğunu ve örgütsel yedekleme temasında okul yöneticileri ve öğretmenler genellikle kurum içi kaynaklardan yararlandığını, uzun süreli sistematik bir uygulamanın olmadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin çoğunluğu bir yetenek havuzu ve yedekleme uygulamalarının olmadığını ifade etmişlerdir.

YY yaklaşımı sadece kar amacı güden işletme anlayışıyla yönetilen özel okullarda değil, resmî okullarda da okulun etkililiğini yükseltmede önemli bir alternatif olarak görülebilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde bütün yetenekli çalışanların etkili yönetimini sağlamak adına, bu yaklaşımı dikkate alınmalıdır. Bu çalışmanın sonuçları bağlamında her ne kadar özel okullarda uygulanabilecek bir yaklaşım gibi görünse de resmî okullarda da yönetim felsefesinde ve beraberinde mevzuatta çeşitli değişiklikler yapılarak hayata geçirilmesi mümkün görünmektedir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin okula devam etmelerinin sağlanması ve elde tutulması bağlamında özendiricilerin kullanılması ve yetenekli çalışanların her türlü ihtiyaçlarının karşılanması, uygun çalışma ortamının sağlanması ve ödüllendirilmesi gerekmektedir. Eğitim 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde (MEB, 2018), bu bağlamda hakkaniyetli bir şekilde ödüllendirme sisteminin kurulacağı ve özellikle okul yöneticilerinin özlük haklarının iyileştirileceği ifade edilmiştir. Ayrıca elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere yeni bir teşvik mekanizmasının kurulacağı ve ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütüleceği de vizyon belgesinde yer almıştır. Mevcut duruma bakıldığında eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyonunu artırıcı bir ödüllendirme sisteminin olduğunu söylemek güçtür. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde (MEB, 2018) yetenekli çalışanları belirleme ve çekme boyutlarında; sadece okul yöneticiliğine atamada yazılı sınav yapılacağı ve nesnel ölçütler kullanılacağı ifade edilmiştir. Ancak yetenekli öğretmenleri belirleme ve okullara çekme bağlamında bir sistematik ve yasal bir düzenleme söz konusu değildir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin YY yaklaşımının gereklerini sergilediklerini ifade etmeleri, bu yönde yapılacak uygulamalara destek verecekleri anlamına gelebilir.

Bu çalışma bağlamında okullarda yetenek geliştirme programları (koçluk ve mentorluk vb.) desteklenebilir ve okul temelli öğrenen örgüt uygulamaları yasal bir çer-

çeveye oturtulabilir. 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında okul örgütünü güçlendirecek YY yaklaşımını hayata geçirici politikalar desteklenmelidir. Okul yöneticilerine YY yaklaşımı ile ilgili farkındalık sağlayıcı eğitim verilmesinin yanında öğretmenlere de eğitim verilmesi önerilebilir. YY yaklaşımı ve kültürü ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir. Okullarda YY yaklaşımı bağlamında okulların kendi kendini okul içi ve dışı dinamikler çerçevesinde yönetebileceği esnekliği sağlayıcı yasal düzenlemeler yapılabilir.

Kaynakça

- AKTAŞ, M. C. (2014). Nitel veri toplama araçları. *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ed. M. Metin, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ALTINÖZ, M. (2018). Yetenek Yönetiminin Algılanması Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(9), 82-95.
- ANSAR, N. ve Baloch, A. (2018). Talent and talent management: Definition and issues. *IBT Journal of Business Studies*, Vol. 14(2), 213-230.
- AXELROAD, B., Michaels, E. and Hanfield-Jones, H. (2001). *The War of Talent*. McKinsey Quarterly, 3(11), 44-57.
- AYTAÇ, T. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- _____. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Marmara Üniversitesi, 39, 1-24.
- _____. (2015). The Relationship between Teachers' Perception About School Managers' Talent Management Leadership and the Level of Organizational Commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 165-180.
- _____. (2015a). The Relationship between the Talent Management Leadership of School Administrators and the Job Satisfaction of Teachers . *Education in the 21st Century: Theory and Practice*, St. Kliment Ohridski University Pres.
- BALTACI, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274
- BİLGİN, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. 2. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- CASTELLANO, W. G. (2016). 21. yy. İşgücü Adanmışlığı için Uygulamalar. Çev. Editörü: Doç.Dr. Özlem Kunday, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.
- _____. (2017). *Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri*. Çev: Hasan Özcan. Anı Yayıncılık. Ankara.

- _____. (2017a). *Karma yöntem araştırmalara giriş*. M. Sözbilir (Çev). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇEPNİ, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- DAĞ, S. (2018). *Özel okullarda iş doyumunu ve örgütsel güvenin yordayıcısı olarak yetenek yönetimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DAVIES, B. ve Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education*. London; Sage Publications.
- DEMİRKASIMOĞLU, N. ve Taşkın, P. (2015). Yetenek Yönetiminin Örgütsel Etkililik ile İlişkisi: Özel Öğretim Kurumları Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 268-285.
- ELMA, C. (2013). The predictive value of perception of organizational justice on teachers' job satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(51), 157-176.
- EROL, A. (2019). *Özel Okullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yetenek Yönetimine İlişkin Görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- FANG LI, F. & Devos, P. (2008). *Talent management: Art or science: The invisible mechanism between talent and talent factory*. Unpublished master's thesis. University of Kalmar, Sweden.
- GÜNDÜZALP, S., & Boydak Özcan, M. (2019). Akademisyenlerin yetenek yönetimi algısı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-14.
- GÜNEŞ, D. Z. ve Keskinçık, S. B. (2017). Özel Okullarda Yetenek Yönetimi Uygulamaları. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 142-154.
- İPEK, C., Aytaç, T. and Gök, E. (2015). Effect of Gender on Teachers' Organizational Culture Perception: A Meta-Analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 9-20.
- KOÇAK, S ve Argon, T. (2019). İnsan Kaynakları Yönetimi Kariyer İlkesi Çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı Kariyer Basamakları Yükselme Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, Ankara: EYUDER Yayınları.
- MARSHALL, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. 02.03. 2019 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MILES, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd Edition, CA: Sage Publication.
- MITGANG, L.D. (2008). *Becoming a leader: Preparing school principals for today's schools*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- NEWMAN, M. (2005). The Role of Values in Defining School Leadership-A Jamaican Perspective. *Education Research and Perspectives*, 32(2), 57-79.
- PHILIPS, J. J. ve Edwards, L. (2009). *Managing Talent Retention: An ROI Approach*. Pfeiffer Publishing: San Francisco.

Okul Yöneticilerinin Okullarda Yetenek Yönetimi Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Gör...

- RHODES, C. (2012). Should leadership talent management in schools also include the management of self-belief?, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32:5, 439-451.
- TABANCALI, E. ve Becerikli, E. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Proje Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimine İle İlgili Görüşleri, *Turkish Studies*. Vol. 14, Issue 7, p. 3967-4002.
- TABANCALI, E. ve Korumaz, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 139-156.
- TASHAKKORI, A. ve Teddlie, C. (2010). *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. 2nd Ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- VAIMAN, V., Scullion, H. ve Collings, D. (2012). *Talent management decision making*. *Management Decision*, 50(5), 925-941.
- YARAR, Z. (2018). *Okullarda yetenek yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YAVUZ, O., Madonia, P. ve Abolafia, V. (2018). School leadership training: are we preparing future talent managers?. *International Journal of Leadership Training*, 2 (2), 94-115.
- YERLİKAYA, S. (2017). *Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri*. (Doktora Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zübeyde YARAŞ¹, Mehmet TURAN²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, zubeyde.yaras@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6510-2655.

2 Prof. Dr, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, mturan@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6963-4827.

Geliş Tarihi 03.07.2020 Kabul Tarihi: 17.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.763393

Öz: Öğretmenlik mesleğinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözümleri sınıf öğretmenlerinin perspektiflerine göre ortaya çıkarabilmek amacıyla gerçekleştirilen araştırma, eğitim sisteminde yaşanan sorunların başlangıç noktası ilkökul kademesi olarak kabul edilerek sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Temel nitel araştırma yöntemi çerçevesinde “olgubilim” deseninde yapılandırılan araştırmanın çalışma grubu “kolay örnekleme” yöntemi ile belirlenmiş, çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı’nda öğrenim gören sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile araştırmanın verileri elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kodların oluşturulmasında HyperRESEARCH 4.0.3 programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık olması, ailelerin bilgi düzeylerinin düşük olması ve ücretli öğretmenlik sistemi olduğu yer alırken en az karşılaşılan sorunların ise değerler eğitiminde yaşanan aksaklıklar, kantin eksikliği ve okullardaki personel yetersizliği olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sorunların çözümleri için ise tayin kriterlerini düzenleme, okul bahçelerinin genişletilmesi ve zorunlu okul öncesi eğitimin uygulanması öncelikli öneriler arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmenleri, öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleği sorunları

TEACHING PROFESSION IN THE CONTEXT OF PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract:

The research, which was carried out to reveal the problems experienced in the teaching profession and the solutions related to these problems according to the perspectives of the classroom teachers, was limited to classroom teachers, considering the starting point of the problems experienced in the education system as the primary school level. The research is conducted using the "phenomenology" pattern within the basic qualitative research framework. The study group of the research consists of classroom teachers studying in Hatay Mustafa Kemal University Primary Education Department Classroom Teaching non-thesis master's program during the 2019-2020 academic year. The study group was determined using the "convenience sampling" method, which is one of the purposive sampling methods. The data of the research were obtained through a semi-structured interview form. The data obtained were analyzed by content analysis, and HyperRESEARCH 4.0.3 program was used to create the codes. According to the findings of the research, the most common problems faced by the teachers are the large classes, the low level of knowledge of the families and the wage school teaching, while the least encountered problems are the canteen deficiency and the staffing deficiency in schools. For the solution of the problems, arranging the teachers' appointment criteria, expanding the school gardens and applying compulsory pre-school education were among the priority suggestions.

Keywords: classroom teachers, teaching profession, problems of the teaching profession

Giriş

Eğitim, bireylere amaçlar doğrultusunda yeni bilgiler ve yetenekler kazandırılarak istenilen insanı yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (Akyüz, 2019; Güven, 2014). Eğitim sürecinin temel amacı ise belirlenen eğitim politikaları doğrultusunda yetişecek insanlarla ülkelerin refah düzeyini yükseltecek medeni toplumların oluşturulmasını sağlamaktır. Ayrıca eğitim, toplumların geçmişlerini anlamlandırarak, toplumların bugünü ve geleceği arasında değer aktarımını gerçekleştirerek insanlığa faydalı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Amaçların somutlaştırılabilme sorumluluğu noktasında ise öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik mesleğini ifa eden öğretmenler ön plana çıkmaktadır.

Sosyal sistem olarak kabul edilen okulların en stratejik öneme sahip unsuru olan öğretmenler (Bursalıoğlu, 2018) eğitim politikaları doğrultusunda belirlenen amaçları gerçekleştirmeyi hedefleyen, eğitim ve öğretimi gerçekleştirerek nesillerin geleceğe hazırlanmasında etkin rol oynayan kişilerdir (Özpinar ve Sarpkaya, 2010). Eğitim sistemleri ne kadar mükemmel olursa olsun öğretmenlerinin önüne geçememektedir. Yani bir diğer ifadeyle öğretmeninden daha iyi bir eğitim sistemi olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini yapacak kişiler tesadüfi seçimlerle değil stratejik planlamalarla toplum içerisinde en iyiler arasından belirlenmelidir (Adonis, 2013). Çünkü öğretmenlerin niteliği ile eğitimin niteliği doğrusal olarak birbirine bağlıdır (Darling Hammond, 2006; Oğunsola, 2018). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin ülkeler için kritik öneme sahip mesleklerin başında geldiği söylenebilir.

Öğretmenlik, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) 43. maddesine göre “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Tarihsel süreç değerlendirildiğinde tarihi MÖ 4. yy.a kadar uzanan öğretmenlik, tanımdan da anlaşıldığı üzere kamusal bir görev olan eğitim-öğretim süreçlerinin uygulayıcısı olan uzmanlık ve beceri gerektiren bir meslek olarak nitelendirilmiştir (Akyüz, 2019; Ishumı, 2013; Şişman, 2011; Ünal ve Ada, 2004).

Öğretmenlerin şartları iyileştirilebildiği ölçüde eğitimin niteliği artırılabilir ve toplumların gelişmesi doğru orantılı olarak sağlanabilecektir. Bireylerin toplumsallaşabilmesinde, geçmiş ve gelecek arasındaki köprüyü oluşturabilecek kültür aktarımında, eğitim politikalarında hedeflenen amaçların sağlanabilmesinde öğretmenlerin işlevi kuşkusuz çok önemlidir (Eskicumalı, 2014; Özyılmaz, 2013). Aynı zamanda öğretmenler eğitimsel hedeflerin somutlaştırılarak toplumun ekonomik kalkınmasının da başlıca öncülü olmaktadır. O hâlde bakıldığında bir toplumun sosyal, ekonomik, politik alanlarda belirleyicisi olan gücün öğretmenler olduğu açıkça söylenebilir.

Toplumsal gelişmişliğin belirleyicisi olan öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken yaşadıklarını sorunlar eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Eğitim kurumlarının temel ögesi olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar yaşanan eğitim sorunlarının da bir nedeni olarak görülmektedir (Uygun, 2012). Ortaya çıkan sorunların çözülememesi durumunda var olan sorunlar birikerek uzun dönemli olumsuz etkileri olan eğitim sistemi sorunları hâline gelmektedir (Başar ve Doğan, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin yaşadıkları ya da yaşamaları muhtemel olan sorunların tespit edilip çözülebilmesi ülkelerin kalkınmışlıkları açısından da önemli görülen bir mesele olarak ele alınıp değerlendirilmelidir (Yalın, 2002).

Eğitim sistemini oluşturan tüm unsurların sağlıklı bir şekilde işlemesi tüm paydaşların sorumluluklarını yerine getirebilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin, mesleki sorumluluklarını istenilen düzeyde yerine getirebilmeleri için karşılaştıkları sorunların belirlenip çözümlenebilmesi önemli olmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, devletin eğitim politikası doğrultusunda okul çağına gelmiş olan öğrencilerin aileden sonra eğitim aldıkları, ilk eğitimlerinin gerçekleştirildiği ilkokul kademesinde öğretmenlik mesleğini yerine getiren, öğrencilere temel bilgi ve düşünce becerilerini kazandırmada büyük görev üstlenen meslek grubudur (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015; Senemoğlu, 2003). Sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik yaşantıları üzerinde şekillendirici bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin hem toplumsal hem de akademik yeterliliklerinin oluşturulma temelleri ilkokul kademesinde atılmakta, bu nedenle sınıf öğretmenleri toplumun beklentilerini karşılama noktasında daha fazla sorumluluk üstlenerek eğitimsel hedefleri gerçekleştirmede kilit bir öneme sahip olmaktadır. Bu bağlamda eğitim sisteminde yaşanan sorunların başlangıç noktası olarak ilkokul kademesi ele alınarak araştırma sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaşamış oldukları sorunlara ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında Büyükşehir Filiz ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel olarak sorun yaşamış oldukları konular ortaya konulmuştur. Literatürde yer alan diğer çalışmalara bakıldığında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar (Erdem ve Yaprak, 2011; Göksoy, Arıcan ve Sağır, 2016; İnce ve Sağ, Savaş ve Sezer, 2009; Şahin, 2016; Yıldız ve Köksal, 2009), köyde ve kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerin sorunları (Karataş ve Kınalıoğlu, 2018; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Özpinar ve Sarpkaya, 2010) ve öğretmenlerin yaşadıkları toplumsal sorunlar (Erdem, 2010) çalışmalarda ele alınırken, Steffes (2008) tarafından yapılan çalışmada ise sorunların çözümleri üzerinde durulmuştur. Çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin daha çok sorunlarına odaklanıldığı, yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin bir arada ele alındığı çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla eğitimsel sorunların temelden çözülebilmesi için ilk kademede bu görevi yerine getiren sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması ve çözüm yollarının belirlenmesi ile eğitimde yaşanan sorunların azaltılabileceği düşünüldüğünden yapılan araştırma önemli görülmüştür. Bu önemden yola çıkılarak çalışmada öğretmenlik mesleğinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin sınıf öğretmenlerinin perspektiflerine göre ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yaşamış oldukları öncelikli sorunlar nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yaşamış oldukları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma temel nitel araştırma çerçevesinde “olgubilim” deseninde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar algıların ve olayların doğal akış süreci içerisinde gözlem, görüşme veya doküman analizi gibi veri toplama süreçleriyle verilerin elde edildiği araştırmalar olarak belirtilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalar genellene-

bilirliği sınırlı ancak az sayıda kişi ile daha derinlemesine bilgi ortaya çıkarabilmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu yöntemde araştırmacının problem durumu doğrultusunda belirlenmiş olan araştırma amacına uygun bir şekilde grup veya bireylerden araştırma sorularına cevap aranmaktadır (Berg ve Lune, 2015). Olgubilim deseninde ise katılımcıların bir olguyla ilgili deneyimlerini, olguya yüklenen anlamları ortaya koyabilmek amaçlanmaktadır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Öğretmenlik mesleğinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri olgusu üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Olguya yönelik olarak deneyim sahibi olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim görmekte olan 46 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü daha sınırlı ve küçük gruplar yerine daha fazla da olabilir (Gentles, Charles, Ploeg ve Mckibbon, 2015). Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan "kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacılar, örneklem grubuna kolaylıkla ulaşabilmektedir (Büyükköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler gönüllülük esasına göre katılım sağlamışlardır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere Tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Kadın		Erkek	Kıdem	5-10Yıl		10-15 Yıl	15-20 Yıl	20 Yıl +
	N	28	18		N	8	12	20	6
	%	61	39		%	17,3	26	43,4	13
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	İl Merkezi		İlçe Merkezi	Köy	Sınıf Türü	Bağımsız Sınıf		Birleştirilmiş Sınıf	
	N	32	10	4		N	42	4	
	%	69,5	21,8	8,7	%	91,3	8,7		

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %61' inin kadın öğretmenlerden (N=28), %39' unun ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem yıllarına bakıldığında ise çalışma grubunun %43,4' ü ile en fazla oranın 15-20 yıl kıdem aralığına sahip öğretmenlere (N=20) ait olduğu görülmektedir. Bu oranı %26 (N=12) ile 10-15 yıl kıdem aralığına sahip öğretmenler ve %17,3 (N=8) ile 5-10 yıl aralığında kıdem yılına sahip öğretmenler takip etmektedir. Çalışma grubunda en az oranın ise %13 ile 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere (N=6) ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre dağı-

lımlarına bakıldığında çalışma grubundaki öğretmenlerin %69,5' inin (N=32) il merkezinde, %21,8' inin (N=10) ilçe merkezinde, %8,7' sinin (N=4) ise köyde görev yaptığı görüldürken katılımcıların %91,3' ünün (N=43) müstakil sınıflarda, %8,7' sinin (N=4) ise birleştirilmiş sınıflarda öğretim yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcılara yöneltilecek soruların önceden hazırlandığı gerek duyulması durumunda sorularda değişiklik yapma imkânını beraberinde getiren görüşmelerdir (Berg ve Lune, 2015; Türnüklü, 2000).

Görüşmeler esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların dışına çıkılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan sorular iki alan ve bir dil uzmanı tarafından değerlendirilmiş, alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda iki sorudan oluşan son hâli ile görüşme formu son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara aşağıda yer verilmiştir:

- *Size göre sınıf öğretmenliği mesleğinde deneyimlerinize göre yaşadığınız öncelikli sorunlar nelerdir? Deneyimlerinize göre açıklayabilir misiniz?*
- *Elinizde bir yetki olsa, eğitim alanında yaşanan sorunları nasıl çözebilirsiniz? Somut önerilerle çözüm yollarınızı açıklar mısınız?*

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması öncesinde Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı tarafından 07.05.2020 tarih ve 13 sayılı kararı ile araştırma için gerekli etik izin alınmıştır. Görüşmeler online ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılarla tek tek iletişim sağlanarak görüşme zamanlarına ilişkin bir zaman çizelgesi oluşturulmuş, görüşmeler katılımcıların da onayı ile "görüntülü online görüşme" şeklinde gerçekleştirilerek iki haftalık zaman içerisinde verilerin toplanması tamamlanmıştır. 46 katılımcı ile toplamda 407 dakikalık görüşme sağlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Güvenirliği

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizine göre yazılı veya sözlü olarak elde edilen görüşlerin kodlaması yapılarak belirlenen kodlar arasında ortak ilişkiler bulunur ve temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeler esnasında katılımcıların izni ile ses kayıtları alınmış, alınan ses kayıtları Word belgeleri olarak metinlere dönüştürülmüştür. Metin hâline getirilen veriler nitel veri analizi programlarından olan HyperRESEARCH 4.0.3 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin kişi bilgileri etik ilkeler gereği açık olarak verilmemiş, kodlama yapılarak görüşme sırasına göre formlar sıralanmıştır. Görüşme formlarının kodlanmasında öncelikli olarak öğretmen için "Ö", cinsiyetine göre kadın ise "K" erkek ise "E", görüşme sırasına bağlı olarak ise sayı numarası (1,2,3,4...46) verilmiştir. Kodlamaların son hâli ise "*Ö-Cinsiyet/ Görüşme Sırası*" şeklinde oluşturulmuştur. Örneğin 2 numaralı katılımcı için görüşme formu "*Ö-E/2*" olarak kodlanmıştır.

Veriler analiz sürecine hazır hâle getirilmeden önce son adımda araştırmacılar tarafından tüm görüşme metinleri okunmuştur. Bu okuma verilerin analizi aşamasında verilere ilişkin hâkimiyeti artırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından bu aşamadan sonra veriler temalara, alt kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Çalışma güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilmiş olan "Uzlaşma Yüzdesi= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü ile elde edilmiştir. Güvenirlik oranı %91,2 olarak elde edilmiştir. %80 üzeri güvenirlik oranı veri analizlerinin güvenilirliğini sağlamak için yeterli kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada elde edilen güvenirlik oranının yeterli olduğu görülmektedir.

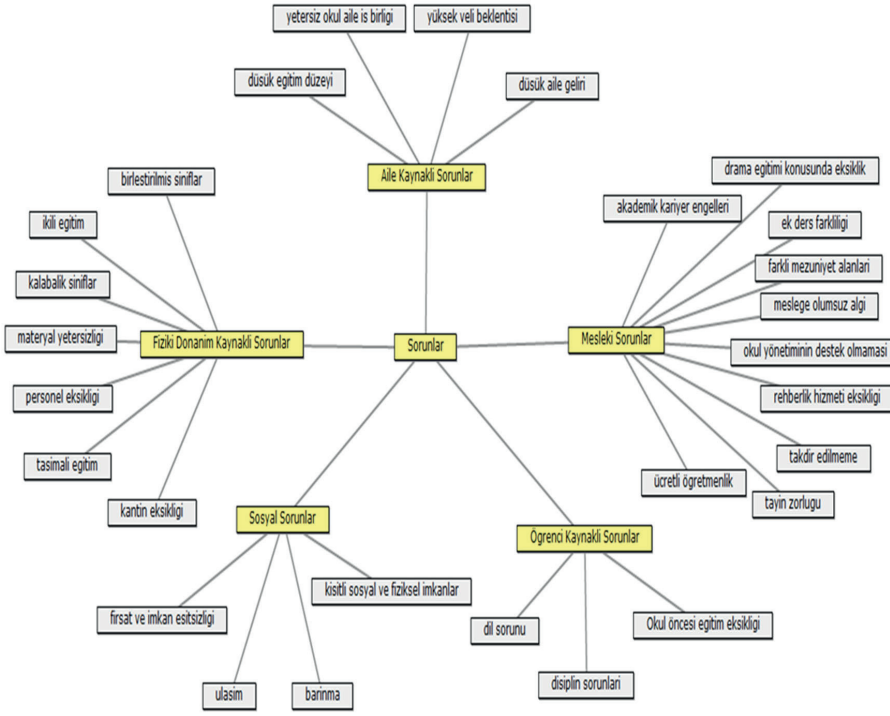
Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öncelikli Sorunlara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre öncelikli olarak yaşadıkları sorunlara ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarabilmek amacıyla yöneltilen "Size göre sınıf öğretmenliği mesleğinde deneyimlerinize göre yaşadığınız öncelikli sorunlar nelerdir? Deneyimlerinize göre açıklayabilir misiniz?" sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kod haritasına Şekil 1' de yer verilmiştir.

Sorunlar ve Çözümler Bağlamında Öğretmenlik Mesleği



Şekil 1. Öncelikli Sorunlar Temasına İlişkin Oluşturulan Kod Haritası

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin öncelikli sorunları mesleki, fiziksel donanım, aile, öğrenci ve sosyal kaynaklı sorunlar olmak üzere beş alt kategori altında ele alınıp incelenmiştir. Alt kategorilerde yer alan kodlara da ayrıca yer verilmiştir. Kodlara ilişkin frekans değerlerine yönelik bilgilere Tablo 2' de yer verilmiştir. Kodlara ilişkin öğretmen görüşlerine ise doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşadığı Öncelikli Sorunlara Yönelik Oluşturulan Alt Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri

Tema	SORUNLAR	Alt Kategoriler		Alt Kategoriler	
		Kodlar	f	Kodlar	f
Mesleki Sorunlar	SORUNLAR	Ücretli öğretmenlik	31	Okul aile iş birliği yetersizliği	21
		Tayin zorluğu	29	Düşük aile geliri	19
		Mesleğe olumsuz algı	27	Düşük eğitim düzeyi	18
				Yüksek veli beklentisi	16
		Farklı mezuniyet alanları	26	Fırsat ve imkân eşitsizliği	20
		Ek ders farklılığı	24	Kısıtlı sosyal ve fiziksel imkânlar	20
				Barınma	19
		Drama eğitimi konusunda eksiklik	20		
		Okul yönetiminin destek olmaması	17	Ulaşım	12
		Rehberlik hizmeti eksikliği	16	Okul öncesi eğitim eksikliği	28
		Akademik kariyer engelleri	13	Disiplin sorunları	14
		Takdir edilmeme	12	Dil sorunu	13
Fiziki Donanım Sorunları	SORUNLAR	Kalabalık sınıflar	37		
		Materyal yetersizliği	24		
		Birleştirilmiş sınıflar	23		
		Taşınmalı eğitim	21		
		İkili eğitim	19		
		Kantin eksikliği	7		
Personel yetersizliği	6				

Tablo 2 incelendiğinde yaşanan “*Mesleki Sorunların*” ücretli öğretmenlik, tayin zorluğu, mesleğe olumsuz algı, farklı mezuniyet alanları, ek ders farklılığı, drama eğitimi konusunda eksiklik, okul yönetiminin destek olmaması, rehberlik hizmeti eksikliği, akademik kariyer engelleri ve takdir edilmeme olarak sıralandığı görülmüştür. Mesleki sorunlar arasında en çok ücretli öğretmenlik sorun olarak görülmüştür. Ö-E/39 ücretli öğretmenliğin yarattığı soruna ilişkin düşüncesini şu şekilde paylaşmıştır: “... İlkokullarda özellikle merkeze daha uzak yerlerde zaten fırsat ve imkân eşitsizliği olan çocukların daha çok sıkıntı yaşamasına neden olan bir uygulama. Tabii ki tüm ücretli öğretmenleri genellemem elbette ki işini layığıyla yapan birçok meslektaşım olduğuna inanıyorum ancak eğitim fakültesi mezunu olmayan ücretli öğretmenlerin ilkökul öğrencilerine ders vermesini pek kabul edilebilir bir durum olarak görmüyorum...”. Son dönemde özellikle ilkökul kademesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerin başında gelen drama konusundaki eğitim eksiklikleri öğretmenler tarafından önemli görülen bir konu olmuştur. Bu soruna ilişkin Ö-K/14 “*Kendimi eksik gördüğüm alanlardan biri olarak dramayı söyleyebi-*

lirim...Bu nedenle kendimi geliştirebilmek için düzenlenen her eğitimi takip ederek eğitimlere katılmak için çaba gösteriyorum...", Ö-K/30 "...Özellikle serbest etkinlikler dersinde drama etkinliklerine her ne kadar daha çok yer vermeye çalışsam da kendimi yeterli göremediğim için bu konuda daha çok video izleyerek eksikliklerini tamamlamaya çalışıyorum...". Akademik kariyer hedefi olan sınıf öğretmenlerinin ders programlarının, düzenleme konusunda çok esnek olmaması nedeniyle akademik kariyer hedeflerinin sekteye uğradıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu soruna ilişkin Ö-K/29 yaşadığı sorunu "...Boş dersimizin olmaması, yeni yapılan düzenlemelerde izin hakkımızın sınırlanmış olmasını bizi oldukça zorlayan ve sıkıntıya sokan bir konu olarak görüyorum. Ders programında çok fazla esneklik imkânımızın olmamasından dolayı yeterli motivasyonumuzu da dersleri takip edemediğimiz için kaybetmiş olabiliyoruz." şeklinde ortaya koymuştur. Öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer sorunun okul yönetiminin öğretmenlerin yapacakları etkinliklerde yeterli desteği sağlamamaları olduğu görülmüştür. Bu soruna karşılaşılan Ö-E/16 "Ders etkinliklerinin dışında okul içi veya okul dışı yapacağımız sosyal etkinliklerin sorumluluğu ciddi anlamda fazla oluyor. Çünkü öğrencilerimiz küçük, sürekli kontrol altında tutmamız gerekiyor ve her detayı tek tek düşünmemiz gerekiyor. Biz bu kadar çaba harcarken okul idaresi tarafından desteklenmediğimiz zamanlarla çok karşı karşıya kalabiliyoruz. Bu şekilde bir engellemeyle karşılaşınca da üzülerek söylüyorum ki muhtemelen o yaptığımız son etkinliğimiz oluyor..." şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde yeteri kadar yaptıkları işlerin takdir edilmiyor olması da öğretmenler tarafından sorun olarak görülerek Ö-E/2 bu soruna ilişkin düşüncesini "... Yaptığımız işlerin önemli görülmemekle idare tarafından takdir edecek bir kelime dahi edilmemesini yaşadığımız önemli sorunlardan biri olarak belirtebilirim." şeklinde ortaya koymuştur.

"Fiziki Donanım Sorunları" na bakıldığında sınıfların kalabalık olması, materyal yetersizliği, birleştirilmiş sınıflar, taşınmalı eğitim, ikili eğitim, kantin eksikliği ve personel yetersizliği sıralanmıştır. Fiziki donanım sorunlarının en başında ise kalabalık sınıfların yarattığı sorun gelmiştir. Kalabalık sınıflara ilişkin olarak Ö-E/19 görüşünü "Sınıf mevcutlarımızın kalabalık olması yaş grubu küçük olan öğrencilerin kontrol edilmesini zorlaştırarak ders içerisindeki öğrencilerin dikkat sürelerinin dağılmasına sebep olması bizi zorlayan bir durum...Öğrencilerle yeteri kadar ilgilenme şansımız olmuyor ve çok daha fazla mental ve fiziksel yorgunluk yaşamış oluyorum..." şeklinde ifade etmiştir. Aynı soruna ilişkin bir başka görüşe bakıldığında ise Ö-K/21 "...Sınıfın fiziksel imkânlarının yeteri derece kullanılamaması, oturma düzeninde geleneksel sınıf düzeninin tercih edilmek zorunda kalınması, disiplin sorunları ortaya çıkarması gibi sorunlar yaşamamıza neden olduğu için en önemli olarak gördüğüm sorunu, sınıf mevcutlarının normalin üzerinde olması olarak ifade edebilirim." olarak görüşünü belirtmiştir. Materyal yetersizliğine ilişkin ise Ö-K/42 "... Her ne kadar kendimiz materyal üretmeye çalışmış olsak da eldeki imkânlarla sınırlı kalıyoruz. Daha donanımlı materyal temini de çoğu zaman ek bir maliyet getirdiğinden, temin edemediğimiz materyal eksikliğinin etkilerini özellikle matematik gibi derslerde çok hissedebiliyoruz. İşimizi kolaylaştırması, zaman tasarrufu ve öğrenci ilgisini daha çok canlı tutabilmek adına materyal kullanımı bizim için olmazsa olmaz. Ancak materyal temin edemediğimiz konularda

öğretim sürecinde zorlanmalar yaşadığımız da açıkça bir gerçektir.” şeklinde görüşünü ifade ederek materyal eksikliğinin yaratmış olduğu soruna ilişkin düşüncesini paylaşmıştır.

Okul aile iş birliği yetersizliği, düşük aile geliri, düşük eğitim düzeyi ve yüksek veli beklentisi *“Aile Kaynaklı Sorunlar”* arasında yer almıştır. Düşük eğitim düzeyinin ortaya çıkarmış olduğu sorunu Ö-K/27 şu şekilde ortaya koymuştur: *“...Örneğin birinci sınıf gibi yoğun aile desteği gerektiren süreçlerde okuma yazma bilmeyen ailelerde öğrenciler yeteri kadar destek alamıyor. Bu durumda da ciddi bir iş yükü altında kalıp verimsizleşebiliyoruz.”*

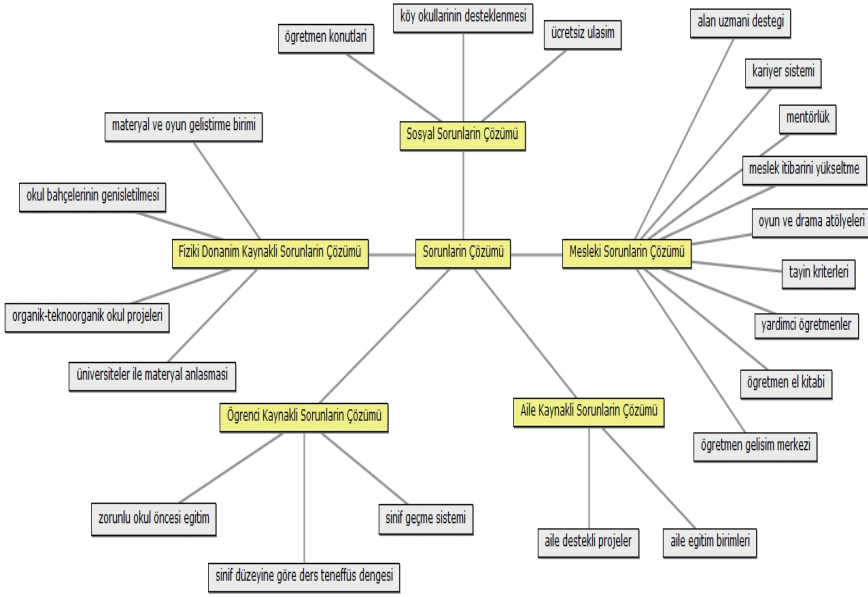
Öğretmenlerin yaşadığı *“Sosyal Sorunlar”* arasında fırsat ve imkân eşitsizliği, barınma, ulaşım, kısıtlı sosyal ve fiziksel imkânlar sorunları yer almıştır. Ö-E/4 fırsat ve imkân eşitsizliğinin oluşturmuş olduğu soruna ilişkin görüşünü *“...Okulun bulunduğu çevrenin imkânları, okulların teknolojik donanımları, velilerin sosyokültürel ve sosyoekonomik koşullarının farklı olmasından çok fazla etkileniyoruz...Mesela pandemi sürecinde bu farklılıklar işimizi ciddi anlamda zorlaştırdı...”* şeklinde ifade ederken, Ö-E/1 ulaşım sorununa ilişkin *“...Görev yaptığım köy ile il merkezi arasındaki mesafenin uzak olması dolayısıyla kimi zaman öğrencilerim ve ben ihtiyaçlarımızı temin etmekte zorlanabiliyoruz...”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö-K/7 ise barınma ile ilgili yaşadığı sorunu *“...Köyde kalabilmem için uygun bir yer bulamayınca ilçe merkezinde ev arayışı çabasına girmiştin. Evim ve okulum arasındaki mesafenin yakın olmaması, daha erken saatte yola çıkmak zorunda kalmam ciddi bir sıkıntı oluşturuyor...”* şeklinde ifade etmiştir.

“Öğrenci Kaynaklı Sorunlar” incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi eğitim eksikliği, disiplin sorunları ve dil sorunu ile karşılaştıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitimin isteğe bağlı olmasının öğretmenler açısından sorun yarattığı ifade edilmiştir. Bu soruna ilişkin Ö-K/30 görüşünü *“...Aynı sınıfta okul öncesi eğitim alan bir öğrenci ile okul öncesi eğitim almayan öğrenci arasında ciddi farklılıklar bulunuyor...Meslek hayatım boyunca bu farkı çok rahat ayırt edebilir hâlde deneyimlediğimi söyleyebilirim...”* olarak ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunların Çözümlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarabilmek amacıyla yöneltilen *“Elinizde bir yetki olsa, eğitim alanında yaşanan sorunları nasıl çözebilirsiniz? Somut önerilerle çözüm yollarınızı açıklar mısınız?”* sorusuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen kod haritasına Şekil 2’ de yer verilmiştir.

Sorunlar ve Çözümler Bağlamında Öğretmenlik Mesleği



Şekil 2. Sorunların Çözümü Temasına İlişkin Oluşturulan Kod Haritası

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar için ifade ettikleri çözüm önerileri mesleki, fiziksel donanım, aile, öğrenci ve sosyal kaynaklı sorunların çözümü olmak üzere beş alt kategori altında ele alınıp incelenmiştir. Alt kategorilerde yer alan kodlara da ayrıca yer verilmiştir. Kodlara ilişkin frekans değerlerine yönelik bilgilere Tablo 3' te yer verilmiştir. Kodlara ilişkin öğretmen görüşlerine ise doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Tablo 3. Sorunların Çözümü Temasına Yönelik Oluşturulan Alt Kategori ve Kodlara İlişkin Frekans Değerleri

Tema	SORUNLARIN ÇÖZÜMÜ	Alt Kategoriler	Kodlar	f	Alt Kategoriler	Kodlar	f
		Mesleki Sorunların Çözümü	Tayin kriterleri	35	Öğretmen konutları	11	
		Mentorluk	26	Ücretsiz ulaşım	6		
		Yardımcı öğretmenler	24	Köy okullarının desteklenmesi	14		
		Meslek itibarını yükseltme	22	Aile eğitim birimleri	7		
		Kariyer sistemi	20	Aile destekli projeler	5		
		Alan uzmanı desteği	17				
		Oyun ve drama atölyeleri	15				
		Öğretmen gelişim merkezi	14				
		Öğretmen el kitabı	8				
		Organik- tekno organik okul projeleri	18				
Fiziki Donanım Sorunlarının Çözümü		Okul bahçelerinin genişletilmesi	33	Zorunlu okul öncesi eğitim	27		
		Materyal ve oyun geliştirme birimi	25	Sınıf düzeyine göre Ders-tenefüs dengesi	11		
		Üniversiteler ile materyal anlaşması	17	Sınıf geçme sistemi	11		

Tablo 3 incelendiğinde “*Mesleki Sorunların Çözümü*” için öğretmenlerin önerilerinin tayin kriterleri, mentorluk, yardımcı öğretmenler, meslek itibarını yükseltme, kariyer sistemi, alan uzmanı desteği, oyun ve drama atölyeleri, öğretmen gelişim merkezi ve öğretmen el kitabı oluşturulması olarak sıralandığı görülmüştür. Sıralanan öneriler arasında ise en çok tayin kriterleri konusunda çözüm önerisi gelmiş olmasının mesleki sorunlara ilişkin elde edilen bulgularda da yer aldığı üzere tayin konusunda sorun yaşanması nedeniyle olduğu söylenebilir. Bu konudaki çözüm önerisini **Ö-E/19**“...*Tayin istekleri sonuçsuz kalan öğretmenlerde okula karşı bağlılık duygularında azalma, motivasyonlarında düşüş ister istemez karşı karşıya kalınan bir sorun. Bu nedenle tayin sisteminde önceliğin ve tek belirleyicinin hizmet puanı olmadığı bir yer değişikliği sistemi getirmeye, öğretmen ihtiyaçlarına göre bir değişiklik yapmaya giderim...*” olarak görüşünü belirtmiştir. Öğretmenler alan uzmanları olan akademisyenlerin, mesleki gelişimlerine sağlayacağı katkıları sorunların çözüm yollarından birisi olarak görülmüştür. Bu öneriye ilişkin görüşünü **Ö-K/34**“...*Artık baktığımızda tüm illerimizde üniversiteler var ve bunun avantajlarından okulların da etkin faydalanması gerektiğini düşünüyorum...Dolayısıyla akademik desteğin alınmasına imkân tanıyacak üniversite-okul iş birliklerinin artırılması, alanda uzman*

kişilerin sahada da desteğinin alınmasını çok önemli görüyorum. Okullarda eğitim bölgelerine göre yapılabilecek bir planlamayla uzman kişilerle belirli aralıkla bir araya gelerek eğitim toplantıları düzenledim.” şeklinde ifade etmiştir. Oyun ve drama atölyelerine yönelik önerilere bakıldığında öğretmenler için drama ve oyunun öğrenci gelişimi için önemli gördüğü belirlenmiştir. Nitekim **Ö-E/13** çözüm önerisini “...Her ne kadar zaman bulduğça öğrencilerime bu tür etkinlikler yaptırmaya çalışsam da bunun tüm okulda sistemli, dönüşümlü ve düzenli uygulanması gerektiği kanaatindeyim. Bu nedenle öğrencilerin kendi oyunlarını yazabileceği, atıl durumdaki malzemelerle oyun ve oyuncak üretebilecekleri aynı zamanda ufak yaşlarına uygun drama gösterilerini sunabilecekleri, gösterilerinde kullanabilecekleri materyalleri öğrencilerin geliştirmelerine fırsat tanıdığı her okula mümkün olduğunca atölyeler kurma çabası içinde olurdum.” şeklinde ifade etmiştir.

“**Fiziki Donanım Sorunlarının Çözümü**” için öğretmenlerin çözüm önerileri arasında organik- tekno organik okul projeleri, okul bahçelerinin genişletilmesi, materyal ve oyun geliştirme birimi, üniversiteler ile materyal anlaşması yapılması yer almıştır. Materyal kullanımı ve oyunla öğretim, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmakta ve öğretme sürecinde öğretmenler için en önemli öğretimsel ihtiyaçların başında gelmektedir. Öğretimsel ihtiyacın karşılanmaması durumunda ortaya çıkan sorunların çözümü öğretmenler tarafından önemli görülerek, **Ö-K/24** bu öneriye yönelik görüşünü “...Öğretmen ve öğrencilerden oluşan farklı gruplarla ders dışı zamanlarda özel birimler kurarak, geri dönüştürülebilir malzemelerden imkânlar doğrultusunda materyal üretimi yaparak okul içinde bir materyal deposu oluşturabilirim...” şeklinde ifade etmiştir. Organik-tekno organik okul projeleri oluşturmaya yönelik önerilerin, okul bahçelerini daha verimli değerlendirebilmek için alanlar yaratılmasını, öğrenciyi toprakla bir araya getirmeyi öğretim süreciyle bütünleştirebilmeye dönük projeler olduğu görülmektedir. Bu öneriye ilişkin çözüm sunan öğretmenlerden **Ö-E/26** “...Hem öğrenciler hem de öğretmenler için okul bahçesinde uygun şartlar oluşturarak -ki bu konuda köy okullarını çok şanslı görüyorum- organik okul projeleri üretilip uygulamaya geçiririm.” şeklinde düşüncesini paylaşmıştır.

“**Sosyal Sorunların Çözümü**” için öğretmenlerin çözüm önerileri arasında öğretmen konutları, ücretsiz ulaşım, köy okullarının desteklenmesi yer almıştır. Öğretmenlerin barınma sorunlarına yönelik gelen önerilere bakıldığında öğretmenler için toplu konutların oluşturulabileceği düşüncesinin ön plana çıktığı görülmüştür. **Ö-E/20** düşüncesini “Öğretmenlerin meslek dayanışmasını daha çok hissedebilecekleri özellikle sosyal imkânı daha sınırlı olan yerleşim yerlerinde toplu hâlde yapılabilecek öğretmenlere özel binalar inşa edilebilir.” şeklinde ifade etmiştir.

“**Aile Kaynaklı Sorunların Çözümü**” için öğretmenlerin çözüm önerileri arasında aile eğitim birimleri ve aile destekli projeler yer almıştır. **Ö-E/7** “Aileleri, okul ile aralarındaki bağı sıkılaştıracak projelere dahil etmenin aileler ile olan iletişimimizi güçlendireceğine inanıyorum...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Zorunlu okul öncesi eğitim, sınıf düzeyine göre ders-teneffüs dengesi ve sınıf geçme sistemi “*Öğrenci Sorunlarının Çözümü*” için getirilen önerilerin yer arasında yer almıştır. Okul öncesi eğitimin zorunlu olması öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında sıklıkla ifade edilen çözüm önerilerinden biri olmuştur. Bu öneriye yönelik **Ö-K/31** görüşünü “*Okul öncesi eğitim alan çocuklarla almayan çocuklar arasındaki farkı biz sınıf öğretmenleri olarak ilkokul birinci sınıfta çok açık bir şekilde görebiliyoruz... Bu nedenle ilkokul kademesinde birçok soruna çözüm getirebilecek okul öncesi eğitimi zorunlu eğitime dâhil ederdim...*” şeklinde ifade etmiştir.

İlkokul kademesinde son yapılan düzenlemelerle birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda yazılı değerlendirme yapılmamakta, dördüncü sınıfta yazılı değerlendirmeler yapılmaktadır. Özellikle birinci sınıfta farklı gerekçelerle okuma yazma öğrenememiş öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmesinin yaratacağı bazı sorunlar olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiş, dolayısıyla öğrencilerin sınıf geçme düzenlemelerinin yeniden düzenlenmesi öneriler arasında yerini almıştır. Bu öneriye ilişkin **Ö-K/4** düşüncesini “*...Bir, iki ve üçüncü sınıflarda yazılı sınav yapmıyor olmamızı bir önceki ölçme değerlendirme kriterlerine göre öğrencilerin gelişimi açısından daha sağlıklı buluyorum. Fakat gerekli gelişimsel yeterlilikleri tamamlayamamış öğrencilerin bir üst sınıfa geçmek durumunda olması da öğrenci için çok olumsuz bir durum oluşturuyor...Bu durumda bir üst sınıfta öğrenciye ayırdığımız zaman kısıtlı olduğu için yeteri kadar öğrenci ile diğer öğrenci arasındaki farkı kapatamadığımız durumlarla karşılaşabiliyoruz. Öğrencideki başarısızlık yetersizlik duygusuna dönüşebiliyor ve biz kazanabileceğimiz öğrencilerimizi aslında kaybedebiliyoruz. Öğrencileri kazanabilmek için ilkokulda sınıf geçme sistemine yönelik bir model geliştirebilirdim.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Beşerî sermayeye yapılan yatırım çoğu zaman ekonomik sermayeden daha önemli olmaktadır. Çünkü ekonomik sermayeyi anlamlı hâle getiren beşerî sermayenin kalitesidir. Beşerî sermayenin kalitesini belirleyen süreç ise eğitimidir. Eğitim süreci içerisinde bakıldığında ise okulların temel beşerî sermayeleri sahip olduğu insan kaynaklarının toplamından oluşmaktadır. Okulların en önemli insan kaynağını oluşturan öğretmenlerin ise meslekleri içerisinde karşılaşacakları sorunlar, öğretmenleri birtakım olumsuzluklarla karşı karşıya bırakarak performanslarını ve motivasyonlarını düşürücü etkide bulunabilmektedir. Dolayısıyla da etkileri uzun yıllara yayılan eğitim sorunları oluşturabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sorunlarının yerinde tespiti önemli görülmektedir.

Sorunlar ve çözümler bağlamında öğretmenlik mesleğinin ele alındığı bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin perspektifinden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların kalabalık sınıflar,

ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması ve ücretli öğretmenlik sistemin olduğu sonucu elde edilmiştir.

En sık karşılaşılan sorunun kalabalık sınıflar olmasından dolayı sınıf mevcutlarının öğretimsel süreç içerisinde öğretmenler tarafından eğitimin niteliği üzerinde belirleyiciliği yüksek olan bir etken olarak görüldüğü söylenebilir. Bu nedenle kalabalık sınıfların öğretmenler tarafından öncelikli sorun olarak görüldüğü düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetim süreçlerinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde genel olarak sınıftaki öğrenci sayıları etkili olmaktadır. Kalabalık sınıflarda öğrenciye ayrılan zaman azalmakta özellikle daha fazla birebir ilgilenilmesi gereken ilkokul kademesinde, öğretmen ve öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir (Blatchford, Moriarty, Edmonds ve Martin, 2002; Yıldırım, 2012). Yapılan araştırma sonuçları da kalabalık sınıfların öğretmenler tarafından sorun olarak görüldüğü sonucunu desteklemektedir (Gündüz ve Can, 2011; Rençber,2008). Kalabalık sınıflara karşın öğrenci sayısının az olduğu sınıflar ise öğretmene bazı avantajlar sağlamaktadır. Bunlar arasında etkili sınıf ve zaman yönetimi sıralanabilir (Vural, 2004). Dolayısıyla sınıf mevcutları öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Nitekim öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında doğrudan bağlantı olduğu, sınıf mevcutlarının az olduğu sınıflarda öğrencilerin akademik başarılarının da yükseldiği yapılan çalışma sonuçlarında da ortaya konulmuştur (Tutkun, 2002; Uludağ ve Odacı, 2002). Literatüre bakıldığında sınıflar için ideal olan öğrenci sayısının belirlenmesinin zor olduğu ve ideal öğrenci sayısı ile ilgili tartışmaların olduğu görülebilmektedir (Çeliköz, 2006; Karaçalı, 2006). Bu nedenle ideal sınıf mevcudu için net bir sayı verilememekte, sınıf mevcudunun 30' un üzerine çıktığı sınıflar kalabalık sınıflar olarak belirtilmektedir (Aydın, 2010; Yıldırım, 2012). Yapılan araştırma sonucunda en sık karşılaşılan sorun olarak kalabalık sınıfların ifade edilmiş olmasına bağlı olarak sınıf mevcutlarının 30' un üzerinde olması, sınıf öğretmenleri için ciddi bir kaygı yarattığını düşündürmektedir. Göksoy ve Argon (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre kalabalık sınıfların öğretmenler üzerinde en fazla stres yaratan unsur olarak ortaya konulmuş olması bu düşünceyi destekler nitelikte olmuştur.

Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması öğretmenlerin en sık karşılaştığı ikinci sırada yer alan sorun olarak ortaya çıkmıştır. Jeynes (2007) öğrenci başarısı için ailelerin etkili olduğunu ifade etmiş, Walberg (2004) ise eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Ücretli öğretmenlik sistemi karşılaşılan sıklığı yüksek olan sorunların arasında yer almıştır. Ücretli öğretmenlik uygulaması ile öğretmen açığına çözüm getirilmesi öğretmenler tarafından sorun olarak ortaya konulmuştur. Polat (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da ücretli öğretmenler ile okuldaki kadrolu öğretmenler arasında sorunlar olduğu, ücretli öğretmenlerin geçici olarak görüldüğü sonucu ortaya çıkarılmıştır. Diğer yaşanan sorunlara ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında ise tayin zorluğu, okul öncesi eğitim eksikliği, mesleğe olumsuz algı, farklı mezuni-

yet alanları, materyal yetersizliği, ek ders farklılığı, taşınmalı eğitim, okul aile iş birliği yetersizliği, birleştirilmiş sınıflar, drama eğitimi konusunda eksiklik, fırsat ve imkân eşitsizliği, kısıtlı sosyal ve fiziksel imkânlar, ikili eğitim, düşük aile geliri, barınma, okul yönetiminin destek olmaması, rehberlik hizmeti eksikliği, yüksek veli beklentisi, disiplin sorunları, akademik kariyer engelleri, dil sorunu, takdir edilmeme, değerler eğitimindeki aksaklık, kantin eksikliği ve okullarda personel yetersizliği olduğu görülmüştür. Anılan, Kılıç ve Demir (2015), Atalay ve Anagün (2014), Babayiğit (2017), Çiftçi (2010) ve Kurtde de Fidan (2008) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçlarında okulda ve sınıfta materyal yetersizliği olması, fiziksel imkânların sınırlı olması, velilerin eğitim düzeyinin düşük olması öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmiştir. Karademir, Baysan, Öztürk ve Dilek (2017) tarafından ilköğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçları arasında il içi ve il dışı yer değiştirmede zorluk yaşanması yer almıştır. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) tarafından ortaya konulduğu üzere öğretmenlerin okul yönetimi tarafından takdir edilmeleri öğretmenlerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırma sonuçlarında da ulaşıldığı üzere öğretmenlerin takdir edilmemesinin, çalışmalarına gerekli önemin verilmemesinin öğretmenlerin daha farklı sorunlarla karşı karşıya gelmelerine neden olacağı söylenebilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki başarılarına gerekli önemi vermelerinin üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu ifade edilebilir.

Birleştirilmiş sınıflar öğretmenler tarafından yaşanan sorunlar arasında ifade edilmiştir. Birleştirilmiş sınıfların öğretmenler tarafından sorun olarak algılanmasının nedenleri arasında okulun bulunduğu yerdeki imkânların kısıtlılığı, öğretmenlerin okul aile iş birliğini sağlayamaması ya da mesleki deneyimsizlik gibi durumlar sayılabilir. Sidekli, Coşkun ve Aydın (2015) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde sorunlar yaşadığı ayrıca hizmet öncesi eğitimde birleştirilmiş sınıflı okullarda yeteri kadar uygulama olmaması nedeniyle köy ortamına uyum sağlamakta öğretmenlerin zorlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan diğer araştırma sonuçlarında da birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin sorun yaşadığını görülebilmektedir (Dursun, 2006; Erdem, Kamacı ve Aydemir, 2005; Kılıç ve Abay, 2009). Araştırmada ulaşılan bir başka sorun da öğretmen açığının kapatılması için farklı alan mezunu kişilerin öğretmen olarak atanmaları görülmüştür. Öğretmen ihtiyacının eğitim fakültesi dışında mezun olanlarca karşılanması öğretmenlerin niteliği konusunda tartışma yaratan bir sorun olduğu Şişman (2009) tarafından yapılan araştırmada da ifade edilmiştir.

Genel olarak öğretmenlerin sorunlarının araştırıldığı benzer sonuçların elde edildiği araştırmalara bakıldığında Demir ve Arı (2013) tarafından öğretmenlerin öncelikli sorunları gelirin düşük olması, toplum içindeki saygınlıklarının azalması ve sıklıkla değişen eğitim ve öğretim programları olarak belirlenirken; öğrenci sayısının fazla olması, fiziksel koşulların yetersizliği, sosyal imkânların azlığı yaşanan diğer sorunla-

rın arasında ortaya konulmuştur. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) barınma, ulaşım, dil, okulun fiziki imkânlarının yetersizliği, materyal eksikliği konularında öğretmenlerin sorun yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Şener (2018) tarafından yapılan araştırmada ise yer değiştirme, kaynak eksikliği, okullarda personel eksikliği, ulaşım sorunu, mesleğin itibarsızlaşması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin sorun yaşadığı sonucunu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlik mesleği içerisinde yaşanan sorunların uzun yıllardır çözüme kavuşturulamadığı görülebilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların literatürde yer alan ilgili araştırmalarla benzerlik göstermesi ise bu düşünceli destekler nitelikte olmuştur.

Öğretmenler yaşanan sorunların çözümü için tayin kriterleri, okul bahçelerinin genişletilmesi, zorunlu okul öncesi eğitim, mentorluk, yardımcı öğretmenler, materyal ve oyun geliştirme birimi, meslek itibarını yükseltme, kariyer sistemi, üniversiteler ile materyal anlaşması, alan uzmanı desteği, oyun ve drama atölyeleri, öğretmen gelişim merkezi, organik- tekno organik okul projeleri, araştırma geliştirme faaliyetleri artırma, sınıf geçme sisteminin düzenlenmesi, ders-teneffüs zaman dengesinin sağlanması, öğretmen el kitabı ve öğretmen konutlarının oluşturulması konularında öneriler getirerek yaşanan sorunların çözülebileceğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anılan, Kılıç ve Demir (2015) tarafından yapılan araştırmada kırsal alanda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında materyal temini, etkinlikleri artırmak, velilerle iletişimin sağlanması yer almıştır. Babayigit ve Erkuş (2017) tarafından yapılan araştırmada ise ilkokuma yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin ortaya konulan çözüm önerileri arasında kalabalık sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, materyal eksikliklerinin giderilmesi yer almıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda politika yapıcılara ve karar vericilere şu öneriler sunulabilir:

- ✓ Sahada eğitim politikalarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların yerinde tespit edilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatları tarafından özel çalışma grupları oluşturulabilir.
- ✓ Ücretli öğretmenlik uygulaması öğretmenler arasında farklılık oluşturarak ücretli öğretmenlerin iş güvencesi, gelecek kaygısı ve ekonomik kaygılar yaşamaları (Polat, 2014) öğretim sürecini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Tunç ve Gülseven Taner, 2020). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı'nda da (MEB, 2019) ücretli öğretmenlik eğitimde zayıf yönlerden biri olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla ücretli öğretmenlik kademeli olarak kaldırılarak öğretmen istihdam politikaları yeniden yapılandırılabilir.
- ✓ Tayin koşulları sadece hizmet puanına bağlı olmadan getirilebilecek ek kriterlerin sayısının artırılması ile yeniden oluşturulabilir.

- ✓ Öğretmenlerin akademik gelişimleri için önemli olan yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile ilgili olarak izin konularında branşlara özel yasal düzenlemeler getirilebilir.
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin en çok sorun yaşadığı konulardan biri olan sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının eğitim sistemimiz içinde çözümü uzun vadede olamamış sorunlardan biri olması nedeniyle özellikle ilkokul birinci sınıfta yardımcı öğretmen uygulamaları hayata geçirilebilir.
- ✓ Materyal yetersizliği için çözüm önerilerinde de yer aldığı üzere kullanılmayan ya da geri dönüştürülebilir malzemelerden öğretmen ve öğrencilerin materyal üretebilmeleri için öğretmen ve öğrencilere materyal tasarımı ile ilgili eğitimler düzenlenebilir.
- ✓ Sınıf öğretmenlerinin drama yeterliliklerini artıracak eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmacılara ilişkin ise şu öneriler sunulabilir:

- ✓ Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sorunları ve yaşamış oldukları ilişkin çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Yapılacak diğer araştırmalar farklı branşlarda yer alan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.
- ✓ Öğretmen sorunları sıklıkla ortaya konulmakta ancak çözümlerine yönelik uygulamalarının çok sınırlı kaldığı görülmektedir (Demir ve Arı, 2013). Bu nedenle araştırmacılar tek yönlü olarak sorunlara odaklanmak yerine, sorunları çözüm önerileri ile birlikte ele alan çalışmalar gerçekleştirebilir.
- ✓ Farklı ülkelerde öğretmenlik mesleğinde yaşanan sorunlar karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.
- ✓ Öğretmenlik mesleğinde yaşanan sorunlara ilişkin nitel olarak yapılan araştırmalar meta-tematik analiz yoluyla araştırılabilir.

Kaynakça

- ADONÍS, Lord (2013). Global Teacher Status Index Varkey Gems Foundation. DOLTON, Peter and MARCENARO-GUTIERREZ, Oscar (Eds.), Varkey GEMS Foundation, London.
- AKYÜZ, Yahya (2019). Türk Eğitim Tarihi (32. baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ANILAN, Hüseyin, KILIÇ, Zeynep ve DEMİR, Zülfiye Melis (2015). "Kırsal Alanda Öğretmen Olmak: Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısı", *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S 11, ss. 249-172.
- ATALAY, Nurhan ve ANAGÜN, Şengül S. (2014). "Kırsal Alanlarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri", *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, C 2, S 3, ss. 9-27.

- AYDIN, Ayhan (2010). Sınıf Yönetimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- BABAYİÇİT, Özgür (2017). "İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi**, C 2, S 1, ss. 34-42.
- BABAYİÇİT, Özgür ve ERKUŞ, Bahattin (2017). "İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 19, S 2, ss. 271-284.
- BAŞAR, Hüseyin (2014). Sınıf Yönetimi (19.baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- BAŞAR, Murat ve DOĞAN, Zübeyir Gökhan (2015). "Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadığı Sosyal, Kültürel ve Mesleki Sorunlar", **Route Educational and Social Science Journal**, C 2, S 4, ss. 375-398.
- BLATCHFORD, Peter, MORİARTY, Viv, EDMONDS, Suzanne and MARTIN, Clare. (2002). "Relationships Between Class Size and Teaching: A Multimethod Analysis of English Infant Schools", **American Educational Research Journal**, V 39, N 1, pp. 101-132.
- BURSALIOĞLU, Ziya (2018). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (20. baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- BÜYÜKALAN FİLİZ, Sevil ve AYDIN, Ensar (2018). "Classroom Teachers' Questions: A Research Based on the Experiences of Classroom Teachers", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 47, S 2, ss. 538-565.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25. baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- CEMALOĞLU, Necati ve ERDEMOĞLU ŞAHİN, Dilek (2007). "Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C 15, S 2, ss. 465-484.
- CRESWELL, John. W., HANSON, William. E., CLARK PLANO, Vicki. L. and MORALES, Alejandro (2007). "Qualitative Research Designs: Selection and Implementation", **The Counseling Psychologist**, C 35, V 2, pp. 236-264.
- ÇELİKÖZ, Nadir (2006). Sınıf Ortamı ve Fiziksel Organizasyonu. İçinde, ARI, Ramazan ve DENİZ, Engin (Ed.) Sınıf Yönetimi (ss. 55-88). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÇİFTÇİ, Koza Şerife (2010). Kırsal Bölgelerdeki Matematik Eğitimi Sorunları: Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Bir Değerlendirme Çalışması, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- DARLİNG HAMMOND, Linda (2006). Powerful Teacher Education: Lessons From Exemplary Programs. Jossey-Bass, CA, San Francisco.
- DEMİR, Mehmet Kaan ve ARI, Ercan (2013). "Öğretmen Sorunları- Çanakkale İli Örneği", **On-dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 32, S 1, ss.107-126.
- DURŞUN, Fevzi. (2006). "Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri", **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, S 2, ss. 33-57.

- ERDEM, Ali Rıza (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Toplumsal Sorunlar ve Toplumsal Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 28, ss. 147-163.
- ERDEM, Ali Rıza, KAMACI, Selda ve AYDEMİR, Tamer (2013). "Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli Örneği", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, C 1, S 2 (2), ss. 3-13.
- ERDEM, Ali Rıza ve YAPRAK, Meral (2011). "Köy ve İlçe Merkezinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Halkla Etkileşim ve Mesleki Memnuniyet Boyutunda Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S 26, ss. 152-162.
- ESKİCUMALI, Ahmet (2014). "Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 1, ss. 109-128.
- GENTLES, Stephen James, CHARLES, Cathy, PLOEG, Jenny and MCKİBBON K. Ann (2015). "Sampling in Qualitative Research: Insights From an Overview of The Methods Literature", **The Qualitative Report**, V 20, N 11, pp. 1772-1789.
- GÖKSOY, Süleyman and ARGON, Türkan (2014). "Debilitating and Invigorating Stress Sources for Teachers at Schools", **Journal of Teacher Education and Educators**, V 3, N 2, pp. 245-271.
- GÖKSOY, Süleyman, ARICAN, Kemal ve SAĞIR, Mahmut (2016). "Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Öğretmen Davranışları", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 16, S 3, ss.830-846.
- GÜNDÜZ, Yüksel ve CAN, Ertuğ (2011). "Öğretmenlerin Eğitim Sistemi ve Uygulamalarına İlişkin Güncel Sorunları Algılama Düzeylerinin İncelenmesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C 9, S 4, ss.745-774.
- GÜVEN, İsmail (2014). **Türk Eğitim Tarihi**, (4. baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ISHUMİ, Abel G.M. (2013). "The Teaching Profession And Teacher Education: Trends And Challenges in The Twenty-First Century", **Africa Education Review**, N 10, pp. 89-116.
- İNCE, Nuri Barış ve ŞAHİN, Ali E. (2016). "Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 31, S 2, ss. 391-409.
- JEYNES, William H. (2007). "The Relationship Between Parental Involvement And Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis", **Urban Education**, V 42, N 1, pp. 82-110.
- KARAÇALI, Ayşe (2006). "Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi", **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 7, S 1, ss. 145-155.
- KARADEMİR, Burcu, BAYSAN, Sultan, ÖZTÜRK, Adil Adnan ve DİLEK, Ali (2017). "İlkokul Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Mesleki Güçlüklerin Değerlendirilmesi: Aydın Efeler İlçesi Örneği", **Sosyal Bilimler Dergisi**, C 4, S 17, ss. 1-16.

- KILIÇ, Durmuş ve ABAY, Seda (2009). "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C 7, S 3, ss. 623-654.
- KURTDEDE FİDAN, Nuray (2008). "İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, C 1, S 1, ss. 48-61.
- MARSHALL, Catherine and ROSSMAN, Gretchen. B. (2014). *Designing Qualitative Research*, Sage Publication, New York.
- MİLES, Matheww. B. and Huberman, A. Michael (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*, Sage Publications, California.
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2020 Stratejik Planı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- OGUNSOLA Bukunmi. A. (2018). "Teacher's Qualification And Dyslexia Identification in Primary Schools in Oyo State, Nigeria", **Africa Education Review**, V 15, N 4, pp. 36-66.
- ÖZPINAR Murat ve SARP KAYA Ruhi (2010). "Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 27, ss.17-29.
- ÖZYILMAZ, Ömer (2013). *Türk Millî Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları* (4.baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- PATTON, Quinn Michael (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. BÜTÜN, Mesut ve DEMİR, Selçuk Beşir (Çev. Ed.), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- POLAT, Selda (2014). "Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 28, ss. 67-88.
- RENÇBER, İlnur (2008). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- SAG, Ramazan, SAVAŞ, Behsat ve SEZER, Ramazan (2009). "Burdur'daki Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri, Sorunları ve İhtiyaçları", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 10, S 1, ss. 37-56.
- SENEMOĞLU, Nuray (2003). "Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler", **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 4, S 5, ss. 154-193.
- SİDEKLİ, Sabri, COŞKUN, İbrahim ve AYDIN, Yıldırım (2015). "Köyde Öğretmen Olmak: Birleştirilmiş Sınıf", **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C 17, S 1, ss. 311-331.
- STEFFES, Tracy L. (2008) "Solving The Rural School Problem: New State Aid, Standards and Supervision of Local Schools, 1900-1933", **History of Education Quarterly**, V 48, N 2, pp.181-220.
- ŞENER, Gönül (2018). "Türkiye'de Yaşanan Eğitim Sorunlarına Güncel Bir Bakış", **Millî Eğitim Dergisi**, C 47, S 218, ss. 187-200.

- ŞİŞMAN, Mehmet (2009). “Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C 10, S 3, ss. 63-82.
- ŞİŞMAN, Mehmet (2011). Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- TASHAKKORİ, Abbas and TEDDLİE, Charles (2010). Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.
- TAŞKAYA, Serdarhan Musa, TURHAN, Muharrem ve YETKİN, Remzi (2015). “Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları (Ağrı İli Örneği)”, **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**, C 16, S 18, ss. 198-210.
- TUNÇ, Binali ve GÜLSEVEN TANER, Sevim (2020). “Kamusal Eğitim ve Eğitim Hakkı Bağlamında Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi”, **Journal of Advanced Education Studies**, C 2, S 1, ss. 22-44.
- TUTKUN, Ömer Faruk (2006). Sınıf Düzeni. İçinde, KAYA, Zeki (Ed.) Sınıf Yönetimi (s.235-265), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- TÜRNÜKLÜ, Abbas (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S 24, ss. 543-559.
- ULUDAĞ, Zekerriya ve ODACI, Hatice (2002). “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân”, **Millî Eğitim Dergisi**, ss. 153-154.
- UYGUN, Selçuk (2012). “Basında Öğretmen Sorunları”, **Millî Eğitim Dergisi**, C 42, S 194, ss. 72-91
- ÜNAL, Semra ve ADA, Sefer (2004). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- VURAL, Birol (2004). Nitelikli Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamı, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- WALBERG, Herbert. J. (2004). “International Perspectives on Families, Schools, and Communities: Educational Implications for Family–School–Community Partnerships”, **Educational Research**, N 41, pp. 3–9.
- YALIN, Meltem (2002). “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problemleri ve Çözüm Önerileri”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, S 9, ss. 135-140.
- YILDIZ, Mustafa ve KÖKSAL, Kemal (2009). “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 17, S 1, ss. 1-14.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. baskı), Seçkin Yayınevi, Ankara.
- YILDIRIM, Nail (2012). Sınıfta Fiziksel Düzeni Oluşturma. İçinde, SARP KAYA, Ruhi (Ed.) Sınıf Yönetimi (7. baskı, ss.59-78), Anı Yayıncılık, Ankara.
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, “Millî Eğitim Temel Kanunu”, Millî Eğitim Bakanlığı, 14 Haziran 1973.

TÜRKİYE VE ALMANYA'DA VERİLEN TRAFİK GÜVENLİĞİ EĞİTİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DERLEME MAKALESİ

Abdullah SÜSLÜ¹

¹ Genel Müdür, MEB, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, a_suslu@msn.com, ORCID: 0000-0001-9870-234X.

Geliş Tarihi: 03.02.2021 Kabul Tarihi: 24.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.874002

Öz: Trafik kazalarının önlenmesi ve trafikte sürücü ve yayaların davranışlarının düzenlenmesi için gerekli olan en önemli faktör eğitimidir. Eğitim, yaşamın her alanında olduğu gibi trafik kazalarının önlenmesi ve bireylerde trafik kültürünün oluşmasında son derece etkilidir. Ülkeler giderek büyüyen trafik sorununa ancak sistemli bir eğitim programıyla önlem alabilir. Trafikte nasıl davranacağını bilen, bilinçli ve dikkatli bireyler eğitim sayesinde yetişir. Bu çalışmada Türkiye ve Almanya'da trafik güvenliği eğitimleri alanyazın ışığında karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Trafik güvenliğinin sağlanmasında insan faktörünün önemi sebebiyle okullarda verilen trafik güvenliği eğitimleri bilimsel çalışmalarla desteklenmiştir. Birçok ülke gibi Türkiye'nin ve Almanya'nın ortak düşünce ve ilkeye sahip olduğu araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca her iki ülke, trafik kazalarının önlenmesi için gerekli tedbirleri alma ve uygulamaya koyma konusunda benzer özelliklere sahiptir. Bununla birlikte çalışma kapsamında bir takım öneriler sunulmuştur. Söz konusu öneriler trafik güvenliği eğitiminin nasıl olması gerektiği, bu konuda başarılı programlar geliştiren ülkelerin kullandığı yöntemlerin incelenmesi şeklinde verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Trafik, Trafik Güvenliği Eğitimi, Trafik Güvenliği.

COMPARISON OF TURKEY AND GERMANY IN TERMS OF TRAFFIC SAFETY

Abstract:

Education is the most important factor necessary to prevent traffic accidents and regulate the behavior of drivers and pedestrians in traffic. Education, as in all areas of life, is extremely effective in preventing traffic accidents and creating a traffic culture in individuals. Countries can only take measures against the growing traffic problem with a systematic training program. Conscious and attentive individuals who know how to behave in traffic are trained thanks to education. In this study, traffic safety trainings in Turkey and Germany were examined comparatively in the light of the literature. Due to the importance of the human factor in ensuring traffic safety, traffic safety trainings in schools have been supported by scientific studies. It is among the findings obtained from the research that Turkey and Germany, like many countries, have a common thought and principle. In addition, both countries have similar characteristics in taking and implementing the necessary measures to prevent traffic accidents. However, a number of recommendations have been made within the scope of the study. These suggestions are given in the form of examining how traffic safety education should be and the methods used by countries that have developed successful programs in this regard.

Keywords: Traffic, Traffic Safety Education, Traffic Safety.

Giriş

Ulaşım; ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel ilerlemesini sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Dünyada yaşanan gelişmeler, daha güvenli bir ulaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Güvenliğin sağlanması için ise trafiğin en önemli unsuru olan insan faktörünün eğitimi gerekmektedir. İnsanların trafikteki davranışlarını belirlemek ve kurallara uymalarını sağlamak, ancak sistemli bir eğitimle mümkündür.

İnsanlar; trafikte yaya, yolcu ve sürücü olmak üzere çeşitli rollerde bulunur. Emniyet Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan, trafik kazalarından sonra düzenlenen tespit tutanakları sonucunda yayımlanan Trafik İstatistik Yıllıkları, trafik kazalarının büyük çoğunluğunun insanların hata, kusur ve dikkatsizlikleri sebebiyle meydana geldiğini ortaya çıkarmıştır. Trafik kaza sayılarının düşürülerek kurallara uyulan bir trafik ortamı oluşturulması, ancak bireylere yol ve trafik güvenliği hakkında eğitim verilmesi ile mümkündür (İnal, 2014).

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2018 yılında yayımlanan raporuna göre, 2016 yılında kara yolu trafiğinden hayatını kaybedenlerin sayısı artmaya devam ederek 1,35 milyona ulaşmıştır. Bununla birlikte, dünya nüfusunun büyüklüğüne göre ölüm oranları son yıllarda istikrar kazanmıştır (WHO, 2018). Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye'de, trafikte kayıtlı bulunan araç sayısı her geçen gün artış göstermekte, trafik güvenliği bir sorun olmakla birlikte giderek büyümektedir (Selvi ve Bıçak, 2013). Türkiye'de hatalı sürücülerin; %37'sinin ilköğretim mezunu, %15'inin ortaokul mezunu, %1'inin ilköğretim mezunu, %29'unun lise mezunu, %17'sinin yüksekokul mezunu olduğu, %1'inin ise eğitim durumu belirlenemeyenler olduğu bilinmektedir. Veriler incelendiğinde, ilköğretim mezunu sürücülerin diğer sürücülere oranla kaza yapma riskinin daha çok olduğu görülmektedir. Bu durum, tüm yaya ve sürücülere trafik güvenliği eğitimi verilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır (Gökdağ ve Atalay, 2015).

Trafik güvenliği eğitiminin nihai amacı, yaya ve sürücülere trafikte yaşayabilecekleri sorunları yönetme becerisi kazandırmak ve böylece güvenli hareketliliklerini kolaylaştırmaktır (OECD, 2004). İnsan faktörü açısından tüm sürücü ve yayaların eğitimi, ülke çapında üzerinde durulması gereken asıl görevlerden biridir (Tekeş, 2020). Yaya ve sürücülerin en başında insan faktörü olduğu düşünüldüğünde, eğitimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

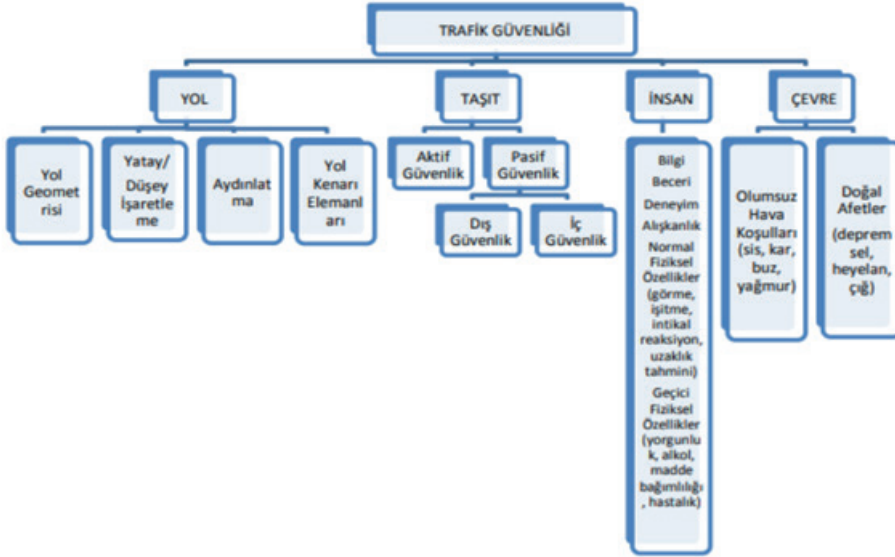
Bu çalışmanın amacı; Türkiye'de ve Almanya'da trafik güvenliği eğitiminin temel sorunlarının belirlenerek yaya ve sürücülerin trafikte bilinçli olarak yer almasına katkıda bulunmaktır. Türkiye ve Almanya'da trafik güvenliği eğitimleri karşılaştırılarak trafik güvenliği eğitiminin daha etkili olarak verilmesi için ilgili alanyazın ışığında bilimsel öneriler sunulması, çalışmanın önemini de ortaya koymaktadır.

Trafik Güvenliği

Trafik; yayaların, hayvanların ve araçların kara yolundaki davranışlarıdır. Öte yandan trafik, motorlu ve motorsuz taşıtlarla insanlar ve hayvanlar arasındaki var olan iletişimidir. Söz konusu iletişim karada, havada ve denizde belli yol durumlarında ortaya çıkmaktadır (MEB, 2018). Güvenlik ise genel bir ifadeyle kişinin ya da bir şeyin kaza, zarar, suç gibi sakıncalı durumlardan uzak olmasıdır (Kartal, 2007; Akt: Şimşek vd., 2009).

Kara yolu trafik güvenliği; trafiği oluşturan araç, yol, yaya, sürücü ve bunların yer aldığı fiziksel ve sosyal çevre arasındaki ilişkinin birlikte düşünülmesini, risk teşkil eden konuların düzeltilmesini kapsamaktadır. Türkiye'de yük ve yolcu taşımacılığının yaklaşık % 90'ının kara yolları vasıtasıyla gerçekleştirilmesi ve yeni araçların trafiğe hızla katılması, trafik kazası riskinin yüksek seviyelerde seyretmesine neden olmaktadır ve kara yolu trafik güvenliğini daha önemli hale getirmektedir (Kavsracı, 2018). Araç kullanımında ortaya çıkan bu artış, beraberinde birden fazla sorunu da doğurmuştur. Bunlardan en önemlisi şüphesiz kara yolu trafik güvenliğidir. Her yıl ülkemizdeki kara yollarında çok fazla trafik kazası oluşmakta ve bu kazalarda birçok insan hayatını kaybetmektedir (Selvi ve Bıçak, 2013).

Trafik güvenliği; yol, taşıt çevre ve insanın iletişimi sonucu oluşabilecek olası sorunları ve bu sorunlara ait çözümlerini içeren çok yönlü bir konudur (Ekici, 2014). Söz konusu trafik güvenliği unsurları Şekil 1.’de açıklanmaktadır.



Şekil 1. Trafik Güvenliğini Etkileyen Faktörler (Kaynak: Ekici, 2014).

Şekil 1.’de belirtildiği gibi, insan faktörünün birçok açıdan diğer faktörlerden trafik güvenliğinde daha fazla öneme sahip olduğu görülmektedir.

Bireyler, yaşamın her evresinde eğitilmektedir. Bu bağlamda trafik eğitimi, okul dönemlerinde bireylere kalıcı bir eğitimle verilmektedir. Seviyelerine uygun trafik eğitim programlarıyla insanların bilgi ve becerileri belli bir düzeye getirilebilir (Tütüncü, 2001). Trafikte insan faktörü, gün geçtikçe öneminin daha çok farkına varılan, trafik güvenliği için kritik bir konudur. Tüm dünyada yapılan uygulamalar, yol ve araç sistemleri mükemmel olsa bile güvenli bir trafik sistemi için tek başına yeterli olmamaktadır (Tekeş, 2020).

Türkiye’de Trafik Güvenliği

Türkiye’de trafik kazalarının başlıca sebeplerinden biri sürücü-yaya-yolcu olarak sistemde yer alan bireylerin davranışlarıdır. Trafikte oluşabilecek sorunlar hakkında bilgisiz olmak, trafik eğitimi hakkında yanlışlar, güvenli trafik bilincinin oluşması konusunda karşılaşılan sorunlar, kişilerin yaşı, beden yapısı, görme, işitme ve ruhsal durumlar, yolu kullananların özellikleri olarak sıralanabilir (Ekici, 2014).

Trafik kazalarındaki insan faktörü boyutu; sürücülerini, yolcularını, yayaları ve trafik polislerini kapsamaktadır. Ancak bunlar arasında en önemli pay sürücülere aittir (Güngör ve Çilingiroğlu, 2001). Türkiye’de yapılan farklı çalışmalara göre sürücü, yaya ve yolcu davranışları kazaların meydana gelmesinde % 95 - % 98 oranında aktif bir faktördür. Trafik kazalarındaki dört temel unsurun (insan, taşıt, çevre ve yol) bir kaçında meydana gelen bir sorunun önlenmesi durumunda kaza oluşumu engellenebilir (Gökdağ ve Atalay, 2015).

Türkiye’de Trafik Güvenliği Eğitimi

Birçok ülkede, trafik güvenliğinin tam olarak bireylere kavratılabilmek amacıyla erken çocuklukta trafik bilinci oluşumu hakkında trafik güvenliği eğitimi verilmektedir. Araştırmacılar, eğitim ile kaza arasındaki etkileşime dikkat çekip eğitimin önemli olduğuna odaklanmaktadır (Payam, 2018). Eğitim, yetiştirme ve bilgilendirme, kapsamlı bir kara yolu trafik ve yol güvenliği politikası, trafik güvenliği kültürünün vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu unsurlar mevzuat, altyapı, onay, denetleme ve araç mühendisliği gibi uygulama ve önlemlerin etkili ve verimli olabilmesi için de bir ön koşuldur. Trafik ve yol güvenliği eğitimi, okul öncesinden başlamak suretiyle yol kullanıcısı olarak (sürücü, yolcu, yaya, bisikletli, engelli, motosikletli) yaşam boyu sürdürülebilir bir biçimde sağlanmalıdır (Kalkınma Bakanlığı, 2018).

1996’da ilköğretim okullarının 4. sınıflarında zorunlu olarak verilmeye başlanan “İlköğretim Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma” dersi öğretim programı, 2006 yılında güncellenerek “Trafik ve İlk Yardım” dersi olarak uygulanmaya başlanmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren trafik konuları ilkokul 4. sınıflarda “Trafik Güvenliği” dersi adı altında zorunlu ders olarak verilmekte, ilkokulların 1. 2. ve 3. sınıflarında ise Hayat Bilgisi dersi içerisinde işlenmektedir (MEB, 2018).

Trafik güvenliği eğitimi, bireylerde oluşturulmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar, trafik kazalarını ve bu kazalar sonucu oluşan maddi ve manevi kayıpları azaltmaktadır. Bundan dolayı halk sağlığına yönelik önemli olan trafik eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren, hatta çok erken yaşta başlamasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Şimşek vd., 2009).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 29.01.1992 tarihli ve 131 sayılı Kurul Kararı ile Trafik Bilgisi dersi seçmeli ders olarak yer almaktayken, 2007 - 2008 öğretim yılından başlayarak 11. sınıflarda Trafik ve İlk Yardım dersi olarak haftada bir saat zorunlu ders olmuştur. Daha sonra 04.11.2011 tarihli ve 160 sayılı Karar ile Trafik ve İlk Yardım dersi olarak 12. sınıfta haftada bir saat zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. En son 30.05.2017 tarihli ve 53 sayılı Karar ile Trafik ve İlk Yardım dersinin adı Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü olarak değiştirilmiş ve 2017-2018 öğretim yılından itibaren 9. sınıflarında zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2018).

Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı’nın içeriği; dünyada ve Türkiye’de trafik eğitimi hakkındaki çalışmalar, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin “trafik eğitimi

öğretim programları” ile örgün ve yaygın eğitimdeki yaşanan olaylardan yola çıkarak oluşturulmuştur. Öğretim programı; genel amaçlar, kavramlar, beceriler ve değerler ile ünite ve kazanım bağlamında meydana getirilmiştir (MEB, 2018).

Almanya’da Trafik Güvenliği

1972 yılında Almanya Eğitim ve Kültür İşleri Bakanı’nın aldığı ilk kararda federal eyaletler, trafik eğitiminin müfredata dahil edileceğini kabul etmiştir. Trafik eğitimi, başlangıçta yalnızca güvenlik eğitimi içermektedir. Trafik eğitimi, trafik kuralları ve yol işaretleri öğrenmeyle sınırlıydı. 1994 yılında, eğitim bakanlarının tavsiyesi ile sosyal, sağlık ve çevre eğitimi trafik eğitimine dahil edilmiştir (Deutscher Bundestag, 2007).

Almanya Federal Hükümeti ulaşım politikasının amacı, tüm vatandaşları için güvenli ve emniyetli hareketliliği kolaylaştırmak, aynı zamanda bu hareketliliği çevre dostu hale getirmek ve iklim değişikliğinin etkisini azaltmaktır. Bu amaçla oluşturulan yol güvenliği programı şöyledir:

- Yol güvenliğini sürekli olarak artırmak;
- Çevresel olarak kabul edilebilir ve sürdürülebilir hareketliliği kolaylaştırmak;
- Hareket gücünü çeken kişilerin kamusal alanda güvenli ve mümkün olduğunca az engelle hareket etmelerine yardımcı olmak;
- Otomotiv ve yol güvenliği sektörlerinde Alman endüstrisinin teknolojik yeniliklerine olumlu destek vermek ve Alman otomotiv sektörünün rekabet gücünü artırmak için çerçeve oluşturmak (Federal Minister of Transport, Building and Urban development, 2011).

Avrupa Birliği’nin en kalabalık ülkesi olan Almanya, önceki iki yılda görülen iyi performansın ardından, 2014 yılında %1’in biraz üzerinde küçük bir artışla 3377 kara yolu ölümüne tanık olmuştur. Daha ılıman geçen kışlar ve ekonomik duruma bağlı olarak artan trafik hacmi, dikkate alınması gereken faktörlerdir. Beş yıl boyunca, Almanya’nın kara yolu güvenliği stratejisi, kırsal yollarda motosikletçiler ve araba yolcuları için güvenliğe ve kentsel alanlardaki yayalar ve bisikletliler gibi savunmasız kullanıcıları korumaya yönelik önlemlere odaklanacaktır (OECD/ITF, 2016).

Almanya’da mevcut kara yolu ağı, çoğu büyükşehirde belirli zamanlarda sınırlarına ulaşmış bulunmaktadır. Bununla birlikte yol ağı kapasitesinin bitmiş durumda olduğu görülmektedir (Aberle, 2005; Akt: Baumler ve Kotzab,2020). Kara yolları trafiğinde güven prensibine dayalı kuralların geçerli olduğu düşünüldüğünde, trafiğe kayıtlı araç sayısı 50 milyonun üzerinde bulunan ülkede bilimsel kuralların ve tanınmaların olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Keller, 2018).

Almanya’nın nüfusu ve araç sayısı dikkate alındığında; trafik kazalarını önlemek amacıyla yaya ve sürücülerin eğitime önem vermesinin kaçınılmaz olduğu görülmek-

tedir. Okullarda, erken yaşlardan başlayarak verilen trafik güvenliği eğitimi, yol güvenliğini sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Ayrıca çocuklarda trafik bilinci ve trafik kültürü gibi özelliklerin oluşmasında trafik güvenliği eğitiminin büyük ölçüde katkı sunacağı söylenebilir.

Almanya’da Trafik Güvenliği Eğitimi

Kazaların ve ölümlerin sayısındaki düşüş, kara yolu güvenliğinin tüm alanlarında meydana gelen çeşitli değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Bunlar; trafik güvenliği ile ilgili davranış, eğitim ile altyapı ve araç güvenliğidir. Yol güvenliğindeki gelişmeler, son 10 yılda alınan çeşitli önlemler ve uygulamaya konulan düzenlemelerden kaynaklanmaktadır. Bazı önemli noktalar aşağıdaki gibidir:

- Okullarda kara yolu güvenliği eğitimi,
- Acemi sürücüler için eşlik eden sürüş programı ve alkol yasağı,
- Yol güvenliği denetimleri,
- Kaza siyah noktalarının tedavisi,
- Pasif ve aktif araç güvenliğinde iyileştirmeler,
- Özel yol güvenliği alanlarını belirlemek ve çözümler bulmak, yol kenarındaki ağaçları korumak ve ciddi motosiklet kazalarını önlemek için korkuluklara alt koruma eklemek (OECD/ITF, 2016).

Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde, trafik bilincinin erken çocukluk döneminde oluşması için ilköğretim seviyesinde ve okul öncesi dönemde ulusal eğitim programlarına dersler eklenmiştir (Payam, 2018). Trafik güvenliği eğitimi, yaşam boyu sürecek bir öğrenme sürecidir. Çocuklar için eğitim, farklı gelişim aşamalarında başlatılan belirli kara yolu güvenliği eğitim programlarını içerir. Trafik sisteminin temel unsurlarını ve trafik davranışını örtük olarak anlamak, eğitime yönelik becerilere ve kurallara dayalı yaklaşımın temelini oluşturur (OECD, 2004).

Trafik güvenliği eğitimi, Almanya’da 1972’den bu yana okullarda mecburi bir derstir. Almanya’da trafik güvenliği eğitimi, sadece trafik güvenliği sorunu değil; çevre, sağlık ve sosyal eğitim gibi daha büyük ölçüde düşünülmektedir. Bu kapsamda, “Hareketlilik Eğitimi” kavramı gündeme getirilmiştir (Payam, 2018).

1969 yılından bu güne kadar, Almanya’da her sınıf bireye yönelik sürdürülen yaygın ve olumlu bir trafik eğitimi faaliyeti, 1980 yılından itibaren ilköğretim okullarında zorunlu trafik dersi olarak okutulmakla beraber, 3. ve 4. sınıfta test yapılarak bisiklet sürücü sertifikası da verilmektedir. Ayrıca, aile fertleri de trafik konusunda yeterli bilgiye sahiptir (Dindar, 2009).

Almanya, trafik güvenliği eğitiminde Trafik Güvenlik Konseyi ile koordinasyonu sağlanmaktadır (European Commission, 2005). Almanya’da okul öncesinde trafik gü-

venliği_ eğitimi mecburi olmayıp resmi öğretim programı da yoktur. 6-7 yaş grubu öğrenciler için hem trafik güvenliği eğitimi zorunludur hem de trafik güvenliği eğitiminin resmi öğretim programı bulunmaktadır. 6-7 yaş grubu öğrenciler için eğitimsel ilkeler dikkate alınarak 1972 yılında trafik güvenliği eğitimi kılavuzu oluşturulmuştur. Bununla birlikte trafik güvenliği eğitimi diğer derslerle bütünleştirilmiş ve yılda ortalama zorunlu 20 saat trafik güvenliği eğitimi dersi verilmektedir (Payam, 2012).

Trafik eğitiminde ders saatleri, derslerin işleniş tarzları, derslerin içeriği gibi konularda ülkeler arasında belirgin farklılıklar olmasına rağmen ülkeler trafik kazalarını önemli bir sorun olarak görmekte ve eğitimin trafik kazalarının önlenmesinde önemli bir çözüm yolu olduğunu kabul etmektedir (Özdemir, 2010). Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan Rose 25 projesi final raporuna göre Almanya'da zorunlu trafik güvenliği eğitimi ders saati Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Almanya'da Zorunlu Trafik Güvenliği Eğitimi Ders Saati

Yaş aralığı	Yıllık ders saati
6-7, 9-10, 11-12, 14-15	20 saat
7-9, 10-11, 12-14, 15-16	10 saat

(Avrupa Komisyonu, Rose 25, Final Raporu)

Tablo 1 incelendiğinde, Almanya'da bireyler 6 yaşında trafik eğitimi almaya başlamaktadır. Ayrıca verilen trafik eğitiminin, yıllık ders saati süresi bakımından gereken bilgi ve becerileri kazandırmada yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Almanya'da polisler, çocukların trafik eğitimi alması konusunda önemli bir görev üstlenmektedir. Çocuk trafik parklarında polisler tarafından öğrencilere tüm trafik eğitimleri uygulamalı olarak verilmektedir. 8-14 yaş aralığındaki çocuklar için yaz aylarında öğretmenlerin ve velilerin gözetiminde 7 günlük süre zarfında trafik güvenliği eğitim kampları yapılmaktadır (European Commission, 2005).

Almanya'da, bazı üniversitelerde trafik güvenliği eğitimi dersi bulunmakta ve Bavaria şehrinde meslek liselerinde öğretmenler trafik güvenliği eğitimi konusunda mesleki eğitim almaktadır. Trafik güvenliği eğitiminde hizmet içi eğitim bağlamında öğretmenler için daha iyi bir durum söz konusudur (Payam, 2012).

Türkiye ve Almanya'da Trafik Güvenliği Eğitimlerinin Karşılaştırılması

Hızla değişen ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek, gelişmiş ülkelerin refah düzeyine ulaşabilmek için yapılması gereken faktörlerden biri yeterli bir eğitim almaktır. Trafikte temel unsurun insan olduğu düşünüldüğünde, trafik güvenliğinin sağlanmasında ve düzenli bir trafik ortamının oluşmasında trafik güvenliği eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Dünyada meydana gelen trafik kazalarında kusur oranlarında en büyük etken insan boyutudur. İnsan boyutunun ön plana çıkması ise eğitimin önemini göstermektedir. Trafik eğitiminin, trafik kazalarının önlenmesinde daha kalıcı çözümler ürettiği bilimsel çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Özdemir, 2010).

İnsan hayatının merkezinde yer alan trafik, bir yaşam belirtisi olduğu kadar insan hayatını tehdit eden küresel bir sorundur. Dünya sağlık örgütü tarafından halk sağlığı sorunu olarak tanımlanan trafik kazaları dünyada her yıl 1 milyon 350 bin kişinin hayatını kaybetmesine, yaklaşık 78 milyon insanın da yaralanmasına sebep olmaktadır. Trafik kazaları dünya genelinde ölüm sebepleri arasında 8. sırada, 5-29 yaş aralığındaki ölüm sebepleri arasında 1. sırada yer almaktadır (EGM, 2021).

2010 ile 2020 yılları arasında trafik kazalarına neden olan etkenler incelendiğinde ölümlü ve yaralanmalı trafik kazalarının meydana gelmesinde; sürücü % 89,2, yaya % 8,8, yolcu % 0,6, karayolu %0,7 ve araç kusur payı % 0,7 olarak tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle son 10 yılda meydana gelen ölümlü ve yaralanmalı trafik kazalarının % 98,6'sı insan kusurundan kaynaklanmaktadır (EGM, 2021).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 2018 yılında yayımlanan rapora göre Türkiye ve Almanya için yayaların ve bisikletçilerin güvenliğine yönelik standartlar belirlenmiştir. Bununla birlikte her ülke yüksek riskli bölgelerin güvenliği için gerekli yatırımlar yapmaktadır. Tablo 2'de her iki ülkeye ait nüfus ve trafik kazalarında ölüm oranları verilmiştir.

Tablo 2. 2017- 2018-2019-2020 Verilerine Göre Almanya ve Türkiye'de Kaza Sayıları

Ülke	Yıl	Toplam kaza sayısı	Yaralanmalı kaza sayısı	Maddi hasarlı kaza sayısı	Ölü sayısı
Almanya	2017	2 643 098	302 656	2 340 442	3180
	2018	2 636 468	308 721	2 327 747	3275
	2019	2 685 661	300 143	2 385 518	3046
	2020	2 245 078	264 423	1 982 655	2719
Türkiye	2017	1 202 716	182 669	1 020 047	7427
	2018	1 229 364	186 532	1 042 832	6675
	2019	1 168 144	174 896	993 248	5473
	2020	306 559	125 837	179 093	1883

Tablo 2 incelendiğinde, Almanya ve Türkiye'ye ait bazı sayısal değerler verilmiştir. Buna göre Almanya'nın son yaralanmalı kaza sayısı ve ölü sayısı azalırken, toplam

kaza sayısı maddi hasarlı kaza sayıları değişkenlik göstermektedir. Türkiye'de ise yaralanmalı kaza sayısı, maddi hasarlı kaza sayısı ve ölü sayısı azalırken, toplam kaza sayısı değişkenlik göstermektedir. Her iki ülkenin ortak özelliği yaralanmalı kaza sayılarının ve ölü sayılarının yıllara göre azalma göstermesidir.

Türkiye'de sistematik trafik güvenliği çalışmalarına 1953 yılında yürürlüğe giren 6085 sayılı Karayolları Trafik Kanunu ile başlanmış 1983 yılında kabul edilen 2918 sayılı Karayolları Trafik Kanunu ile devam edilmiştir. Zamanla taşımacılık mevzuatı düzenlenmiş ve diğer alt düzenleyici işlemler ile trafik mevzuatının içeriği zenginleştirilmiştir (EGM, 2021).

Türkiye'de 2019 yılında gerçekleşen 174.896 yaralanmalı trafik kazasında 5473 kişi hayatını kaybetmiştir. Bir başka ifadeyle günde ortalama 479, saatte 20, 3 dakikada ise yaklaşık olarak 1 kaza meydana gelmiştir. Can kaybı, yaralanma ve kazaların ülke ekonomisine maliyeti yaklaşık olarak 64.2 milyar TL olup Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın %1.5'ini oluşturmaktadır (EGM, 2021).

2018 yılında AB ülkelerinde 100 bin kişiye düşen can kaybı ortalama 4,9, Türkiye'de 6,6 iken Almanya'da 3,9 olarak gerçekleşmiştir (EGM, 2021). Trafik kazalarının gerçekleşme oranı gelişmiş ülkelerde her geçen gün azalırken, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde ise hala yüksek oranlardadır.

Sonuç ve Tartışma

Gelişmekte olan ülkelerin kara yolu güvenliği kayıtlarına göre, trafik kazaları ölümlerin başlıca nedenlerinden biridir. Çocukların karıştığı kazalar ise toplam kazaların en yüksek yüzdesine sahiptir. Yetersiz trafik güvenliği eğitimi söz konusu durumun en önemli nedenleri arasında gösterilebilir (Abbas, 1996). Trafik güvenliği eğitim programının verimliliğinin artması amacıyla birden fazla yaklaşım ortaya atılmıştır. Söz konusu bu yaklaşımlarda farklılık olsa dahi hepsinin ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi çocukların yaş, gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmasıdır (Payam, 2010).

Dünyanın hemen her ülkesinde çocuklar için kara yolu güvenliği eğitimi, ulusal trafik güvenliği politikasının önemli bir parçasıdır. Ancak, ülkeler arasında kara yolu güvenliği eğitiminin organizasyonunda bazı farklılıklar vardır (Dragutinovic ve Twisk, 2006).

İlgili alanyazın çerçevesinde, Türkiye ve Almanya'da trafik güvenliği eğitiminin ortak amacı özetlenecek olursa, trafik kurallarını bilmenin ve uygulamanın önemini kavratmak, sorumlu yaya ve sürücü olmanın gerektirdiği becerilere sahip olmak ve trafik güvenliği eğitiminde öğrenilen bilgileri davranışa dönüştürebilmektir. Söz konusu elde edilen bulgular, iki ülke arasında yapılan karşılaştırma sonucunda elde edilen olumlu özellikler arasında yer almaktadır. Birçok ülke gibi Türkiye'nin ve Almanya'nın da bu ortak düşünce ve ilkeye sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte

her iki ülke, trafik kazalarının önlenmesi için gerekli tedbirleri alma ve uygulamaya koyma konusunda benzerlikler göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak yapılan öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Trafik güvenliği eğitimi dersinde öğrenciler trafik eğitim parklarına götürülerek öğrencilerin gerçek yaşam koşullarında trafik içerisinde gösterecekleri davranışlar gözlemlenebilir ve öğrencilere dersler uygulamalı olarak verilebilir.
- Trafik güvenliği eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda paydaşların birlikte yer aldığı örneklerde araştırmalar yapılabilir.
- Trafik güvenliği eğitimi açısından başarılı programlar geliştiren ülkelerin kullandığı yöntemler yeniden yapılandırılarak düzenlenebilir.
- Trafik güvenliği eğitimi ders kitabının içeriği zenginleştirilebilir.
- Okullarda trafik güvenliği dersi verecek eğitimcilere yönelik trafik güvenliği alanında hizmet içi eğitimler verilerek bu eğitimlerin sürekliliği sağlanabilir.
- Trafik güvenliği dersi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimin bütün sınıflarında zorunlu hale getirilebilir.
- Üniversitelerin ulaştırma ve trafik hizmetleri programlarından mezun olan öğrencilerin okullarda ve sürücü kurslarında trafik güvenliği dersi vermesi için yasal düzenlemeler yapılabilir.
- Eğitim programlarında bisiklet kullanımı eğitimine yer verilerek eğitimlere erken yaşlarda başlanabilir.
- Okul servis araç şoförlerinin trafik ve ilk yardım ile trafik adabı konularında eğitime alınması zorunlu hale getirilebilir.
- Yükseköğretim programlarının tamamında öğrencilere trafik ve ilk yardım ile trafik adabı konularında eğitim verilebilir.
- Yükseköğretime geçiş sınavında trafik güvenliği ders müfredatından sorulan soruların sayısı artırılabilir.
- Belediyelerle iş birliği yapılarak çocuk trafik eğitim parkları yaygınlaştırılabilir.
- Okullarda trafik güvenliği konulu yarışma, karikatür, resim, slogan vb. yarışmalar düzenlenebilir.
- Basın, radyo ve televizyonlarda sürücü ve yayalara yönelik düzenlenen trafik programları yapılabilir.

Türkiye ve Almanya'da Verilen Trafik Güvenliği Eğitimlerinin Karşılaştırılması

- Sürücülerin ve yayaların bilgilendirilmesi için el kitapçığı, el ilanı, broşür vb. hazırlanabilir.
- Sosyal sorumluluk projesi yapılarak okullarda trafik eğitimi ile ilgili etkinliklerde velilerin de yer alması sağlanabilir.

Kaynakça

- ABBAS, K., Mabrouk, I. ve El-Araby, K. (1996). School Children as Pedestrians in Cairo: Proxies For Improving Road Safety, *Journal of Transportation Engineering*, 122(4), 291-299.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2007). *Sicherheit von Kindern im Straßenverkehr*, <https://www.bundestag.de/resource/blob/407060/083c04d59a127fb41145f55107aa9e45/WD-7-128-07-pdf-data.pdf>. (Erişim Tarihi: 30.10.2020).
- DİNDAR, R. (2009). Örgün eğitim sistemi içinde trafik eğitiminde oyunla öğretimin önemi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DRAGUTİNOVIĆ, N. ve Twisk, D. (2006). *The effectiveness of road safety education. A literature review*, The Netherlands: SWOV Institute for Road Safety Research.
- EMNİYET GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2021). Karayolu Trafik Güvenliği Eylem Planı.
- EMNİYET GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2021). Karayolu Trafik Güvenliği Strateji Belgesi.
- EKİCİ, A. (2014). *Trafik güvenliği kampanya modeli ve uygulaması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- FEDERAL MİNİSTER of Transport, Building and Urban development. (2011). *Road safety programme 2011*. https://ec.europa.eu/transport/road_safety/sites/roadsafety/files/pdf/20151210_2_germany_road-safety-programme-2011.pdf. (Erişim Tarihi: 25.10.2020).
- GÖKDAĞ, M. ve Atalay, A. (2015). Trafik eğitiminin trafik kazaları üzerindeki etkisi, *EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8-2, 272-283.
- GÜNGÖR, N. D. ve Çilingiroğlu, N. D. (2001). Trafik kazalarının nedenleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 3-4.
- İNAL, K. (2014). Sürücü eğitiminde informal öğrenmenin rolü: Türkiye Örneği, *Mediterranean Journal of Humanities*, IV/1, 181-189.
- KALKINMA BAKANLIĞI (2018). 11. Kalkınma Planı, *Karayolu Trafik Güvenliği Çalışma Grubu Raporu*: Ankara.
- KAVSIRACI, O. (2018). Güncel politikalar çerçevesinde kent içi karayolu trafik güvenliği, *Kent Araştırmaları Dergisi*, 25-9, 960-979.
- KELLER, K. (2018). *Sürücü kursu eğitim rehberi*, Heinrich Vogel Yayınevi: Almanya.
- MEB. (2018). Trafik güvenliği dersi öğretim programı.
- MEB (2018a). Trafik adabı dersi öğretim programı.

- OECD/ITF. (2016). *Road safety annual report 2016*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/irtad-2016-en>.
- OECD (2004). *Keeping children safe in traffic*. OECD Publishing, Paris.
- ÖZDEMİR, S. (2010). *Türkiye’de örgün eğitim sistemi içerisinde trafik eğitiminin durumu; Avrupa ve Dünya ülkeleri ışığında geliştirilmesi*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.
- PAYAM, M. M. (2012). İlk ve ortaöğretim okullarında trafik eğitimindeki temel sorunlar: Siirt ili örneği, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.
- PAYAM, M. M. (2018). *Avrupa Birliği ve Türkiye’de trafik güvenliği eğitimi*, İksad Yayınevi: Adıyaman.
- SELVİ, H. ve Bıçak, B. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 315-325.
- ŞİMŞEK, Ö., Gültekin Akduman, G. ve Alisinanoplu, F. (2009). Çocuklarda trafik güvenliği eğitiminin önemi, *Ulaşım ve Trafik Güvenliği Dergisi*, 3(1), 5-15.
- TEKEŞ, B. (2020). *Trafik psikolojisi*, Ayrıntı Basım Yayım: Ankara.
- TÜTÜNCÜ, M. (2001). *Türkiye’de örgün eğitim sistemi içinde trafik eğitiminin önemi*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2018). *Global Status Report on Road Safety*. Geneva: World Health Organization.
- YİĞİTEL, Z. (2019). Cinsiyet faktörünün trafik güvenliğine etkisi: Ankara örneği. (Yükselisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

GLOKAL LİDERLİK: EĞİTİM BAĞLAMINDA BİR ALANYAZIN İNCELEMESİ

DERLEME MAKALESİ

Celalettin KORKMAZ¹

¹ Dr. Öğr. Gör., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD, ckorkmaz@mku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7249-1070.

Geliş Tarihi: 23.05.2020 Kabul Tarihi: 21.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.741585

Öz: Günümüz yönetim anlayışında gelişim ve değişimler ile yenilikleri ör-gütlerine kanalize edebilen, bu değişim sürecini görebilen liderlere gereksinim duyulmaktadır. Bu açıdan önemini hiç yitirmeyen liderlik kavramı üzerine çalış-malar süregelen olup küreselleşen dünyada günümüz eğitim liderliği bağlamında glokal liderlik önem kazanmaktadır. Glokal “Küryerel” kavramı, “küresel düşün- nüp yerel hareket etmek” anlamında olup yöneticilerin küryerel davranabilme özelliği “glokal liderlik” kavramı ile anlam kazanmaktadır. Glokal bir eğitim liderliği için eğitim kurumlarının dünyaya açılması gereklidir. Küresel gelişme- ler, eğitimde yerel anlayışı etkilerken, yerel gelişmeler, küresel eğitim araştı- rmalarına katkıda bulunur. Eğitim yöneticileri buldukları çağın gereklilikleri doğrultusunda değişikliklere uyum sağlayarak kendilerini yenilemeli ve liderlik özellikleri göstermelidirler. Liderlik bir etkileme süreci olarak amaçlara ulaşmayı gerektirir.

Anahtar Kelimeler: Glokal, Küryerel, Eğitim, Glokal Liderlik

GLOCAL LEADERSHIP: A LITERATURE REVIEW IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Abstract:

In today's management approach, leaders should see and adapt developments, changes and innovations to their organizations. Studies about leadership, never lost its importance, are ongoing and glocal leadership is gaining importance for education in the globalizing world. "Glocal" means "thinking globally and acting locally" and the ability of managers to act globally becomes meaningful with the concept of "glocal leadership". For a glocal educational leadership, educational institutions must be globalised. While global developments affect local understanding in education, local developments contribute to global education research. Education directors should adapt themselves to the changes in line with the requirements of the current era. They renew themselves and show leadership characteristics. Leadership requires achieving goals as an influencing process.

Keywords: glocal, Education, Glocal Leadership

Giriş

Eğitim, bir toplumun yapılarının karmaşıklığı içinde gerçekleşir. Toplumun bulunduğu yer, sahip olduğu kültür, vatandaşlık, yerellik ve küresellik gibi özellikler eğitimi etkilemektedir. Dünyanın her yerinde topluluklar bulunmaktadır ve her toplum diğerleriyle karşılaştırıldığında kendine özgüdür. Kısaca her toplum yereldir. Buna karşın toplumlar arası etkileşim ve bağlılık küresel toplumu meydana getirmektedir. Bu açıdan eğitimi küresel bağlamda açıklamak güçtür. Kendi içinde bir sistem olan eğitim bir toplumda sosyalleşme, uyum ve entegrasyon gibi önemli amaçlara hizmet eder. Eğitimin paydaşları arasında siyasiler, liderler, yöneticiler, öğretmenler, ebeveynler ve cemiyet bulunmaktadır. Tüm bu paydaşlar işbirliği içinde sosyal amaçların gerçekleşmesi amacıyla toplumun geleceği, öğrenciler için görev yaparlar (Jean-Francois, 2015, 1-5).

İnsanlar arası mesafeler kalkmış olduğundan günümüz eğitimi küresel sistemin anlaşılmasını sağlamalıdır. Küresel bilgi ve becerinin eksikliği fırsatların ve kazançların kaybedilmesidir. Ülke sınırları dışında yeni sınırlar oluşmakta ve dünyanın geri kalanı hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bir bireyin kaybı, ülkenin dünyada ki yerinin kaybıdır. "Biz ve diğerleri" anlayışı ile insanlar arası mücadele ve uzlaşma gibi insan aktiviteleri olduğu için küresel ısınma, grip salgınları da küresel sorunlar olarak yer almaktadır. Bu süreçte kültürel ve dilsel uyuşmanın yanında dijital, teknolojik

uyum da dünya vatandaşlığı için elzemdir. Küresel bilgi, beceri, tutum ve kabiliyet göstergesi olarak dijital yeterlik sağlıklı ve başarılı bir yaşam için gereklidir (Zhao, 2009,162-178). Alibaba, eBay, Amazon, whatsapp, facebook, tiktok, twitter dünyanın dijital ve sanal gerçekliği olarak gösterilebilir.

Günümüzde iç içe girmiş ekonomiler ile uluslararası artan rekabet iletişim, teknolojik gelişmeler ve ticari düşünceyle bölgesel ve ulusal düzeyden çok küreselleşmektedir. Sınırları aşan yaratıcı düşüncelerin hareketliliğinin artması, serbest ticaret ve finansal hareketler küreselleşmenin göstergeleridir. Dünya'nın küreselleşmeye başlamasıyla batı merkezli bir dünyadan çok kutuplu bir dünyaya geçiş başlamıştır. Buna karşın bilimsel araştırmalar ve yenilikçi gelişmeler halen batı merkezli firma ve üniversitelerin kontrolünde olduğu söylenebilir (Carnoy, 2016, 64). PISA, TIMSS gibi eğitim sistemini değerlendiren sınavlar ile dünya üniversite sıralamalarını karşılaştırdığımızda temel eğitimden yükseköğretime genel hâkimiyetin batı eksenli olduğu görülmektedir. Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri eğitim kurumlarının uluslararasılaşması ile dünyanın eğitim merkezi konumundadırlar.

Yerel kurumlar kendi ulusal ve bölgesel konularına odaklanırken emperyalist olanlar deniz aşırı ülkelerden öğrenci çekebilmek için güçlü uluslararası istihdama yönelmektedirler. Uluslararasılaşmanın bilincinde olan örgütler ise kurumu ve kültürünü uluslararasılaşmaya dönüştürmektedirler. Fakat diğer denizaşırı kurumlarla tam bir etkileşimleri yoktur. Uluslararasılaşmış kurumlar dünya çapında iş yapan, ortaklıklar kuran, diğer ülkelerden öğrencileri olan, küresel perspektifte uluslararası deneyim sunan, programını uyarlamış, uluslararası personele sahip olma özelliklerini gösterir. Uluslararası odaklı kurum ise çok azdır. Uluslararasılaşma güçlü bir süreci kapsar. Kültürel değişim transformasyoneldir. Temel özellikleri ise hem yerelde hem de yurt dışında uluslararasılaşmayı güçlü şekilde başarmışlardır (Foskett, 2012).

Küreselleşen dünyada uluslararasılaşma çabası içinde olunması gerekmektedir. Bu çabaya yönelik eğitim kurumlarının gelişimi için yöneticilerin liderlik özelliği göstermesine gereksinim vardır. Eğitim kurumlarının yöneticilerinden bazıları farklı sektörlerde liderlik tecrübesine sahipken bazıları ise liderlik eğitimi almış olabilir. Buna karşın çoğunun uluslararasılaşma ve liderlik için sadece kendi bireysel deneyimleri etkilidir. Dolayısıyla yöneticilerin veya yardımcılarının küresel eğitim sisteminde stratejik uluslararası liderlik rolüne sahip olması gerekmektedir (Foskett, 2012). Nitekim küryerel etkileşimler gelişmekte olan dünyada sürdürülebilir kalkınma açısından önemli bir role sahiptir (UN, 2020b).

Küreselleşen çağın liderleri, geçmişteki liderlerden farklı becerilere ihtiyaç duymaktadır (Chavez, 2018, 1). Bunun nedeni ise insanların oluşturduğu stres, çatışma, karar alma gibi olguların yer aldığı örgütler ile içinde bulunulan süreçleri yönetebilmek ve uyum sağlama gereksinimidir (Ümmet ve Demirci, 2017). Çağın yetkinlikler önceki yüzyıllara göre farklılaşmıştır. Bu nedenle günümüz değişim ve beklentileri

doğrultusunda etkili öğretim ile bu yeni şartlara uyum sağlamak için eğitimcilerin gerekli bilgi ve becerilerine sahip olması gerekmektedir. Nitekim öğretmenin başarılı olması değişime açık olup, kendini yenilemesi ve bu süreçteki edinimlerini etkili bir şekilde kullanması ve bunu karşı tarafa yani bireylere, öğrencilere o derecede yansıtabilmesi ile mümkündür (Korkmaz, 2019). Yeni yüzyılda üretilen bilgi ile değişimin hızı teknolojik gelişmeleri etkilemiş, eğitim de bu değişimden etkilenmiştir. Dolayısıyla ne sadece küresel ne de yerel beceriler bugünkü dönüşüme cevap verebilir fakat her ikisi bugünkü değişime yanıt olabilir. Dünyadaki değişime uygun nitelikli insan gücünü yetiştirmek için eğitimde ki değişimleri fark edecek, süreci yönetecek ve yönlendirecek yöneticilere gereksinim duyulmaktadır.

Eğitim lideri olarak okul yöneticileri bir okulun başarısının anahtarıdır. Tüm okullar, bir amaç ve yön duygusu yaratan, personel ve öğrencilerden yüksek beklentiler belirleyen, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye odaklanan, performansı izleyen ve personeli ellerinden gelenin en iyisini yapmaya motive eden bir lidere ihtiyaç duyar (DfEE, 1998, 22: akt. Gunter, Courtney, Hall ve McGinity, 2018, 138, 139). Okul müdürünün lider olarak tanıtılması, benimsenmesi ve gelişiminde küreselleşen eğilimler fark edilmelidir. Kurumsallaşmış liderliğin statüsünün sağladığı fikir ve fırsatlar, eğitim mesleğinde liderlik okul müdürlüğüne ilham verici ve motive edici bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Bağlam içindeki beklentilerin, düşünülen, söylenen ve lider olarak yapılanları şekillendirdiği lider rollerinde olanlardan çok şey talep edilmektedir. Liderin başarısızlığı bireylerin ve tüm ekiplerin mesleki hayatta kalmasını etkileyebileceğinden, riskler çok büyük olabilir. Öğrenci ve okul sonuçlarından elde edilen veri setleri (sınav sonuçları, bütçe verimliliği ve etkililiği, teftiş kararları ve raporlar) nedensel olarak müdür liderliğine bağlıdır (Gunter, Courtney, Hall ve McGinity, 2018, 138-140).

Eğitim liderliği bağlamında eğitim yöneticileri buldukları şartlar ve zaman açısından çağın gereklilikleri doğrultusunda değişikliklere uyum sağlayarak liderlik özellikleri göstermeliler ve kendilerini yenilemelidirler. Çünkü liderlik bir etkileme süreci olarak amaçlara ulaşmayı gerektirir (Doğan, 2013). Amaçlara ulaşmak için pek çok liderlik özelliği göstermekle birlikte yönetici dünyanın ve eğitimin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte liderlik özelliği göstermelidir. Okul yöneticileri bu anlamda mevzuatçı bir anlayışla var olanı sürdürme eğilimi yerine değişim ve gelişime yönelik farklılıklara kurumunu açabilen liderlik özelliği sergilemelidirler.

Liderlik geçmişten günümüze önemini hiç yitirmeyen bir kavram olup günümüz dünyasında insanın olduğu her yerde daha da önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanayi devrimiyle beraber teknolojinin hızlı gelişimine bağlı olarak dünya daha karmaşıklaşmaya başlamış ve bu da yöneticilerin önemini artırmıştır. Dünya geliştikçe ve değiştikçe insanların istek ve gereksinimleri artmış ve farklılaşmıştır. Böylelikle yöneticilerin liderlik vasıflarının çeşitlenmesi kaçınılmaz olmuştur. Dünya’da ki

değişim, gelişim ve farklılaşma yöneticilerde yeni liderlik özelliklerinin gereksinimine neden olmaktadır.

Liderlikle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya da devam etmektedir. Bu da liderliğin güncelliğini kaybetmediğinin en önemli göstergelerindendir. Bu çalışmalar doğrultusunda liderlikle ilgili alan tarandığında görülecektir ki yüzün üzerinde liderlik yaklaşımından bahsedilmektedir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra kültürel, öğretimsel, etik, vizyoner, dönüştürücü, öğrenen gibi liderlik yaklaşımları eğitimde liderliği etkilemiştir (Dağlı, 2013).

Yenilik var olmayandır. Yerel yenilik, fikirleri başka yerlerden taşımayı gerektirir. Glokal yenilik küryerel olarak yeni düşünce çağrısıdır (BM, 2020a). Eğitimde glokal liderliğin odak noktası hedeflenen gelecek için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün temelini oluşturan, yenilikçi eğitim kurumlarının günümüz ve yarının ihtiyaçlarına uygun yönetim anlayışına yönelik gelişimine vurgu yapmaktır. Bu açıdan okul yöneticilerinin hem yurt içinde ki eğitim sürecini hem de yurt dışındaki gelişmeleri iyi okuyabilmesi gerekmektedir. Yöneticilerin bu beceriye sahip olması glokal liderlik vasfıyla ilişkilendirilebilir.

Küreselleşme Kavramı

Türkçede küreselleşme olarak ifade ettiğimiz kavram İngilizcede "globalization" olarak kullanılırken ülkemizde zaman zaman globalleşme olarak da karşımıza çıkmaktadır. Küre kavramı coğrafi bir terim olarak dünya ve dünyanın şeklini açıklamak için kullanılır. Bu anlamda küre kelimesi terimsel olarak dünya anlamına geldiğinden Türkçede globalleşme kavramı yerine "küreselleşme" kavramı kullanılmaktadır. Küreselleşme, yerkürenin farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletler arasındaki iletişim ve etkileşim derecesinin "karşılıklı bağımlılık" kavramı çerçevesinde giderek artması olarak tanımlanabilir (Bayar, 2016). Küreselleşmeyi tanımlamak için "küresel köy" veya "düz dünya" metaforları en sık kullanılan kavramlardır (Zhao, 2009, 101).

Küreselleşmenin ortaya çıkışı noktasında günümüz bilgi teknolojilerinde ki büyük sıçrama sonucu üretim süreçleri, çalışma koşulları, iş organizasyonu ve şirket yapılarının büyük ölçüde değişerek insanların nereye gidecekleri noktasında kendi iradelerinin değil kendi dışlarında ki güçlerin belirlediği vurgulanmaktadır. Küreselleşme dünya çapındaki ilişkilerin yoğunlaşarak her alanda mesafenin daha az önemli hale gelmesi ve siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel olarak dünyanın daha çok bütünleşmesidir (Genç ve Eryaman, 2007). Aslında günümüzde tüm değişimleri açıklamak için kullandığımız, her duruma uydurduğumuz ve sıklıkla açıklamalarda başvurduğumuz çağımızın klasik, sihirlili bir kavramıdır küreselleşme (Dikkaya ve Özyakışır, 2006).

Küreselleşme süreci temelde üç evreye ayrılmaktadır. 18. ve 19. yüzyılda ortaya çıkan sanayi devriminin etkisiyle 19. yüzyılın sonlarında görülmeye başlayan ilk kü-

reselleşme süreci özellikle iktisadi anlamda olup uluslararası ticaret ve küresel piyasaların entegrasyonu ile serbest dolaşım oldukça artmıştır. 1914 yılında başlayan ikinci küresel dönem birinci dünya savaşıyla bu olumlu süreci ters yönde etkileyerek ikinci dünya savaşının sonu olan 1950'lere kadar aşırı milliyetçi, iktisadi anlamda korumacı ve kendi kendine yetme anlayışı hâkim olmuştur. Üçüncü evre ise 1950 sonrası ve özellikle 1980 sonrasında ki hızlı ivme sonucu günümüz iletişim ve ulaşım hızı küreselleşmeyi açıklamak için kullandığımız dünyanın küçük bir köy olarak adlandırılması olarak tanımlanmaya başlamıştır (Bayar, 2016). Dünyanın küreselleşme sürecine bakıldığında ilk zamanlarda savaşların buna etkisi görülmektedir. Ülkeler, topluluklar ve kavimler arası savaşlar ve göçler milletler arasında doğrudan ve dolaylı olarak bir etkileşim oluşturmuştur. Özellikle doğu ve batı toplumları dini, kültürel ve teknolojik olarak birbirlerini etkilemişlerdir.

Küreselleşme eğitim üzerinde ekonomik ve kültürel özellikler gibi bir dizi önemli etkiye sahiptir (Zhao, 2009, 102). Eğitimin küreselleşmesi bağlamında ise eğitimin yönetimi ve süreçsel işleyişi açılarından gelişmiş ülkelere entegrasyonu anlaşılmaktadır. Eğitim sistemlerinde büyük değişimlere yol açacak küreselleşme ile yeni eğitim uygulamaları, eğitim programları ve eğitim modelleri geliştirmede gelişmiş ülkelere yararlanma ve işbirliği kaçınılmazdır. Bu kapsamda büyük bir değişimi ifade eden küreselleşme ile küresel rekabet açısından donanımlı bireyler yetiştirmek küresel eğitimin değişime uyum sağlama yoludur (Genç ve Eryaman, 2007). Bu uyum sağlamanın yolu ise kalkınma, refah, gelişme gibi kavramların odak noktası olan eğitim sistemine dayandırılmaktadır. Teknolojiyi üreten ve kültürlerini yaygınlaştıran, bilginin nasıl kullanılacağını belirleyen ülkeler gelişmiş ve eğitimi şekillendiren ülkelerdir. Bu nedenle eğitim sistemlerindeki değişimler ve eğitimi küresel politikalarla evrensel taşıma çabaları önemlidir (Dikkaya ve Özyakışır, 2006).

Yerellik Kavramı

Yerelleşme karşımıza iki şekilde çıkmaktadır. Bunlardan ilki yönetimin yerelleşmesi yani âdemi merkezîyetçi bir anlayışın hâkim olmasıdır. Diğeri ise duyuşsal yerelleşmedir ki kültürel bir refleks sonucu dünyanın değişimine karşı verilen bir tepkidir. Aslında her iki tür yerelleşme de küreselleşmenin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Küryerelleşme bağlamında yerelleşme ise yönetsel anlamda ortaya çıkmaktadır. Karataş (2012)'in aktardığına göre küresel ve ulusal gelişmelerin sonucu olarak merkezîyetçi yaklaşımdan yerelleşmeye doğru bir eğilim söz konusudur. Bu eğilim de merkezden yerele doğru bazı yetki biçimlerinin aktarılması durumudur. Aslında küreselleşen dünyada eğitimin yerinden yönetimi kaçınılmazdır. Bu durum eğitimin yeniden yapılandırılması anlamında yetki genişliği, yetki devri ve yetki verme vb. anlamda yerelleşme uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır (Yolcu, 2010). Bu yetki devrinin gerekçesi de eğitimin finansmanı, örgütsel etkililik, hesap verebilirlik ve benzeri anlamda eğitimin niteliğinin artırılması açısından gerekli görülmesidir. Merkezi yöneti-

min, eğitimin niteliğinin artırılması anlamında hem küresel gelişmeler doğrultusunda buna uyum sağlama hem de yerelliği koruma anlamında yeterince etkili olamayacak olması yönetsel anlamda yerelleşmeyi önemli kılmaktadır.

Duyuşsal anlamda yerelleşme ise insanların özünü kaybetme ve küresel hegemonyanın kendilerinin varlığını olumsuz etkileyeceği düşüncesidir. Küreselleşmenin etkileriyle insanlar ilk zamanlar yerelleşmeyi benimsemişlerdir. Türkiye’de, okullarda yerli malı haftası, uluslararası şirketlerin dış pazardan iç pazara getirdiği ürünlere karşı yerelleşme adına atılmış bir adımdı. Aynı şekilde G. Kore’de küreselleşme eğilimiyle “yerel kültürümüzü biliyoruz” adlı yeni bir Rönesans hareketi anlamında kampanyalar oluşturulmuştur. Bunun sonucunda yerel kültüre ilgi artmaktadır. Geleneksel ürün pazarları açılmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki, bu pazarların bölgesel kültürlerin birleştiği yerde sosyo-kültürel yükselişte önemli rol oynadığı görülmüştür (Bok-Rae, 2007). İnsanların kimlik oluşumu da bu süreçten etkilenmektedir. Küresel cinsiyet kimliği anlatıları, cinsiyetin yerel doymuş kültürel kategorileri ile etkileşimlidir. Bu tür küresel tümeller içeri girer ve yerel kültür kategorileri ile etkileşerek yeni bir anlam elde ederler (Kjeldgaard ve Nielsen, 2010). Bu şekilde, küresel yeni oluşumlar hem kendilerine o kültürde yer bulur hem de o kültürü yeniden şekillendirir.

Eğitimde ki değişim süreci dünya ölçeğinde oluşmakta olup bu da eğitim sisteminin yurttaşlık eğitimi üzerine temellenmiş olması ve buna yönelik alt yapı oluşturulmasına etki etmiştir. Eğitimin yerelleşmesi eğitimin sorumluluğunun yerel yönetimlere verilmesi doğrultusunda eğitimin sermayenin hizmetine girmesine zemin hazırlamaktadır. Eğitim hizmetinin piyasaya açılmasıdır yerelleşme (Ağrı, 2006). Dolayısıyla yönetsel anlamda eğitimin yerelleşmesi aslında eğitimin küreselleşmesi olarak algılanmaktadır. Nitekim piyasanın küresel gelişmelerden etkilenmemesi imkânsızdır. Bu da ulusal eğitim anlayışının yerini uluslararası eğitime bırakmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Güler’den aktarıldığına göre bu durum küreselleşme sürecinde yönetsel anlamda yerelleşme ile ulus devlet anlayışının egemenliğini yerele dağıtarak küresel güçlere rahat hareket etme alanı oluşturmaktadır. Aslında küreselleşme ve yerelleşme kaçınılmaz birer iki güç olarak karşımıza çıkmakta olup 21. yüzyılda ülkelerin başarıları bu iki kavramı nasıl yöneteceğine bağlıdır (Olgun, 2007).

Glokalleşme (Küryerelleşme) Kavramının Doğuşu

Glokalleşme “Küryerelleşme” kavramını ilk kimin kullandığı bilinmemektedir. Ancak, Japonca kökenli kelimeyi İngilizcede ilk kullanan kişinin sosyolojinin farklı alanlarında çalışan Profesör Roland Robertson olduğu söylenebilir. Japonca’dan kazandırılan kavram, öncelikle pazarlama uzmanları tarafından Japon ürünlerin yerelleşmesi, yani yerel zevke, ilgilere uygun olması, ancak, uygulama ve erişimde küreselleşmeyi açıklamaktadır. Robertson ve konuyla ilgilenen diğer uzmanlar, başka bir yerde icat edilen ürünlerin ülke içinde ki kullanımında yerel bir takım dokular aradıklarını fark etmişlerdir (Khondker, 2004). Sosyal teoride glokalleşme ilk olarak

Robertson (1992, 1995; Robertson and White, 2003, 2004, 2005) tarafından yayılmış ve geliştirilmiştir. Ritzer (2003, 2004), Roudometof (2005) ve Tomlinson (1999) gibi diğer kuramcılar kavramı geliştirmişlerdir (Giulianotti ve Robertson, 2007).

80'lerde Japonların iş dünyasında glokalleşme anlamında kullandıkları kelime *do-chakuka*, küresel yerelleşme anlamına gelmektedir. İş alanında tarım teknolojilerinin yerel şartlara uyarlanmaya çalışılması olarak tanımlanmıştır (Martin ve Woodside, 2007). Küresel toplumlarda çok ulusluluğun ötesinde küryerelleşmede kozmopolitizm vardır. Bu küryerelleşme, gerçek yaşamda önceden var olan küresel ve yerel konuların karışımının bir işaretidir. Ahlaki ve etik bakış açısından, insanların diğerlerine karşı tutum ve yönelimlerinin açıklık durumunun ortaya çıkması olarak tanımlanabilir (Roudometof, 2005).

Glokalleşme terimi literatürde küresel yerelleşme anlamına da gelmektedir. Terim, akademik çevrelerde ilk 1980'lerde Harvard Business Review'de Japon ekonomistlerin makalelerinde görülmüştür. Bu terim, bir ürünün veya hizmetin sunulduğu yer, kültüre başarılı bir şekilde uyumunu tanımlamak için oluşturulmuştur. Anderson-Levitt (2003, 35)'in aktardığına göre, Robertson glokalleşmeyi "aynı anda hem evrenselleştirici hem de ayrılıkçı eğilimlerin birlikte ortak varlığı" olarak ifade etmiştir. Friedman (2000), sağlıklı küryerelleşmeyi diğer güçlü kültürlerle karşılaştığında bir kültürün yeteneği, doğal uyumu ve o kültürü zenginleştirerek etkileri hapsedmesi, gerçekten kendisine yabancı olan şeylere direnmesi, bölümlere ayırması, yine farklı olarak zevk vermesi ve kutlanabilmesi" olarak tanımlar. Ross ve Lou (2005) küryerelleşmenin, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz yönlerinin ötesinde, yerel toplumların karşılaştığı küresel iletişimin somut zorlukların potansiyelini güçlendirme eğilimi arasında büyük bir denge dünyası oluşturma araştırması olarak tanımlar.

Küreselleşmenin birçok faydasının olmasının yanında aynı zamanda toplulukların normlarının ve değerlerinin yok olmasına, kimlik kaybına, yerel dillerin, kültürün, tarihin, inançların varlığını tehlikeye attığı günümüz dünyasında glokalleşme yeni bir olgu olarak durmaktadır. Küreselleşmeye karşı ortaya çıkan bu kavram yalnızca yerel perspektifleri ve ideolojileri değil, aynı zamanda küresel dünya görüşünün bazı unsurlarını da içeren bireylerin dünyanın her yerinde yerel kültürlerini korumalarına olanak sağlayan glokal düşüncedir (Tulgar, 2018, 549; Mampene, Omidire ve Aluko, 2018, 4).

Glokalleşme (Küryerelleşme)

Küreselleşme ile küçük bir köy olarak adlandırılmaya başlayan dünyada kendi özünü kaybetmeden diğerleri gibi olma veya onlarla eş seviyeye ulaşma, böylelikle ulusal olarak uluslararası ölçekte rekabet edebilme kabiliyeti diyebileceğimiz glokalleşme "glocalization" (küryerelleşme) kavramı, günümüzde çokça vurgulanmaktadır. Yerel kalarak küresel olmayı tanımlayan terim, İngilizce olan global ve lokal (local) kelimelerinin ilk üç ve son üç harfin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Glokal (Glo-

cal), Türkçede “küyerel” veya “küyerel” olarak kullanılmaktadır. Oxford sözlüğünde global, bir sıfat olarak kullanılmakta, yerel ve küresel konuların birlikte nitelendirilmesi veya yansıtılması şeklinde tanımlanmaktadır. Küyerelleşme, küreselleşme kavramının sosyal bilimler alanında açıklanmasında öne çıkan anahtar kelimelerdendir.

Küyerelleşme “glocalization” terimi, küreselleşme (globalization) ve yerelleşme (localization) kelimelerinin birleşimidir. Bu fikir, yerel görevlilerin yerel koşul üzerindeki küresel etkileri hafifletme olarak küreselleşmenin karşıtlarına ve savunucularına dönük son ideolojik engelin üstesinden gelmek içindir (wordspy.com). Küyerel “Global” kavramı, “küresel düşünüp yerel hareket etmek” anlamına gelmektedir. Çağımızın gerektirdiği küyerel davranabilme özelliği, yöneticiler açısından “küyerel liderlik” kavramı ile anlam kazanmaktadır. Son yıllarda tüm dünyada doğruluğu giderek daha geniş kesimlerce kabul gören görüş “Küresel Düşün, Yerel Hareket Et (Think Global-Act Local)” şeklinde özetlenmektedir. “Küyerelleşme”nin kilit özellikleri şu şekildedir (Çakmaklı, 2011): 1. Çeşitlilik, sosyal yaşamın esasında vardır. 2. Küreselleşme tüm farklılıkları ortadan kaldırmaz. 3. Tarih ve kültür, ister kültür ister toplum ister ulus olarak tanımlayalım tüm grupların farklı deneyimlere sahip olmasını sağlar. 4. Küreselleşmenin bir dalga gibi tüm farklılıkları sileceği korkusunu ortadan kaldırır. 5. Çatışma ve tansiyon yükselmelerinin olmadığı bir dünya vaat etmez; bunun yerine karmaşık yapının tarihe dayalı anlaşılmasını sağlar.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1995, 2-7) raporuna göre, günümüzde devletlerin başarısını büyük ölçüde küresel dinamiklere uyum sağlayabilmeleri ve onları milli hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanabilmeleri belirlemektedir. Uluslar, kendi kültürel değerlerini kaybetmeden dünya değerleriyle bütünleşmelerini sağlayacak sentezlere ihtiyaç duymaktadırlar. DPT (2000, 54) raporunda, gelecekte kimliklerini koruyan ve başkalarının kimliğine de en az kendi kimliği kadar saygı gösteren, yerel düşünüp küresel davranan, böylece dünyayı çeşitli kimliklerle donatan insanların olabileceği vurgulanmıştır. Her yerel kimlik, kendi evren yorumunu kullanarak bir arada yaşamanın yolunu bulabilir. Önemli olan insanoğlunun, bu karmaşık durumdan barışçı bir yol bularak çıkması olacaktır, denilmektedir. Aktan küyerelleşmeyi, “uluslararası ilişkilerde küresel gerçeklerden hareket ederek küresel düşünmeyi, otarşim yerine dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi; ülke içinde ise merkezi yönetim kanalıyla ekonomiyi ve siyaseti yönlendirme yerine yerel yönetimleri daha fazla güçlendirme” olarak tanımlamaktadır (Çakmaklı, 2011).

Khondker, Robertson’ın oluşturduğu çerçevede, küreselleşmenin ve küyerelleşmenin birbirine bağlı görülmesi gerektiğini tartışmıştır. Aynı anda, yerelin küreselleşmesi, küreselin yerelleşmesi, macro-yerelleşmenin ve mikro-küreselleşmenin ikiz süreçleri olarak ifade edilebilir. Macro yerelleşme, yerelin sınırlarının genişlemesi yani bazı düşünce, etkinlik ve kurumların küresel hale gelmesini içerir. Dünya çapında dini ve etnik hareketler buna örnek gösterilebilir. Mikro küreselleşme, belirli küresel süreçlerin yerel ortama geçişini içerir. Feminist ve ekolojik hareket gibi sosyal hareketlerin,

yeni üretim ve pazarlama stratejilerinin hızla yerel ortamda yer bulması buna örnektir (Khondker, 2004).

Farklılık sosyal yaşamın gereğidir dolayısıyla küreselleşme tüm farkları silip atamaz. Diğerlerini kültürler, topluluklar veya uluslar olarak tanımlanmasına bakmaksızın tarih ve kültürün özerkliği gruplardaki kişilerin tecrübelerini emsalsiz kılar. Küreselleşme ile ilgili pek çok yayın tek tip bir dünya ile sınırların kalktığı, kültürlerin birbirine girdiği algısı yaratmaktadır, buna karşın küryerelleşme, küreselleşmenin bütün farklarını ve tsunami gibi oluşan pek çok korkuyu ortadan kaldıran bir görüştür. Küryerelleşme, çelişki ve gerginliklerden uzak bir dünya sözü vermez fakat daha tarihi temelleri olan karışıklıkları faydacı dünya görüşü doğrultusunda anlamaktır (Khondker, 2004). Küryerelleşme için temel önermeler olarak sunulan ifadeler bilinen küresel ifadelerden çok farklı olmamakla birlikte tüm bu açıklamalar küreselleşmeye farklı bir boyuttan bakış oluşturur.

Küryerelleşme, şirketlerin sadece dünya çapındaki konuları değil; bunların faaliyet gösterdikleri ülkelerinin özel durumları ve koşullarını göz önüne almadan hareket etmemeleridir. Bu bağlamda küryerelleşme kavramı, hem küresel hem de yerel davranmaya ilişkin ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir yaklaşım sergiler (Ekinci, 2010).

- “Küresel planla yerel hareket et” (Plan global, act local).
- X Ülkesinde ürettiğini Y Ülkesinde nasıl daha iyi satabilirsin?
- Çok ulusluluk yerine daha yerel olmayı tercih et (more multilocal than multinational).

Bir ürünü, fikri sadece bir ülke için üretirsin veya bunu üretip küresel pazara sunarsın, ya da ülkesel ve bölgesel olarak uyarlayıp geliştirirsin. Birincisi, miyobik bir yaklaşımdır. İkincisi iş görür, fakat üçüncüsü yeni planlamalar oluşturarak standartların ötesine geçer, yelpazeyi genişletir. Diğer ülke insanların davranışları, çevre şartlarının etkileri, rekabet, yönetim anlayışı nasıldır? gibi sorulara cevap vermek gerekir. Küryerelleşme stratejisine sahip markalar, dünya çapında ürünlerini pazarlarken izleyecekleri yaklaşımları bu yönde geliştirirler. Bu şekilde küryerel birer lidere dönüşürler. Philip’s, Barbie Bebekler, McDonald’s, BurgerKing, Coca Cola ve diğerleri bunlara örnek olarak verilebilir. Yukarıda sıraladığımız firmalar hizmet verdikleri ülkelere göre farklı ürünler sunarak, küryerelleşmeyi sağlayarak örgütlerinin başarısı için bu anlayışı kullanan birer küresel firmalardır (Kotler, 1986).

Günümüzün uluslararası şirketleri, küresel düzeyde faaliyetlerini yürütürken yerel piyasa şartlarına uygun davrandıkları bir gerçektir. McDonalds, Dominos Pizza adlı şirketlerin Türk damak tadına uygun hizmet üretmeleri, HSBC Bank’ın reklamlarında dünyanın yerel bankası sloganını vurgulaması, CNN adlı medya devinin CNN-Türk adı ile Türkiye’de ulusal ama dünya ölçeğinde ve ABD merkezli olarak faaliyet

göstermesi, yerel ortaklarla işbirliği yapan pek çok şirket, isim hakkını dünyaya satan Hilton, Anemon gibi hizmet sektörüne hitap eden otel markaları ve daha nice küresel “çok uluslu/uluslararası/ulusüstü” kuruluşlar, pazarlama ve reklam propaganda stratejileri ile tek merkezden yönettikleri fakat yerel pazarın kılığına bürünme ile ürünlerini yerel dillerle ve yerel renklerle süslemektedirler (Olgun, 2007). Böylelikle evrensel bir marka olmakta ve bireylerin günlük yaşamlarında kişilerarası iletişimde yer almaktadırlar.

Küreselleşme, pratik küryerelleşmenin pek çok farklı modunu içerir (Auyero, 2001). “Biz bir ürün satıyoruz. Sattığımız bu ürün demokrasidir” Amerikan diplomasisini tanımlarken, bu sözleri eski ABD Dışişleri Bakanı Colin Powell söylemiştir (Wodak, 2010). Yerel anlayış, kültür ve yönetimlerin kendi inançları doğrultusunda tek bir doğru etrafında bir araya getirilmesine yönelik karmaşık ifadelerle insanların ulusal olma özelliğini kaybetmelerini amaçlayan oluşumlar toplumların yereli sahiplenmesiyle bunu başaramamıştır. Yalnız bu küresel hareketten etkilenmeksizin milletlerin varlığını sürdürmesi de zor görülmektedir. Bu nedenle bu karmaşık küreselleşme sürecinden etkilenmeksizin, yerel özelliği kaybetmeden arkasındaki kitleyi bir arada tutarak dünya ile rekabet edebilir düzeye getiren liderlere insanlar gereksinim duymaktadır.

Akkutay’a göre, küreselleşme sürecinde sosyal mirasa sahip toplumlar sosyal yapılarını koruyabilecektir. Bu doğrultuda, günümüzün yeni değerlerinin hem yerel hem de küresel özellik taşıması gerekir. Toplumlar, hem yerel özelliklerini korumalı, hem de küresel değerlere sahip olarak küryerel bir yaklaşım göstermelidir. Bu kavram, yerel kültürden kopmaksızın dünya vatandaşı olunması ile ulusal, kolektif yaşamda etkin katılım sağlanması anlayışıyla nasıl küryerel olunabileceğini açıklamaktadır. Bu amaçla, küreselleşme ile toplumların ve bireylerin karşılaşacakları değişimlere yönelik nasıl bir anlayış ile hareket etmeleri gerektiği yolu onlara gösterilmelidir. Nordgren’in önemle vurguladığı nokta ise, küreselleşmenin milli kültürlerin ana özelliklerini yok edip, istila etmesinin önlenmesidir. Bunun aksi durumunda gelişmekte olan ülkeler, gelişmiş ülkeler karşısında kültürel değişimle karşılaşacaklar ve bunun sonucunda da kendi kültürlerini kaybetme riski kaçınılmaz olacaktır (Özdemir, 2011). Bu nedenle küreselleşen dünyada hayatta kalmanın yolu küryerelleşmeyle sağlanabilir.

Bireyler nasıl oluyor da küresel bir dünya ile etkileşimdeyken başarılı bir şekilde yaşamlarını yerel olarak sürdürmeyi başarıyorlar? Bilim adamlarınca eş zamanlı olarak, evrensel ve özel açıdan ekonomik olayları tanımlamak için kullanılmış küryerel kavramının, yerel ve küresel kesişimin yeni bir çerçevesinde oluşan okuryazarlığa insanların uyum sağlamasına ve benimsemesine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Sarroub, 2008). Hofstede’ye göre, ulusal kimlik zihnin yazılımı gibidir ve bu nedenle diğer ulusal kimliklerin varlığında değişmeden kalır (Tubin ve Lapidot, 2008). Robertson’a göre, küreselleşme sürecinin yerelin değerlendirilmesi üzerinde önemli etkileri vardır. Yerel kültürlerin basitçe birbirlerinden ayırışamayacağı varsayımının aksine,

küryerelleşme yerel kültürlerin özelliği açısından yapılarının ortaya konulmasını veya oluşturulmasını içerir (Giulianotti ve Robertson, 2006). İnsanların kendi kültürlerini unutmadan oluşan yeni küresel çerçeveye uyum sağlamaları küryerel bir anlayışla sağlanabilmektedir. Glokalleşme, küresel ve yerel boyutları dengeleyen bütüncül bir yaklaşımdır. Küryerelleşme örgütleri etkilediğinden glokal liderlik tartışılmaya başlamıştır (Erçetin, Potas, Açıklan, Yılmaz, Kısa ve Güngör, 2017, 74).

Glokal (Küryerel) Lider

Küreselleşmek, yerel düzenin kültürel ve ideolojik niteliklerle bezenmiş önemli yönlerini göz ardı etmek anlamına gelebilir. Bu nedenle, liderlerin bir gözünün küresel, diğersinin yerel boyutlarda olması önemlidir. Bu tür bir liderliğe glokal (küryerel) liderlik denir (Canbolat, Mumcu, Şahan, Öcal ve Akdoğan, 2018). Glokal liderlik için bir izlenice, uluslararası işbirliği, iletişim ve uluslararası deneyim ile bunlara yönelik tutumlara, anlayışa, becerilere ve kavrama yeterliklerine gereksinim vardır. Buna göre küryerel lider uluslararası fikirlere sahip, yerele bağlı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, açık ve mantıklı iletişim kurabilen, esnek ve dogmatik olmayan, belirsizliği ve karmaşıklığı kucaklayacak ve dünyanın zorlu ticari, politik, dini ve kültürel sorunlarını anlayacak liderlerdir (Ayıtey, 2018, 3, 24-28).

Küreselleşen dünyaya uyum sağlarken yerel özelliklerini yitirmeyen ya da yerelliğe uyum sağlayarak küreselleşen örgütlerde bu farklılığa uyum sağlayacak liderlere gereksinim duyulacaktır. Dünya'daki gelişim ve değişmeler ile yenilikleri örgütlerine kanalize edebilen, bu değişim sürecini görebilen yöneticiler geleceğe yön verecektir. Bu doğrultuda, dünya piyasası küreselleşirken örgütler küçülmekte, şirketler birleşmekte, aile şirketlerinin yerini çok ortaklı oluşumlar almakta, şirketleri patronlar yerine CEO'lar yönetmektedir. CEO'lar neye göre seçilmektedir diye sorulduğunda ise şirketlerin hareket alanlarına bakılması gerekmektedir. Coca Cola CEO'sunun bir Türk olması bu soruya örnek bir yanıt olarak verilebilir.

Kramer, 81 yöneticiyle yaptığı çalışmada küresel alanda çalışan örgütlerde en büyük zorluk olarak, küresel-yerel dengesini oluşturabilecek liderleri geliştirmek olarak belirtmiştir. Yerel değerleri ve işletme hesabını açıklaması açısından, yabancı iş çevresinde ortak kültür ile evlilik, bu kültürde esneklik yaratır. Bu şekilde, ortak kültürle yabancı iş çevresini bir araya getirerek küresel kapsamda liderin rolünün, örgüt ve stratejiyi birleştiren bir kolaylaştırıcıdan daha da fazlası olduğu iddia edilmektedir. Yeo, liderin örgütsel uygun yeterliklere sahip olmadığında, en iyi küresel stratejilerin bile başarısız olacağını belirterek bu görüşü desteklemiştir (Higgs ve Rowland, 2009). İyi bir lider olmak için hem küresel hem yerel özelliklere sahip olunması gerekmektedir.

Kurumsal olarak küresel bir düşünce tarzı oluşturmak için yöneticilerin bireysel olarak küryerel anlayış sergilemesi gerekmektedir. Bunun için üç tür bileşene gerek duyulur. Birincisi, küresel düşünme, tutarlı küresel standart oluşturmanın ne zaman

faydalı olacağına farkına varma; ikincisi, yerel düşünme, tamamen küresel olma süreci şirketin yerel ve kültürel anlayışının derinleştirilmesi anlamına gelir; üçüncüsü de, küresel-yerel ölçekte eşzamanlı düşünerek zorlayıcı talepler ile durumların farkına varmaktır. Küresel bir kurumsal düşünce yapısı oluşturmak için küryerel anlayışa sahip çekirdek bir yönetim grubu gerekli bir bileşendir (Begley ve Boyd, 2003). Dünyayı iyi tanıyan, dünyayı yaptıkları değişimler ile etkileme gücüne sahip yapı ve oluşumları bilen, bunların hareketlerini okuyabilen, bu doğrultuda kendi oluşumuna yön verebilen liderlik ekiplerine günümüzde ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu değişim sürecinde topluluklarını ve takipçilerini ne tür bir anlayış doğrultusunda yönlendiren yöneticiler nasıl bir tutum sergilemelidir ki küryerel liderlik özelliği gösterebiliyor olsunlar. Bu bağlamda küryerel liderlik için olası davranışlar belirtilmektedir. Küryerel lider; dünyada olan olayları çok iyi bir şekilde takip eder ve bunların yerel sistemlere uygulanmasını sağlar, küresel düşünür ve yerel hareket eder, küryerelleşmenin geliştirilmesi için bilgi teknolojilerini iyi bir şekilde kullanır, yerel çevre şartlarını çok iyi bilir ve buna en uygun çözümlerin bulunmasını sağlar, küreselleşen sistemlerin küryerelleştirilmesini sağlar, dünyadaki diğer yerel yönetimlerle daha iyi ilişkiler kurarak küresel barışın sağlanması için caba sarf eder, vizyon sahibidir, global çalışmalar yapılırken bir liderin kültürler arasındaki farklılıklar hakkında detaylı biçimde bilgi toplar, bazı temaları kullansa da, sunduğu her hizmetin temel felsefesinin dünyanın her yerinde birbirini tamamlayan nitelikte olmasına önem verir, yerel anlamda önemli uygulamaları doğru saptayıp çalışmalarını ona uygun hazırlar (Çakmaklı, 2011). Global bir lider yenilikçi, etkili ve eleştirel düşünmeyi destekleyen herkesin ulaşabileceği bir öğretim ortamı sunabilmelidir. Dünyada ki gelişmeleri takip etme, olayları yönetsel ve politik bağlamda yerel ve küresel ölçekte değerlendirebilme, her kesime karşı duyarlı olma, geçmişten geleceğe bağ kurabilme ve ihtiyaçlara göre strateji geliştirebilme becerisine sahip olmalıdır global lider. Global liderlik anlayışında siyah, beyaz renklerin yanında gri renk vardır. Küresel veya yerel olma zorunluluğunun dışında globalleşme şansı sunar (Göçer, 2020, 55). Küresel, küryerel ve yerel liderlik davranışları sıralaması doğrultusunda yukarıdan aşağıya bu tür liderlerin nasıl bir yaklaşım anlayışına sahip oldukları, bu davranışların hangi açılardan farklılaştığı sıralanmıştır. Tablo 1’de küresel, küryerel ve yerel liderlik davranışlarına yönelik liderlerin nasıl davranış gösterdiklerine ilişkin bir çerçeve sunulmaktadır.

Tablo 1. Küresel Örgütlerde Değişimin Liderliği (Higgs ve Rowland, 2009)

Küresel, Küryerel ve Yerel Liderlik Davranışları	KÜRESEL	KÜRYEREL	YEREL
<p>Liderlik Davranışı</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yönetim ve tartışmaya açık olmayan çerçeveyi oluşturur. • Küresel gördüş için esaslı, inandırıcı ve tutarlı durum oluşturur ve iletişim kurar. • Dinler, anlayış gösterir fakat küresel/standart gündemden geri durmaz. • Güvenilir ilişkiler ile ortak bir vizyon oluşturur. • Yerel geçmişlere sahip insanları küresel takımda görevlendirir. • Üstlerde ki gibi aslında da hizalanmış küresel liderlik ekipleri oluşturmaya yatırım yapar. • Sürecin başında dayanışma koşulları oluşturur. • Karşılıklı çalışma alanları etrafında küresel ekipleri kurarak bunları geliştirme yatırımı yapar. • Farklı grup insanları toplayarak onlardan bütün için düşüncelerini ister. • İnsanları ülkeler genelinde birlikte çalışmaya ve ortak sorunları çözmek için yan ağları teşvik eder. • Karşılıklı sorumlu çalışma alanları etrafında yerel ilişkileri destekler. • Açık ve esnek olur. • Yerel (yerel gerçek hikâyeler ile küresel bütlen) için düşünce oluşturur. • Dış çevrede dolandırıcı – müşteriler hesap tablosu üzerinde değil pazarda anlayışına sahiptir. • Yerel olarak yapılabilecekler için yetki verir. 	<p>KÜRESEL</p>	<p>KÜRYEREL</p>	<p>YEREL</p>
<p>Küresel, Küryerel ve Yerel Liderlik Davranışları Yaklaşım Değişiklikleri</p> <p>Standartlaştırılmış Davranış</p> <p>Karışıklığı kabullenmek için koşulların mutlaka basit ve tutarlı olmasını sağlama.</p> <p>Yerel birimler arasında şeffaflığı artırma, sizi farklı düşünmeye imnesi yönüyle yerel karşısında, öğrenme ile ayarlama yapmak için tek yönlü süreçleri uygulama.</p> <p>Tutarlı, standart bir iletişim mesajı ve bağlantı araçları kullanma.</p> <p>Küresel liderlik takımları oluşturma – yan bağlantılarla hiyerarşiyi yenileme – daha fazla etkileşim geliştirme.</p> <p>Farklı insan gruplarını karıştırmak, onların birlikte bölgelerini tartışabilirliğine inanma.</p> <p>Örgütün hikâyesini birlikte oluşturarak topluluk inşa etme ve ortak iş kolları üzerinde çalışma.</p> <p>Fikirlerin doğal ekisi için koşulları oluşturma.</p> <p>Küresel standart süreç oluşturma için yerel en iyi uygulamaları kullanma.</p> <p>Bütünün standartlaştırılması için prototip olarak yerel deneyler yürütme.</p> <p>Açıkça küresel standardizasyon ve yerel gerçeklikleri gördüntüleyen bir hikâye oluşturma.</p> <p>Küresel projelerde sorumluluğu yerel halka verme.</p> <p>Büyük değişim ağları oluşturma - yerel etkin noktalar ve küresel yön arasında geri besleme döngüsü oluşturma.</p> <p>Ortama ham yerel veri koyma ve yinelenen, küresel, sistemik temaları tanımlayan karışık gruplar oluşturma.</p> <p>Ödül ve tanıma planlarının yerel olarak etki edeceği anlayışı.</p> <p>Farklaştırılmış Davranış</p>	<p>Standartlaştırılmış Davranış</p>	<p>Farklaştırılmış Davranış</p>	<p>Farklaştırılmış Davranış</p>

Eğitim Yönetiminde Glokal (Küryerel) Liderlik

Eğitim, öğrencileri modern dünyaya ayak uydurmak, iyi vatandaş olmak, lider olmak, hakkaniyetli olmak ve fırsat eşitliği sağlamak amacıyla hazırlar. Politik olarak eğitim, ülkede yaşayan insanlar arasında ulusal bir kimlik hissi oluşturma amacı taşır. Merkezi yönetim ve finansman anlayışı, devletin öğretmen kaynaklarını ve harcama tasarrufu ile rasyonelleştirilmesi açısından eğitim kesintileri, değişen müfredat ve pedagojik anlayış, yeni öğretmen kimlikleri, daha fazla kontrol ile sorumluluk yaklaşımı, eğitim reformunda öğretmenlerin sessizliği, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler sürekli değişim göstermektedir. Ulusal, kültürel, teknolojik, ekonomik değişim ve gelişimler bütün bunları etkilemektedir (Weber, 2007). Yerel bağlamda bu etkiler görülürken aslında oluşan bu değişim ve gelişimler dünyadan bağımsız değildir. Müthiş iletişim hızı ile dünyada ki her oluşum en kısa zaman zarfında yeryüzünü etkilemektedir. Burada önemli olan eğitim sisteminin milli değerler ile küresel gerçekler arasında ki dengeyi sağlayabilecek yeterliğe sahip bireyler yetiştirmek olmalıdır (Çalık ve Sezgin, 2005). Bu bağlamda öncelikle eğitimciler bir dünya yurttaşı olarak yetiştirilmelidir. Bunun için uygarlık tarihi, antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji ve felsefe gibi disiplinlerle zengin bir eğitim gerekmektedir (Aydın, 2015, 210).

Eğitim kurumları küresel hareketin bir parçasıdır çünkü bu anlayışla donatılmaktadır. Dolayısıyla küresel zorluklara ayak uydurmak zorunluluğunun yanında yerel ortama uyan bütünsel bir ürün ortaya çıkarmak için yerel boyutları koruyabilmek ancak hem yerel hem de küresel düzeyde elde edilen ve böylece eğitim kurumlarında küresel liderliğin yerini alan bir liderlik sistemi ile mümkündür (Canbolat, Mumcu, Şahan, Öcal ve Akdoğan, 2018). Küreselleşen dünyada, okul öncesinden başlayıp üniversiteyi bitirinceye kadar öğrenciler, bütün dünya çocukları gibi yeryüzünde oluşan tüm değişim ve gelişimlerden bir şekilde etkilenmektedir. Evlerinde izledikleri televizyon reklamlarından çizgi filmlere, ebeveynlerinin seyrettiği pembe dizilerden kullandıkları eşyaların markalarına kadar her şey küresel ölçekte hayatlarının içinde yer almaktadır. Okullarda uygulanan öğretim programları, öğretilen yabancı dil dersleri, kullanılan araç gereçlerin markası zihinlerinde yer etmektedir. Okullar artık bizim değil herkesindir.

Dünya'da küreselleşmenin etkisiyle rekabet her alana yayılmıştır. Eğitim kurumları da hem buldukları coğrafi konumlarındaki bölge okullarıyla hem de dünyanın diğer ülkelerinden kendi eşdeğerlerindeki kurumlarla yarışır durumdadır. Küresel olmak küryerel olmamak anlamına gelmez, tam tersi küresel olarak yerel özgünlük korunabilir. Aşağıda verilen maddeleri sağlayabilen üniversiteler dünyada kabul görmektedir. Dünyada kabul görürsen yerelliğini koruyabilirsin, yoksa küresel olanların yerelliğine hapsolursun. Bu süreçte küreselleşirken kendi yerelliğini kaybetmeden bunu başarabilmek küryerelleşmektir. Bazı okullar ulusal ve uluslararası proje ve olimpiyatlara katılıp devamlı bir hareketlilik halindeyken büyük çoğunluğu ise bu konuda sessiz kalmayı tercih etmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerini hareketli kılan,

onların kendi öz güvenlerini kazanmasını sağlayan, öğrencilerinin sadece kendilerini tanıma ve ne yapabileceklerinin farkına varmanın yanında diğerlerini de aynı açılardan görme ve tanıma fırsatı yaratan bir liderlik anlayışıdır günümüzün yaklaşımı. Kurumlarında bunu sağlayabilen öğretmenler ile eğitim yöneticileri de küryerel liderlerdir.

Avrupa ülkelerinde öğrenci değişim programları kapsamında İngiltere Bristol Üniversitesi Rektörü Prof. Eric Thomas yaptığı konuşmada küresel bir üniversite olmak için şu maddeleri sıralamıştır: 1. Önemli olan marka olmaktır. Küresel bir marka. Mesela Japonya için İngiltere’de sadece iki üniversite var: Oxford ve Cambridge. 2. Tüm üniversite için mükemmellik gerekir. Fakülte, yönetim, idare, liderlik gibi her alanda mükemmellik gerekir. 3. Öğrencileri küresel dünya için hazırlamak gerekir. Sadece pedagoji için değil. 4. Üniversitenin bazı bölümlerinin mutlaka araştırma odaklı olması gerekir. Uluslararası bağlantılı projelerde yer almak gerekir. Ayrıca disiplinlerarası ve toplumu ilgilendiren konularda projeler geliştirmelidir. 5. Tüm dünyadan öğrencilerinin olması gerekir. Çok farklı alt yapısı ve kültürleri olan öğrencilerin üniversiteye kazandıracağı somut bakış açıları olacaktır. 6. Akademik personelinin olması gerekir. 7. Üniversitede ders veren çok farklı ülkelerden akademik personel olmalıdır. 8. Üniversitenizin dünyanın en önde gelen şirket veya kurum ve kuruluşlarına danışmanlık yapması gerekir (Birleşmiş Milletler, UNESCO gibi). 9. Dünyaca tanınmış şirketlere iş yapmak gerekir, akademik personelin veya mezunların bu tür şirketlerde iş bulabilmesi gerekir. 10. Her gün kaç tane ziyaretçiniz gelir, ne kadar sıklıkla ve nerelerden? Artık üniversiteler ziyaret edilecek kadar değer üretmeli ve mutlaka ziyaretçi akınına uğramalıdır (Thomas, 2010).

Küresel bağlamda öğrenciler, onların ileride yetişkinlik zamanlarında karşılaşacakları sayısız fırsatlar ile zorluklara hazırlanmalıdır. Onlar dünyada ki değişimleri yakalayabilmeliler, esnek olabilmeyi, uyum sağlayabilmeyi öğrenmeliler, yansıtıcı - yaratıcı, ileriye dönük, büyüme odaklı, sağlıklı olarak kendileriyle birlikte karşındakilere saygı duyan, diğerleriyle ne oranda çalışmalarını gerektiğini bilen, genel problemleri çözebilen, paylaşılan amaçların farkında olan gençler olarak yetişmelidirler. İyi bir lider yerelden küresele değişim ortamını değerlendirebilendir. Bunu başarabilen, bu tarz liderlere sahip okullar pek çok özelliğin yanında toplum ve diğer okullar için model oluşturarak önemli bir rol oynayan küryerel duruma hazır kurumlardır. Nasıl bugünün yetişkinleri gençlik zamanlarında ki dünyada yaşamıyorlarsa, bugünün öğrencileri gelecekte farklı bir dünyada yaşayacak ve bağımsız okullar tamamen kendilerini yeniden icat edenler olacaktır. Gençlik, nasıl hem çok uluslu yenedünya yaşamında farklı toplumlarla bağlantı kuracak hem de kendi öz kimliğini geliştirecek? Bunu başarabilmek için bütün öğrenciler, ana alanlarda yetkin olmanın yanında kültürel okuryazar olabilmeli, yakın veya uzak dünyanın kültürlerini bilmeliler, dünya sanatı, edebiyatı, dinleri, tarihi, coğrafyası, ekonomisi, politikasını yerel, ulusal ve bölgesel yönlerde sağlamalıdır. Teknoloji zengini ve dijital bir günümüz dünyasında

yaşıyoruz. Bu bir avantaj sağlamanın yanında aşırı bilgiye ulaşılabilirlik, bilgi yığınıyla boğuşur hale getiriyor insanı. Bu yığın içinde öğrencilerin doğru soruları sorabilmeyi ve bu bilgi kaynaklarında işe yarar cevapları nasıl ayıracaklarını öğrenmeye ihtiyaçları vardır (Harth, 2010). Okullar, küçülen dünyaya uyum sağlamak zorundadır. Bu amaçla ilköğretimden, ortaöğretime, üniversiteye kadar öğretmen ve öğrenciler projeler üretmekte, diğer ülkelere ziyaretler yapmakta ve o ülkelerden gelen ziyaretçileri ağırlamaktadır. İmkânı olan özel okullar, yabancı öğretmenleri bünyelerinde çalıştırmaktadır. Üniversiteler, yurt dışındaki üniversitelerle anlaşarak öğrenci ve öğretim elemanı değişim programları uygulamaktadır. Bu şekilde küreselleşen dünyada daha rekabet edebilir gençler yetiştirmek amacıyla yükseköğretim kurumları öğrencilere çift diploma vermektedir. Yurt dışından öğrenciler, Türkiye'deki üniversitelere öğrenim görmeye gelmektedir. Bütün bunlar küreselleşmenin göstergeleridir.

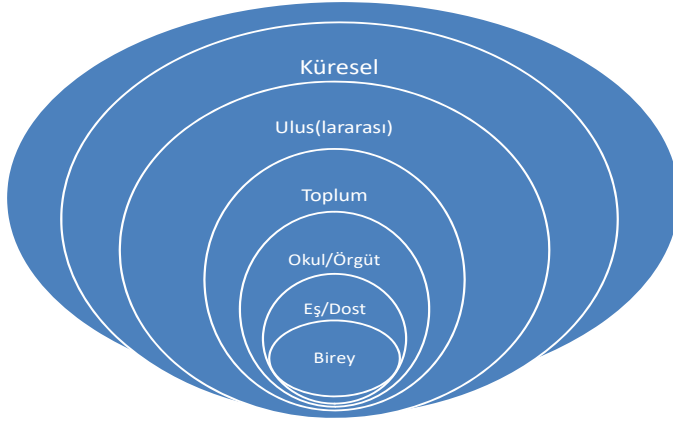
Weber (2007)'in açıklamasına göre, küryerel gelişme küresel ve yerel diyalektik anlamına gelir. Somut, deneysel, özel yollardan teorik olarak toplumsal değişimi anlamak, açıklamak için yararlı olmasının yanında çağdaş zamanlarda insan deneyimi modelleri ile çelişkinliğini vurgular (Brooks ve Normore, 2010). Çağdaş eğitim yöneticilerinin hazırlık uygulamalarıyla küryerelleşmenin nasıl ilgili olduğu belirtilmeye çalışılmaktadır. Burada küryerelleşmenin dokuz özel bakış açısı önerilmektedir. Bu şekilde, eğitim yöneticilerinin bilgi sahibi olmaları, öğrencilerin eğitim tecrübeleriyle ilgili faydalı çalışmalar oluşturarak bunu sürdürmeleri amaçlanmaktadır. Çoklu bir bakış açısıyla oluşturulan bu fikirler şunlardır (Brooks ve Normore, 2010): a) Politik okuryazarlık, b) Ekonomik okuryazarlık, c) Kültürel okuryazarlık d) Ahlaki okuryazarlık, e) Pedagojik okuryazarlık, f) Enformasyon okuryazarlığı, g) Örgütsel okuryazarlık, h) Manevi ve dini okuryazarlık i) Zamansal okuryazarlık. Bu alanlarda, okul yöneticilerinin okuryazarlığı yoksa küresel toplumda okul liderliği gerçeklerine karşı durma konusunda hazırlıksız olacaklardır. Yerel ve küresel güçler etkileşerek, öğrencilerin öğrenmesini, okulu ve toplumu şekillendirmektedir. Eğitim liderleri, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitimsel kaynakların avantajlarını sağlayamayabilirler. Ayrıca, miyobik bir bakış açısıyla, eğitim coğrafi olarak yerel perspektifte kalırsa küçülen dünyada uluslararası bir ölçekte rekabet edemez, insanlarla, kurumlarla, ekonomilerle ortaklık sağlayamazlar.

Küryerelleşme sürecinde, bilgi ve beceriden daha önemli olanlar ise bakış açısı ile tutumdur. Bu özellikler, yaşam biçimimizden sordüğümüz soruya kadar tüm hayatımızı etkiler. Özellikle öğrenciler küryerel bakış açısı ve tutuma sahip olarak yetiştirilmelidir. Küryerel vatandaşlar olarak, öğrencilerimiz benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebiliyor olmalıdır. Bu durumda önyargı ve bağnazlıktan kaçınmalılar çünkü burada kendileri ve diğerleri hakkında öğrenmeye çalışmaları gerekmektedir. Öğrenciler, bilgi ve becerilerini okuldayken hayata geçirebilmeliler, böylelikle okul sadece bildikleri yer olarak kalmamalıdır. Bu açıdan küryerel anlayışla araştırma, işbirliği, görev ve stajyerlik bir araya getirilmiş sınıf öğrenmesi için harika bileşenlerdir, ayrıca güçlü ge-

liştirici araçlar olarak daha çok yerelden küresele giden, çoklu düzeylerde uyumlu, yapıcı eylemin canlılığını, ihtiyaçlarını destekleyen ve bu şekilde küryerel vatandaşlığın ayarı niteliğinde olan özelliklerdir (Harth, 2010). Bu anlayış doğrultusunda üniversite öğrencileri Farabi programı ile Türkiye içinde farklı üniversitelere, Erasmus programı ile Avrupa Birliği üyesi ülkelerinin üniversitelerine, Mevlana programı ile diğer ülkelerin üniversitelerine belirli süre aralığında anlaşmalar doğrultusunda karşılıklı öğrenim ve staj hareketliliği kapsamında gitmektedir. Bu programlarda bazı üniversiteler yurt dışındaki üniversitelere yüzlerce öğrenci gönderirken kendileri de yüzlerce yabancı öğrenciyi kabul etmektedirler. Bu üniversiteler küreselleşirken yerelleşmekte yani küryerel hareket etmektedirler. Bazı üniversiteler az sayıda öğrenciyi yurt dışına gönderirken, çok az sayıda yabancı öğrenciyi kendine çekebilmektedir. Bazı üniversiteler ise yabancı öğrenciyi kendine çekmek yerine sadece kendi öğrencisini yurt dışına gönderme çabasıdadır. Bu şekilde de sadece ya tamamen küresel ya da yerel bir anlayış sergilemektedirler. Burada eğitim liderleri olarak üniversite yöneticilerinden bölüm başkanlarına kadar tüm yönetim kademesinin küresel düşünmesi, küresel düşünürken de bulunduğu özellik açısından yerel hareket etmesi gerekmektedir. Nitekim yurt dışından gelen öğrencinin evrensel düzeyde verilen eğitimin yanı sıra küresel ölçüde dışında ortaya konulan, sahip olunan özgünlükten, yani yerel farktan da etkilenmekte olduğu söylenebilir.

Günümüzde Avrupa ülkeleri kendi öğrencilerini başka ülkelere göndermeyi, kendi ülkelerine ise başka ülkelerin öğrencilerini çekmeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan olaya bakıldığında ülkelerde öğrenim gören öğrenci (lisans ve lisansüstü) dağılımı incelendiğinde oranlar daha net olarak görülecektir. Avrupa ülkelerinin bu değişim hareketliliğiyle ülkeler arasında kültürlerarası bir etkileşimle önce Avrupa vatandaşlığı sonra Dünya vatandaşlığı, kısaca daha evrensel bir ilişki ağı oluşturma amacı taşıdığı öngörülebilir.

Okullarda işbirliği kültürü oluşturulabilmelidir. Bir öğretmenin diğer öğretmenlerden, bir okulun diğer okullardan, bir şehrin başka şehirlerden ve bir milletin diğer uluslardan öğreneceği şeyler vardır. Bu açıdan uluslararası inovasyon ağlarına entegre olunabilir. Örneğin, Finlandiya HundrED adlı eğitim girişimini hayata geçirmiş ve dünyanın farklı yerlerindeki okullarda heyecan verici eğitim fikirlerini alarak pilot okullarında uygulamıştır. Buna benzer pek çok farklı girişim şu an uygulanmaktadır. Avustralya, Kanada, Finlandiya, Hollanda, Yeni Zelanda, Uruguay ve ABD'yi kapsayan Derin Öğrenme için Yeni Pedagojiler (New Pedagogies for Deep Learning-NPDL); Aruba, Kaliforniya, Finlandiya, İzlanda, İrlanda, Ontario, İskoçya ve Vermont eğitim sistemlerinin oluşturduğu Atlantik Kıyısı İşbirliği Laboratuvarı (Atlantic Rim Collaboraty-ARC) ve Finlandiya-Alberta Ortaklığı (Finland-Alberta Partnership-FINAL) bu kapsamda hayata geçirilmiş birkaç projedir (Sahlberg, 2018, 115-118).



Şekil 1. Yerel ve Küresel Kültürler Arası İlişki (Brooks ve Normore, 2010).

Şekilde görüldüğü üzere insanlar arası iletişim ve etkileşim birey ve bireyin çevresinden başlayıp dünyayı sarmaktadır. Bu süreçte bireyin küresellikten etkilenmemesi mümkün olmazken bireyler de dünyaya etkide bulunabilmektedir. Yani küresel anlamda bireyler de birer kelebek etkisi yaratabilmektedir. Bu yerel bir hareketin küresel anlam kazanmasıdır. Örneğin, küresel demokrasi hareketi doğrultusunda Arap Baharı tek bir Arap gencinin kendini yakmasıyla başlamıştır. Diğer Ortadoğu ülkelerine yayılması ise dünyanın Ortadoğu ülkelerini etkilemesi neticesinde ortaya çıkan bu hareketin diğer ülkelere de sıçraması sonucu karşımıza çıkmaktadır. Bir öğrenci bireysel olarak küresel bağlamda değişim programıyla gittiği üniversitede ki etkileşimiyle ya o ülkeye ve üniversiteye kendi üniversitesinden daha çok öğrenci gitmesini ve kendi üniversitesine diğer üniversite ve ülkeden daha fazla öğrenci gelmesini sağlar ya da tam tersi olur, bu şekilde bireyin kültürler arası ilişkide küryerel etkisi görülebilir.

Küryerelleşme, özellikle yeni göç hareketleriyle daha önemli bir hale gelmiştir. Özellikle, öğrencilerin eğitimleri açısından okul ve ev ortamları arasında kültürel, geleneksel, umumi ve dilsel değişimler son zamanlarda yer almaktadır. Öğrenciler, kendi topluluklarını ziyaret eden eğitimcilerden yararlanabilecek, onların dilleri, dinleri ve gelenekleri hakkında daha fazla bilebilecek, böylece ev ve okul alanları arasında hayati bir bağlantı kurabilecektir. Günümüzde 4-12 yaş gençliğinin okuryazarlığına daha fazla dikkat edilmesi yönünde araştırmalar ve tartışmalar vardır. Ayrıca, Bianca-rosa ve Snow açık anlayış, içerikle birleştirilmiş etkili öğretim ilkeleri, isteklendirme ve öz-yönetimli öğrenme, metin temelli işbirlikçi öğrenme, stratejik özel ders, çeşitli metinler, yoğun yazma, teknoloji, öğrencilerin sürekli biçimlendirici değerlendirilme-

si, okuryazarlık için uzun zaman, alansal gelişim, programları ve öğrencileri süregelen özetleyici değerlendirme, öğretmen ekipleri, liderlik, kapsamlı ve eşgüdümlü bir okuryazarlık programı olarak ergen okuryazarlık eğitimi için 15 etkili öğeden bahsetmiştir (Sarroub, 2008).

Günümüz ihtiyaçlarındaki değişimler ve ulaşım imkânları ile insanlar devamlı yer değiştirir durumdadır. İnsanların dünyadaki bu hızlı göç hareketi küryerelleşme adına önemlidir. Ergenlerin eğitim sürecinde hayat anlayışları yani dünya görüşleri ile çevrelerini algılama ve yorumlama kapasiteleri gelişmektedir. Bu yaş aralığında öğrenciler yerel ve küresel etkileşimleri sentezler. Bunun ne kadar sağlıklı sağlandığı öğrencilerin ilerideki eğitim hayatları ve küryerel bir anlayış geliştirmeleri için önemlidir.

İsrailli öğrencilerle yapılan bir araştırmada Amerika'ya lisansüstü eğitim görmek için giden öğrenciler ABD'nin akademik kimlik yaklaşımından etkilenmişlerdir. Sonuçlar göstermiştir ki Amerikan kültürü ve üniversiteleri her biri farklı olarak hem mesleki kimliği hem de ulusal kimlik olarak küryerel kimliği etkilemektedir. Amerikalı bilim adamlarının standartları İsrailli bilim adamları için model haline gelmektedir (Tubin ve Lapidot, 2008). Türkiye her yıl Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu aracılığı ile yurt dışına üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyaçlarını karşılamak için lisansüstü eğitim amacıyla öğrenci göndermektedir. Yurtdışına giden öğrencilerin eğitim süreçlerinde buldukları kültürden ve eğitim yaklaşımından etkilenme düzeyleri ile kendi özlerini birleştirebilme yeterliklerinin ne düzeyde olduğu sorulması gereken bir sorudur. Amerika'da eğitim denilince Harvard, MIT akla gelen yükseköğretim kurumları arasında ilk sıralarda yer alır. Bu kurumlar küreselleşmiş dünya üniversiteleridir. Küreselleşme sürecinde bu okullar diğer ülkelerden öğrenim için ülkelerine gelen yabancı öğrencileri, kendi yerel anlayışları ve bilimsel yaklaşımları doğrultusunda şekillendirmektedir.

Küresel gelişmeler, kültürel çalışmalarda eğitimde yerel alışkanlıkları etkilerken, yerel özellikler ve gelişmeler, küresel ve kültürel eğitim araştırmalarını etkileyip katkıda bulunur (Wright ve Maton, 2010). Küryerel bir eğitim liderliği için eğitim kurumlarının dünyaya açılması gereklidir. Dünya insanları, Amerika ve Avrupa ülkelerini ve o ülkelerin eğitim kurumlarını nasıl öncelikli olarak tercih ediyorsa aynı şekilde Türkiye'deki eğitim kurumları da öncelikli hale geldiğinde daha fazla küryerel liderler ortaya çıkacaktır. Küryerel eğitim liderleri, dünyada zamanı izleyerek kurumunu dünyaya açmayı başaran bunu yaparken öğrencisinden eğitimcisine kadar elindeki sosyal sermayesiyle kabul gören bir eğitim lideridir. Dünyada her ülkede diğer ülkelerin eğitim kurumları her geçen gün daha fazla oranda şubeler açmakta veya yerel eğitim kurumlarıyla anlaşmalar yapmaktadır. Bu kurumlara olan ilgi o kurumların küryerelliğiyle doğrudan ilişkilidir.

Bilgi çağı olarak kabul edilen günümüzde örgütlerin verimlilik, rekabet ilkelerine göre çalışması, etkili araçlarla amaçlarını gerçekleştirebilmesi nitelikli, kaliteli insan

gücüne sahip olması bu güce önderlik yapacak liderle mümkündür (Başkonak, 2006). Küreselleşmeden rekabet edilememektedir. Bu şekilde küreselleşirken yerel nasıl kalınabilir. Yerel kalırken nasıl küresel davranılabilir. Eğitimde küryerel lider olmak, yenedünya da eğitim anlayışına bu şekilde yaklaşımla sağlanabilir. Herkes gibi davranırken herkes gibi olmamak, sıradanlaşmamak gerekir. Marthin Luther King "Bir Rüyam Var..." (I have a dream...) diyerek hayal etmenin gerçekleştirmenin yarısı olacağını vurgular. Küresel hayal kurarak özünü kaybetmeden yereli dünyaya açmak gerekir. Dünyaca ünlü TIMES dergisi 18 Aralık 2006 yılında ki kapağına attığı başlıkla (TIME U.S. Cover: How To Build a Student For the 21st Century) yirmi birinci yüzyıl için öğrencilerin nasıl yetiştirileceğini tartışmaktadır. Eğitim liderleri neyi ne kadar tartışıyorsa, o ölçüde tartışılan kavramlar doğrultusunda liderlik yaklaşımına sahiptir. Dışsal gelişim ve değişimleri kötü ve yozlaştırıcı olarak görüp içine kapanmak yanlış bir liderlik yaklaşımı olduğu gibi yerel özellikleri gericilik, geri kalmışlık olarak algılamakta aynı derecede yanlıştır. Bu ikisini birbirine bağlayabilen liderler küryerel liderlerdir. Küryerel liderlik anlayışında hem olmak istenilen gibi davranılması hem de olunan gibi görülmesi gerekir.

Küryerel eğitim liderliği için; kültürlerarası iletişim ve güven, açıklık ve empati, diğer kültürlerle sebat ve açıklık, birbiriyle bağlantılı küresel ve yerel sorun bilgisi, dünya hakkında disiplinlerarası bilgi, küresel ve yerel ekiple nasıl çalışılacağını bilmek, birbiriyle ilişkili küresel ve yerel sorunları araştırma becerileri, kültürlerarası iletişim ve problem çözme becerileri, uluslararası müzakere becerileri, küresel ve yerel ekonomi arasındaki bağlantıyı anlamak, küresel ve yerel sorunlar arasındaki bağlantıyı anlamak gibi küryerel liderlik becerilerine gereksinim vardır (Ayitey, 2018).

Sonuç

Günümüzde ne yerel ne de ulusal olan küresel bir bağlamda yaşıyor insanlar. Topluluk kavramının artık coğrafi sınırlarla tanımlanmadığı veya sınırlandırılmadığı; ulus ötesi ve uluslar üstü toplulukların bulunduğu bir dönem içerisinde dünya (Reimers, 2009, 34). İçinde bulunduğumuz zaman dilimi hızlı ulaşım ve kitle iletişim araçları ile ülkeleri küçük, dünyayı ise daha küçük bir yer haline getirmiştir. Küreselleşmeyle küçük bir köy olarak adlandırılan dünya daha da küçülerek artık cebimize girmiştir. Yeryüzünde ki insan hareketliliğinin geçmişten günümüze en üst düzeye çıktığını söyleyebileceğimiz bu zaman diliminde arı ırklar yani ulusal kimlikler kadar dünya vatandaşlığı gündeme gelmektedir. Nitekim zaman zaman yeni doğan bebeklere dünya vatandaşlığı verilebilmektedir. Bu bağlamda artık küreselleşme ve yerellik kavramlarının ötesinde bir olgudan bahsetmek gerekmektedir. Öyle ki, yerel ve küresel özellikleri birbirinin zıttı ve birbirine karşı ayrı birer kavram olarak görmenin yerine daha mantıklı ve yaratıcı olmak gerekir. Küresel ve evrensel ile yerel – özel kavramlar itici kutuplar olmamalı, hatta tam tersi olarak gerekli, bütüncü bir zenginlik olarak kabul edilmelidir. Bunun adı ise küryerelliktir. Küryerel eğitim liderliği bağlamında küresel düşünüp, yerel hareket etmenin bağlamı küresel öğrenme, yerel

olarak öğretmeyle açıklanabilir (Learn Global, Teach Local). Bunun yolu ise küresel fikirlerin yerel ile entegrasyonudur.

Dünya her geçen gün birbirine bağımlı, karmaşık, belirsiz ve dinamik hale gelirken onu anlama her zamankinden daha zor hale gelmektedir (Oddou ve Mendenhall, 2008). Dünyada ki her gelişme tüm ülkeleri, dolayısıyla tüm insanları etkilemektedir. Teknoloji ve iletişim araçlarının gelişmesiyle kelebek etkisinin dünya üzerindeki tesirinin daha fazla farkına varılabilir. Küryerel liderlik kelebek etkisi kuramından yola çıkarak daha net anlaşılabilir. Bir yerde ki küçük değişikliklerin başka bir yerde büyük ve öngörülemez sonuçlar doğurabilmesi olarak açıklanan bu teoriye göre “*Amazon Ormanları’nda bir kelebeğin kanat çırpması, ABD’de fırtına kopmasına neden olabilir*” şeklinde betimlenmektedir. Çin’in Wuhan bölgesinde ortaya çıkan bir virüsün tüm dünyada sağlık ve eğitim başta olmak üzere tüm alanları ve insanın yaşam hakkını tehdit ettiği salgın kelebek etkisinin en bariz örneklerindedir. Öyle ki Çin’de salgının etkisi sınırlı kalırken ABD ve Avrupa başta olmak üzere dünyanın diğer ülkeleri üzerinde oldukça tesiri yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu salgın sürecinden tüm diğer örgütler gibi eğitim kurumları da etkilenmiştir. Burada mücadele hem coronavirüsten korunma hem de eğitimin sürdürülebilirliğini sağlama boyutunda söz konusu olmaktadır. Covid-19 pandemisi sürecinde Dünya Sağlık Örgütü’nün direktifleri ile ülkeler tedbirler almışlardır. Küresel gelişen bu süreci yerel imkân ve şartlara uygun dönüştürebilme kabiliyeti eğitim yöneticilerinin küryerel liderlik becerisi ile açıklanabilir. Wuhan’da ki bir virüs, tüm dünyada kıyameti koparmıştır. Bu süreçte küresel gelişmelere bağlı olarak yerel sorunları çözebilmek önemli bir liderlik göstergesidir.

Küresel bir toplumda etkili liderlik, bir kültür anlayışı ve kültürler arası etkileşim kurma becerisi gerektirir (Hofstede, 2001). Küresel liderlik özelliğinin yükseköğretimde ortaya çıkmaya başladığı ve küresel iş yaşamına girmeden önce öğrencilerin temel yeterlikleri öğrenmesi gerektiği (Whithaker, 2016, 5; Gravelle, 2020, 1) düşünüldüğünde öğretmen eğitiminde liderlik eğitiminin verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öyle ki küresel eğitim liderleri için 70 temel liderlik yetkinliği belirlenmiştir. Dünyaya halkları arasında artan etkileşim, herkes için eğitim fırsatlarını anlama ve artırma boşluğunu kapatmaya yardımcı olmaktadır. Uluslararası ve küresel eğitim çabalarının ilk dalgası şimdiden görülebilmektedir. Eğitimi küresel ölçekte ilerletebilecek liderler hazırlamak, kritik öneme sahip ve eğitimin başarması gereken bir görevdir (Saltsman, 2014, 196). Küryerel bir liderlik için çok daha fazla yeterlik gerekeceği çok net olarak ifade edilebilir.

Farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi uygulamaları Avrupa Birliği kapsamında yenilikçi potansiyele sahip küryerel gelişmeler olarak açıklanabilir. Dolayısıyla öğretmen eğitiminin Avrupa boyutuyla bağlantılı, öğretmenin profesyonel yeterlilikleriyle ilişkili olarak günümüzde öğretmen yetiştirmede küresel dış etkiler genel olarak şeffaf, kar-

şılaştırılabilir müfredat özellikleri, amaçları ve çıktılar ile ilgilidir. Yerel düzenlemeler ve kurumsal özerklikle etkileşime girerek Erasmus programları ve Bologna sürecinin resmi gereklilikleri küryerel gelişmeler ortaya koyabilir (Caena, 2014). Geçtiğimiz yıllarda, giderek daha fazla sayıda yükseköğretim kurumu, öğrencileri küresel vatandaşlık için eğitmeye yönelik programlar geliştirmektedir (Sklad, Friedman, Park ve Oomen, 2016). Rekabet ve tercih, öğretme ve öğrenmenin belirli standartlara gelmesi, okuma, matematik ve fen eğitimine odaklanma, kolektif değişim modelleri, istatistik temelli hesap verme (Sahlberg, 2016, 189) gibi küresel eğitimin okullara etkileri bulunmaktadır. Bu nedenlerle küryerel eğitim liderlerinin yetiştirilmesi eğitim fakültelerinden başlatılmalıdır.

Eğitim yöneticilerinin liderlik eğitimi alması gerekmektedir (Bayrak, 2019; Durukan ve Bayındır, 2018; Öztaş, 2010, 126; Şişman ve Turan, 2002). Bu liderlik eğitimi ulusal düzeyde düşük bir seviyede kalmamalıdır. Çünkü eğitim sistemleri ulusal özellikler ve yerel düzeyde uygulanmaktadır (Hiscock, 2014). Küryerel eğitim liderleri yetiştirmek isteniyorsa eğitim fakültelerinden başlayarak uluslararasılaşma programlarına ağırlık verilmelidir. Nitekim kaymakam adayları kamu yönetiminde tecrübe kazanmaları ve yabancı dil eğitimi için 1 yıllığına İngiltere'ye gönderilmektedirler. Bu kamu yönetimi adına önemli bir uygulamadır. Konuya yönelik bir kamu kurumunda yapılan araştırmada yöneticilerin global liderliğin alt boyutları olan vizyon sahibi olmak, sosyal ağların yönetilmesi, lokal okur-yazarlık algılarının düşük, küresel okur-yazarlık algılarının ise çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca global liderlik davranışları düşük düzeyde olup bunu yeterince gösterememektedirler. Buna karşın genç yöneticilerin daha yüksek global liderlik algısına sahip oldukları belirtilmektedir (Çakmaklı, 2011). Özel sektör yöneticileri ile yapılan bir araştırmada ise global liderlik davranışının orta düzeyde yerine getirildiği belirlenmiştir. Çalışmada genç yöneticilerin daha fazla global liderlik algısına sahip olduğu ifade edilirken kıdemin global liderlik davranışı göstermede daha önemli olduğu vurgusu dikkat çekmektedir. Ayrıca global liderlik davranışı göstermede eğitim düzeyinin önemi ortaya konmuştur (Erçetin vd., 2017, 84).

Kamu yönetimi ve özel sektör önemli olmakla birlikte sahip olduğu genç nüfus ile Türkiye'nin geleceği nitelikli insan gücündedir. Bu gücü etkili kullanabilmek eğitimin niteliğiyle ilgilidir. Eğitimin niteliği sahip olduğu öğretmenlerin niteliğiyle ilişkilidir. Nitelikli öğretmenlerin etkin kullanımı ise nitelikli eğitim liderleri ile sağlanabilir. İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışı gösterme düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada ilkokul öğretmenlerinin ara sıra global liderlik davranışı gösterdikleri belirlenmiştir (Akbaşlı, Erçetin ve Yüce, 2019). Buna göre ilkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını kısmen sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin global liderlik sergileyebilmesi, yönetim yapısının esneklik gösterebilmesiyle daha mümkün olacaktır. Zamanın ihtiyaçlarına hızlı yanıt verebilmeye imkân tanıyan yönetim esnekliği merkezi ve âdem-i merkezi yönetim an-

layışının birlikte uygulanması ile sağlanabilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde inovatif ekiplerin yer alacağı glokal strateji birimleri kurulabilir. Böylelikle girişimci öğretmenler ile okul liderleri desteklenebilir (Ercan ve Gökdeniz, 2018, 127-128).

Yükseköğretim kurumlarında ise küresel ve yerel farkındalık ile glokal uygulamalara yönelik üniversite yöneticilerinin zorlandıkları, yöneticilerin daha çok kendi alanları ile sınırlı kaldıkları, yerelde ise daha çok kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör ile sınırlı kaldığı belirtilmektedir. Ayrıca yöneticilerin daha çok küresel dinamiklere odaklandıkları, bunu eğitim öğretim programları, yönetim politikaları ve küresel hedefler bağlamında değerlendirdikleri görülmektedir (Gök, 2014, 76). Günümüzde bir eğitim kurumunun dünyaya açılan ilk kapısı internet sitesidir. Üniversitelerin öğrencilere dil, akreditasyon, müfredat dışı deneyim, yeterlilik ve erdemle ilgili sağladıkları imkânlar ön plana çıkmaktadır. Çünkü bu özellikler okulların, öğrencilerin yukarı yönlü hareketliliğini sağlamak için önemli olan dilsel, kültürel, sosyal ve ekonomik imkânları sunduklarını göstermektedir. Yükseköğretim kurumları, toplumsal taleplere yanıt verirken, eğitimlerinde yalnızca küresel öneme sahip konuları değil, aynı zamanda küresel - yerel dengeyi de içerdiklerini gösterebilmelidirler (Nguyen, 2020).

Öğretmenleri, araştırmacıları ve nihayetinde vatandaşları dünyanın eleştirel okuyucuları olarak eğitmeye çabalarırken, glokal eğitime ve dolayısıyla glokal farkındalığa daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Glokal kavramı eğitimi şekillendirmede hem yerel hem de küresel bağlamı içine alır. Öyleki dünya üzerinde daha zengin ancak daha karmaşık eğitim sistemleri dokusu oluşmaktadır. Bu açıdan glokal eğitim yerel ve küreselin bütünleşmiş doğasına daha kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır (Niemczyk, 2019, 16-17; Wolhuter, 2019, 22-23).

Küryerel bir öğretim-öğrenme ortamında, öğretim ve öğrenme, yerel ve küresel ölçeklerde olduğu kadar coğrafi ve kültürel bağlamlarda da gerçekleşir (Caniglia vd., 2018). Bugünkü değişimi anlamak için eğitim küresel olduğundan daha fazla ulusal da olmalıdır. Eğitimin yerel kazanımlarının yanında küresel beceriler de öğretilmelidir. Yenilikler dünü veya bugünü kaybetme korkusuyla değil daha iyi bir yarın umuduyla yapılmalıdır. Başarının tanımının genişletilmesi, eğitimin bireyselleştirilmesi ve okulların uluslararası bir kuruluş olarak görülmesiyle küresel süreçte eğitimin değişimi sağlanabilir (Zhao, 2009, 182). Tüm küresel hareket ve değişimler yerel bir durumla başlar, bu durum her ikisiyle de bağdaştığında küryerele evrilir.

Kaynakça

- AĞRI, G. I. (2006). *Küreselleşme sürecinde yükseköğretim politikaları ve erasmus projesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, İzmir.
- AKBAŞLI, S., Erçetin, Ş. Ş., ve Yüce, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 54-74. DOI: 10.26466/opus.585869
- ANDERSON - LEVİTT, K. (2003). Local meaning, global schooling: *Anthropology and world culture theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- AUYERO, J. (2001). Glocal riots. *International Sociology*, 16: 33. DOI: 10.1177/0268580901016001004
- AYDIN, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- AYİTEY, K. (2018). Exploring the Glocal Competence of Students Through the Global Leadership Center: A Qualitative Case Study on the Lived Experience of Graduates. Phd Dissertation. The Patton College of Education of Ohio University, Ohio.
- BAŞKONAK, S. (2006). *Otel işletmeleri açısından evrensel liderlik yaklaşımlarının uygunluğu ve kabul edilebilirlik düzeylerinin belirlenmesi: Hilton otellerindeki alt ve orta düzey yöneticilere yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAYAR, F. (2016). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34. (Erişim: Nisan 2016), <http://www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/sayi32/firatbayar.pdf>
- BAYRAK, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- BEGLEY, T. M. & Boyd, D. P. (2003). The need for a corporate global mind-set. *MIT Sloan Management Review*, 44, 2.
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER (BM) (2020a). Public Sector Innovation for Open Government. (Erişim: 5.11.2020), https://www.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/events/files/dimitris-gkouskos-innovation-public-sector-en_0.pdf
- BİRLEŞMİŞ MİLLETLER (BM) (2020b). Modelling and Integration for SDG Oriented Planning in the Developing World. (Erişim: Ekim 2020), <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15331Peter,%20SDG%20Modelling%2020150528.pdf>
- BOK-RAE, K. (2007) The globalization of andong area studies. *International Area Studies Review*, 10, 2.
- BROOKS, J. S. & Normore, A. H. (2010). Educational leadership and globalization: literacy for a glocal perspective. *Educational Policy*, 24 (1) 52–82. DOI: 10.1177/0895904809354070
- CAENA, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 106-122. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2013.845165>

- CAKMAKLI, Y. (2011). *Glokale liderlik ve davranışsal göstergeleri üzerine bir çalışma: bir kamu kurumu örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- CANBOLAT S., Mumcu S., Şahan A., Öcal F., Akdoğan N. (2018). Applicability of glocal leadership to educational institutions. In: Erçetin Ş. (eds) *Chaos, Complexity and Leadership*. ICCLS 2016, Springer Proceedings in Complexity. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64554-4_41
- CANİGLİA, G., John, B., Bellina, L., Lang, D. J., Wiek, A., Cohmer, S. ve Laubichler, M. D. (2018). The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 171, 368-376.
- CARNOY, M. (2016). Educational policies in the face of globalization: Whither the nation state?. Mundy, K., Green, A., Lingard, B. ve Verger, A. (Eds). *The Handbook of Global Education Policy*. UK: Wiley.
- CHAVEZ, A. S. (2018). *A multivariate model for predicting global leadership expertise*. Master Dissertation. The Faculty of the Department of Psychology, San José State University, California.
- ÇALIK, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- DAĞLI, A. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (6. Baskı). Çelik, V. (Ed.), *Yönetim ve Liderlik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI (1995). *Küreselleşme, bölgesel entegrasyonlar ve Türkiye* (DPT Değerlendirme Raporu Kitap 1, 2374 - ÖİK: 439), Ankara.
- DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI (2000). *Küreselleşme özel ihtisas komisyonu raporu* (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2544- ÖİK: 560), Ankara.
- DİKKAYA, M. ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(9).
- DOĞAN, D. (2013). Eğitim yönetimi. (Educational administration) (Fred C. Lunenburg & Allan C. Ornstein) Arastaman, G. (Çev. Ed.), *Liderlik*. 6. Basımdan Çeviri. Nobel: Ankara.
- DURUKAN, H. ve Bayındır, A. (2018). Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 376-388.
- EKİNCİ, D. (2010). *Küreselleşme sürecinde glokale pazarlama stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- ERCAN, S. ve Gökdeniz, İ. (2018). Hem global hem de lokal olabilmek. *Yerelden globale stratejik araştırmalar IV*. III. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Sempozyumu. Ali Rıza Gökbuğur, Cuma Ercan ve Yavuz Tansoy Yıldırım (Editörler). Hitit Üniversitesi, Çorum.

- ERÇETİN, Ş.Ş., Potas, N., Açıklın, Ş.N., Yılmaz, M., Kisa, N. ve Güngör, H. (2017). Glocal leadership behaviors of managers working in private institutions. *Polish Journal of Management Studies*, 16(2), 74-87.
- FOSKETT, N. (2012). Global markets, national challenges, local strategies: The strategic challenge of internationalization. Maringe, F. ve Foskett, N. (Eds.) *Globalization and Internationalization in Higher Education, Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. USA: Bloomsbury.
- FRIEDMAN, T. L. (2000). *The Lexus and the olive tree: Understanding globalization*. New York: Anchor Books.
- GENÇ, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1) 89-102.
- GIULIANOTTI, R. & Robertson, R. (2006) Glocalization, globalization and migration: The case of scottish football supporters in North America. *International Sociology*, 21, 171. DOI: 10.1177/0268580906061374
- GIULIANOTTI, R. & Robertson, R. (2007). Forms of glocalization: Globalization and the migration strategies of scottish football fans in North America. *Sociology*, 41(1), 133–152. DOI: 10.1177/0038038507073044
- GÖÇER, Ş. N. (2020). Glokal liderlik özellikleri: Halil Fikret Kanat örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 51-57.
- GÖK, Ö. (2014). Üniversite yöneticilerinin glokal liderlik ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- GRAVELLA, C. A. (2020). *A Mixed Methods Study of Changes in Student Global Leadership Competency Development through a Short-Term Global Leadership Program at a Research University*. Phd Dissertation. the Graduate and Research Committee of Lehigh University, Pennsylvania.
- GUNTER, H. M., Courtney, S. J., Hall, D. ve McGinity, R. (2018). School principals in neoliberal times: A case of luxury leadership? Kenneth J. Saltman ve Alexander J. Means (Eds.). *The Wiley Handbook of Global Educational Reform*. USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- HARTH, C. (2010). The Global school house, going glocal adaptive for local and global citizenship. *Independent School*, 70 (1), 68-74.
- HIGGS, M. & Rowland, D. (2009). Change leadership: case study of a global energy company. *Southampton University School of Management, UK. Strat, Change* 18, 45–58. DOI: 10.1002/jsc.838
- HISCOCK, M. E. (2014). Global, local and glocal schools: the role of comparative law and the impact of globalisation. *China-EU Law Journal*, 3, 13-21.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors and institutions across nations*. (2. Basım). Thousand Oaks, CA., Sage Publications.

- JEAN-FRANCOIS, E. (2015). *Building global education with a local perspective: An introduction to global higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- KARATAŞ, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: yerel eğitim şuraları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- KHONDKER, H. H. (2004). Glocalization as globalization: evolution of a sociological concept. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 1 (2).
- KJELDGAARD, D. & Nielsen, K. S. (2010). Glocal gender identities in market places of transition: *Marianismo* and the consumption of the telenovela *Rebelde*. *Marketing Theory*, 10 (29). DOI: 10.1177/1470593109355249
- KORKMAZ, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf, Öğretmenliği Programı, Afyonkarahisar.
- KOTLER, P. (1986). Global Standardization-Courting Danger. *Journal of Consumer Marketing*, 3 (2). <http://www.emeraldinsight.com/products/backfiles/pdf/kotler.pdf>
- MAMPANE, R. M., Omidire, M. F. & Aluko, F. R. (2018). Decolonising higher education in Africa: Arriving at a glocal solution. *South African Journal of Education*, 38(4), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1636>
- MARTİN, D. & Woodsıde, A. (2007). Dochakuka: Melding global inside local: Foreign-domestic advertising assimilation in Japan. *Journal of Global Marketing*, 21(1), 19-32. DOI:0.1300/J042v21n01_03
- NGUYEN, T. T. T. (2020). Bilingual education as 'glocal' capital: statements of educational outcomes on Vietnamese bilingual schools' websites. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(6), 738-753. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1407288>
- NIEMCZYK, E. K. (2019). Glocal education in practice: teaching, researching, and citizenship glocal education in practice: teaching, researching and citizenship. *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*, BCES Conference Books, 17. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- ODDOU, G. R. & Mendenhall, M. E. (2008). Global leadership development. In M. E. Mendenhall, J. S. Osland, A. Bird, G. R. Oddou, & M. L. Maznevski (Eds.), *Global leadership: Research, practice, and development*, 160-174. Abingdon, England: Routledge.
- OLGUN, H. (2007). Türkiye'de büyükşehir belediyelerine küre-yerelleşme (glocalization) ve yerellik (subsidiarity) kavramları çerçevesinde bir bakış. *Sosyoekonomi*, 1, 109-118.
- ÖZDEMİR, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1),85-110.
- ÖZTAŞ, N. (2010). *Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Bilim Dalı, Karaman.

- REIMERS, F. (2009). Enlightening Globalization: An Opportunity for Continuing Education. *Continuing Higher Education Review*, 73, 32-45.
- ROSS, H. & Lou, J. (2005). "Glocalizing" Chinese higher education: Groping for stones to cross the river. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12, 227-250.
- ROUDOMETOF, V. (2005). Translationalism, cosmopolitanism, and glocalization. *Current Sociology*, 53 (1), 113-135.
- SAHLBERG, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. Mundy, K., Green, A., Lingard, B. ve Verger, A. (Eds.). *The Handbook of Global Education Policy*. UK: Wiley.
- SAHLBERG, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli*. (Çev. Cansel Mavituna). İstanbul: Metropolis Yayıncılık.
- SALTSMAN, G. (2014). Global leadership competencies in education: a delphi study of unesco delegates and administrators. PhD Dissertation. The Faculty of the College of Graduate Studies Lamar University, Texas.
- SARROUB, L.K. (2008). Living "glocally" with literacy success in the midwest. *Theory Into Practice*, 47, 59-66. DOI: 10.1080/00405840701764789
- SKLAD, M., Friedman, J., Park, E. & Oomen, B. (2016). 'Going Glocal': a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, 72, 323-340.
- ŞİŞMAN, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.
- THOMAS, E. (2010). Küresel bir üniversite nasıl olmalıdır? *Eğitim ve Gençlik*. 5 (15). <http://www.ua.gov.tr/docs/gen%C3%A7lik-program%C4%B1/avpdergi015-s.pdf?sfvrsn=0>
- TUBİN, D. & Lapidot, O. (2008). Construction of "glocal" (global-local) identity among Israeli graduate students in the USA. *Higher Education*, 55, 203-217 DOI 10.1007/s10734-006-9049-x
- TULGAR, A. T. (2018). Glocal culture in the second language setting on a glocal cosmopolitan campus. *Journal of Turkish Researches Institute*, 539-552. <http://dx.doi.org/>
- ÜMMET, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170. DOI: 10.15285/maruaeabd.263879
- WEBER, E. (2007). Globalization, "glocal" development, and teachers' work: a research agenda. *Review of Educational Research*, 77 (3) 279 -309. DOI: 10.3102/003465430303946

Glokale Liderlik: Eğitim Bağlamında Bir Alanyazın İncelemesi

- WHITAKER, L. B. (2016). *An analysis of the academic disciplinary development of global leadership education*. PhD Dissertation. Global Leadership College, Indiana Institute of Technology, USA.
- WODAK, R. (2010). The globalization of politics in television: Fiction or reality? *European Journal of Cultural Studies*, 13 (1) 43–62. DOI: 10.1177/1367549409352553
- WOLHUTER, C. (2019). Problematizing “Glocal” as a catchword in comparative and international education. *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*, BCES Conference Books, 17. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- WRIGHT, H. K.& Maton, K. (2010). Cultural studies and education: from birmingham originto glocal presence. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26: 2-3, 73-89. DOI: 10.1080/10714410490480359
- YOLCU, H. (2010). Neo-Liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253–273.
- ZHAO, Y. (2009). *Catching up or leading the way: American education in the age of globalization*. USA: ASCD.
- www.wordspy.com.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özleredeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve

niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açından Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınuncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınmazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön

inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayınlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayınlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun “Yazım Kılavuzu”nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi yay araç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre...

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)...

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısıtılmamalı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T. ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim, 48 (224), 59 - 73. [https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686](https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686)

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik)*, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esneklik (örneğin “[Konferans oturumu],” “[Bildiri sunumu],” “[Poster oturumu],” “[Sözlü bildiri],” “[Konferans sunum özeti]”).

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı* (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik), yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Bayatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda “içinde” ifadesi yerine “in” kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (<https://apastyle.apa.org> adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission, the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BİM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal’s article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from “1”, each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from “1” and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, “and” should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author’s surnames are included for the first time, in the following citations, the

name of the first author should be specified as follows, for the others “et al.” statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only “citing” information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü’s (1911) (as cited in Çelik, 1998)...

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., & Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. *Millî Eğitim*, 48 (224), 59-73. <https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686>

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. *Computers & Education*, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. *Millî Eğitim*, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper (in italics)*, name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg “[Conference session],” “[Paper presentation],” “[Poster session],” “[Oral presentation]”, “[Conference presentation summary]”).

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic)*, publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome*. Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, “in” should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitime Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master’s thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication* (in italics). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal’s personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.