

## **EĞİTİM YÖNETİMİ BİLGİ SİSTEMİ**

**İkram ÇINAR**

*Günümüzde bilgi teknolojileri, bir yönetim teknolojisi aracı olarak örgütlerde yerini almıştır. Teknolojiyi geriden takip etmesiyle bilinen eğitim örgütlerinde de bu değişim yaşanmaktadır. Bu makalede yeni bir disiplin olarak ortaya çıkmakta olan "yönetim, bilgi sistemleri" ve eğitim örgütleri ilişkileri incelenmektedir.*

Bürokratik örgütlerdeki işbölümünde uzmanlaşmanın nitelik ve nicelik olarak giderek artması, bu tür örgütleri daha karmaşık hale getirmiştir. Bu karmaşıklık örgütlerde dikey, yatay ve coğrafik farklılaşmalara yol açmıştır. Bu farklılaşmalar örgüt yönetiminde tüm süreçleri etkilemekle beraber, özellikle iletişim, eşğüdüm ve denetim alanlarında sorunlara yol açmaktadır. Yönetimin işlevlerini yerine getirmesini sağlayan işlenmiş, güvenilir bilgileri ortaya çıkarmada, geleneksel teknolojileri kullanan örgütler giderek etkisizleşmektedir.

Bunu gidermek için son yıllarda örgütlerde bilginin yönetilmesi önem kazanmakta ve "bilgi sistemleri"nin (information systems) öneminin arttığı gözlenmektedir. McLeod (1986; 4-6), örgütlerde bilginin ve bilgi sistemlerinin önem kazanmasını şu nedenlere bağlamaktadır: Nicel tekniklerin ve bilgisayar gibi karar vermede kullanılan araçların kullanılışlılığının artması, örgütlerin büyümesi, genişlemesi; teknolojinin, işlemlerin ve örgüt üzerindeki toplumsal baskıların örgütlerdeki yönetsel görevleri karmaşık hale getirmesi ve bilgi gereksiniminin artmasıdır.

Eğitimin görünen ve yoğun olarak tartışılan çeşitli sorunlarının aslında emek yoğun yapının kaçınılmaz bir sonucu olduğunu öne süren Taşçı (1994; 23)'ya göre, bilgisayarların eğitim alanına girmesiyle bu emek yoğun yapı

## *Çınar*

değişebilir ve çeşitli yönetim sorunlarının çözümüne katkı sağlanabilir.

Polatoğlu (1994; 69) ise, bilgisayarların kamu yönetiminde kullanıldığı alanları genel olarak (1) otomasyon, (2) yönetim işlevlerinin yerine getirilmesi ve (3) yeni yönetim teknikleri ve araştırma olanakları olarak üç grupta toplamaktadır. Nitekim ülkemizde çeşitli bakanlıkların bilgisayarları bir yönetim aracı olarak kullandıkları görülmektedir.

Chapman (1990; 217)'a göre son zamanlarda uluslararası eğitim geliştirme projelerinde en öncelikli konulardan bazıları, karar verme, çözümlenme, niceliksel verilerin toplanması ve kullanılmasıdır. Bu öncelikler aşağıdaki nedenlerden kaynaklanmaktadır:

1. Pek çok ülkede eğitim sisteminin aşırı büyümesi,
2. Eğitim Bakanlıklarının daha karmaşık programlar ve amaçları ele almaları sonucu, eğitim sistemlerinin karmaşıklığının artması,
3. İşlemleri daha etkili kılmak için tahsis edilen kaynakların yarattığı baskının, hükümetler üzerinde mali baskılar yaratması,
4. Eğitim örgütlerinin üzerlerindeki baskıyı karşılamada niceliksel veriyi kontrol etme isteği,
5. Çok miktardaki veriyi işlemek için düşük maliyetli teknolojinin bulunması.

## **Yönetim Bilgi Sistemi**

Bilgisayarların örgütlerde daha etkili olabilmeleri için aralarında bir iletişim ağının kurulması gerekir. Böylece bilgisayar bir sistem biçiminde tümleştirilerek veri aktarımı yapabilme, veri bankalarına ulaşabilme gibi yetenekler kazanır. Bunun sonucu olarak yönetimin iş ve eylemlerini destekleyen bilgi teknolojilerine dayalı "yönetim bilgi sistemi" ortaya çıkar.

Bilgi sistemleri, örgüt, yönetici ve deneticileri için gereken bilgileri sağlayan tümleşik (integrated) süreçlerdir. Bir bilgi sistemi, karar verme ve denetimi destekleyen, bilgiyi biriktiren, yeniden işleyen ve bilgiyi yayan süreçlerin bir takımı olarak tanımlanabilir (Laudon ve Laudon, 1988; 5).

Bügi teknolojisi ise, bilgisayar, iletişim ve multimedya donanma ve yazılımlarına verüen ortak addır (Kaya Bensghir, 1996; 368).

Bilgi teknolojisinin yönetimde yoğun olarak kullanılması, yönetim biliminde bir alt disiplinin ortaya çıkmasına neden olmuştur: Yönetim Bilgi Sistemleri (YBS). YBS; Bilgisayar Bilimleri, Mühendislik, Yöneylem Araştırmaları, Sosyoloji, Yönetim Bilimleri, Siyasal Bilimler ve Psikoloji arasında yer alan ve bu bilimlerin bulgularından yararlanan, teknolojik ve davranışsal yönü bulunan disiplinlerarası bir bilim dalı haline gelmiştir (Laudon ve Laudon, 1988; 15: O'Brien, 1990; 9: Turgay, 1995; 8). Ayrıca "Bilgi Sistem Kaynaklarının Yönetimi" de bir çalışma alanı olarak alan yazındaki yerini almaya başlamıştır (O'Brien, 1990; 491).

YBS, çeşitli alt bilgi sistemlerini kapsar. Bunlar; uygulama destek sistemleri, ofis otomasyon sistemleri, yönetim bilgi sistemi, karar destek sistemleri, uzman sistemler ve üst yönetim destek sistemleridir.

### **Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemi**

YBS, hizmet sunduğu örgütün niteliğine göre uzmanlaşmaktadır, örneğin; Kamu Yönetimi Bilgi Sistemi (KYBS), Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemi (EYBS) ve Okul Yönetimi Bilgi Sistemi (OYBS) gibi. Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemi, kamu yönetimi alanındaki yönetim bilgi sisteminin eğitim yönetimine uygulanmasıyla ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle EYBS, kamu yönetimi alanındaki YBS'nin eğitim yönetimine uygulanmasıdır.

Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemi (Educational Management Information Systems); eğitim örgütlerinin işlevlerini yerine getirebilmesi için gereken her türlü bilginin depolanmasını,

*Çınar*

bilgiye yeniden erişilmesini, işlenmesini, iletilmesini sağlayan ve bu işlenmiş verileri/bilgileri ilgili yönetim düzeylerine sunarak yönetim süreçlerini destekleyen, bilgi teknolojilerine dayalı örgütsel bilgi sistemi olarak tanımlanabilir.

### **Eğitim Yönetimi Bilgi Sisteminin Örgütsel İşlevi**

Eğitim hizmeti genel olarak bir kamu hizmetidir ve bu hizmeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim örgütleri, kamuya ait kaynakları kullanarak yerine getirmektedir. Kullanılan kaynakların kamuya ait olması, kamuoyunun bu örgütleri dikkatle izlemesi sonucunu doğurur. Dolayısıyla kamu örgütü olan eğitim örgütleri daha etkili ve verimli olmak zorundadırlar. Bu zorunluluk, bilgi teknolojilerine dayalı EYBS desteğini gerektirmektedir.

Yöneticiler eskiye göre çok daha karmaşık çevreyle uğraşmak durumundadırlar. Bugün değişimin en belirleyici özelliği onun hızıdır (Toffler. 1996; 8). Çevrenin dinamik olması, yöneticilerin daha hızlı karar vermelerini gerektirmektedir. Bunlar EYBS'yi zorunlu kılmaktadır.

Geleneksel iletişim biçimlerinin karşılaştığı sorunlar ve başarısızlıklar da EYBS'ni gerekli kılmaktadır. EYBS'nin amacı, verileri bilgilere dönüştürerek gereksinim duyan örgütsel kademelere iletmektir. Bunun yanı sıra kaynak dağılımı, stratejik planlama ve diğer yönetim süreçlerini geliştirmek ve işlemleri hızlandırmak amacıyla da EYBS tarafından veriler sağlanır.

Örgütlerin giderek daha fazla büyümeleri, gelişmiş bilgi ağları (information networks) olmaksızın yönetilmelerini zorlaştırmaktadır. Bilgi teknolojileri desteği olmayan örgütlerin veri yönetiminde "desimal dosya sistemi" kullanılarak veriler arşivlenmektedir. Her birim, gereksinim duyduğu veri ve bilgileri dosyalayarak bürolarda tutmakta ve böylece aynı bilgileri içeren birden çok dosya tutulmaktadır. Bu durum bilgi tekrarı ve güncelleme sorunları yaratmaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırmak ve bilgi iletişimini bilgi ağları üzerinde süratle yapmak, EYBS'nin kurulmasını zorunlu

kılmaktadır. Ayrıca bilgisayarların, büyük hacimlere ulaşan verileri işleme ve yönetmede sağladığı başarı, yöneticiye çevrede var olan ve olması beklenen fırsat ve tehlikeleri zamanında görebilme ve değerlendirebilme olanağı da tanır (Kaya Bensghir, 1993; 239).

Bilgi kaynaklarının yönetimi, veri ve bilgilerin yönetimi olarak son yıllarda örgütlerin uğraşmak durumunda oldukları konular arasına girmiştir (Kaya Bensghir, 1996; 24). Bilgi teknolojileri, eğitim yönetiminin her alanında yönetim süreçlerinde yardımcı olarak eğitim yöneticisinin örgütsel kaynakları etkili ve verimli yönetmesini sağlar.

Değişimin oldukça hızlı olduğu toplumumuzda, dinamik bir çevre içinde yer alan eğitim yöneticisi, olayları, değişimin yönünü ve niteliğini kavrayıp ona göre kararlar vermek durumundadır. Bu durum, kararların gecikmeksizin ve doğru biçimde verilmesini gerekli kılmaktadır. Bu ise karar konusu olan sorun hakkında yeterli bilgiyi ve olası her seçeneğin değerlendirilmesini gerektirir.

Karar değişkeninin kalitesini belirleyen temel unsurlardan en önemlisi, "enformasyon"un miktar ve niteliği (veya değeri) olmaktadır. YBS bu anlamda "karar alma" faaliyetine yoğun ve nitelikli enformasyon sağlayarak, karar kalitesinin artırılmasına yardımcı olabilir (Leblebici; 1996; 62). Bilgisayar destekli iletişim ve karar destek teknolojilerinin kullanılması, daha yüksek nitelikli kararlara yol açar (Huber, 1990; 64). Blazır olan gerekli bilgi ve olguların ışığında verilen kararlar, önyargılara ve bireysel önsezilere dayalı kararlardan daha üstündür (Aydın, 1991: 127).

Örgütlerin, verdikleri kararlar ve bunların sonuçları hakkında dönüt almaları gerekir. Böylece daha önce verilen kararların doğurduğu sonuçlar, denetim süreci ile değerlendirilecek ve yeni verilecek, etkililiği ve verimliliği artıracak kararlar için somut, nesnel ipuçları bulunabilecektir (Polatoğlu, 1994; 65). Denetimle örgütün neleri, nasıl ve hangi ölçülerde basarabildiği ortaya konulur. Denetim, bir anlamda dönüt alma sürecidir. Bilgi sistemleri sayesinde yöneticiler, örgüt etkinlikleri ve örgütün en son durumu hakkındaki bilgileri bilgi ağlarıyla elektronik ortamda süratle elde edebilmekte,

## *Çınar*

örgüt performansı ve hedeflerle tutarlılığını değerlendirmekte ve buna dayanarak örgütü yeniden geliştirmektedirler.

EYBS tümleşik bir sistem olduğundan, örgütü oluşturan alt sistemler işlemlerinde birbirini bilgilendirdikçe, örgütteki kararsızlıklar ve alt sistemlerin birbirleriyle olan sürtüşmeleri, amaç belirsizliği vb yüzünden ortaya çıkan geleneksel sorunlar ortadan kalkar.

YBS ve yönetim süreçlerini genel olarak değerlendirdiğimizde; bilgisayar destekli bilgi depolama ve elde edilen teknolojiler, daha doğru, daha kapsamlı, zamanlı ve kullanışlı olduğundan örgütsel zekâya (organizational intelligence) yol gösterir (Huber, 1990; 63).

Tien ve McClure'a göre, bilgi teknolojisi ya da bilgi sistemlerinin kullanımı, sadece süreçleri değil, süreç içerisinde yer alan işlevlerin doğasını da değiştirebilir. Belirli bir süreçte bir kişi tarafından yapılan işin miktarı (veya büyüklüğü) değişebileceği gibi çeşidi de değişebilir (Leblebici, 1996; 62).

Bilgi sistemlerinin kurulmasını zorunlu kılan nedenler EYBS için de geçerlidir. Bunun sonucu olarak gelişmiş ya da gelişmekte olan pek çok ülkede eğitim bakanlıkları kendi EYBS'sini kurmuş bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Etiyopya, Nepal, Pakistan, Somali, Sri Lanka, Yemen, Endonezya, Botswana ve Yeni Gine'dir. Araştırma sonuçları bu ülkelerde eğitim yönetimi süreçlerinde büyük hız ve kapasite artışı sağlandığını göstermektedir (Holmes, 1994: Muskin, 1994).

Milli Eğitim Bakanlığı da, birtakım yönetsel sorunlarını çözmek amacıyla "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" kapsamında (bir kısım alt sistemleri faaliyete geçmiş olan) kendi eğitim yönetimi bilgi sistemini (MEBSİS-Milli Eğitim Bakanlığı Tümleşik Yönetim Bilgi Sistemi) kurma çalışmalarını yürütmektedir.

YBS, okul örgütü düzeyine indirgenerek Okul Yönetim Bilgi Sistemi (OYBS) de oluşturulmuştur. OYBS (school management information systems), eğitim yönetimi alanının bir bölümüdür. OYBS, okulun yönetim görevlerini, öğretimsel

süreçlerini, yapıyı ve belirli gereksinimlerini karşılamak amacıyla tasarlanan bir YBS'dir (Telem ve Avidov, 1994; 192).

Kearsley, bilgisayar konusunda eğitilmiş bir okul yöneticisinin şu yeterlikleri kazanabileceğini savunmaktadır (Çelik, 1995; 22):

1. Özellikle yönetim uygulamalarında gerekli yazılım ve donanımları seçebilme.
2. Bilgisayarlardan yararlanma olanaklarını geliştirme.
3. Öğretmen ve diğer personelin bilgisayar konusunda yetişmesi için plan hazırlama.
4. Mevcut yönetim uygulamalarında ortaya çıkan sorunları ayrıntılarıyla belirleyebilme.
5. Okulun özellikle değişme ihtiyacını belirleyebilme ve bilgisayar destekli yönetim tekniklerinin el kitabını hazırlayabilme.
6. Bir okuldaki yönetsel uygulamalar için fizibilite çalışmasını yapabilme.
7. İki veya daha fazla sistem veya programı karşılaştırma ve bazı yönetsel çalışmalara uygulayabilme.
8. Okul için bir bilgi ağı geliştirme ve bilgisayar donatımını gerçekleştirme.
9. Finansmanla ilgili yönetsel etkinlikler konusunda öneriler geliştirebilme.
10. Paket programlardan yararlanarak yönetsel uygulamaları geliştirebilme.

Bu yararlarına karşın, bu alanın ülkemizde yeni oluşu, programının yapılmamış olması ve ders verecek kadroların ve ders araçlarının bulunmaması gibi nedenlerle, eğitim yöneticisi yetiştiren eğitim kurumlarında yönetici adaylarına bilgi sistemleriyle ilgili derslerin verilemediği görülmektedir.

Lisans ve lisansüstü düzeyde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında öğretim yapan kurumların programlarında da "yönetimde bilgisayar" ya da "bilgi sistemleri" gibi konularının işlendiği dersler bulunmamaktadır. Oysa bu bölümlerin EYBS

## *Çınar*

konusunda becerili "eğitim yönetici ve deneticisi" yetiştirme anlamında yapacağı önemli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar; bilgisayar okur yazarlığı, işletim sistemi, veri tabanı yönetim sistemi ve paket program kullanma, bilgi teknolojilerinin örgüt ve yönetsel süreçler üzerindeki etkileri ve EYBS uzmanı yetiştirmeye kadar uzanabilir. Çünkü bilgisayarlar eğitim ortamlarına değişimin bütün türlerini getirme gizilgücüne sahiptir (Gustafson, 1985; 159). Değişim süreci rastlantılara bırakılamaz, yönlendirilmelidir. Bu da ancak eğitimle olanaklı kılınabilir.

## Sonuç ve Öneriler

Yöneticilerin eli altında pek çok teknoloji bulunabilir. Bunlar kâğıt-kalem, yazı makinesi gibi eski teknolojiler olabileceği gibi, bilgi teknolojilerinin etkili biçimde kullanıldığı çağcıl bilgi sistemleri de olabilir. Duruma göre birkaçı bir arada da kullanılabilir. Ancak günümüz eğitim sistemlerinden bilgi teknolojileri ve bilgi sistemleri desteği olmadan etkililik ve verimlilik beklemek olanaklı görünmemektedir.

Üniversitelerin Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği bölümlerinde lisans ve lisansüstü düzeylerinde "Yönetim Bilgi Sistemleri" ile ilgili derslerinin konulması öncelikle düşünölmelidir. Çünkü bu bölüm mezunları, eğitimin çeşitli düzeylerinde yöneticilik ve deneticilik görevi yaparak, kullanıcı durumuna geçmektedirler.

Gündelik işler yanında uzun süreli bir yönetim desteği olanağı da sağlayan bilgi teknolojileri, onu kullanacak kimselerin yetişmişliği oranında başarılı olabilirler. Bu durum, bilgi ya da sistem uzmanları kadar yöneticilerin de bilgisayar okur yazarlığının ötesinde eğitilmeleri gerektiğini göstermektedir. Bilgi yetersizliği sonucu, bilgisayarla kolaylıkla yapılabilecek bazı işler yapılmayabilir ya da gerçekçi olmayan, bilgisayarın sınırlarını aşabilen bazı istemler yaratılarak sistemin ussal kullanımını önlenebilir (Polatoğlu, 1994; 68).

Ölkemizde eğitim yöneticiliği henüz yeterince meslekleşmemiştir ve ciddi bir eğitim yöneticisi yetiştirme politikası bulunmamaktadır, öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı, MEBSİS kapsamında İLSİS ve OKULSİS gibi



projelerle bilgi teknolojilerine dayalı yönetimi tabana yayma çabası içindedir. Bu projelerin uygulanabilmesi, bilgi teknolojileri konusunda eğitilmiş okul yöneticilerini de gerekli kılmaktadır. Bunun için mevcut yöneticiler hizmet içi eğitim yoluyla eğitime yoluna gidilmeli, öte yandan üniversitelerin Eğitim Yönetimi ve Denetimi gibi bölümleri de yeni mezunlarına bu nitelikleri kazandırmalıdır.

#### **KAYNAKÇA:**

- AYDIN, Mustafa. **Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler.** 3. Baskı, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1991.
- CHAPMAN, David W. "The Role of Education Management Information Systems in Improving Educational Quality", **Improving Educational Quality: A Global Perspective.** (Eds. David W. Chapman and Carol A. Carrier) Greenwood Press, Westport, Connecticut, 1990.
- ÇELİK, Vehbi. "Eğitim Yöneticisinin Bilgisayar Konusunda Yetiştirilmesi", **Milli Eğitim Vakfı Dergisi.** Sayı: 31, s. 22-23, Ankara, 1995.
- GUSTAFSON, Thomas J. **Microcomputers and Educational Administration.** Englewood Cliffs Prentice Hall, Inc., New Jersey, 1985.
- HOLMES, Dvight R. "The Role of Educational Management Information Systems and Indicators in the Operationalization of the Concept of Educational Efficiency: Eight Years of IEES Project Experience" **Developing Educational Information Systems and the Pursuit of Efficiency in Education.** Florida State Universty, 1994.
- HUBER, G. P. "A Theory of the Effects of Advanced Information Technologies on Organizational Design, Intelligence, and Decision Making". **Academy of Management Review**, 15; 1, pp. 47-71, 1990.
- KAYA BENSGPIİR. Türksel. **Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim.** TODAİE Yayın No: 274. Ankara, 1996.
- \_\_\_\_\_"Yönetim Destek Sistemleri" **Amme İdaresi Dergisi,** Cilt 26, Sayı 1, s. 239-253, Mart 1993.

*Çınar*

- LAUDON, Kermeth C. & Jane Price Laudon. **Management Information Systems: A Contemporary Perspective.** Macmillan, New York. 1988.
- LEBLEBİCİ, Doğan N. "Çağdaş Kamu Yönetiminde Enformasyonun Yeri ve Enformasyon Sistemleri". Hacettepe Üniversitesi, S.B.E. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, 1996.
- McLEOD, Raymond. **Management Information Systems.** Third Edition. Science Research Associates, Inc., Chicago, 1986.
- MUSKIN, Joshua. "The Impact of Sectoral Adjustment on the Design and Implementation of an Educational Management Information System: The Case of Guinea". **Developing Educational Information Systems and the Pursuit of Efficiency in Education.** (Ed.D.R. Holmes) Florida State University, 1994.
- O'BRIEN, James A. **Management Information Systems: A Managerial End ser Perspective.** Irwin, Boston, 1990.
- POLATOĞLU, Aykut. "Türk Kamu Yönetiminde Bilgisayar Kullanma Alanları ve Sorunlar" **Amme idaresi Dergisi.** Cilt 27, Sayı 4, ss. 63-81, Aralık, 1994.
- TAŞÇI, Deniz. **Bilgisayar Destekli Eğitimin Yönetimi.** Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 21, Eskişehir, 1994.
- TELEM, Moshe & Orit Avidov. "Management Information System (MIS) Impact on the Loosely Coupled Nature of A High School: A Case Study" **Planning and Changing**^ Vol. 25, No. 3/4, pp. 192-205, 1994.
- TOFFLER, Alvin ve Heidi Toffler. **Yeni Bir Uygarlık Yaratmak.** (Çev. Zülfü Dicleli), İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1996.
- TURGAY, Tayfun. "Verimlilik Açısından Yönetim Bilişim Sistemleri" **Verimlilik Dergisi.** C: 24, Sayı: 3, s. 7-13. 1995.

#### **Yazar**

İkram Çınar, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisidir.

*Gedikoğlu*

Yönetim düşüncesinde orta çağların başlangıcından XIII. yüzyıla kadar önemli bir gelişme olmamıştır. XIII. yüzyıldan endüstri devrimine kadar olan gelişmeler ise, daha sonraki dönemlerle kıyaslandığında çok fazla kayda değer görülmemektedir. Önce İngiltere'de başlayan, XIX. ve XX. yüzyıllarda Avrupa ve Amerika'da yayılan *endüstri devrimi*, yönetim düşüncesinin ve örgütlenmenin gelişmesi bakımından son derece önemlidir. Endüstri devrimi sonucunda örgütlerin sayısı ve büyüklükleri artmış, yapıları karmaşıklaşmış ve etkinlik alanları çeşitlenmiştir. Bu nedenle de, endüstri devrimi, teknolojik olduğu kadar sosyal ve kültürel bir devrim olarak nitelendirilmektedir (Baransel, 1993).

Yirminci yüzyılın başından bu yana, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, birçok batılı ülkede sosyal bilimler alanındaki ilerlemelerin sonucunda yönetim bilimlerinde de yeni gelişmeler ve yaklaşımlar olmuş ve bu ülkelerdeki uygulamalar tüm dünyaya yayılarak günümüze kadar gelmiştir. Japonlar ise, sosyo- ekonomik ve kültürel sistemleri içerisinde kendilerine özgü bazı yönetim biçim ve uygulamaları geliştirmişlerdir. Yönetim bilimlerindeki bu gelişmeler eğitim yönetimine de yansımış ve bu alanda da önemli gelişmeler olmuştur.

### **Yönetim Bilimlerinin Gelişmesi ve Eğitim Yönetimi**

Yirminci yüzyılın başlarında "Klasik Yönetim" anlayışı ile bilimsel bir içerik ve yaklaşım kazanan yönetim bilimlerindeki gelişmeler, "Yönetimde İnsan İlişkileri" ve "Örgütsel Davranış" dönemleri ile daha çok gelişmiş ve günümüzdeki "Modern/Çağdaş Yönetim" anlayışı ile kuramsal anlamda gelişme sürecini çok geniş ölçüde tamamlamıştır. Bundan sonra yönetim bilimlerindeki gelişme ve yeniliklerin kuramsal olmaktan çok uygulamaya yönelik olma olasılığı daha fazladır.

Klasik Yönetim anlayışı Frederick W. Taylor'un yirminci yüzyılın başlarında ileri sürdüğü *bilimsel yönetim* kuramına dayanır. Taylor'a göre bir örgütte yapılan işler işbölümü, uzmanlık, sorumluluk ve denetim öğelerine dayalı olarak bilimsel bir yaklaşımla örgütlenirse, iş görenlerin verimi artar. Taylor bir örgütte bilimsel yönetimin gerçekleşebilmesi için yöneticilerin ve iş görenlerin, görev ve sorumluluklarına

yansıyabilecek her türlü değişikliği ve yeniliği kabul edebilecek esneklik ve açıklıkta olmaları gerektiğini savunmuştur (Shafritz and VWhitbeck, 1978). Ayrıca, Taylor örgütlerde verimin artırılabilmesi için en etkin, en süratli ve en az yorucu yöntem ve teknolojilerin bulunup uygulanması gerektiğini vurgulamıştır.

Bilimsel yönetim anlayışının giderek yaygınlaşması ve daha iyi anlaşılması sonucunda, toplumların çeşitli kesimlerince bu yaklaşımın okullar tarafından da benimsenip uygulamaya konulması gerektiği konusunda baskılar yapılmaya başlandı. Öyle ki, dönemin ileri gelen eğitimcilerinden Ellwood P. Cubberley (1916) okulu sosyal amaçlı tüketime yönelik olarak ham madde işleyen bir fabrikaya benzetti (Hanson, 1996).

Klasik Yönetim anlayışına Taylor'dan sonra Alman sosyolog Max Weber önemli katkılar yapmış ve bir yönetim biçimi olarak "bürokrasi"yi gündeme getirmiştir. Weber, bürokrasiyi örgütlerdeki belirli yapısal düzenlemeler ve bu düzenlemelerin doğal bir sonucu olan belirli davranış biçimleri ve kalıpları olarak tanımlamıştır ve bürokratik örgütü etkililiği ve verimliliği en üst düzeyde bir örgüt olarak nitelemiştir (Scott, 1981).

1950'lerden sonra yeni bir örgüt ve yönetim anlayışı doğdu ve bu anlayış aynı zamanda eğitim yönetimi ile ilgilenen insanların dikkatini de çekti. Bu yeni anlayış örgütlerin yapısal özellikleri ile çalışanların kişisel özellikleri arasında dinamik bir ilişki olduğu yaklaşımına dayanıyordu ve çalışanların örgüt içi davranış ve verimlerini çok geniş ölçüde bu iki değişkenin belirlediği görüşü benimseniyordu. Bu görüş doğrultusunda, okul ve benzeri örgütlerin, belli *formol* yapı ve süreçleri ile, birer *sosyal sistem* olduğu kabul edilmiştir. Bu örgütlerin işlevleri, başta okullar olmak üzere, önceden saptanmış birtakım amaçların gerçekleşmesini sağlayacak biçimde düzenlenmektedir. Amaçların gerçekleştirilmesi için örgütte değişik konumda çalışanlar arasında iş bölümü yapılması öngörülmektedir ve örgüt tüm işlevlerini, yapısal ve yönetsel düzenlemelerini belirli kurallara göre yapmaktadır.

1960'larda, psikoloji, sosyal psikoloji, sosyoloji, matematik ve ekonomi gibi bilim dalları yardımı ile örgütlerdeki çeşitli insan

## *Gedikoğlu*

davranışları yorumlanmaya çalışıldı. Psikologlar insanların işlerini yaparken birtakım kişisel ihtiyaçlarını karşılamak veya tatmin etmek arzusu içinde olduklarını belirttiler; sosyal psikologlar da iletişim, liderlik, örgütsel değişme, örgüt içinde sürtüşme ve karar alma gibi yönetimin çok önemli unsurları içerisinde birbirlerine nasıl etki edip davranışlarına nasıl yön vermeye çalıştıklarını anlatmaya çalıştılar. Sosyologlar ise grup davranışları ile karmaşık yapıları olan örgütlerdeki grup dinamiklerini inceleyerek yönetim bilimlerine çeşitli katkılarda bulundular.

1970'li ve 1980'li yıllarda yönetim bilimlerindeki bilimsel temellere dayalı çok çeşitli kuramsal gelişmeler ve uygulamalar bugünkü çağdaş/modern örgüt ve yönetim anlayışının doğmasına neden oldu. Çağdaş yönetim döneminde, örgütler tıpkı yaşamını sürdüren canlı organizmalar gibi birbirine bağımlı ve etkileşim halinde olan parçalardan veya alt sistemlerden oluşan *açık sistemler* olarak görülmektedir. Örgüt açık bir sistem olarak nitelendirildiğinde örgüt-çevre etkileşimi gündeme gelmektedir. Örgüt-çevre etkileşiminde, okul çevreden insan ve diğer maddi kaynakları, toplumun değer yargılarını ve beklentilerini girdi olarak alır; bunları bir üretim süreci içerisinde, değer de katarak, işler ve mal, hizmet veya düşünce biçiminde çıktılar olarak topluma tüketilmek üzere sunar. Örgüt-çevre etkileşimi sonucunda alt sistemlerdeki yıpranma ve fireler sonucu enerji kaybeden sistemler kendilerini yenileyip enerji toplamak zorundadırlar. İhtiyaç duyulan enerjiyi depolamanın bir yolu da, maddi kaynakların artırılmasına ilave olarak, çalışanların bilgi ve becerilerinin yenilenip artırılması ve insan kaynağının daha etkili ve verimli bir biçimde kullanılmasıdır. Sistem yaklaşımının sosyal bilimlere uygulanması örgütlerde görevlerin algılanması ve görevler arasındaki ilişkiler bakımından yararlı bulunmuştur (Eren, 1993). Ayrıca, sistem yaklaşımı sosyal yaşamın dinamizminin daha iyi anlaşılmasına katkı yapmaktadır.

Çağdaş örgüt kuramı yalnızca biçimsel yapıyı ya da yalnızca insan davranışlarını incelemenin örgütü anlamada yeterli olmadığı görüşündedir. Çağdaş kuramcılar örgütü anlamının en anlamlı yolunun onu bir sistem, bir bütün olarak incelemek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda çağdaş örgüt kuramı kendinden önceki iki dönemde (klasik dönem ve insan ilişkileri

okulu) ortaya atılan görüş ve düşüncelerin bir sentezini yapmakta ve örgütü bir bütün olarak incelemektedir. Çağdaş yönetim anlayışı, örgütlerdeki insan kaynağının en etkin ve verimli bir biçimde kullanılmasını öngörmektedir. Bu nedenle, yeterli niteliklere sahip insan gücünün sağlanması, doyumlanarak işte tutulması ve geliştirilmesi çağdaş yönetimin başlıca amacı haline gelmiştir.

Yönetim bilimlerindeki bu hızlı gelişmelerin eğitim yönetimi üzerindeki etkileri ancak yirminci yüzyılın ortalarında hissedilmeye başlanmıştır. Bunun başlıca nedeni Avrupa ve Amerika'da eğitim fakültelerinin genel, kamu ve işletme yönetimi konularında eğitim-öğretim yapan ve yönetim bilimlerindeki yenileşmeleri yakından izleyen diğer fakülte ve yüksekokullarla yeterince iletişim kuramamış olmalarıydı (Owens, 1981). 1950'lerden önce eğitim yönetimi, bir disiplin olarak, genellikle deneyimli okul yöneticileri tarafından ve daha çok bu yöneticilerin gözlem ve deneyimlerinin aktarılması ile sınırlıydı. Bu dönemde eğitim yönetiminde yapılan araştırmalar ise daha çok ilgili şahısların bir konuya ilişkin kişisel görüşlerinin toplanmasından ileri gitmiyordu. Ancak, Daniel Griffiths'in bu dönemde okullarda karar verme sürecine ilişkin çalışmaları eğitim yönetiminin gelişme sürecinde önemli bir adım sayılır. Diğer taraftan, Raymond Callahan'm yine bu dönem içerisinde okulun etkililiği üzerine yaptığı bazı çalışmalar da eğitim yönetiminin gelişmesine önemli katkılar yapmıştır (Hoy, 1994).

### **Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**

Formal örgütlerin birçoğundan farklı olarak, okullarda örgütsel ve yönetsel sorunların kaynağını oluşturan bir "insan" ögesi vardır. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve iş görenler okulda ve okulun işleyişinde her biri ayrı birtakım rollere sahiptir ve çeşitli işlevleri yerine getirmektedirler. Bu nedenle de, okulun yönetimi karmaşık bir nitelik kazanmaktadır. Aslında, insanoğlunun sosyal buluşları arasında en karmaşık olanı okuldur.

Okulun işleyişini daha iyi kavrayabilmek için sosyal bilimlere ve özellikle davranış bilimlerine gereksinme duyulmaktadır. Bu yüzden de eğitim yönetimi alanına diğer bilim dallarından o

## *Gedikoğlu*

kadar çok kavram ve düşünce uyarlanmıştır ki neredeyse eğitim yönetiminin "kendine özgü" diyebileceğimiz bir yönü kalmamıştır (Hanson, 1996). Ancak, diğer bilim dallarından kuramsal nitelikte bilgi almanın olumsuz bir tarafı da yoktur. Yeter ki, uyarlanan bilgiler eğitim yönetimi alanında, özellikle uygulamalarda, karşılaşılan sorunlara çözüm getirebilsin.

Bugün okullarda, eğitim-öğretim ve yönetim işlevlerinin birbirinden ayrılması gerektiği görüşü giderek yaygınlaşmakta ve okulların özel sektör kuruluşlarında olduğu gibi, karar alma ve yürütme yetki ve becerileri ile donatılmış yöneticiler (chief executive) tarafından yönetilmeleri gerektiği ileri sürülmektedir (Osborne, 1993). Ancak, bu yaklaşımın yanlış olduğunu söylemek gerekir, zira endüstri ve ticaret sektörlerinde geçerli olan yönetimin eğitim alanına uygulanması aşağıda belirtilen nedenler yüzünden olası değildir:

1. Okullar amaçları bakımından çeşitlilik gösterirler. Endüstri veya ticaret alanında örgütlerin tek amacı vardır: daha fazla mal veya hizmet üreterek daha fazla kazanç sağlamak. Oysa, eğitim alanında okullar arasında amaç farklılığı olduğu gibi, tek bir okulun birbirinden farklı, birden fazla amacı da olabilir.
2. Eğitim alanında liderlik anlayışı diğer alanlardakinden farklıdır. Okul yöneticilerinin "yönetim" görev ve sorumluluklarının yanı sıra, bir de "akademik" görev ve sorumlulukları vardır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin liderlik işlevleri her iki alan da kapsamaktadır. Hatta okul yöneticilerinin "akademik" görev ve sorumlulukları o kadar fazladır ki "yönetim"e gereken zamanı ayıramamaktadırlar.
3. Eğitim alanında liderlik her şeyden önce profesyonelliğe dayanır ve daha radikal ve güdüleyici bir niteliğe sahiptir (Hughes, 1989).
4. Eğitim alanında, diğer alanlarda olduğu gibi, yönetim genellikle "emir-komuta" zincirine dayalı bir hiyerarşik yapılanma göstermez.

Çok uzunca bir zamandan beri okul yöneticilerinin yaptığı en önemli iş değişim veya yenilik karşısında daha çok programlarda ve değerlendirme sürecinde gerekli görülen düzeltmeleri ve düzenlemeleri yapmak olmuştur. Değişim veya yeniliğe karşı ister programlarda olsun, ister değerlendirmede, ister okul-çevre ilişkilerinde, veya kaynak sağlanması ve bütçenin harcanmasında olsun, başarılı ve etkili bir yönetim göstermek için yönetim yapı ve süreçlerinde de gerekli değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması bir zorunluluktur. Değişim, okulların çeşitli öğe ve işlevlerine, yerel yönetimlerden parlamentoya kadar veya sınıfından toplumun geneline kadar çok değişik kaynaklardan empoze edilmektedir, önemli olan, okullarda bu değişikliklerle baş edilebilecek örgütlenmenin yapılması ve gerekli süreçlerin işletilmesidir.

1990'lı yıllarda değişimin dinamiklerini, altmışlı ve yetmişli yılların tersine, okullarda ve öğretmenlik mesleğinde değil, seksenli yıllarda da defalarca ifade edildiği gibi sosyal, politik ve ekonomik olguların içinde aramak gerekecektir. Bununla beraber, ülkemizde sosyo-ekonomik olguların, politik olguların çok önünde olduğunu söylemek yerinde olur. Zira, eğitsel sorunlara çözüm üretmek konumunda olan politikacıların, bu görevlerini tatmin edici bir düzeyde yerine getirdiklerini söylemek oldukça güçtür. Bilgi toplumlarında, temel sosyo-ekonomik değişimleri dikkate almadan, bugünün veya yakın geleceğin eğitimsel sorunlarına çözüm üretme olanağı yoktur. Bu ise, çoğu kez okulun örgüt ve yönetiminde bir reformu ve yeniden yapılanmayı gündeme getirmektedir.

### **2000'li Yıllarda Eğitim Yönetimi**

Giderek daha da küreselleşen ve evrenselleşen, bilim ve teknolojinin akıl almaz bir hızla ilerlediği dünyada, eğitim yönetiminin gelecekte daha farklı olacağı bir gerçektir.

2000'li yıllarda okul yönetimi aşağıdaki sorularla çok yakından ilgili olacak ve bunlara verilen yanıtlara göre biçim alacaktır:

1. Okulda yönetim süreçleri kimler tarafından işletilmektedir? Yetki ve sorumluluklar kimlerde toplanmaktadır?
2. Okuldaki mevcut uygulamalar, endüstri ve ticaret alanındaki yönetim yaklaşımları ile okul yönetimi arasındaki farklılıkları ortaya koyacak nitelikte midir?



*Gedikoğlu*

3. Değişmeler ve gelişmeler karşısında kullanılabilir alternatif programlar var mı? Örgüt yenileme ve yeniden yapılanma konularında planlar geliştirilmekte mi?
4. Değişim ile uygun biçimde baş edilebilmek için iş görenlerin tüm kapasiteleri kullanılıyor mu?
5. Yönetim ile *manipülasyon* birbirinden ayırt ediliyor mu?
6. Yönetim bir kontrol mekanizması olmaktan çok, okula güç kazandıracak ve geliştirecek bir mekanizma olarak görülüyor mu?
7. İş görenler okuldaki sorunların kaynağı olarak mı, yoksa çözümlerin kaynağı olarak mı görülüyor?
8. Okul yönetimi karar-alma sürecinde gereksinme duyacağı bilgiyi istenilen nicelik ve nitelikte sağlayabiliyor mu?
9. Okul yönetimi okulun ve iş görenlerin tüm olanak ve işlevlerini ve çağdaş eğitim teknolojilerini, standartlara uygun kalitede eğitim-öğretim vermek için etkili bir biçimde kullanabiliyor mu?
10. Okul yönetimi iş görenlerin kişisel amaçlarının karşılanması ve iş doyumunu sağlanması konularında gerekli düzenlemeleri yapıyor mu?

İş görenlerin zamanlarını etkili bir biçimde kullanabilmeleri ve iş yaşamından kaynaklanan stresle baş edebilmeleri için gerekli düzenlemeler yapıp önlemler alıyor mu?

### **Sonuç**

Genel yönetim alanındaki değişme ve gelişmelerin yanı sıra, bir örgüt olarak okulun ve bir süreç olarak eğitimin niteliği değiştikçe, kaçınılmaz olarak, eğitim yönetiminin niteliği de değişmektedir. Yönetim ve eğitim yönetimi alanlarında, bir dönemde "son gelişmeler" adı altında sözü edilen sistem ve olumsuzluk yaklaşımları, sibernetik, yöneylem araştırması ve

amaçlara göre yönetim her geçen gün güncelliğini yitirmektedir. Bunların yerini bugün eğitimde verimlilik ve kalite kavramları almaktadır. Ayrıca, işletme yönetimi alanında giderek önem kazanan *toplam (bütünsel) kalite yönetimi* ve *değişim mühendisliği* de eğitim yönetimi alanına girecektir. Bu gelişmeler, geleneksel eğitim yönetimi yerine eğitim alanında daha popüler yönetim anlayışlarının yaygınlaşacağını ve gelecekte eğitim yönetiminin genel yönetim, işletme yönetimi ve kamu yönetimi alanlarındaki gelişmelerden çok daha fazla etkileneceğini ve esinleneceğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile, eğitim yönetimi alanında birçok bilim dalında olduğu gibi postmodernizm dönemi başlamıştır.

#### KAYNAKÇA:

- Baransel, A. (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*, İstanbul: Avcıol Basım-Yaym. İ,Ü. İşletme Fakültesi Yayını, No.257, Cilt1.
- Eren, E. (1993). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım A.Ş.
- Hanson, E. M. (1996). *Educational Administration an Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W.K. (1994). "Foundations of Educational Administration: Traditional and Emerging Perspectives, *Educational Administration Quarterly*. Vol. 30-2.
- Hughes, M. (1989). "Leadership in Professionally Staffed Organisations," *Understanding School Management* edited by Ron Glatter and et. al. Philadelphia: Open University Press.
- James, P. (1996). *Total Quality Management*. London: Prentice Hail.
- Osborne, A. (1993). "The Nature of Education Management/' *Education Management for the 1990s*. Harlow, Essex: Longman.

*Gedikoğlu*

Owens, R.G. (1981). *Organizational Behavior in Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Scott, W.R. (1981). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Shafritz, J.M. and P.H. VVhitbeck (eds.). (1978). *Classics of Organization Theory*. Oak Park, Illinois: Moore Publishing Company, Inc.

### **Yazar**

Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU Gaziantep Üniversitesi Fen Edebiyat Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesidir.

## İLKÖĞRETİMDE KAYNAK ARAYIŞLARI

**Yüksel KAVAK**  
**Ergin EKİNCİ**  
**Feyyat GÖKÇE**

*Bu yazıda, "İlköğretimde kaynak arayışları" başlıklı bir araştırmanın kısa bir özeti sunulmakta ve bulguları tartışmaya açılmaktadır. Araştırma, Ankara il merkezi ve Polatlı ilçesine bağlı köy ilkokulları ve ilköğretim okullarında yürütülmüştür. Araştırmanın temel amacı, ilköğretime ayrılan kamu kaynaklarının yetersizliği karşısında ilköğretim kurumları yöneticileri ve/veya okul koruma derneklerinin kamu dışı kaynak yaratma girişimlerini (kayıt parası, katkı payı, dergi parası payı, diploma, karne satışı payı, vb.) ve sınıf ortamında para toplama işlerinin öğrenciler ve eğitim üzerindeki etkilerini koymak ve irdelemektir.*

### 1. Giriş

Son 10-15 yıldan bu yana Türk kamuoyu, ilköğretim okullarının (ortaöğretim de dahil edilebilir) yeni öğretim yılma başladığı günlerde, basm-yaym organlarında, okul yönetimleri ve/veya koruma derneklerinin okullara ilişkin parasal taleplerine karşılık velilerin yoğun yakınmalarına ve Milli Eğitim Bakanlığının bu konulardaki değişik açıklamalarına tanık olmaktadır.

İlköğretim okullarına kaynak sağlamaya yönelik girişimlerden ilki, "kayıt parası" veya kayıtlar sırasında velilerden "bağış" adı altında istenen paralardır.

Kayıt paralarına ilişkin tartışmalar sürerken, 1994-95 öğretim yılından itibaren, Milli Eğitim Vakfı adına, önce Ankara ve İstanbul'da pilot nitelikte olmak üzere "eğitime katkı payı" adı altında ilk ve ortaöğretim öğrencilerinden her ay aidat alınması uygunlamasına geçilmiştir.

*Kavak, Ekinci ve Gökçe*

Eğitim giderlerine katılıma yönelik olarak velilerden doğrudan alman "kayıt paraları" ile "eğitime katkı paylarına" ek olarak, okul yönetimi ya da koruma derneklerinin okullara kaynak yaratmaya dönük girişimlerinden birisi de; dergi ve kitap satışlarından elde edilen paylardır.

Yine, okulların bir başka gelir kaynağı, bir kaç yıl öncesine kadar okullar tarafından satılan, ancak daha sonra Milli Eğitim Vakfı tarafından satılmaya başlanan, karne, diploma, teşekkür ve takdir belgelerinden okullara bırakılan paylardır.

Basm-yaym organları aracılığı veya okul koruma derneklerinin yıllık faaliyet raporlarının incelenmesinden sağlanan bilgilere dayanarak, okulların diğer gelir kaynakları arasında, okul kıyafeti, servis aracı, vb. öğrenci gereksinimleri konusunda ilgili işletmelerle yapılan anlaşmalar ve bu yolla okula sağlanan bağışlardır.

İlköğretim okulları yönetimleri ve/veya koruma derneklerinin, okullara kaynak sağlamaya yönelik bu çabaları, dikkatle incelendiğinde, ilköğretim hizmetlerinin kamuca karşılanmayan ya da karşılanamayan kısımlarının giderek öğrenci velilerine yüklenmesi yönünde bir eğilim olduğu hissedilmektedir.

Kaynak sorununu aşmaya yönelik uygulamalarla sağlanan katkıların yükünün kimler tarafından karşılandığının yanısıra, bu katkıların sağlanma biçiminin eğitimin niteliğini nasıl etkilediğinin de bilinmesi gerekir. Çoğu kez kaynak sağlama etkinlikleri (örneğin, katkı payı parasını toplama) bizzat öğretmenler tarafından yürütölmektedir. Bu etkinliklerin yürütöldüğü yerin sınıflar olduğu göz önüne alındığında öğretmenin konumu ve eğitimin niteliğine olan etkileri kolayca kestirilebilir.

Türkiye'deki bu kamu dışı kaynak arayışları ve uygulamalarının ardında, Türkiye'de ilköğretimin ana finansman kaynakları olan devlet bütçesi ve yerel yönetimlerden (ıl özel idareleri, köy yönetimleri) ilköğretime ayrılan kaynakların yetersiz olduğu kanısı yatmaktadır.

O halde, ilköğretimin finansmanı konusunda bir değerlendirme yapabilmek için başlangıçta, Devlet bütçesinden ve il özel idare bütçelerinden ilköğretime ayrılan kaynakların ortaya konulması gerekir. Diğer taraftan, araştırmanın odak noktasını oluşturan özel katkıların türleri ve bunların özel katkılar içindeki yerleri okul müdürlerinden, bu özel katkılardan sınıf öğretmenleri tarafından toplananların (eğitime katkı payı, dergi parası, karne parası vb.) nasıl toplandığı ve paraların toplanması sırasında ortaya çıkan sorunların neler olduğu da sınıf öğretmenleri tarafından elde edilen nitel verilerle ortaya konacak ve tartışılacaktır.

## **2. Araştırmanın Amacı**

Araştırma ilk aşamada, devlet bütçesi ve il özel idare bütçelerinden ilköğretime ayrılan kaynakların miktarını saptama ve yeterliliğini irdeleme ile ilköğretim kurumlarının "özel" gelir kaynaklarının neler olduğunu saptama ve özel gelirlerin boyutunu tartışmayı amaçlamıştı. Ancak, uygulama sırasında okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin "sınıf içinde para toplama işlemlerinin" yönetici-öğretmen-veli ve öğrenciler arasında sürtüşmelere yol açtığı ve eğitimin niteliğini zedeler boyutlara vardığı konusunda önemli ipuçları sağlamıştır. Bu izlenim sonucunda, araştırmanın amacı, "sınıf içinde para toplama" ve araştırmanın devam ettiği 1994-1995 öğretim yılında uygulamaya konan "Eğitime Katkı Payı" projesi konularını da içerecek nitelikte genişletilmiştir. İşte bu genel amaçlar çerçevesinde araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Devlet bütçesinden ilköğretime ayrılan kaynakların yıllara (1985-1995) göre gelişimi nasıldır?
2. İl Özel İdare bütçelerinden ilköğretime ayrılan kaynakların yıllara (1985-1995) göre gelişimi nasıldır?
3. İlköğretim kurumlarının özel gelir kaynakları nelerdir? Bu özel kaynaklar:
  - a) Yerleşim yerine (köy/kent) göre,

*Kavak, Ekinci ve Gökçe*

- b) Kent okullarında, velilerin gelir düzeyine göre değişmekte midir?
4. İlköğretim okullarının özel gelir kaynakları arasında en yüksek miktarı oluşturan kaynak türleri hangileridir? Bu kaynaklar köy ve kent okullarına göre değişmekte midir?
5. İlköğretim okullarında sınıf içinde öğretmenler tarafından kaç tür para toplanmaktadır? Bu paraların toplanması sırasında ortaya çıkan güçlükler nelerdir? Sınıf içinde para toplamanın eğitim üzerinde olumsuz etkileri var mıdır?
6. İlköğretim okullarının çeşitli giderleri hangi gelir kaynaklarıyla karşılanmaktadır? Giderlerin karşılanma kaynakları kent ve köy okullarına göre değişmekte midir?
7. İlköğretim okullarının mali kaynak sorunlarının çözümü konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

### **3. Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma, Türkiye'de ilköğretime ayrılan kamu kaynakları ve özel idare kaynakları ile Ankara'daki ilköğretim kurumlarının özel gelir kaynaklarını saptamaya yönelik *betimsel* bir çalışmadır.

Araştırmanın, ilköğretim kurumlarının özel gelir kaynakları ve giderlerinin hangi kaynaklardan karşılandığının saptanmasına ilişkin evreni Ankara ilindeki ilköğretim (ilkokullar ve ilköğretim okulları) kurumlarıdır.

Kent ilköğretim kurumlarına ilişkin veriler Ankara il merkezindeki ilköğretim kurumları müdürleri (227 kişi), köy ilköğretim kurumlarına ilişkin veriler ise küme örnekleme yöntemiyle seçilen Polatlı ilçesi köy okulu müdürlerinden (52 kişi) elde edilmiştir. Diğer taraftan, ilköğretim kurumları sınıflarında öğretmenler aracılığı ile toplanan paraların türleri ve para toplama işlemlerinin aileler ve eğitim açısından ortaya çıkardığı sorunları derinlemesine analiz etmeye yönelik nitel

veriler de Ankara il merkezindeki ilköğretim kurumları öğretmenlerinden (24 öğretmen) elde edilmiştir.

Araştırma için gerekli verilerin elde edilmesi için iki ayrı bilgi toplama formu kullanılmıştır. Bunlardan, okul müdürlerine uygulanan *anketler*, ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla, öğretmenlere uygulanan *yapılandırılmış görüşme formları* ise yüzyüze uygulanmıştır.

Anket uygulamalarıyla elde edilen nicel veriler, genellikle sayı ve yüzdelerle özetlenmiş, yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilen nitel veriler ise önce öğretmenlerin kendi ifadeleriyle sunulmuş, ardından özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

#### **4. Araştırma Bulgularının Özeti**

##### **4.1. Devlet bütçesinden ilköğretime ayrılan kaynaklar**

Bir ülkede eğitime verilen önemin temel göstergelerinden birisi G S M H, diğeri ise devlet bütçesinden eğitime ayrılan paylardır. 1985-95 yılları arasında Türkiye'de G S M H içinde eğitimin payı 1993 yılında %5.3 ile konsolide bütçe içindeki payı ise 1992 yılında %18.9 ile en üst düzeye çıkmıştır. Aynı göstergeler diğeri yıllarda ise, sırasıyla, %2 ve %10'lar düzeyinde seyretmiştir.

Diğeri taraftan, toplam eğitim bütçesi içinde ilköğretimin payının 1985-95 arasında %40.4 ile %44.7 arasında değiştiği, ilköğretime ayrılan payın son yıllarda düşüş içinde olduğu gözlenmektedir. 1994 yılında ilköğretime ayrılan bütçenin %92.3'ünün de personel giderlerine harcandığı dikkate alındığında, ilköğretim bütçesinin büyük ölçüde personel bütçesi görünümünde olduğu söylenebilir.

##### **4.2. İl Özel İdare gelirlerinden ilköğretime ayrılan kaynaklar**

Özel idarelerin, öz gelirlerinden ilköğretime ayırdıkları kaynakların toplam ilköğretim bütçesi içindeki payı 1985



*Kavak, Ekinci ve Gökçe*

yılında %2.0 iken 1990 yılında %1.4'e, 1995 yılında %0.1'e gerilemiştir.

#### **4.3. İlköğretim kurumlarının özel gelir kaynakları**

1. Ankara il merkezindeki (kent) ilköğretim kurumlarının 27 çeşit özel gelir kaynağı (genel bütçe ve özel idare bütçelerinden ayrılan kaynakların dışında) yarattıkları görülmektedir. Bu bağlamda, kent ilköğretim kurumlarında, dergi, diploma ve karne satışlarından alınan paylar ile kayıt parası, gönüllü nakit bağış ve Koruma Derneği üye aidatlarının en yaygın (okulların %50'sinden fazlası) gelir kaynaklarını oluşturduğu görülmektedir (Tablo: 1).
2. Söz konusu 27 çeşit gelir kaynağından; kayıt parası, eğitime katkı payı ve koruma derneği üye aidatı gibi kaynaklar, velilerin eğitim giderlerine doğrudan katılımı ve/veya eğitimin maliyetlerini kamuyla paylaşmaları anlamını taşıyabilecek gelir kaynaklarıdır, ikinci grupta ele alınabilecek olan, diploma, karne, takdir ve teşekkür belgeleri, dergi ve kitap satışlarından alınan paylar ile taşıt işletmecileri ve imalatçı işyeri veya mağazalardan (okul kıyafeti, arma vb.) alınan bağışların tamamının olmasa bile bir bölümünün asıl yüklenicisinin de veliler olduğu düşünülmektedir. Böylece, koruma dernekleri ve/veya okul yönetimleri, dolaylı yöntemlerle yine velileri eğitim giderlerine ortak etmektedirler. •
3. Köy ilköğretim kurumlarının 20 çeşit gelir kaynağına sahip oldukları gözlenmektedir. Bu okullarda gözlenen en yaygın gelir kaynakları arasında; karne parası (%42.3), diploma parası (%40.3), zorunlu masraflar için velilerden alınan paralar (%32.6), gayrimenkul gelirleri (%28.8) ve takdir-teşekkür belgeleri (%21.1) sayılabilir (Tablo: 1).

#### **4.4. İlköğretim kurumlarında sınıf içinde toplanan paralar ve para toplama işlemlerinin ortaya çıkardığı sorunlar**

- Okulların sağladığı gelir kaynaklarının bir kısmı (örneğin, kayıt parası, kıyafet satış bağışı vb.) koruma derneği yönetimleri aracılığıyla toplanırken bir kısmı da (örneğin, katkı payı, karne, dergi parası vb.) sınıf içinde öğretmenler

aracılığıyla toplanmaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinden elde edilen niceliksel verilere paralel biçimde okuldan okula (öğretmenden öğretmene) değişmekle birlikte sınıflarda öğretmenler tarafından 25 çeşit para toplandığı gözlenmektedir. Bunlardan en yaygın olanları, eğitime katkı payı, karne, dergi, okul arması, diploma paraları, fotoğraf parası vb.dir.

- Sınıfta toplanan paraların toplanma oranları %50 ile %100 arasında değişmektedir. Bunlardan, diploma, karne, dergi ve kitap paraları %90'in üzerinde toplanırken, eğitime katkı payı ve koruma derneği üye aidatlarının %50-90 oranlarında da toplanması kritik bir nokta olarak vurgulanabilir.

#### **4.5. Öğretmenler tarafından sınıfta para toplama işlemleri ve bu işlemlerin ortaya çıkardığı sorunlar**

Öğrencilerden hangi amaçla ne miktar para toplanacağı ve bunun süresi, ya okul müdürü tarafından veli toplantılarında velilere ya da ders ortasında hoparlörler aracılığıyla sınıflara ya da öğretmen tarafından öğrencilere duyurularak yürütülmektedir.

Öğrenciler veya zaman zaman veliler tarafından getirilen paralardan "eğitime katkı payı" paraları makbuz (Milli Eğitim Vakfı) verilerek, diğerleri (örneğin, dergi, kitap, fotoğraf vb.), her para için ayrı bir liste tutularak (listeleme yöntemi) getirenlerin işaretlenmesi yoluyla toplanmaktadır.

Paralarını zamanında getirmeyen öğrenciler, genellikle ilk derslerde ad okunarak uyarılmakta veya bazı okullarda okul müdürü ya da öğretmen tarafından eve gönderilerek paranın getirilmesi sağlanmaktadır.

- Yasal dayanak yetersizliği nedeniyle okul yöneticilerinin çoğunluğu, -büyük ölçüde eğitime katkı paylarıyla sınırlı olmak üzere- emir verememektedir. Ancak, bazı okul yöneticilerinin, Valilik genelgelerine atıfla resmi yazı imzalattıkları, para toplamayanlar için soruşturma açılacağını söyleyerek öğretmenleri harekete geçirdikleri anlaşılmaktadır.

Ödeme gücünden yoksun çocuklardan toplanacak paralar konusunda (özellikle katkı payı ve Koruma Derneği üye

Tablo 1. İlköğretim Kurumlarının Özel Gelir Kaynaklarının Yerleşim Birimlerine Göre Dağılımı (N= 279)

Kent (N=227)			Köy (N =52)		
Gelir Kaynakları	Sayı	%	Gelir Kaynakları	Sayı	%
Dergi satışları	174	76.7	Karne parası	22	42.3
Diploma parası	169	74.4	Diploma parası	21	40.3
Karne parası	167	73.5	Zorunlu masraflar için		
Kayıt parası	136	60.0	velilerden alınan paralar	17	32.6
Gönüllü nakit bağışlar	134	59.0	Köy tüzel kişiliği veya		
Üye aidatı (Koruma Der.)	122	53.7	hazineye ait gayrimenkul-		
Kooperatif geliri	89	39.2	lerden elde edilen gelirler	15	28.8
Kantin kira geliri	60	26.4	Takdirname-teşekkürname	11	21.1
Dışardan bitirme sınavına katılanlardan alınan bağışlar	51	22.4	Gönüllü nakit bağışlar	10	19.2
Zorunlu masraflar için veliden alınan paralar	45	19.8	Okul arazisi gelirleri	9	17.3
Yetiştirme kursları geliri	42	18.5	Gönüllü aynı halk katkıları	6	11.5
Spor kolu parası	40	17.6	Dergi satışları	6	11.5
Pul fotoğraf gelirleri	38	16.7	Kamu kurum ve kuruluşlarından sağlanan aynı destekler	4	7.6
Gönüllü aynı halk katkıları	33	14.5	Ders kitabı satışı payları	3	5.7
Takdirname-teşekkürname	30	13.2	Kooperatif geliri	2	3.8
Okul arması gelirleri	29	12.7	Özel kurumlardan-işletmelerden alınan aynı destekler	2	3.8
Gece ve başka sosyal etkinliklerden elde edilen gelirler	29	12.7	Kayıt parası	1	1.9
Ders kitabı satışı	28	12.3	Üye aidatı (Koruma Derneği)	1	1.9
Kamu kurum ve kuruluşlarından sağlanan aynı destekler	28	12.3	Yetiştirme kursları gelirleri	1	1.9
Yardımcı ders kitabı satışı	22	9.7	Yardımcı ders kitabı satışı	1	1.9
Kantin işletme geliri	22	9.7	Dışardan bitirme sınavına katılanlardan alınan bağışlar	1	1.9
Servis araçlarından alınan bağışlar	19	8.3	Kantin işletme geliri	1	1.9
Özel kurumlardan-işletmelerden alınan aynı destekler	9	3.9	Spor kolu parası	1	1.9
Öğrenci kıyafeti satış gelirleri	7	3.0			
Fotokopi ve teksir gelirleri	6	2.6			
Otopark gelirleri	2	0.8			
Dersanelere gönderilen öğrenciler için dersanelerden alınan bağışlar	2	0.8			

aidatı) okulların izledikleri ortak yaklaşımın, belli bir kontenjan ayırma olduğu anlaşılmaktadır.

Para toplama konusu (özellikle eğitime katkı payı, üye aidatı vb. eğitim giderlerine katılıma doğrudan dönük olanlar) zaman zaman okulla ilgili gruplar arasında çatışmalara yol açmaktadır. Yüksek gelir gruplarında bu tür çatışmalara pek rastlanmamaktadır.

Bu çatışmalar, para toplama işinin öğretmenler açısından çok sıkıntılı bir süreç olduğunu gözler önüne sermektedir. Nitekim, bu uygulama ve çatışmalar, öğretmenin saygınlığına gölge düşürmekte, moral bozukluğuna yol açmakta, hatta soruşturma konusu olabilmektedir.

Para toplama işi, öğretmenlerde; moral bozukluğu, stres, öfke, kızgınlık, üzüntü ve güdülenme düşüklüğü, öğrencilerde ise; utanma, eziklik duygusu, konsantre olamama, öğretmene karşı soğukluk ve güvensizlik, mahcubiyet gibi psikolojik doğurgulara yol açmaktadır.

#### **.5. İlköğretim kurumlarının giderlerini karşıladıkları kaynaklar**

Kent ilköğretim kurumlarının işletme giderleri arasında yer alan yakıt, elektrik ve su giderleriyle ek bina ve tesis yapımlarının, okulların çoğunluğunda genel bütçe ve özel idare kaynaklarından karşılandığı görülmektedir. Buna karşılık, PTT, küçük bakım-onarım, mobilya ve döşeme, kırtasiye ve temizlik malzemesi giderlerinin ise okulların çoğunluğunda özel gelirler ile karşılandığı dikkati çekmektedir. Ancak bu bulgulara ek olarak, eğitime katkı payı projesinin uygulamaya geçmesinin ardından, daha önce devlet bütçesinden karşılanmakta olan elektrik ve su giderlerinin karşılanması da tamamen okullara (dolayısıyla velilere) bırakılmıştır.

Köy okullarında ise; yakıt, elektrik, büyük ve küçük bakım-onarım giderlerinin okulların büyük bir bölümünde köy bütçesiyle karşılandığı, buna karşılık genel bütçe ve özel idare desteğinin, bazı okullar ve araç-gereç, kırtasiye ve temizlik malzemesi desteğiyle sınırlı kaldığı gözlenmektedir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Genel olarak tüm eğitim kademelerinde, özel olarak ilköğretimde sayı ve nitelik açısından ulaşılan durum ile uluslararası göstergeler dikkate alındığında, devlet bütçesinden eğitime ve ilköğretime ayrılan kaynaklar yetersizdir. Mevcut kaynak akışıyla, geçmişin açıklarını ve günümüzün gereksinimlerini karşılamak mümkün değildir. Bu durum, ilköğretime kaynak sağlama ve kaynak dağıtım konularında yeni yaklaşımları ve açılımları gerektirmektedir.

Bu bağlamda, istikrarlı bir demokrasi ve ekonomik büyüme için ulusal düzeyde ilköğretim seferberliği ilan edilmelidir. Bu seferberliğin lokomotifleri sivil toplum örgütleri ve kitle iletişim araçları olmalıdır. Bu grupların ana hedefi, çocuk ve ilköğretimin önemi konusunda kitleleri bilinçlendirip kamuoyu oluşturarak siyasal iktidarları etkilemek olmalıdır. Bu ana hedef doğrultusunda sivil toplum örgütleri ve kitle iletişim araçlarının bir bütünlük içinde ve eşzamanlı olarak ele almaları gereken konular şunlar olmalıdır:

1. Devlet bütçesinden eğitime ayrılacak kaynaklar %20'ler düzeyine çıkarılmalıdır.
2. Kamu eğitim bütçesinde ilköğretime öncelik verilmeli ve ilköğretime ayrılacak pay %50'lerin üzerine çıkarılmalıdır.
3. Belediyelere, hem bütçelerinden ilköğretime kaynak tahsis etme hem de ilköğretim kurumları açma ve işletme yükümlülüğü verilmelidir.,
4. özel ilköğretim kurumlarının yaygınlaştırılması teşvik edilmelidir.
5. Kamu kaynaklarının yetersizliği nedeniyle, ekonomik durumu uygun olan velilerin eğitim giderlerine katılımının gerekliliği ve önemi ortaya konmalı ve eğitim giderlerine katkıları özendirilmelidir.
6. Eğitim giderlerine katılım payı olarak velilerden alınacak paraların miktarının belirlenmesi, toplanması ve harcanmasının denetimi için velilerin de etkin olarak yer alabileceği yeni bir yapılanmaya gidilmeli, bu süreç içinde öğretmen ve öğrenciler (sınıf içi) yer almamalıdır.

7. Okula dayalı veli örgütleri (Koruma Derneği ve Okul-Aile Birliği) daha iyi çalışır hale getirilmeli ve okullarına sahip çıkan "aktifveli" teması işlenmelidir.
8. Ekonomik durumu uygun olan ailelerden eğitim giderlerine katılım payı alınırken, eğitim olanaklarından yararlanmada dezavantajlı gruplara (kırsal kesim, gecekondulu, yoksullar vb.) kitap, eğitim araç-gereci, giyim, gıda, ulaşım vb. destekler sağlanmalıdır.
9. Kaynakların etkin kullanımı için eğitim yönetimi kapasiteleri güçlendirilmelidir.

Sonuç olarak, ilköğretim, iyi insan, topluma, yasalara saygılı, toplumsal sorunlara duyarlı iyi yurttaş yetiştirmenin ve kalkınmanın anahtarıdır. Bu önemi nedeniyle ilköğretim, tüm toplumu ilgilendiren bir girişimdir ve ancak toplumun tüm kesimlerinin katılımıyla geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA:

- Adem, Mahmut. *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 1993.
- Akılhoğlu, Tekin, *insan Haklarının Korunması Alanında Uluslararası Temel Belgeler*. (Genişletilmiş Üçüncü Basım), Ankara: Bilgi Yayınevi, 1995.
- Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü, 5.9.1996 tarih ve 1170Ğ37785 sayılı yazı.
- Bishop, George. *Alternative Strategies for Education*. Hong Kong: Macmillan Publishers 1989.
- Bülbül, A. Sudi. "Dünya Eğitim Bunalımı ve Eğitimin Finansmanı Sorunu". *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1998, C.21, s.1-2, ss. 393-408.
- Colclough, Christopher and Lewin, Keith. *Educating All the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*. Oxford: Clarendon Press, 1993.
- Haddad, W.D., M. Carnoy, R. Rinaldi and O. Regel. *Education and Development: Evidence for New Priorities*. Washington D.C., 1990.

*Kavak, Ekinci ve Gökçe*

MEB-APK. 21.8.1996 tarih ve B.08.0. APK. 0.03.03.00Ğ2182 sayılı yazısı Genelge: 1996Ğ55).

MEB. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. 1.9.1993 tarih ve 520. EÖÖİŞ. 93Ğ15134 sayılı yazı (Genelge: 1993Ğ57).

*Milliyet*. "Kayıтта Para Yok". 20.8.1992, s.13.

*Milliyet*. "Para Yoksa Kayıt da Yok", 17.8.1994. s. 13.

OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: 1996.

Sen, Hasan. "Kayıtlar ve Bağış", *Milliyet*. 6.9.1992, s. 13.

Tanrıseven, Ümit. "Milli Eğitim Vakfı'ndan 'Soygun' Gibi Zam", *Milliyet*. 18.10.1994, s.8.

Tilak, J.B.G. *Education and Its Relation to Economic Growth, Poverty and Income Distribution-Past Evidence and Future Analysis*. Washington 1989.

UNDP. *Human Development Report 1996*. Oxford University Press, 1996

WORLD BANK. *Primary Education: A World Bank Policy Paper*. Washington, D.C. 1990.

### **Yazarlar**

Doç. Dr. Yüksel KAVAK, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı öğretim Üyesidir.

C. Ergin EKİNCİ, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisidir.

Feyyat GÖKÇE, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisidir.

## **ÖĞRETMENLİK SERTİFİKASI PROGRAMINA DEVAM EDEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARINDAKİ DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ**

**Zeki YILDIZ**

Toplumun değişme ve gelişmesinde önemli rol oynayan eğitim, toplumsal etkinlikler içerisinde insan öğesinin önemli olduğu alanlardan biridir. Bu yüzden, toplumu oluşturan bireylere, toplum olarak ilerlemenin gerektirdiği çağdaş gelişmeler ve gereksinimler doğrultusunda istenilen olumlu davranışların kazandırılması görevini üstlenen eğitimin, gereken yeterlilik düzeyine eriŐtirilmesi önem kazanmaktadır (Sözer, 1992).

Bir eğitim sisteminin kendisinden beklenen sorumluluğu istenilen düzeyde yerine getirebilmesi ve başarılı olabilmesi, önemli ölçüde sistemi işletecek olan öğretmenin niceliği yanında niteliği ve meslekte göstereceği başarı ile doğru orantılıdır. Günümüzde bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, eğitim gören kesime öğrenmeyi kolaylaştıran olanakları sunmakla birlikte, öğretmen öğesi eğitim-öğretim etkinliklerinde yeri doldurulamayan birincil öge olma niteliğini her zaman korumuŐtur (Can, 1989). Çağın getirdiği tüm teknolojik olanaklar, eğitim çabalarına ancak öğretmenin canlı kişiliğiyle beklenen katkıyı sağlamakta ve yararlı olabilmektedir. Bu noktada, öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliği ve öğrencilere yönelik tutumu büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları ve öğrencilere yaklaşım biçimleri büyük ölçüde önemlidir. Çoğunlukla öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, onun yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir (Varış, 1973). Bu nedenle, öğretmen adayının seçiminde, daha başlangıçta öğrencilere yönelik tutumunu göz önünde bulundurmak vazgeçilmez bir



zorunluluk olmaktadır. Ayrıca, Can (1989)'ın Morrissey'e dayanarak belirttiği gibi, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin tutumlarının önemli bir etmen olması, öğrencilerde yüksek düzeyde tutum ve başarı oluşturabilmek amacıyla öğretmenin mesleğe girmeden önce, olumlu tutumlar geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak, daha önemli olan bir gereklilik, öğretmen adaylarının bu niteliklerini geliştirecek etkin bir hizmet öncesi eğitim programına tutulmasıdır. Bu nedenle, tutum gelişimi konusu profesyonel öğretmen yetiştirme etkinliklerinin önemli bir amacı olması gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirmede, eğitim fakültelerinin lisans programlarının yanı sıra bir başka yol da "Öğretmenlik Sertifikası Programları" dır. Üniversitelerde, ortaöğretim düzeyindeki okulların programlarında yer alan derslerin ilişkili olduğu alanlarda öğrenim gören ve öğretmen olmayı hedefleyenler, eğitim bilimleri bölümlerince düzenlenen öğretmenlik sertifikası programlarına katılmaktadırlar. Özellikle Fen ve Fen-Edebiyat Fakülteleri öğrencilerine çeşitli üniversiteler öğretmenlik sertifikası programları düzenleyerek öğretmenlik özellikleri ve bilgileri kazandırmaya çalışmaktadırlar (Ergün, 1987). Fen-Edebiyat fakültelerinin fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, coğrafya, psikoloji gibi bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler bu programlara katılanların başında gelmektedirler (özer, 1990).

Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adayında bulunması ve geliştirilmesi gereken özellikler şu üç boyutta ifade edilmektedir: En az öğretmenlik yapacağı öğretim düzeyine yetecek derecede alan bilgisine sahip olma, öğreteceği konu alanı ile diğer konu alanları arasındaki ilişkileri kavrayacak ve gerektiğinde onlardan yararlanabilecek kadar genel kültüre sahip olma ve kendi konu alanları ile ilgili çeşitli davranışları, hangi özelliklere sahip öğrencilere hangi şartlarda, hangi araç ve yöntemleri kullanarak nasıl daha iyi öğretebileceklerini öğrenmiş olma (Sözer, 1990). öğretmen adayları, son boyutta sözü edilen davranışları, öğretmenlik formasyonunda verilen dersler yardımıyla edinirler.

Etkili bir öğretimde önemi yaygın olarak kabul edilen öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, öğretmen tutumları adeta bir ara değişken rolü oynayarak öğretmenin davranışlarını önemli

ölçüde etkilemektedir. Bu durumda öğretmen adaylarında, öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının temel amaçlarından biri olmak durumundadır. Bu nedenle, sözü edilen programların ne ölçüde olumlu tutumlar kazandırabileceğinin bilinmesi gerekmektedir.

### **Problemin Tanımlanması**

Çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen öğretmenlik Sertifikası Programı'na devam eden Fen-Edebiyat Fakültesi'nin Matematik, Kimya, Biyoloji ve Tarih bölümü öğrencilerinden oluşan öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumlarında bölümden bölüme ve program süresince değişiklik olup olmadığının belirlenmesidir. Bu belirleme, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarında geliştirmeyi amaçladıkları özelliklerden en önemlilerinden biri olan öğretmen-öğrenci ilişkilerinin özünü oluşturan tutumsal amaçların da dikkate alınması konusunda aydınlatıcı olabilir. Ayrıca, programın öğretmen adaylarına olumlu tutumlar kazandırıp kazandırmadığı konusundaki bilinçlenme ve bu konuda çeşitli tedbirlere yönelme bakımından yararlı olabilir.

### **Yöntem**

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evreni 1992-1993 Öğretim Yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen Öğretmenlik Sertifikası Programı'na katılan ve bundan sonra katılması düşünülen Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik, Kimya, Biyoloji ve Tarih Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma evreninin bir süreç içerisinde meydana gelmekte olan birimlerden oluşması nedeniyle, kavramsal (soyut) bir evren benimsenmiştir.

1992-1993 öğretim Yılında An.Ü. Eğitim Fakültesi bünyesindeki öğretmenlik sertifikası Programı'na devam eden

*Yıldız*

Fen-Edebiyat Fakültesi Matematik, Kimya, Biyoloji ve Tarih bölümlerinin 16'şar öğrencisinden oluşan toplam 64 öğrenci araştırmadaki örnekleme oluşturmaktadır.

### **Sınanacak Önsavlar**

Öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının, öğrencilere yönelik tutumlarının bölümden bölüme ve program süresince değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlandığı araştırmada aşağıdaki önsavların sınanmasına çalışılmıştır;

HODG: Öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumları üzerinde bölüm\*deneme etkileşimi etkisi yoktur.

HOD: Öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumları program süresince ve program tamamlandığında değişmemiştir.

HOG: Öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumları bakımından bölümler arasında farklılık yoktur.

### **Araştırmada Kullanılan Deney Tasarımı**

Bu araştırmada, araştırmanın amaçları ışığında Tek Etmeni Tekrarlanan Ölçümlere Sahip İki Etmenli bir deney sözkonusudur. Deney, Bölünen Bölükler Tasarımı'na uygun olarak yürütülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlik sertifikası programının etkileri, her bir deney birimi için program öncesinde, program sırasında ve program sonunda olmak üzere farklı zaman noktalarında ölçüldüğünden, öğretmenlik sertifikası programı "tekrarlanan etmen" (deneme etmeni) olarak tanımlanmıştır. Deney birimleri, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Tutumların bölümden bölüme farklılık gösterip göstermediği de araştırılacağından bölüm etmeni de "grup etmeni" (işleyim etmeni) olarak tanımlanmıştır. Böylece deney, bir grup etmeni (A) ve bir de tekrarlanan etmenin (B)

sözkonusu olduğu tek etmeni tekrarlanan ölçümlere sahip iki etmenli deney olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Elde Edilmesi**

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan "öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumu"na ilişkin veriler, "Minnesota öğretmen Tutum Envanteri" olarak bilinen Öğretmen Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir.

Örnekleme yer alan birimlerin öğrencilere yönelik tutum puanlarını belirlemede kullanılan Öğretmen Tutum Ölçeği kitapçıklar halinde basılmış olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nden sağlanmıştır.

Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının program öncesi tutum puanları, 1992-1993 Öğretim Yılı başında yapılan "Öğretmenlik Sertifikası Programı Giriş Sınavı"ndan alınmıştır. Aynı birimlere 1992-1993 Öğretim Yılı Güz Yarıyılı sonunda ve öğretim yılı sonunda Öğretmen Tutum Ölçeği tekrar uygulanmış ve tutum puanları kaydedilmiştir.

Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri, bir öğretmenin ya da öğretmen adayının öğrencilerle ne kadar iyi ilişkiler içinde olabileceğini ve bir öğretmen olarak ne ölçüde mesleki doyum sağlayabileceğini saptamak amacıyla geliştirilmiştir.

Birçok önemli araştırmada kullanılan Minnesota Öğretmen Tutum Envanterinin geçerlilik ve güvenilirliği ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda, Minnesota Öğretmen Tutum Envanterinin öğretmen adaylarının tutumlarını güvenilir bir biçimde ölçebilme gücüne sahip olduğu yargısına varmışlardır. Ayrıca Can(1989) tarafından da zözü edilen envanter için bir güvenilirlik çalışması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Çözülmesi**

Çalışmada farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarına zaman aralıklarıyla aynı ölçek uygulandığından Tek Etmeni Tekrarlanan Ölçümlü İki Etmenli Deney sözkonusudur. Özellikle psikoloji ve eğitim alanlarında sık kullanılan bu

## Yıldız

deney türü tekrarlanan ölçümlü deneylerin özel bir halidir(Winer, 1971). Çözümlemede öncelikle geçerlilik koşulları olarak ifade edilen, grup varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği ve sphericity varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için Box M testi ile Mauchly W testinden yararlanılmıştır(Boik, 1981; Huynh and Mandeville,1979; Giri,1973; Barker and Barker,1984). Özellikle sphericity varsayımının gerçekleşmemesi durumunda alışılmış F sınamaları uygulandığında gerçek Tipi hata olasılığının belirlenen düzeyi aşacağı ifade edilmektedir( Wang,1983; Keselman and Rogan,1980). Bundan dolayı çözümleme bu durumu dikkate alan F sınamaları yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmiştir^ Looney and Stanley, 1988; Boik, 1981).Tekrarlanan ölçümler F sınamalarından sonra çoklu karşılaştırmalarda da sözü edilen varsayımları dikkate alan yaklaşım kullanılmıştır( Mitzel and Games,1981; Keselman,Rogan and Games,1981). Çözümleme SPSS for Windows Release 6.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

Grup varyans-kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığının belirlenmesi için Box'm M ölçütü olarak bilinen örnekleme değeriyle yapılan sınama sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Grup Varyans-kovaryans Matrislerinin Eşitliği Sınaması Sonuçları

Box'm M Ölçütü	=	16,75688	
F Dönüşüm Değeri (s.d.: 18; 12721)	=	0,84558	P= 0,647
%2 Dönüşüm Değeri (s.d.: 18)		15,24410	P = 0,645

Tablo 1'de M değeri 16,75688 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre F dönüşüm değerine ilişkin olasılık değeri  $p > 0,05$  bulunduğundan sıfır önsavı reddedilememiştir. Buna göre grup varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

göre grup varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortak varyans-kovaryans matrisinin sphericity koşulunu karşılayıp karşılamadığının belirlenmesinde Mauchly'nin W Ölçütünden yararlanılmıştır. Sınama sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sphericity Koşulumun Sınama Sonuçları

Mauchly'nin ölçütü, W =	0,84960
X <sup>2</sup> Dönüşüm Değeri =	9,61621 (2 serbestlik dereceli)
P =	0,008

Tablo 2 incelendiğinde %<sup>2</sup> dönüşüm değerinin olasılığı  $p < 0,05$  olduğundan, sphericity'den anlamlı bir ayrılışın varlığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çözümlenmenin, birimleriçi etkilerin sınanması aşamasında bu koşulun karşılanmadığı sözkonusu olan sınama yaklaşımlarıyla çalışılmıştır. Sözü edilen koşulun gerçekleşmemesi nedeniyle F sınamalarında düzeltilmiş serbestlik dereceleri kullanılacaktır. Düzeltme Çarpanı sun kestirim değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. s un Kestirim Değerleri

Greenhouse Geisser Epsilon	0,86926
Huynh Feldt Epsilon (e)	0,93772
Lower bound Epsilon (e)	0,50000

Kesim 4'te ifade edilen önsavların sınanmasında, aşama sırasının önemlidir ve önce HODG önsavının sınanması gerekmektedir(Looney and Stanley, 1988). Bu yüzden önsavların sınanması işlemlerine bu aşama sırasına uygun olarak yer verilmiştir.

Tekrarlanan etmen (D) ile grup etmeni (G) etkileşiminin etkisinin çok değişkenli ve tek değişkenli sınamaları (a/2 düzeyinde) sırasıyla Tablo 4'te sunulmuştur.

## Yıldız

Sözü edilen önsavm sınanmasında çok değişkenli yaklaşımlardan Pillai-Bartlet İzi ölçütünden yararlanılmıştır.  $(\alpha/2)=0.025$  anlamlılık düzeyinde sıfır önsavı reddedilememiştir.

Tablo 4. Deneme\*Grup Etkileşiminin Çok Değişkenli Sınama Sonuçları

Sınama	Değer	F Dönüşümü	s.d.	s.d.	p
PiUai	0,20366	2,26745	6,00	120,00	0,041
Hotelüng	0,23368	2,25895	6,00	116,00	0,042
VWilks	0,80421	2.26375	6,00	118,00	0,042
Roy	0,15189				

(S = 2, M = 0, N = 28 1/2)

Tek değişkenli yaklaşımda da sınama  $(\alpha/2) = 0.025$  anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 5'deki bulgulara göre tek değişkenli sınama sonucunda da  $(\alpha/2)=0,025$  anlamlılık düzeyinde sıfır önsavı reddedilememiştir. Her iki yaklaşımda da sıfır önsavı reddedilemediğinden deneme\*grup etkileşimi etkisinin 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Birimleriçi Etkilerin Tek Değişkenli Sınama Sonuçları

DEĞİŞİM KAYNAĞI	K.T.	S.D.	K.O.	F	p
B*GRUPLARIÇI BİRİMLER (Greenhouse-Geisser)	1621,42	120	13,51		
(Huynh-Feldt)		104,31			
(Lower bound)		112,53			
DENEME	1706,29	2	853,15	63,14	0,000
(Greenhouse-Geisser)		1,74		63,14	0,000
(Huynh-FJdt)		1,88		63,14	0,000
(Lower bound)		1,00		63,14	0,000
BOLUM*DENEME	168,29	6	28,05	2,08	0,061
(Greenhouse-Geisser)		5,22		2,08	0,071
(Huynh-Feldt)		5,63		2,08	0,066
(Lower bound)		3,00		2,08	0,113

Anlamlı 4<sup>ncü</sup> deneme\*grup etkileşimi belirlenemediğinden deneme ve grup etkilerinin sınanması bu durum dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Deneme etkilerinin sınanmasında, yani "öğretmen adaylarının öğrencüye yönelik tutumlarında program süresince ve program tamamlandığında **değişiklik** olmamıştır" şeklindeki sıfır önsavının

sınanmasında, çok değişkenli ve tek değişkenli yaklaşımların her ikisi birlikte (a/2) anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Çok değişkenli sınamaya sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tek değişkenli sınamaya sonuçları ise Tablo 5'teki bulgulara dayanarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Deneme Etkilerinin Çok Değişkenli Sınama Sonuçları

SINAMA	DEĞER	F	S.D.	S.D.	p
Pillai	0,71715	74,79465	2,00	59,00	0,000
Hotelling	2,53541	74,79465	2,00	59,00	0,000
Wilks	0,28285	74,79465	2,00	59,00	0,000
Roy	0,71715.				

(S = 1, M = 0, N = 28 1/2)

Çok değişkenli sınamada (a/2)=0,025 anlamlılık düzeyinde sıfır önsavı,  $p < 0,025$  olduğundan reddedilmiştir.

Tek değişkenli sınamada Tablo 5'teki bulgulara göre (a/2)=0,025 anlamlılık düzeyinde sıfır önsavı,  $p < 0,025$  olduğundan reddedilmiştir.

Her iki yaklaşımda da sıfır önsavı reddedilmiştir. Bu durumda, 0,05 anlamlılık düzeyinde deneme etkilerinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumları bakımından bölümler arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde, "Öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumları bakımından bölümler arasında farklılık yoktur" şeklindeki sıfır önsavının sınamaya sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Grup Etkilerinin Sınama Sonuçları

DEĞİŞİM KAYNAĞI	K.T.	S.D.	K.O.	F	p
BÖLÜM(GRUP)	585,10	3	195,03	0,54	0,659
GRUPLARIÇİ BİRİMLER	21799,52	60	363,33		

Bu sınamada  $p > 0,05$  olduğundan sıfır önsavı reddedilememiştir. Bu durumda bölümler arasında tutumlar



## Yıldız

bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan sınamalar sonucunda, öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumlarında öğretmenlik sertifikası programı süresince anlamlı bir değişikliğin bulunduğu sonucuna varıldığından, bu değişikliğin ne şekilde olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirleme, sphericity koşulunun karşılanmadığının da sözkonusu olması dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Olası tüm ikili deneme ortalamalarının karşılaştırılması marjinal ortalamalar üzerinde yapılmıştır(Keselman, Rogan and Games,1981). Karşılaştırmalar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deneme Etkilerine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Karşılaştırma		Vj(M/)	t	P
1-2	-4,5325	0,4223	6,958	
1-3	-7.2181	0,4223	11,080	<0,05
2-3	-2,6556	0,4223	4,077	

Tablo 8 incelendiğinde olası tüm ikili farkların anlamlı olduğu görülür. Bu bulgular ışığında öğretmenlik Sertifikası Programının öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumlarının gelişmesi bakımından önemli bir etmen olduğu sonucuna varılabilir.

## Sonuç

Öğretmenlik sertifikası programına devam eden aday öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarında bölümler bakımından farklılık görülmemiş, ancak sertifika programı süresince ve program bitiminde tutumlarda önemli bir gelişme görülmüştür. Bu durum, öğretmenlik sertifikası programının öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucunu göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlik srtifikası programına, program öncesinde öğrencilere yönelik

olumlu tutumlara sahip adayların alınması ve bu aday öğretmenlerin programa istekli olarak katılmaları tutumlarındaki olumlu gelişmelere katkıda bulunan bir neden olarak düşünülmektedir.

## **KAYNAKÇA**

- Barker, H.R. and Barker, B.M., 1984, Multivariate analysis of variance (MANOVA): a practical guide to its use in scientific decision making, The University of Alabama Press, 127 p.
- Boik, R.J., 1981, A priori tests in repeated measures designs: effects of nonsphericity, *Psychometrika*, 46, 3, 241-255.
- Can, G., 1989, Öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 13, Eskişehir, 99 s.
- Ergün, M., 1987, Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ("Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü" Uluslararası Sempozyumu, 17-19 Kasım 1986), 2, 10-18.
- Giri, N., 1973, On a class of unbiased tests for the equality of k covariance matrices, *Multivariate Statistical Inference (Proceedings of the Research Seminar at Dalhousie University, Halifax, March 23-25, 1972)*, North-Holland Publishing Company, Amsterdam, 57-61.
- Huynh, H. and Mandeville, G.K., 1979, Validity Conditions in repeated measures designs, *Psychological Bulletin*, 86, 964-973.
- Keselman, H.J. and Rogan, J.C., 1980, Repeated measures F tests and psychophysiological research: controlling the number of false positives, *Psychophysiology*, 17, 5, 499-503.
- Keselman, H.J., Rogan, J.C. and Games, P.A., 1981, Robust tests of repeated measures means in educational and psychological research, *Educational and Psychological Measurement* 41, 163-173.

## *Yıldız*

- Looney, S.W. and Stanley, W.B., 1989, Exploratory repeated measures analysis for two or more groups: review and update, *The American Statistician*, 43, 4, 220-225.
- Mitzel, H.C. and Games, P.A., 1981, Circularity and multiple comparisons in repeated measure designs, *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 34, 253-259.
- özer, B., 1990, 1990'h yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme: sorunlar ve çözüm önerileri, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 2, Eskişehir, 27-35.
- Sözer, E., 1990, Öğretmen yetiştirmeye ilişkin genel kavram ve ölçütlerin üniversitelerimizdeki uygulamalara yansımaları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 2, Eskişehir, 55-66.
- Sözer, E., 1992, Eğitim fakültesi öğrencileri ile öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 30, Eskişehir, 74 s.
- Varış, F., 1973, öğretmen yetiştirme üzerine, 50. Yıla Armağan, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, Ankara, 47-65 s.
- Wang, C.M., 1983, On the analysis of multivariate repeated measures designs, *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 12, 1647-1659.
- Winer, B.J., 1971, *Statistical principles in experimental design*, Mc Graw-Hill, New-York, 907 p.

## **Yazar**

Yrd. Doç. Dr. Zeki Yıldız, Osmangazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü Öğretim Üyesidir.

E K

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN  
REHBERLİK İHTİYAÇLARININ  
BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR  
ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Serdar ERKAN

Gazi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

## İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I-GİRİŞ.....	335
Gelişimsel Rehberlik Yaklaşımı.....	345
İhtiyaç Belirleme (Needs Assesment).....	349
Problem.....	359
Amaç.....	360
Sınırlılıklar.....	362
BÖLÜM II-YÖNTEM.....	363
Araştırma Modeli.....	363
Araştırma Grubu.....	363
Veri Toplama Aracı.....	363
Verilerin Toplanması.....	367
Verilerin Çözümlemesi.....	367
BÖLÜM III-BULGULAR VE YORUM.....	369
Bulgular.....	369
Yorum.....	396
BÖLÜM IV-SONUÇ VE ÖNERİLER.....	400
Sonuç.....	400
Öneriler.....	402
KAYNAKÇA.....	403

## **BÖLÜM I**

### **GİRİŞ**

Rehberlik hizmetleri ile ilgili çalışmalar ülkemizde 1952('li yıllarda başlamış ve gerek niceliksel gerekse niteliksel açıdan azımsanmayacak bir mesafe kaydedilmiştir. Ancak, bugün ulaşılan nokta olması gerekenden oldukça uzaktır ve rehberlik hizmetlerine ilişkin çeşitli eksiklikler ya da sorunlar söz konusudur. Bu eksikliklerin birisi de. ilk (iğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin ihmal edilmesi, hizmetlerin daha çok orta (iğretim yönelimli olmasıdır. Her ne kadar daha çok ilk öğretime yönelik olarak faaliyet gösteren Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin çalışmaları. orta öğretim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinden (ince başlamışsa da. bu merkezlerin etkinlikleri birimdi olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin belirlenmesine yöneliktir. İlk öğretimde rehberlik hizmetlerine yönelik çabalar ancak zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasına ilişkin çalışmalar sonucunda yoğunlaşmıştır.

İlk öğretimde rehberlik hizmetleri açısından oldukça ileri bir noktada olan A.B.D.'nde de ilk öğretimde rehberlik hizmetlerine yönelik orta (iğretimden sonra gerçekleşmiştir. 11)05) yılında Boston devlet okullarında başarısızlıkla sonuçlanan girişim sayılmazsa, bu konudaki ilk ciddi görüşler 15)2('li yıllarda ortaya atılmıştır. Bu yıllarda, varlığını hala sürdüren, iki ana görüş ya da eğilim söz konusudur. Bunlardan birincisi, problemlili çocukların teşhisi ve tedavisine yönelik olan klinik yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre rehberlik birincil olarak psikologlar. sosyal çalışmacılar ve psikiyatristlerin sorumluluğundadır. İkinci yaklaşım ise "bütün çocuk" (whole ehild) yaklaşımı biçiminde isimlendirilen ve "ilk (iğretimde rehberliğin babası" olarak tanınan VVilham Burnham tarafından gündeme getirilen görüşleri temel alır. Bu yaklaşım daha çok koruyucu ya da önleyici nitelikte olup. ruh sağlığının

bilişsel gelişimle olan ilişkisini vurgular. Burnham'e göre entellektüel fonksiyonlar ancak kişiliğin görelî olarak çatışmalardan arınık olduğu zaman etkili ve eksiksiz olabilecektir. Bu nedenle çocuk bir bütün olarak ele alınmalı ve her yönüyle gelişmesine yardım edilmelidir. (Akt. Faust. 19(58).

Daha sonraki yıllarda ilköğretimde rehberlik konusu zaman zaman gündeme gelmekle beraber, asıl patlama 1960'lı yıllarda başlamıştır. Bu yıllardan itibaren ilk öğretimde rehberliğin amaçları, geleceği, ilköğretim düzeyinde görev yapan okul danışmanlarının rol ve fonksiyonlarıyla ilgili çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Aşağıda bu görüşlere bazı örnekler verilmiştir.

Meekse göre (19(!) geleceğin ilkokul danışmanlarının rol ve fonksiyonları şunlar olacaktır:

1. Psikolojik danışma (iğrenmeyi etkileyen problemler üzerinde odaklaşaeaktır.
2. Ciddi uyum ya da duygusal problemleri olan öğrenciler diğer uzmanlara sevk edileceklerdir.
3. Danışmanlar daha çok çocuğun gelişimiyle ilgileneceklerdir.
4. Danışmanlar düzeltici bir güç olmaktan çok yapıcı bir güç olarak hizmet vereceklerdir.
- f). Danışmanların rolleri, danışman, okul psikologu ve sosyal çalışmacıların rollerini içeren kombine bir rol olmayacaktır. Danışmanlar ev ortamında değişiklik gerektiren, sosyal yardım kurumlarının hizmetine ya da psikoterapiye ihtiyaç duyulan problemleri olan çocuklarla çalışmamalıdır. Bu çocuklar onlara en iyi yardımı verecek uzmanlara sevk edilmelidir.
- (>. geleceğin danışmanları daha geniş bir öz-içgörü (self-insight) kazandırma yoluyla, öğrenme fırsatlarının nasıl geliştirilebileceği konusu üzerinde, giderek daha fazla odaklaşacaklardır.
7. Danışmanlar öğretmenlerin hizmetiçi eğilimleriyle ilgili görevlerini sürdüreceklendir.

8. Danışmanlar (iğrenci okula başlamadan önce onun ihtiyaçlarını belirlemeye çalışacaklardır.
9. Danışmanlar öğrenme ortamlarım iyileştirme konusu üzerinde daha fazla duracaklardır.
10. Danışmanlar öğretmenlerle birlikte yürüttükleri çalışmalara en üst düzeyde önem vereceklerdir.
11. Danışmanlar velilerle ilgili müşavirlik rollerine önem vermeye devam edeceklerdir.

Patoillet'de (19(54) benzer görüşler ortaya koymuştur. Ona göre:

1. Bireyin optimum gelişimi birincil öneme sahiptir.
  2. Danışmanların ana sorumluluğu tedavi edici olmaktan çok önleyiciliktir.
  3. Danışmanlar görelî olarak az sayıda olan "problemlî" öğrencilere (incelik vermeyip, bütün öğrencilerin en üst düzeyde gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamalıdır.
  4. Rehberlik bireyin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyen testlerden çok gelişimi uyarıcı yaşantılar üzerinde yoğunlaşmalıdır. Böylece testlerin ölçeceği şeyler artacaktır. Başka bir deyişle testler artık merkezi konumdaki önemi sürdürmemeli. yerini gelişim süreçlerini güçlendirecek bir ortamın oluşturulmasına katkıda bulunacak çabalara bırakmalıdır. Bu durumda bilişsel etkililik en üst düzeye çıkacaktır.
- r. Okul terapi sunmaz, ancak teröpatik bir ortam sağlar.
- (i. Rehberlik çalışanı, asıl olarak bir insan ilişkileri müşaviridir.

Hill ve Luckey de (19(59) yukarıda sözü edilen "bütün çocuk" kavramı üzerinde durmuşlardır. Onlara göre. okula yeni başlayan çocuk. geçmiş deneyimlerinin sonuçlarını, ihtiyaçlarını güçlü ve zayıf yönlerini, arzu ve hayallerini de kendisiyle birlikte okula taşır. Okul çocuğun sadece bir parçasından değil tamamından sorumlu ise bunlarla da ilgilenmek zorundadır. Bu durum okulun ailenin fonksiyonlarını ele alması ya da iyi bir okulun çocuğu normal şartlarda etkileyen diğer toplumsal ve kültürel güçlerce oynanan tüm rolleri üstlenmesi gerektiği anlamına gelmez. Söz



konusu olan lüm okul personelinin çocuğu bir birey olarak ele alıp. onun tüm yemleri ile gelişebileceği eğitimsel yaşantıları oluşturmalarıdır. Okulun çocuğun sadece bilişsel yönü ile ilgilenmesi diğer yönlerini ihmal etmesi, çocuğun bilişsel gelişimini de engelleyici problemler yaratabilecektir. Hill ve Luckey'e (1959) göre ilkokulda verilecek rehberlik hizmetleri çocuğun aşağıdaki konularda olgunlaşmasını amaçlamalıdır.

1. Kendini anlamada.
2. Kendine karşı sorumlu olma anlayışında.
- M. İş ve eğitim dünyasını anlamada.
4. Karar vermenle.
5. Problemlerini çözebilmede.
- (i. insan davranışını anlamada (özellikle başkalarıyla olan ilişkilerde)
7. Hayatın, özellikle başkalarıyla olan ilişkilerle ilgili, beklentilerine ya da gereklerine uyum sağlamada.
8. Yüksek idealleri başarma ile ilgili değerlerinde.

İlk öğretimde rehberlik hizmetlerinin gelişimine büyük katkısı olan Dıkmeyer'e (1970) göre ilk öğretimde rehberliğin hedefleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir.

1. Tüm öğrencilerin: zihinsel, kişisel ve sosyal alanlardaki bütün ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda öğretmenlere yardım etmek.
2. Bireysel sapmalar ve eksiklikler kadar, bireyin güçlü yanlarını ve yeteneklerini de erkenden belirlemek.

']. Öğretmenleri çocuğun kişisel ihtiyaçları, amaçları ve hedeflerinden haberdar etmek ve bunlara karşı duyarlı kılmak. Öğretmenleri, eğitim psikolojisi, çocuk gelişimi, öğrenme teorisi ve sınıfıçi rehberliğin ilkelerini kullanabilir hale getirmek.

4. Öğretmen ve diğer okul personelinin, rehberlik tekniklerini (iğrenmeye ve bunları kullanmaya güdülemek. Öğrencilerle ilgili olarak toplanan verileri kullanmaları ve bütün

eğitimsel yaşantıları bireyselleştirmeleri konularında onları cesaretlendirmek.

Görüldüğü gibi bu hedefler daha çok öğretmenlere yöneliktir. Dinkmeyer ve Calduvell (1970) bir başka çalışmada ilkokulda rehberliğin amaçlarını aşağıdaki biçimde belirtmişlerdir.

1. Çocuğun kendini anlama düzeyini artırmak yetenekleri, ilgileri, kişiliği, başarısı ve fırsatlar arasındaki ilişki konusundaki anlayışını artırmak.
2. Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılıkla beraber, sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmak. Sosyal ilgi ve ait olma duygusunu geliştirmek.
3. Çocuğun sorumlu ve amaçları olan bir birey olmasına yardım etmek. Çocuğun akademik başarı için gerekli olan içsel bir öğrenme güdüsü kazanmasına yardım etmek. Kişisel amaçlar oluşturmasına yardım etmek.
4. Çocuğun öz-yönelim (self-direction). problem çözme ve karar verme konularındaki düzeylerini yükseltmelerine yardım etmek. Eğitimsel süreçlere daha fazla katılmaya teşvik etmek.
5. Çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini artırmasına yardım etmek. Yaşam görevlerini yerine getirme konusunda cesaretlendirmek.
6. İnsan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etmek.

Dinkmeyer (1970) ilkokullardaki rehberlik hizmetlerinin ilkelerini ise aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.

1. Rehberlik hizmetleri tüm öğrenciler içindir.
2. Rehberlik çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal, kısaca tüm yönleri ile gelişmesini amaçlar.
3. Rehberlik tedavi edici ve önleyici olmaktan çok gelişimseldir.
4. Gelişimsel rehberlik çocuğun kendini tanıması, anlaması ve kabul etmesini amaçlar. Çocuk bir araştırmamanın nesnesi değil araştırmacıdır.

5. Rehberlik öğrenciye, kendini değerlendirme, planlama ve seçme fırsatı sağlar ve seçiminin sonuçlarından sorumlu olmayı öğretir.
6. Rehberlik iyi organize edilmiş, gelişimsel ve sürekliliği olan bir programla en etkili düzeyde fonksiyonda bulunabilir.
7. Rehberlik bireysel amaçlar ve hedefler üzerinde odaklaşırken, gelişimsel görevleri ve ihtiyaçları da göz önüne alır.
8. Rehberlik programı öğretmenler tarafından gerçekleştirilir, ancak bu süreç eğitimsel yönelimli danışmanlar tarafından kolaylaştırılır, desteklenir.
9. Rehberlik bireyin sahip olduğu olumlu özellikler üzerinde odaklaşır.
10. Rehberlik çocuğa öz-güven kazandırmayı amaçlar.
11. Rehberlik programı, tüm okul personelinin işbirliğiyle en üst düzeyde etkili olacaktır.

Dinkmeyer (1070) yukarıda belirtilen ilke ve amaçların ilkokullardaki rehberlik hizmetleri açısından doğurgularını ise aşağıdaki biçimde ifade etmiştir.

1. İlk okullardaki öğretmenlerin rehberlikle ilgili rolleri diğer öğretim düzeylerindeki öğretmenlerinkinden çok daha önemli olacaktır.
2. Sınıf atmosferinin öğrenci ve (iğrenme durumları üzerindeki etkisine çok daha fazla önem verilecektir.
3. Hem öğrencilere hem de velilere bireysel özelliklerle ilgili daha fazla yorum ve değerlendirme sağlanacaktır.
4. Danışman bir değişim ajanı olarak görülecektir.
5. Okulun velilerle daha etkili biçimde çalışabileceği süreçler ve program sağlanacaktır.
6. Rehberlik sadece özel bir hizmet alanı olarak değil, tüm eğitimsel çerçeve içinde yer alan bir unsur olarak görülecektir.
7. Danışmanların yetiştirilmesinin önemi kabul edilecektir. Danışmanların "insan ilişkileri uzmanı" olarak yetiştirilmesi

onları sadece psikolojik danışmada değil, aynı zamanda öğretmenlere, yöneticilere ve velilere yönelik müşavirlik hizmetlerinde de daha etkili kılacaktır.

8. Danışmanların gelişimsel problemlerle ilgileneneği kabul edilecektir. Danışmanlar patoloji düzeltilmesiyle olduğu kadar insan gelişimini kolaylaştırıcı ve destekleyici teori ve uygulamaya da ihtiyaç duyacaklardır.
9. Eğitimsel süreçlerde birleiklik ve bireyselliğe önem verilmesi sağlanacaktır.
10. İstlenen etkiye tam olarak ulaşabilmesi için rehberlik etkinliklerinin müfredatla bütünleşmesi gereği kabul edilecektir.

Carlson (1973) ise çevresel etkenler ve danışman nitelikleri üzerinde daha fazla durmuştur. Carlson'un (1973) ilkökul düzeyindeki rehberlik hizmetlerinin geleceği konusundaki görüşleri şöyle özetlenebilir.

1. Çevresel sistemin önemi vurgulanacaktır. Danışmanlar insanların içinde yaşadıkları, çalıştıkları, oynadıkları ve öğrendikleri çevreleri, insanların içinde olmak isteyecekleri yerler haline getirerek, ortamı insancillaştırmaya yönelik çalışmalar yapacaklardır.
2. Danışmanlar okulun sağlıklı bir ortam olması için. okul yöneticilerinin grup dinamiklerini anlamaları, kullanmaları ve liderlik yapabilmeleri konularında onlara yardımcı olacaklardır.
3. Öğretmenlere gerek bireysel olarak gerekse gruplarla yardım sağlanacaktır. Problemlerin çoğunun sosyal nitelikli olduğu ve kişiler arası ilişkilerden kaynaklandığı bilinciyle, öğretmenlerin ihtiyaçları ile ilgilenerek öğrenciler için daha sağlıklı bir çevre yaratılmasına yardım edilecektir. -
4. Psikolojik eğitim bütün müfredatların ana odağı olacaktır. Danışmanlar insan gelişimini kolaylaştıran, destekleyen bir ortamın yaratılmasıyla doğrudan ilgili olacaklardır. Amaç, davranış ve kişiliğin bir bölümü ile ilgilenmek yerine bireyin bir bütün olarak gelişimi olacaktır.

5. Ana babalar ve ailelerle daha yakından ilgilenilecektir. Danışmanlar aile eğitimi programları ve aile danışmanlığı programları düzenleyeceklerdir.
- (i. Paraprofesyonellerin, gönüllülerin, velilerin, yaşlıların akran danışmanların ve diğer toplumsal kaynakların PDR etkinliklerinde kullanılması yaygınlaşacaktır.
7. Okul çevresindeki topluma yönelik ruh sağlığı ve insani hizmetler danışmanların iş rollerinde önemli bir yer tutacaktır.
8. Güç ilkesi bir gereklilik olacaktır. Danışmanların yaptıklarının ölçülebilir olması onların gücünü ortaya koyacaktır. (üçlü danışmanlar bir değişim ajanı olarak fonksiyonda bulunacaklardır.
9. Danışmanlar aldıkları krediler, ders isimleri ve derecelerle değil. yeterlik düzeyleri ve performanslarıyla değerlendirilecektir.
10. Bilgisayar ve diğer teknolojiler danışmanların repertuarlarında yerini alacaklardır. Günümüzdeki çok büyük miktardaki bilgi birikimi karşısında, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini (iğrenmelerine yardım etmek için söz konusu teknolojilerin danışmanlara kazandırılması kaçınılmazdır.
11. Öğrencilerin çoğunluğu hizmet alacaktır. Danışmanlar gelişimsel bir yaklaşımı benimseyeceklerdir.
- 12.Çevrede yaşanan gerçek problemler ele alınacaktır.
- B).Danışman eğitimcileri, danışmanları yukarıda sözü edilen işleri başarabilecek biçimde yetiştireceklerdir. Beklenen değişiklik isteklerini karşılayabilmek için her bir danışman için (m ıyı eğitimi sağlayacak bir sisteme ihtiyaç duyulacaktır. Danışmanların sistematik bir biçimde eğitilmelerini sağlayacak böyle bir sistem, iş analizi, hedeflerin özgüleştirilmesi ve öğrenme ilkelerinin kullanılması ile geliştirilebilir.

ERİO/OAPS (Educational Resources informations Center / Gounseling and Personnel Services) (1985) ilkokul danışmanının rol ve fonksiyonlarını aşağıdaki biçimde belirtmiştir.

1. Psikolojik Danışma: Öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamalarına kendilerini kabul etmelerine ve öz-sorumluluk (self-responsibility) düzeylerini yükseltmelerine yardım etmek.
2. Müşavirlik: Yöneticiler, öğretmenler ve diğer personele öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yardım etmek.
- :b Öğrenci Değerlendirmesi: Öğrenciler hakkında bilgi toplamak ve bu bilgilerin güvenli biçimde korunmasını sağlamak. Öğrenci hakkında toplanan bilgileri, onların belirli programlar için yeterli olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla yorumlamak.
4. Velilere Yardım: Bireysel ya da gruplarla velilerle görüşmeler yapmak ve onlara çocuk gelişimi, problem davranışları ve çocuklarla ilgili diğer konularda bilgi ve kaynak sağlamak.
5. Sevk: Öğrencileri okul içinde ya da dışındaki uygun profesyonellere sevk etmek.
- (i. Program Oeliştirme: Rehberlik programının geliştirilmesi için okul personeli, veliler ve diğer ilgili grupların çalışmalarını koordine etme.
7. Kariyer Gelişimi: Rehberlik müfredatının bir bölümü olarak kariyer farkındalığını geliştirme ve akademik müfredatların bir bölümü olarak aynı konuda öğretmenlere müşavirlik yapmak.
8. Değişim Ajanlığı: Okul atmosferinin öğrencilerin duygusal veya akademik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek unsurlarını değiştirmek için çaba göstermek.
- !). Ombudsman: Bir öğrenci destekçisi gibi eylemde bulunmak.
10. Disiplin: Öğretmenlere disiplin konusunda müşavirlik yapmak ya da uygunsuz davranışları olan öğrencilerle doğrudan ilgilenmek.
11. Halkla İlişkiler: Öğrenciler, öğretmenler, veliler ya da topluma PDR hizmetlerinin önemini anlatmak.

- 12.Yerel Araştırma: Öğrenci nüfusunun özellikleri, rehberlik programının değerlendirilmesi, öğrenci çıktıları ve benzeri konularda yerel araştırmaları koordine etmek.
- 13.Müfredat Planlama: Akademik müfredatların öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesine yönelik çabaları koordine etmek. Rehberlik müfredatını planlamak.
- 14.Tarama (Screening): Öğrencilerin uygun biçimde yerleştirildiğinden emin olmak için öğrencilerle ve velilerle görüşerek tarama (screening) ve değerlendirme yapmak.

Kuzgun (1992) ilk öğretim süresince verilecek rehberlik hizmetlerinin amacını "öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamak" biçiminde ifade etmiş ve bu amaca ulaşmada öğretmenlerin sınıfta yaratacağı terapötik ortamın önemini vurgulamıştır. Ayrıca başta ana-babalar olmak üzere çocuğu etkileyen tüm kişilerin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitilmesi gerekliliğini belirtmiştir.

Kılıççı'ya (2002) göre ilkokuldaki rehberlik hizmetleri, düzeltici, çocuğun acil ve anlık ihtiyaçlarına dönük ve önleyici nitelikte olmalıdır. Diğer yandan çocuğun gelişim gönçlerini yerine getirebilmesi için de rehberlik uzmanının sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde sağlayacağı yardıma ihtiyaç söz konusudur.

Ersever de (1992) ilk öğretimdeki PDR hizmetlerinin koruyucu niteliğini vurgulayarak, problemler ortaya çıkmadan öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve yöneticilere, öğrencilerin ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri, karşılaşılabilecekleri kriz durumları ve bunlarla başa çıkma yolları hakkında bilgi verilerek, hem çok sayıda öğrenciye ulaşılabileceğini hem de öğrencilerin bir çok ihtiyacının karşılanabileceğini belirtmektedir.

Ülkemizde ilk öğretimin ikinci kademesini oluşturan orta okullardaki rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşlere bu çalışmada yer verilmemiştir. Bunun nedeni: bu kademe verilen hizmetlerin daha çok orta öğretim kurumlarında yerilen PDR hizmetlerine yakın olması ve çalışmayı sınırlama gerekliliğidir. Ancak bir fikir vermesi açısından Millor'in (1985)

araştırmasının sonuçlarına göre ortaokul danışmanlarının fonksiyonları aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ile ilgili olarak öğretmenlere müşavirlik yapmak.
2. Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer okul personeline rehberlik programı hakkında bilgi verme.
3. Rehberlik programını organize etme ve yürütme.
4. Rehberlik programı aracılığıyla verilen hizmetlerin etkililiğini değerlendirme.
5. Kişisel ve sosyal konularda öğrencilerle bireysel danışma yapma.
6. Eğitimsel problemleri olan öğrencilerle bireysel danışma yapma.
7. Eğitimsel problemleri olan öğrencilerle küçük gruplarla danışma yapma.
8. Kişisel ve sosyal konularda öğrencilere küçük gruplarla danışma yapma.
9. Özel hizmetlere ihtiyacı olan öğrencileri belirleyerek ilgili şevkleri yapma.

Yukarıda verilen görüşler incelendiğinde, hemen tamamında "bütün çocuk" kavramı ve aşağıda tanıtılacak olan "gelişimsel rehberlik" yaklaşımının büyük etkisi görülecektir. Öte yandan, orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyinde görev yapan rehberlik personelinin, çocuğa ilk öğretim düzeyinde verilen PDR hizmetlerinin, daha sonraki basamaklarda verilecek hizmetlerin etkililiğini artırdığının farkına varmaları da rehberlik hizmetlerinin tüm okul sistemi boyunca verilmesi fikrinin yerleşmesine katkıda bulunmuştur. (Otto 19(54). Öte yandan ilk öğretim düzeyinde sunulan çeşitli PDR hizmetlerinin olumlu sonuçlar verdiğini gösteren birçok araştırma vardır (Gerler. 1990: St, Olair. 1989).

### **Gelişimsel Rehberlik Yaklaşımı**

Rehberlik hizmetlerini kriz ya da problem durumlarına çözüm bulmak olarak gören klasik yaklaşımlara bir tepki olarak



ortaya çıkan gelişimsel rehberlik yaklaşımına göre. bireylerin hayatlarının her döneminde başarmaları gereken bir takım gelişim görevleri vardır. Bireylere verilecek rehberlik yardımının amacı bu gelişim görevlerini başarıyla tamamlamalarını kolaylaştırmak ve desteklemektir (Kuzgun B)1).

İlk öğretimde rehberlik hizmetlerinin yerleşmesinde büyük role sahip bu yaklaşımın ilkeleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Myrick. B)13).

1. Bazı öğrencilerin problemlerinin daha yoğun olmasına, belirli ihtiyaçları ya da ortamları gereği özel ilgiye ihtiyaç duymalarına karşın rehberlik hizmetleri tüm öğrencilere yöneliktir.
2. (i) gelişimsel rehberlik yaklaşımı organize edilmiş ve planlı bir müfredatı gerektirir. Bu müfredat öğrencilerin gelişimleri ile ilgili genel ve spesifik amaçlara sahiptir. Amaçların gerçekleştirilmesin yönelik olarak hazırlanmış rehberlik üniteleri söz konusudur. Müfredat öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini temel alır ve eğitimin insani boyutu ile (iğrenme koşulları üzerinde yoğunlaşır.

Gelişimsel rehberlik müfredatlarında ele alınan başlıca konular şu şekilde sıralanabilir:

- (i)kulu ve çevresini tanıma.
- Kendini ve davranışları anlama.
- Karar verme ve problem çözme.
- Kişiler arası ilişki ve iletişim becerileri.
- Okul başarısı becerileri.
- Meslek farkındalığı ve eğitimsel planlama.
- Toplumsal katılım.

Gelişimsel rehberlik müfredatları ardışık ve esnek bir yapıya sahiptir. Rehberlik üniteleri farklı yaşlardaki öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre birbirini izleyecek biçimde sıralanırlar. Bu ardışıklık programın sürekliliğine hizmet eder. Ayrıca müfredat katı ve sabit bir yapıda değildir.

ihtiyaçlar ve imkanlara göre değişik düzenlemeler yapılabilir.

4. Her ne kadar rehberlik programı, akademik programlardan ayrı bir programsa da. bu durum rehberlik programı ile akademik programların birbirinden kopuk olduğu anlamına gelmez. Aksine programlar birbiri ile bağıntılı ve etkileşim halindedir. Buna göre gelişimsel rehberlik okuldaki eğitimsel süreçler bütünü'nün tamamlayıcı bir parçasıdır.
5. Rehberlik programının geliştirilmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesinden birinci derecede okul danışmanları sorumlu olmakla beraber, eğer okuldaki tüm personelin katılımı ve işbirliği sağlanamazsa beklenen verim alınamayacaktır.
  - (i. Gelişimsel rehberlik öğrencilerin kişisel gelişimleri ve bireysel potansiyelleri üzerinde odaklaşmıştır. Ancak bu durum öğrencilerin akademik başarılarının dikkate alınmadığı anlamına gelmez. Rehberlik programlarının gerçekleştirilen her bir amacının eğitimsel bir temeli vardır ve öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenmelerine doğrudan katkıda bulunur.
7. Birçok rehberlik amacı (iğretim programlarının ve rehberlik müfredatının çerçevesi içinde gerçekleştirilebilir. Ancak bunların dışında danışmanların bireysel olarak ilgilenmeleri gerekeni "problemliler" öğrenciler de söz konusudur. Her ne kadar psikolojik danışma hizmeti, psikoterapi değilse de okul danışmanlarının kendi yetki ve sorumluluk sınırları içindeki vak'alara müdahale edebilecek bilgi ve becerilerle donanık olması gerekir.

Stone ve Bradle'ye (1994) göre gelişimsel bir ilkokul rehberlik programı aşağıdaki felsefi temeller üzerinde kurulmalıdır.

1. Bütün insanlar, çocuklarda dahil, cinsiyeti, ırkı, yaşı, yeteneği, performansı ya da statülerin ne olursa olsun eşsiz birer bireydirler. Her insan değerlidir ve optimum gelişme hakkına sahiptir. Bu konuda ayırım yapmaksızın bütün çocuklara gerekli yardımı sağlamak gerekir.
2. Okul danışmanları birer değişim ajanı olarak bir ilkokuldaki etkinliklerin amacının, çocukların gelişimini desteklemek ya da kolaylaştırmak olduğuna inanırlar.

- . Okul danışmanları okuldaki diğer uzmanlarla birlikte, işbirliği halinde çalışmalıdırlar.
4. Bütün yetişkinler gibi okul danışmanlarının da benimsedikleri değerler vardır. Danışmanlar benimsedikleri bu değerlerin farkında olmalı, bunların çevresindeki insanları etkileyebileceğini bilmeli ve bu değerleri çocuklara empoze etmekten kaçınmalıdır.
- . Gelişimsel rehberlik kavramı ilkokul düzeyinde çalışan danışmanlar için kritik (meme sahiptir. Çocuğun optimum gelişimini amaçlayan gelişimsel rehberlik etkinlikleri sonucunda çocukların kendilerini daha iyi tanımaları söz konusudur. Ancak gelişimsel rehberlik kriz ya da problem durumlarını da ele alır ve üzerinde önemle durur. Klasik problem-merkezli danışmanlarla gelişimsel danışmanların farklarından birisi gelişimsel danışmanların çok daha çeşitli yaklaşımları ve teknikleri kullanmalarıdır.
- (i. İlk okul çocuklarına verilecek PDR hizmetleri gelişimsel farklılıklarından dolayı ergenlere ve yetişkinlere verilecek PDR hizmetlerinden farklı ve daha karmaşıktır.
7. PDR hizmetleri okuldaki tüm öğrenciler tarafından elde edilebilir olmalı. Bunu sağlamak için okullara (iğrenci sayısı göz önüne alınarak yeterli sayıda danışman istihdam edilmelidir. Yüzlerce öğrenciyle bir tek danışmanın ilgilenmesi durumunda danışmanlar zamanlarını ancak, 'yangın söndürme" faaliyeti biçiminde nitelendirilebilecek olan kriz durumlarına müdahale etkinliklerine harcayacaklardır.
8. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri okuldaki eğitimsel süreçler bütünün tamamlayıcı bir parçasıdır.
9. Gelişimsel rehberlik programlarının amaçları: okulun felsefesi ve misyonu, rehberlik hizmetlerinin felsefesi ve öğrencilerin ihtiyaçları üzerine temellenmelidir. Elbette bu amaçlar ve ihtiyaçlar okuldan okula değişecektir.

Yukarıda sözü edilen öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi rehberlik programlarının geliştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. (Rimmer ve Burt 1980: Vaiz. Mamarchey ve Frenza. 1982: Schmidt. 1993: Vanzandt ve Hayslip. 1994: Gysbers ve

Plenderson. 15)5)4: Mur ve Kottman. 195)5; Holmogren. 1996;  
Gibson. Mittchell ve Basile, 15)93: Kepçeoğı, 1994)

### **İhtiyaç Belirleme (Needs Assesment)**

Bir rehberlik programı geliştirmede atılacak adımlar aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Argenbright 1985)

1. Rehberlik Kurulunun oluşturulması.
2. İhtiyaçların belirlenmesi ve önceliklerin ortaya çıkarılması.
3. Amaçların formüle edilmesi. Bu aşamada belirlenen ihtiyaçlar amaç ifadelerine dönüştürülecektir.
4. Amaçların ölçülebilir, gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesi, bu hedef davranışlara nasıl ulaşılacağının, hangi kaynakların kullanılacağının ve değerlendirmenin nasıl yapılacağının saptanması.
5. Programın oluşturulması.
0. Değerlendirme.

((örüldüğü gibi ihtiyaç belirleme işlemi program geliştirmede merkezi bir öneme sahiptir. Öğrencilerin: kendileri, okul ya da velileri tarafından algılanan ya da ifade edilen ihtiyaçlarını belirleme süreci olarak tanımlanabilecek olan ihtiyaç belirleme işleminin amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir. (The university of The State of Nevv York ve The State Education Department Bureau of (uidance. 15)7(5).

1. Öncelikleri belirlemede ve program etkinliklerini planlamada gerekli olan verileri elde etme.
2. Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer ilgili kişilerin program geliştirme sürecine katılımını sağlama, onlarla iletişimi güçlendirme.
3. Rehberlik hizmetleri için gerekli olan kaynakların tahsisini sağlamada kullanılacak bir temel sağlama.
4. Program değerlendirmesi için gerekli verileri sağlama.

Program değerlendirmesi: PDR hizmetlerinin, eğitimciler, veliler ya da bu hizmetlere kaynak sağlayanlarca sorgulanmaya başlanması sonucunda. danışmanların

etkililiklerini göstermeleri ya da kanıtlamaları yönünde oluşan hareketin etkisiyle, giderek önemini artırmış ve rehberlik programı geliştirmede temel süreçlerden birisi haline gelmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi. başlangıç durumunun saptanması açısından, ihtiyaç belirleme işlemi, değerlendirme sürecinde de gerekli bir işlemdir. Bu durumda ihtiyaç belirleme işlemi, program gidiştirme sürecinin başındaki planlama aşamasından, sonundaki değerlendirme aşamasına kadar gerekli olacak verileri sağlayarak çok önemli bir fonksiyonda bulunduğu söylenebilir.

İhtiyaç belirlemede kullanılacak bazı teknikler aşağıdaki biçimde sıralanabilir. (Argenbright. 1985: Stone ve Bradley. 1994):

1. Kayıtların analizi: İster varolan bir program geliştirilmek istensin, isterse yeni bir program hazırlansın atılacak ilk adımlardan biri okul tarafından tutulan objektif kayıtların incelenmesidir. Öğrencilerin başarı kayıtları, yetenek, ilgi. kişilik testi sonuçları, devam durumları, sosyo-ekonomik düzeyleri, disiplin kayıtları v.b. gibi veriler öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ışık tutabilir.
2. Kişisel görüşmeler: Öğrenenler, öğretmenler, yöneticiler ve yediler ile yapılacak görüşmelerle, rehberlik ihtiyaçları ile ilgili oklukça çok miktarda bilgi elde edilebilir.
3. Psikolojik danışma istatistikleri: Önceki yıllarda psikolojik danışma hizmetinden yararlanan öğrencilerle ilgili bilgiler ihtiyaç belirlemede önemli bir araçtır.
4. Sınıf ziyaretleri: Danışmanların sınıflara yapacağı ziyaretler ve bu ziyaretler sırasında yapılacak rehberlik ihtiyaçları ile ilgili tartışmalarda yararlı veri toplama tekniklerinden birisidir.
- f). Okul dışından alan uzmanlarının görüşleri, danışmanların kişisel gözlemleri ve programla ilgili genel değerlendirme sonuçları da rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılacak diğer veri kaynaklarıdır. Ayrıca radyo, televizyon ve yazılı basının ilgili yayınları üzerinde yapılacak taramalardan da aynı amaçla yararlanılabilir.

5. Rehberlik ihtiyaçları ile ilgili olarak, kısa sürede çok sayıda kişiiden, objektif yöntemle veri toplamada anket ve envanterlerin kullanılması oldukça yararlı bir yöntem olacaktır.

Yukarıda verilenlerin dışında, literatür taraması yoluyla elde edilecek, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ilişkin bilgiler de. ihtiyaç belirleme işleminde önemli bir yer tutar. Aşağıda (5-14 yaşları arasındaki çocukların bazı gelişimsel özellikleri verilmiştir. ((fossell. lig ve Ames. 19(58: Ames ve lig. 11)79: Ames ve Ilahor. 1980. 1989. 1990: Muro ve Dinkmeyer. 1977: Elkind. 1981. 1984. 1994: Youngs. 1985). Söz konusu yaşlar davranışsal yaşlar olup bireysel ya da kültürel farklardan dolayı çocuğun gerçek yaşıyla akışmayabilir.

6. Yaş: Bu yaştaki çocuklar aşırı ben merkezlidirler. Kendilerini her şeyin merkezinde görürler. Her konuda 1 numara olmak, her şeyin en fazlasına sahi]) olmak isterler. Kendilerini her şeyi yapabilecek gte görürler. Değişmeye karşı dirençlidirler. Yaşıtlarına, ebeveynine' özellikle anneye' karşı tepkileri olumsuz kaba ve' kavgacı niteliktedir. Paylaşmaya istekli değillerdir. Sıraya uymazlar. Sulanma ve eleştiriye kabullenemezler, istediklerini elele etmek için yalan söyleyebilir, hile' yapabilir, küçük çapta hırsızlık yapabilirler. Ancak bu davranışlarını uygunsuz olarak nitelemezler. Davranışları için kendilerinin ele gerçekten inandıkları gerçekler hazırlarlar. Başkalarını ise, aynı davranıştan ötürü kolaylıkla suçlayabilirler. Çok hareketlidirler. Sıralarında uzun süre', sessizce oturmaları söz konusu değildir. Konuşurken bedenlerini özellikle ellerini çok kullanırlar. Tırnak yeme. kalemi ya ela silgiyi çiğneme, elbisesiyle oynama, garip sesler çıkarma gibi alışkanlıklar geliştirebilirler. Evden ayrılmaya uyum önemli bir çatışma konusudur. Davranışları zıtlarda gielip gelir: glen\*, ağlar, uysallaşır. isyan eder. Hayal kurmak zamanlarının önemli bir kısmını doldurur. Bu yaşta henüz hayalle' gerçeği ayıramazlar. Hayalleri onlar için gerçektir. Bu durum gelişimlerinin normal bir parçasıdır, ancak ocuk gerçek dünyadan daha iyi bir dünya yaratmak için hayal kurmayı kullanıyorsa müdahale gerekir.

Zaman kavramı yavaş yavaş oluşmaya başlar. Sabah, ğlen, akşam gibi kavramlar yerleşir. Özellikle yakın geleceğe ilişkin

ilgi geliştirebilirler. Ancak hafta, ay ve yıl kavramları henüz anlaşılmayabilir.

Öğretmenle olan ilişkileri giderek yakınlaşır ve kişiselleşmeye başlar. Öğretmenlerinin sözleri onlar için artık değişmez yasalardır. ailesinin söylediklerinden daha önemlidir. Arkadaşlarının ve özellikle öğretmenin onayı çok önemlidir.

7. yaş: (> yaş çocuğunun aksine çok daha sakin, organize ve sessizdir. Aktif hareketlilik yerini aktif düşünmeye bırakmıştır. Sebep sonuç ilişkilerini kurmaya başlarlar. Daha uzun süre konsantre olabilirler. Problemlerin üstüne gitmek yerine geri çekilmeyi tercih ederler. Duygular çocuğun hayatında daha fazla yer almaya başlar. Öz güven eksikliği gözlenebilir. "Ben yapamam" oldukça sık rastlanan bir ifadedir. Öz eleştiri başlar, ancak başkalarından gelecek eleştirilere hala açık değildir. Hatalarından dolayı, (> yaş çocuğu kadar olmasa da başkalarını suçlamaya eğilimlidirler. Gruptan ayrılmak istemezler, özellikle bir eleştiri sonucunda gruptan ayrılırsa. bu durum çocuğun benlik saygısı için zararlı olur.

Öğretmenleri ile daha yakın ilişkiler kurmak isterler. Öğretmenlerinin dikkatini çekebilmek için problem davranışlar bile gösterebilirler. Öğretmenlerinin onay vermemesi ve diğer çocuklar tarafından alay edilmek en büyük korkularıdır.

Oz güven eksikliği okulda başarılı olamamada önemli bir stres kaynağıdır.

8. Yaş: (5. yaştaki hareketlilik tekrar ortaya çıkar. "Heyecan", bu yaşı tanımlayabilecek en uygun kelimedir. Gayret ve merak düzeyleri yükselir. Sınırsız bir enerjiye sahip görünürler. Büyük bir cesaretle atlar, zıplar, koşar, tırmanırlar. Her etkinliğe katılmak, her işi üstlenmek isterler. Ancak ilgileri kısa sürer ve genellikle sabırsızdırlar. Her şeyi kolaylıkla ve kısa sürede başarabileceklerine inanırlar. Ancak bu yargıları sık sık başarısızlık yaşamalarına neden olur. Başarısızlıklarını abartabilirler. Başkalarını ve kendilerini eleştirmeye eğilimlidirler. Eylemlerinden daha fazla sorumluluk duymaya başlarlar. Başkalarını suçladıklarında ellerinde iyi bir sebep olmasına dikkat ederler. Başkaları kendisini suçladığında bunu kabul etmeye önceki yaşlara göre daha açıktırlar. Akran

gruplarının çocuğun hayatındaki önemi artmıştır. İlişkileri daha yerine oturmuştur. Kendilerinin olduğu gibi başkalarında ihtiyaçları olduğunu anlamaya başlarlar, sözel iletişim becerileri daha güçlenmiştir. Öğretmenlerinin, yetişkinlerin ve akranlarının ödüllendirmesi 8. yaş çocukları için çok önemlidir.

9. Yaş. Bu yaştaki çocuklarda. 7 yaş çocuklarında olduğu gibi, tekrar sakinleşme söz konusudur. Kendilerinden daha emindirler. Doğrular ve yanlışlarla ilgili bir anlayış kazanırlar. Eylemlerinin sorumluluğunu daha fazla alırlar. Ana babadan bağımsızlaşma başlamıştır. Çevresindekiler tarafından yetişkin muamelesi görmek isterler. Bu nedenle ailesinden gelen talimatlara direnç gösterirler, otoriteye isyan söz konusudur. Ancak dirençleri 8 yaş çocuklarına göre düşüktür ve otoriteye tepkileri (geri çekilme, aşırı yakınma gibi) pasiftir. Ailenin yerini akran grupları almıştır. Yetişkinlerle yakın ilişkilerden ziyade aktivite düzeyinde ilişkileri tercih ederler. Çok uzun süre çalışabilir ya da oynayabilirler. Güçlerini deneyebilecekleri yarışmacı oyunlara bayılırlar. Dil önemli bir araç olmuştur. Çok geniş bir randa duyguları ifade edebilirler. Başkalarının duygularını anlamaya geçmişe göre çok daha fazla eğilimlidirler.

Bağımsız ve kritik düşünebilirler, bazı toplumsal ve kültürel olaylara ilgi artmıştır. Sağlık problemleri, iklim, mevsimler, tatiller, coğrafya gibi konularla ilgilenirler.

Ahlakı gelişimin bir sonucu olarak yalan söylememeye çalışırlar. Ancak birisine yardım etmek amacıyla söylenen yalanlar kabul edilebilir. Benlik kavramlarını akran standartlarına göre değerlendirmeye çalışırlar.

"Hıpokondri yaşı" da denilen bu dönemde, çocuk tarafından gerçek olduğuna inanılan ağrı ve sızılar, hemen hemen haftalık rutinlerdir.

10. yaş: Bir çok yetişkine göre 10. yaş çocuğun en güzel yaşıdır. Yetişkinler bu yaştaki çocuğu: iyi huylu, uysal ve birlikte olmak eğlenceli, olarak tanımlarlar.



Zaman kavramları oldukça genişlemiştir. Geçmiş. şimdi gelerek, dakika, yıl. yüzyıl gibi kavramlar kazanılmıştır. Randevularına, günlük planlarına uymaya başlarlar. Doğru söylemi eğilimi artmıştır. Ana-baba ve öğretmenlerinin söyledikleri onun için değişmez kanunlardır. İyi insan olmak, doğru şeyleri yapmak ve bu yolla ana-babalarının ve öğretmenlerinin onayını kazanmak isterler.

Televizyon seyretmek hayatlarının önemli bir parçasıdır. Televizyon programlarındaki karakterlerle özdeşim kurabilirler.

Hu yaş çocukları istikrarlı, hoş. güvenilir ve genellikle espritu el bir yapıya sahiptirler. Ana-babaları. öğretmenleri ve akranları ile iyi ilişkiler geliştirebilirler. Hatalarını farkedebilirler. Yetişkinlerden gördükleri kabul nedeniyle benlik-kavramları olumlu yönde gelişir. Hayattan hoşlanırlar. Okul. ev ortamı ve arkadaşlarına karşı olumlu tutuma sahiptirler. Uyum yetenekleri artmıştır. Gülümsemeye hazırdırlar. Zaman zaman öfke patlamaları gösterebilirler de bunlar çok kısa sürelidir. Yazmaktan çok okumaktan hoşlanırlar. Konuşmak bu yaş çocukları için önemli bir etkinliktir.

11. yaş: Hu yaş çocukları ergenliğe hızla yaklaşmaktadırlar. Daha atılganlaşmakta. merak düzeyleri artmakta, daha sosyalleşmektedirler. Hızlı hareket eder. konuşmaya bayılırlar. Sınırsız bir enerjiye sahiptirler. Sırf macera arayışı için aptalca risklere girebilirler. 11 yaş çocuklarının bu coşkusu bazen duygularının yoğunluğu ile birleşebilir. Duygusal durumları çok çabuk değişebilir. Öğlen çok mutlu iken akşam çok mutsuz olabilirler. Duygularını sınıflandırmada bir güçlükleri yoktur.

( >ldukça sosyal bir yaş olan bu dönemdeki çocuklar, başkalarıyla çok daha fazla birlikte olmak isterler. Ancak rekabet oldukça önemli bir unsurdur. Bazıları derslerdeki başarıyı, bazıları spordaki başarıyı rekabet konusu ederken, bazıları da sahip oldukları arkadaş sayısını yarışma konusu edebilirler.

Açık saçık kelimeler kullanma oldukça yaygındır. Seks de dahil her konuda, her an gülmeye hazırdırlar.

Yetişkinler gibi konuşmaktan hoşlanırlar. Bazıları hipotezler ortaya koyabilir ve hipotetik konularda tartışabilirler.

(Uruplarda olup bitenlerle oldukça ilgilidirler. Bir çok 11 yaş çocuğu, giderek artan akran baskısına rağmen bireysel kararlar verebilirler.

Yüksek enerjileri nedeniyle sınıf içi ya da dışında itişmeler ya da kavgalara sık sık rastlanır. Başkalarıyla alay etme, dalga geçme sıkça görülür. Herhangi bir yetersizliği veya eksikliği olan akranlarına karşı zalimce davranabilirler.

Bu yaştaki çocuklar büyüdüklerini düşünürler ve bu durum ana-babaları ve öğretmenleri ile doğal bir çatışma yaratır. Otoritesini denemek isteyen çocuk meydan okuma ve eleştiriye bir araç olarak ..allanır ve olumlu ya da olumsuz bir tepki bekler. Başkalarının onlara itiraz etmesinden hoşlanmazlar, ama kendileri başkalarına karşı sürekli itirazcıdırlar. Duyguları da uçlarda gidip geldiği için. ıyı huylu 10 yaş çocuğuna bakarak, kendini bu yaşa hazırlamayan ana babalar ya da öğretmenler için gerçek bir problem olurlar. Ancak bu yaş çocuklarının söz konusu uç davranışları daha evde ya da iyi tanıdığı ortamlarda gözlenir. Yabancıların yanında 11 yaş çocukları oldukça uysal ve işbirlikçidir. Yarattıkları disiplin problemlerine<sup>1</sup> öğretmenlerin ya da ana babalarının tepkileri, çocuklarda zulme<sup>1</sup> uğradıklarına ilişkin yakınmalara neden olur. 10. yaştaki öz güven duygusu da kaybolduğu için (deştirilen\* karşı çok duyarlıdırlar.

Gelecek hakkında daha fazla düşünmeye<sup>1</sup> başlarlar ve yetişkinlik hayatları ile ilgili hayaller kurarlar.

Bu yaştaki kız ve erkek çocuklar henüz birlikte olmamalarına karşın birbirlerinin farkındadırlar. Kızlar olgunlaşma farkları nedeniyle erkeklerle daha fazla ilgilidirler.

12. yaş: "Ara yaş" olarak tanımlanan bu yaştaki davranışlar çercuksuluktan yetişkinliğe doğru gidip gelir. Müthiş bir enerji, sevk ve canlılık gözlenir. Yüksek enerjileri nedeni imkan verilse bir sınıfı harabeye çevirebilirler. Sezgi ve içgörü de artmış<sup>ı</sup> u\*. Başkalarının ve kendilerinin duygularını anlayabilirler. Mizah anlayışı gelişmiştir.

Akran grupları ve bu grupları normları çok büyük önem kazanmıştır. Hu yaşın sonlarına doğru akran baskısı dramatik biçimde artar. Arkadaşlarla olan ilişkiler ölüm kalım sorunu olarak ele alınır.

Hu yařtaki çocuklar hiç bir Őeyin kendilerine zarar veremeyeęine inanırlar, "bir Őey olmaz" ifadesini sıkça duymak mümkündür. Bu inançlarından dolayı yetiřkinleri dehřete dūřürecekle risklere girerler.

12. yaş fiziksel değişikliklerin de önem kazandığı bir yaştır. Kızlarda daha önce gerçekleşmediyse. bu yaşta görülebilecek olan ilk ay hali önemli bir olgudur. Bazı erkek çocuklarda da cinsel gelişim gözlenir. Gerek kızlar, gerekse erkekler bedenlerinde meydana gelen değişiklikleri anlamaya başladıklarında, mahremiyet beklentileri de ortaya çıkar. Kızlar erkeklerle\* daha romantik düzeyde ilgilenirler. Erkeklerin karşı cinse ilgileri ise merakla karışmış "beklentileri" içerir. Çünkü "büyükler öyle yapmaktadır". Ancak her iki cinsten ele bazıları için karşı cins hala bir anlam ifade etmeyebilir.

12 yaş çocukları 11 yaş çocuklarına göre daha uzlaşılabilir bir yapıya sahiptirler. Bir öfke potansiyelleri olmasına rağmen, özdenetimleri arttığı için. bunu kontrol altına alabilirler. Elbette bu kontrol dışarıda evdekinden daha güçlüdür.

Kendilerini kabul düzeyleri (self acceptance). öz güvenleri (self-reliant) ve kendilerine verdikleri önem (self-importance) artmıştır.

Geleceğe yemedik tartışmalarında, girecekleri üniversite, yapacakları iş gibi konular ele alınsa da. geleceğe yönelik gerçek ilgi. bu haftanın maçları ya da arkadaşlarının doğum günü kutlamasından ileri gitmez.

13. yaş: Bu dönemdeki en önemli gelişme kendine yönelmelidir. Bk yaş çocuğu için, odasına kapanı)), derin i gözlemlere dalmak olağandır. Kendilerinin kim ya da ne olduklarına ilişkin sorulara cevap aramaya yönelik abalan oldukça çok zamanlarını alır. Bu yaştaki çocuklar kızdıklarında ya da üzüldüklerinde de soluğu odalarında alırlar.

Arkadaş saydarı azalmıştır. Ancak bütün özel düşünce ve duygularını paylaştıkları çok yakın bir arkadaşları vardır.

Başkalarının hataları ya da gafları 13 yaş çocuklarına büyük zevk verir. Bu durum kendi hata ya da gaflarından duydukları suçluluğu azaltmanın bir yolu olarak değerlendirilebilir.

Özellikle kızlarda, bu yaşta akranlar tarafından hoşlanılmak ya da kabul görmek çok önemlidir. Çok şişman, çok zayıf, çok kısa, çok uzun v.b. biçimde algılanmak büyük acılara neden olur. Kızların büyük bir kısmı, erkeklere olan ilgisini romantik düzeyde sürdürürken, bazıları flört etmeye başlar. Yaşlıları erkekler cüssece kendilerinden küçük olduğu için ilgi duydukları erkekler genellikle kendilerinden büyüktür.

Erkekler, kızlara göre, karşı cinse bu yaşta da daha iz ilgi gösterirler. Kızlara olan ilgileri sürmekle beraber, belirli bir kıızı "kız arkadaş" olarak nitelmezler. Küçük bir bölümü kızlarla flört etmeye başlarlar. Büyük bir çoğunluğu ise kendilerini "kızlardan hoşlanmayan" biri olarak tanımlarlar. Bu ambıvalans nedeniyle bu yaşta erkek çocukların kızlara yönelik davranışları çocukçadır. (Onların saçını çekmek, kitaplarını saklamak ya da onlarla dalga geçmek gibi).

Öğretmenlerin bilgi ve otoritesi hala önemini korur ancak artık hoşlanılan ya da hoşlanılmayan öğretmenler ya da öğretmenlerin hoşlanılan ya da hoşlanılmayan yönleri vardır. Aralık öğretmenlerin öğretim yetenekleri de değerlendirme söz konusudur.

Zamanlarını daha iyi organize ederler ve daha verimli kullanırlar. Bireyselliklerine ilgi arttığı için kendi kişiliklerini ortaya koyabilecekleri ödevlerden hoşlanırlar. Ancak sınıfın önünde bir etkinlikte bulunmaktan kaçınabilir ya da utanabilirler.

14. yaş: Kendini inceleme ve yalnız kalma eğilimi azalmıştır. Bu yaşta çocuklar 13. yaşa göre daha olgun, mutlu, sosyal ve öz-güvenlidirler.

Bu yaşta kız çocuklar duygularını, öfke ya da sevgilerini ifade etmekten kaçınmazlar. Duygusal olgunlaşmayla birlikte, öz-

değerlendirme<sup>1</sup> ve<sup>1</sup> kendini kabul düzeyi de artmıştır. Hala hayran oldukları film yıldızlarına benzemek istiyor olabilirler, ancak kendilerinde de gerek görünüş, gerekse kişilik açısından hoşlanılacak birşeyler bulurlar. Kendilerini geliştirmeleri gereken yönleri olduğunu bilirler ancak bu durum kendilerini kabullenmelerini engellemez. Ancak övünmekten ve kendileri ile övünen arkadaşlarından hoşlanmazlar.

Hu yastaki kız çocukların arkadaş sayısında bir patlama görülür. Artık klikler söz konusudur ve bu kliklere<sup>1</sup> üyeliğin temeli, aynı semtte oturmak ya da bir takım etkinlikleri paylaşmak değil, kişisel niteliklerdir. "Birlikte olmaktan hoşlanılan", "anlayışlı" ya da "kibar" olmak gibi. Bu tür kliklere ait olmayan kızlar kendilerini soyutlamış hisseder ve bir kliğe katılmak için caba sarı'oderler.

Erkek çocukların arkadaş sayılarında da bir artış söz konusudur. Ancak arkadaş grupları daha az organize<sup>1</sup>, bağlar kliklere göre<sup>1</sup> daha zayıftır. Erkekler de arkadaşlarını, kızlar gibi. kısıklık ü/elliklerine<sup>1</sup> göre seçmeye başlarlar, fakat arkadaşlarını secine<sup>1</sup> nedenlerinin farkında olma düzeyleri kızlara göre<sup>1</sup> daha düşüktür. İler grupla "Komedyen", "etkinlik lideri". "Don duan" gibi sterolipik roller vardır. Bu roller birbirinin lamamlayıcasıdır ve<sup>1</sup> grup üyelerinin rolleri zaman zaman doğı.şednlır. (iraplara yemi üyederin kabulü kızlarınkine göre<sup>1</sup> daha kolaydır.

Kızların "flört" ya da "çıkma " oranı erkeklere göre<sup>1</sup> hala daha fazladır ve<sup>1</sup> çıktıkları erke-kler genellikle keuelileunnden büyüktür. Bunun nedeni sosyal açıdan kızların yaşlıları erkeklere<sup>1</sup> göre daha olgunlaşmış olmalarıdır.

11. yas çocukları artık sadece buldukları anı değil, tüm bir yılı elüşünüp planlar yapabilirler, işbirliği halinde çalışabilirler ve belli bir işi başarıyla tamamlayan bir sınıfın mensubu olmaktan mutluluk duyarlar. Kendilerini kabuldeki artıştan dolayı öğreümemlerine karşı daha saygılıdır. Öğrenme güdüleri çok yüksektir. Denemeyi. keşfetmeyi. kendi kenelilen-ine<sup>1</sup> öğrenmeyi isterler. Bl yaş çocuklarının aksine topluluk karşısına çıkmaktan çekinmezler.

Yukarıda verilen gelişimsel özellikler ihtiyaç belirleme sürecinin yanı sıra, çocuklara verilecek PDR hizmetlerinin niteliğini de etkileyecektir. Stone ve Bradley (1994) ilk ve orta okul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini ve bunun PDR hizmetleri açısından doğurgularını şöyle özetlemiştir. İlk okulun ilk üç sınıfındaki çocuklara, sınırlı sözel becerileri nedeniyle, eylem yönelimli (action-oriented) etkinlikler daha yararlıdır. Sebep-sonuç ilişkilerini kavramadaki sınırlılıkları nedeniyle davranışlarının sorumluluğunu kabul etmeleri zordur. Diğer taraftan bu yaşlardaki çocuklar yeni kişilere ve oturma ortamını uyum sağlama çabası içindedirler ve gelişimleri bu çabalardan etkilenir. Sonraki üç sınıftaki (4. 5. 6.) çocukların sözel becerileri gelişmiştir. Neden sonuç ilişkilerini kavrayabilirler. Akran ilişkileri geliştirme ve dış dünya ile başa çıkma çabaları gündemdedir. Bu öğrenciler için sözel temelli (verbally based) PDR daha uygundur. Son iki sınıf bir önceki dönemin devamı niteliğindedir. Aradaki fark bu sınıflardaki çocukların davranışlarından daha fazla sorumluluk duymalarıdır. Bu dönemdeki çocuklar artan bağımsızlıkları ya da bu bağımsızlığın yaratmış problemlerle baş edebilmeyi öğrenme üzerinde odaklanmışlardır.

## Problem

Onbeşinci Milli Eğitim Şurası On Komisyon Raporlarının (1990) ilgili bölümünde aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

"(öğrencinin bir mesleğe veya üst eğitime yönelmeyle sağlıklı karar verebilme becerisi geliştirmesi gerekir. Temel eğitimde öğretim ve rehberlik bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak yürütülmelidir. Yönlendirme ortaöğretimde: öğrencilerin farklı programlardan birine yerleştirilmesi olarak düşünüldüğünden, bu kararın Tcmed Eğilimin son sınıfında alınması uygundur.

Okul yönetimi, temel eğitimin birinci sınıfından son sınıfa kadar uygun eğitim ve meslek bilgileri sunar..."

Olağandışı yandan çeşitli alan uzmanları da (örneğin. Kuzgun. 1992: Akman: 1992) ilk öğretim düzeyinde de rehberlik hizmetlerinin önemini ve yaygınlaşması gerekliliğinden söz etmektedirler. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi. gerek gelişimsel rehberlik

anlayışı, gerekse kriz yönelimli yaklaşımların önerileri de bu doğrultudadır. Ancak ülkemizde bu konuda henüz yolun başında bulunulduğu söylenebilir.

İhtiyaç belirleme işlemi, doğası gereği her okul tarafından bağımsız olarak yürütülmesi gereken bir süreçtir. Ancak temel çerçevenin çizilebilmesi için veliler, öğretmenler ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri ile ilgili verilere ihtiyaç vardır. Diğer yandan söz konusu veriler, danışman eğitimi veren kurumların programlarını; danışmanları öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilgi ve becerilerle donatacak eğitimi sağlayacak biçimde düzenleyebilmeleri için de gerekli olacaktır.

Bu araştırmanın problemini "ilk öğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının neler olduğu" sorusu oluşturmaktadır.

## Amaç

Bu araştırma ilk öğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlk (iğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları nasıl sıralanmaktadır?
  - 1.1. İlk ve orta okul öğrencilerinin belirttikleri rehberlik ihtiyaçları nasıl sıralanmaktadır?
  - 1.2. Velilere göre. velisi buldukları ilk ve ortaokul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları nasıl sıralanmaktadır?
  - !:>. İlk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlere göre. öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları nasıl sıralanmaktadır?
  - 1.4. Tüm grupların (öğrenci, öğretmen ve veli) görüşlerine eşit ağırlık verildiğinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları nasıl sıralanmaktadır?
  - 1.5. Tüm grupların sıralamaları arasında ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin kendileri, öğretmenlerin öğrencileri ve velilerin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri:
  - a. Oenel rehberlik ihtiyacı.

- b. Eğitsel rehberlik ihtiyacı,
- e. Mesleki rehberlik ihtiyacı ve
- d. Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanları arasında fark var mıdır?

()ğrenci.lerin:

- a. Genel rehberlik ihtiyaca
  - b. Eğitsel rehberlik ihtiyacı.
  - c. Mesleki rehberlik ihtiyacı ve
  - d. Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyaca puanları
- '\]. Öğrenim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
- )2. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. ()ğretmenlerin öğrenenleri için belirttikleri;

- a. Genel rehberlik ihtiyacı.
- b. Eğitsel rehberlik ihtiyacı.
- c. Mesleki rehberlik ihtiyacı ve
- d. Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanları

4.1. Görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Velilerin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri:

- a. Genel rehberlik ihtiyacı
- b. Eğitsel rehberlik ihtiyacı.
- e. Mesleki rehberlik ihtiyaca ve
- d. Kişisel sosyal rehberlik ihtiyacı puanları.

5.1. Kendi öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

5.2. Öğrenenlerin öğrenim gördükleri öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?



## Sınırlılıklar

1. Araştırmada Ankara il merkezindeki Konutkent, Keçiören ve Ülköprü semtlerinde yer alan üç ilköğretim okulundaki öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada ihtiyaç belirleme işlemi için kullanılacak tekniklerden sadece anket tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada ele alınan rehberlik ihtiyaçları ankette yer alan ihtiyaçlarla sınırlıdır. Problem durumları ankette yer almamış, gelişimsel rehberlik anlayışını yansıtan ifadeler kullanılmıştır.

1. Araştırmada sadece öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları incelenmiştir. Öğretmenler ve velilerin rehberlik ihtiyaçları kapsam dışı bırakılmıştır.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Hu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler tanıtılmıştır.

#### **Araştırma Modeli**

İlk öğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla düzenlenen bu araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelindedir.

#### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubu 112 öğrenci, 488 veli ve 112 öğretmen olmak üzere toplam 712 kişiden oluşmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrenci, öğretmen ve veliler: Keçiören, Uluktepe ve Konutkent semtlerindeki birer ilköğretim okulundan alınarak, araştırma grubunda farklı sosyo-ekonomik düzeylerin temsil edilmesine çalışılmıştır. Her okuldan ulaşılabilen tüm öğretmenler ile 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardan ikişer şubeden öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri araştırma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma grubu ile ilgili bazı sayısal veriler aşağıda gösterilmiştir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Veriler Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Formu ile toplanmıştır. Bu form Idaho Rehberlik Programında (IS) (i) O) ilkokul ve orta okul düzeyi için önerilen ihtiyaç belirleme formlarındaki maddelerin Türkçeye çevrilerek birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Forma alınan maddeler iki dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve çevirinin doğruluğu değerlendirilmiştir. Daha sonra maddeler beş alan uzmanı tarafından Formun kullanılma amacı-- uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede tüm

maddeler beşli bir ölçek üzerinden üçün üstünde puan almışlardır. Ayrıca uzmanlarca önerilen iki madde de (Madde 7 ve 2(5) forma eklenmiştir.

Tablo 1. Araştırma (Urubuna Alman Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin İlk ve Orta Okullara Göre Dağılımı

	İlk okul		Orta okul		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
(Uruplar	213	52	267	48	500	100
(İğrenci	245	50	245	50	488	100
()ğretmen	50	53	52	47	112	100

Tablo 2. Araştırma Grubuna Alman Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Cinsiyetlerine (Uöre Dağılımı

	Kız/Kadın		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
(Uruplar	300	54	250	40	550	100
(iğrenci	180	88	802	02	488	100
()ğret men	51	54	51	45	112	100

Tablo 8>. Araştırma Grubuna Alınan Velilerin Öğrenim Düzeylerine (Uöre Dağılımı

(iğremim i)üzeyi	N	%
İlk okul	245	50.4
(irta okul	110	22.5
List'	85	17.5
Üniversite, Yüksek okul	45	0.4
Toplam	488	100

Formun anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden 38 kişilik bir gruba bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere anlamadıkları maddelerin karşısına soru işareti koymaları istenmiştir. Bu uygulamadan edinilen izlenimlere göre formda yer alan maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca formun ilk halinde tüm maddeler "öğrenmeye ihtiyacım var"

ortak parantezindeyken öğrencilerin ifadeleri anlamakta güçlük çekmesi üzerine, velilerin de bir bölümünün ilkokul mezunu olacağı da düşünülerek, tüm maddeler tam cümle halinde getirilmiştir.

Konuda yer alan maddelerin her birine evet, kararsızım ya da hayır seçeneklerinden biri ile cevap verilebilmektedir. Elde edilecek değerleri sürekli puan haline getirebilmek amacıyla bu seçeneklere sırasıyla :]. 2 ve 1 puan verilmektedir

Formdaki maddeler üç alt grupta toplanmaktadır. Formun ilk halinde bunlar: eğitsel rehberlik ihtiyacı (10 madde), mesleki rehberlik ihtiyacı (7 madde) ve kişisel sosyal rehberlik ihtiyacı (!) madde). Anc-ak faktör analizi sonuçlarına (Tablo 4) göre bazı maddelerin ait olduğu alt ölçekler değiştirilmiştir

ve puanlama buna göre yapılmıştır. Başlangıçta eğitsel rehberlik ihtiyacı grubunda yer alan 1. ve 10. maddeler ("Sınıfta konuşurken kendini nasıl daha rahat hissedebileceğini öğrenme" ve "Okul ya da öğretmenleri hakkındaki duygularını rahatlıkla söyleyebilmeyi öğrenme" ve "Okuldan nasıl daha fazla hoşlanabileceğini öğrenme") faktör analizi sonuçlarına göre kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı grubunda yer almıştır. Bir topluluk karşısında rahat konuşabilme, duygularını rahatlıkla ifade edebilme ya da bir şeyden hoşlanma okul ya da sınıf ortamında yer alsa da kişisel/ sosyal alanla ilgili özellikler olduğu için bu durum bir çelişki olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle faktör analizi sonuçlarına göre söz konusu üç madde, bu maddelerin ikisi (1 ve 10) II. faktör içinde yer alabileceği halde daha yüksek değerler (1 ve 10) I. faktör içinde değerlendirilmiştir. Yine başlangıçta mesleki rehberlik ihtiyacı grubunda yer alan 17. madde de ("Yapmaktan mutlu olacağım şeyleri öğrenme") aynı düşünceyle I. faktör içinde değerlendirilmiştir.

Tablo 4'deki verilere göre Formun alt ölçekleri ve maddeleri aşağıdaki biçimde belirlenmiştir.

### **I. Faktör: Kişisel/Sosyal Rehberlik İhtiyacı**

-V. 9, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26.

## II. Faktör: Eğitsel Rehberlik İhtiyacı

I, 2, -1, 5, 6, 7, X.

## III. Faktör: Mesleki Rehberlik İhtiyacı

II, 12, İli, 11, l; ll(i).

Tablo A. Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Formu Faktör Analizi Sonuçları

Mailde No:	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 8
M20	.71		
M19	.71		
MİS	.09		
M20	.on		
M21	.filî		
MÜ 1	.02		
M 2 ,	.âl		
M 2 8	.âl	.82	
M K)	.r,4	.8â	
M22	.âl		
MİT	.88	.81	
Mi)	.88		
M 8	.8,8	.8,2	
Mİ		.71	
MS		.0 1	
		.52	
M2		.58	
MO	.88	.â0	
Mâ		.50	
M 7		.45	
Mil			.70
M 1 2			.00
Mlâ			.59
M 1 8		.81	.54
M M!		.88	.âl
Mil			.41
x = 1 100			

Formun güvenilirliğini saptamak amacıyla, formun 30 öğrenci, 30 veli ve 30 öğretmenden oluşan 90 kişilik bir gruba uygulanması sonucunda elde edilen a iç tutarlılık katsayıları aşağıda gösterilmiştir.

Mesleki Rehberlik İhtiyacı Alt Ölçeği

Madde Sayısı= 7 a= .70 N= 00

Eğitsel Rehberlik İhtiyacı Alt Ölçeği

Madde Sayısı= 10 a= .81 N= 90

Kişisel/ Sosyal Rehberlik-İhtiyacı Alt Ölçeği

Madde Sayısı=9 a= .80 N= 90

Eaktör analizi sonuçlarına göre yeniden düzenlenen alt ölçeklere göre hesaplanan a iç tutarlılık katsayıları ise aşağıda gösterilmiştir,

Mesleki Rehberlik İhtiyacı Alt Ölçeği

Madde Sayısı= (i a= .70 N=11(>())

Eğitsel Rehberlik İhtiyacı Alt Ölçeği

Madde Sayısı= 7 a= .78 N=11G0

Kişisel/ Sosyal Rehberlik İhtiyacı Alt Ölçeği

Madde Sayısı= d a= .88 N=11(i())

### **Verilerin Toplanması**

Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Formu öğrencilere sınıflarda uygulanmıştır. Velilere ise Formlar sınıflarda bulunan öğrencilerle gönderilerek ertesi gün toplanmıştır. Öğretmen formları ise öğretmenlere dağıtılarak bir hafta sonra toplanmıştır.

### **Verilerin Çözülmesi**

Verilerin çözülmesi aşamasında önce. her bir maddeye verilen puanların ortalamalarına göre: öğrenci, veli ve öğretmenlerin ihtiyaç sıralamaları belirlenmiştir. Daha sonra bu sıralamaların ortalamalarına göre son sıralama yapılmıştır. Söz konusu sıralamalar arasında ilişki olup olmadığı sıra farkları korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır. Tüm bu işlemler ilkököl ve orta okul düzeyleri için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada elde edilen eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanları ile bunların toplamından oluşan genel rehberlik ihtiyacı puanlarının, denek türü ve velilerin öğrenim düzeyleri açısından farklaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen anlamlı F değerlerinin hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD (Least Significant Difference) testi kullanılmıştır. Cinsiyet ve öğretim kademesinin değişkenler açısından fark yaratıp yaratmadığı ise t testi ile belirlenmiştir. Tüm istatistiksel işlemler SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

#### **Bulgular**

Bu kısımda araştırmada cevap aranan sorulara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ünce öğrenci, veli ve öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamaları gösterilmiş, daha sonra araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili varyans analizi ve t testi sonuçları verilmiştir.

#### **1. İlk Öğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarına ilişkin Sıralamaları**

##### **1.1. İlk ve ortaokul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının sıralaması.**

Öğrencilerin her bir ihtiyaça verdikleri cevapların puan ortalamalarına göre yapılan sıralamalar Tablo 5te gösterilmiştir.

Tabloda da görüldüğü gibi. gerek ilkokul gerekse orta okul düzeyinde. her bir ihtiyaç maddesine verilen cevaplardan alınan puanların ortalamalarına göre yapılan sıralamanın ilk sıralarında eğitsel ve mesleki rehberliğe ilişkin ihtiyaçlar yer almaktadır. Ancak ortalamalara bakıldığında ihtiyaçların tamamına yakınının 2.00nin üzerinde bir değere sahi]) olduğu görülecektir. Aralarında küçük farklar olmasına rağmen öğrencilerin formda yer alan tüm ifadeleri birer ihtiyaç olarak algıladıkları söylenebilir.

##### **1.2. Velilerin velisi buldukları ilk ve orta okul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamaları**

Velilerin her bir ihtiyaça verdikleri cevapların puan ortalamalarına göre yapılan sıralamalar Tablo Oda gösterilmiştir.

Velilerde de öğrencilerden elde edilen bulgulara benzer biçimde yine eğitsel ve mesleki rehberliğe ilişkin maddeler üst sıralarda yer almaktadır. Ayrıca velilerin de velisi buldukları öğrencilerin formda yer alan tüm konularda rehberliğe ihtiyaçları olduğunu düşündükleri söylenebilir.



Tablo 5. İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Sıralamaları

	İlkokul N=293			Ort lokuli <sup>^</sup> =267		
	x	ss	Sıra	x	ss	Sıra
1. Daha verimli çalışma yollarını öğrenmeye ihtiyacım var. (Eğitsel)	2.73	.63	1	2.78	.57	1
2. Daha iyi dinleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Eğitsel)	2.53	.73	12	2.29	.87	11
3. Sınıfta konuşurken kendimi nasıl daha rahat hissedebüereğimi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.23	.90	25	1.99	.89	22
4. Zihnimi derste nasıl daha fazla tntebüceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.(Eğitsel)	2.60	.75	6	2.52	.78	4
5. Zamanı nasıl daha iyi kuHanabüec^ğimi öğrenmeye ihtiyacım var. (Eğitsel)	2.57	.75	8	2.39	.84	10
6. Ödevlerimi daha iyi yapabilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Eğitsel)	2.55	.76	10	2.16	.93	13
7. Nasıl daha doğru ve çabuk karar verebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var. (Eğitsel)	2.48	.80	13	2.28	.85	12
8. Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.(Eğitsel)	2.60	.74	5	2.61	.73	2
9. Okul ya da öğretmenlerim hakkındaki duy; , ularımı rahatlıkla söyleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.27	.85	23	2.13	.89	14
10. Okuldan nasıl daha fazla hoşlanabüceğimi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.20	.88	26	1.99	.88	21
11. En başarılı olacağım işleri öğrenmeye ihtiyacım var. (Mesleki)	2.63	.69	2	2.60	.74	3
12. Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenmeye ihtiyacım var. (Mesleki)	2.60	.69	4	2.48	.77	6
13. Okulda öğrendMerimin gelecekteki mesleğimde bana nasıl yardımcı olacağım öğrenmeye ihtiyacım var. (Mesleki)	2.59	.73	7	2.49	.74	5
14. Çeşitli meslekler için gerekli eğitim türlerini öğrenmeye ihtiyacım var. (Mesleki)	2.54	.71	11	2.48	.78	7
15. Yeteneklerim'^ ve üğüerimin gelecekteki mesleğimle ilişkisini öğrenmeye ihtiyacım var. (Mesleki)	2.56	.72	9	2.42	.78	8
16. F* 'ı mesleklerdeki insanların yaptıkları işleri öğrenmeye ihtiyacım var. (Mesleki)	2.43	.79	15	2.07	.87	18
17. Yapılabilecek mutlu olacağım şeyleri öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.61	.73	3	2.39	.85	9
18. Nasıl arkadaş edinileceğini öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.30	.80	22	1.90	.88	23
19. Yetişkin insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.39	.86	19	1.88	.90	25
20. Yaşıtlarımla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.43	.84	16	1.80	.91	26

Tablo 5. (Devam)

	ilkokul N=293			Ortaokul N=267		
	$\bar{x}$	ss	Sıra	$\bar{x}$	ss	Sıra
21. Kendim hakkında daha rahat konuşabilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.32	.85	20	2.00	.87	20
22. Başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.32	.83	21	2.13	.88	15
23. Davranışlarımdan daha fazla sorumlu olabilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.41	.83	17	2.06	.88	19
24. Kendi duygularımı anlama ve onları kabul edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.41	.81	18	2.09	.86	17
25. Duygularımın davranışlarımı nasıl etkilediğini öğrenmeye ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.46	.80	14	2.09	.87	16
26. Kendimi daha fazla tanımaya ihtiyacım var. (Kişisel/sosyal)	2.24	.90	24	1.88	.92	24

Tablo 6. Velilerin Velisi Buldukları İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Sıralamaları

Velisi bulunduğu öğrencinin:	ilkokul N=243			Ortaokul N=245		
	x	ss	Sıra	x	ss	Sıra
1. Daha verimli çalışma yollarını öğrenmeye ihtiyacı var. (Eğitsel)	2.81	.54	1	2.75	.63	1
2. Daha iyi dinleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. (Eğitsel)	2.51	.80	14	2.42	.83	11
3. Sınıfta konuşurken kendini nasıl daha rahat hissedebileceğini öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.39	.82	20	2.27	.84	14
4. Zihnini derste nasıl daha fazla tutabileceğini öğrenmeye ihtiyacı var. (Eğitsel)	2.52	.77	11	2.49	.81	8
5. Zamanı nasıl daha iyi kullanabileceğini öğrenmeye ihtiyacı var. (Eğitsel)	2.60	.73	8	2.51	.79	7
6. Ödevlerini daha iyi yapabilmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. (Eğitsel)	2.46	.85	16	2.23	.92	17
7. Nasıl daha doğru ve çabuk karar verebileceğini öğrenmeye ihtiyacı var. (Eğitsel)	2.51	.78	13	2.48	.76	9
8. Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceğini öğrenmeye ihtiyacı var. (Eğitsel)	2.68	.68	4	2.57	.75	3
9. Okul ya da öğretmenleri hakkındaki duygularını rahatlıkla söyleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. (İvişisel/sosyal)	2.26	.87	23	2.16	.88	20
10. Okuldan nasıl daha fazla hoşlanabileceğini öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.13	.93	26	1.98	.92	26
11. En başarılı olacağı işleri öğrenmeye ihtiyacı var. (Mesleki)	2.75	.71	2	2.55	.76	4
12. Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenmeye ihtiyacı var. (Mesleki)	2.61	.70	7	2.47	.78	10
13. Okulda öğrendiklerinin gelecekteki mesleğinde ona nasıl yardımcı olacağını öğrenmeye ihtiyacı var. (Mesleki)	2.71	.63	3	2.60	.70	2
14. Çeşitli meslekler için gerekli eğitim türlerini öğrenmeye ihtiyacı var. (Mesleki)	2.63	.70	6	2.53	.74	5
15. Yeteneklerinin ve ilgilerinin gelecekteki meslekleri ile ilişkisini öğrenmeye ihtiyacı var. (Mesleki)	2.64	.68	5	2.53	.74	6
16. Farklı mesleklerdeki insanların yaptıkları işleri öğrenmeye ihtiyacı var. (Mesleki)	2.41	.82	17	2.36	2.02	16
17. Yapmaktan mutlu olacakları şeyleri öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.58	.75	9	2.30	.90	13
18. Nasıl arkadaş edinileceğini öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.30	.91	22	2.16	.93	21
19. Yetişkin insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.26	.91	24	2.05	.94	23
20. Yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.22	.95	25	1.99	.95	25

Tablo 6. (Devam)

Velisi bulunduğum öğrencinin:	ilkokul N=243			Ortaokul N=245		
	$\bar{x}$	ss	Sıra	$\bar{x}$	ss	Sıra
21. Kendisi hakkında daha rahat konuşabilmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal) i	2.42	.85	19	2.21	.88	19
22. Başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.50	.80	15	2.21	.87	18
23. Davranışlarından daha fazla sorumlu olabilmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. Kişisel/sosyal)	2.52	.80	12	2.34	.86	12
24. Kendi duygularını anlama ve onları kabul edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/ sosyal)	2.44	.81	18	2.12	.88	22
25. Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğini öğrenmeye ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.56	.75	10	2.27	.88	15
26. Kendisini daha fazla tanımaya ihtiyacı var. (Kişisel/sosyal)	2.38	.87	21	2.04	.93	24
i						

i  
j  
i

I  
j

1.3 İlk ve orta okullarda j görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamaları.

Öğretmenlerin her bir ihtiyaca verdikleri cevapların puan ortalamalarına göre yapılan sıralamalar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamalarında, yine üst sıralarda eğitsel ve mesleki ihtiyaçlar görülmektedir. Ancak öğrenci ve velilerin sıralamalarından farklı olarak özellikle orta okul öğretmenlerinin sıralamalarında üst sıralarda kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacına ilişkin ifadeler de yer almaktadır. Form'daki tüm konuların ihtiyaç olarak algılanması öğretmen grubu için de geçerlidir.

Tablo 7. İlk ve Orta Okulda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Sıralamaları

Öğrencilerimin çokluğunun:	İlkokul N=60			Ortaokul N=52		
	x	ss	Sıra	x	ss	Sıra
1. Daha verimli çalışma yollarım öğrenme^ ihtiyaçları var. (Eğitsel)	2.88	.45	1	2.96	.20	3
2. Daha iyi dinleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Eğitsel)	2.73	.69	11	2.88	.43	9
3. Sınıf konuşurken kendilerini nasıl daha ~ai it hissedebileceklerini öğrenme^ ; htiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.43	.85	21	2.54	.81	24
4. Zihinlerini derste nasıl daha fazla tutabileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Eğitsel)	2.65	.71	14	2.92	.27	5
5. Zamanı nasıl daha iyi kullanabileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Eğitsel)	2.82	.57	4	3.00	0.00	1
6. Ödevlerini daha iyi yapabilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Eğitsel)	2.50	.81	18	2.81	.49	13
7. Nasıl daha doğru ve çabuk karar verebileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Eğitsel)	2.75	.60	8	2.73	.53	13
8. Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var.(Eğitsel)	2.47	.85	19	2.73	.60	17
9. Okul ya da öğretmenleri hakkındaki duygularını rahatlıkla söyleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.05	.95	26	2.35	.89	25
10. Okuldan nasıl daha fazla hoşlanabileceklerini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.15	.94	25	2.69	.62	19
11. En başarılı olacakları işleri öğrenmeye ihtiyaçları var. (Mesleki)	2.70	.67	12	2.85	.46	10
12. Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Mesleki)	2.77	.59	7	2.81	.40	12
13. Okulda öğrendiklerinin gelecekteki mesleklerinde onlara nasıl yardımcı olacağını öğrenmeye ihtiyaçları var. (Mesleki)	2.83	.49	3	2.92	.27	7
14. Çeşitli meslekler için gerekli eğitim türlerini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Mesleki)	2.78	.49	5	2.62	.70	21
15. Yeteneklerinin ve ilgilerinin gelecekteki meslekleri ile ilişkisini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Mesleki)	2.88	.45	2	2.92	.39	8
16. Farklı mesleklerdeki insanların yaptıkları işleri öğrenmeye ihtiyaçları var. (Mesleki)	2.50	.79	17	2.35	.89	26

Tablo 7. (De-vam)

Öğrencilerimin çokluğunun:	nkokulN=60			OrtaokulN=52		
	x	ss	Sıra	x	ss	Sıra
17. Yapmaktan mutlu olacakları şeylerj öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.53	.81	16	2.62	.80	23
18. Nasıl arkadaş edinileceğini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.37	.90	22	2.69	.68	20
19. Yetişkin insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.27	.94	24	2.73	.60	18
20. Yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.45	.85	20	3.00	0.00	2
21. Kendileri hakkında daha rahat konuşabilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.33	.90	23	2.62	.75	22
22. Başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.73	.61	10	2.81	.57	14
23. Davranışlarından daha fazla sorumlu olabilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.78	.56	6	2.85	.54	11
24. Kendilerinin duygularını anlama ve onları kabul edebilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.63	.69	15	2.96	.20	4
25. Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğini öğrenmeye ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.70	.67	13	2.92	.27	6
26. Kendilerini daha fazla tanımaya ihtiyaçları var. (Kişisel/sosyal)	2.75	.60	9	2.77	.65	15

1.4. Öğrenci, veli ve öğretmenlere göre ilk ve orta okul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamalar.

Yukarıda verilen öğrenci, veli ve öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamaların ortalamalarına göre yeniden bir sıralama yapıldığında elde edilen bulgular Tablo 8 ve Tablo 9 da gösterilmiştir.

Tablolarda da görüleceği gibi gerek ilkokul gerekse orta okul düzeyinde eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin ifadeler ön sıralarda yer almaktadır.

Tablo 8. İlk Okul Rehberlik İhtiyaçlarının Sıralanması

	Öğretmen Sıra	Öğrenci Sıra	Veli Sıra	Toplam	Sıra
• Daha verimli çalışma yollarını öğrenme. (Eğitsel)	1	1	1	3	1
• Okulda öğrendiklerinin gelecekteki mesleğinde ona nasıl yardımcı olacağını öğrenme. (Mesleki)	3	7	3	13	2
• Yeteneklerinin ve ilgilerinin gelecekteki meslekleri ile ilişkisini öğrenme. (Mesleki)	2	9	5	16	3.5
• En başarılı olacağı işleri öğrenme. (Mesleki)	12	2	2	16	3.5
• Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenme. (Mesleki)	7	4	7	18	5
• Zamanı nasıl daha iyi kullanabileceğini öğrenme. (Eğitsel)	4	8	8	20	6
• Çeşitli meslekler için gerekli eğitim türlerini öğrenme. (Mesleki)	5	11	6	22	7
• Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceğini öğrenme. (Eğitsel)	19	5	4	28	8.5
• Yapmaktan mutlu olacakları şeyleri öğrenme. (Kişisel/sosyal)	16	3	9	28	8.5
• Zihnini derste nasıl daha fazla tutabileceğini öğrenme. (Eğitsel)	14	6	11	31	10
• Nasıl daha doğru ve çabuk karar verebileceğini öğrenme. (Eğitsel)	8	13	13	34	11
• Davranışlarından daha fazla sorumlu olabilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	6	18	12	36	12
• Daha iyi dinleyebilmeyi öğrenme. (Eğitsel)	11	12	14	37	13.5
• Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğini öğrenme. (Kişisel/sosyal)	13	14	10	37	13.5

Tablo 8. (Devam)

	Öğretmen Sıra	Öğrenci Sıra	Veli Sı'a	Toplam	Sıra
• Ödevlerini daha iyi yapabilmeyi öğrenme. (Eğitsel)	18	10	16	44	15
• Başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	10	20	15	45	16
• Farklı mesleklerdeki insanların yaptıkları işleri öğrenme.(Mesleki)	17	15	17	49	17
• Kendi duygularını anlama ve onları kabul edebilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	15	17	18	50	18
• Kendisini daha fazla tanıma. (Kişisel/sosyal)	9	24	21	54	19
• Yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	20	16	25	61	20
• Kendisi hakkında daha rahat konuşabilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	23	21	19	63	21
• Sınıfta konuşurken kendini nasıl daha rahat hissedebileceklerini öğrenme. (Kişisel/sosyal)	21	25	20	66	22.5
• Nasıl arkadaş edinileceğini öğrenme. (Kişisel/sosyal)	22	22	22	66	22.5
• Yetişkin insanlarla iyi geçinmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	24	19	24	67	24
• Okul ya da öğretmenleri hakkındaki duygularını rahatlıkla söyleyebilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	26	23	23	72	25
• Okuldan nasıl daha fazla hoşlanabileceğini öğrenme. (Kişisel/sosyal)	25	26	26	77	26



Tablo 9. Orta Okul Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Sırtlama

	Öğretmen Sıra	Öğrenci Sıra	Veli Sıra	Toplam Sıra	Sıra
• Daha verimli çalışma yollarını öğrenme. (Eğitsel)	3	1	1	5	1
• Okulda öğrendiklerinin gelecekteki mesleğinde ona nasıl yardımcı olacağını öğrenme. (Mesleki)	7	5	2	14	2
• Zihnini derste nasıl daha fazla tutabileceğini öğrenme. (Eğitsel)	5	4	8	17	4
• Zamanı nasıl daha iyi kullanabileceğini öğrenme. (Eğitsel)	1	9	7	17	4
• En başarılı olacağı işleri öğrenme. (Mesleki)	10	3	4	17	4
• Yeteneklerinin ve ilgilerinin gelecekteki meslekleri ile ilişkisini öğrenme. (Mesleki)	8	8	6	22	6.5
• Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceğini öğrenme. (Eğitsel)	17	2	3	22	6.5
• Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenme. (Mesleki)	12	6	10	28	8
• Daha iyi dinleyebilmeyi öğrenme. (Eğitsel)	9	11	11	31	9
• Çeşitli meslekler için gerekli eğitim türlerini öğrenme. (Mesleki)	21	7	5	33	10
• Nasıl daha doğru ve çabuk karar verebileceğini öğrenme. (Eğitsel)	16	12	9	37	11
• Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğini öğrenme. (Kişisel/sosyal)	6	17	15	38	12
• Kendi duygularını anlama ve oraları kabul edebilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	4	16	22	42	13.5
• Davranışlarından daha fazla sorumlu olabilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	11	19	12	42	13.5
• Ödevlerini daha iyi yapabilmeyi öğrenme. (Eğitsel)	13	13	17	43	15
• Başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	14	14	18	46	16.5
• Yapmaktan mutlu olacakları şeyleri öğrenme. (Kişisel/sosyal)	23	10	13	46	16.5
• Yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	2	26	25	53	18
• Okul ya da öğretmenleri hakkındaki duygularını rahatlıkla söyleyebilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	25	15	20	60	20

Tablo 9. (Devam)

	Öğretmen Sıra	Öğrenci Sıra	Veli Sıra	Toplam	Sıra
• Sınıfta konuşurken kendini nasıl daha rahat hissedebileceklerini öğrenme. (Kişisel/sosyal)	24	22	14	60	20
• Farklı mesleklerdeki insanların yaptıkları işleri öğrenme.(Mesleki)	26	18	16	60	20
• Kendisi hakkında daha rahat konuşabilmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	22	20	19	61	22
• Nasıl arkadaş edinileceğini öğrenme. (Kişisel/sosyal)	20	23	21	64	23.5
• Kendisini daha fazla tanıma. (Kişisel/sosyal)	15	25	24	64	23.5
• Yetişkin insanlarla iyi geçinmeyi öğrenme. (Kişisel/sosyal)	18	24	23	65	25
• Okuldan nasıl daha fazla hoşlanabileceğini öğrenme. (Kişisel/sosyal)	19	21	26	66	26

Tüm grupların Form'da yer alan her bir maddeden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre yapılan sıralamalar arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla hesaplanan Spearman sıra farkları korelasyon katsayıları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, ilkökul öğrencilerinden elde edilen verilere göre yapılan sıralama ile, ilkökul öğrenci velilerinden elde edilen verilere göre yapılan sıralama arasında .86; ilkökul öğretmenlerinden elde edilen verilere göre yapılan sıralama arasında da .54 korelasyon vardır ve bunlar istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu, her üç grubun da ihtiyaçlara ilişkin sıralamalarında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterir.

Ortaokul öğrencilerinin sıralamaları ile ortaokul öğrenci velilerinin sıralamaları birbirine oldukça benzerdir. Ancak öğretmenlerin sıralamaları, gerek öğrencilerin gerekse velilerin sıralamalarından farklılık göstermektedir. Elde edilen korelasyon sayıları oldukça düşüktür. Tablo 10'a bakıldığında velilerden elde edilen bulgular arasında çok yüksek bir korelasyon olduğu da görülmektedir.

Tablo 10. Tüm Urupların Maddelere Verdikleri Cevapların Puan Ortalamalarına (kire Yapılan Sıralamalar Arasındaki İlişkiye Ait Sperman Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

<•rupini'	ilk (>kul ( İğrenci	İlk ()kul Veli	İlk ()kul < iğrel.men	()rta ()kul (İğrenci	()rta Okul Veli	()rt.a<)kul <İğretmen
İlk (>kul ( İğrenci	1.00					
İlk ()kul Veli	.86***	1.00				
İlk (>kul (İğret men	..1**		1.00			
ırl.a < »kul ( İğrenci	.8(!" •	.8!)***	.r,0**	1.00		
<)ılın < »kul Veli	81***	.1)2***	.1) / ''		1.00	
()rtın < »kul (İğretmen		,.8	..>***		,2'->	1.00

\* .()ö dü/eyinde anlamlı \*\* .01 düzeyinde anlamlı \*\*\* .001 düzeyinde anlamlı

2. Öğrenci. Uğrelmen ve Velilerin Rehberlik İhtiyaca Puanları Arasındaki Parklar.

a. Öğrenci, öğretmen ve velilerin genel rehberlik ihtiyaca puanları arasındaki farklar.

Öğrenci öğretmen ve velilerin genel rehberlik ihtiyacı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11 de gösterilmiştir.

Tablo 11. ()ğrenci Öğretmen ve Velilerin GRİ (Genel Rehberlik İhtiyacı) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

Kaynak	S.D.	Kandcr Toplamı	Kareler ( Ttalaması	V
(iruplar Arası		0(i)8.(i")		25.12***
(iruplar İçi	11 r,7	15425)2.87	i;w.:i(i	
Toplam	ı iri»	ir>0<)>l .02		

\* .001 düzeyinde anlamlı

Görüldüğü gibi elde edilen F değeri anlamlıdır. Tablo 12de de belirtildiği gibi LSD testi sonuçlarına göre öğrencilerin kendileri için indirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarının

ortalaması, velilerin velisi buldukları öğrenciler ve öğretmenlerin ise öğrencileri için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde düşüktür. Öğretmenlerin öğrencileri için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması ise velilerin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 12. Öğrenci Öğretmen ve Velilerin GRİ Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

X	SS	N	(İruplar	()ğrenoi	Veli	()ğretmen
Öl.11	11.57	560	()ğrenei			
62.65	12.00	488	Veli	*		
(59.55	8.57	112	()ğretmen	*	*	

\*LSD testi sonuçlarına göre aralarındaki fark en az .05 düzeyinde anlamlı olan gruplar

b. Öğrenci öğretmen ve velilerin mesleki rehberlik ihtiyacı puanları arasındaki farklar.

Öğrenci . öğretmen ve velilerin mesleki rehberlik ihtiyacı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18te gösterilmiştir.

Tablo 18. Öğrenci Öğretmen ve Velilerin MRİ (Mesleki Rehberlik İhtiyacı) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler (ortalaması	F
(iruplar Arası		209.05	104.53	13.90***
(iruplar içi	1157	8(599.32	7.52	
Toplam	1159	8908.37		

.001 düzeyinde anlamlı

Varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri anlamlıdır. Tablo 14 te de belirtildiği gibi LSD testi sonuçlarına göre öğrencilerin kendileri için belirttikleri mesleki rehberlik

ihtiyacı puanlarının ortalaması, velilerin velisi buldukları öğrenciler ve öğretmenlerin ise öğrencileri için belirttikleri mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde düşüktür. Öğretmenlerin öğrencileri için belirttikleri mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması ise velilerin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 14. Öğrenci Öğretmen ve Velilerin MRİ Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

X	SS	N	(İruplar	() grenci	Veli	()ğretmen
14.97	2.79	5(50	()ğrenci			
<b>15.35</b>	2.8(5	488	Veli	*		
1(5.44	1.8(5	112	()ğretmen	*	*	

\*LSD testi sonuçlarına göre aralarındaki fark en az .05 düzeyinde anlamlı olan gruplar

c. Öğrenci, öğretmen ve velilerin eğitsel rehberlik ihtiyacı puanları arasındaki farklar.

Öğrenci . öğretmen ve velilerin eğitsel rehberlik ihtiyacı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 1f)'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğrenci Öğretmen ve Velilerin ERİ (Eğitsel Rehberlik İhtiyacı) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler (ortalaması	F
(İruplar Arası		292.(55	14(5.33	12.0(î ***
(İruplar İçi	1157	14087.55	12.13	
Toplam	1159	14380.21		

.001 düzeyinde anlamlı

Varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri anlamlıdır. Tablo 10'da da görüleceği gibi LSD testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencileri için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması velilerin velisi buldukları

öğrenciler için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 16. Öğrenci Öğretmen ve Velilerin ERİ Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

X	SS	N	(iruplar	Öğrenci	Veli	Öğretmen
17.58	3.56	560	Öğrenci			
17.79	3.00	488	Veli			
19.34	2.43	112	()ğretmen		*	

'LSD testi sonuçlarına göre aralarındaki fark en az .05 düzeyinde anlamlı olan gruplar.

d. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanları arasındaki farklar

Öğrenci, öğretmen ve velilerin kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17 de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğrenci Öğretmen ve Velilerin K/SRİ (Kişisel/Sosyal Rehberlik İhtiyacı) Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler (ortalaması)	F
(iruplar Arası	2	2551.22	1275.61	25.11***
(iruplar içi	1157	58773.54	50.80	
Toplam	1159	61324.76		

\* .001 düzeyinde anlamlı

Görüldüğü gibi elde edilen F değeri anlamlıdır. Tablo 18de de belirtildiği gibi LSD testi sonuçlarına göre öğrencilerin kendileri için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, velilerin velisi buldukları öğrenciler ve öğretmenlerin ise öğrencileri için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde düşüktür. Öğretmenlerin öğrencileri için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması ise velilerin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı' puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 18. Öğrenci Öğretmen ve Velilerin K/SRİ Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

X	SS	N	(iruplar	()ğrenci	Veli	()ğretmen
28.56	7.12	5(50	()ğrenci			
29.51	7.4-1	488	Veli	*		
33.77	5.(55	112	()ğretmen	*		

\*LSD testi sonuçlarına göre aralarındaki fark en az .05 düzeyinde anlamlı olan gruplar

### 3. Öğrencilerin Rehberlik İhtiyacı Puanları Arasındaki Farklar.

#### 3.1. İlk Okul ve Orta Okul Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyacı Puanları Arasındaki Farklar.

##### a. Genel rehberlik ihtiyacı.

İlk ve orta okul öğrencilerinin genel rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 19 da gösterilmiştir.

Tablo 19. İlk ve Orta Okul Öğrencilerinin GRİ Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

(iruplar	X	X	SS	()rtalamam Standart Hatası	t
İlk okul	203	(54.05	12.72	.74	(5.55***
()rta okul	2(57	57.80	0.41	.58	

.001 düzeyinde anlamlı

Tabloda da görüldüğü gibi elde edilen t değeri anlamlıdır. Buna göre İlk okul öğrencilerinin genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, orta okul öğrencilerinin genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

##### b. Mesleki rehberlik ihtiyacı.

İlk ve orta okul öğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. İlk ve Orta Okul Öğrencilerinin MRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
İlk okul	293	15.37	2.76	.16	3.58***
Orta okul	207	14.53	2.76	.17	

.001 düzeyinde anlamlı

Tabloda da belirtildiği gibi elde edilen t değeri anlamlıdır. Buna göre ilköğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, orta okul öğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

e. Eğitsel rehberlik ihtiyacı.

İlk ve orta okul öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21-. İlk ve Orta Okul Öğrencilerinin ERİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
İlk okul	298	18.07	3.83	.22	3.48***
Orta okul	267	17.04	3.15	.19	

.001 düzeyinde anlamlı

Tabloda da görüldüğü gibi hesaplanan t değeri anlamlıdır. Buna göre İlk okul öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, orta okul öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

d. Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı.

İlk ve orta okul öğrencilerinin kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 22de gösterilmiştir.



Tablo 22. İlk ve Orta Okul Öğrencilerinin K/SRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(iruplar	N	X	SS	(ortalamanın Standart Hatası	t
İlk okul	293	30.61	7.45	.44	7.55***
( irta okul	267	26.81	5.98	.87	

.001 düzeyinde anlamlı

t Testi sonuçlarına göre elde edilen değer anlamlıdır. Buna göre İlk okul öğrencilerinin kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, orta okul öğrencilerinin kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

8.2. Kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyacı puanları arasındaki farklar.

a. Genel rehberlik ihtiyacı.

Kız ve erkek öğrencilerin genel rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 23te gösterilmiştir.

Tablo 23. Kız ve Erkek Öğrencilerin (İRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(iruplar	N	X	SS	(ortalamanın Standart Hatası	t
Kız	300	50.57	11.37	.66	-1.17
Erkek	250	61.73	12.00	.74	

Tabloda da belirtildiği gibi elde edilen t değeri anlamlı değildir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

b. Mesleki rehberlik ihtiyacı.

Kız ve erkek öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 24 te gösterilmiştir.

Tablo 24. Kız ve Erkek Öğrencilerin MRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(Gruplar	N	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
Kız	300	14.85	2.89	.17	-1.12
Erkek	260	15.11	2.67	.16	

Yapılan t testi sonucunda elde edilen değer anlamlı değildir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

c. Eğitsel rehberlik ihtiyacı.

Kız ve erkek öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 25te gösterilmiştir.

Tablo 25. Kız ve Erkek Öğrencilerin ERİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(Gruplar	N	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
Kız	300	17.60	3.46	.199	.13
Erkek	260	17.56	3.68	.228	

Tabloda da belirtildiği gibi hesaplanan t değeri anlamlı değildir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

d. Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı.

Kız ve erkek öğrencilerin genel rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Kız ve Erkek Öğrencilerin K/SRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(Gruplar	N	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
Kız	300	28.13	6.95	.40	-1.55
Erkek	250	29.06	7.28	.45	

Hesaplanan t değeri anlamlı değildir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

#### 4. Öğretmenlerinin Öğrencileri İçin Belirttikleri Rehberlik İhtiyacı Puanları Arasındaki Farklar.

4.1. İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğrencileri için belirttikleri rehberlik ihtiyacı puanları arasındaki farklar.

a. (lenel rehberlik ihtiyacı.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğrencileri için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 27de gösterilmiştir.

Tablo 27. İlk ve Orta Okul Öğretmenlerinin Öğrencileri İçin Belirttikleri ORİ Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

(iruplar	N	X	SS	(ortalamanın Standart Hatası	t
İlk okul	60	(57.45	0.09	1.25	.9
(orta okul	52	72.04	(5.40	.89	

.01 düzeyinde anlamlı.

Tabloda da görüldüğü gibi elde edilen t değeri anlamlıdır. Buna göre orta okul öğretmenlerinin öğrencileri için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması ilkokul öğretmenlerinininkmden anlamlı düzeyde yüksektir.

b. Mesleki rehberlik ihtiyacı.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğrencileri için belirttikleri mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 28 de gösterilmiştir.

Tablo 28. İlk ve Orta Okul Öğretmenlerinin Öğrencileri İçin Belirttikleri MRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(iruplar	N	X	SS	(ortalamanın Standart Hatası	t
İlk okul	60	16.47	1.89	.24	.01
(orta okul	52	16.46	1.82	.25	

Tabloda gösterilen t değeri anlamlı değildir. Buna göre ilkököl ve orta oköl öğretmenlerinin öğrencileri için belirttikleri mesleki rehberlik ihtiyacı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur,

e. Eğitsel rehberlik ihtiyacı

İlk ve orta oköl öğretmenlerinin öğrencileri için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 29 da gösterilmiştir.

Tablo 29. İlk ve Orta Oköl Öğretmenlerinin Öğrencileri İçin Belirttikleri ERİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(iruplar	N	X	SS	(ortalamanın Standart Hatası	t
İlk oköl	60	18.8000	2.86	.369	-2 91**
( orta oköl	52	20.0385	1.52	.211	

.01 düzeyinde anlamlı

Yapılan t testi sonucunda elde edilen değer anlamlıdır. Buna göre orta oköl öğretmenlerinin öğrencileri için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması ilkököl öğretmenlerinininkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

d.Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı.

İlk ve orta oköl öğretmenlerinin öğrencileri için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 80 ile gösterilmiştir.

Tablo 80. İlk ve Orta Oköl Öğretmenlerinin Öğrencileri İçin Belirttikleri K/SRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(iruplar	X	X	SS	(ortalamanın Standart Hatası	t
ilk oköl	00	82.18	6.45	.83	
( orta oköl	52	35.54	3.94	.55	

.001 düzeyinde manidar

Tabloda da görüldüğü gibi elde edilen t değeri anlamlıdır. Buna göre orta oköl öğretmenlerinin öğrencileri için

belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması ilkokul öğretmenlerininkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

#### 5.Velilerin Velisi Buldukları Öğrenciler için Belirttikleri Rehberlik İhtiyacı Puanları Arasındaki Farklar.

5.1. Velilerin öğrenim düzeylerine göre velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri rehberlik ihtiyacı puanları arasındaki farklar.

a. Genel rehberlik ihtiyacı.

İlk okul,orta okul, lise ve üniversite mezunu velilerin genel rehberlik ihtiyacı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 81 de gösterilmiştir.

j Tablo 81.Velilerin Öğrenim Düzeylerine (kire Velisi Buldukları Öğrenciler için Belirttikleri GRİ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F
(iruplar Arası	?	4322.35	1440.78	10.(52***
(iruplar İçi	484	(55682.12	185.71	
Toplam	187	70001.47		

.001 düzeyinde anlamlı

Görüldüğü gibi elde edilen F değeri anlamlıdır. Tablo 32 de de belirtildiği gibi LSD testi sonuçlarına göre ilk okul ve orta okul mezunu velilerin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, lise ve üniversite mezunu velilerin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

b. Mesleki rehberlik ihtiyacı.

İlk okul,orta okul, lise ve üniversite mezunu velilerin,velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri mesleki rehberlik ihtiyacı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını

Tablo 82 .Velilerin Öğrenim Düzeylerine Öre Velisi Buldukları Öğrenciler İçin Belirttikleri GRİ Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

X	SS	X	(İruplar	Üniversite	Lise	(Ortaokul	İlkokul
55.59	12.(50	45	Üniversite				
59.30	13.11)	8(5	Lise				
04.25	11.1n	110	(Orta okul	*	*		
04.44	11.10	24(5	İlk okul	*	*		

\*LSD testi sonuçlarına göre aralarındaki fark en az .05 düzeyinde anlamlı olan gruplar

belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 88 de gösterilmiştir.

Tablo 8:k Velilerin Öğrenim Düzeylerine (kire Velisi Buldukları Öğrenciler için Belirttikleri MRI Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler (Ortalaması	F
(İruplar Arası	8	50.78	1(5.01	2.09
(İruplar İçi	484	301(5.05	8.09	
Toplam	487	30(5(5.78		

Varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri anlamlı değildir. Velilerin öğrenim düzeylerine göre velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 34 te gösterilmiştir.

Tablo 34. Velilerin Öğrenim Düzeylerine Göre Velisi Buldukları Öğrenciler için Belirttikleri MRI Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

(İruplar	X	SS	N
Üniversite	14.87	3.09	40
Lise	15.04	3.59	80
(Orta okul	15.31	2.78	110
İlkokul	15.(52	2.02	240

c. Eğitsel rehberlik ihtiyacı.

İlk okul. orta okul. lise ve üniversite mezunu velilerin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyacı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo d5 te gösterilmiştir.

Tablo d5. Velilerin Öğrenim Düzeylerine Göre Velisi Buldukları Öğrenciler İçin Belirttikleri ERİ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler (Ortalaması)	F
(İrular Arası	3	277.87	92.62	7.43***
(İrular fci	•184	6031.07	12.46	
Toplam	187	6300. r4		

\* .001 düzeyinde anlamlı

Varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri anlamlıdır. Tablo'.)(')da da belirtildiği gibi LSD testi sonuçlarına göre ilkökul ve orta okul mezunu velilerin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, lise ve üniversite mezunu velilerin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyaca imanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo :>0. Velilerin Öğrenim Düzeylerine (kire Velisi Buldukları Öğrenciler İçin Belirttikleri ERİ Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

X	SS	X	(İrular	l hiversite	Lise	(Ortaokul	İlkokul
16.22	3.92	46	l niversite				
16.71	1.r,6	86	Lise				
18.20	3.11	110	(Orta okul	*	*		
18.2f)	3.21	246	İlk okul	*	*		

\*LSD testi sonuçlarına göre aralarındaki fark en az .05 düzeyinde anlamlı olan gruplar

d.Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı.

- ilk okul.orta okul. lise ve üniversite mezunu velilerin.velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri mesleki rehberlik

ihtiyaca puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 87 de gösterilmiştir.

Tablo 87. Velilerin Öğrenim Düzeylerine Göre Velisi Buldukları Öğrenciler İçin Belirttikleri K/SRİ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	S.D.	Kareler Toplamı	Kareler (Ortalaması)	F
(iruplar Arası	3	1932.98	(544.33	12.4(5***
(iruplar İçi	484	25024.72	51.70	
Toplam	487	2(5957.70		

.001 düzeyinde anlamlı

Tabloda da görüleceği gibi varyans analizi sonucunda elde edilen F değeri anlamlıdır. Tablo 38de de belirtildiği gibi LSD testi sonuçlarına göre ilkököl ve orta okul mezunu velilerin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyaca puanlarının ortalaması, lise ve üniversite mezunu velilerin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri, kişisel/ sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Lise mezunu velilerin de velisi buldukları öğrenenler için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyaca puanlarının ortalaması üniversite mezunu velilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 88. Velilerin Öğrenim Düzeylerine Göre Velisi Buldukları Öğrenciler İçin Belirttikleri K/SRİ Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

X	SS	X	(iruplar	Üniversite	Lise	(Ortaokul	İlkokul
2 1.38	7.3,8	45	l hiversite				
27.78	7.78	85	Lise	*			
30.57	7.18	110	(Orta okul		*		
30.74	(5.13	24(5	İlk okul	*	*		

\* LSD testi sonuçlarına göre aralarındaki fark en az .05 düzeyinde anlamlı olan gruplar

5.2. Öğrenenlerin öğrenim gördükleri öğretim kademesine göre velilerinin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri rehberlik ihtiyacı puanları arasındaki farklar.



a. Genel rehberlik ihtiyacı.

İlk okul ve orta okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin sonuçları Tablo 39 da gösterilmiştir.

Tablo 39. İlk Okul ve Orta Okulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Velilerinin Velisi Buldukları Öğrenciler İçin Belirttikleri (İRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları)

Gruplar	N	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
İlk okul	243	54.84	12.50	.80	4.07***
Orta okul	245	50.49	11.05	.71	

.001 düzeyinde anlamlı

Tabloda da belirtildiği gibi ilkökulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri genel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, orta okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

b. Mesleki rehberlik ihtiyacı.

İlk okul ve orta okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 40 ta gösterilmiştir.

Tablo 40. İlk Okul ve Orta Okulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Velilerinin Velisi Buldukları Öğrenciler İçin Belirttikleri (MRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları)

Gruplar	N	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
İlk okul	243	15.78	2.77	.18	3.84***
Orta okul	245	14.92	2.88	.18	

.001 düzeyinde anlamlı.

t testi sonuçlarına göre ilkökulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri

mesleki rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, orta okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

c. Eğitsel rehberlik ihtiyacı.

ilk okul ve orta okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyacı imanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41. İlk Okul ve Orta Okulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Velilerinin Velisi Buldukları Öğrenciler İçin Belirttikleri ERİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(iruplar	X	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
İlk okul	243	18.10	3.79	.24	1.97*
( )rta okul	24â	17.4(5	3.37	.22	

\*.(0f) düzeyine e anlamlı

Yapılan t testi sonuçlarına göre ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri eğitsel rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması, orta okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

d.Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı.

ilk okul ve orta okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyaca puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 42 de gösterilmiştir.

Tablo 42. İlk Okul ve Orta Okulda Öğrenim Gören Öğrencilerin Velilerinin Velisi Buldukları Öğrenciler için Belirttikleri K/SRİ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

(İruplar	N	X	SS	Ortalamanın Standart Hatası	t
4k okul	248	30.90	7.-17	.49	4.32***
()rta okul	24f>	28.10	7.04	.45	

.001 düzeyinde anlamlı.

Yapılan t testi sonuçlarına göre ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacı puanlarının ortalaması. orta okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

## Yorum

Rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin puanların ortalamalarına bakıldığında (Tablo 5. (5. 7). tüm gruplarda, tüm ihtiyaçlara ilişkin puanların ortalamalarının 2'nin üstünde olduğu görülmektedir (Sadece 1 grupta 1 ihtiyaca ilişkin puanların ortalaması 1.88'dir). Araştırmada 1 ile 3 arasında puanlanan bir ölçek kullanıldığı hatırlanırsa en düşük puan ortalamasının bile 2'nin üstünde olması ilk öğretim düzeyinde PDR hizmetlerine olan ihtiyacın büyüklüğünü göstermektedir.

İler bir ihtiyaca verilen puanların ortalamalarına göre yapılan sıralamalar incelendiğinde ise (Tablo 8. 9) hemen hemen tüm gruplarda ilk sıralarda eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarının yer aldığı görülmektedir. Bu durum toplumumuzda iyi bir eğitim alma ve meslek sahibi olmanın önemli bir değer olarak görüldüğü şeklinde değerlendirilebilir. (İüven'in (1995) araştırmasının sonuçları da benzer bulgular ortaya koymuştur. Örneğin: yatılı ilköğretim bölge okulu II. kademe öğrencilerinin % 74'ü bir meslek sahibi olamayacağından. % 67'si okul bitince üst okullara gidemeyeceğinden korktuğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı araştırma bulgularına göre öğrencilerin %56'sı çalışıp başarılı olamamaktan dolayı üzüldüklerini. % 52'si verimli ders çalışma yollarını bilmediklerini belirtmişlerdir.

Kişisel/sosyal rehberlik ihtiyaçlarının üst sıralarda yer aldığı tek grup orta okul öğretmenleridir. Bu durum orta okulla birlikte öğrencilerin ergenliğe adım atmaları sonucu ortaya çıkabilecek kişisel ve sosyal nitelikteki problemlerden kaynaklanabilir. Ancak velilerin ve öğrencilerin aynı problemleri yaşamamaları olasılığının düşük olması, kişisel ve sosyal nitelikteki ihtiyaçların karşılanmasının okuldan beklenmediği yorumunu akla getirmektedir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi en düşük ortalama ile en yüksek ortalama

arasındaki farkın oldukça küçük olması bu tür yorumlarda ihtiyatlı olmayı gerektirmektedir.

Oldukça küçük farklılıklara rağmen, tüm grupların ihtiyaç sıralamaları arasındaki yüksek ilişkiler (Tablo 10), öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının öncelikleri konusunda, öğrenciler veliler ve öğretmenler arasında bir uzlaşma olduğunu göstermektedir. Ancak bu durum sıralamalarda alt sıralarda yer alan ihtiyaçların ihmal edileceği anlamına gelmemelidir. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi bir gelişimsel rehberlik programının amaçları belirlenirken PDR hizmetlerinin felsefesi de göz önüne alınmalıdır. Bu durumda, örneğin tüm rehberlik ihtiyaçlarına temel olacak nitelikteki "Kendini daha fazla tanıma" ifadesinin alt sıralarda yer alması, bu ihtiyacın önemini azaltmayacaktır. Bu tür bulgular öğrenci, veli ve öğretmenlerin: eğitsel ve mesleki başarıyı etkileyecek kişisel ve sosyal nitelikteki rehberlik hizmetleri konusunda da rehberliğe ihtiyaç duydukları biçiminde değerlendirilebilir. Yine Tablo 10da görülen verilere göre ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerini orta okul öğretmenlerinden daha iyi tanıdıkları söylenebilir. Orta okul öğretmenlerinin daha çok öğrencileri olduğu ve öğrencilerle daha az bir arada oldukları göz önüne alınırsa bu durum şaşırtıcı olmayacaktır.

Öğrenci, veli ve öğretmenlerin belirttikleri rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin puanlara uygulanan varyans analizi ve LSD testi sonuçları (Tablo 11-18) tüm rehberlik alanlarında en yüksek ihtiyacın (öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları) öğretmenler, en düşük ihtiyacın ise öğrenciler tarafından belirtildiğini göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin, öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının farkındalık düzeylerinin daha yüksek olmasıyla açıklanabilir. Bu konuda düşünülebilecek bir diğer yorumda, bu sonucun öğretmenlerin öğrencilerle ya da eğilimleriyle ilgili bir takım muhtemel problemleri, kendileri dışındaki bir unsura (öğrencilerden kaynaklanan eksikliklere) yükleyerek sorumluluklarını hafifletme çabasından kaynaklanma ihtimalidir.

İlk ve ortaokul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular, ilkökul öğrencilerinin daha fazla rehberlik hizmetine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

İlk okul öğrencilerinin velileri de. velisi buldukları öğrenciler için daha fazla rehberlik ihtiyacı ifade etmişlerdir. İlk okuldan ortaokula geçişte bir grup öğrencinin sistemden ayrıldığı ve sistemden ayrılan öğrencilerin rehberlik hizmetlerine» daha çok ihtiyaç duyanlar olması olasılığının yüksekliği dikkate alınır, rehberlik ihtiyaçlarında görülen bu azalma açıklanabilir. Diğer yandan ortaokul öğrencileri, "artık büyümüş oldukları" inancıyla daha az ihtiyaç algılıyor olabilirler. Ancak araştırma bulguları öğretmenlerin, öğrenciler ve velilerle aynı görüşte olmadıklarını göstermektedir. Orta okul öğretmenleri, öğrencileri için. ilkokul öğretmenlerinden daha fazla ihtiyaç belirtmişlerdir. Bu sonuç, ergenliğe geçişle ortaya çıkabilen çeşitli problemlerin, orta okul öğretmenlerinde yarattığı etkiyle açıklanabilir. Kişisel-Sosyal rehberlik ihtiyaçlarının, sadece orta okul öğretmenlerinin sıralamalarında üst sıralarda yer alması (Örneğin: 2. Sıra: Yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenmeye ihtiyaçları var. X= 3.00: 4. Sıra: Kendilerinin duygularını anlama ve onları kabul edebilmeye ihtiyaçları var. X= 2.9(5: 0. Sıra: Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğini öğrenmeye ihtiyaçları var. X= 292) bu yorumu desteklemektedir. Kişisel sosyal nitelikteki ihtiyaçların ilkokul düzeyinde karşılanmamasının yarattığı olumsuz sonuçların orta okulda ortaya çıktığı da akla gelebilecek bir ihtimaldir. Öte yandan öğrenci başarısızlığının ortaokula geçişte ciddi bir sorun olarak ortaya çıkması, orta okul öğretmenlerinin, öğrencileri için daha fazla eğitsel rehberlik ihtiyaca görmeleri sonucunu yarattığı ; !>•• itilebilir.

K erkek öğrencilerin algıladıkları rehberlik ihtiyaçları arasında fark görülmemiştir. Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin eğitimsel beklentileri, mesleki beklentileri ve kişisel/sosyal özelliklere bakışlarının en azından ilk öğretim d"v" vinde farklılaşmadığını göstermektedir.

Velilerin öğrenim düzeyleri de velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri rehberlik ihtiyacı puanlarında fark yaratmıştır. Bazıları arasındaki farklar anlamlı olmamasına rağmen, tüm rehberlik alanlarında, ihtiyaç düzeyleri üniversite mezunlarından ilkokul mezunlarına doğru artmaktadır. Araştırmada sosyo-ekonomik düzey bir değişken olarak alınmamasına karşın, öğrenim düzeyinin sosyo-ekonomik

düzeşin önemli ölçütlerinden biri olduğu dikkate alındığında: velilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça, velisi buldukları öğrenciler için algıladıkları rehberlik ihtiyacının azaldığı söylenebilir. Hu durum sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde, çocukların rehberlik ihtiyaçlarının bir bölümünün aile içinde karşılandığını düşündürmektedir.

Bulgular bölümünde belirtilmemekle birlikte, anket formunun boş bırakılan bölümüne bir çok veli ve öğretmenin çeşitli içerikte mesajlar yazdıkları görülmüştür. Bu olgu, ihtiyaç belirleme işleminin, rehberlik servisi ile veliler ve öğretmenler arasındaki iletişimi kurmada ve güçlendirmede yararlı bir süreç olduğunu desteklemektedir.

## **BÖLÜM IV**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **Sonuç**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre:

1. Tüm grupların görüşlerine eşit ağırlık verildiğinde: ilköğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamada ilk sıralarda yer alan ihtiyaçlar şunlardır:

- Daha verimli çalışma yollarını öğrenme.
- Okulda öğrendiklerinin gelecekteki mesleğinde onlara nasıl yardımcı olacağını öğrenme.
- Yeteneklerinin ve ilgilerinin gelecekteki meslekleri ile olan ilişkilerini öğrenme.
- En başarılı olacağı işleri öğrenme.
- Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenme.
- Zamanı nasıl daha iyi kullanabileceğini öğrenme.
- Çeşitli meslekler için gerekli eğitim türlerini öğrenme.
- Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceğini öğrenme.
- Yapmaktan mutlu olacakları şeyleri öğrenme.
- Zihnini derste nasıl daha fazla tutabileceğini öğrenme.
- Aynı ihtiyaçların biri hariç (yapmaktan mutlu olacakları şeyleri öğrenme) tamamı, küçük sıra farklarına rağmen, orta okul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamada da ilk on sırada yer almıştır.
- İlk okul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin sıralamada alt sıralarda yer alan ihtiyaçlar ise şunlardır:
- Farklı mesleklerdeki insanların yaptıkları işleri öğrenme.

- Kendi duygularını anlama ve onları kabul edebilmeyi öğrenme.
  - Kendini daha fazla tanıma.
  - Yaşlılarıyla iyi geçinmeyi (iğrenme).
  - Kendisi hakkında daha rahat konuşabilmeyi (iğrenme).
  - Sınıfta konuşurken kendini nasıl daha rahat hissedebileceklerini öğrenme.
  - Nasıl arkadaş edinileceğini öğrenme.
  - Yetişkin insanlarla iyi geçinmeyi öğrenme.
  - Okul ya da öğretmenleri hakkındaki duygularını rahatlıkla söyleyebilmeyi (iğrenme).
  - Okuldan nasıl daha fazla hoşlanabileceğini öğrenme.
  - Yine aynı ihtiyaçlar biri hariç (Kendi duygularını anlama ve onları kabul edebilmeyi öğrenme) orta okul öğrencilerine ilişkin sıralamada da alt 10 sırada yer almaktadır.
2. Eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçları üst sıralarda kişisel ve sosyal rehberlik ihtiyaçları (orta okul öğretmenlerinin sıralaması hariç) alt sıralarda yer almıştır. Ancak ihtiyaçlara verilen puan ortalamalarına bakıldığında en alt sıradaki ifadelerin bile ihtiyaç olarak algılandığı görülmektedir.
- d. Öğretmenler, öğrencileri için velilerden, veliler de velisi buldukları öğrenciler için öğrencilerin kendilerinden fazla rehberlik ihtiyacı belirtmişlerdir.
4. İlk okul öğrencileri, orta okul öğrencilerinden fazla rehberlik ihtiyacı göstermektedirler.
- T). Kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları arasında fark yoktur.
- ↳. Orta okul öğretmenleri öğrencileri için. ilkokul öğretmenlerinden daha fazla rehberlik ihtiyacı belirtmişlerdir.
7. İlk okul öğrencilerinin velileri, orta okul öğrencilerinin velilerine göre daha fazla rehberlik ihtiyacı belirtmişlerdir.



- i). Velilerin öğrenim düzeyleri arttıkça, velisi buldukları öğrenciler için belirttikleri rehberlik ihtiyacı düzeyi azalmıştır.

## Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Araştırma sonuçları ilk öğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacın büyüklüğünü kanıtlar niteliktedir. Hu ihtiyacın karşılanabilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.
2. İlk öğretim düzeyinde verilecek rehberlik hizmetlerini planlarken hizmetlerden etkilenecek grupların görüşlerinin alınması kaçınılmazdır. Ancak her okulun ihtiyaçlarının farklı olabileceği düşüncesiyle, gerek ilk öğretim gerekse orta öğretim düzeyinde her bir okulun kendi ihtiyaç belirleme işlemini bağımsız olarak gerçekleştirmesinde yarar vardır. Ancak, zaman ve parasal kaynaklardan tasarruf sağlamak amacıyla, bu işlem, evreni temsil edici örneklem almak kaydıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından kendi bölgelerinin ihtiyaçlarını belirlemek için gerçekleştirilebilir.
3. Bireylerin gelişimsel özellikleri, kültürden kültüre değişebilmektedir. Ülkemizde ilk öğretim çağındaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile ilgili çalışmalarda yetersizlik, eksiklik söz konusudur. Bu yetersizliği giderecek nitelikteki araştırmaların gerçekleştirilmesi, ilk öğretim öğrencilerine verilecek rehberlik hizmetlerinin amaçlarını ve niteliğini belirlemede büyük yarar sağlayacaktır.
4. Danışman eğilimi veren kurumların programlarında, öğrencilerine araştırmaya konu edilen rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak için gereken bilgi ve becerileri kazandıracak nitelikte düzenlemeler yapmaları, ilk öğretim düzeyinde çalışacak danışmanların verecekleri hizmetlerin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır, ilk öğretim düzeyinde» verilen rehberlik hizmetlerinin niteliği daha sonraki basamaklarda verilecek rehberlik hizmetlerinin niteliğini ve, etkililiğini de belirleyeceği için. bu konuda gösterilecek ihmalin tüm PDR alanını etkileyeceği söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- AKMAN. Y. (1992). "İlk Öğretimde Rehberliğin Yeri ve Önemi".  
**H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 8, 817-820
- AMES. E. H. ve ILG. F. L. (1979). *Your Six Year Old*. New York.  
Harper and Row.
- AMES. L. B. ve HABER. C. (1980). **Your Seven Year Old**.  
New York. Bontom Doubleday.
- \_\_\_\_\_. (1989). **Your Eight Year Old**. New York. Bontom  
Doubleday.
- \_\_\_\_\_. (1990). **Your Nine Year Old**. Nevv York. Bontom  
Doubleday.
- GARLSON. J. (1973). "The Future of School Counseling."  
**Focus on Guidance**. Vol: 5.
- COLLISON. B. B. (1982). "Needs Assessment For Guidance  
Program Planning: A Procedure." **The School  
Counselor**. Vol: 80. 115-121.
- DİNKMEYER. İ). ve COLDVELL. E. (1970). **Development of  
Counseling and Guidance: A Comprehensive  
School Approach**. Nevv York. Mc Gravv Hill Co..
- DİNKMEYER. İ). (1970). "Elementary School Guidance and the  
Glassroom Teacher". **Elementary School Guidance:  
Conceptual Beginnings and Initial Approaches**.  
Washington D.G. APGA
- EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER /  
COUNSELİNG AND PERSONNEL SERVICES. (1985).  
**The Role of School Counselor: Elementary Level**.  
Ann Arbor, MI.
- ELKINI) İ). (1981) **The Hurried Child: Growing up Too  
Fast Too Soon**. Reading, M. A. Addison - Wesley.
- \_\_\_\_\_(1984). **Ali Grown Up and No Place to Go:  
Teenagers in Crisis**. Reading. M.A. Addison - Wesley.
- \_\_\_\_\_(1994). **Understanding Your Child From Birth  
to Sixteen**. Needham Heights. MA. Allyn and Bacon.

- ERSEVER. O. (T. (1992). "İlköğretimde Açık Okul Sistemi ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı". **H.U. Eğitim Fakültesi Dergisi** Sayı: 8. 127-132.
- FAUST. V. (1908). **History of Elementary School Counselling: Overview and Critique.** Boston. Houghton Mifflin.
- GERLER. E. R. (1990). "Elementary School Counseling Research and the (Classroom Learning Environment." **Elementary School Counseling in a Changing World** Ann Arbor. MI. ERIO/OAPS 314-323.
- GESSEL. A.; ILO. F. L. ve AMES. L. B. (1958). **The Years From Ten to Sixteen.** New York. Harper.
- GIBSON. R. L.; MITCHELL. M. H. ve BASILE, S. K: (1993). **Counseling in the Elementary School: A Comprehensive Approach.** Needham Heights. MA. Allyn and Bacon.
- GÜVEN. M. (1990). "Yatılı Bölge İlköğretim Bölge Okulu (II. Kademe) Öğrencilerinin Sorunları. **Eğitim ve Bilim.** Sayı: 98. 12-19.
- GYSBERS. N. G. ve HENDERSON. P. (1994). **Developing and Managing Your School Guidance and Counseling Program.** Alexandria. VA. ACA.
- HILL. G. ve LUCKEY. E. (1909). **Guidance For Children in the Elementary School.** New York. Appleton - Genlury - Crofts.
- HOLMGREN. V. S. (1995). **Elementary School Counseling an Expanding Role.** Needham Heights. MA. Allyn and Bacon.
- KEPÇEOĞLU. M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik.** Ankara.
- KILIÇÇI. Y. (1992). **Okulda Ruh Sağlığı.** ANKARA.
- KUZGUN. Y. (1991). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma.** Ankara. ÖSYM Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (1992). "İlköğretimde Rehberlik". **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 8. 39-42.

- MEEKS. A. (1951). "Elementary Guidance in the Decode Ahead". Science Research Associates, Special Report.
- MILLER. (1. (108(5). "State Guidance Consultants Viewv of Elementary and Middle School Counseling". **Elementary School Guidance and Counseling**. Vol: 21. 1(5(5-177.
- MURO. J. d. ve DİNMEYER. D.C. (1977). **Counseling in the Elementary and Middle Schools**. Dubuue. IA. WM. C. Brovvn.
- MURO. J. d. ve KOTTMAN. T. (1995). **Guidance and Counseling in the Elementary and Middle Schools: A Practical Approach**. Dubuque. IA. WM. C. Brown.
- O İTO H J (19(54). **Elementary School Organization and Administration**. Nevv York. Appleton - Centu y - Crofts.
- PATOUILLET. R. (19(54). "Elementary Guidance Process and Content". Report of the Fourth Annual Ali Ohio Elementary School Guidance Conference.
- RİMMER. S. M. ve BURT. M. A. (1980). "Needs Assessment: A Step by Step Approach. **The School Counselor**. Vol: 28. 59-(52.
- ' SOHMİDT. d. d. (1993). "Counselor Aecountability: Justifying Your Time and Measuring Your Worth". **Managing Your School Counseling Program: K-12 Development Strategies**. Minneapolis. MN. Educational Media Corporation.
- ST CLAİR. K.L. (1989). "Middle School Counseling Research: A Resource For School Oounselors". **Elementary School Guidance and Counseling**. Vol: 23. 219-22(5.
- STONE. L. A. ve BRADLEY. F. O. (1994). **Foundations of Elementary and Middle School Counseling**. Nevv York Longman.
- T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI SURA GENEL SEKRETERLİĞİ (1995) . **Onbeşinci Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı - 1: 2000'li Yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi**. Ankara.

THE UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK ve THE  
STATE EDUCATION DEPARTMENT BUREAU OF  
GUIDANCE. 097(5). **Needs Assessment: A Step in  
Program Planning.** Albany. New York.

VANZANDT. O. E. ve HAYSLIP. J. B. (1994). **Your School  
Guidance Program.** New York. Longman.

VVALZ. G. MAMARCHEY. II. L. ve FRENZA. M. C. (1982).  
**Resources For Guidance Program Improvement.**  
Washington D.C. National Institute of Education.

YOUNGS. H. (1985). **Stress in Children: How to Avoid and  
Overcome It.** New York. Arbor House.

kuram ve uygulamada  
**eğitim yon**

eğitim yonnetimi teftiği planlaması ekonomisi

YIL 3 SAYI: 4 GUZ

Bu derginin  
akçalı korumacılığını  
(sponsorluğunu)



özel Eğitim ve Hizmetleri  
Tic. Ltd. Şti. Üstlenmiştir.

**Sahibi:**

Mustafa DURU

**Yazı İşleri Müdürü:**

Nazmı TURGUT

**Editörler:**

Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN, *Hacettepe Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Emin KARİP, *Gazi Üniversitesi*

**Yayın Kurulu:**

Prof. Dr. Ziya BURSALIOĞLU, *Ankara Üniversitesi*

Prof. Dr. Haydar TAYMAZ, *Ankara Üniversitesi*

Prof. Dr. Hüseyin BASAR, *Hacettepe Üniversitesi*

Doç. Dr. Servet ÖZDEMİR, *Gazi Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. İncayet PEHLİVAN, *Ankara Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, *Osmangazi Üniversitesi*

Öğr.Gör. Dr. Kemal KOKSAL, *Gazi Üniversitesi*

Kapak Düzenleme:

Zülfikar SAYIN

## İÇİNDEKİLER

AKHUN İlhan KAVAK Yüksel SENEMOĞLU Nuray	İş ve İşçi Bulma Kurumu İşgücü Yetiştirme ve Mesleki Rehabilitasyon Hizmetlerinin Kadın İstihdamına Katkısı Açısından Değerlendirilmesi Araştırması.....419
AYTEKİN Halil	Türkiye Cumhuriyeti İle Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Müfettişlerinin Yöneticilik Ve Değerlendirme Yapma Niteliklerinin Karşılaştırılması.....433
BÜYÜKÖZTÜRK, Şener	Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi.....453
ÇELİK, Vehbi	Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik.....465
ÇELİKÖZ, Nadir	Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretimle İlgili Yapılan Çalışmalar... 479
ERGÜN, Muammer	Azerbaycan Eğitim Sistemi.....499
ÖZDEN, Yüksel	Üniversiteye Girişte Fırsat Eşitsizliğini Giderme Çalışmaları (A.B.D. Örneği).....515
SARITAŞ, Mustafa	Yönetimde Kişilik Faktörü.....527
YILDIRIM, Atıla	Son Beş Yılda (1992-1996) Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca Düzenlenen Eğitim Yönetimi Kurs ve Seminerlerinin Değerlendirilmesi ....549





Özel Eğitim ve Hizmetleri  
Tic. Ltd. Şti.,

**Eğitim hizmetlerinin gelişmesi için yeni hizmetler sunuyor.**

- Araştırmalar için kaynak taraması ve doküman sağlama
- Araştırmaların desenlenmesi (dizayn edilmesi)
- Veri toplama araçlarının geliştirilmesi
- İstatistiksel işlemler ve verilerin çözümlenmesi
- Her türlü ödev, tez ve araştırma raporunun bilgisayar ile dizgisi, basılması, çoğaltılması ve ciltlenmesi

Yazışma: P.K. 115 Bakanlıklar-Ankara

Tel : (0312) 425 59 65 veya 280 69 71

Fax: (0312) 280 78 84

Adres : İzmir Caddesi, 34/304 Kızılay-Ankara

Bize Göndereceğiniz Yazıların;

Eğitim yönetimi (teftişi-planlaması-ekonomisi) ile ilişkili olmasına bilimsel araştırma, inceleme ya da uygulama sonuçlarını, gözlem ve deneyimleri içermesine ve 1997 Kış sayısının 127-128. Sayfalarında belirtilen kurallara uygun olmasına özen gösteriniz lütfen.

**HER HAKKI SAKLIDIR.**

**TÜM SORUMLULUKLAR YAZARA AİTTİR**

**ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANIR**

**İLETİŞİM KANALLARI:** P.K. 115 Bakanlıklar-Ankara

Tel: (03 12) 425 59 65 veya (İrtibat) 280 69 71

Fax: (0312) 280 78 84

DİZGİ: PEGEM (Servet SARKAYA)

BASKI: Önder Matbaacılık Ltd. Şti. Tel: 418 94 10-418 23 45 Ankara

ISSN/1300-4832

## DAHA BİR

Son altı aydır Türkiye eğitim sistemi en dirik (dinamik) dönemlerinden birini yaşıyor. Geçmiş yıllarda iktidar değişimleri sonrasında genelde salt Ankara'nın havası ısınırdı. Başkent toz duman içinde kalır, daha çok merkezi yönetimin ateşi yükselirdi. Bu kez karşıt bir durum yaşandı. Ankara hapşırды taşra nezle oldu. Geçmişte bu hareketliliğin nedeni, büyük ölçüde "kadro değişimleri" ile sınırlı kalırdı. Bu eylemlerde yönetim, "nöbet değişimi" tanımlaması ile eylemin içtenliğini ve bütünlüğü vurgulamaya çalışırken, karşısında olanlar, seçkin, yetişmiş bürokrat kadronun "kıyım"mdan söz ederdi.

Bu kez sanki farklı bir durum ve buna bağlı farklı gerekçeler geçerli. Sekiz yıllık kesintisiz eğitim, Cumhuriyet döneminin en büyük eğitim reformu biçiminde sunulmaktadır. Ancak, kapsamı ve uygulaması, bilimsel olarak çözümlendiğinde, örgütün amaç, hatta bir bakıma yapısal boyutunda teknik ve yöntem bakımından tartışılabilir nitelikte bir değişmeden öte bir kapsamı yoktur. Ne var ki; yönetim, hak olarak "reform" niteliğindeki bu değişmeye inançlı yöneticilere gereksinimi olduğunu iddia ederek kadrolaşma eylemine bilimsel bir dayanak bulabilmektedir.

Yönetimin bu ortamda kadrolaşma girişimini yadsımak olası değildir. Ancak, Cumhuriyetin en büyük eğitim reformuna girişenlerin, bu eylemi "kimlerle" başarabileceklerini de başlangıçta gereğince planladıklarını söylemek zor. Milli Eğitim Bakanlığı, yetkin eğitim yöneticisi ve okul yöneticisi bulmakta, bulduklarını görevde tutabilmekte sıkıntı çekmektedir. Bunun iki nedeninden birincisi, Bakanlığın şimdiye kadar "yönetici yetiştirme" gereksinimi ve kaygısını duymamış olması, ikincisi öğretmen kaynağına dayalı eğitim ve okul yöneticisi sağlama prosedürlerini belirgin biçimde ortaya koyup koruyamamış olmasıdır. Nitekim dikkat edilirse, iktidar değişimlerinde yönetici atamaları açısından en az kaynak sıkıntısı çeken bakanlık, İçişleri Bakanlığıdır. Çünkü "yönetici yetiştiren" okulları, yetişmiş yönetici stokları ve değerleri de içeren atama yer değiştirme ilkeleri mevcuttur. Son dönemde okul ve eğitim yöneticisi meslektaşlarımla "görev adresleri" ile yazılı iletişim yapamaz oldum. Mektuplarım ulaşıncaya kadar görev yerleri değişiyor.

Bakanlık için yönetsel bir reform önerisi sunuyorum: "Okul ve eğitim yöneticiliğini, öğretmenlikten ayırmış, ayrı bir meslek" konumuna getirmeleridir. Böylece öğretmenlik gibi, gerçek

anlamda uzmanlaşmayı, örgütsel ve toplumsal saygınlığı gerektiren bu mesleğe daha bir değer verdiğimiz somut olarak kanıtlar; "başarısız yöneticilerin" barınağı olmaktan da kurtarmış oluruz.

Eğitim Yönetimi Dergisi yayın yaşamında üç yılını doldurdu. Üç yılın sonunda bir ay kadar "rötarlıyız". İstatistiksel olarak açıklaması ve savunması kolay. "Bu, otuz günlük gecikme yıllık, ortalama 10 günlük bir gecikme demektir. Zaten dünya dört yılda bir gün fazlalık atıyor. O zaman bu gecikme gerçekte daha azdır. Bir yılda dört sayı çıkardığımızı düşünürseniz, gecikme her sayı için yaklaşık üç gündür." Bu açıklamaları ya da savunmayı nasıl buldunuz? Bir özürü, bir durumu istatistiksel olarak, sayısallaştırarak, rakamlarla çarpıtarak anlaşılabilir biçimde çarpıtmak ve kabullendir duruma getirmek ne kadar kolay. Çoğu kez yöneticiler bu yöntemi başarı ile kullanırlar.

Hayır. Gecikme özürümüzü kabulleniyorum. Kuşkusuz nedenleri vardı. Ancak bunları aşmak bize düşer. Öncelikle hakemler ve yazarlarla sürdürdüğümüz iletişimin hızını yeterince artıramadık. İkincisi abone sayısına bağlı gelirlerimiz az. Bu nedenle kâğıt, baskı, posta giderlerini zamanında sağlayamıyoruz. Örneğin bir derginin salt posta gideri 200.000 TL. Ne var ki bu rakam, salt şu an için geçerli. Bir dahaki sayı için tahminde bulunmak zor. Belki en başta söylememiz gereken bir gecikme nedeni, yazı akışında derginin zayıf olmasıdır. Öğretmenlerimizi, denetçilerimizi, okul ve eğitim yöneticilerimizi, akademisyenleri ve öğrencilerimizi daha bir yazmak eylemine yöneltebilirsek...

Bütün bunları aşabilmek için 1998'e, düşünsel yönden daha bir hazırlıklı giriyoruz. Eğer dedikleri gibi maaş ve ders ücretlerinde % 30 dan sonra % 18'dik bir artış daha olursa ve bu artış aynı zamanla üniversite öğretim üyelerinin ücretlerine de yansırırsa, ulaşacağımız bu gelir farklarını da işe koşarak kuram ile uygulama arasındaki bütünleşmeyi gerçekleştirecek daha bir anlamlı Eğitim Yönetimi Dergisi, tam zamanında, alanda, daha yaygın bir meslektaş grubunun elinde olacaktır. Bu sayıya kadar ulaşmamızda katkısı olan herkesin önünde saygı ile eğiliyorum ve onların başarılarını selamlıyorum.

Yeni yılınız, Bayramınız daha bir güzel günlerin başlangıcı olsun. Saygılarımla.

Dr. Aytaç AÇIKALIN

## İŞ VE İŞÇİ BULMA KURUMU İŞGÜCÜ YETİŞTİRME VE MESLEKİ REHABİLİTASYON HİZMETLERİNİN KADIN İSTİHDAMINA KATKISI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ ARAŞTIRMASI

İlhan AKHUN  
Yüksel KAVAK  
Nuray SENEMOĞLU

*Bu yazıda, Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü tarafından yürütölen "Kadın İstihdamının Geliştirilmesi" (KIG) Projesi çerçevesinde gerçekleştirilen bir araştırmanın bulguları ve önerilerinin kısa bir özeti sunulmaktadır. Bu proje, Türk hükümeti ile Dünya Bankası arasında imzalanan ve İş ve işçi Bulma Kurumu tarafından yürütölen "İstihdam ve Eğitim Projesi" bileşenlerinden birisidir.*

1970'lerden bu yana işsizlik, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm toplum ve grupları etkilemektedir. Yine, işsizliğin gençler ve kadınlar üzerindeki etkilerinin daha yoğun olduğu gözlenmektedir. Tüm uluslar istihdamın geliştirilmesi ve işsizliğin azaltılması yönünde değişik ekonomik politikaları uygulamaya koymaktadırlar. İşsizlikle mücadele araçlarından birisi de istihdama yönelik mesleki eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Bugün dünyanın değişik bölgelerindeki ölkelerde başarılı mesleki eğitim projesi deneyimleri bulunmaktadır. Nitekim, Türkiye de bu uluslararası deneyimlerden esinlenerek 1985 yılında istihdamdan sorumlu Devlet Bakanlığı'nın öncülüğünde "İstihdam Garantili Beceri Kazandırma Kursları" projesini başlatmıştır. İki yılı aşan bir uygulamanın ardından proje İİBK'ya devredilmiş ve o tarihten bu yana geliştirilerek İİBK tarafından "İstihdam Garantili İşgücü Yetiştirme Kursları" adı altında yürütölmüştür. Projenin, Türkiye'deki diğer yaygın mesleki eğitim etkinliklerinden farkı mesleki eğitim ve istihdamı birlikte ele almasıdır. Süreç içinde ortaya çıkan finansal darboğazları aşmak amacıyla da 1994 yılından bu yana Türk Hükümetiyle Dünya Bankası arasında imzalanan "İstihdam ve Eğitim Projesi" kapsamına alınmıştır. Proje, yaklaşık yedi yıllık bir

*Akhun, Kavak ve Senemoğlu*

uygulama dönemine karşın kapsamlı bir bilimsel çalışmaya konu olmamıştır. Oysa, kaynak kullanan tüm etkinlikler gibi bu kursların da hedeflerine ulaşma derecelerinin zaman zaman bilimsel araştırmalarla değerlendirilmesi gerekir. İşte bu araştırma, İİBK tarafından düzenlenen İşgücü Yetiştirme Kursları'nın özellikle kadın istihdamına katkı açısından genel bir değerlendirmesini yapma ve elde edilecek bulgular doğrultusunda projeyi geliştirmeye yönelik bir çabadır.

Araştırma için gerekli veriler niceliksel (anket) ve niteliksel (odak grup tekniği) tekniklerle elde edilmiştir.

Niceliksel veriler, İstanbul, İzmir, Samsun ve Edirne illeriyle 1993 ve 94 yıllarında bu illerdeki bilgisayar destekli meslekler, turizm/otelcilik ve tekstil/konfeksiyon meslek kurslarını bitiren işgören ve çalışmayanlarla, bu kursları bitirenleri istihdam eden işyerleri, kursiyerleri eğiten kurs yerleri ve eğitimcilerden elde edilmiştir. Örneklemelerin belirlenmesinde tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi uygulanmıştır. Bu çerçevede, 340 işgören, 56 çalışmayan, 61 işveren, 24 kurs yeri yöneticisi ve 52 eğiticie anket, uygulanmıştır.

Verilerin analizinde, frekans ve yüzdeler ile aritmetik ortalama, ortanca ve kay-kare teknikleri kullanılmıştır.

Niteliksel verilerin elde edüği odak grup görüşmeleri ise Ankara'da yapılmıştır. Görüşmelere, konfeksiyon meslek dalından 11 , bilgisayarlı muhasebe dalından 10 mezun katılmıştır.

Odak grup görüşmeleri teyp kasetlerinin çözümlenmesi ve işgörenlerin aynı ifadeleriyle sunulmuş ve niceliksel verilerle birlikte yorumlanmıştır.

### **1. işgücü Yetiştirme Kurslarının Sayısal Görünümüne İlişkin Bulguların Özeti**

1988-95 yıllar arasında 4948 kurs düzenlenmiş olup, kursları bitirenlerin sayısı 73593'dür. Kursu katılanların %61'ini kadın kursiyerler oluşturmaktadır. Kursu bitirenlerin %82.7'si istihdam edilmiştir.

Aynı dönemde, kurslara katılanların %25.2'sinin turizm ve otelcilik, %21.5'inin tekstil ve konfeksiyon, %17.7'sinin de bilgisayar destekli meslek kurslarına devam ettikleri görülmektedir. Sözkonusu dönem içinde, tekstil/konfeksiyon ve imalat sanayii kurslarının toplam içindeki paylarında düşme görülürken, bilgisayar destekli meslekler grubu ve turizm/otelcilik alanlarında ciddi büyümeler olmuştur.

Kurslarla ilgili harcamalara bakıldığında, 1995 yılında bir kursiyer için yapılan harcamanın 8.883.000 T.L. olduğu gözlenmektedir. Oysa, istanbul'daki bazı kurs yerlerinden alman özel kurs fiyatlarının bunun 4-5 katı olduğu görülmektedir.

## **2. İşgörenlere İlişkin Bulguların Özeti**

Elde edilen niceliksel ve niteliksel bulgulara göre, İİBK'nın istihdam garantili işgücü yetiştirme kurslarına katılan kadınların çoğunluğunu bekârlar oluşturmaktadır. Evli ve çocuklu kadınlardan kurslara katılanların sayısı çok azdır. Bu durum, toplumumuzda evli ve çocuklu kadınların çalışma zamanlarını dışarda ücretli işlerde kullanmalarındaki yetersizliğin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ayrıca, gerek eğitim kurumlarında gerekse işyerlerinde çocukların bakım ve eğitimlerini sağlayacak olanakların bulunmaması da bu sonucun bir nedeni olabilir.

Söz konusu kurslara katılanların çoğunluğunun lise mezunu ve 18-24 yaş diliminde olduğu gözlenmektedir. Bu durum, Türkiye'de ekonomik yaşama katılma yaşının genç olması ve gençlerin toplumda aktif olarak ekonomik yaşama katılma yolundaki çabaların bir ürünü olabilir. Ayrıca, bir meslek sahibi olmak için lise mezunu gençlerin kendilerini iyi düzeyde algılamaları da bu sonuca neden olabilir. İşgörenlerin bu kurslara katılma amaçları, hem birey olarak kendilerini geliştirme hem de daha iyi koşullarda geçerli bir meslek sahibi olmak, İİBK'nın güvencesinde daha nitelikli işler bulmak ve ekonomik bağımsızlık kazanmaktır. Bu durum, ülkemizde kadınların işgücüne aktif bir şekilde artan oranlarda katkıda bulunma isteğini açıkça ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, kadınlar büyük çoğunlukla aldıkları eğitimle ilgili bir işyerinde istihdam edilmekle birlikte, çoğu

*Akhun, Kavak ve Senemoğlu*

zaman meslekleriyle doğrudan ilgili olmayan işlerde çalıştırılmaktadır. Örneğin; bilgisayar destekli meslekler kurslarından mezun olanların çoğunluğu sekreterkk, kasiyerlik, banka, PTT ve vergi dairelerindeki işleri takip etme vb. işler yapmakta; konfeksiyon sektöründekiler ise elişici olarak çalıştırılmaktadırlar. Bu durum, tamamen olmasa bile, aldıkları kursta harcanan para, emek ve zamanın boşa harcanmasına, işğörenlerin de işyerlerinde mutsuz olmalarına hatta çalışma yaşamında kendileri için bir yükselme olanağı göremeyerek işyerlerinden ayrılmalarına neden olmaktadır.

İşğörenlerin amir ve yöneticilerinden memnun olma düzeyleriyle ilgili niceliksel bulgular, işğörenlerin yarıdan çoğunun yönetici ve amirlerinden çok memnun olduklarını göstermektedir. Ancak niteliksel bulgular kendilerine en yakın yönetici ve amirlerinden memnun olmadıklarını göstermektedir. İşğörenler, adil olmayan, adam kayıran, küfürbaz, saygıdan yoksun, hükmedici, emir verici, kendilerini cinsel obje olarak gören amir ve yöneticilerden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Amir ve yöneticilerin bu tür davranışları işğörenlerin kendilerine ve başkalarına olan saygılarını azaltmakta, onları işyerinde mutsuz ettiği gibi bu mutsuzluk aile ilişkilerine de yansıyabilmektedir. Bu durum, iş doyumundan yoksun işğörenin iş verimini de düşürebilir.

İşğörenlere yönetici cinsiyeti tercihi sorulduğunda kimi işğörenler erkek yöneticiyi tercih ederken kimileri kadın yönetici tercih etmektedirler. Kadın yönetici tercih edilmesinin nedenleri, kadınların daha duygusal ve anlayışlı olmaları, sorunlarını rahatlıkla paylaşabilmeleridir. Erkek yöneticiyi tercih etme nedenleri ise, erkeklerin kadınlara daha saygılı, anlayışlı ve mesafeli davranmaları olarak görülmektedir. Bazı işğörenler ise yönetici cinsiyetinden çok kişilik özelliklerinin önemli olduğunu ileri sürmektedirler. Yöneticinin saygılı, disipline önem veren, adil, tutarlı, kolay iletişim kurulabilen ve işğörenin mesleğinde ilerlemesine olanak veren kişi olmasını istemektedirler.

İşğörenlerin erkek arkadaşlarıyla ilişkilerinin genellikle olumlu olduğu, cinsiyete dayalı bir ayrımcılık olmadığı belirtilmiştir. Ancak kadın arkadaşlar işyerlerinde olumsuz bir rekabet olması nedeniyle meslekle ilgili öğrendiklerini başka arkadaşlarıyla paylaşmamakta, arkadaş ilişkileri de dostluktan

uzak, yüzeysel kalmaktadır. Bu durum, günde ortalama on saat aynı yerde çalışan kadınların sosyal ve ruhsal sağlıkları bakımından düşündürücüdür. Ayrıca bazı işyerlerinde ücret, görev dağılımı ve işte yükselme bakımından eşitsizlikler olmaktadır. İşgörenlerin maruz kaldığı adaletsizliğin temel nedeni ise kendilerine en yakın olan yöneticilerin görüşleri, olumsuz tutumları, yöneticilerin cinsiyetçi değer sistemlerinden kaynaklanan kişilik özellikleridir. İşgörene en yakın yöneticilerin çoğunlukla erkek olduğu gözönüne alınırsa gizli bir kadim-erkek ayrımcılığından söz edilebilir.

İşgörenler, işyerlerinde genellikle günde ortalama on saat, çoğu zaman cumartesi ve pazar günleri dahil olmak üzere çalışmakta; buna karşın çoğunlukla sigortasız, asgari ücret ya da daha düşük ücret almaktadırlar.

Gerek niteliksel gerekse niceliksel bulgulara göre, işgörenlerin bir işyerinde aradıkları özellikler, işyerinin köklü ve ciddi olması, gelecek güvencesi vermesi, mesleklerini yapmalarına ve ilerlemelerine olanak vermesi, insan ilişkilerinin sağlıklı olması ve yeterli ücret verilmesidir, işgörenlerin işyeri değiştirme nedenleri de yukarıdaki özelliklere sahip işyerini bulamamalarıdır. Niceliksel bulgulara göre, işgörenlerin yaklaşık üçte ikisi, kurstan mezun olduktan sonra ilk girdikleri işlerinde çalışmaktadırlar. Yaklaşık üçte biri ise işyeri değiştirmiştir. Niteliksel bulgulara göre işgörenlerin çoğunluğunun ikinci ya da üçüncü işlerinde çalıştıkları anlaşılmaktadır. İşten ayrılmaların çoğunluğunun ilk altı ay içinde gerçekleştiği, 18 aydan sonra işten ayrılmaların azaldığı görülmektedir. İşgörenler ilk işyerinden sonraki işyerlerini genellikle başka işyerlerindeki, halihazırda çalıştıkları işyerindeki ve kursta tanıdıkları kişiler aracılığıyla ya da gazete ilanlarıyla bulmuşlardır.

Birinci işten sonraki işleri bulmada kurstan alman sertifikasının bilgisayar destekli meslekler ve turizm/otelcilik alanlarında daha yararlı olduğu, tekstil/ konfeksiyon alanında ise daha az işe yaradığı gözlenmektedir.

İşgörenlerin ikinci iş yapıp yapmadıkları ile ilgili bulgular, işgörenlerin tamamına yakınının ek iş yapmadığını göstermektedir. Daha önce belirtildiği gibi çoğunlukla haftanın altı günü, ortalama en az on saat dışarıda çalışma durumunda



kalan kadınların ikinci iş yapmak için zamanlarının olmadığı açıktır.

### **3. Çalışmayanlara İlişkin Bulguların Özeti**

İşgörenler gibi, çalışmayanların da büyük çoğunluğunu bekârlar oluşturmaktadır. Bu durum, çalışma evreninin çoğunluğunun bekâr olmasının doğal bir sonucudur. Diğer bir deyişle, daha önce de belirtildiği gibi, bu kurslara daha çok bekâr kadınlar katılmaktadır. Buna ek olarak, çalışmayanların çoğunluğunun yaşlarının 22 ve daha küçük ve lise mezunu oldukları gözlenmektedir. Bu sonuç, gerek yaş gerekse öğrenim düzeyi bakımından bu grubun iş bulma konusunda kendilerini daha yaşlı ve daha düşük düzeyde öğrenim görmüş bireylere göre avantajlı görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca üniversite giriş sınavlarını kazanan işgörenler üniversiteye devam etmek üzere çalışmaktan vazgeçmiş olabilirler.

Çalışmayanların çoğunluğu bilgisayar destekli meslekler grubundadır. Bu grubu turizm/otelcilik grubu izlemektedir. Çalışma evreninde de meslekler bu sırayla temsil edildiklerinden, çalışmayanların benzer oranlarda olması doğaldır. Ayrıca, ikinci işin bulunmasının bu meslek gruplarında daha kolay olması da işten ayrılmayı kolaylaştırmış olabilir.

Çalışmayan grubun **çalışmama nedenleri** şöyle sıralanmaktadır: Çalışmamanın sosyal nedenlerinin başında çalışma ortamındaki insan ilişkilerinin olumsuzluğu, küfür, sarkıntılık, kaba davranışların yoğunluğu vb. gelmektedir. Bunu daha düşük bir oranda anne-babanm ve eş ya da nişanlının çalışmaya izin vermemesi izlemektedir. Anne-baba, eş ya da nişanlının çalışmaya izin vermemesinin temelinde de işyerindeki cinsiyet ayrımcılığına dayalı olumsuz koşulların ve insan ilişkilerinin bulunduğu söylenebilir.

Çalışmamanın ekonomik nedenlerinin başında işyerlerinin verdiği ücretin düşük olması ve sigortasız çalıştırılma gelmektedir. Çalışmamanın diğer kişisel nedenleri ise, çalışmak amacıyla değil, bir meslek kazanmak amacıyla kursa gitmek; kurs yerinin çalışabilecekleri uygun bir yer bulamaması; kurs yerinin gösterdiği işyerinin evlerine uzak olması; mesleğin sürekli çalışmaya uygun olmaması ve gece vardiyası

gerektirmesi gibi nedenlerdir. Sonuç olarak mezun kursiyerlerin çalışmaması, bir tek nedenin sonucu değil, birçok nedenin etkileşiminin bir ürünüdür. Ancak, bu nedenler arasında cinsiyete dayalı ayrımcı mekanizmalarının ciddi bir yer tuttuğu vurgulanabilir,

#### **4. işverenlere İlişkin Bulguların Özeti**

Araştırmaya, İstanbul 37, İzmir ve-Samsun 11'er ve Edirne 2 olmak üzere 61 işveren katılmıştır.

Araştırmaya katılan işverenlerin yarısından fazlası (%70.5) erkektir.

Katılımcıların yarısından fazlası (%57.4) üst yönetici, işyeri sahibi ve personel müdürü pozisyonunda bulunmaktadır.

İşverenlerce temsil edilen işyerlerinin çoğunluğu hizmet sektöründe yer almaktadır. Diğer sektörler ise, sırasıyla, turizm ve otelcilik ile tekstil/konfeksiyon imalatıdır. İşyerlerinin illere göre dağılımına bakıldığında, hizmet işyerlerinin tamamının İstanbul, turizm ve otelcilik işyerlerinin İstanbul ve İzmir, tekstil ve konfeksiyon işyerlerinin ise birinin dışında Samsun ve Edirne'de buldukları görülmektedir.

İşyerlerinin yarısından fazlası (%62.3) çok küçük ve küçük işletme ölçeğindedir. Orta ve büyük ölçekli işletme sayısı, sırasıyla 11 ve 12'dir.

Araştırmaya katılan işyerlerinin istihdam ettikleri işgücü içinde bilgisayarlı büro elemanı ve bilgisayarlı muhasebe ön sıralarda yer almaktadır.

İşyerleri tarafından kadın çalışanlara sunulan hizmetler arasında ilk sırada "yemek" yer almakta, bunu "servis aracı" izlemektedir. Diğer taraftan sunulan hizmetlerin işletme büyüklüklerine göre de pek farklılık göstermediği görülmektedir.

İşverenlerin %59'u, eleman istihdamında işin özelliğine göre kadın ya da erkek eleman istihdam ettiklerini belirtirken %21.3'ü eleman alırken cinsiyet ayrımı yapmadıklarını belirtmektedirler. Bu çerçevede işverenlerin, işin özelliği ile

*Akhun, Kavak ve Senemoğlu*

cinsiyet arasında bir ilişki kurma eğiliminde oldukları gözlenmektedir. Nitekim, başka bir bulguda işverenlerin, büro işleri ve hafif işleri kadın işi, ağır iş ve büro dışı hizmetler gibi işleri ise erkek işi olarak nitelendirdikleri **görülmektedir**. Ayrıca kadın işi olarak görülen meslekler arasında, konfeksiyon, halkla ilişkiler, muhasebe ve resepsiyon işlerine yer verilirken, erkek işleri olarak taşıma ve paketleme, pazarlama, ütü ve kesim ve bell-boy gibi işlere işaret edilmektedir. Böyle bir grüplama, açık bir biçimde, işverenlerin çoğunluğunun cinsiyetçi değer yargılarından kaynaklanan bir işbölümü anlayışını yansıtmaktadır.

İşverenlerin %67.2'sinin kadın eleman alımında medeni durum tercihlerinin olmadığı görülmektedir. Buna karşılık işverenlerin %23'ünün bekâr kızları tercih ettikleri gözlenmektedir. Bu tercihte, bekârların koca ve çocuk sorunlarının olmadığına ilişkin işveren algılarının rol oynadığı söylenebilir.

İşverenlerin, kadın işgücü çalıştırmanın avantajları konusunda 15 özelliğe dikkat çektikleri görülmektedir. Bu özellikler arasında en sık vurgulananlar, "verimli çalışma", "sorumluluk sahibi olma", "işyerine sadık olma" ve "sık sık işyeri değiştirmeme"dir.

Kadın işgücü çalıştırmanın avantajlarına karşılık dezavantajlarına bakıldığında, işverenler kadın işgücü çalıştırmanın dezavantajları arasında, "evlenince işten ayrılma", "ailevi sorunlarını çabuk işe yansıtma", "vardiyalı çalışmayı sevmeme" ve "her işi kabul etmeme" gibi özellikleri daha sık vurgulamaktadırlar.

İİBK ile ortaklaşa kurs düzenleyen işyerlerinin bu ortaklıktan sağladıkları yararlar arasında en sık vurgulananlar, işgücü yetiştirme maliyetlerinin azaltılması, işyerine uygun eleman yetiştirme fırsatının elde edilmesi ve işe güdülenme ve işyerine bağlılığın arttırılmasıdır.

## **5. Kurs Yeri Yöneticilerine İlişkin Bulguların Özeti**

Araştırmaya istanbul ve izmir illerinden toplam 24 kurs yeri yöneticisi katılmış olup bunlarm 13'ü erkek 11'i kadındır.

Kurs yeri yöneticilerinin yarısından fazlası (%58.3) müdür veya kurucu-müdür pozisyonundadır.

Kurs yerlerinin %83.3'ünün 6 yıldan daha uzun süredir faaliyette olduğu gözlenmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan kurs yerlerinin düzenledikleri kurs türleri arasında ilk sırayı bilgisayarlı büro elemanı kursu almaktadır. Bunu, bilgisayar işletmenliği, bilgisayarlı muhasebe, servis-bar ve resepsiyon kursları izlemektedir.

Kurs yeri yöneticilerinin, kurs yerleri bakımından araştırma kapsamında yer alan beş kurs türünde de kursiyer seçiminde büyük ölçüde cinsiyet tercihi yapmadıkları gözlenmektedir. Ancak, bilgisayarlı büro elemanı ve bilgisayar işletmenliği kursları için kadın tercih oranının diğer alanlardan daha yüksek olması dikkat çekici görünmektedir. Böyle bir tercihin gerekçeleri arasında ise, bu meslekler için hem kadın işgücü talebinin hem de kadınların talebinin yoğun olması ilk sıralarda yer almaktadır. Bir başka deyişle bu bulgu, bireysel eğitim talebinin işgücü piyasası talebiyle çakışması anlamına gelir. Bu durum aynı zamanda, cinsiyetçi yapılanmaya dayalı bir işbölümünün göstergesidir.

Kurs yeri yöneticilerine göre, kadın kursiyerlerin işe yerleştirmesinde en sık vurgulanan avantajlar, "işyerinde görünüş olarak kadınları tercih etme", "belli sektörlerdeki işlerin kadın işi olduğu düşüncesi" ve "kadınların daha dikkatli ve titiz oldukları düşüncesi"dir. Ancak bu görüşler, kurs yeri yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşmaktadır. Örneğin erkek yöneticiler "işyerinde görünüş olarak kadınları tercih etme" ve "belli sektörlerdeki işlerin kadın işi olduğu düşüncesi"ni ön plana çıkarırken, kadın yöneticilerin "kadınların daha dikkatli ve titiz çalıştıkları" ve "kadın işgücünün daha istikrarlı olduğu" yönündeki, işyerleri için kritik nitelikleri ön plana çıkardıkları dikkati çekmektedir. Bu bulgu, kurs yeri yöneticilerinin de istihdam konusunda cinsiyetçi bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir.

Kurs yeri yöneticilerinin kadın kursiyerleri işe yerleştirmede karşılaştıkları güçlükler arasında ise, öncelikle, "çalışmama ve yer seçme konusundaki ana-baba ve eş baskısı", "evlerinden uzak yerlere gitmek istememe" ve "yer seçiminde çok seçici

*Akhun, Kavak ve Senemoğlu*

davranma" sorunları gelmektedir. Bu bulgular, bir tarafta işsizlik, öte tarafta işyeri seçme çelişkinin yaşandığı izlenimini vermektedir. Ancak böyle bir çelişkinin ardında, iş ortamlarının kadın işgörenler açısından ciddi risk taşıdığı düşüncesinin yattığı söylenebilir.

## **6. Eğiticilere İlişkin Bulguların Özeti**

Araştırmaya toplam olarak 52 eğitici katılmış olup, bunların %55.8'i kadındır.

Eğiticilerin ortanca yaşı 28, ortanca hizmet süreleri 3.6 yıl'dır. Yarısından fazlasının öğretmenlik deneyimi 5 yıldan azdır. Bu bulgular, eğiticilerin çoğunluğunun genç ve fazla bir iş deneyimine sahip olmadıklarını göstermektedir.

Eğiticilerin öğrenim durumlarına bakıldığında, %61.5'inin yükseköğrenim gördüğü, bunların %23.1'inin muhasebe/ekonomi, %17.3'ünün turizm/otelcilik, %11.5'inin bilgisayar ve yine %11.5'inin matematik mühendisliği alanlarında öğrenim gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik sertifikasına sahip olan eğiticilerin oranı %71.2'dir. Eğiticilerin %28.8'inin eğiticilik formasyonuna sahip olmayışı ciddi bir eksiklik olarak dikkati çekmektedir.

## **7. Tüm Grupların "Genel Görüş ve Önerilerinin Özeti**

Bu alt bölümde, "Bulgular ve Yorum" bölümündeki sunuluş sırasında olduğu gibi, araştırmaya katılan tüm grupların kurslara ilişkin "genel görüş ve önerileri" özetlenmektedir.

Araştırmaya katılan tüm gruplar, işgücü yetiştirme kurslarının kadınların çalışma yaşamına geçişini olumlu yönde etkilediği konusunda hemen tamamen görüş birliği içindedirler. Kuşkusuz böyle bir görüş bu tür kursların yaygınlaşması yönünde itici güç oluşturabilir.

Ekonominin işgücü gereksinimi konusunda ciddi ipuçları verebilecek olan ve araştırmaya katılan beş denek grubu tarafından da ilk on sırada önerilen meslek türü sayısı 21'dir. Denek gruplarından bağımsız olarak değişik meslek kategorülerinde en yüksek sıklıkta önerilen meslek dalları şunlardır: Büroisyar

destekli meslekler kategorisinde, bilgisayar muhasebe, bilgisayar daktö, bilgisayar işletme ve bilgisayar büro elemanı. Turizm/otelcilik alanında, resepsiyon, kat hizmetleri ve servis-bar elemanı. Tekstil/konfeksiyon alanında ise konfeksiyon imalat işçiliği ve dikiş ile modelistlik/stihstlik meslek dalları. Daha çok hizmet sektörüne yönelik diğer meslekler ise, sekreterlik, bankacılık, çocuk bakıcılığı ve eğitimi ve halkla ilişkilerdir. Bunların dışında daha az sıklıkla vurgulanan ancak yeni meslek dalları arasında ise, bilgisayar dizgi, bilgisayar tamir ve onarımı ve paket program kullanımı gibi bilgisayarla ilgili meslek dallarına dikkat çekmek gerekir.

Kursların nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin olarak, en yüksek sıklıkta vurgulanan, tüm denek grupları önerileri ise konularına göre şöyle sıralanabilir:

- Kursların kitle iletişim araçlarıyla daha etkili bir biçimde duyurulması (İşgörenler, Kurs yeri yöneticileri ve Eğitmenler),
- Kurs yeri seçiminde daha titiz olunması (İşgörenler, İşverenler ve Eğitmenler),
- Kursiyer seçimi için belli ölçütlerin geliştirilmesi (Kurs yeri yöneticileri),
- Kursların sadece gündüzleri değil, gündüz çalışmakta olan veya çalışmak isteyen kişiye de fırsat sunması açısından akşamları ve hafta sonları da düzenlenmesi (Kurs yeri yöneticileri dışındaki tüm gruplar),
- Kurs sürelerinin uzatılması (Teorik ve/veya pratik) (Kurs yeri yöneticileri dışındaki tüm gruplar),
- Kurs sürelerinin kurs türleri dikkate alınarak belirlenmesi (Kurs yeri yöneticileri),
- Eğitim programlarının işyerlerinin taleplerini karşılamak nitelikte olması ve değişimlere uyum sağlaması (İşverenler),
- Bilgisayar eğitiminde daha gelişmiş laboratuvarlar kullanılması (İşgörenler, Eğitmenler),
- Teorik eğitim sırasındaki uygulamak eğitimler için yeterli araç-gerecin sağlanması (İşgörenler ve çalışmayanlar),
- Stajların daha sık denetlenmesi (İşgörenler);

### *Akhun, Kavak ve Senemoğlu*

- Staj için işyeri bulma konusunda kursiyerlere yardımcı olunması (İşgörenler, Çalışmayanlar),
- Stajların amacına uygun olarak yapılması (İşgörenler, İşverenler),
- Kurs yerlerinin daha sık denetlenmesi (İşverenler),
- Denetimlerin bilinçli ve objektif olması (Kurs yeri yöneticileri),
- Denetleyicülerin konularına hakim kişilerden seçilmesi (Eğiticiler)
- Eğiticilerin daha yeterb ve deneyimli kişiler olması (İşgörenler ve Eğiticiler);
- Eğiticilerin seçimine özen gösterilmesi (İşverenler)
- Kursların piyasanın gereksinim duyduğu mesleklere yönelik olması (İşgörenler),
- Kursları bitirenlerin kendi alanlarıyla ilgili işe yerleştirilmeleri (İşgörenler, Çalışmayanlar),
- Kurs yerleri ve İİBK'nın mezunları bir süre izlemesi (İşgörenler, Çalışmayanlar),
- Kurs yerlerinden istihdam yükümlülüğünün alınması (Kurs yeri yöneticileri);
- Mezunları işe yerleştirmelerde İİBK'nın da yardımcı olması (İşgörenler, Eğiticüler),
- Kurs yeri ücretlerinin yükseltilmesi ve ödemelerin zamanında yapüması (Kurs yeri yöneticileri),
- Yeni kurs önerülerinin onay sürelerinin (Yerel ve Ulusal Çalışma Konseyi) kısaltılması ve bürokratik formahtelerin azaltılması (Kurs yeri yöneticileri),
- Kursların daha yaygın olması ve daha çok kişiyi kapsaması (İşgörenler ve çalışmayanlar),
- Kursların belli bir takvim çerçevesinde yürütülmesi (İşverenler dışındaki tüm gruplar).

### **Öneriler**

Araştırma sonuçlarına dayanılarak geliştirilen öneriler, araştırma raporunda ilgili taraflar olan "Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü", "İİBK", "kurs yerleri" ve

"işvereriler"e göre gruplandırılarak rapor edilmiştir. Burada söz konusu önerilerden sadece İİBK'ya ilişkin olanların bazıları sunulmaktadır. Bu bağlamda İİBK tarafından alınması gereken önlemler şöyle sıralanabilir:

- a) Kursların kadınlara yönelik **hedef kitlesi**, bir başka deyişle kamu kaynaklarının hangi gruplara tahsis edileceği daha açık olarak belirlenmeli, bu bağlamda, evli, çocuklu, boşanmış, yalnız yaşayan, uzun süredir işsiz, g etmiş, yoksul vb. gruplara öncelik verilmesi dşnlmelidir.
- b) Kursların **tanıtım ve duyurulması** daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmelidir.
- c) Mesleki eğitim ve istihdam hizmeti satın alımında özel ve kamu işyerleri, özel kurs yerleri, özel-kamu mesleki eğitim kurumları vb. tüm ulusal eğitim potansiyelinden yararlanılmalıdır.
- d) Eğitim ve işe yerleştirme süreçlerinde de kritik önem taşıyan **kursiyer seçimi** konusu gözden geçirilmeli ve kursa katılacakların belirlenmesi için yeni ölçütler geliştirilmelidir.
- e) Kursların, **bilgi, beceri ve tutum kazandırma** yönlerinden niteliğini geliştirici önlemler alınmalıdır.
- 1) İİBK, eğitimin en kritik öğesi olarak kurs yerlerindeki **eğiticilerin niteliği** zerinde dikkatle durmalı, eğiticilerin bir yetişkin eğitimcisi olarak mesleki ve öğretme yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda kurs yerleri ve üniversitelerle işbirliği yapmalıdır.
- g) İİBK, kurs yerlerinin **kurs önerilerini** piyasanın işgücü gereksinimlerini karşılama açısından da değerlendirmelidir.
- h) İşgücü yetiştirme kurslarının ikinci halkası olan **işe yerleştirme** konusunda ciddi güçlükler yaşanmaktadır. "İşe yerleştirme" konusunun nasıl yapılması gerektiği, ilgili kurumlarla birlikte tartışmaya açılmalıdır.
- i) İİBK, kursları bitirenlerin kendi **alanlarıyla ilgili işlere yerleştirilmesi** konusunda da olabildiğince duyarlı olmalıdır.
- j) İİBK, daha etkili bir hizmet sunabilmek için **kurumsal kapasitesini** (insangücü kaynakları ve diğer kaynaklar) geliştirmelidir.



*Akhun, Kavak ve Senemoğlu*

- k) İİBK, istihdama dönük mesleki eğitim etkinliklerini eleştirme konusunda, eğitim ve çahşma hayatıyla ilişkili kurumlar olan MEB, Sanayi ve Ticaret Bakanhđı, işçi ve işveren kuruluşları, meslek kuruluşları ve gönüllü kuruluşlarla ilişkilerini sürekli canlı tutmalı ve geliştirmelidir.

### **Yazarlar**

Prof.Dr.İlhan AKHUN. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Doç.Dr.Yüksel KAVAK. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı öğretim Üyesi.

Doç.Dr. Nuray SENEMOĞLU. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

# **TÜRKİYE CUMHURİYETİ İLE KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ EğİTİM MÜFETTİŞLERİNİN YÖNETİCİLİK VE DEğERLENDİRME YAPMA NİTELİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Halil AYTEKİN

Yeterlik, bireyin görevleri ile ilgili rollerini örgütün amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Diğer bir anlatımla bireyin rollerini oynayabilmesi için sahip olması gereken güçtür (Taymaz, 1983: 12). Bu gücün eyleme dönüştürülebilmesi ise niteliktir (Charalambopoulos, 1986: 16). Yeterlilik temelde "yapabilirlik" kapasitesini, nitelik ise "yaparlık" davranışlarını kapsamaktadır.

Müfettişlerin görev alanları ile ilgi göstermesi beklenen nitelikler dört alanda toplanmaktadır.

1. İnceleme-araştırma
2. Denetim
3. Rehberlik
4. Soruşturma

Müfettişlerin bu görevleri gereken düzeyde yapabilmeleri için görevlerinde yeterli olmaları gerekir. Yeterlik, bilgi ve beceriden oluşur. Ancak bir müfettişin işi için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış olması, onun bu bilgi ve becerilerinin tamamını gerektiğinde davranış haline dönüştürebileceğini göstermez. Başka bir deyişle yeterli olmak, müfettişi bir iş yapmaya hazır kılar, ama müfettişin her zaman bu bilgi ve becerilerinin tümünün eyleme dönüşebileceği anlamına gelmez. Bilgi ve becerilerin eyleme dönüştürülebilme bölümü niteliği

Aytekın

oluşturur. Bu oluşum şöyle formöle edilebilir (Başaran, 1982: 195-201).

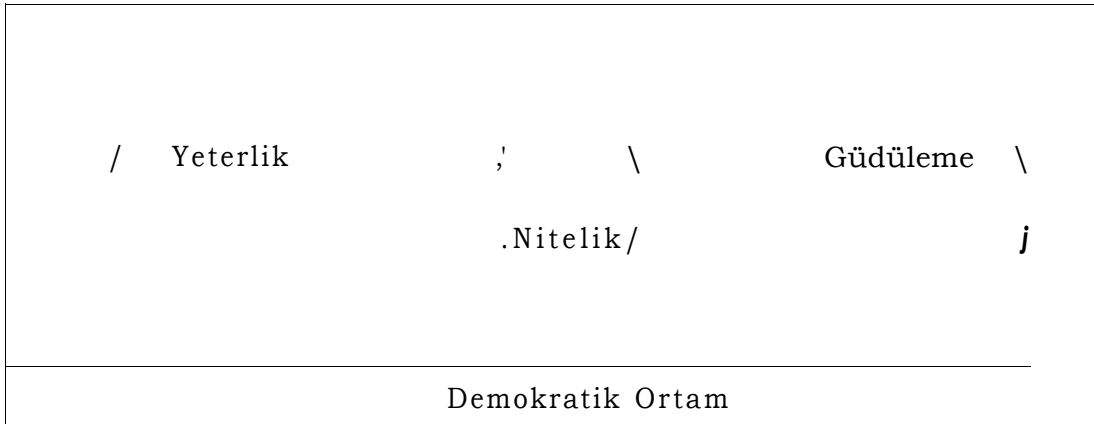
Yeterlik<sup>f</sup> (Bilgi x Beceri)

Güdüleme = f (Tutum x Karşıt)

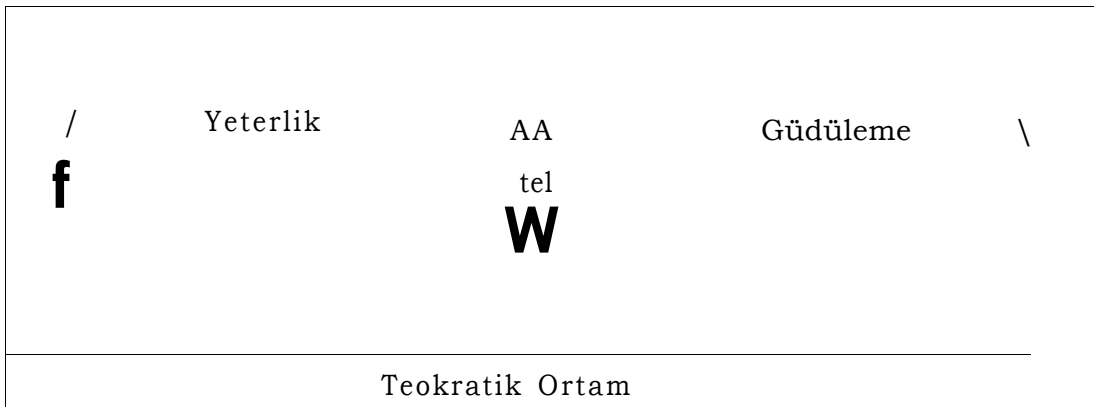
f (Yeterlik x Güdüleme) = Davranış (Eylemler Demeti, Nitelik)

Bilgi, beceri ve tutumların davranışa dönüşümünü güçleştiren ya da kolaylaştıran bir çok etkenler vardır. Bu etkenlerin en önemli ve kapsamlı olanı örgütün yönetim biçimidir. Eğer örgüt teokratik bir yapıya sahipse yeterliliğin davranışa dönüşümü azalmakta; demokratik bir yapıya sahipse artmaktadır. Daha açık bir ifade ile demokratikleşme ile işörenin niteliği arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi aşağıdaki şekilde göstermek mümkündür.

şekil 1: Demokratik Bir Ortamda Niteliğin Oluşumu



şekil 2: Teokratik Bir Ortamda Niteliğin Oluşumu



Eğer işgörenin bilgi, beceri ve tutumları örgütün amaçları doğrultusunda eyleme dönüşmüyorsa ya da dönüştürülemiyorsa işgörende yabancılaşıma, umursamazlık, uyumsuz, yerimseme ve özdeşleşim gibi tutum bozuklukları ortaya çıkabilmektedir (Başaran, 1992: 217-231).

Müfettiş nitelikleri kişisel ve uzmanlık nitelikleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Müfettişte aranılacak kişisel nitelikleri kesin olarak saptama ve sınırlama olanağı yoktur. Bunun nedeni kişisel niteliklerin birey biyolojik ve psikolojik yapısına **dayalı olmasından** ve toplumun değer yargılarına bağımlı bulunmasından kaynaklanmaktadır (Taymaz, 1993: 14). Ancak, müfettişlerden sahip olmaları istenilen bireysel nitelikler aslında iyi bir vatandaştan istenilen niteliklerden çok farklılık göstermektedir. Her vatandaştan sahip olması istenilen "demokratik, laik, hukukun üstünlüğüne inanan, insan haklarına saygılı; Atatürkçü düşüncenin ışığında ve vatandaşlık haklarına saygılı; barışçı; çevreci, gerçekçi, girişimci, estetik anlayışı gelişmiş, kendisiyle barışık, kişilikle, üretken ve uyumlu olma" nitelikleri, müfettişlerin de bir vatandaş olarak sahip olmaları gereken niteliklerdir (Aytekin, 1997; 33-34).

Müfettişlerde' aranılan "uzmanlık nitelikler" ise genel hatları ile kurumların ilgili yasal metinlerinde belirtilmektedir. Müfettiş olarak atanabilecek elemanların çoğu kez öğrenim, branş, mesleklerindeki kıdem ve başarı durumları ölçüt olarak kullanılmaktadır. Eğitim müfettişlerinde aranılan uzmanlık nitelikleri ilgili yönetmeliklerde;

1. Yönlendirme,
2. Rehberlik yapma,
3. Moral verme,
4. Güdüleme,
5. Değerlendirme,
6. Sorgu yargıçlığı yapma niteliği şeklinde yer almaktadır.

### **Problem**

Türkiye Cumhuriyeti ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti arasında tarihsel, sosyal, kültürel ve ekonomik bağlar bulunmaktadır. Bu bağların tarihsel kökeni Kıbrıs Adasının Osmanlılar tarafından fethedildiği 1571 yılına kadar uzanmaktadır.

*Aytekin*

Osmanlılar, 1571'de Kıbrıs'a yerleştikten sonra Osmanlı eğitim sistemini, Kıbrıs Türk ve Rum toplumuna bütün kurumları ile taşımışlardır. Bu nedenle Kıbrıs eğitim sistemi, Kıbrıs Masasının İngiltere'ye geçici olarak devredildiği 1878 tarihine kadar Osmanlı eğitim sisteminin tüm niteliklerini taşımaktadır (Suha, 1971: 235-249).

İngiliz yönetimi Kıbrıs Adasına hakim olduktan sonra, Kıbrıs eğitim sisteminin Osmanlı eğitim sisteminden uzaklaştırılması amacı ile birçok düzenlemeler yapmıştır. Eğitim kurumlarında öğrencilere, Türklükten çok Müslümanlık düşüncesinin aşılması bir devlet politikası olarak benimsenmiş; tüm çabalar bu doğrultuda yürütülmüş ve eğitim sistemi de bu amacı gerçekleştirebilecek biçimde yapılandırılmıştır. 1878 tarihinden itibaren oluşturulmaya çalışılan Kıbrıs Adasının yeni eğitim sistemi, 1974 Kıbrıs Barış Harekatı'na kadar devam etmiştir (Aytekin, 1993: 6-9).

Barış hareketinden sonra, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Birinci Eğitim Şurası'nda, Türkiye ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sistemlerindeki farklılığın kaldırılması amacı ile, Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin aynen alınması kararlaştırılmıştır. Bu karar başarı ile uygulamaya konulmuş ve günümüzde her iki ülkenin eğitim sistemlerinde yapısal paralellik kurulmuştur. Eğitim sisteminde sağlanan bu paralellığe karşılık, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olan teftiş alt sisteminde değişiklik yapılmasına izin verilmemiş ve teftişin yapısal ve süreç boyutları aynen korunmaya çalışılmıştır.

Günümüzde, Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs'ta amaç ve yapı boyutları aynı olan bir eğitim sistemi uygulanmaktadır. Her iki ülkenin teftiş alt sistemlerinin yapı ve işleyişleri ise, birbirinden tamamen farklıdır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti teftiş sistemi Osmanlı, İngiliz, Türk, Yunan ve Rum teftiş sistemlerinin etkileri ile oluşmuş ve adeta bu ülkelerin teftiş sistemlerinin bir bileşkesi konumuna gelmiştir. Sonuçta da Türkiye Cumhuriyeti teftiş sistemi ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti teftiş sistemi arasında çok az paralelliklere karşılık büyük farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Her iki ülkede teftiştten beklenen amaçlar, amaçların gerçekleştirilmesi için müfettişe verilen görev, yetki ve sorumluluklar çok az farklılıklarla hemen hemen aynıdır. Gerek Türkiye'de ve gerek Kuzey Kıbrıs'ta müfettişlere verilen görevler yasal metinlerde; inceleme-araştırma, rehberlik ve mesleki yardım, denetim, soruşturma, şeklinde belirlenmiştir. Müfettişlerin verilen görevleri yapabilmeleri için her iki ülkede farklı teftiş sistemleri oluşturulmuştur. Bu farklılıklar, teftişin daha çok yapı boyutunu kapsamaktadır. Ekonomik, kültürel, sosyal, siyasal ve yönetsel yapıları arasında çok az farklılıklar bulunan bu iki ayrı ülkede amacı, ilkeleri ve işleyişi aynı olan eğitim sistemi uygulanmaktadır: Buna karşılık eğitim sisteminin bir alt sistemi olan teftiş sisteminin yapı ve işleyişinde büyük farklılıklar bulunmaktadır. Bu yapısal ayrılıklar müfettişlerin rol, görev, davranış ve süreç boyutlarını etkilemekte ve sonuçta her iki ülke açısından müfettiş niteliklerinde farklılıkların ortaya çıkması beklenmektedir.

Beklenen bu farklılıkların teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişinden kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenmesi, müfettişlerin görevlerini amaçlanan düzeyde yerine getirebilmesi için her iki ülkede uygulanabilecek bir teftiş modeli geliştirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Türkiye ve Kıbrıs Türk toplumları kültürel, siyasal, yönetsel ve eğitim sistemleri açısından ortak özelliklere sahiptir. Bu ortak özelliklere rağmen eğitim sistemlerinde farklı teftiş sistemleri uygulanmaktadır. Bu farklılıklara bağlı olarak müfettişin kişisel ve uzmanlık niteliklerinde farklılıklar beklenmektedir. Her iki ülkede de müfettişin yöneticilik ve değerlendirme niteliklerini belirlemek ve bu niteliklerle teftiş sisteminin yapı ve işleyişi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

1950'li yılların sonlarına doğru, altı Avrupa ülkesi, aralarında bir ekonomik bütünleşme oluşturmak üzere bir deneyime girişti. Bütünleşmenin ilk halkası konumundaki gümrük

*Aytekin*

birliğini öngörülen süreden önce gerçekleştiren bu ülkeler, aralarındaki sosyo-ekonomik yakınlaşma derecesini giderek artırdılar. Siyasal açıdan da bütünleşmeyi amaçlayan altı Avrupa ülkesinin sayısı, sonraki katılımlarla 15'e yükseldi. Böylece, topluluk ABD ve Japonya'nın yanı sıra, dünyanın başlıca ekonomik güçlerinden biri konumuna geldi (Gökdere, 1989).

Türkiye'nin bu genişleyen Ortak Pazar'a katılma çabaları 12 Eylül 1963'de imzalanan Ankara Antlaşması ile gerçekleşti. Bu antlaşmaya göre, Ortak Pazar ile Türkiye'nin ilişkileri; hazırlık dönemi, geçiş dönemi ve son dönem olmak üzere üç aşamaya ayrılmıştır. Bu antlaşmaya dayalı olarak Türkiye 1 Ocak 1996 tarihinden geçerli olmak üzere Ortak Pazar Ülkeleri Topluluğu ile Gümrük Birliği Antlaşması'nı imzalayarak tam üyelik konusunda ciddi mesafe katetmiştir. Buna karşılık da Kıbrıs Rum kesiminin tam üyeliğinin engellenmeyeceği konusunda taahhütte bulunmak zorunda kalmıştır (Simarini Gazetesi, 17.7.1996).

Kıbrıs Rum kesimi, 1960'ta Türk ve Rum toplumlarmca oluşturulan Kıbrıs Cumhuriyeti'ni kendilerinin temsil ettiğini ileri sürerek, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ni tanımamaktadır. Kıbrıs Rum kesiminin akıl almaz bu yaklaşımına karşılık, gerek Türkiye Cumhuriyeti ve gerekse Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti yetkilileri, Türkiye ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin tüm alanlarda entegre olabileceğini açıklamışlardır (Halkın Sesi, 20.7.1996).

Kıbrıs Rum kesiminin Ortak Pazar'a üyeliği için öngörülen süreç başlatıldığına göre, Türkiye Cumhuriyeti ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin entegre olma olasılığı da kaçınılmaz bir konuma gelmiştir. Bu nedenle her iki ülkenin eğitim sistemleri aynı olduğuna göre, teftiş sistemlerinde de paralellik sağlanması bir zorunluluk haline dönüşmüştür. Bunun için aşağıdaki seçenekler bulunmaktadır:

- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkiye Cumhuriyeti teftiş sistemini uygulamak,

Türkiye Cumhuriyeti'nde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti teftiş sistemini uygulamak,

- Her iki ülkede yeni, ortak bir teftiş modelini uygulamaya koymak.

Bu araştırmadan elde edilecek veriler, her iki ülke teftiş sisteminin entegre edilmesi sürecinin oluşturulmasında, karar vericilere doğru tercih yapabilmeleri konusunda yol göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

## **Yöntem**

Araştırma kapsamına, 1995-1996 öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin başkenti Ankara ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin başkenti Lefkoşa'da görev yapan meslekî ve teknik okullar dışında kalan öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler alınmıştır.

Evrenden random olarak alınan toplam 2045 öğretmene, faktör analizi ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan bir anket geliştirilerek uygulanmış, bu anketlerden 1581'i geri dönmüş ve anketlerin bazıları veri işleme aşamasında değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirmeye alınan anket sayısı 1578 olup, temsil etme oranı %77'dir. İstatistikî işlemler için bu sayı yeterli görülmüştür.

Toplanan veriler SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Müfettişlerin niteliklerine ilişkin değerlendirmeler, her biri ayrı yapıyı gösteren yedi ayrı faktör üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek amacıyla öğretmenlerin görev yaptıkları ülke ve öğretim düzeyi değişkenlerinin, müfettişlerin niteliklerini algılamaları üzerindeki temel ve ortak etkilerinin anlamlı olup olmadığı iki boyutlu varyans analizi ile test edilmiştir.

Analizde, öğretmenlerin görev yaptıkları ülkenin ve öğretim kademelerinin müfettişlerin niteliklerine ilişkin algılarını etkileyip etkilemediği, diğer bir ifade ile algılar arasında bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacı ile temel etki testleri uygulanmıştır. Adı geçen iki faktörün söz konusu algılar üzerinde birlikte ortak bir etkiye sahip olup olmadıkları ya da birlikte bir değişkenliğe yol açıp açmadıkları ortak etki testi ile belirlenmiştir. Temel etki testlerinin "anlamlı" çıkması durumunda öğretim düzeyi değişkenleri için hangi gruplar



*Aytekin*

arasında anlamlı farklar bulunduğunu bulmak amacıyla gruplar arasında En Küçük Önemli Farklar Testi (LSD) yapılmıştır. Farkın hangi gruplar lehine olduğunu değerlendirmek için de ortalama puanlara bakılmıştır. Ayrıca, müfettişlerin yedi ayrı faktörde incelenen niteliklerine ilişkin öğretmen algıları, o nitelik altındaki her bir maddeye verilen cevapların ortalama puanları bulunarak madde bazında da değerlendirilmiştir.

## **Bulgular ve Yorum**

### **1- Müfettişlerin Yöneticilik Nitelikleriyle İlgili Bulgular**

Eğitim müfettişlerinin "yöneticilik nitelikleri" aşağıda gösterilmiştir. Bu niteliklere ilişkin öğretmen algıları ise tablo-1 ve şekil-3'te bu algıların öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi ile ülke değişkenlerinin temel ve ortak etkileri tablo-2'de, öğretmen algılarının ortalama ve standart sapma değerleri ülkeler bazında tablo-3'te verilmiştir.

Müfettişlerin yöneticilik nitelikleri:

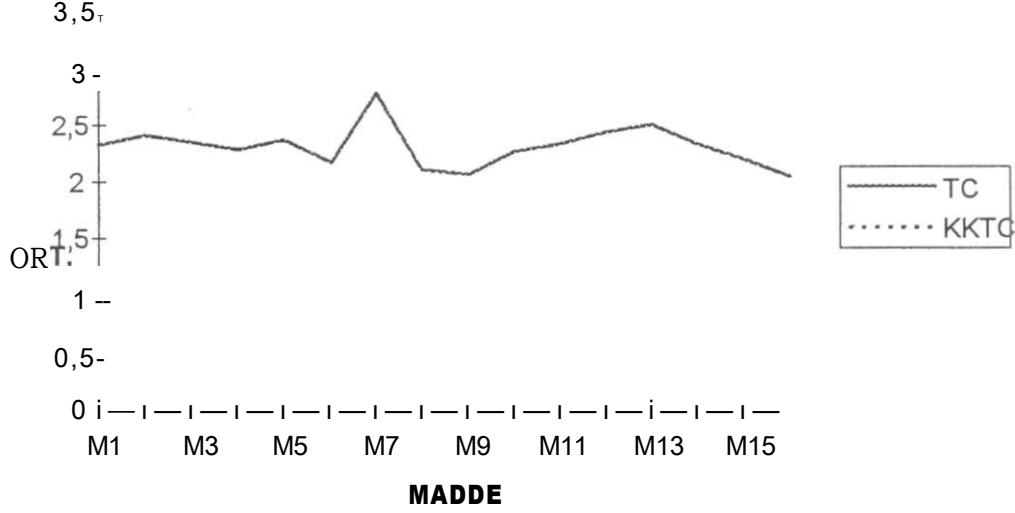
1. öğretmenleri meslektaşısı olarak görür
2. Karar vermede grup görüşüne öncelik verir.
3. Çalışma ortamının iyileştirilmesine katkı sağlar.
4. Öğretmenlerin görevleri konusunda kendi iradeleri ile hareket etmelerini teşvik eder.
5. Öğretmenlerin eğitim sorunlarına sağduyu ile yaklaşmalarına yardımcı olur.
6. Öğretmenlerin serbestçe çalışabilmeleri için gerekli ortamın hazırlanmasına katkıda bulunur.
7. Öğretmenlere, görevleri ile ilgili olarak, kendilerinden neler beklediği açıkça bildirir.
8. Öğretmenlerin gereksinimleriyle ilgilenir.
9. Öğretmenlerin önerilerine önem verir.
10. Görevle ilgili davranışlarının nedenlerini açıklar.
11. Alman bir kararın sonuçlarını sabırla bekler.
12. Öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlar.
13. Öğretmenin kişiliğinden çok, onun örgütsel davranışlarıyla ilgilenir.
14. öğretmenlere yönelik davranışlarında eşitlik ilkesine uyar.
15. örgütsel çatışmanın çözümünde çaba gösterir.
16. Öğretmelerin sosyal etkinliklerine katkıda bulunur.

**TABLO-1**  
**MÜFETTİŞLERİN YÖNETİCİLİK NİTELİKLERİNE**  
**İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI**

Mad. No	Ülke	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derece Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		N	X	D
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
M1	TC	339	28.5	375	31.6	292	24.6	119	10.0	63	5.3	1188	2.32	7
	KKTC	28	7.2	66	16.9	115	29.5	115	29.5	66	16.9	390	3.32	8
M2	TC	248	20.9	420	35.5	345	29.1	120	10.1	51	4.3	1184	2.41	4
	KKTC	25	6.4	61	15.7	139	35.7	115	29.6	49	12.6	389	3.26	15
<b>m</b>	TC	314	26.5	374	31.6	341	28.8	102	8.6	53	4.5	1184	2.33	6
	KKTC	22	5.6	49	12.6	124	31.8	136	34.9	59	15.1	390	3.41	6.5
M4	TC	342	28.8	392	33.0	301	25.3	103	8.7	50	4.2	1188	2.27	10
	KKTC	26	6.7	57	14.6	120	30.8	136	34.9	51	13.1	390	3.33	1.5
M5	TC	275	23.2	409	34.5	339	28.6	112	9.4	51	4.3	1186	2.37	5
	KKTC	28	7.2	55	14.1	108	27.7	129	33.1	70	17.9	390	3.41	1.5
M6	TC	412	34.8	366	30.9	266	22.5	86	7.3	53	4.5	1183	2.16	13
	KKTC	31	7.9	53	13.6	128	32.8	129	33.1	49	12.6	390	3.29	13.5
M7	TC	204	17.2	308	25.9	349	29.4	202	17.0	125	10.5	1188	2.75	1
	KKTC	23	5.9	60	15.4	125	32.1	129	33.1	53	13.6	390	3.33	6.5
M8	TC	434	36.6	369	31.1	254	21.4	87	7.3	41	3.5	1185	2.10	14
	KKTC	24	6.1	59	15.1	135	34.6	116	29.7	56	14.4	390	3.31	9.5
M9	TC	435	36.6	385	32.4	251	21.1	82	6.9	35	2.9	1188	2.07	15
	KKTC	28	7.2	55	14.1	116	29.7	124	31.8	67	17.2	390	3.38	3
M10	TC	333	28.1	400	33.8	301	25.4	109	9.2	42	3.5	1185	2.26	11
	KKTC	33	8.5	48	12.3	114	29.2	138	35.4	57	14.6	390	3.35	4
M11	TC	305	25.7	401	33.8	337	28.4	99	8.3	45	3.8	1187	2.31	8.5
	KKTC	31	8.0	53	13.6	120	30.8	135	34.7	50	12.9	389	3.31	9.5
M12	TC	276	23.3	402	33.9	316	26.6	126	10.6	67	5.6	1187	2.42	3
	KKTC	26	6.7	46	11.8	137	35.1	131	33.6	50	12.8	390	3.34	5
M13	TC	299	25.2	328	27.6	324	27.3	139	11.7	98	8.2	1188	2.50	2
	KKTC	26	6.7	55	14.1	127	32.6	140	35.9	42	10.8	390	3.30	11.5
M14	TC	340	28.7	376	31.8	289	24.4	124	10.5	55	4.6	1184	2.31	8.5
	KKTC	28	7.2	48	12.3	147	37.7	113	29.0	54	13.8	390	3.30	11.5
M15	TC	362	30.6	409	34.6	289	24.4	80	6.8	43	3.6	1183	2.18	12
	KKTC	33	8.5	52	13.4	132	33.9	113	29.0	59	15.2	389	3.29	13.5
M16	TC	478	40.3	346	29.1	241	20.3	79	6.7	43	3.6	1187	2.04	16
	KKTC	36	9.3	56	14.4	139	35.7	119	30.6	39	10.0	389	3.18	16
TOPLAM		—		—		—		S:T.C. : 0.79		—		—		—
		—		—		—		S: KKTC: 3.32		—		—		—
		—		—		—		—		—		—		X: KKTC: 3.31

Tablo-1 ve Şekil-3'te görüldüğü gibi öğretmenler, müfettişlerin yöneticilik nitelikleriyle ilgili 16 niteliğe, Türkiye'de eğitim müfettişlerinin "az katılıyorum" (X = 2.30), KKTC'de ise "orta derecede katılıyorum" (X = 3.31) derecelerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu yöneticilik nitelikleri içinde Türkiye'de müfettişlerin en fazla sahip oldukları nitelik, "öğretmenlere, görevleri ile ilgili olarak, kendilerinden neler beklendiğini

Şekil-3 Müfettişlerin Yöneticilik Niteliklerine İlişkin  
öğretmen Algıları



bildirebilme" (M1, X= 2.75)'dir. Bunu sırasıyla "öğretmenin kişiliğinden çok, onun örgütsel davranışlarıyla ilgilenebilme" (M15, X= 2.50) "öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlayabilme" (M12, X= 2.42) nitelikleri izlenmektedir. KKTC'de ise müfettişlerin yüksek düzeyde sahip oldukları nitelikler "çalışma ortamının iyileştirilmesine katkı sağlayabilme" (M3, X= 3.41), "öğretmenlerin eğitim sorunlarına sağduyu ile yaklaşımlarına yardımcı olabilme" (M5, X= 3.41) ve "öğretmenlerin önerilerine önem verebilme" (M9, X= 3.38)'dir. Her iki ülke açısından en düşük algılanma düzeyine sahip olan müfettiş nitelikleri Türkiye için, "öğretmenlerin sosyal etkinliklerine katkıda bulunabilme" (M16, X= 2.04), "öğretmen önerilerine önem verebilme" (M9, X= 2.07) ve "öğretmenlerin gereksinimleriyle ilgilenebilme" (M1, X= 2.10); KKTC'de ise, "öğretmenlerin sosyal etkinliklerine katkıda bulunabilme" (M16, X= 3.18), "karar vermede grup görüşüne öncelik verebilme" (M2, X= 3.26) ve "örgütsel çatışmanın çözümünde çaba gösterebilme" (M15, X= 3.29) ile "öğretmenlerin serbestçe çalışabilmeleri için gerekli

ortamın hazırlanmasına katkıda bulunabilme" (MÖ, X= 3.29) nitelikleridir.

Müfettişlerin yöneticilik niteliklerine ilişkin öğretmen algılarına, öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyi ve ülke değişkenlerinin varyans analizi sonuçları tablo-2'de verilmiştir.

TABLO-2  
MÜFETTİŞLERİN YÖNETİCİLİK NİTELİKLERİNE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN ALGILARINA OKUL DÜZEYİ VE ÜLKE  
DEĞİŞKENLERİNİN TEMEL VE ORTAK ETKİLERİ

Varyansm Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
Okul Düzeyi	413.038	2	206.519	1.338	—
Ülke	76146.636	1	76146.636	493.336**	
Okul Düzeyi xÜlke	8608.068	2	4304.034	27.885**	
Hata	237699.733	1540	154.350		
Toplam	323550.862	1545			

Tablo-2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görevli bulunduğu okul düzeyi, onların, müfettişlerin yöneticilik niteliklerini algılamalarını farklılaştırmaktadır { $F(2,1540) = 1.338, p > .05$ }. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin ilkokulda, ortaokulda ya da liselerde görev yapmış olması müfettişlerin yöneticilik niteliklerine ilişkin algılarında bir farklılık yaratmamaktadır. Buna karşılık öğretmenlerin çalıştığı ülke açısından, müfettişlerin yöneticilik niteliklerini algılama düzeylerine ilişkin temel etki ile, öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyi ve ülke değişkenlerinin ortak etkileri anlamlı bulunmuştur { $F(1,1543) = 493.336, p < .01$ ;  $F_{a-o}(2,1540) = 27.885, p < .01$ }. Diğer bir anlatımla, müfettişlerin yöneticilik niteliklerine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin görev yaptıkları ülkelere göre farklılaştığı gibi, onların görev yaptığı okul düzeyi ile ülke değişkenlerinin ortak etkilerine göre de farklılık göstermektedir.

Bulunan bu farklılığın hangi ülkede çalışan müfettişlerin lehine olduğunu saptamak amacıyla hesaplanan öğretmen

TABLO-3  
MÜFETTİŞLERİN YÖNETİCİLİK NİTELİKLERİNE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN ALGILARININ ORTALAMA VE STANDART  
SAPMA DEĞERLERİ

Okul Düzeyi	T.C.			KKTC			Toplam		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
İlkokul Öğr.(1)	534	35.53	12.10	199	57.21	12.09	733	41.42	15.47
Ortaokul Öğr.(2)	251	38.86	14.61	83	49.46	10.36	334	41.49	14.41
Lise Öğr.(3)	375	37.26	12.03	104	48.13	11.73	479	39.62	12.77
Toplam	1160	36.81	12.72	386	53.10	12.37	1546	40.88	14.47

algılarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo-16'da gösterilmiştir. Tablo-3'te görüldüğü gibi, öğretmen algılarının ortalaması Türkiye'de  $X = 36.81$ , KKTC'de  $X = 53.10$ 'dur. Müfettişlerin yönetici niteliklerinin algılanma düzeyi Türkiye'de ortaokul öğretmenlerinde ( $X = 38.86$ ), KKTC'de ilkokul öğretmenlerinde ( $X = 57.21$ ) göre olarak artış gösterdiği gözlenmektedir.

Tablo 1, 2 ve 3'teki bulgular, öğretmen algılarına göre Türkiye'de görev yapan müfettişlerle, KKTC'de görev yapan müfettişlerin yöneticilik nitelikleri arasında KKTC müfettişleri lehine farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Türkiye'deki öğretmenler, müfettişlerin sahip olmaları gereken yöneticilik niteliklerine düşük düzeyde sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu olumsuz algı ilkokul öğretmenlerinde daha yüksek, ortaokul öğretmenlerinde daha düşüktür. KKTC'de öğretmenler müfettişlerin yöneticilik niteliklerini olumlu algılamaktadırlar. Olumluluk düzeyi ilkokul öğretmenlerinde, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksektir.

İki ülke müfettişlerinin yönetici nitelikleri arasında gözlenen bu farklılık, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin aynı olması dikkate alındığında, teftiş sistemlerindeki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. KKTC'de göreve başlatılan bir eğitim müfettişinin İngiltere'de bir yıl süre ile "tezsiz master" öğrenimi görmesi ve bu öğrenimin yöneticilik eğitimini kapsamaması farklılığın temel nedeni olarak kabul edilebilir.

## **2- Müfettişlerin Görev Boyutuna Ait Nitelikleri İle İlgili Bulgular**

Eğitim müfettişlerinin eğitim personelinin hangi davranışlarını nasıl değerlendirebileceği her iki ülkede de yönetmelik ve genelgelerle belirlenmiştir. Ancak, iki ülkenin değerlendirme formları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'de müfettişler öğretmenleri ekler bölümünde örneği sunulan "Öğretmen Teftiş Formu" ve Devlet memurları Sicil Raporları yönetmeliğinde belirtilen temel ilkeler açısından değerlendirmektedirler. Bu değerlendirmede yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen ayırımına yer verilmiştir. Bu formlarda öğretmenlerin "gözlenen davranışları" belirli bir puana bağlanarak, müfettişlerin takdir hakları sınırlanılmaya çalışılmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde müfettişlerin öğretmenleri değerlendirmesinde "Öğretmenler Sicil Değerlendirme Formu" kullanılmaktadır. Değerlendirmede her bir değerlendirme boyutunun, Türkiye'de kullanılan formdan farklı olarak, alt ve üst sınırları belirlenerek, müfettişlere takdir hakkı verilmiştir. Her iki ülkede farklı formlarla düzenlenmesi öngörülen değerlendirme formlarının ortak yanları dikkate alınarak oluşturulan eğitim müfettişlerinin "değerlendirme nitelikleri" aşağıda gösterilmiştir. Bu niteliklere ilişkin öğretmen algıları ise tablo-4 ve şekil-4'te, bu algıların öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyi ile ülke değişkenlerinin temel ve ortak etkileri tablo-5'te, öğretmen algılarının ortalama ve standart sapma değerleri ülkeler bazında tablo-6'da verilmiştir. Müfettişlerin öğretmenlerin başarısını objektif olarak değerlendirme nitelikleri:

Müfettişler öğretmenlerin;

1. İş arkadaşları ile işbirliği yapabilme,
2. Öğrencileri ile ders içi ilişki kurabilme,
3. Eğitim-öğretim konularında halkla ilişki kurabilme,
4. Görevinin gerektirdiği kıyafete titizlik gösterebilme,
5. Ders araç ve gereçlerinden yararlanabilme,
6. Sınıfın genel tertip, düzen ve temizlik organizasyonunu yapabilme,

*Aytekin*

7. Eğitsel etkinlikleri yapabilme,
8. Ders hazırlığı yapabilme,
9. Yıllık ders planını uygulayabilme,
10. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirebilme,
11. Öğrencilere rehberlik yapabilme,
12. Kendi kendini yenileyebilme,
13. Derslerin işlenişinde konulara uygun yöntem kullanabilme,
14. Türkçe'yi kullanabilme,
15. Türkçe'yi öğrencilerine kullandırabilme,
16. Öğrenci devamını takip işlerini yürütebilme, başarılarını objektif olarak değerlendirir.

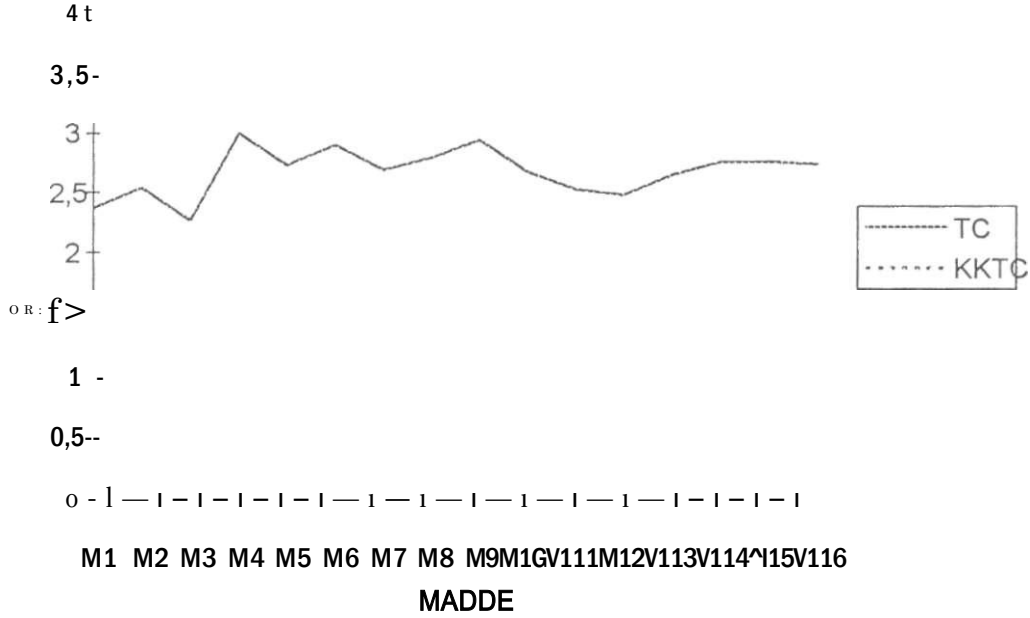
Tablo-4 ve Şekil-4'te görüldüğü gibi öğretmenler, müfettişlerin değerlendirme nitelikleriyle ilgili 16 niteliğe, Türkiye'de eğitim müfettişlerinin "orta derecede katılıyorum" ( $X=2.66$ ), KKTC'de ise "çok katılıyorum" ( $X= 3.75$ ) derecelerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu değerlendirme nitelikleri içinde Türkiye'de müfettişlerin en fazla sahip oldukları nitelik, "görevinin gerektirdiği kıyafete titizlik gösterebilme" ( $M_4$ ,  $X= 2.99$ )'dir. Bunu sırasıyla, "yıllık ders planının uygulanmasını değerlendirebilme" ( $M_9$ ,  $X= 2.92$ ) ve "sınıfın genel tertip, düzen ve temizlik organizasyonu değerlendirebilme" ( $M_{16}$ ,  $X= 2.88$ ) nitelikleri izlemektedir. KKTC'de ise müfettişlerin yüksek düzeyde sahip oldukları nitelikler, "görevinin gerektirdiği kıyafette titizlik gösterebilme başarısının değerlendirilebilmesi" ( $M_U$ ,  $X= 3.85$ ), "Türkçe'yi öğrencilerine kullandırabilme başarısını değerlendirebilme" ( $M_{15}$ ,  $X= 3.84$ ) ve "Türkçe'yi kullanabilme ve öğrenci devam takip işlerini yürütebilme başarılarını değerlendirebilme" ( $M_{i4}=M_{i6}$ ,  $X= 3.81$ )'dir. Her iki ülke açısından en düşük algılanma düzeyine sahip olan müfettişlerin değerlendirme nitelikleri Türkiye için, "eğitim-öğretim konularında halkla ilişki kurabilme başarısını değerlendirebilme" ( $M_3$ ,  $X= 2.77$ ),

TABLO-4  
MÜFETTİŞLERİN DEĞERLENDİRME NİTELİKLERİNE  
İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

Mad. No	Ülke	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derece Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		N	X	D	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
M1	TC KKTC	277	23.3	396	33.3	352	29.6	116	9.8	47	4.0	1188	2.38	15	
		20	5.1	29	7.4	74	19.0	161	41.3	106	27.2	390	3.78	6	
M2	TC KKTC	235	19.8	351	29.6	389	32.8	160	13.5	52	4.4	1187	2.53	12	
		16	4.1	38	9.7	73	18.7	144	36.9	119	30.5	390	3.80	5	
M3	TC KKTC	358	30.2	361	30.5	301	25.4	116	9.8	49	4.1	1185	2.27	16	
		18	4.6	39	10.0	76	19.5	136	35.0	120	30.8	389	3.77	7.5	
M4	TC KKTC	158	13.3	252	21.2	361	30.4	273	23.0	144	12.1	1188	2.99	1	
		16	4.1	35	9.0	62	15.9	157	40.3	120	30.8	390	3.85	1	
M5	TC KKTC	184	15.6	321	27.2	401	34.0	189	16.0	86	7.3	1181	2.72	7.5	
		21	5.4	29	7.4	76	19.5	158	40.5	106	27.2	390	3.77	7.5	
M6	TC KKTC	160	13.5	286	24.1	390	32.9	244	20.6	107	9.0	1187	2.88	3	
		28	7.2	30	7.7	80	20.6	143	36.8	108	27.8	389	3.70	12	
M7	TC KKTC	209	17.6	330	27.8	365	30.8	199	16.8	82	6.9	1185	2.68	9	
		22	5.7	45	11.6	81	20.8	131	33.7	110	28.3	389	3.67	13	
M8	TC KKTC	194	16.3	314	26.4	354	29.8	212	17.8	114	9.6	1188	2.78	4	
		24	6.2	36	9.2	79	20.3	162	41.5	89	22.8	390	3.66	14.5	
M9	TC KKTC	166	14.0	293	24.7	329	27.7	268	22.6	132	11.1	1188	2.92	2	
		23	5.9	31	7.9	86	22.1	164	42.1	86	22.1	390	3.66	14.5	
M10	TC KKTC	219	18.5	336	28.3	363	30.6	182	15.3	86	7.3	1186	2.65	10	
		23	5.9	32	8.2	78	20.0	150	38.5	107	27.4	390	3.73	10	
M11	TC KKTC	269	22.7	343	28.9	348	29.4	153	12.9	72	6.1	1185	2.51	13	
		24	6.2	30	7.7	92	23.6	119	30.5	125	32.1	390	3.75	9	
M12	TC KKTC	286	24.1	317	26.8	376	31.7	141	11.9	65	5.5	1185	2.48	14	
		26	6.7	33	8.5	96	24.6	138	35.4	97	24.9	390	3.63	16	
M13	TC KKTC	224	19.0	340	28.8	340	28.8	207	17.5	71	6.0	1182	2.63	11	
		16	4.1	44	11.3	83	21.3	142	36.4	105	26.9	390	3.71	11	
M14	TC KKTC	198	16.7	301	25.4	369	31.1	233	19.6	85	7.2	1186	2.75	5	
		18	4.6	37	9.5	65	16.7	152	39.0	118	30.3	390	3.81	3.5	
M15	TC KKTC	185	15.7	333	28.2	358	30.3	220	18.6	86	7.3	1182	2.74	6	
		17	4.4	27	7.0	77	19.8	146	37.6	121	31.2	388	3.84	2	
M16	TC KKTC	244	20.6	280	23.6	333	28.1	222	18.7	108	9.1	1187	2.72	7.5	
		15	3.8	38	9.7	78	20.0	133	34.1	126	32.3	390	3.81	3.5	
TOPLAM				X - TC 2 66				S: T.C.: 0.87							
				S				KKTC: 0.78							
				X: KKTC: 3.75											



Şekil-4: Müfettişlerin Değerlendirme Niteliklerine İlişkin Öğretmen Algıları



"iş arkadaşları ile işbirliği yapabilme başarısını değerlendirebilme" (M<sub>1</sub>, X=2.38), ve "kendi kendini yenilemedeki başarısını değerlendirebilme" (M<sub>12</sub>, X=2.48); KKTTC'de ise "kendi kendini yenilemedeki başarısını değerlendirebilme" (M<sub>12</sub>, X= 3.63), "ders hazırlığındaki başarısının değerlendirilebilmesi" (M<sub>5</sub>, X= 3.66) ve "yıllık ders planını uygulayabilme başarısının değerlendirilebilmesi" (M<sub>9</sub>, X=3.66)'dır.

Türkiye ve KKTTC'de öğretmen algılarına göre, müfettişlerin değerlendirme niteliklerinin en yüksek olduğu nitelik, her iki ülke için ortak olup, müfettişlerin öğretmen kıyafetlerine karşı titiz davranmalarıdır. En düşük düzey ise, Türkiye'de müfettişlerin öğretmenlerin eğitimsel konularda halka ilişkilerini, KKTTC'de ise, müfettişlerin öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini, objektif olarak değerlendiremedikleri biçiminde algılanmaktadır.

Öğretmenlerin, müfettişlerin değerlendirme boyutuna ait niteliklerine ilişkin algılarına öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyi ve ülke değişkenlerinin varyans analizi sonuçları tablo-5'te verilmiştir.

TABLO-5  
MÜFETTİŞLERİN DEĞERLENDİRME NİTELİKLERİNE  
İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARINA OKUL DÜZEYİ VE  
ÜLKE DEĞİŞKENLERİNİN TEMEL VE ORTAK ETKİLERİ

Varyansm Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı Fark
Okul Düzeyi	834.751	2	417.376	2.242	-
Ülke	89028.481	1	89028.481	478.302**	
Okul Düzeyi x Ülke	510.490	2	255.245	1.371	
Hata	285158.272	1532	186.135		
Toplam	374967.490	1537			

\* $p < 5$

\*\* $p < 5$

Tabloya göre, öğretmenlerin görevli bulunduğu okul düzeyi, öğretmenlerin, müfettişlerin değerlendirme niteliklerini algılamalarını farklılaştırmamaktadır.  $\{F(2,1532) = 2.242, p > .05\}$ . Diğer bir anlatımla öğretmenlerin ilkokulda, ortaokulda ya da liselerde görev yapmış olması, onların müfettişlerin değerlendirme niteliklerine ilişkin algılarında bir farklılık yaratmamaktadır. Buna karşılık öğretmenlerin çalıştığı ülke açısından müfettişlerin değerlendirme niteliklerini algılamada farklılıklar gözlenmektedir  $\{F_u(1,1532) = 478.302, p < .01\}$ . Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyleri ile ülke değişkenlerinin ortak etkilerinde anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır  $\{F_{u-o}(2,1532) = 1.371, p > .05\}$ .

Bulunan farklılıkların hangi ülkede çalışan müfettişlerin lehine algılandığını belirlemek amacıyla hesaplanan öğretmen algılarına ait ortalama ve standart sapma değerleri tablo-6'da gösterilmiştir.

Tablo-6'da görüldüğü gibi, öğretmen algılamalarının ortalaması Türkiye'de  $X = 42.59$ , KKTC'de  $X = 60.10$ "dır. Müfettişlerin değerlendirme yapabilme niteliklerini algılama düzeyleri ortaokul öğretmenlerinde ( $X = 44.00$ ), KKTC'de lise

TABLO-6  
MÜFETTİŞLERİN DEĞERLENDİRME NİTELİKLERİNE  
İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARININ ORTALAMA VE  
STANDART SAPMA DEĞERLERİ

Okul Düzeyi	TC			KKTC			Toplam		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
ilkokul Öğr.1	526	41.49	13.81	200	60.22	12.93	726	46.65	15.94
Ortaokul Öğr.2	251	44.00	14.78	81	59.32	12.76	332	47.74	15.74
Lise Öğr.3	376	43.20	13.68	104	60.50	11.57	480	46.95	15.04
Toplam	1153	42.59	14.01	385	60.10	12.51	1538	46.98	15.61

öğretmenlerinde ( $X=60.50$ ) görece olarak artış gösterdiği gözlenmektedir. Her iki ülke açısından öğretmenlerin görev yaptığı ülke açısından öğretmen algıları arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır.

Tablo-4, 5 ve 6'daki bulgular, öğretmen algılarına göre Türkiye'de görev yapan müfettişlerle, KKTC'de görev yapan müfettişlerin değerlendirme yapabilme nitelikleri arasında KKTC müfettişleri lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Türkiye'deki öğretmenler, müfettişlerin sahip olmaları gereken değerlendirme niteliklerine orta düzeyde sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu görüş ortaokul öğretmenlerinde daha yüksek, ilkokul öğretmenlerinde ise daha düşüktür. KKTC'de öğretmenler müfettişlerin değerlendirme niteliklerini olumlu algılamaktadırlar. Olumluluk düzeyi ortaokul öğretmenlerinde, ilkokul ve lise öğretmenlerine göre görece olarak daha yüksektir.

iki ülke müfettişlerinin değerlendirme yapabilme nitelikleri arasında gözlenen anlamlı farklılık, her iki ülkenin toplumsal, siyasal ve kültürel yapılarının benzerliği ve eğitim sisteminin aynı olması dikkate alındığında, bu farklılığın teftiş sistemindeki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

### Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti eğitim müfettişleri ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim müfettişlerinin yöneticilik ve değerlendirme yapma niteliklerine ilişkin öğretmen

algılarında, KKTC. müfettişleri lehine anlamlı farklılıklar vardır.

Öğretmen algılarına göre eğitim müfettişleri Türkiye'de "düşük düzeyde" ( $X=2.30$ ), KKTC'de ise "orta derecede" ( $X= 3.31$ ) yöneticilik niteliklerine sahiptirler.

Türkiye'de görev yapan müfettişlerle, KKTC'de görev yapan müfettişlerin değerlendirme yapabilme nitelikleri arasında KKTC. müfettişleri lehine farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'de değerlendirme boyutuna ait niteliklere ilişkin öğretmen algılarının ağırlıklı ortalaması "orta derecede" ( $X=2.66$ ), KKTC'de ise "çok katılıyorum" ( $X= 3.75$ ) kategorisinde yer almaktadır.

## **Öneriler**

Türkiye'deki eğitim müfettişliği sistemi, aşağıda belirtilen boyutlarda, KKTC. teftiş sistemi örnek alınarak yeniden yapılandırılmaya çalışılmalıdır.

1. Teftiş hizmetlerinin yönetimi ve müfettişlerin konumu,
2. Müfettişlerin işe alınması ve yetiştirilmesi,
3. Müfettişlerin görevden alınması,
4. Müfettişlerin disiplin işleri ve ceza kovuşturması,
5. Müfettişlerin sendika kurma ve üye olma hakları.

## **KAYNAKÇA:**

Aytekin, Halil, **KKTC Eğitim Sistemi**, Lefkoşa, 1993.

Aytekin, Halil, **T.C. ile KKTC. Eğitim Sistemlerinde Müfettiş Niteliklerinin Karşılaştırılması** (Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü.S.B.E.), Ankara, 1997.

*Aytekin*

Başaran, İ. Ethem, **Örgütsel Davranış**, Ankara, 1982.

Başaran, İ. Ethem, **Yönetimde İnsan İlişkileri**, Ankara, 1992.

Charalambopoulos, İ. V., **Genel Öğretim ve Öğretim Organizasyonları** (Rumca), Atina, 1986.

Gökdere, Ahmet, **Avrupa Topluluğu**, Ankara, 1989.

**Halkın Sesi Gazetesi**, 20.7.1996.

**Simerini Gazetesi**, 17.7.1996.

Suha, Ali, "Turkish Education In Cyprus", **The First International Congress of Cypriot Studies**, Ankara, 1971, s. 235-249.

Taymaz, Haydar, **Teftiş**, Ankara, 1993.

Taymaz, Haydar, **Okul Yönetimi**, Ankara, 1995.

### **Yazar**

Yrd. Doç. Dr. Halil Aytekin, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesidir.

## ARAŞTIRMAYA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

**Şener BÜYÜKÖZTÜRK**

*Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin araştırmaya dönük kaygılarını ölçmede kullanılacak tek faktörlü geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 113 lisans ve 93 yüksek lisans öğrencisi olmak üzere toplam 206 üniversite öğrencisi oluŐturmuŐtur. Yapılan analizler sonucunda, üniversite öğrencilerinin araştırma kaygısını ölçen ve 12 maddeden oluşan tek faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.*

Eğitimin davranışsal hedefleri, bilişsel, devinsel (psiko-motor) ve duyuşsal olmak üzere üçlü bir sınıflandırma ile açıklanabilmektedir (Anderson, 1970 ; Bloom, 1979 ; Turgut, 1977). Eğitim araştırmalarına konu olan bu üç tür davranıŐtan duyuşsal özellikler ilgiler, değerler, tutumlar ve alışkanlıklar gibi nitelikleri kapsar. Izard ve Tomkins (1971), kaygının da bir duyuşsal özellik olduğunu ve insan davranışı üzerinde etkisinin bulunduğunu açıklamaktadır. Bloom (1979), duyuşsal davranışlar ile bilişsel-devinsel davranışlar arasında bir ilişkinin olduğunu ve bunun yapılan pek çok araştırma ile ortaya konduğunu belirtmektedir.

Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilebilir. Spielberger (1972), kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktadır. Spielberger (1971)'in aktardığına göre ilk defa Cattell ve Scherer (1958; 1961)'in çalışmalarında faktör analizi ile belirlenen ve "durumluk kaygı", "sürekli kaygı" olarak isimlendirilen iki tür kaygı tanımlanmaktadır. Durumluk kaygı, öznel gerilim ve korku duygularıyla karakterize olan geçici duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Sürekli

kaygı ise, görelî olarak bireyde varolan kaygı eğilimini göstermekte olup, durumluk kaygının yoğunlaşması ve süreklilik kazanması halidir. Durumluk kaygı ve sürekli kaygıyı ölçmek amacıyla Speilberger ve arkadaşları (1970) tarafından Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI) geliştirilmiştir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Öner ve Le Comte (1983) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Belli belirsiz bir korku durumu olmakla birlikte, korkudan daha az şiddetli, buna karşılık daha uzun süreli olmakla ayrılan ve sonunun ne olduğu bilinmeksizin duyulan kaygı (Cüceloğlu, 1993) ile öğrenme arasındaki ilişkiyi konu alan, sınav kaygısı dışta tutulduğunda, az sayıda araştırmaya rastlanılmaktadır. Bir alana yönelik kaygı ya da bir derse yönelik kaygı ile o dersle ilgili öğrenme ürünü (performans) arasındaki ilişkiyi problem olarak inceleyen az sayıda araştırmanın olduğu söylenebilir. Bu tür araştırmalardan ulaşılabilenler kısaca aşağıda verilmiştir.

Richardson ve Suinn (1972) ve Betz (1978), yaptıkları araştırmada, öğrencilerin matematik başarıları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan iki araştırmada da matematik kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, matematik başarılarının düşük olduğu bulunmuştur. Pretorius ve Norman (1992) araştırmalarında, istatistik dersinde başarılı olan öğrencilerin istatistik kaygı düzeylerinin, bu dersten başarısız olanlardan düşük olduğu ve anlamlı bir biçimde farklılaştığını bulmuşlardır. Cüceloğlu (1993), öğrenme ile kaygı arasında ilişkinin varlığından söz etmekte, ancak bazı araştırmalarda çok yüksek ve çok düşük yetenek gruplarında kaygı ile akademik başarı arasında sözü edilen bir ilişkiye rastlanılmadığını, bu tür bir ilişkinin ancak orta yetenek gruplarında rastlandığını rapor etmektedir. Şahin (1985), araştırmasında yeteneklerine göre oluşturduğu farklı başarı düzeyine sahip lise öğrencilerinin, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Köklü (1996) ise, üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, istatistik başarı puanı ile istatistik kaygı puanı arasında negatif bir ilişki bulmuştur.

Klausmeier ve Goodwin (1971), öğrenme durumunda kaygının rolünün son derece karmaşık olduğunu açıklamakta ve düşük kaygının öğrenmeyi kolaylaştırdığını, ancak öğrencide bilinçli olarak kaygının canlandırılmasından da kaçınılması gerektiğini vurgulamakta, buna karşılık kaygının bilinçli olarak düşürülebileceğini belirtmektedirler.

Büyüköztürk (1996) tarafından yapılan bir araştırmada ise, üniversite öğrencilerinin araştırma üretimine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu bulunmuştur. Araştırmaya karşı öğrencilerde gözlenen bu olumsuz tutumun, araştırma yapmaya karşı duyulan korku durumundan da kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Çağdaş toplumun temel özelliklerinden biri olarak görülen araştırma kültürü bilişsel, duyuşsal ve devinsel yeterlikleri ya da nitelikleri kapsamakta ve bireylere eğitimle kazandırılabilmesi kabul edilmektedir. Ancak, araştırma bilgi ve becerisinin kazandırılması, bireyin araştırma yapabilmesi için temel bir koşul olmakla birlikte yeterli bir koşul değildir. Bireyin bu alana yönelik ilgisinin, sahip olduğu değerlerin ve dahası bu süreci kendisi için bir tehdit unsuru olarak görüp görmemesinin de onun araştırma yapmasında etkili olduğu görülmektedir.

Araştırma kaygı düzeyinin yüksekliğinin, araştırma başarısını etkileyebileceği düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin araştırmaya dönük kaygılarının olup olmadığını incelemek, başka bir anlatımla onların araştırma kaygı düzeylerini ölçebilmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin araştırma ile ilgili kaygı düzeylerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir likert tipi tek faktörlü bir ölçme aracı geliştirmektir.



## **Yöntem**

Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu, bilgi toplama aracı ve toplanan verilerin analizinde kullanılan teknikler aşağıda tanıtılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 113 (% 54.9) lisans dördüncü sınıf öğrencisi ile aynı fakültede öğrenimlerini sürdüren 93 (% 45.1) yüksek lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan yüksek lisans öğrencilerinden 59 (% 63.4)'u ders aşamasında, kalan 34 (% 36.6)'ü ise tez yürütme aşamasındadır.

### **Araçlar**

Üniversite öğrencilerinin araştırma ile ilgili kaygılarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amacıyla ilk aşamada 30 maddeden oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Bu taslak formun hazırlanmasında Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen ve Öner ve Le Comte (1983) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri, Pretorius (1992)'nin geliştirdiği istatistik kaygı ölçeği ve Köklü (1996)'nün geliştirdiği istatistik kaygı ölçeğinde yer alan ve kaygı durumunu yansıtan ifadelerden yararlanılmıştır, ikinci aşamada bu taslak formun kaygı maddelerinin- ifadelerinin araştırma kaygı düzeyini ölçmede ne denli yeterli oldukları, anlaşılabilirlikleri ve temsil edicilikleri bakımlarından eleştiriye açılmıştır. Lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle bir grup uzmandan alman eleştiriler doğrultusunda bazı maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmış, 10 madde ise taslak formdan çıkartılmıştır. Böylece araç, 20 maddeye indirilmiş ve istatistiksel anlamda geçerlik-güvenilirlik çalışmaları için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği (AYKÖ)'nün içerik geçerliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir, **içerik geçerliği**, ölçeğin ölçmek istediğini ölçüyor olabilmesi ile ilgili olup, uzman görüşüne dayalı olarak açıklanabilmektedir (Balcı,

1995). Bu amaçla oluşturulan taslak formda yer alan kaygı ifadelerinin öğrencilerin araştırma kaygılarını ölçmede ve buna yönelik ifadeleri örneklemede, kapsamada, ne denli yeterli olduğunu değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Alman eleştirilere göre (AYKÖ)'nün araştırmada kaygılarını ölçmeye uygun bir bilgi toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

AYKÖ'de, "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" seçeneklerinden oluşan likert tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Araçta yer alan maddelere verilen yanıtlar, doğrudan kaygı durumunu yansıtan ifadelerde "tamamen katılıyorum"dan "hiç katılmıyorum"a doğru 5'den 1'e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Doğrudan kaygı durumunu yansıtmayan, tersine dönmüş ifadelerde ise bu işlemin tersi uygulanmıştır. Böylece ölçekten alman yüksek puan yüksek kaygıyı, düşük puan düşük kaygıyı göstermektedir.

AYKÖ'nin ölçüt geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ölçülmüştür. Durumluk ve sürekli kaygı, Öner v Le Comte (1983)'ün Türkçe'ye uyarladığı Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI) ile ölçülmüştür. AYKÖ'de olduğu gibi bu envanterden alman yüksek puanlar yüksek kaygı, düşük puanlar ise düşük kaygı düzeyini göstermektedir.

## **Veri Analizi**

Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği (AYKÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında uygulanan yaklaşım ve teknikler şunlardır :

1. Aracın yapı geçerliğini, yani araştırma kaygısı olarak tanımlanan tek bir yapıyı (kavramı) ölçüp ölçmediğini test etmek için bir faktör analizi tekniği olan "temel bileşenler" analizi uygulanmıştır. **Yapı geçerliği**, ölçülen özelliğin ne olduğu ile ilgilidir, felsefi boyutu vardır. Faktör analizi, yapı geçerliğini incelemede en güçlü yöntem olup, aynı niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmenin çok daha az sayıda faktörle yapılmasına olanak verir (Kerlinger, 1973 ; Öngel, 1975 ; Tabachnick ve Fidell, 1989). Böylece, faktör analizi ile

## *Büyüköztürk*

ölçülebilir kavramlara ulaşılabilir. Tabachnick ve Fidell (1989), faktör analizi için 200 denekten elde edilen verilerin yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, ön deneme ile ulaşılan lırey sayısı (N=202), faktör analizi için yeterli kabul edilmiştir. Bu sayının diğer geçerlik ve güvenirlik analizleri için de yeterli olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve daha yüksek olması önerilmekue (Tabachnick ve Fidell, 1989) ve madde seçiminde sadece bir faktörde yüksek yük değeri olmasına dikkat edilmesi gereği vurgulanmaktadır (Tatlıdil, 1993). Bu çalışmada bir maddenin ölçekte yer almasına karar verirken birinci faktördeki yük değerinin .45 ve daha yüksek olması ölçüsü temel alınmıştır. Ayrıca söz konusu maddenin birinci faktörde aldığı yükdeğeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerinin farkının .10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde birinci faktörde yüksek yük değeri veren bir maddenin, ikinci bir faktörde bu düzeyde bir yük değerine sahip olması engellenebilmiş ve sonuçta tek faktörle açıklanan varyans miktarında da bir artış sağlanabilmiştir.

2. Aracın **ölçüt dayanaklı geçerliği** için ölçekten alınan puanlarla pozitif ya da negatif yönde ilişkili olduğu bilinen bir ölçüt değişkene verilen tepkiler arasındaki korelasyona bakılır (Anastasi, 1982). Bu çalışmada AYKÖ'nin ölçüt dayanaklı geçerliğini saptamak için, bu ölçek ile aynı zamanda uygulanan ve Öner ve Le Compte tarafından Türkçe'ye uyarlanan Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinden elde edilen puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Öğrencilerin araştırma kaygı düzeyleri ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki miktarı pearson korelasyon katsayısı tekniği ile hesaplanmıştır.

3. Araçta yer alan kaygı ifadelerinin kaygı düzeyi yüksek ve düşük öğrencileri ayırt etme gücünü ve bu kapsamda **güvenirliliğini** incelemek için ölçekte yer alan her bir maddeye verilen tepkiler ile ölçekten alınan toplam puan arasındaki ilişki miktarı pearson korelasyon katsayısı tekniğiyle hesaplanmıştır. Araştırma kaygı ölçeğinin güvenirliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır (Cronbach, 1990).

## **Aracın Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular**

Araştırmada toplanan veriler üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleriyle ilgili olarak ilk aşamada faktör analizi ve daha sonra madde analizi yapılmıştır (Çizelge 1).

Faktör analizi sonucunda, 20 madde içinde iki kaygı cümlesinin birinci faktördeki yük değerlerinin .45'in altında olduğu görülmüş ve bu iki kaygı ifadesi ölçekten çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir. Yapılan ikinci analizin sonuçları incelendiğinde tüm maddeler için birinci faktör yük değerinin .45 ve üzerinde olduğu ancak, bu defa ölçekte bulunan altı maddenin birinci faktör yük değerine yakın bir yük değerinin ikinci bir faktörde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bu maddelerin iki ayrı faktörle de yüksek derecede ilişkisi bulunduğunu göstermektedir. Hangi faktörde olduğu açıkça belli olmayan ve kimi araştırmacılarca binişik maddeler olarak da isimlendirilen maddelerin ölçekten çıkartılmasıyla analiz, tekrar edilmiştir. Böylece, 12 maddelik tek faktörlü bir ölçek elde edilebilmiş ve aynı zamanda araştırma kaygı ölçeği puanlarında oluşan toplam varyansta birinci faktörün açıkladığı miktarda önemli bir artış sağlanmıştır. Tek faktörle açıklanan varyans miktarı 18 maddelik ölçekte % 35.7 iken, 12 maddelik ölçekte % 41.9'a yükselmiştir. AYKÖ faktör analizi sonuçları Çizelge 1'de verilmiştir. Tek faktörün her bir maddede oluşan varyans miktarını açıklama oranı ise bir maddede .36 iken, kalan 11 maddede .42 ve daha yüksektir. Araştırma yönelik kaygı ölçeğinin ölçüt geçerliği için yapılan analizde, öğrencilerin AYKÖ puanlarıyla ölçüt değişken olarak alınan durumluk kaygı ölçeği puanları arasında  $r = .30$  ( $p < .001$ ) ve sürekli kaygı ölçeği puanları arasında  $r = .51$  ( $p < .001$ )'lik pozitif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur.

AYKÖ'nin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .87'dir. Öte yandan ölçekte yer alan 12 kaygı ifadesinin ayırt ediciliği ve madde güvenilirliği için hesaplanan madde-toplam korelasyonları Çizelge 1'de verilmiştir. Buna göre hesaplanan korelasyonlar .47 ile .65 arasında değişmekte olup, tümü istatistiksel olarak anlamlıdır.

AYKÖ'nin geçerliğini incelemeye kullanılan bir başka yol da ilgilenilen değişkenle ilgili olarak durumu bilinen bir grupta karşılaştırmadır (Karasar, 1991). Bunun için üniversite lisans öğrencileriyle yüksek lisans öğrencilerinin kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yüksek lisans öğrencilerinin lisans

### Büyüköztürk

öğrencilerine göre daha çok sayıda araştırma ya da benzeri ders aldığı ve daha çok araştırma ortamında bulunduğu düşünülür. Bu nedenle yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük olması beklenir. Toplanan veriler üzerinde yapılan t-testi sonucunda (Çizelge 2) yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre daha az araştırma kaygısına sahip oldukları bulunmuştur [ $t(204) = 1.90, p < .05$ ].

Tablo 1. AKÖ Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Kaygı Cümlesi	Birinci Faktör Yük Değeri	Tek Faktörün Açıkladığı Varyans (Comunalite)	Madde - Top. Korelasyon
1. Mecbur kalmadıkça, araştırma yapmak istemem.	.6430	.5908	.5483
2. Araştırma yaparken kendimi genellikle rahat hissederim.	.5464	.5363	.4711
3. Araştırma yapmaktan büyük zevk duyarım.	.6377	.4280	.5541
4. Araştırma yapmak bende rahatsızlığa yol açmaz	.5801	.4829	.4985
5. Araştırma yapmam gerektiğinde içimin sıkıldığını hissederim.	.7118	.5290	.6221
6. Araştırma sözcüğü bile, beni huzursuz etmeye yetiyor.	.6767	.6304	.5811
7. Araştırma yapmak düşüncesi bile beni tedirgin eder.	.6990	.5051	.6039
8. Araştırma yapmak, benim için eğlendirici bir uğraştır.	.7190	.5182	.6373
9. Araştırma yaparken kendimi genellikle huzursuz hissederim.	.7351	.5577	.6536
10. Araştırma yaparken kısa zamanda bıkarım.	.6263	.4438	.5400
11. Araştırma yaparken ortaya çıkabilecek problemler bende önemli bir endişe yaratmaz.	.5736	.6048	.4921
12. Araştırma yapmak konusunda kendime güvenim yoktur.	.5862	.3589	.5054
Tek Faktörün AYKÖ Puanlarıyla ilgili Olarak Açıkladığı Varyans Miktarı = % 41.9 Cronbach Alpha = .8724			

Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan AYKÖ'den elde edilen verilerden hesaplanan bazı betimsel istatistikler Çizelge 3'te verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin AYKÖ puanlarından hesaplanan ve sifıra oldukça yakın olan basıklık katsayısı ve .50 civarında hesaplanan kayışlılık katsayısı dikkate alındığında anılan puanların toplam ve gruplardaki

Tablo 2. Lisans ve Yüksek Lisans Öğrenimine Devam Eden Öğrencilerin AKÖ Puanlarının t-Testi Sonucu

Öğrenim Düzey	N	X	S	s d	t	Tek Yönlü P
Lisans	113	29.49	6.69			
				204	1.90*	.03
Yüksek Lisans	93	27.53	8.14			

\* p &lt; .05

dağılımlarının normal dağılıma benzer bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine oldukça yakın olması da bu fikri desteklemektedir. Öte yandan aynı çizelgede yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre daha geniş bir puan aralığına ve daha yüksek değişim katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Burada dikkati çeken bir bulgu da 12 maddelik AKÖ'den elde edilen ortalama puanların kararsızım seçeneğine karşılık gelen 36.00 puanından daha düşük bulunmasıdır. Bu bulguya göre lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin araştırma kaygısı duydukları söylenebilir.

Tablo 3. Araştırma Kaygı Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Öğrenim	X	Ortanca	S	Değişim Katsayısı	En Yüksek Puan	En Düşük Puan	Kayışlı hk Katsayı	Basılg Katsayı
Lisans	29.49	29.00	6.69	22.68	46.00	17.00	.42	-.15
Yük. Lis.	27.53	25.00	8.14	29.57	52.00	12.00	.71	.35
Toplam	28.60	28.00	7.43	25.98	52.00	12.00	.50	.09

## Tartışma ve Öneriler

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına göre, Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği (AYKÖ), üniversite öğrencilerinin araştırma yapmaya yönelik kaygısını ölçen tek boyutlu güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıdır. AYKÖ, likert tipi beşli dereceleme ölçeğinde hazırlanan 5'i doğrudan kaygı durumunu, Tsi de tersine dönmüş ifade olarak kaygının olmadığı durumu anlatan 12 maddeden oluşmuştur. Ölçek, bu

### *Büyüköztürk*

haliyle benzeri grupların araştırmaya yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla kullanılabilir niteliktedir.

AYKÖ'de yer alan maddelerin tümünün birinci faktördeki yük değerlerinin .55'in üzerinde olması ve tek faktörle açıklanan varyans miktarının % 42'ye ulaşması, ölçeğin tek faktörlü olarak yorumlanabileceğini göstermektedir. Araştırma kaygı düzeyi ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin geçerliği için bir başka kanıt olarak düşünülmüştür. Yapılan bazı araştırmalarda bir derse yönelik kaygı eğilimine sahip öğrencilerin genelde de bir kaygı eğilimi içinde oldukları saptanmış olup (Betz, 1978 ; Köklü, 1996 ; Preterious ve Norman, 1991), bu çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. AYKÖ'nin geçerliği için bir başka kanıt da, daha fazla araştırma dersi alan ve derslerinde çeşitli araştırma uygulamaları yapma olanağı elde eden yüksek lisans öğrencilerinin AYKÖ puanlarının lisans öğrencilerinden daha düşük çıkmasıdır, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmış ve bu değer güvenilirlik için yeterli bir düzey olarak yorumlanmıştır.

Diğer yandan öğrencilerin araştırma kaygısına sahip olduklarının ortaya çıkması, bu konuda önlem alınmadığı takdirde, öğrencilerin zamanla araştırma yapmayı bir fobi haline getirebileceklerini düşündürmektedir. Bu nedenle, özellikle yüksek düzeyde araştırma kaygısı duyanların belirlenmesi ve onlarla özel olarak ilgilenilerek araştırmaya yönelik kaygılarını düşürücü" önlemlerin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Geliştirilen AYKÖ'nin bu tür bir çalışmada kullanılabilmesi ve daha ayrıntılı araştırmalar için de bir başlangıç oluşturabileceği düşünülmüştür.

**KAYNAKÇA:**

- Anastasi, A. (1982). **Psychological Testing** (fitli ed.). New York : Mac Millian Pub. Co. Inc.
- Anderson, R. D. and et al. (1970). **Developing Children's Thinking Through Science**. New Jersey:Prentice- Hail.
- Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma : Yöntem, Kavram ve İlkeler** , (İkinci bası). Ankara:TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.
- Betz, N.E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. **Journal of Counseling Psychology**, **25** (5), 441-448.
- Bloom, B. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda öğrenme**, (Çev: D.A. Özçelik). Ankara: M E B Yayınları. (1976).
- Büyüköztürk, Ş. (1996). Türk yükseköğretiminde araştırma eğitimi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Cronbach, L. (1990). **Essential of Psychological Testing**, (fifth edition). New York: Harper and Row Publishing.
- Cüceloğlu, D. (1993). **İnsan ve Davranış**. İstanbul.
- Izard, C.E. and S.S. Tomkinns. (1971). Affect and behavior : anxiety as a negative affect. **Axiety and Behavior** (third ed.) Edit. C.D. Spielberger. New York : Academic Press Inc. 81-125.
- Karasar, N. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (4.Basım). Ankara.
- Kerlinger, F.N. (1973). **Foundations of Behavioral Research** . (Second edition). New York:Holt, Rinehart and VVinston.
- Klausmeir, H.J., and W.Goodwin. (1971). **Learning and Human Abilities: Educational Psychology** (fourth ed.). New York : Harper and Row Publishers.
- Köklü, N. (1996). İstatistik kaygı ölçeği : psikometrik veriler. **Eğitim ve Bilim**, **20** (102), 45-49.



*Büyüköztürk*

- Öner, N. ve A. Le Compte. (1983). **Durumluk - Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayını.
- Öngel, E. (1975). **Faktör Çözümüne Giriş :Önemli Bileşen Çözümü ve Uygulaması**, Ankara.
- Pretorius, T.B., and A.M., Norman. (1992). Psychometric data on the statistics anxiety scale for a sample of south african students. **Educational and Psychological Measurement, 52**, 933-937.
- Richardson, F.C. and R.M. Suinn. (1972). The mathematic anxiety rating scale : psychometric data. **Journal of Counselling Psychology, 19** (6), 551-554.
- Spielberger, C.D., R.C. Gorsuch, and R.E. Luschene. (1970). **Manual for the State-Trait Anxiety Inventory**. California : ConsultingPsychologists Press.
- Spielberger, C.D. (1971). Theory and research on anxiety. **Anxiety and Behavior** (third ed.) Edit. C.D. Spielberger. New York : Academic Press Inc. 3-20.
- Spielberger, C.D. (1972). **Anxiety : Current Trend in Theory and Research**. New York : Akademik Press.
- Şahin, M. (1985). Başarı düzeyi farklı üç grup lise öğrencisinin kaygı düzeyi bakımından karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tabachnick, B. G. and L. S.Fidell. (1989). **Using Multivariate Statistics**, USA:Harper Collins Publishers.
- Turgut, F. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. (Beşinci basım). Ankara.

### **Yazar**

Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü araştırma görevlisidir.

## **EĞİTİM YÖNETİMİNDE VİZYONER LİDERLİK**

Vehbi ÇELİK

*Bu makalede liderlik alanında yeni bir kuramsal çerçeve oluşturan vizyoner liderlik ele alınmış ve liderlik açısından önemi, vizyon geliştirme süreci, vizyoner liderlik rolleri ve okul yönetiminde vizyoner liderlik makalenin inceleme konularını oluşturmaktadır. Sonuçta vizyoner liderliğin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.*

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Örgütlerde meydana gelen hızlı değişim, örgütlerin geleceğe yönelik kararlarını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görölmektedir.

Vizyoner liderliğin önemi, örgütün geleceğe yönelik bir vizyon geliştirmesinden ileri gelmektedir. Geçmişteki gelişmeler, açıkça belgelendirilmezse, bu durum örgütsel açıdan ciddi bir sorun oluşturur. Vizyoner lider, bu sorunu çözme başarısını gösterir (Schein, 1997).

### **Liderlikte Vizyonun Önemi**

İzleyenler, lideri örgütün değerlerini biçimleyen bir kişi olarak algılayabilir. Geleneksel mantığa göre lider, en iyi karizmatik özelliklere sahip olan kişi değildir (Collin ve Porras, 1993). Lider açıkça vizyon belirleyebilen kişidir. Etkili lider, vizyon sahibi olmalıdır. Vizyon bir ihtiyaçtır; ancak örgütsel amaçlara ulaşmayı sağlamada ya da her derde deva olmada yeterli değildir. Vizyon, karar verme sürecine katılma, iletişim kurma, yenileşme ve eylem için model oluşturmada yöneticinin kalbidir (Covey, 1990).

Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmidir. Bazen vizyon amaçla karıştırılmaktadır. Vizyon arzulanan geleceğin resmidir. Amaç soyuttur. Vizyon ise somuttur (Senge, 1996, s. 165). Vizyon, somut bir gelecek görüntüsüdür; gerçekleşmesini görebileceğimiz kadar yakın, ancak yeni bir gerçek için yapılanmanın hayranlığını uyandıracak kadar da uzaktır. Vizyonlar gelecekle bağlantılı, biçimlendirilmiş varolma sezgileridir. Vizyon gelecekte olabilecek ya da oluşturulabilecek bir durumun, bugün için düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır (Heintel, 1995, s. 115).

Bazı vizyonlar kişisel bir vizyon olarak doğup, gelişmeden ölebilir, örgütsel açıdan vizyonun paylaşılan vizyona dönüşmesi önemlidir. Kişisel vizyon, kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimlerdir. Paylaşılan vizyonlar ise bütün örgüt işgörenlerinin taşıdıkları resimlerdir. Paylaşılan vizyon, değişik örgütsel etkinliklerde tutarlılık sağlayan bir ortaklık duygusu oluşturur. Paylaşılan vizyonun gücü, geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışına dayanır (Senge, 1996, s. 227).

Örgütler her zaman olumlu vizyonlar taşıyabilir. Hatta olumsuz vizyonlar, olumlu vizyonlardan daha yaygındır. Vizyonlar temel bir enerji kaynağıdır. Olumsuz vizyonların temelinde korkunun gücü vardır. Olumlu vizyonları özendiren ise özlemin gücüdür (Senge, 1996, s. 247).

Vizyon yokluğu örgütsel başdönmesine yol açar ve örgütü körlüğe götürür. Her zaman vizyon oluşturma, örgütsel başarı için zorunludur. Geleceğe yönelik bir bakış açısı olmadığı zaman, her eğilimin önü tıkanır ve yok olur (Bennis, 1996, s. 53).

Vizyonlar işgörenlerin davranışlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu etkiler şunlardır (Heintel, 1995, s. 115):

1. Duygusal uyarma ve çekicilik
2. Ateşleme ve hayran bırakma
3. itici güç ve alışkanlıklar oluşturma
4. Hatırlama yeteneğini geliştirme
5. Yenilikçiliği destekleme
6. Öncülük etme ve bütünleşme
7. Yön gösterme ve yol aydınlatma.

Vizyon, günlük yaşamdaki gerçeklerden ayrılmış bir düşünceyi yansıtmaktadır. Vizyon, okul yöneticileri açısından önemlidir. Çünkü vizyon, liderlik davranışının oluşumuna etkide bulunan temel öğeler setiyle yakından ilişkilidir. Liderlik davranışının kaynağı açısından vizyon temel bir dinamiktir. Vizyoner liderlik diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, özel bir enerji ve mesaj yansıtmaktadır. Vizyonu anlamak, vizyoner liderlik kuramının altında yatan gerçekleri anlamamıza yardımcı olmaktadır (Starratt, 1995, s. 13).

Okulun özünde kapalı kalan bazı şeylerin algılanması, sezgisel bir durumdur; bunlar çoğu zaman sözle ifade edilmeyebilir. Vizyon, tamamen felsefi bir esinti ya da uzun vadeli bir plan değildir. Vizyon, bir proje geliştirme de değildir, o daha çok bir sembolik pusuladır ve bir ideale doğru yönelmenin hareket noktasıdır. Vizyon belirleme, günlük etkinliklerin yönlendirilmesinde değerlere dayalı temel bir çerçeve oluşturur, moral bütünlük, katılma, kimlik ve ait olma duygularını besler (Starratt, 1995, 54).

Vizyon oluşturma oldukça karmaşık bir süreçtir. Vizyon, birden bire ortaya çıkan geleceğin görüntüsü değildir. Sezgi ve düşünce dünyasının geliştirilmesi, dünyaya yeni bir bakış açısının oluşmasını sağlar. Düşünsel ve sezgisel vizyonun bireysel düzeyden örgütsel düzeye çıkarılması, her iki vizyonun paylaşılması ile mümkün olabilir. Sezgisel ve düşünsel vizyonun bütünleşmesiyle eyleme geçilebilir. Şekil 1'de vizyon oluşturma sürecinin dokuz alt evreden oluştuğu görölmektedir.

### **Vizyoner Liderlik**

Yöneticiler, uzmanlar tarafından sunulan örgütün ekonomik, teknolojik, sosyal ve politik çevresinde meydana gelen olayları tanımak zorundadır. Çevresel yapının değışkenlik, yakınlık ve kesiklik gibi farklı özellikler taşıdığı görölmektedir, örneğin Avrupa'da geleceğin bölgeciliğine dayanan bir çevre oluşabilir. Bu gelişmeler, küçük çaplı işbirliği girişimlerini gölgede bırakabilir ya da küresel bir sermaye pazarı oluşturabilir.

Vizyoner ve yeni bakış açısına sahip bir yönetici, diğer yöneticilerden farklı olarak değışik gelişmeleri ve olayları

## *Çelik*

okuyabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Vizyon oluşturmayla ilgili olarak Fransız yazar Marchel Proust şöyle diyor: Bir buluşa doğru yolculuk yapabilmek için, yeni manzaralara değil, yeni gözlemlere ihtiyaç vardır". Vizyoner lider, yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir (Parikh, ve diğ., 1996, s. 64).

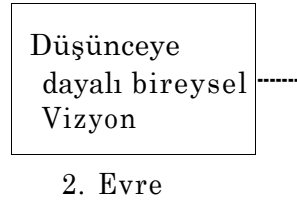
Yönetimde yenileşme çerçevesinde yapılan çalışmalar, iki farklı liderlik modeli temeline dayanmaktadır. Birincisi, yönetici güçlü bir vizyon modelinde açık bir vizyon geliştirmeyi başarır. Özel semboller bu vizyonla anlam kazanır. Örgütün geleceğe yönelik çabalarının ödüllendirilmesi, vizyonla tutarlılık gösterir. Bu modelde vizyoner lider, geleceği en iyi şekilde kestirmeye çalışır, ikincisi, örgütün zayıf bir vizyon modelinden yararlanmasıdır. Bu durumda yeni liderler bugün için hoşgörüsüdür, örgütün bütün düzeylerindeki değişim ihtiyacı, daha çok tekrarlanan ve güç kullanımına dayalı mesajlardan oluşur. Çözüm için getirilecek önerileri yönetici seçer ve anlamlı kılmaya çalışır. Bu model örgütsel ortamda başarı getirmez. Çünkü bu modele göre örgüt başlangıçta nasıl bir örgüt olacağını bilmemektedir (Schein, 1997, s. 330).

Vizyoner lider, geleceğe yeni bir bakış açısıyla bakabilir ve bu yeni bakış açısını üstün bir yetenekle analiz ve sentez edebilir. Vizyoner lider, vizyonu örgütün bütün kademelerine başarıyla iletebilir ve kurumsallaştırabilir. Bu lider sadece güce sahip değildir, düşünceleriyle kendini izleyenleri etkileyebilir. Örgütün, nasıl olmak istiyoruz sorusunu vizyona dayalı olarak anlayabiliriz. Bu soru ise bugün vizyonla nasıl bir psikolojik sözleşme yapabiliriz sorusuyla yakından ilgilidir. Bir vizyonun örgütsel yaşamda kurumsallaşması, emirlerle ya da baskıyla gerçekleşmez. Vizyon daha çok bir ikna sözleşmesidir; işgörenler ve örgüt tarafından doğru algılanan ve zamanlaması doğru olan, işgörenlerde coşku ve bağlılık oluşturan bir sözleşmedir (Bennis, 1996, s. 60).

Geleceğin vizyonu geçmişini yansıtmaz. Zaman tekrarı olabilir. Ancak vizyon örgütün kültürüyle ilişkilidir ve karar verme sürecine katkıda bulunabilir. Vizyon, yeni olayların aydınlatılmasına ve sürekli olarak değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Yeni paradigma yöneticileri, nasıl bir vizyon gerçekleştirebileceklerini ve vizyonu uygulamaya nasıl çevirebileceklerini belirlemelidirler (Bennis, 1996, s. 61).



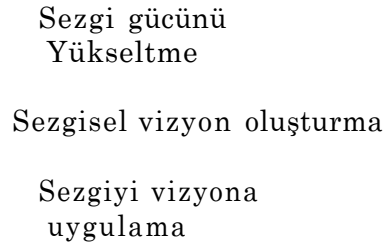
1. Evre



2. Evre

Düşünsel vizyonu paylaşma

3. Evre

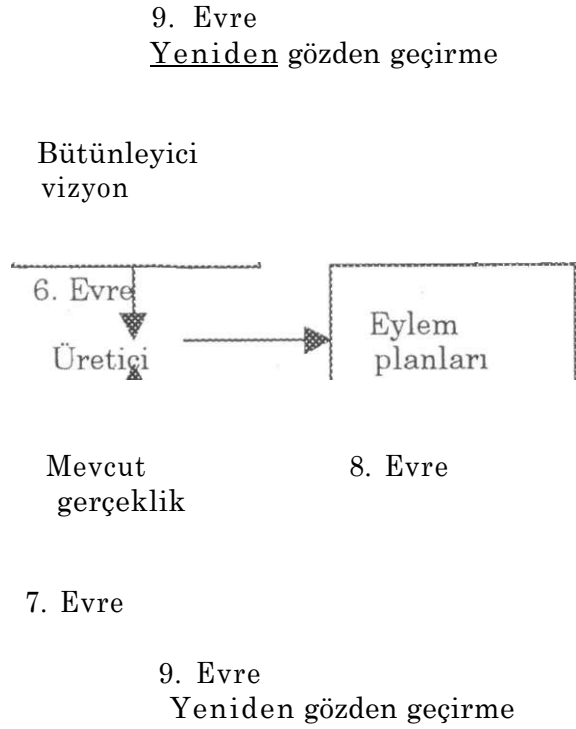


Sezgiye dayalı bireysel vizyon

4. Evre

Sezgisel vizyonu Paylaşma

5. Evre



## *Çelik*

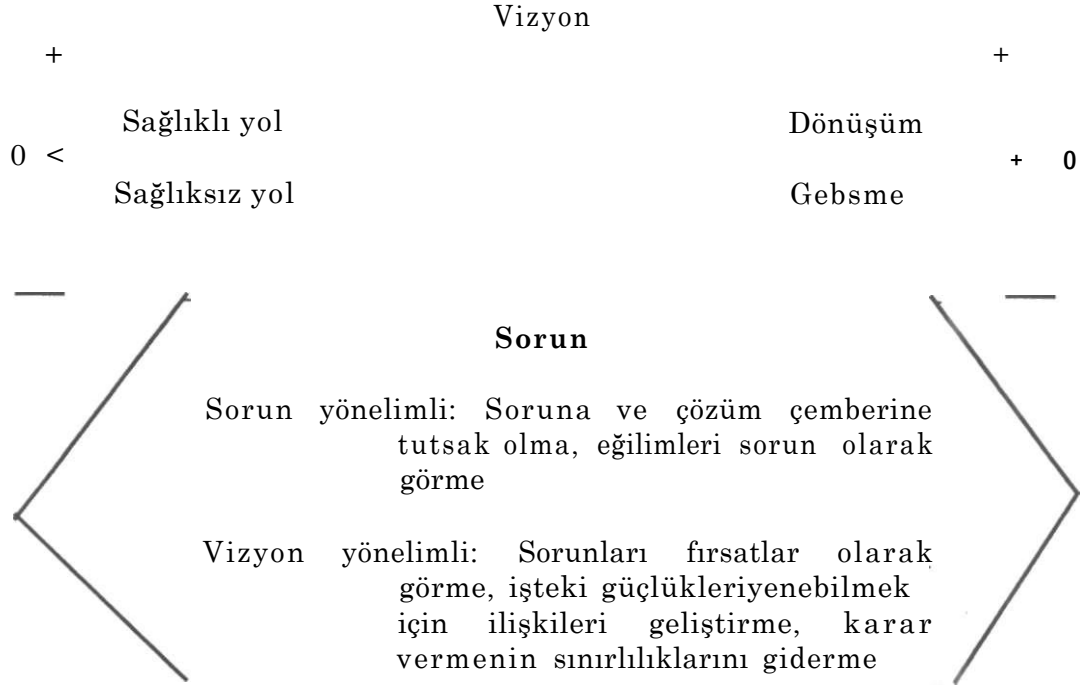
Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilme yeteneğidir. Yöneticilik ise yapılacak işleri algılama ve insanları çalıştırabilme gücüdür, insanlar diğer insanların değil, vizyonların peşinden giderler. Klopp'a göre vizyoner liderler, yaratıcı düşünme aşamalarını iletebilmek, karizma ise sosyal liderlik olarak anlaşılmalıdır (Brenghelmann, 1995, s. 26).

Vizyoner liderlik ile karizmatik liderlik arasında belirgin farklılıklar vardır. Vizyoner lider sorunlara küresel ve sezgisel baktığı zaman kendini rahat hisseder; yakın çevresinin dışına taşarak daha geniş ufukları gözlemeyi sever. Karizmatik lider ise, bütünüyle bir değişmeyi öngörür. Değişim süresinde içinde bulunduğu durumu beğenmez ve tümüyle yeni daha düzgün işleyen bir yapıyı savunur.

Vizyoner lider, ya hep ya hiç biçiminde kökten kararlar almayı sever. Karizmatik lider, çok iyi hazırlanmış önerilerini, izleyenleri hayran bırakacak biçimde sunar. Vizyoner lider, kendini tümüyle kendi buluşlarında yoğunlaştırır. Karizmatik lider, kişisel özelliklerini ve sosyal yöntemleri kullanarak kendini kabul ettirmek zorundadır, özellikle karizmatik lider izleyenleri kendine inandırmaya çalışır.

Vizyoner lider kendine bağımlı, işbirlikçiler olmadan da çalışabileceği için, fikirlerini uygularken, bazı riskleri göze almak zorunda kalmaz. Karizmatik lider ise, çalışanların yetenekleri ve güvenilirlikleriyle bağımlıdır. Dolayısıyla karizmatik liderlikte, toplumsal riskler çok yüksek olabilir (Brenghelmann, 1995, s. 27).

İleri düzeyde işbirliği sağlayabilmek için, bireysel vizyonun ortak bir vizyon haline getirilmesi gerekir. İşten kaynaklanan ya da duygu ve kararların sınırlılığında kaynaklanan sorunlar olabilir. Vizyoner liderlikte örgütsel gelişmeden örgütsel dönüşüme, sorun yönelimli olmadan vizyon yönelimli olmaya doğru bir değişme eğilimi görülür. Vizyon yönelimli yöntem sağlıklı, sorun yönelimli yöntem ise sağlıksızdır. Vizyon yönelimli liderlik davranışı Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2: Vizyon Yönelimli Liderlik  
Kaynak: Parikh ve diğl, 1996, s. 83

Etkili bir vizyoner lider örgütsel ortamda işgörenler için bir ilham kaynağı olur; örgütün dışında bireylerle çok iyi ilgilenir, örgütün eğilimlerini belirler ve örgütsel değişmeyi gerçekleştirir, vizyoner liderin önemli rolleri, yön belirleme, değişme ajanı olma, sözcülük ve öğretmenliktir (antrenörlüktür). Vizyoner bir lider olarak okul yöneticisi, mükemmel ulaşmayı sağlayacak bir vizyon oluşturabilmek için okulun geleceğe yönelik temel eğilimlerini belirler. Değişme ajanı olarak okul yöneticisi, vizyonun paylaşılmasını kolaylaştıracak girişimlere destek olmak için, değişme sürecine açıklık getirir. Böylece okul yöneticisi mükemmel bir gündem oluşturmaya çalışır. Sözcü olarak okul yöneticisi, okul ve toplum için gündemler oluşturur ve bu gündemleri açıklamak için sözcülük yapar. Son olarak antrenörlük rolündeki yönetici, profesyonel rehberliği ve yardımı sayesinde daha mükemmel bir gündemin uygulanmaya konması için gerekli koşulları oluşturur (Wallace, 1996, s. 5).

İletişimin yorumlanması gerçek liderlik sanatıyla ilgilidir. Vizyoner lider, bir tarihçi gibi geçmişle ilgili bilgileri toplar ve bunların iş yaşamına olan etkilerini yorumlar. Bu liderler topladıkları bilgileri seçer, organize eder ve geleceğe yönelik geçerli ve güvendir bir vizyon oluşturur. Ancak vizyoner liderin



tarihçi olma yarımında bazı üstün yönleri de vardır. Bu liderler geleceği tasarlamaya ve yorumlamaya çalışırlar. Vizyoner lider, geleceğin vizyonunu seçme, oluşturma ve sentez etme yeteneğine sahiptir (Bennis, 1996; Nanus, 1992).

## **Vizyoner Liderlik Rollerini**

Vizyoner liderliğin üç temel rolü vardır. Bu roller, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır.

### **1. Yolu Görmek**

Vizyoner liderlik açısından öncehkle yolu görmek büyük önem taşımaktadır. Yol, vizyonun gelecekteki görüntüsüdür. Ulaşılması gereken hedeftir. Vizyoner lider, değişik yollardan en uygun olan yolu görebilmelidir. Geleceğe yönelik projesi ve tasarımı olan yöneticilerin yolu görme kaygısı ve arayışı olabilir. Aksi takdirde geleceği düşlemeyen projesiz ve plansız bir yönetici için yolu görmek bir yana "bir arpa boyu ilerisini görmek" de mümkün değildir. Çünkü vizyoner liderlik gelecek adına duygusal ve entellektüel bir sancıyı gerektirir. Vizyoner lider, entellektüel ve duygusal yönden geleceğin ufkunu açan liderdir.

Yolu görmek sezgisel bir gücü gerektirir. Vizyoner lider düşünce ve sezgi gücüyle geleceğin gizemli dünyasının perdesini aralar ve geleceğe ışık tutar. Bu liderler geleceğin haritasını çizerler. Çizilen bu haritayı vizyon olarak görebiliriz. Harita izlenecek yolu belirginleştirmektedir.

### **2. Yolda Yürümek**

Vizyoner liderin başarısı sadece yolu görmeyle sınırlı değildir. Yolu gören, ancak yolda yürümeyen çok lider vardır. Vizyoner lider, yolu görmenin yanında gördüğü yolda yürümesini başaran liderdir. Vizyoner liderlikte yolu görmek çok önemlidir. Ancak yolda yürümek de en az yolu görmek kadar önem taşımaktadır.

Yolda yürümek, vizyoner liderin kararlılığını göstermektedir. Yolda yürümeyle vizyona ulaşılabilir. Görülen yol ve yürünen yol ayrı ise vizyona ulaşılmaz. Bazı liderler vardır ki,

kendilerine hedef çizerler. Çizdikleri hedefte de yürümeye çalışırlar. Ancak belli bir süre sonra yürüdükleri yoldan ayrılırlar ya da hedefe bir türlü ulaşamazlar.

Vizyoner kdeflik bir zirve yaşantıyı gerektirir. Vizyonu gerçekleştirme her zaman kolay olmayabilir. Liseli öğrenci, ben tıp fakültesinde okumak istiyorum diyebilir. Bu, onun vizyonudur. Ancak bu öğrenci sürekli olarak atari salonlarında zaman harcıyorsa, yol ayrımına gelmiştir. Yani yürüdüğü yol, gördüğü yolun sonuna götürmez. Vizyonlarıyla alışı edilen birçok yönetici olduğu gibi, vizyonlarıyla yürüdüğü yolda yükselen birçok lider de vardır.

### **3. Yol Olmak**

Vizyoner lider, vizyonu ile insanları arkasından sürükleyen kişilerdir. Bu liderler ürettikleri vizyonlarla yeni yollar açan kişilerdir. Vizyoner liderin üçüncü önemli rolü yol olmaktır. Yol olmak, yol açmak demektir. İzleyenler, vizyoner liderin açtığı yolda yürümeye çalışırlar.

Yol olmak, ciddi bir fedakarlığı gerektirir. Vizyoner lider hayatını da ortaya koyarak bir riske girebilir, vizyonu gerçekleştirebilmek için hayatını kaybedebilir. Ancak vizyoner lider, vizyona ulaşabilmek için güvenilir bir yol bulmaya çalışır. Vizyoner lider, düşünce ve sezgisiyle yol olur. Düşünce ve sezginin bütünleşmesiyle oluşan yol, vizyona ulaşmayı sağlar. Vizyoner liderin açtığı bu yoldan, izleyenler güven içinde yürüyebilir ve yolun sonundaki hedefe ulaşabilir.

Vizyonun önemini kaybetmesiyle birlikte yeni bir yol arayışı da görülebilir. Böylece yollar değişebilir. Vizyoner lider, yolu görme, yolda yürüme ve yol olma rolünü geliştirdiği yeni vizyona dayalı olarak oluşturmaya çalışır. Dolayısıyla düşünce ve sezgi kaynağından beslenen vizyon, hderin olaylar ve ortamlar karşısında geliştireceği yeni vizyonlarla değişim gösterir.

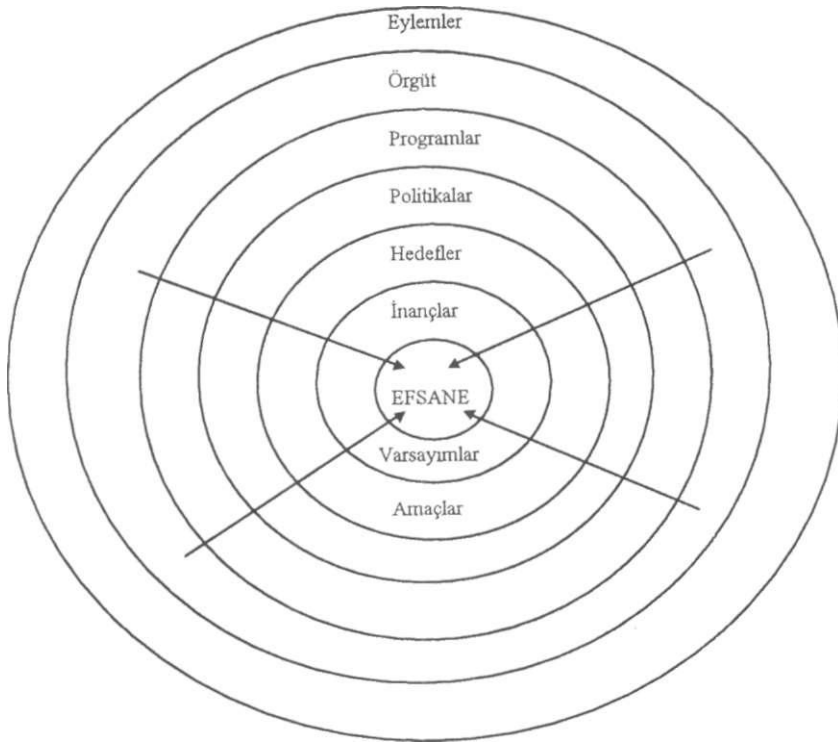
### **Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderliği**

Okul yaşamında kurumsallaşan bir vizyon, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Okulun işlemeyen yapısını daha dinamik hale getirmek ve toplumla olan ilişkilerdeki başarısızlığın nedenlerini belirlemek gerekir. Soğan model,

## Çelik

vizyonla çelişen yapısal sorunların ortaya çıkmasına ve belli bir kimliğin oluşmasını yardımcı olur. Vizyon, bir örgüt olarak okulun genel olarak bütünleşmesinde bir çerçeve oluşturur. Okulların sağlığı, soğanın katmanları arasındaki uyuma bağlıdır. Her kat diğer katlarla ilişki halindedir. Okulun politikaları amaçlarıyla, programları da amaç ve politikalarıyla tutarlı olmalıdır (Starratt, 1995, s. 54).

Okulun örgütsel ve eylemsel düzeyleri arasındaki bu ilişki, okulun derinliklerinde yatan temel amaç, inanç ve efsanelerin yardımıyla açıklığa kavuşabilir. Eğitim lideri, vizyonunu etkilediği örgütsel ve eylemsel düzeydeki bu ilişkiyi çözümlmelidir. Vizyoner liderler, vizyon odaklı girişimlerde bulunurken, yöneticiler örgütsel yaşama ilişkin bilgi yönelimli girişimlerde bulunur (Starratt, 1995, s. 55).



Şekil 3: Vizyon ve İnançlarla Enerjilendirilen Okul Modeli  
Kaynak: Starrat, 1995, s. 54.

Şekil 4'te soğan modelinin yeniden düzenlenmiş iki temel boyutu görülmektedir. Bu iki boyutta yönetici ve liderlerin birbirinden ayrılan yetenekleri ve davranış yönelimleri görülmektedir. Yöneticiler, okullarda daha çok eylem odaklı davranır. Liderler ise, vizyon odaklı davranışlarıyla kendilerini hissettirir. Vizyonun kurumsallaştırılması, örgütsel gerçeğe dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Yöneticiler, genellikle örgütsel



## *Çelik*

inanç ve niyetlerin okulun bütününe yayılmasını sağlamaktır. Yapısal açıdan meydana gelebilecek tehlikelerden biri, herşeyin giderek rasyonelleşmeye başlamasıdır. Semboller mantıksallaştırdığında, amaçların mantıksallaştırılması daha fazla zorlaşabilir. Temel efsane ve inançlarda mantık olmayabilir: Ancak bunlar, örgütsel yaşamla ilgilidir ve örgütsel iletişime canlılık katan kültürel öğelerdir. Okul yöneticisinin vizyonerlik rolü, kültürel etkinliklerde etkili olabilir. Okul yöneticisinin temel sorumluluğu, okul kültürünün özünü oluşturan değer, norm ve inançları okulun bütününe yaymaktır. (Starrat, 1995, s. 56).

Vizyoner liderlik, okul yöneticisinin kendini geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. Vizyoner okul yöneticisi, hem sezgi hem de düşünce gücünü kullanarak, vizyonun okulun ortak bir resmi haline gelmesini sağlayabilir. Bunun için okul yöneticisinin gelecekte okulunu nasıl görmek istediğini belirlemesi gerekir. Okul yöneticisi bu konuda öğretmenlerle işbirliği yapar. Vizyon geliştirme sürecinde her zaman okul yöneticisinin vizyonu paylaşılmaz. Bazen herhangi bir öğretmenin geliştirdiği vizyon, okulun ortak vizyonu olabilir.

Paylaşımçı ve güçlü bir kültüre sahip olan okullarda bireysel vizyonların paylaşımçı vizyona dönüşme şansı daha fazladır. Çünkü güçlü örgüt kültürlerinde kolektif bilinç vardır. Dolayısıyla bireysel olarak geliştirilen vizyonun kim tarafından geliştirildiğinden çok, örgütsel kültürle tutarlılığı önem taşımaktadır. Vizyoner lider olarak okul yöneticisinin en önemli rolü, ortak vizyonun okul kültürüyle kaynaşmasını sağlamaktır. Paylaşılan vizyon ve kültür bütünlüğü, vizyonun eylemselleştirilmesini kolaylaştırır. Böylece okul yöneticisi vizyondan eyleme geçebilir. Okul yöneticisinin kendini yönetmesi Şekil 5'de yer almaktadır.

## **SONUÇ**

Geçmiş, bugün ve gelecek liderlerin davranışlarını etkileyen üç önemli zaman dilimidir. Vizyoner liderlik davranışında gelecek yönelimli davranış büyük önem taşır. Vizyoner liderlik bir ufuk liderliğidir. Bu liderler geçmiş ve bugün yönelimli olmadan daha çok, gelecek yönelimlidirler. Vizyoner liderler vizyonlarıyla kendini izleyenleri geleceğe taşımaya çalışırlar.

NEDEN  
Vizyoner Liderlik

Kendi  
yeteneklerini  
geliştirme

Vizyon geliştirme Vizyondan eyleme geçme  
NE NASIL

Şekil 5: Okul Yöneticisinin Kendini Geliştirmesi

Vizyoner bir lider olarak okul yöneticisi gelecek yönelimli olmak zorundadır. Okul yöneticisi eğitim alanında meydana gelen değişmeleri izleyerek geleceğe yönelik bir vizyon oluşturmalıdır. 2005 yılında benim okulumu "her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde bilgisayar sistemiyle donanmış olarak görmek istiyorum" düşüncesi okul yöneticisinin vizyonunu gösterir. Vizyoner okul yöneticisi vizyondan enerjisini ahr ve aksiyoner davranışlar sergiler. Statü liderliğine dayah bir yönetim anlayışında ise okul yöneticisi okul bahçesini görmekte bile güçlük çekebilir. Sorun odaklı liderlikte stres vardır. Stres ve endişe altında okul yöneticisi enerjisini bugüne harcar.

Bilgi toplumunda düşünce ve sezgi gücünü birleştirerek geleceği düzenlemek, vizyoner liderlik davranışını gerektirir. Gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurmak kolay değildir. Gündelik rutin işlerle uğraşan okul yöneticisinin geleceğe yönelik zaman ayırması zordur. Kendini geliştirmeyen ve insan ilişkilerinde uzman olmayan okul yöneticisinin düşünce ve sezgi sentezli vizyoner liderlik davranışını göstermesi mümkün değildir.

Vizyoner liderlik, Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey eğitim yöneticileri ve il milli eğitim müdürleri açısından daha önemlidir. Ancak üst düzey eğitim yöneticilerinin atanma ve yükseltmelerinde politik yöneticilerin etkili olması, bu yöneticileri vizyon üretmekten çok politik beklentileri karşuamaya yöneltmiştir. Sonuçta nasıl bir öğretmen istiyoruz sorusu bile bir vizyona dayandırılmamış, veteriner ve ziraat mühendisi gibi kişiler, eğitim sistemine öğretmen girdisi olarak alınmıştır.

*Çelik*

## **KAYNAKÇA**

- Bennis, W., (1996), Visionary Leadership, **Beyond Leadership** (Edit: VVarren Bennis, Jagdish Parikh ve Ronnie Lessem), Blackwell Publishers Inc.
- Brengelmann, J. (1995), Davranışçı Psikoloji Açısından Vizyoncu ve Karizmatik Yönetim (Çev: Veli KARAGÖZ), **Vizyon Yönetimi**, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Collin, J. ve Porras, J. (1994). Built to Last: **Successful Habits of Visionary Companies**, New York: Harper Business.
- Covey, S. R. (1990). **Principle Centered Leadership**, New York: Summit Books.
- Heintel, P. (1995). Vizyon ve Öz Yapılanma (Çev: Veli Karagöz), **Vizyon Yönetimi**, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Nanus, B. (1992). **Visionary Leadership**, San Francisco: Jossey-Bass.
- Parikh ve diğ., (1996). Developing a Vision, **Beyond Leadership** (Edit: VVarren Bennis, Jagdish Parikh ve Ronnie Lessem), Blackwell Publishers Inc.
- Schein, E. (1997). **Organizational Culture and Leadership**, San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1996). **Beşinci Disiplin** (Çev: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Starratt, R.J. (1995). **Leaders With Vision**, Corwin Press Inc.
- VWallace, R.C. (1996). **From Vision to Practice: The Art of Educational Leadership**, Corwin Perss Inc.

## **Yazar**

Doç.Dr.Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesidir.

## TÜRKİYE'DE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Nadir ÇELİKÖZ

*Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim (BDO) ile ilgili yapılan çalışmalarını değerlendirmektir. Yapılan çalışmalar; devletin BDÖ'ün geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yönelik çabaları ile Üniversite ve Bilim Enstitülerinde yapılan araştırmaları (yüksek lisans, doktora ve diğer bilimsel çalışmalar) içermekte ve BDO bu iki açıdan irdelenmektedir.*

### **Devletin Bilgisayar Destekli Öğretimle İlgili Yaptığı Çalışmalar**

Türkiye'de bilgisayarın öğretim hizmetinde kullanılması ile ilgili çalışmalar, ortaöğretimde bilgisayarla öğretim konusunun gündeme gelmesi ile başlamıştır. 1984 yılında üniversitelerdeki ilgili bölümlerin öğretim üyeleri ile bakanlık yetkililerinden oluşan bir özel ihtisas komisyonu kurulmuş ve komisyon aynı yıl çalışmalarına başlamıştır. 1985-1986 öğretim yılında tespit edilen bazı lise ve dengi okullarda bilgisayar öğretimi ve bilgisayar destekli öğretimin başlatılması, bu okullarda görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi, pilot okullarda yapılan uygulama sonuçlarına göre sistemin yaygınlaştırılması konularında, tavsiye kararları almıştır (MEB Ortaöğ. Bilg. Eği. İht. Kom. Raporu, 1984).

1985 yılında öğretmen eğitimi için M.E.B. Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığının koordinesi altında, bilgisayar firmalarının kurslar düzenlenmiştir (Güneş, 1991). 1985-1986 öğretim yılından itibaren 101 orta dereceli okula bilgisayar laboratuvarı kurulmuş, her okuldan 2 öğretmen 5 hafta süreli hizmet içi eğitim kurslarına alınarak yetiştirilmiştir (IBM BDE, 1990).



*Çeliköz*

1986-1987 öğretim yılında "Bilgisayara Giriş" adı altında lise son sınıf öğrencilerine haftada 3 saat kurs şeklinde ders verilmeye başlanmış ve bu kurslara toplam 2805 öğrenci katılmıştır (Keser, 1989). Uygulama bilgisayar eğitimi çalışmalarıyla devam ederken, devlet bakanlığınca "bilgisayar destekli öğretim" çalışmaları da başlatılmıştır. 1987-1988 öğretim yılında, tüm ortaöğretim kurumlarında bilgisayar destekli öğretime geçilmesi düşünülmüş, ancak 1989-1990 öğretim yılında projenin uygulama aşamasına geçmesi sağlanabilmiştir (MEB Ortaöğ. Bilg. Eği. İht. Kom. Raporu, 1984; BDE Prj. Dan. Kurl. Topl. II, 1990).

1989-1990 öğretim yılında, 58 okulda yapılan deneme uygulamaları için, yaklaşık 6 Milyar TL. harcama yapılmıştır. Bu uygulamalar esnasında; 18 okul için 378 bilgisayar satın alınmış, 37 ders için toplam 2000 saatlik ders yazılımı geliştirilmiş, 40 okul için daha önce alınan 800 bilgisayarın geliştirilen ders yazılımları ile eğitim ve öğretimdeki etkinliği artırılmış ve 750 öğretmenin eğitimi tamamlanmıştır (BDE Prj. Dan. Kurl. Topl. II, 1990; METARGEM, 1991).

1989 yılında hazırlanan VI. Beş Yıllık Kalkınma Planında, bilgisayar destekli öğretimin yaygınlaştırılması gereği üzerinde durulmuş (DPT, 1990), 1990-1991 öğretim yılında ise 100 milyar harcama yapılmak suretiyle 396 okul için 6500 bilgisayar, 141 ders için 5000 saatlik yazılım ve 5000 öğretmenin, bilgisayar ve ders yazılımı konularında eğitimi gerçekleştirilmiştir (Aksoy, 1989).

1992 yılında, Dünya Bankası ve ilgili kamu ve özel kurumların işbirliği ile hazırlanan proje çerçevesinde öngörülen hususların hayata geçirilmesi için bir plan hazırlanmış, kamuda bilgisayar kullanımını yaygınlaştırma politikası, yazılım sanayiini geliştirme, müh veri tabanı ile bilgi politikası ve bilgitel-bilgisayar iletişimi altyapısı konularında çalışmalar yapılmıştır (VI. B.Y.K.P. 1993 Yılı Programı).

1993 yılında toplanan XIV. Milli Eğitim Şurasında bilgisayar destekli eğitimin ülke çapında yaygınlaştırılması ve tüm öğrencilerin bilgisayar kullanımını öğrenmeleri için gerekli olanak ve ortamın sağlanması (Çetin, 1993) gereği üzerinde durulmuştur. Bilgisayar destekli eğitim çalışmaları çerçevesinde 5000 öğretmenin eğitimleri tamamlanmış ve bu konuda on yıllık bir master plan hazırlığına başlanmıştır (VI. B.Y.K.P. 1993 Yılı Programı). Bu çalışmaların yürütülmesi amacıyla, 1992 yılında

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü (BİLGEM) kurulmuştur. Genel Müdürlüğe bağlı dört daire başkanlığı bulunmaktadır. Bunlardan birisi olan Eğitimde Bilgi Teknolojileri Dairesi Başkanlığı, kendisine bağlı Proje ve Yayın Şube Müdürlüğü ve Okul Destek Şube Müdürlüğü aracılığıyla, okullarda bilgisayar destekli öğretim faaliyetlerini planlayıp, uygulamaya koymaktadır (Bilgisayar Hizmetleri ve Eğitimi Bülteni II, 1993).

BİLGEM, kuruluş amaçları doğrultusunda Türkiye'de BDÖ'yi geliştirmek ve yaygınlaştırmak üzere çeşitli projeler yürütmektedir. Bu projelerin en kapsamlılarından birisi, 1991 yılında Bilgisayar Deneme Okulları kapsamına alınacak okulların tespit edilmesi ile başlayan "53 Bilgisayar Deneme Okulu Projesi"dir. Bu proje ile; eğitim sisteminde bilgisayarın rolü ve uygun kullanımını belirlemek, bilgisayar eğitimiyle ilgili programları geliştirmek, öğretmen eğitimi plan ve programını hazırlamak, eğitim yazılımları için ölçütler belirlemek ve tüm bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli eğitim çalışmalarını değerlendirmek hedeflenmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için projenin uygulanmasına yönelik olarak yapılan çalışmalardan (1992-1997) ilki, 53 okulda BDÖ laboratuvarlarının belirlenen fiziksel ortam standartlarına göre hazırlanmasıdır. Bu amaçla okulların yazılım ve donanım gereksinimleri uluslararası bir ihale ile karşılanmıştır.

Projenin uygulanabilmesi için en önemli etkenlerden biri de sürekli ve periyodik olarak ders öğretmenleri ve formatör öğretmenlerin bilgisayar okur-yazarlığı ve BDÖ konularında eğitilmesidir. Bu konuda Eğitimde Bilgi Teknolojileri Daire Başkanlığı (EBİT) tarafından BE ve BDÖ konularında yönetici ve formatör öğretmenlere yönelik kurslar düzenlenmiştir. Bu kurslarda, bir ay süre ile her okuldan iki matematik, iki fizik öğretmeni ile formatör öğretmenlere eğitim verilmiştir. 1995 Eylül-Ekim döneminde okullarda bilgisayar laboratuvarları ve gerekli fiziki ortamların hazırlanması tamamlandıktan sonra, bilgilendirme ve laboratuvarların etkin kullanımı amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlerine bir hafta, okul müdürlerine ise iki haftalık bir program düzenlenmiştir. 1996 yılı itibariyle bu proje kapsamında yetişmiş formatör öğretmen sayısı 900'dür.

Proje faaliyetleri içerisinde yürütülen bir başka çalışma ise ders yazılımları ile ilgilidir. BİLGEM tarafından projede kullanılmak üzere fizik, kimya, matematik ve biyoloji derslerine yönelik değişik ders yazılımları alınmıştır. Proje kapsamında yer alan genel

*Çeliköz*

liselerde Türkçe öğretim yapılmaktadır. Bu durum yurtdışından alman ders yazılımlarının Türkçe'ye çevrilmesini gerektirmiştir. Ancak alman ders yazılımlarının Türkçe'ye çevirilmesi aşamalarında da değişik problemlerin yaşanması nedeniyle ders yazılımlarının Türkiye'de hazırlanması çalışmaları başlatılmıştır. Yazılımların hazırlanmasında ise "ICON AUTHOR" yazarlık sistemi kullanılmıştır.

Tüm bu çalışmalar devam ederken, projenin değerlendirilmesi amacıyla 1996 yılında bir genelge ile illere öğrencilerin tutum ve düzeylerini belirlemeye yönelik, öğrenci, öğretmen ve velilere uygulanmak üzere testler gönderilmiştir. Projenin değerlendirme aşamasının sonuçlanması ile 1997 yılında tamamlanması beklenmektedir.

## **Üniversite ve Bilim Enstitülerinde Yapılan Çalışmalar**

BDÖ alanında yeni yapılan bir kaç yüksek lisans ve doktora tezinin daha hazırlandığı bilinmekle birlikte, bu araştırmaların henüz YÖK Dokümantasyon Merkezi ve kütüphane kataloglarına geçmemiş olması nedeniyle, bu makalede yer verilememiştir.

Bilgisayar destekli öğretim ile ilgili üniversitelerde ve bilim enstitülerinde yüksek lisans, doktora ve diğer bilimsel araştırmalar BDÖ açısından gruplandırılırsa bilgisayara ve BDÖ'e yönelik tutum araştırmaları, ders yazılımı hazırlamaya yönelik araştırmalar, model önerisi getiren araştırmalar, yazılımları değerlendirmeye yönelik araştırmalar, geleneksel öğretimle BDÖ'ü karşılaştıran araştırmalar ve diğer araştırmalar başlıkları altında bu araştırmaları sıralamak mümkündür.

## **Tutum Ölçmeye Yönelik Araştırmalar**

Bilgisayara yönelik öğretmen ve öğrenci tutumlarının incelendiği 6 araştırma bulunmaktadır (Koksal 1988; Hızal 1989; Aksoy 1989; Gürol 1990; Aşkar 1991; Aşkar, Koksal, Yavuz 1991). Çizelge 1'de bu araştırmalar özetlenmektedir.

Tablo 1. incelendiğinde tutum araştırmalarının genelde bilgisayar ve bilgisayar destekli öğretime yönelik olduğu, görüşleri alman ya da tutumları ölçülen kişilerin ise bazen öğretmenler bazen de öğrenciler olduğu görülmektedir. Araştırmalar sonunda, bilgisayar ve bilgisayar destekli öğretim konusunda, genellikle öğretmen ve öğrenci tutumlarının olumlu olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte tutumlar üzerinde kişisel değişkenlerin önemli etkileri

olduğu ve daha çok bilgisayar ve bilgisayar destekli öğretimle ilgili geçmiş yaşantıları bulunanların olumlu tutumlara sahip oldukları da söylenebilir. Tutum araştırmaları öğrenciler açısından yorumlandığında, araştırmaların yapıldığı tarihlerde bilgisayarların yeni bir araç olmasının ve BDÖ'in geleneksel öğretimden farklı özellikler taşımasının, motive etme ve olumlu tutum geliştirmede etken rol oynamış olabileceği düşünülebilir.

Tutum araştırmaları, bu araştırmaların yapıldığı tarihler açısından irdelendiğinde, daha çok bilgisayarların öğretimde yeni kullanılmaya başlandığı ya da yaygınlaştırma çabalarının yürütüldüğü dönemlere rastladığı görülmektedir. Genellikle yeni teknolojiler günlük yaşama ilk girdikleri zamanlarda insanlar onları kullanmaktan korkarlar ya da çekinirler. Bilgisayarların öğretimde ilk kullanılmaya başladığı dönemlerde de tüm dünyada öğretmenler, yeni bir teknoloji olması nedeniyle kendilerinin yerini alacağı endişesiyle bilgisayarlardan korkmuşlar ve çekinmişlerdir. Bu nedenle Türkiye de ilk yapılan araştırmaların tutumlar üzerinde yoğunlaşmasını doğal karşılamak gerekir.

### **BDÖ için Model Önerisi Getiren Araştırmalar**

Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim için model önerisi getiren 2 araştırma bulunmaktadır (Keser, 1989; Akkoyunlu, 1991). Tablo 2'de Keser'in yaptığı çalışma özetlenmiş, Akkoyunlu'nun araştırmasına ise ulaşılamamıştır.

Tablo 2'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, model önerisi getiren araştırmalar Türkiye'de BDÖ'in yaygınlaştırma çabalarının yürütüldüğü bir döneme rastlamaktadır. Bu dönemde henüz BDÖ'in yürütülmesi ve yaygınlaştırılması için bir model belirlenmemiştir. Bu nedenle öğretmen, öğrenci, yazılım, donanım, finansman vb. boyutların dikkate alındığı kapsamlı çalışmalarla MEB'na yön gösterilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte bu modellerin MEB tarafından uygulamaya taşınmadığı da görülmektedir.

### **Ders Yazılımı Hazırlamaya Yönelik Araştırmalar**

Literatürde ders yazılımının hazırlandığı 8 araştırmaya (Samur 1989; Güngör 1990; Çomoğlu 1990; Alakent 1991; Bekiroğlu 1995; Orhan 1995; Şimşek 1995; Çeliköz 1996) ulaşılabilmektedir. Çizelge 3'de ders yazılımı hazırlamaya yönelik araştırmalar verilmektedir.

## *Çeliköz*

Tablo 3 incelendiğinde yazılım geliştirmeye yönelik araştırmaların genellikle bir örnek teşkil etmek amacıyla hazırlandığı görülmektedir. Genellikle BDÖ'in herhangi bir öğretim alanında yazılımların geliştirildiği ve kullanımı hakkında bilgi verildiği gözlenmektedir. Bununla birlikte farklı stratejileri test etme ya da model önerme gibi amaçlarla da yazılımların hazırlandığı ve araç olarak kullanıldığı da görülmektedir. Ayrıca bu tür araştırmalarda yazılımların test edilmesi amacıyla deneysel yöntemlerin kullanıldığı ve öğrenciler üzerinde denemelerin yapıldığı da gözlenen diğer bir gerçektir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, hazırlanan yazılımlar genellikle öğrenmeyi gerçekleştirir nitelikleri taşımaktadır.

Yazılım geliştirme çalışmaları zor ve zahmetli bir süreci içermektedir. Literatürde yazılımların daha çok para kazanmak amacıyla şirketler tarafından geliştirildiği ve eğitsel özelliklerin bir çoğunu taşımadıkları dile getirilmektedir. Bu açıdan yapılan araştırmalar ele alındığında, üniversitelerde yazılım geliştirmeye yönelik çalışmaların sayıca az olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu tür çalışmaların artırılmasının eğitsel nitelikli yazılımların geliştirilme sürecine önemli katkılar getireceği bir gerçektir.

## **Ders Yazılımlarının Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmalar:**

Ders yazılımlarının değerlendirilmesi ile ilgili 5 araştırma (Deniz 1989; Numanoğlu 1992; Ünal 1992; Orhan 1995; Şimşek 1995) bulunmaktadır. Bunlardan Şimşek (1995) ve Orhan (1995)'m araştırmalarına yazılım geliştirmeye yönelik araştırmalar içerisinde de değinilmişti. Çizelge 4'te değerlendirmeye yönelik araştırmalar verilmektedir:

Ders yazılımlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar temelde yazılımların eğitsel niteliklerini artırmayı ve yazılımların kalitesi hakkında fikir vermeyi amaçlamaktadır. Bu tür araştırmalarda ölçütler, standartlar, modeller geliştirilmekte ve yazılımlar bu doğrultuda değerlendirilmektedir. Çizelge 3 ve 4'ün incelenmesinden de anlaşılacağı gibi Deniz (1989) ve Numanoğlu (1992)'nin araştırmalarında ders yazılımlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütler geliştirildiği, Şimşek (1992)'in araştırmasında standartlar, Orhan (1992)'m araştırmasında değerlendirme modeli ve Ünal (1992)'m araştırmasında ise

daha önce geliştirilmiş bir yazılım kullanılarak, uygulanabilirlik açısından değerlendirildiği görülmektedir.

BDÖ için hazırlanan yazılımlarının değerlendirilmesinde literatürde üç yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar doğrudan, dolaylı ve tümleşik değerlendirme yaklaşımlarıdır (Çeliköz ve Cığnerler, 1996). Doğrudan değerlendirme deneysel mantığa dayalıdır ve yazılımların bizzat kullanıcılar üzerinde test edilmesini gerektirir. Dolaylı değerlendirme ise yazılımın kalitesi ile taşıdığı dış özellikler arasında determinist ilişkiler olduğu varsayımına dayalıdır. Dolaylı yaklaşımı izleyen tüm değerlendirmelerde bir ölçüt listesi ya da listeleri kullanılır. Yazılım bu ölçütlere uygun ise "eğitsel" değilse "eğitsel olmadığı" kabul edilir. Dolaylı değerlendirme boyuta, ilkeye ve standarda dayalı olmak üzere üç farklı alt yaklaşım kullanılarak yapılmaktadır. Bu alt yaklaşımlar aynı zamanda özelliklerin soyuttan, somuta doğru sıralanışını da ifade etmektedir. Değerlendirme yaklaşımlarından üçüncüsü tümleşik değerlendirme yaklaşımıdır. Tümleşik değerlendirme bu iki yaklaşımın güçlü yönlerinin bir araya getirilmesi ve deneysel ölçme koşullarının sağlanamadığı durumlarda, doğrudan değerlendirmeyi telafi etmek amacıyla, dolaylı değerlendirme tekniklerinin kullanımını ifade etmektedir.

Verilen araştırmalar değerlendirme yaklaşımları açısından incelendiğinde Deniz (1989), Numanoğlu (1992) ve Orhan (1995)'m araştırmalarında dolaylı değerlendirme yaklaşımlarında kullanılabilecek ölçütlerin, Şimşek (1995)'in araştırmasında ise standartların geliştirildiği görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan yöntemler, değerlendirme yaklaşımları açısından incelendiğinde, Deniz (1989) ve Numanoğlu (1992)'nun dolaylı değerlendirme, Şimşek ve Orhan (1995)'m tümleşik değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları söylenebilir.

### **BDO'le Geleneksel Öğretimin Karşılaştırıldığı Araştırmalar:**

Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim yöntemini geleneksel öğretimle karşılaştıran 10 araştırma bulunmaktadır (San 1986; Öztürel 1987; Koksall 1988; Bayraktar 1988; Sezer 1989; Pekçağlayan 1990; Coşkun 1990; Aşkar 1991; Güneş 1991; Say 1992). Bu araştırmalardan Koksall (1988) ve Aşkar (1991)'m çalışmaları, tutumlara yönelik araştırmalar içerisinde

## *Çeliköz*

vurgulanmıştır. Çizelge 5'de geleneksel öğretimle BDÖ'ü karşılaştıran araştırmalar özetlenmektedir.

BDÖ ve geleneksel öğretimin karşılaştırıldığı araştırmalar, öğretim amacı taşımakta ve bu yöntemlerin öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Çizelge 5 incelendiğinde öğretim alanlarının kir ya, matematik gibi daha çok sayısal derslere yönelik olduğu ve öğretim yapılan grupların da anaokulu ya da ilköğretim kademeleri olduğu görülmektedir. Bunun nedenleri, kitle açısından bu eğitim kademelerinde okullaşma oranlarının yüksek olması, daha fazla öğrenci kitlesi bulunması, MEB'nin BDÖ e geçme çabaları düşünülebilir, öğretim alanları açısından ise, araştırmaların yapıldığı dönemlerde sayısal derslere yönelik yazılımların daha kolay hazırlanabiliyor olması, öğrencilerin sayısal derslerde daha fazla başarısız olması vb. nedenler sıralanabilir. Araştırmalarda elde edilen sonuçlar çeşitlilik göstermekle birlikte genel olarak BDÖ'in geleneksel öğretime göre öğrenme üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

### **Diğer Araştırmalar:**

BDÖ ile ilgili araştırmalardan bazıları, yukarıda sıralanan gruplamalardan farklı amaçlar taşıması ve kendi içerisinde yeni bir grup oluşturacak sayıda araştırma bulunmaması nedeniyle diğer araştırmalar başlığı altında ele alınmıştır. Bunlar (Taşçı (1993), Kaşlı (1991) ve Somuncuoğlu (1996)'nun yaptığı araştırmalardır. Çizelge 6'da bu araştırmalar özetlenmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde Taşçı (1993)'nın MEB'nin yürüttüğü BDE Projesini değerlendirdiği, Kaşlı (1991)'nm BDÖ için ders yazılımlarının hazırlanmasında izlenecek sürece işaret ettiği ve Somuncuoğlu (1996)'nun da ders yazılımlarının hazırlanmasında kullanılacak geribildirim stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkisini araştırdığı görülmektedir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre MEB'nin yürüttüğü BDE Projesinin yönetim açısından başarılı olmadığı, yazılım hazırlamada izlenecek basamakların genel olarak başlangıç çalışmaları-ayrmtılı tasarım-gerçekleştirme-değerlendirme aşamalarından oluşması gerektiği ve yazılımlarda kullanılan geribildirimlerin, içerdiği bilgi miktarıyla orantılı olarak öğrenmede kalıcılık ve başarıyı arttırdığı görülmektedir.

## **Sonuç**

Bilgisayar destekli öğretim Türkiye'de yeni bir uygulama alanıdır ancak pahalı bir yatırımdır. Bu yüzden devletin bu konuda yaptığı ilk çalışmalar daha çok, dar kapsamlı olarak yürütülmüş ve yapılanmaya yönelik olmuştur. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yapılanmanın yanı sıra yaygınlaşma ve niteliğe yönelik çalışmaların da birlikte yürütüldüğü görülmektedir.

Üniversite ve bilim enstitülerinde yapılan çalışmalarda ise yeni bir araç, yeni bir yöntem olması nedeniyle daha çok bilgisayara ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumların ölçüldüğü, model önerilerinde buhur lduğu ve deneysel çalışmalarda da geleneksel öğretimle BDÖ'in kıyaslandığı görülürken, son yıllarda yapılan araştırmaların daha çok ders yazılımı hazırlamaya ve nitelik geliştirmeye yöneldiği, bilgisayar destekli öğretimin nasıl daha etkili kullanılabileceği sorusuna cevap arandığı söylenebilir.

Sonuç olarak yapılan çalışmaların ve alman kararların, bilgisayarın eğitimde kullanılmasına, bilgisayar destekli öğretimin Türkiye'de her geçen gün biraz daha yaygınlaşmasına rağmen, BDÖ'in belirlenen hedeflere ulaşmamış olması nedeniyle, bu çalışmaların ve araştırmaların henüz yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. Bu noktada BDÖ'in yaygınlaşması ve niteliğinin artırılabilmesi için devletin BDÖ'in Dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimi ve alanda yapılan araştırmaların bulguları doğrultusunda, belirlenen hedeflere ulaşımı sağlayacak yeni stratejiler belirlemesi, bu yönde kaynak aktarması ve belirlenen stratejileri uygulamaya dönüştürmesi gerekmektedir. Diğer taraftan BDÖ'in etkililik ve verimliliğini artırıcı yeni bilimsel çalışmaların sürdürülmesi de son derece önem taşımaktadır.



Tablo 1. Bilgisayar ya da BDÖ'e yönelik tutum araştırmaları

Yazarı Soyadı-Adı-Yılı)	Araştırmanın Adı	Kullanılan Yöntem	Sonuçlar
Cöksal Metin 1988)	BDÖ'in matematik başarısına etkisi ve matematik ile bilgisayara yönelik tutumları	Deneysel yöntem (kontrol gruplu ön test-sontest modeli)	BDÖ'in öğrenciler üzerinde olumlu tutumlar geliştirdiği gözlenmiştir.
Ucsoy M. Emin 1989)	Bilgisayar kursundan geçen öğretmenlerin bir eğitim aracı olarak bilgisayara ilişkin tutumları	Survey yöntemi	Öğretmenlerin tutumlarında cinsiyet, görev uğu dersler, açılan bilgisayar kurslarında görev mamaları, teknolojik gelişmeleri izleyip inde farklılıklar olduğu gözlenmiştir.
-ıızal Alışanı 1988)	Bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli eğitime ilişkin öğretmen görüşle-rinin değerlendirilmesi.	Deneysel yöntem (kontrol gruplu öntest-sontest model)	Öğretmenler bilgisayarların eğitim sistemine girmesi konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir
jürol, Mehmet 1990)	Eğitim aracı olarak bilgi-sayara ilişkin öğretmen görüş ve tutumları	Survey yöntemi	Öğretmen tutumlarının, bu konuda sahip oldukları eğitimle orantılı olduğu, bilgisayar konusunda eğitim alan öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmektedir.
\şkar, Petek 1991)	Bilgisayar destekli öğretim ortamı	Deneysel yöntem	Öğretmen ve öğrenciler BDÖ lehinde görüşlerini ortaya koymuşlardır.
\şkar Petek, lülya Yavuz, Vletin Koksal 1991)	Bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeği	Deneysel yöntem	İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar destekli öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin BDÖ'in değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda kullanılabileceği belirtilmekte

Tablo 2. Model önerisine yönelik araştırmalar

Yazarı (Soyadı-Adı-Yılı)	Araştırmanın Adı	Kullanılan Yöntem	Sonuçlar
Keser, Hafize (1989)	Bilgisayar destekli öğretim için bir model önerisi	Survey yöntemi	Ortaöğretimde bilgisayar destekli öğretim; öğrenci, öğretmen, ders yazılımı, ortam, öğretim-öğrenme süreçleri, destek hizmetler^ ve finansman açısından ele alınmış ve bu boyutlara dayalı bir model önerilmiştir. Ayrıca, donanım ve yazılım-da standardizasyona gidilmesi, orta ve uzun vadede BDÖ'de işlevsel bir örgütlenmeye gidilmesi ve BDÖ projesinde bütünleşik sisteme geçilmesine yönelik çalışmalar yapılması da önerilmektedir.

Tablo 3. Ders yazılımı hazırlamaya yönelik araştırmalar

Yazarı (Soyadı-Adı-Yılı)	Araştırmanın Adı	Kullanılan Yöntem	Sonuçlar
Samur, Ramazan (1989)	Bilgisayar destekli eğitim ve uygulama	Survey yöntemi	Bilgisayarlı eğitimin öğretmene, öğrenciye ve eğitime sağlayacağı olanaklar doğrultusunda GWBASIC311 programlama dili ile, "Cisimlerin Dayanımı" dersine yönelik bir bilgisayar programı hazırlamıştır. Programın genel kullanımı hakkında bilgi vermektedir.
Güngör, Cengiz (1990)	Etkileşimli öğretim aracı geliştirme ve Makina mühendisliği dersi üzerinde örnek uygulama	Survey yöntemi	Makina mühendisliği bölümü lisans öğrencilerine, "Makine Elemanları" ders konularını bilgisayar yardımı ile anlatmak için "Paket Süper EditTM' kullanarak bir yazılım hazırlanmıştır. Yazılımın kullanımı hakkında bilgi vermektedir.
Çomoğlu, Derya (1990)	Pascal için bir bilgisayar destekli öğretim sistemi tasarımı ve gerçekleştirimi	Survey ve deneysel yöntem (kontrol gruplu öntest-sontest model)	DOS ortamı altında çalışan mikro bilgisayarlar üzerinde Pascal dilini öğrenen kişilere yardım amaçlı bir yazılım hazırlamıştır. Yazılım pascal dilinde yazılmış programların işlemleri sırasında program akışını ve değişkenlerin aldığı değerleri göstererek, pascal dilini öğrenenlere yardımcı olmaktadır. Ayrıca yazılım, 40 öğrenci üzerinde uygulanarak ilk olumlu kullanım gözlemleri sağlanmıştır.

Tablo 3-(Devam)

izan ovadı-Adı-Yılı)	Araştırmanın Adı	Kullanılan Yöntem	Sonuçlar
akent araoğlan) ıhar. (1991)	ilkokullar için bilgisayar dayalı öğrenme ortamları	Deneysel yöntem	On-Logo ortamının öğrenmeye etkisinin test edildiği araştırmada Ön-Logo ortamının Logo öğrenmeye önemli bir etkisi görülmemiştir.
skiroğlu, yazi (1995)	Bilgisayar destekli öğretim için bir modül tasarımı	Survey yöntemi	Meslek Analizi ve Program Geliştirme Dersi için bir bilgisayar destekli öğretim modülü örneği hazırlanmış ve kullanımı hakkında bilgi vermiştir.
han, Feza 395)	Bilgisayar ders yazılımlarının değerlendirilmesi için bir model önerisi	Deneysel yöntem	Uzmanlar, ders yazılımı hakkında olumlu görüş bildirirken, öğretenler teknik özellikler yönünden yetersiz, kişisel düşünceler ve eğitsel özellikler yönünden yeterli, öğrenciler ise "öğrenme isteğini artırıcı" olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yazılımın, uygulamada da öğrenmeyi gerçeleştirir bir özelliğe sahip olduğu da göz-lenmiştir. Yazılımda kullanılan yaklaşıma göre yazılımlar için bir değerlendirme modeli önerilmektedir.
tnşek, Nurettin 395)	Yazılım tasarım standartlarının bilgisayar ortamında öğrenmeye etkisi	Survey ve deneysel yöntem	Birisi tasarım standartlarına uygun diğerisi ise uygun olmayan iki ders yazılımı hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda 42 tasarım standartma uygun olarak hazırlanan ders yazılımını öğrenme kaynağı olarak kullanan öğrencilerin, uygun olmayan yazılımı kullananlara göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Yazılım hazırlamada kullanılan standartlar önerilmektedir.
diköz, Nadir 396)	Bilgisayar destekli öğretim için özel ders türünde bir ders yazılımının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi	Survey ve deneysel yöntem	Linkvıy yazarlık sistemi kullanılarak bir ders yazılımı hazırlanmıştır. Araştırma bulgularına göre yazılımın öğrenmeyi gerçeleştirir bir özelliğe sahip olduğu, uzmanlara göre ise yazılımın eğitsel ölçütleri taşıdığı belirtilmiştir.

Tablo 4. Ders Yazılımlarının Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmalar

Yazarı (Soyadı-Adı-Yılı)	Araştırmanın Adı	Kullanılan Yöntem	Sonuçlar
Deniz, Levent (1989)	Bilgisayar yazılımlarının değerlendirilmesi eğitsel yazılımlar	Survey Yöntemi  Literatüre dayalı olarak bir ders yazılımı değerlendirme formu geliştirmiştir.	Araştırmada, bu değerlendirme formuna göre değerlendirilen yazılımların, yazılı belgeler açısından yetersiz; içerik, eğitsel ve teknik özellikler öğeleri açısından yeterli oldukları gözlenmiştir.
Numanoğlu, Mustafa (1992)	MEB BDE Projesi bilgisayar destekli öğretim ders yazılımlarında bulunması gereken eğitsel özellikler	Survey yöntemi  Literatüre dayalı olarak ders yazılımları değerlendirme formu geliştirilmiştir.	Ders yazılımlarında bulunması gereken 110 eğitsel ölçüt geliştirilmiş ve araştırmada uzmanlar bu ölçütlerin yazılımlarda bulunması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.
Ünal, (Taşçıoğlu) Çiğdem (1992)	Bilgisayar destekli eğitim yaklaşımlarının ilköğretimde uygulanabilirliği ve ilköğretim için geliştirilmiş bir ders yazılımının bilgisayar destekli eğitim yaklaşımları açısından değerlendirmesi	Survey yöntemi	BDE yaklaşımlarının eğitsel amaçları gerçekleştirecek şekilde ve ünite akışı içerisinde kullanılması gerekli ve uygun olarak vurgulanmaktadır.

Tablo 5. BDÖ ile Geleneksel Öğretimi Karşılaştırmaya Yönelik Araştırmalar

Yazarı ayadı-Adı-Yık)	Araştırmanın Adı	Kullanıla n Yöntem	Sonuçlar
n, Pınar )86)	Anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarında sayı ve miktar korunumunun kazandırılmasında bilgisayarla yapılan eğitimin etkisinin İncelenmesi	Deneysel yöntem	Sayı korunumunun kazandırılmasında iki yöntem arasında fark bulunmazken, miktar korunumunun kazandırılmasında BDÖ'in etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yaş, cinsiyet, anne-babanm öğrenim düzeyinin etkili olmadığı gözlenmiştir.
türel, Lale )87)	Bilgisayarla öğretimin matematik erişisine etkisi	Deneysel yöntem	Bilgisayarlı öğretimin lehine, geleneksel öğretim yöntemine göre önemli derecede farklılık bulunmuştur
yraktar, Emel )88)	Bilgisayar destekli matematik öğretimi	Deneysel yöntem	Matematik öğretiminde BDÖ'in geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu gözlenmiştir
zer, Nülifer )89)	Bilgisayarlı öğretimin İlkokul 5. Sınıf öğrencilerinin matematik erişisine etkisi	Deneysel yöntem	Geleneksel öğretime oranla BDÖ lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.
kçağlayan, İgün (1990)	Anaokuluna giden 6 yaş grubu çocuklar-da klasik eğitim yöntemleri İle bilgisayar destekli eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması	Deneysel yöntem	Zihinsel gelişim süreçlerinde BDÖ'in etkili olduğunu ancak BDÖ kadar geleneksel öğretim yöntemlerinin de etkili olduğu belirtilmektedir. Sayı sembollerini, geometrik şekilleri ve renk tonlarını tanımlama ve ayırtetme aşamalarında BDÖ etkili olurken, tanıma aşamasında geleneksel öğretim etkili bulunmuştur.

Tablo 6. BDO ile ilgili Diğer Araştırmalar

Yazarı (Soyadı-Adı-Yılı)	Araştırmanın Adı	Kullanılan Yöntem	Sonuçlar
Taşçı, Deniz (1993)	Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim'in yöntemi ve bir model önerisi	Survey yöntemi	Bilgisayar destekli öğretim ve MEB'nın yürüttüğü Bilgisayar Destek-li Eğitim Projesinin (BDEP), yönetim bilimi açısından değerlendirildiği araştırmada, BDE Projesinin başka türlü aşılması oldukça zor görünen problemlerinin üstesinden gelmesini sağlayacak olanaklar ortaya koyduğunu ancak Proje'nin geliştirilmesinde gösterilen başarının, BDE Projesinin yönetiminde gösterilmediği belirtilmektedir.
Kaşlı, Ahmet (1991)	Bilgisayar destekli öğretim izlencelerinin geliştirilmesi için bir metodoloji	Survey ve deneysel yöntem	Bilgisayar destekli öğretim sürecinde verimliliği artırmak ve nitelikli ders yazılımı hazırlanmasını sağlamak amacıyla, bir ders yazılımı hazırlama metodolojisi geliştirilmiştir. Yazılımların geliştirilmesinde bu model önerilmektedir.
Somuncuoğlu, Demet (1996)	Bilgisayar destekli öğretimde farklı geribildirim stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkisi	Deneysel yöntem	Geri bildirim içerdiği bilgi miktarı ile orantılı olarak öğrenmede kalıcılığın arttığı ve başarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çeliköz

### **KAYNAKÇA:**

Akkoyunlu, Buket. Bilgisayar Destekli Öğrenmede Türkiye İçin Bir Model (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Leicester Üniversitesi, Londra: 1991.

Aksoy, M. Emin. **Bilgisayar Kursundan Geçen Öğretmenlerin Bir Eğitim Aracı Olarak Bilgisayara İlişkin Tutumları** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1989.

Alakent (Karaoğlan) Bahar. **İlkokullar İçin Bilgisayara Dayalı Öğrenme Ortamları** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir: 1991.

Aşkar, Petek. "Bilgisayar Destekli öğretim Ortamı". **Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, İstanbul: 1991.

Aşkar Petek, Hülya Yavuz, Metin Koksall. "Bilgisayar Destekli öğretime Yönelik Tutum ölçeği". **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Temmuz 1991, Cilt: 15, Sayı: 81.

Bayraktar, Emel. **Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi**. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: 1988.

Bekiroğlu, Niyazi. **Bilgisayar Destekli Öğretim için Bir Modül Tasarımı** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: 1995.

Coşkun, Fatma. **Anaokuluna Giden Çocukların 1-5'e Kadar Sayı Sembollerini Öğrenmelerinde Geleneksel Eğitim İle Bilgisayar Eğitiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi** (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara: 1990.

Çeliköz, Nadir. "Bilgisayar Destekli Öğretim İçin özel Ders Türünde Bir Ders Yazılımının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1996.

....., Nurettin Şimşek ve Demet Somuncuoğlu. "Eğitsel Yazılımların Kalite ölçümünde Geçerlilik ve Güvenirlik Sorunu", **III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (4-7**

**Eylül 1996)-Bildiriler-Uludağ Üniversitesi, Bursa: 1996.**

Çetin, Cemil. "Eğitim Sorunu ve Milli Eğitim Planı". **Milli Eğitim**, Sayı: 124, Kasım 1993.

Çomoğlu, Derya. **Pascal İçin Bir Bilgisayar Destekli Öğretim Sistemi Tasarımı ve Gerçekleştirimi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), H.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara: 1990.

Deniz, Levent. **Bilgisayar Yazılımlarının Değerlendirilmesi Eğitsel Yazılımlar** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1989.

**DPT. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı.** Ankara. 1990.

–. **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı 1993 Yılı Programı.** Ankara: 1993.

Güneş, Neşei **Bilgisayarla Öğretimde Değişik Yaklaşımların Öğrenme Üzerindeki Etkileri**, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: 1991.

Güngör, Cengiz. **Development of an Interactive Teaching Tool, "Course Designer" and Sample Application to a Mechanical Engineering Course** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) ODTÜ, Ankara: 1990.

Gürol, Mehmet. **Eğitim Aracı Olarak Bilgisayara İlişkin Öğretmen Görüş ve Tutumları** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ: 1990.

Hızal Alışan. **Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir: 1989.

**IBM, BDE Araştırma ve Geliştirme Merkezi,** Kasım 1990.

Kaşlı, Ahmet. **Bilgisayar Destekli Öğretim İzlemlerinin Geliştirilmesi için Bir Metodoloji** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir: 1991.

Keser, Hafize. **Bilgisayar Destekli Öğretim İçin Bir Model Önerisi**(Yayınlanmamış Doktora Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1989.



*Çeliköz*

—. "Ders Yazılımları ve Değerlendirme" **Yayınlanmamış Ders Notları**, Ankara: 1992.

Koksal, Metin ve Hülya Yavuz. "BDE'nin Başarıya Ulaşmasını Etkileyen Faktörler", 8. **TBD**, 1990.

Koksal, Metin. **The Effect of Computer Assisted Instruction On Students' Mathematics Achievement, Attitudes Toward Computer and Mathematics** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) ODTÜ, Ankara: 1988.

MEB, **Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu Raporu**, Ağustos-Kasım 1984.

MEB, **BDE Proje Danışma Kurulu Toplantısı II**, Ankara: 1990.

MEB, "Eğitim Bilgi Teknolojileri". **Bilgisayar Hizmetleri ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Bülteni**, Sayı: 1-2, Ankara, Nisan 1993.

MEB, METARGEM. **Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitim**, MEB, Ankara: 1990-1991.

Numanoğlu, Mustafa. **MEB BDE Projesi Bilgisayar Destekli Öğretim Ders Yazılımlarında Bulunması Gereken Eğitsel Özellikler** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1992.

Orhan, Feza. **Bilgisayar Ders Yazılımlarının Değerlendirilmesi İçin Bir Model Önerisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1995.

Öztürel, Lale. **Bilgisayarla Öğretimin Matematik Erişisine Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1987.

Pekçağlayan, Nilgün. **Anaokuluna Giden Altı Yaş Grubu Çocuklarda Klasik Eğitim Yöntemleri İle Bilgisayar Destekli Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1990.

Samur, Ramazan, **Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uygulama** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: 1989.

San, Pınar. **Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Çocuklarında Sayı ve Miktar Korunumunun Kazandırılmasında Bilgisayarla Yapılan Eğitimin Etkisinin**

- İncelenmesi** (Yayınlanmamış Çocuk ve Gelişimi ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi), H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1986.
- Say, Rıdvan. **Bilgisayar Destekli Kimya Eğitimi Uygulamaları** (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1992.
- Sezer, Nilüfer. **Bilgisayarlı Öğretimin İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1989.
- Somuncuoğlu, Demet. **Bilgisayar Destekli Öğretimde Farklı Geribildirim Stratejilerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1996.
- Şimşek, Nurettin. **Yazılım Tasarım Standartlarının Bilgisayar Ortamında Öğrenmeye Etkisi.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1995.
- Taşçı, Deniz. **Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim'in Yöntemi ve Bir Model Önerisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir: 1993.
- Ünal, (Taşçıoğlu) Çiğdem. **Bilgisayar Destekli Eğitim Yaklaşımlarının İlköğretimde Uygulanabilirliği ve İlköğretim İçin Geliştirilmiş Bir Ders Yazılımının Bilgisayar Destekli Eğitim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir: 1992

### **Yazar**

Araştırma Görevlisi Nadir Çeliköz, G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmaktadır.



## **AZERBAYCAN EğİTİM SİSTEMİ**

**Muammer ERGÜN**

*Bu çalışmada Azerbaycan Eğitim Kanunu esas alınarak "Azerbaycan Eğitim Sistemi" incelenmeye çalışılmıştır. Azerbaycan'daki uygulamalar hakkında Azerbaycan'ın Türkiye Eğitim temsilcisi Doç. Dr.İsmail İsmailov'dan ve Doktor Elmir Bayramoğlu'ndan bilgi alınmıştır.*

### **Azerbaycan**

88.600 km<sup>2</sup> yüzölçümlü olan Azerbaycan'ın güneyinde İran, kuzeyinde Rusya Federasyonu, batısında Ermenistan, güneybatısında Türkiye, kuzeybatısında ise Gürcistan vardır. 2.100.000 nüfuslu Bakü, Azerbaycan'ın başkentidir. Para birimi Manat olan Azerbaycan'da Azeri Türkçesi kullanılmaktadır. 1995 verilerine göre (Tika 1995:7) 7.486.090 nüfuslu olan Azerbaycan'da nüfusun 3.952.800u kentte, 3.477.900u kırsal kesimde yaşamaktadır. Azerbaycan'ın doğal kaynakları petrol, doğal gaz ve demirdir. Ayrıca tarımsal alanlara sahip Azerbaycan'da üzüm, pamuk, tütün, sebze ve meyve yetiştiriciliği yapılmaktadır. Azerbaycan'da 1.009.300 kişi tarımda, 429.400 kişi sanayide olmak üzere 2.727.834 kişi toplam çalışan nüfusa sahiptir. Kişi başına milli geliri 1994 yılında 168.000 Manat'dır.

30 Eylül 1991'de bağımsızlığını ilan eden Azerbaycan'da 7 Haziran 1992'de yapılan Cumhurbaşkanlığı seçiminde Ebulfeyz Elçibey Azerbaycan Cumhuriyeti'nin başına gelmiştir. 4 Haziran 1993'de gerçekleştirilen darbe ile Elçibey görevden uzaklaştırılmış yerine Meclis başkanı Haydar Aliyev getirilmiştir. 3 Ekim 1993'te yapılan seçimle de Aliyev Cumhurbaşkanı seçilmiştir.

### **Bağımsızlık Öncesi Azerbaycan'da Eğitim**

28 Nisan 1920'de Kızıl Ordu tarafından işgal edilen Azerbaycan'da Sovyetler, Komünizm adına milli duygulara yer vermeyen bir eğitim sistemini yerleştirmiştir. Azerbaycan

Yüksek Sovyet'i 1 Mayıs 1925 bir kararname çıkararak Arap alfabesini kaldırarak Latin alfabesine geçilmesini sağlamıştır. 1928de Türkiye'de Latin alfabesi kabul edilince Sovyetler Birliği bu kez Azerbaycan'da Latin alfabesini kaldırarak yerine Kiril alfabesini getirmiştir (Oğan 1992:23).

Sovyet döneminde Azerbaycan'da okuma yazma bilenlerin sayısı hızla yükselmiştir. Bugün nüfusunun % 95'inin üzerinde Azerbaycan Türk'ü okuma ve yazma sorununu çözmüş durumdadır. Sovyet döneminde önce ilkokul, sonra da ortaokul zorunlu eğitim haline getirilmiştir.

### **Azerbaycan Eğitim Sistemine Genel Bakış**

Azerbaycan eğitim sisteminin genel esaslarını, 1992 yılında Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisi tarafından kabul edilen "*Tahsil Kanunu*" belirlemektedir. Altı bölümden oluşan Tahsil kanununun birinci bölümü "*Genel Maddeler*" başlığını taşımaktadır. İkinci bölümü "*Eğitim Sistemi*", üçüncü bölümü ise "*Eğitim Sisteminin Yönetimi*" oluşturmaktadır. Dördüncü bölümde ise "*Eğitim Projesinin İştirakçileri*" başlığı altında eğitime doğrudan veya dolaylı katılanlar incelenmektedir. Beşinci bölümde "*Eğitim Finansmanı*" ile ilgili maddeler vardır. Son bölüm "*Eğitim Alanında Uluslararası İşbirliği*" başlığını taşımaktadır. Irkı, milli ve dini mensubiyeti, dili, cinsi, yaşı, sağlığı, maddi durumu, siyasi görüşü gözetilmeksizin vatandaşların eğitim hakkı tahsil kanunu ile güvence altına alınmıştır. Vatandaşların eğitim türünü, okulunu ve eğitim dilini seçme serbestliği vardır. Azerbaycan eğitimi, demokratik bir karakter taşımakta olup genel dünyevi değerler, milli zemin üzerinde öğretilmektedir. Azerbaycan'da eğitimin dayanağı anayasa, yasalar, tahsil kanunu ve uluslararası anlaşmalarıdır.

### **Azerbaycan Eğitim Kurumları**

Azerbaycan eğitim sistemindeki okullar; ilkokula kadar terbiye (ana okulu), umum eğitim (ilkokul, ortaokul, lise), Peşe (meslek), ihtisas eğitimi, yüksek öğretim şeklinde yapılandırılmıştır.

Eğitim sisteminin basamakları tahsil kanununun 11. maddesinde şöyle belirlenmektedir:

- Okulöncesi Eğitim: Anaokulu ve Kreşler
- Umum Tahsil (Genel Eğitim): iptidai, Esas eğitim, Lise.
- Meslek İhtisas Eğitimi: Teknik ve Meslek eğitimi, Orta İhtisas eğitimi.
- Yüksekokullar: Üniversiteler, Enstitüler, Harb Okulları, Akademiler.
- Yüksek Okul Diploması Aldıktan Sonraki Eğitim: Magistaratura (Yüksek lisans), Doktoratura (Doktora).

Azerbaycan Cumhuriyeti tahsil kanununun 12. maddesi ise eğitim türlerini şöyle belirlemiştir: A-) Sadece eğitim görenler, B-) Çalışarak eğitim görenler, C-) Ailede eğitim görenler, D-) Serbest eğitim görenler.

Devlet belirli ihtisas dallarında, çalışarak eğitim görmeyi veya eksternat yoluyla sadece sınavlara girerek bir okuldan mezun olmayı yasaklamıştır (Tıp, mühendislik, vb. dallarda). Lenin Eksternat yoluyla hukukçu diploması almıştır. Eksternat, Türkiye'deki açıköğretim ile eşdeğerdir.

## **Eğitim Dili**

Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Kanununun 6. maddesi eğitim dilini düzenlemektedir. Bu maddeye göre "Azerbaycan Cumhuriyeti'nin eğitim kurumlarında eğitim dili Azerbaycan Dili'dir." Ancak toplumun talebine uygun olarak devlet standartları çerçevesinde, mutlaka Azerbaycan Dili, Azerbaycan Tarihi, Azerbaycan Edebiyatı ve Azerbaycan Coğrafyası da öğretilmek şartıyla azınlık halklarının dillerinde ve Batı Dillerinde eğitim yapılabilir.

Azınlık okullarında Azerbaycan Eğitim Bakanlığının belirlediği programa ek olarak haftada ikişer saat her sınıfta kendi ana dilleri okutulmaktadır. Azınlık okullarında öğretim dili, o azınlığın konuştuğu dildir.

## **Okulöncesi Eğitim**

Azerbaycan Tahsil Kanununun 14. maddesi okulöncesi eğitimi düzenlemektedir. Buna göre okulöncesi eğitim 1.5 yaşında

başlayıp 6 yaşma doldurana kadar ailede ve okulöncesi terbiye kurumlarında verilmektedir. Okulöncesi eğitim zorunlu değildir. Okulöncesi kurumlara çocuklar ailelerinin isteği üzerine alınırlar. Bu kurumlarda çocuklar aile ile sıkı bir işbirliği halinde yetiştirilirler. Bu kurumlar Tahsil Kanununda terbiye kurumları adıyla anılmaktadırlar. Devlet, çocukların ve bebeklerin terbiyesi ve sosyal gelişmesi için mali ve maddi yardım güvencesi vermektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarının amaçları şu şekildedir:

1. Çocuklara Azerbaycan Dilinin öğretilmesi.
2. Milli ve ahlaki değerlerin öğretilmesi.
3. Yetenekli öğrencilerin ortaya çıkarılması.
4. Yetenekli öğrencilerin yeteneklerine göre (jimnastik, resim, müzik, korografi, yabancı dil vb) temel eğitime başlanması.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde okulöncesi eğitim kurumları şu şekilde belirlenmiştir.

- **Körpe Evleri:** 1.5-2 yaş arası çocukların devam ettiği okulöncesi eğitim kurumlarıdır.
- **Körpe Evleri Bahçeleri:** 2 - 3 yaş arası çocukların devam ettiği okulöncesi eğitim kurumlarıdır.
- **Çocuk Bahçeleri ve Aile Bahçeleri:** 3 - 6 yaş arası çocukların devam ettiği okulöncesi eğitim kurumlarıdır.
- **Okul Bahçeleri:** Herhangi bir okulun bünyesinde açılan okulöncesi eğitim kurumlarıdır.
- **Bahçe İnternatları:** Ailelerin, çocuklarını yatılı olarak verdikleri okulöncesi eğitim kurumlarıdır.
- **Çocuk Evleri:** öksüz, yetim ve bakıma muhtaç çocukların bakıldıkları okulöncesi eğitim kurumlarıdır.
- **Sakat ve zihinsel özürlü çocuklar için çocuk evleri**

Azerbaycan'da 2268 okulöncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda 173.000 öğrenci terbiye almaktadır. Okulöncesi çağ nüfusun okullaşma oranı % 18.4'tür. Bu kurumlarda 20.000'e yakın öğretmen görev yapmaktadır (Tika 1995).

## **Genel Eğitim Okulları**

Azerbaycan eğitim sisteminde genel eğitim okulları; İptidai Tahsil (İlkokul), Esas Tahsil (Ortaokul) ve Orta Tahsil (Lise) olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır.

İptidai eğitime 1 Eylül'de 6 yaşını bitirmiş olan çocuklar kabul edilir ve 14 yaşını bitirmiş olan çocuklar okuldan atılır. Ancak öksüz ve bakıma muhtaç olan çocuklar sorumlu kişi ve kurumların izni olmadan okuldan uzaklaştırılmaz. İptidai eğitimi (ilkokulu) bitirene diploma verilmez, çünkü zorunlu eğitim daha bitmemiştir.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde iptidai eğitim bağımsız okullarda verilebildiği gibi birleşik okullarda da (ilk, orta ve lise aynı binada) verilebilmektedir. TİKA'nın yayınlanmamış olan 1996 yılı Azerbaycan Ülke Raporuna göre Azerbaycan'da 496'sı bağımsız binada olmak üzere toplam 1522 iptidai mektep vardır.

### **Esas Tahsil (Ortaokul)**

11-16 yaş grubunu kapsayan bu eğitim kademesi zorunlu eğitimin içine girmektedir. Esas tahsilde (ortaokul) eğitim süresi altı yıldır. Buradan mezun olanlara diploma veriliyor. 8.sınıfı okuyup ayrılanlara natamam orta diploması veriliyor. Esas tahsilde sınıflarda öğrenci sayısı azami 20 kişidir. 40 kişiye ulaşan sınıflar ikiye bölünüp iki sınıf haline getirilmektedir. Ancak kırsal kesimlerde bu kurala uymak zorunlu değildir. Bölge eğitim müdürlüklerinin inisiyatifine bırakılmıştır.

### **Orta Tahsil (Lise)**

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde orta tahsil 3 yıl süreli olup 1995 yılına kadar zorunlu eğitim kapsamından değildi. 1995 yılından sonra zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Böylece Azerbaycan'da zorunlu eğitim süresi 11 yıla çıkarılmıştır. Orta tahsilde bir sınıfta en az 15 en çok 29 öğrenci öngörülmektedir. Sınıf mevcudu 30'a ulaştığı zaman, sınıf ikiye bölünüp yeni bir sınıf açılmaktadır.

Üniversiteler kendi bünyelerinde liseler açabilmektedirler. Bu liseler ihtisas liseleri diye anılmaktadır. Bu liselerde belli bir dalda ihtisas eğitimine ağırlık verilmektedir, örneğin bir Pedagoji Üniversitesi kendi bünyesinde pedagoji ağırlıklı dersler veren bir lise açabilmektedir.



Orta tahsili bitiren öğrencilere olgunluk diploması ile birlikte bir yüksek öğrenime devam etme hakkı da verilmektedir (Okutan 1995:98). Genel eğitim (11 yıllık süre), kanunların belirlediği süre tamamlanmadan da bitirilebilir. Başka bir deyişle 11 yıllık eğitim süresi öğrencinin yeteneğine göre 9 yıl veya daha az bir sürede bitirilerek diploma alınabilir.

Azerbaycan Cumhuriyeti eğitim sisteminde lise yaşını geçmiş çalışanların lise eğitimi alabilmesi için genel eğitim müesseselerinin bünyesinde akşam ve giyabi eğitim sınıfları açılmaktadır. Akşam sınıflarında öğrenciler derslere akşamları devam etmektedir. Giyabi eğitimde ise yılın belli zamanlarında (okula devam etmeyen yetişkinler) öğrenciler sınavlara tabi tutularak başarılı olanlara lise diploması verilmektedir.

### **Mesleki ve Teknik Eğitim**

Mesleki ve teknik eğitime, zorunlu eğitimi bitiren sanata ilgisi olan kişiler, çeşitli üretim alanlarında meslek bilgisini arttırmak isteyenler veya mesleğini değiştirmek amacıyla gündenler başvurabilirler. Vatandaşların çeşitli meslekler öğrenmesi, ihtisaslarının arttırması ve yeni bir ihtisas alanına geçmesi için meslek okullarına ilave olarak kurslar da organize edilebilir. Farklı bölgelerde, o bölgenin özelliğine göre önem arz eden alanlarda meslek okulları ve meslek liseleri açılabilir. Mesleki ve teknik eğitim kuruluşlarının gündüz ve akşam türleri mevcuttur.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde iki tür meslek eğitimi veren kuruluşlar vardır. Birisi meslek liseleri (Peşe lisesi) diğeri ise meslek okullarıdır (Peşe okulları). Meslek liseleri mesleki eğitimle birlikte lise eğitimi de vermektedir. Bu okulu bitiren öğrencilere lise düzeyinde diploma verilmektedir. Zorunlu eğitimi bitirdikten sonra meslek liselerine girilebildiği gibi, liseyi bitirenler için eğitim süresi daha kısa tutulan ve sadece meslek dersleri gösterilen mesleki eğitim verilmektedir. Meslek okullarında (Peşe okulu) herhangi bir meslek alanında öğretim yapılmakla birlikte lise diploması verilmez. İsteyen herkes meslek okuluna kayıt yaptırıp öğrenim görebilir. Bu okulu bitirenlere ustalık belgesi verilir.

Bu tür okullarda unutulmaya yüz tutmuş geleneksel sanat dallarının yaşatılması için eğitim de verilmektedir. Bu okullarda sınıf mevcudu 15 olarak belirlenmiştir, öğrenim yaşı 16-30 yaş arasındır.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde meslek eğitimi veren okulların sayısı 177'dir. 10.000'e yakın öğretmen görev yapmaktadır ve 62.000 öğrencisi bulunmaktadır (Tika 1995).

### **Orta İhtisas Mektepleri (Meslek Yüksek Okulları)**

Bu okullar teknikum ve kolej adıyla anılan lise üstü öğretim veren kurumlardır. Orta düzeyde meslek elamanı yetiştirmeyi amaçlayan bu okullara orta tahsilden sonra gidilebildiği gibi liseden sonrada gidilebilmektedir. Orta tahsilden sonra bu okullara gidenler 4 yıl süreli, liseyi bitirdikten sonra gidenler ise 2 yıl süreli eğitim görmektedirler. Teknikum ve kolejler bağımsız okul olarak açılabilirler gibi üniversitelere bağlı olarak bunların bünyesinde de açılabilirler.

### **Yükseköğretim**

Yükseköğretim okulları (yükseköğretim kolejleri, enstitüler, konservatuarlar, akademiler, üniversiteler) yüksek ihtisas eğitim programlarını gerçekleştiren eğitim kuruluşlarıdır.

Yükseköğretim okulları (yükseköğretim kolejleri, enstitüler, konservatuarlar, akademiler, üniversiteler) yüksek ihtisas eğitim programlarını gerçekleştiren eğitim kuruluşlarıdır.

Yükseköğretim kuruluşları uygun kadrolarının oluşmasına, maddi ve teknik imkanlarına, branşlarının özelliklerine göre bir kademeli, iki kademeli ve üç kademeli eğitim verirler. Birinci kademeyi bitirenlere bakalavr (lisans) derecesi verilir. Bakalavr derecesini almış başarılı kişiler sınavla ikinci kademe olan Magistratura (yüksek lisans) eğitimi alırlar. Magistratura derecesi ve unvanı alanlar yine sınavla üçüncü kademe olan Doktoratura (Doktora) eğitimine geçebilirler.

Yükseköğretim kurumlarının amaçlarını şu şekilde belirlenmiştir:

- • Azerbaycan Cumhuriyetinin gereksinim duyduğu insangücünü yetiştirmek.

*Ergün*

- Bilimsel araştırmalar yapmak.
- Bilimsel yayınları gerçekleştirmek.
- Üniversite - sanayi işbirliği ile ũlke kalkınmasına katkıda bulunmak.
- Farklı hizmetlerde görev yapan insanların hizmet içinde yetiştirilmesine katkıda bulunmak.

Azerbaycan'da yũksekŕğretim kurumları doğrudan tahsil nazırlığına (Eğitim Bakanlığına) bağlıdır. Azerbaycan Tahsil kanununun 19. maddesine gŕre Ali mektepleri (ũniversiteler) dũnya standartlarına uygun olarak Eğitim Bakanlığınca onaylanmış ŕğretim programlarını bağımsız bir Şekilde uygulayabilirler.

Azerbaycan'da ũniversiteye devam eden ŕğrenciler, ũniversiteye belli bir miktar para ŕdemek zorundadır. Bu miktarı ũniversiteler kendileri belirlemektedir. Yabancı uyruklu ŕğrencilerden bu para ABD doları olarak tahsil edilmektedir, ŕğrenci tarafından ũniversiteye ŕdenen paranın % 10'u rektŕrlũk fonuna, % 10'u Cumhurbaşkanlığına, % 20'si tahsil nazırlığına (eğitim bakanlığı), % 60'ı da kayıt yapılan ũniversiteye aktarılmaktadır.

Azerbaycan Cumhuriyeti'nde Ali mekteplerinde (ũniversitelerde) eğitim, Ayan (gũndũz) eğitim, akşam eğitimi ve gıyabi eğitimden oluşur. ũniversiteler genellikle Bakũ'de toplanmıştır. Bakũ Devlet ũniversitesi hariç, ũniversiteler belli uzmanlık alanlarına gŕre kurularak ilgili olduğu uzmanlık alanın adı ile anılırlar (Okutan, 1995: 101).

### **Gũzel Sanat Eğitimi**

Azerbaycan eğitim sisteminin içinde ince sanat adı verilen gũzel sanatlar eğitimi ayrı bir yer işgal etmektedir. Gũzel sanatlar eğitimi mecburi olmamak kaydıyla iptidai eğitimle birlikte başlamaktadır, ŕğrenci ilkokula giderken aynı zamanda isterse sanat eğitimi veren okullara da devam edebilmektedir. Sanat eğitimi veren okullarda ŕğrencinin ŕğretmeni ile baş başa çalışma imkanı bulunmaktadır. Okulların fiziki yapısı ve donatımı her tũrlũ çalışmanın gerçekleşmesine olanak sağlayacak ŕzellikleri taşımaktadır. Bu

tür okullar 9 yıl eğitim vermektedir. Yetenekli öğrenciler daha sonra bu okulların bir üst kademesi olan ve lise eğitimi yerine geçen okullarda eğitim alabilmektedir. Ağırlıklı sanat eğitimi verilen bu tip okullardan (temayül mektebleri) mezun olan öğrenciler konservatuvar veya güzel sanatlar üniversitelerine devam edebilmektedir.

## **Azerbaycan Eğitim Sisteminin Yönetimi**

Azerbaycan eğitim sistemi halen SSCB'nin izlerini taşımaktadır. Eğitim yönetiminin sınırları tahsil kanunun üçüncü bölümünde çizilmiştir. Eğitim yönetimi yerel yönetimlerin de etkin olduğu merkezi bir yönetim anlayışı ise sürdürülmektedir. Eğitimi yönetiminin yasal dayanakları tahsil kanununun 29. maddesinde şöyle belirtilmektedir:

- Anayasa
- Tahsil kanunu (eğitim kanunu)
- Esasname (tüzük)
- Nizamname (yönetmelik)
- Uluslararası anlaşmalar

Anayasa ve tahsil kanunu yeni Cumhuriyetle birlikte çıkarılarak milli mecliste kabul edilen metinlerdir. Ülkedeki tüm eğitim kurumları bu metinlerle belirlenen amaçlar doğrultusunda faaliyet göstermek zorundadır. Esasnameler çerçevesinde her okul kendi nizamnamesini hazırlayıp bölge eğitim müdürlüğünün onayını alarak eğitim bakanlığına bildirir,

## **Azerbaycan Eğitim Bakanlığı**

Azerbaycan Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin yönetilmesinde merkezi bir rol oynayan bir organdır. Eğitim alanında devlet politikasının oluşturulmasına katkıda bulunur. Kanun taslakları, hazırlayarak milli meclise sunar ve kanunlaşmasını sağlar. Çıkarılan kanunların uygulanmasını temin eder. Eğitim sistemi içinde informasyonu sağlar. Eğitimin dünya standartlarında olabilmesi için Eğitim Bakanlığı bünyesi içerisinde "*Devlet Yüksek Eksperti Komisyonu*" oluşturulur. Bu komisyon eğitim bakanı kadar yetkilidir. Eğitim alanında en yüksek ihtisaslı uzmanlardan oluşturulur (Tahsil kanunu madde 7, 31).

*Ergün*

Azerbaycan Eğitim Bakanlığında çeşitli komisyonlar oluşturularak belirli zamanlarda uzmanlık kadrolarında çalışan kişilerin yeterliliklerini denetler.

Azerbaycan Eğitim Bakanlığı eğitim planları, programları, ders kitapları, araç ve gereçleri, metodik materyallerin hazırlanması ve basılmasını organize eder, eğitim kurumlarına bilgi vererek desteği vererek dünyadaki gelişmeleri kurumlara ulaştırır.

### **Bölge Eğitim Müdürlükleri**

Eğitim Bakanlığının bölge temsilcisidir. Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapar. Bakanlık, bölgelerde eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için bölge (il) eğitim müdürlükleri açar. Bölge eğitim müdürlüklerinin görevleri; devletin eğitim politikasının illerde uygulamak ve eğitim kurumlarının tahsil kanununa uygun olarak çalışmalarını sağlamaktır. Bölge eğitim müdürlükleri, bölgesel eğitim ihtiyaçları konusunda bakanlığa bilgi verir, öğretmenlerin yeterliliğini kontrol eder.

### **Bölgesel Devlet İdare Organları**

Devletin eğitim politikasının uygulanmasını sağlarlar, bu organların görevleri şunlardır:

- Bölgenin bütçe hesabından hangi eğitim kurumuna ne kadar bütçe ayrılacağını tespit eder.
- O bölgedeki eğitim kurumlarının bütçesinin toplanmasını ve hesaplanmasını yapar.
- Bölge özelliğini, perspektiflerini (gelecekteki durumu) tespit edip eğitimin gelişmesi ve yönlendirilmesiyle ilgili tedbirler alır.
- Eğitim görevlilerinin sosyal haklarını teminat altına alır.
- Gönüllü bağışlardan oluşan paralarla bir eğitim fonu oluşturur.
- Bölgedeki eğitim kuruluşlarının idari işlerini (yeni okul açımı, tamirata, teçhizatı, düzenlenmesi, alım satımı v.b.) yürütür.
- Yaşı küçük öksüz çocukların devlet güvencesi altında bakıma alınmasını sağlar.
- Okullar arası koordinasyonu sağlar.
- Gerektiğinde köyde yaşayan öğrencilerin okullarına ücretsiz taşınmasını sağlar.

Yeni okul açılması veya okul kapatılması için bakanlığa öneride bulunur.

Bölgesel Devlet İdare Organları, okul ve eğitim müesseselerinin dahili yönetimine karışamazlar (Tahsil kanunu madde 33).

### **Eğitim Kurumlarının Özünü İdare Organları**

Bu organlar "Konferans" ve "Şura" diye anılmaktadır. Okul yönetiminde en yüksek organ konferanstır. Konferans, okulda görev yapan öğretmenlerden, velilerden ve orta tahsilde öğrenim gören öğrencilerden seçilen kişilerden oluşur ve okul yönetimine çeşitli önerilerde bulunur. Okullarda konferansın yanında bir de mektep şurası oluşturulur. Mektep şuralarının görevleri; okullarda eğitim ve öğretim hizmetlerini geliştirerek daha etkin hale getirmektedir. Mektep şurası öğretmenlerin meslekteki gelişmelerini sağlamak için pedagoji şurası oluşturur.

Mektep şurası ve konferanslar okul, ilçe, bölge ve ülke çapında ayrı ayrı oluşturulurlar (Tahsil kanunu madde 34). Bu şuraların ve konferansların yanında bakanlık bünyesinde oluşturulan ve bütün bu mektep şuraları ve konferansların başı olan ayrıca bakana öneriler götürebilen Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Şurası vardır. Bu şurada görevli olan kişiler görevlerine seçim yoluyla gelmektedirler.

### **Okulların Özünü İdaresi**

Okulların kendi kendilerini idare etmesinde serbesiyet tanınmıştır. Okullar kendi kendilerini idare ederken Anayasa, tahsil kanunu esasname ve nizamnamelere bağlı kalarak şu görevleri yerine getirir:

- Kendi işlerini bağımsız olarak planlayabilmek.
- Eğitim, terbiye, bilimsel araştırmalar, metodik ve mali işler, ekonomik ve ticari konularda kendi başlarına karar vermek (Şayet varsa okulun arazisinin ekimi, okul üretim yapabilme kapasitesinde ise dışarıya siparişle iş yapmak vb.).
- Okul, devlet ve kurumların siparişlerini göz önünde bulundurarak öğrenci alımına karar vermek.

*Ergün*

- Bunun sonucunda kadro yetersiz kalırsa öğretmen ve eğitimci alımına karar vermek.
- Diğer devletlerden öğrenci alımına karar vermek
- Mali, iase ve sağlık işlerini kontrol etmesi..

## **Okul Yöneticileri**

Okul yönetiminin özünde nizamname vardır. Nizamnameler mektep şurası tarafından oluşturularak kabul edilir. Bölge eğitim müdürlüğü ve eğitim bakanlığının onayı alındıktan sonra yürürlüğe girer. Nizamnamesi bölge eğitim müdürlüğü ve Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmamış bir okul hukuki sayılmaz.

Okulları müdür, direktör, rektör veya başkan yönetir. Okulu yöneten kişi o okulun nizamnamesi gereğince beş yıl süreli olarak mektep şurası tarafından seçilir. Bir okul yöneticisi en fazla 2 defa üst üste seçilebilir. Yetersiz bulunan okul yöneticisinin görevden alınması için mektep şurası bölge eğitim müdürlüğüne ve bakanlığa öneride bulunur.

Askeri ve polis okullarının başkanları (yöneticileri) atama yoluyla göreve gelip, görevlerinden ayrılırlar.

## **Eğitim Faaliyetine Katılanlar**

Azerbaycan eğitim sisteminde eğitim faaliyetine katılanlar dört ana başlık altında toplanmıştır.

**1. Eğitilenler:** Çocuklar, öğrenciler, Şakirtler (öğretime yeni başlayanlar), Bakalavr (Üniversite öğrencileri), Kursaltlar (Kurs gören öğrenciler), Müdavimler (Mezuniyet aşamasına gelen öğrenciler), Stajerler (staj yapan öğrenciler), Ardinatörler (Araştırma görevlileri), Magistırlar (Yüksek Lisans öğrencileri), Doktorantlar (Doktora öğrenciler)

**2. Eğitenler:** Kreş bakıcıları, Terbiyeciler, öğretmenler, öğretim fonksiyonlu magistırlar, Psikologlar, Sosyologlar, Emek talimi ustaları, Metodistler, Bilimsel Araştırmacılar Mühendis ve teknik çalışanlar, Öğretim faaliyetine yardımcı

olan görevliler Kütüphaneciler, Pedagojik yayınların çalışanları.

### **3. Veliler veya onların vekilleri**

### **4. Eğitim faaliyetine katılan kurum, teşkilat, şirket, cemiyet, dernek ve birliklerin temsilcileri**

## **Öğretmenler**

Azerbaycan'da öğretmenler Pedagoji Üniversitesinin çeşitli branşlarından mezun olarak göreve başlarlar. Öğretmenler tek kaynaktan yetiştirilirler (Okutan, 1996: 103). Bir kişinin iptidai hariç (ilkokulu), herhangi bir okulda öğretmen olabilmesi için muhakkak pedagoji üniversitesinden mezun olması gerekir. Okul öncesi ve iptidai (ilkokul) öğretmenleri zorunlu eğitimden sonra meslek lisesi eğitimi alarak göreve başlayabilirler. Bu öğretmenler üniversite mezunu değildir.

Öğretmenler pedagoji üniversitesinden mezun olduktan sonra Eğitim Bakanlığı tarafından tayin ile atamaları yapılır. Öğretmenlerin belli bir süre mecburi hizmet yapma zorunluluğu vardır, mecburi hizmet süresi dolan öğretmen isterse ve gitmek istediği bölgede boş kadro varsa başka bir bölgeye tayin çıkartabilir. Bakü'de çalışan bir öğretmen diğer bölgelerde çok kolay iş bulabildiği halde köy ve ilçelerde çalışan bir öğretmenin büyük bir kente gelip çalışması mümkündür fakat boş kadro bulması çok zordur.

Öğretmenlerin her beş yılda bir dört aylık bir hizmetiçi eğitimden geçme zorunluluğu vardır. Hizmetiçi eğitimler bölgesel devlet idare organlarınca düzenlenir. Hizmetiçi eğitimler üniversitelerle işbirliği ile gerçekleştirilir.

Aralıksız on sene öğretmenlik yapan bir kimse kanunlar gereği, isterse bir seneye kadar maaşını da alarak yaratıcılık iznine ayrılabilir. Ailede bir öğretmen varsa o ailenin oturduğu evin kirası, elektrik, su, ısınma giderleri devlet tarafından ödenir. Bir öğretmenin haftada gireceği ders saati 12 saatten fazla olamaz. Bunu 8 saati maaş karşılığı 4 saati ise ücret karşılığı derstir. Bir öğretmenin görevinin özelliğinden dolayı sağlığı zarar görüyorsa maaşının % 15-20'sinden az olmamak kaydıyla ek ödenek verilir, öğretmenler toplu taşıma araçlarından ücretsiz yararlanmaktadır.



Ergün

## KAYNAKÇA

Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Nazırlığı (1992). *Genel Eğitim Okulları İçin Öğretim Planı*. Bakü.

\_\_\_\_\_. (1992). *Azerbaycan Cumhuriyeti Tahsil Kanunu*^ Bakü.

Bayramoğlu, Emir. (1996). *Mülakat Yoluyla Elde Edilen Bilgiler*. Ankara.

İsmailov, İsmail. *25 Mart 1996 günü Antalya'da Yapılan Konuşma Metni*, Görüşme.

Oğan, Sinan (1992). *Azerbaycan İktisadi Dünyası*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı. İstanbul.

Okutan, Mehmet (1996) "Azerbaycan Eğitim Sistemi". *Eğitim Yönetimi*. II, 1 Pegem Ankara.

TİKA. (1995). *Azerbaycan Ülke Raporu*. T.C. Dışişleri Bakanlığı Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı, Ankara 1995.

\_\_\_\_\_. *Yayınlanmamış 1996 yılı Azerbaycan Ülke Raporu*.

## Yazar

Araştırma Görevlisi Muammer ERGÜN, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde görev yapmaktadır.

## EK 1

## İlkokullar İçin Ders Planı Sınıflara Göre Haftalık Ders Saati

Dersler	3 Yıllık İptidai			4 Yıllık İptidai			
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1- Azerbaycan Dili	12	11	10	9	10	10	10
2 - Rus Dili	2	3	4	-	2	3	3
3 - Matematik	6	6	6	4	5	5	5
4 - Çevre ile Tanışıklık	-	-	-	1	1	-	-
5 - Tabiatşinastık	-	1	1	-	-	1	1
6 - Resim	1	1	1	1	1	1	1
7 - Müzik	1	1	1	1	1	1	1
8 - Beden	2	2	2	2	2	2	2
9 - Elişi	2	2	2	2	2	2	2
<b>Toplam</b>	26	27	27	20	24	25	25

## EK 2

## Ortaokullar ve Liseler İçin Ders Planı Sınıflara Göre Haftalık Ders Saati

Dersler	ORTAOKUL (ESAS MEKTEP)				LİSE		
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf
1- Azerbaycan Dili	5	4	4	3	2	-	-
2 - Rus Dili	3	3	3	2	2	2	2
3 - Matematik	5	5	5	5	5	4	3
4 - Edebiyat	3	2	2	2	3	4	3
5 - Tabiatşinastık	1	-	-	-	-	-	-
6 - Tarih	-	-	2/4	2	2	0/1	1
7 - Azerbaycan Tarihi	2	1	1	1	1	1	2
8 - İnsan ve Toplum	-	-	-	1	1	-	-
9 - Coğrafya	-	2	3	3	3	2/1	-
10 - Biyoloji	-	2	2	2	2	1	1/2
11 - Fizik	-	-	2	2	3	4/3	1
12 — Kimya	-	-	-	3	2	2	2
13 - Teknik Resim	-	-	1	1	-	-	-
14 - Yabancı Dil	4	3	3	2	2	2	2
15 — Resim	1	1	1	-	-	-	-
16 - Müzik	1	1	1	1	-	-	-
17 - Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	2	2
18 - El İşi ve Mesl.Eğt.	2	2	2	2	2	2	2
<b>Toplam</b>	29	29	33.5	34	32		

**EK 3.**  
**Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Örgüt Şeması**

**EĞİTİM BAKANLIĞI**

Bölge (İl) Eğitim Müdürlükleri	Bölge (İl) <u>Konferansları</u> Bölge Mektep <u>Şuraları</u>	Devlet Yüksek Expert Komisyonu
İlçe Eğitim Müdürlükleri	İlçe Konferansları İlçe Mektep <u>Şuraları</u>	Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Şurası
Okullar	Okul <u>Konferansları</u> Mektep Şuraları	Bölgesel Devlet İdare Organları

## ÜNİVERSİTEYE GİRİŞTE FIRSAT EŞİTSİZLİĞİNİ GİDERME ÇALIŞMALARI (A.B.D. Örneği)

Yüksel Özden

*Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversiteye girişteki fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik yapılan çalışmaları özetleyen bu makale 13.024 lise mezununun üniversiteye devam etme durumları incelenerek yapılmıştır. Yalın betimsel istatistiksel teknikler kullanılarak anne-babanın eğitim durumu, ailenin oturduğu yerleşim biriminin özelliği, aylık ortalama gelir düzeyi, etnik grup gibi sosyo ekonomik özellikler esas alınarak gençlerin üniversiteye devam etme durumları gösterilmiştir. Bulgular Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversiteye girişteki fırsat eşitsizliğinin lise mezunlarına sağlanan yükseköğrenim kredi ve bursları ile kısmen giderildiğini; ancak yükseköğretimde gerçek anlamda fırsat eşitliği sağlamak için ilköğretimde başlayan eşitsizliklerin üniversiteye gelmeden giderilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Türkiye'deki fırsat eşitsizliğinin derece ve boyutlarını öğrenci başarısını etkileyen diğer etkenleri de kontrol altında tutarak araştıran bir model geliştirilmesi bu makalenin önerileri arasındadır.*

Yükseköğretime atfedilen önem daha ziyade üniversite diplomasının kazandırdığı yüksek gelir şansı, güç, ve prestijden kaynaklanır (Sewel, 1971). Yükseköğretim aynı zamanda ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel hayatının da can damarı olarak kabul edilir. Dolayısı ile yükseköğrenim hem ülke hem de bireylerin refahı için büyük öneme sahiptir (Manski ve Wise, 1983)

özellikle bireylere sağladığı meslek olanaklarından dolayı üniversite diploması hemen hemen tüm gelişmiş ülkelerde bir sosyal mobilite aracı olarak kabul edilmektedir (Pasceraha ve Terenzini, 1991). Üniversite eğitimi ile bireyler ikinci ve üçüncü kuşakta sınıf atıyabilmekte; çocuklar ve torunlar anne-babalarmı göre bir üst

## *Çeliköz*

sosyo ekonomik seviyede yer alabilmektedir. Yükseköğretimin sosyal mobiliteye olan- büyük katkısından dolayı üniversite diplomasına orta sınıfa giriş "pasaportu" da dermektedir (Bowles ve Gintis, 1976; Jencks ve Reisman, 1968).

Özellikle 1960'k yıllarda, Rusların Sputnik'i uzaya fırlatmalarının ardından, biraz da uzay çalışmalarında öncülüğü Ruslara kaptırılmış olmanın endişesi ile, üniversiteye girişte fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik büyük adımların atıldığı Amerika Birleşik Devletlerinde 1990'lara gelindiğinde bu tür programlara harcanan paraların toplamı 150 milyar doları aşıyordu. (Stampen ve Cabrera 1988). Sadece 1990 yılında dağıtılan yükseköğrenim kredi ve burslarının miktarı 16 milyar dolara ulaşmaktadır. (Stampen ve Lubke, 1995). Bu dönemde özellikle federal hükümet çok büyük gayretler sarfetmiş, fakir öğrencilerin üniversiteye devam etmesini güçleştiren maddi engeller sayıları 100u aşan yükseköğrenim burs ve kredileri ile ortadan kaldırmaya çalışmıştır (Hochstein ve Butler, 1983). Ancak yükseköğretimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik yatırımların ardından 10-15 yd geçmesine rağmen üniversiteye devam eden fakir öğrencilerin sayısındaki artışın çok sınırlı olduğunu görmek hem araştırmacılar hem de politikacılar için şaşırtıcı olmuştur (Hansen 1982).

Bazı araştırmalar üniversiteye girişte anenin maddi durumunun etkisinin daha önceki yıllara göre azaldığını kaydetmektedir. Yükseköğrenim kredi ve burslarının üniversiteye girişte fakir ve zengin öğrencüler arasındaki boşluğu doldurduğunu gösteren araştırmalar da vardır. Fakat üniversiteye devam etme şansı yakalayan yoksul öğrencülerin sayısındaki artış, milyarlarca dolarlık yatırımı meşrulaştıracak kadar yüksek değildir; hatta kimine göre kaydadeğmez bir artış sözkonusudur (Hansen, 1982).

Elinizdeki inceleme bu dilemmayı sorgulamakta ve yükseköğrenim kredülerinin, lise öğrenimini başardı bir şekilde tamamladığı halde sadece maddi olanakların yetersizliğinden dolayı üniversiteye giremeyen öğrencüere bu fırsatı sunmasına rağmen eğitimdeki fırsat eşitsizliklerinin temelini ilk ve ortaöğretime dayandığını ileri sürmektedir.

Bu çalışma şu ana kadar Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemine ait oluşturulan en kapsamlı veri tabanı olan Ortaöğretim ve Sonrası (High School and Beyond) verileri üzerinde yapılmıştır; 1982 yılında

Amerika'nın çeşitli eyaletlerindeki liselerden mezun olan 13,024 öğrencinin üniversiteye giriş davranışı incelenmiştir.

### **Üniversiteye Giriş**

Üniversiteye kimler başvurmaktadır? Değişik etnik grupların üniversiteye devam etme olasılığı nedir? Anenin sosyo ekonomik durumu çocukların üniversiteye devam etme olasılığını nasıl etkilemektedir? Hangi bireysel ve sosyo ekonomik özellikler üniversiteye girişi belirlemektedir? Bunlar ve benzer soruların cevaplandıracağı bu bölümde sadece 4-yıllık üniversitelere devam eden lise mezunları araştırmaya dahil edilmiştir. Bireysel özellik olarak öğrencinin lise son sırrıfta aldığı genel yetenek sınavı puanı; sosyo ekonomik özellik olarak da anenin yıllık ortalama geliri, anne-babasının öğrenim düzeyleri ve meslekleri, anenin oturduğu yerleşim bülminin özelliği, etnik grup ve bu özelliklerin bütüşkesi olan ailenin sosyo ekonomik statüsünün üniversiteye girişteki etkisi incelenecektir.

Merkezi öğrenci ve yerleştirme sisteminin olmadığı Amerika Birleşik Devletleri nde öğrencüler aldıkları genel yetenek puanı ile üniversitelere başvurumaktadırlar. İstatistikler, üniversitelere genellikle yetenek sınavında ortalamanın üstünde puan alan öğrencülerin başvurduğunu göstermektedir. ( Christensen ve diğeri, 1975). En iyi istikbal vaadeden üniversitelere kayıt yaptırabilenler ise genel yetenek sınavında ilk yüzde 25'e giren öğrenciler arasından çıkmaktadır. Bu incelemede varsü-yoksul, farklı etnik grup ve sosyo ekonomik özelliklere sahip ailelerden gelen gençler arasında üniversiteye girişteki fırsat eşiteizliğini daha çarpıcı bir şekilde ortaya koymak amacı ile genel yetenek sınavında ilk yüzde 25'e girenlerin üniversiteye giriş davranışları incelenecektir. Farklı gelir düzeylerindeki bireylerin genel yetenek puan dağılımı ayrıca gösterülecektir.

### **Yükseköğrenim Kredilerinin Üniversiteye Girişteki Etkileri**

Tablo-1'de görüldüğü gibi bireyin ailesinin sosyo ekonomik statüsü üniversiteye giriş kararı üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Üst sosyo ekonomik düzeydeki bir gencin

Tablo 1 Ailenin sosyo ekonomik özelliklerinin bileşik (SES) ve ayrı ayrı üniversiteye giriş üzerindeki etkileri.

	Üniversiteye Başvuru				Üniversiteye Kabul Edilme			
	Başvuran		Başvurmayan		Kabul Edilen		Kabul Edilmeyen	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>Ailenin Sosyo ekonomik Statüsü</b>								
Alt	204	52.3*	186	47.7	187	91.7	17	8.3
Üst	1055	82.4	225	17.6	935	88.6	120	11.4
Sütun Toplamı	1259	75.4	411	24.6	1122	89.1	137	10.9
<b>Ailenin oturduğu yerleşim birimi</b>								
Şehir	1613	69.7	701	30.3	1436	89.0	177	11.0
Kırsal	465	66.1	239	33.9	443	95.3	22	4.7
Sütun Toplamı	2078	68.9	940	31.1	1879	90.4	199	9.6
<b>Ailenin gelir düzeyi</b>								
Alt	642	61.8	397	38.2	592	92.2	50	7.8
Üst	977	77.4	285	22.6	875	89.6	102	10.4
Sütun Toplamı	1619	70.4	682	29.6	1467	90.6	152	9.4
<b>Etnik grup</b>								
Beyaz	1608	68.6	735	31.4	1464	91.0	144	9.0
Siyah	122	70.5	51	29.5	114	93.4	8	6.6
İspanyol Kökenli	226	67.3	110	32.7	207	91.6	19	8.4
Sütun Toplamı	1956	68.6	896	31.4	1785	91.3	171	8.7
<b>Babanın öğrenim düzeyi</b>								
Lise ve aşağısı	557	56.5	428	43.5	519	93.2	38	6.8
Yüksekokul	480	69.9	207	30.1	436	90.8	44	9.2
Üniversite	429	81.1	100	18.9	386	90.0	43	10.0
Master/ Doktora	491	81.2	114	18.8	425	86.6	66	13.4
Sütun Toplamı	1957	69.7	849	30.3	1766	90.2	191	9.8
<b>Annenin öğrenim düzeyi</b>								
Lise ve aşağısı	806	60.4	529	39.6	748	92.8	58	7.2
Yüksekokul	575	71.7	227	28.3	517	89.9	58	10.1
Üniversite	363	82.3	78	17.7	325	89.5	38	10.5
Master/ Doktora	245	83.6	48	16.4	213	86.9	32	13.1
Sütun Toplamı	1989	69.3	882	30.7	1803	90.6	186	9.4

\*Her hücredeki birinci rakam frekansı, ikinci rakam ise yüzdeyi göstermektedir.

üniversiteye başvuru olasılığı, her ikisinin genel yetenek puanı ilk yüzde 25 içinde olduğu halde, alt sosyo ekonomik düzeydeki bir diğer gence göre 1.58 kat daha yüksektir. Üst sosyo ekonomik düzeyde üniversiteye başvurma oranı %82.4 iken alt sosyo ekonomik düzeyde bu oran %52.3'tür.

Bu durum önceki yıllara göre farklı sosyo ekonomik düzeydeki aileler arasında üniversiteye girişte fırsat eşitliği açısından kısmi bir iyileşme olduğunu göstermektedir. 1957 yılında

Wisconsin eyaletinin çeşitli yerleşim birimlerindeki liselerden mezun olan 9000 öğrencinin üniversiteye giriş davranışını inceleyen Sewel (1971) "genel yetenek puanı ilk yüzde 25e girenlerden üst sosyo ekonomik düzeydeki bir gencin üniversiteye başvuru olasılığının alt sosyo ekonomik düzeydeki bir diğer gençten 2.5 kat daha fazla" (s. 795) olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi, ailenin sosyo ekonomik statüsünün (SES) çocuğunun üniversiteye devam etme olasılığı üzerindeki etkisi aradan geçen 25 yıl içerisinde azalmakla beraber etkisini hala korumaktadır. Sosyoekonomik özelliklerin üniversiteye girişteki bu zayıflayan etkisi federal hükümet tarafından 1960'lı yıllarda fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik olarak başlatılan yükseköğrenim burs ve kredilerine bağlanmaktadır (Manski and Wise, 1983).

Sosyo ekonomik özelliklerin bileşik (SES) etkisini gösterdikten sonra, bu özellikler içinde en yüksek etkiye sahip olanını bulmak amacı ile ailenin oturduğu yerleşim birimi, gelir düzeyi, etnik grup ve anne-babanın öğrenim düzeylerinin üniversiteye giriş üzerindeki etkileri ayrı ayrı gösterilmiştir. Tablo-1'de ailenin oturduğu yerleşim biriminin üniversiteye girişte az da olsa bir etkisinin olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre şehirde oturanlar kırsal kesimde oturanlara göre biraz daha yüksek oranda üniversiteye başvurmakta; ancak 4-yıllık bir fakülteye kabul edilmede kırsal kesim daha şanslı gözükmektedir.

Ailenin gelir durumunun, 1960'lı yıllarda başlayan ve özellikle 1972 yılından sonra çeşit ve miktarı artan yükseköğrenim burs ve kredilerinin etkisi ile, görece olarak az bir etkiye sahip olduğu gözükmektedir. Genel yetenek puanı ilk %25'e giren öğrencilerden üst gelir grubuna ait bir lise mezununun üniversiteye başvuru olasılığı %77, alt gelir grubundaki diğer bir lise mezununun üniversiteye başvuru olasılığı ise %62'dir. Bu sonuç göstermektedir ki üniversiteye girişte ailenin maddi durumundan kaynaklanan sadece kısmi bir eşitsizlik söz konusudur.

### **Diğer Sosyo-ekonomik Faktörler**

Tablo-1 üniversiteye girişte Beyazlar ile Siyahların veya İspanyol kökenlilerin arasında nerede ise hiç bir faktör



### *Çeliköz*

olmadığını göstermektedir. Benzer yetenek seviyesindeki Beyaz, Siyah ve İspanyol kökenli geçlerin üniversiteye başvuru yüzdeleri sırası ile % 68.6, %70.5, ve %67.3'tür. Başvuranların arasında aynı etnik grupların 4-yıllık bir üniversite programına kabul edilme yüzdeleri de sırası ile %91.0, %93.4, ve %91.6 olarak tabloda gösterilmektedir. Ancak bu rakamlar yorumlarken unutulmaması gereken bu tablonun genel yetenek puanı ilk %25'e giren öğrenciler olduğudur. İlk %25'e giren Beyaz, Siyah ve İspanyol kökenli lise mezunları üniversiteye girişte birbirlerine oldukça yakın şansa sahip gözükmektedir.

Diğer yanda anne-babanın öğrenim düzeyi bireylerin üniversiteye devam etme tercihleri üzerinde oldukça etkili gözükmektedir. Tablo-1'de görüldüğü gibi babası üniversite mezunu olan bir gencin üniversiteye başvuru olasılığı, her ikisinin genel yetenek puanı ilk %25'in içinde olduğu halde, babasının öğrenim düzeyi lise ve aşağısı olan diğer gence göre 1.44 kat daha yüksektir. Babası üniversite mezunu olan bir lise mezununun üniversiteye başvuru olasılığı %81 iken, babası lise mezunu ya da daha aşağısı bir öğrenim düzeyine sahip olan bir lise mezununun başvuru olasılığı %56.5'tir. Benzer etki annenin öğrenim düzeyi için de söz konusudur.

Sosyo ekonomik statünün belirleyicileri arasında bireyin üniversiteye giriş davranışını en çok anne-babanın öğrenim düzeyi ve ailenin gelir durumunun etkilediği anlaşılmaktadır. Ailenin oturduğu yerleşim biriminin ve etnik grup farklılığının ne üniversiteye başvuruda ne de üniversiteye kabul edilmede kaydadeğer bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. İncelemeye dahil edilen, fakat tabloda gösterilmeyen anne-babanın mesleklerinin de gençlerin üniversiteye devam etme kararı üzerinde kısmen etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo-1'deki rakamlardan üniversitelileşme açısından Amerikan gençleri arasında kaydadeğer fırsat eşitsizlikleri olmasına rağmen zengin ve fakir arasında "uçurum" olarak ifade edilebilecek bir fırsat eşitsizliğinin olmadığı gözükmektedir.

## **Üniversite Öncesi Eşitsizlikler**

Ancak, Tablo-1'de doğuştan getirdiği zekayı geliştirmede ve kullanmada herkesin benzer olanaklar ile lise son sınıfa kadar geldiği varsayılmış ve genel yetenek puanı herkes için aynı, ilk %25'de, tutulmuştur. Gerçekte genel yetenek puanlarının dağılımı incelendiğinde ise yoksul ailelerin çocuklarının çoğunluğunun üniversiteye girme yarışma hiç katılmadıkları gözükmektedir. Tablo-2 1982 yılında liseyi bitiren 13.024 gencin ailelerinin gelir düzeylerine göre genel yetenek puanlarının dağılımını göstermektedir. Tabloda gösterildiği gibi 1982 rakamlarına göre en düşüğü 7,999 dolar ve aşağısı, en yükseği 50,000 dolar ve yukarısı olmak üzere 8 gelir düzeyinin en düşük seviyesinde olanların ancak %28'i, üniversite yarışlarına katılabilmektedir. En yüksek gelir grubunda ise bu oran %73'tür. Diğer bir deyişle en üst gelir grubundakilerin 3/4'ü, en alt gelir grubundakilerin ise 1/4'ü üniversiteye giriş yarışma katılabilmektedir.

En iyi üniversitelere yerleşme olasılığı oldukça yüksek olan (genel yetenek puanı üst %25'e giren) öğrenciler ve gelir guruplarına bakıldığında gelir grubuna paralel bir dağılım dikkati çekmektedir. En alt gelir grubundan en üst gelir grubuna doğru sırası ile, yüzde olarak 10.3, 20.4, 25.5, 26.1, 29.0, 35.4, 38.0, ve 44.5 öğrencinin iyi üniversitelere girme şansına sahip olduğu gözükmektedir. Kısacası yetenek puanları incelendiğinde potansiyel üniversite öğrencilerinin dağılımı en yoksul ile en varıl gençler arasında 4.3 kata varan bir eşitsizlik ortaya koymaktadır.

Genel yetenek puanları esas alınarak tahmin edilen üniversiteye başvurma oranlarının gerçekte de bu doğrultuda olduğu görülmektedir. (Tablo-3) En alt gelir grubundaki öğrencilerin yaklaşık 3/4'ü (%73.1) üniversiteye giriş yarışına hiç katılmamaktadır. Bu gruptaki öğrencilerden sadece %26.9'u 4-yıllık bir üniversite programına başvurmaktadır. En alt gelir grubundan başlayarak üniversiteye başvuru yüzdeleri sırası ile 26.9, 32.2, 36.8, 39.2, 47.0, 53.7 ve 60.8 olarak Tablo-3 un ikinci sütununda gösterilmektedir. Buna göre sahip oldukları yetenek puanına göre alt gelir grubundakiler üst gelir grubundakilere göre biraz daha yüksek oranla üniversiteye başvurmaktadır. En üst gelir grubunda ortalama ve daha yukarısı yetenek puanına sahip olanların oranı %73 (Tablo-2) üniversiteye başvurma yüzdesi ise .60.8'dir. (Tablo-3). En alt gelir

## Çeliköz

Tablo-2 Ailenin Gelir Düzeyi ve Genel Yetenek Puanı Dağılımı

Ailenin Geliri*	Genel Yetenek Puanı (Çeyrekler)				
	1. Çeyrek	2. Çeyrek	3. Çeyrek	4. Çeyrek	Satır Toplamı
1	<b>345**</b> 48.0 19.2	<b>171</b> 23.8 7.4	<b>129</b> 17.9 5.0	<b>74</b> 10.3 2.7	<b>719</b> 7.6
2	<b>375</b> 26.2 20.9	<b>391</b> 27.3 16.8	<b>372</b> 26.0 14.3	<b>292</b> 20.4 10.8	<b>1430</b> 15.2
3	<b>281</b> 21.8 15.7	<b>336</b> 26.0 14.5	<b>344</b> 26.7 13.3	<b>329</b> 25.5 12.1	<b>1290</b> 13.7
4	<b>254</b> 19.2 14.2	<b>340</b> 25.8 14.6	<b>382</b> 28.9 14.7	<b>344</b> 26.1 12.7	<b>1320</b> 14.0
5	<b>193</b> 13.7 10.8	<b>374</b> 26.5 16.1	<b>435</b> 30.8 16.8	<b>409</b> 29.0 15.1	<b>1411</b> 15.0
6	<b>179</b> 12.1 10.0	<b>349</b> 23.5 10.5	<b>430</b> 29.0 16.6	<b>525</b> 35.4 19.4	<b>1483</b> 15.7
7	<b>73</b> 9.6 4.1	<b>179</b> 23.5 7.7	<b>220</b> 28.9 8.5	<b>289</b> 38.0 10.7	<b>761</b> 8.1
8	<b>94</b> 9.3 5.2	<b>182</b> 18.1 7.8	<b>283</b> 28.1 10.9	<b>448</b> 44.5 16.5	<b>1007</b> 10.7
Sütun Toplamı	<b>1794</b> 19.0	<b>2322</b> 24.6	<b>2595</b> 27.5	<b>2710</b> 28.8	<b>9421</b> 100.0

\* En düşük gelir düzeyi 7,999 dolar ve aşağısı, en yükseği 50,000 dolar ve yukarısı olarak düzenlenmiştir.

\*\* Her hücrede birinci satırdaki **birinci** rakam frekansı, ikinci satırın ilk rakamı satır yüzdesini ikincisi sütun yüzdesini göstermektedir.

grubunda ise aynı yüzdeler .28 ve .27'dir. Görüldüğü gibi yetenek sınavında gösterdikleri performans esas alındığında alt gelir grubundakiler üniversitede okumak için daha çok gayret sarfetmektedirler. Bu durum üniversite eğitiminin en alt gelir grubundakilere getirişinin üst gelir grubundakilere göre daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

## SONUÇ ve YORUM

Bireysel ve sosyo-ekonomik özelliklerin üniversiteye girme üzerindeki etkilerinin incelenmesi fırsat eşitsizliğinin önceki yıllara oranla azalmakla beraber mevcudiyetini koruduğunu (Tablo-1); üniversiteye girişin en önemli belirleyicisi olan genel yetenek puanlarının gelir gruplarına göre dağılımının incelenmesi ise asıl eşitsizliğin üniversite kapısına gelmeden önceki evrelerde olduğunu göstermektedir (Tablo-2). ikincisinde gözükten eşitsizlik birincisini katlar mahiyettedir. Bundan dolayı üniversiteye girişte adaylara sağlanan burs ve krediler kendini yetiştirebilen fakir öğrencilere üniversite kapısını aralayarak kısmen eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır. Ancak öğretimin daha önceki evrelerinde oluşan eşitsizlikler yükseköğrenim kredi ve bursu gibi programlar ile düzeltilememektedir.

**Tablo-3 Üniversiteye başvuru ve ailenin gelir düzeyi.**

Ailenin Geliri*	Üniversiteye Başvuran	Üniversiteye Başvurmayan	Satır Toplamı
1	<b>204 **</b> 2Ö..9 5.0	<b>555</b> 73.1 9.8	<b>759</b> <b>7.7</b>
2	<b>477</b> 32.2 11.6	<b>1006</b> 67.8 17.7	<b>1483</b> 15.1
3	<b>494</b> 36.8 12.0	<b>849</b> 63.2 14.9	<b>1343</b> 13.7
4	<b>536</b> 39.2 13.0	<b>831</b> 60.8 14.6	<b>1367</b> 14.0
5	<b>617</b> 42.0 15.0	<b>853</b> 58.0 15.0	<b>1470</b> 15.0
6	<b>721</b> 47.0 17.5	<b>813</b> 53.0 14.3	<b>1534</b> 15.7
7	<b>426</b> 53.7 10.4	<b>368</b> 46.3 6.5	<b>794</b> 8.1
8	<b>635</b> 60.8 15.5	<b>410</b> 39.2 7.2	<b>1045</b> 10.7
Sütun Toplam	<b>4110</b> 42.0	<b>5685</b> 58.0	<b>9795</b> 100.0

\* En düşük gelir düzeyi 7,999 dolar ve aşağısı, en yükseği 50,000 dolar ve yukarısı olarak düzenlenmiştir.

\*\* Her hücrede **birinci** rakam frekansı, ikinci satırın ilk rakamı satır yüzdesini, ikincisi sütun yüzdesini göstermektedir.

Hem ailenin sosyo-ekonomik yapısından hem de ailenin maddi durumuna bağlı olarak devam etmek zorunda kaldığı ilk ve ortaöğrenim ile iyice kökleşen eşitsizlikler yükseköğrenim kredi ve bursları ile ancak kısmen düzeltilebilmektedir. Diğer bir deyişle Amerikan hükümetinin 1960'lı yıllardan bu yana harcadığı 150 milyar doların aysbergin sadece su yüzünde gözüken kısmını çözdüğü, asıl problemin kaynağına henüz ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Aysbergin su altındaki kısmı, üniversiteye giriş öncesi oluşan eşitsizliklerin ağırlığı, artık daha çok hissedilmekte araştırmacı ve politikacıları alternatifler üretmeye zorlamaktadır. Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın bireylere potansiyellerini maksimum düzeyde gelişme ortamı sunarak gerçekleşeceğinin benimsendiğine göre eğitimde fırsat eşitliğini sağlayıcı önlemlerin ilköğretimden başlatılması gerekliliği anlaşılmaktadır.

Çeliköz

## Türkiye'de Durum

Amerika'nın eğitimde aysberg halindeki fırsat eşitsiliklerinin su üstündeki kısmını çözüp su altındaki kısmı ile ilgilenmeye başladığı günümüzde Türkiye'deki fırsat eşitsiliklerinin su yüzünde gözüken kısmını eritmeye yönelik ne yapıyor? Türkiye'de üniversiteye girişte fırsat eşitsizliği sıklıkla ifade edilmesine rağmen eşitsizliğin neden ve boyutları üzerine kapsamlı ve derinlemesine yapılmış çalışmalara ihtiyaç vardır. Eğitim literatüründe 'fırsat eşitliği' sıklıkla konuşuluyor olmasına rağmen bu eşitsizliğin büyüklüğünü öğrenci başarısını etkileyen diğer etkenleri de kontrol altında tutarak araştıran bir *model* geliştirilmemiştir. Böyle bir model geliştirilmediği için mevcut çalışmalar genellikle betimsel olup üniversiteye girişteki eşitsizliklerin nedenlerini ortaya koymaya yarayacak nitelikte değildir.

Ayrıca, üniversiteye giriş sisteminin ekonomik ve sosyal etkileri göz ardı edilerek sadece sınav sisteminin teknik bir düzeye indirgenmesi de sistemin iyileştirilmesi yönündeki çalışmaları verimsiz kılmaktadır. Türkiye'de son yıllarda ÖYS'ye katılan 1.350.000 gencin yaklaşık 900.000'inin ikinci veya üçüncü kez sınava giriyor olması sistem açısından oldukça ürkütücüdür. Defalarca sınava girme ihtiyacını ortadan kaldırmadan sınava girme hakkını sınırlamak ve ikinci kez sınava girenlerin puanlarını düşürme kararı da Danıştaydan döndüğüne göre sorunun köküne inilmesi zorunluluğu daha aşikar hale gelmiştir.

Üniversiteye giriş rakamları Türkiye'de üniversiteye girişin ortaöğretim kurumlarının etkisinden çıkıp dersanelerin etki alanına girdiğini ve yüksek öğretim kurumlarının sosyal mobilite aracı rolü oynamasının olanaksız hale gelmekte olduğunun işaretini vermektedir. Üniversiteye hazırlık kurslarının etkisi üniversiteye giriş sınavına katılan adayların sayısından da anlaşılmaktadır. 1997 yılında üniversiteye giriş sınavına katılan adayların sayısı 1.350.000'dir Aynı yıl içerisinde ortaöğretim kurumlarından mezun olanların sayısı ise 500.000 civarındadır. Görüldüğü gibi üniversite sınavına katılan adayların ancak üçte biri liselerden yeni mezun olan adaylardan oluşmaktadır. Diğer üçte ikisi daha önceki yıllarda liseyi tamamlamış ve bir iki yıl üniversite hazırlık kursu alan adaylar ile üniversiteyi kazandığı halde tekrar sınava giren

adaylardan oluşmaktadır. Bu haliyle üniversite sınavının liseden mezun olan adayları bilgi ve yeteneklerine göre bir programa yetiştirme amacından çok uzaklaştığı çeşitli hazırlık kurslarından yetişenler arasından en iyilerini seçerek kazırlık kursu veren kurumla arasında bir yarışmanın aracı olduğu ve bu yarışmada ortaöğretim kurumlarının devre dışı kalmaya doğru hızla ilerlediği anlaşılmaktadır.

Üniversiteye giriş sosyal, ekonomik, ve siyasal sonuçları dikkate alınarak geniş kapsamlı olarak düşünölmelidir. Bireyin refahı ve ülkenin kalkınması yanında sosyal düzenin korunması, demokrasinin yerleşmesi ve toplumsal adaletin sağlanması üzerinde doğrudan büyük etkileri olan üniversiteye giriş konusunu sadece giriş sınavının bazı teknik ayrıntıları düzeyinde irdelemek üniversiteye giriş sistemini geliştirmeye yaramayacağı gibi mevcut sistemin doğurduğu sorunları da çözemeyecektir.

## **KAYNAKLAR**

- Bovvles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Christensen, S., Melder, J., and VViesbrod, B.A. (1975). Factors affecting college attendance. *The Journal of Human Resources* X:2 (Spring), 174-185.
- Hansen, W. L. (1982). *Economic Growth and Eequal Opportunity: Conflicting or Complementary Goals in Higher Education*. Madison, WI: University of VVisconsin.
- Hochstein, S.K., Butler, R.R. (1983). The effects of the composition of a financial aids package on student retention. *The Journal of Student Financial Aid*. 13, 21-26.
- Jencks, C. & Reisman, D. (1968). *The Academic Revolution*. New York: Doubleday.
- Manski, C.F., and Wise D.A. (1983). *College Choice in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

*Çeliköz*

Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1991). How College Affect Students. San Francisco: Jossey-Bass.

Sewell, W.H. (1971). Inequality of Opportunity for Higher Education. *American Sociological Review* 36,793-809.

Stampen, J.O, Cabrera, A.F. (1988). The Targeting and Packaging of Student Aid and Its Effect on Attrition. *Economics of Education Review* 7, 29-46.

Stampen, J.O. and Luebke, R. (yayında) *Historical Statistics Data Base: Compilation of Federally Reported Higher Education Statistics between 1890 and 1990*.

### **Yazar**

Yrd. Doç. Dr. Yüksel Özden, Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesidir.

## YÖNETİMDE KİŞİLİK FAKTÖRÜ

**Mustafa SARITAŞ**

*Bu çalışmada kişilik kavramı, kişiliği oluşturan faktörlerin neler olduğu irdelenmekte, bu faktörlerin dayandığı temeller açıklanmakta ve söz konusu faktörlerin kişiliğin oluşum ve gelişiminde ne ölçüde etkili olduğu üzerinde durulmaktadır. Bunların yanında, bazı kişilik özelliklerinin dayandığı biyolojik, psikolojik, bilişsel ve toplumsal temeller ifade edilmekte, kişiliği oluşturan faktörlerin yönetici davranışlarına nasıl etkide bulunduğu belirtilmekte ve kişilik özellikleriyle yönetici davranışları arasındaki ilişkiler betimlenmektedir. Aynı çerçevede yöneticilik - kişilik - kompleksler (benlik , cinsiyet, bağlantı) vb. arasındaki ilişkiler tartışılmakta ve komplekslerin yönetici davranışları üzerindeki etkisi irdelenmektedir. Ayrıca, işgören-örgüt bütünleşmesi açısından kişilik faktörünün önemi üzerinde durulmakta, davranışlara yön veren temel faktörlerden birisi olarak kişilik konusu irdelenmektedir.*

*In this study, the concept of personality , the factors that constitute the personality, the bases of these factors were explained and the amount of the effect of these factors on the foundation and the development of the personality was discussed. In addition, the biological, psychological, cognitive and societal bases of some personality traits were explained, how the factors that constitute the personality effects the manager behaviors were determined and the relations between personality traits and manager behaviors were described. In this respect, the relations between management-personality-complexes (ego, sex, connection) were discussed and the effect of the complexes on the manager behaviors was explained. Further, the importance of personality factor for worker-organization entirety was emphasized and the issue of personality was explained as one of the base factors that directs the behaviors.*



## **Kişilik Kavramı**

Kişiliğin ne olduğu söz konusu edildiğinde ilk akla gelen bireysel farklılıklar olmaktadır. Bu bağlamda psikolog ve davranış bilimciler, kişilik kavramını, bireyin çevresindekilere ve durumlara uyum gösterme sistemlerinin incelenmesini içeren bir yaklaşımla ele almışlardır (Kolasa 1979:152). Kişilik kavramının Latince'de, klasik Roma Tiyatrosu oyuncularının temsil ettikleri karakteri en iyi yansıtacak biçimde, yüzlerine taktıkları ve "persona" adı verilen maskelerden geldiği ileri sürülmektedir. Persona ile kişilerin karakteristik özellikleri anlatılmak isteniyordu (Erdoğan 1983:235).

Kişilik kavramı ile ifade edilmek istenenler aslında bireyin ayırd edici özellikleridir. Bu özellikler, bireyin kendine özgü ve süreklilik arz eden tavırlarının davranışsal ve süreklilik yönünü oluşturmaktadır. Bireyin tavırlarının davranışsal yönü, içinde bulunduğu grubun diğer üyeleri ile olan etkileşimin bir sonucudur. Örgüt ortamında yöneticinin tavırlarının davranışsal yönü ise yönetim sürecinde astlarını etkilemek amacıyla sergilediği davranışların ölçülebilir, değerlendirilebilir tüm özellikleri ile ilgilidir.

Kişilik kavramı, bireye ait farklı ve genellenabilir özellikleri birlikte içerir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde kişiliğin, birisi bireysel ayırd edici özelliklere, diğeri ise genelleyici özelliklere dayanan iki yönünün bulunduğu söylenebilir. Diğer bir yönüyle kişilik, kişinin psikolojik özelliklerinin tümünü içeren geniş kapsamlı bir kavramdır (Hellriegel 1976:97). Bu açıdan kişilik, biçimsel bir soyutlama olmaktan öte toplumsal yaşam içinde kişinin diğerlerine göre tanımlanmasıdır.

Kişilik, bireye özgü bir yaşam biçimidir ve bu yaşam biçimi içerisinde kişinin yetenekleri, bireyler arası ilişkileri, kişisel ve zihinsel özellikler bir bütün olarak birlikte sergilenir. Bu faktörler birlikte dikkate alındığında kişilik, fiziksel ve zihinsel özelliklerde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların kişinin tutum,

davranış ve düşüncelerine yansiyışı olarak tanımlanabilir (Erdoğan 1983:236).

### **Kişilik Tanımları**

Kişiliği davranışsal açıdan analiz edebilmek için önce onun ne olduğunu belirtmek gerekir: Kişilik, bireye özgü duygu, düşünce ve davranışların örgütlenip bütünleşmesidir. Bu tanıma göre kişilik örgütlenmiş bir yapıdır. Bu yapı, öğeleri birbiriyle sürekli ilişki içinde bulunan, birbirlerini etkileyici ve tamamlayıcı bir niteliğe sahiptir (Güvenç 1970: 347). Çeşitli yazarlar tarafından kişilik, bireyin kendine özgü ve ayırıcı davranışların bütünü (Köknel 1982), insanı nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü (Tezcan 1987:17), bireyin çevresine uyumunu belirleyen psiko - fiziksel sistemlerin dinamik örgütlenişi (Tolan - İsen ve Batmaz 1985:109), bireye ait özellikler ve kendine özgü davranış örüntüleri (Ataman 1971:1), bireyin süreklilik gösteren davranış özellikleri ve çevresine uyum biçimi (Başaran 1982: 153) olarak tanımlanmıştır.

Belirtilen tanımlar çerçevesinde kişilik, bireyi çevresindekilerden ayıran, onlardan farklılaştıran özgün davranışlar örüntüsü biçiminde tanımlanabilir. Kişilik, özgün davranış özelliklerinin yanında aynı zamanda bireyin beden yapısı, zekâ, yetenek, karakter özellikleri, ilgi ve tutumlarını da içerir. Kişilik, insanın dış görünüşünü, kendi benliğini kullanma biçimini, ölçülebilir iç ve dış özelliklerini, kendi davranışları arasında uyum sağlamasını, çevresine uyum biçimini, durağanlaşmış davranışlarını kapsar ve anlatır (Başaran 1982:153).

### **Kişiliği Oluşturan Boyutlar**

Kişiliği oluşturan boyutların neler olduğu konusunda değişik görüşler olmasına karşın, üzerinde görüş birliği sağlanmış ortak faktörler bulunmaktadır. Aşağıda, bunlardan bazıları üzerinde durulmaktadır.

Kişiliği oluşturan, boyutların başında bireyin, biyo fizyolojik yapısı, grup üyeliği, rol davranışı ve sosyal statüsü gelmektedir. Kişiliği oluşturan boyutlardan birisi olan biyo-fizyolojik sistem, bedensel yapı ve bu yapının dış görünüşü, cinsiyet, sinir sistemi ve kalıtımsal özelliklerden oluşur.

Birey bu yönleriyle bir başkasından farklılaşmaktadır. Yöneticiler de her birey gibi biyo-fizyolojik ve psikolojik özelliklere sahip oldukları için farklı davranışlarda bulunabilirler. Bazı yöneticilerin diğerlerinden daha dinamik, daha sakin, daha sınırlı veya daha kurnaz davranışları bu nedenlerle açıklanabilir.

Bireylerin sergiledikleri bu değişiklikler dizgesinin her birisi bir kişilik belirtisi olarak kabul edildiğinde, biyo-fizyolojik yapı özelliklerinin kişiliği oluşturmada önemli rol oynadıkları söylenebilir (Erdoğan 1983: 239).

Kişilik, birey ile onun sosyal ve doğal çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak da değerlendirilmektedir. Ancak, sosyal çevrenin kişilik üzerindeki etkisinin fiziksel çevreden daha fazla olduğu kabul edilmektedir. Bunların yanında, kişiliğin genetik özellikleri de bulunmaktadır. Bu açıdan, hangi tür kişilik ayırıcılarının genetik kaynaklı, hangilerinin çevreden öğrenme yolu ile edinildiğini belirlemek kolay değildir. Bu nedenle kişilik, genetik ve çevresel faktörlerin birlikte oluşturdukları bir bütündür denilebilir.

Rol davranışlarının, kişiliğin biçimlenmesinde önemli bir payı bulunmaktadır. örgüt ortamında her birey, konumunun gerektirdiği davranışları göstererek rolünü yerine getirir, öte yandan her birey, toplumsal yaşantısının belirli dilimlerini değişik sosyal grupların üyesi olarak sürdürür. Bu bağlamda bireyin oynadığı rollere göre çevresi oluşacak ve aynı zamanda birey bu çevrenin değişkenlerinden etkilenecektir. Böylesine bir sosyal etkileşim, kişiliğin oluşmasında belirleyici faktörlerden birisi olarak kabul edilir. Bireyin yerine getirmek durumunda olduğu rol davranışlarının her biri üyesi bulunduğu grup tarafından şekillenmektedir. Örneğin, babalık rolü ailenin kültürel yapısı içinde,

yöneticilik rolü ise örgütsel ortam ve birlikte çalıştığı kişiler tarafından şekillenir. Bu anlamda birey, her iki rolünü de oynamak durumunda bulunduğuna göre her iki alt özel çevrenin de etkisinde kalacak, davranış ve düşüncelerini bu çevrelerin yapısına göre şekillendirecektir (Hellriegel 1987: 100).

Kişiliğin oluşmasında sosyal statünün de önemli bir yeri bulunmaktadır. Örgüt ortamında statü belirleyici faktörlere sahip olmanın rolü büyüktür. Bireyin rol davranışı ve sosyal statüsünün kişilik üzerindeki etkileri konusunda çalışmalar yapan Jean Stoetzel'inde belirttiği gibi kişiliği birinci derecede etkileyen faktörlerin başında roller ve bireyin statüsü gelmektedir (Erdoğan 1983:240). Bu bağlamda yöneticilerin rollerine ve statüsüne uygun kişilik profilleri sergiledikleri söylenebilir.

Kişiliği oluşturan boyutlar daha düzenli bir biçimde şu şekilde belirtilebilir: Kişilik, genetik ve bedensel-yapısal faktörler, kültürel faktörler, sosyal grup ve sosyal sınıf faktörleri, ailesel faktörler ve diğer faktörlerden oluşmaktadır(Erdoğan 1983:241).

Araştırmalar bazı davranışsal ve psikolojik özelliklerin temelinde kalıtsal niteliklerin bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, gensel faktörler kişiliğin şekillenmesinde önemli işlevlere sahiptir (Pervin 1970:11). Ancak, sonuçları herkese genellemek olası değildir. Gensel faktörlerin kişiliği belirleyicilik özelliği bireyden bireye değişmektedir. Bununla birlikte, zihinsel özelliklerin ve davranış eğilimlerinin belirlenmesinde gensel faktörler önemli bir etken olarak kabul edilir. Buna karşın kalıtsal özelliklerin, değer yargılarının oluşmasında, ideallerin belirlenmesinde ve inanç sisteminin şekillenmesi bakımından fazla bir rol oynadıkları söylenemez.

Antropologlara göre kültürel yapı da önemli bir kişilik belirleyici değişkendir. Bireyin benimsediği değer yargıları ve inanç sisteminin oluşmasında kültür önemli bir faktör olarak kabul edildiğinde kültürün, kişiliğin oluşmasında büyük ölçüde rol oynadığı söylenebilir

(Hellriegel 1976:99). Kültür-kişilik ilişkisi farklı alt kültürler açısından da değerlendirilebilir. Bu yöndeki bir yaklaşım, sosyal grup ve sosyal sınıf belirleyicilerinin dikkate alınmasını öngörmektedir. Kültürel belirleyiciler bireyin genel davranışlarının analizinde belirleyici olmasına karşın, sosyal sınıf belirleyicileri özel davranış kalıplarını belirtir ve bireyi daha özel bir biçimde etkiler. Bu bağlamda, bireyin bazı özelliklerinin tanımlanması ve doğru olarak değerlendirilebilmesi ancak bağlı bulunduğu sosyal sınıfın bilinmesi halinde anlamlı olmaktadır denilebilir. Bu nedenle farklı alt kültürlerden gelen işgörenlerin örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik davranışlar ve örgüt kültürü etrafında birleştirilmesi önemli bir yöneticilik özelliği olarak ifade edilebilir.

Bireylerin toplumsal olanaklardan eşit düzeyde yararlanma şansına sahip olmadıkları durumlarda bireyler arasında bir farklılık meydana gelmektedir. Bu farklılık, kişilik farklılığını oluşturan önemli bir etken olarak kabul edilmektedir.

Bireyin yetiştiği aile ortamı ve bireyler arası ilişkilerin niteliği kişiliğin oluşumunda rol oynayan temel etkenlerden birisi olarak kabul edilir. Aile ortamında, ana-baba davranış kalıpları çocuklar tarafından örnek davranışlar olarak algılanır. Anne - babanın demokratik bir yapıya sahip olması durumunda çocuğun daha rahat yetiştiği, daha objektif düşündüğü, daha rasyonel davrandığı, çevresindekilerle daha kolay ve iyi sosyal ilişkiler kurduğu ve sürdürdüğü belirlenmiştir (Pervin 1970:37). Hicks (1977:150)'e göre kişilik, biyolojik ve fizyolojik öğrenme deneyimlerinin bir ürünüdür. Tüm insanlar yaşama belirli bazı özelliklerle başlarlar. Bu nedenle, hiç kimse bir diğeri ile tam anlamıyla aynı kişisel özelliklere sahip değildir. Bireyin çevresine uyum sağlaması ve yaşamına yön vermesi açısından en önemli görevi üstlenen organ beyindir. İnsan fiziki ve zihni kapasitesini birleştirdiğinde çevresine sonsuz tepkilerde bulunabilir. Genel bir yaklaşımla ele alındığında istisnalar dışında ortak standart fiziki özelliklere sahip olan bireylerin hemen herbiri aynı durumda neden farklı tepkiler göstermektedir? Bu konuda şöyle bir saptama yapılabilir. İnsan bireysel bir varlıktır. Tek biçimliliğin

en ağır baskılarla aşılarmaya çalışıldığı toplumsal sistem ve örgütlerde bile bireyler arasındaki düşünce, davranış ve yaklaşım farklılığı önlenememiştir. insana bu bireyselliği kazandıran, onu diğerlerinden farklı kılan kişilik denilen özgün bir yapıdır (Tolan-Isen ve Batmaz 1985:108).

Bireylerarası karşılaştırmalar yapıldığında bazı ayırıcı özelliklerden söz edilir. Bireye özgü bu farklılığın birinci kaynağı dış görünüş ile ilgilidir. Gestalt Psikolojisi çerçevesinde değerlendirildiğinde uç örnekler dışında tüm insanlar genel dış görünüşleri bakımından birbirine benzerlik gösterirler. Değerlendirme kişi düzeyine indirildiğinde, dış görünüş bakımından da her insanın bir diğerine göre farklı özelliklere sahip olduğu görülür. Genel dış görünüşü yansıtan bedensel özellikler bireylerarası farklılığı tanımlayıcı bir faktör olarak kabul edilmektedir. Ancak, fiziksel özellikler iyi yöneticilik için her zaman tek başına yeterli görülmemektedir. Bireylerarası kişilik farkının bir diğer kaynağı ise zihinsel özelliklerdir. Bunların yanında, bireyin çevreden gelen uyarıları algılama biçiminin de söz konusu farklılığa kaynak oluşturduğu belirtilmektedir. Bu açıdan kişiliği ne yalnız bedensel özelliklerin nede zihinsel ve çevresel olayların değil, bu faktörlerin birlikte yapılandırdığı bireysel farklılıklar sistemi olarak belirtmek daha yerinde olur (Krasner-Ullmann 1973:14).

İnsan, sahip olduğu duyu sistemleri yardımıyla kendisini geliştirme, yeterlik alanlarını zenginleştirme yeteneğine sahiptir. Ancak bu sistemlerin gerek tek tek, gerekse bir bütün halinde kendini geliştirme yönünde kullanılması zihinsel açıdan bir yeterliliği gerektirir. Yöneticinin zihni kapasitesi fiziksel çok yönlülüğü ile ahenk içinde birleştiğinde kişiliği daha çok zenginleşir.

Kişilik açısından davranışsal özelliklerin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bu açıdan ele alındığında kişiliğin karakter, mizaç ve yetenek olmak üzere üç faktör tarafından yapılandırıldığı ve kişiler arası farklılığın bu faktörler arası farklılıktan kaynaklandığı ifade edilebilir(Erdoğan 1983:244).

Karakter, genellikle kişilik kavramıyla eş anlamlı kullanılır. Karakter, bireyin bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliklerine çevrenin biçtiği değer (Köknel 1982:22), bireyin çevresinde geçerli olan toplumsal değer yargılarını, düzgüleri ve ahlâk kurallarını kullanma durumu (Tezcan 1987:19) biçiminde tanımlanmaktadır.

Karakter, toplumsal bir değer olarak da nitelendirilmektedir. Karakter, çocukluktan itibaren sosyal yaşantılar yoluyla birtakım değer yargılarının benimsenmesiyle başlayıp, bireyin gelişen ve değişmeyen yönüdür. Karakter, bireyin yaşam biçiminin ve davranış örüntüsünün dışı vurumu olarak da nitelendirilebilir. Karakter, bireyin toplumsal çevresine, yaşamın gereklerine karşı takındığı tavidir. Karakter konusunu tanımlama ve açıklama bakımından dikkate alınması gereken temel kavramlardan birisi çevredir. Karakter kişiliğin iskeletidir. Karakter özellikleri bireye özgü birtakım sıfatlarla ifade edilir. Karakteristik özellikleri yardımıyla yöneticiler birbirinden ayırdelebilir, benzer özelliklere sahip yöneticiler aynı grupta sınıflandırılabilir. Cesur, otoriter, hırslı, güvensiz, uzlaştırıcı, koruyucu, pasif, gibi yöneticilik özelliklerinin karakter yapısının bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu özellikler kalıtsal yollarla değil, sonradan hayatın değişik dönemleri içerisinde karşılaşılan çeşitli deneyimler yoluyla kazanılmış karakter özellikleridir ve daha iyileriyle değiştirilebilir.

Kişiliğin ikinci yönünü oluşturan mizaç, bireye özgü tutumlar, kişisel olan davranış ve düşünceler topluluğu olarak tanımlanabilir. Mizaç ve karakter kavramları birbiriyle yakından ilgilidir. Karakter, bireysel davranışın toplumsal yönden, mizaç ise kalıtsal yönden ve süreklilik açısından değerlendirilmesini öngörür (Erdoğan 1983: 245). Mizaç, aynı zamanda günlük yaşamda bireye özgü oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir. Yönetici kızgım-sakin. neşeli-somurtkan, duygusal-soğukkanlı, şevkatlı-acımasız, uzlaşmacı-inat gibi

davranışları kullanma sıklığı ve sergileyiş biçimiyle yöneticilik mizacını ortaya koyar.

Kişiliği oluşturan üçüncü dilim olarak kabul edilen yetenek ise bireylerin belirli olay, olgu, durum ve ilişkileri algılayabilme, analiz edebilme, çözümlenebilme, sonuçlandırabilmeye ilişkin bazı zihinsel özellikleri ve bunları gerçekleştirilmeye yönelik bedensel niteliklerin hepsini ifade eder. Bu çerçeveden yetenek, bireyin zihinsel ve bedensel açıdan sahip olduğu özellik ve niteliklerin tümüdür. Bireylerin zihinsel ve bedensel özelliklerinden dolayı sahip olduğu farklılık, uygulamalarda karşımıza yetenek farklılığı biçiminde çıkmaktadır. Yöneticilerin benzer sorunlara farklı yöntem ve çözüm önerileriyle yaklaşımları bir bakıma kişisel yöneticilik yeteneklerine ilişkin farklılığın bir sonucudur. Araştırmalar, zihinsel yetenek ile zekâ, buna bağlı olarak da kişilikle zekâ arasında önemli bir ilişki bulunduğunu, özellikle kişiliğin yaratıcı yönü ile zekâ arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Erdoğan 1983:246).

### **Kişilik Özellikleri**

Birey boyutunda ele alındığında çok sayıda kişilik özelliği sıralanabilir. Ancak kişilik özelliklerinin bir temele oturtulabilmesi için bunların ilgili oldukları alan ve nedenlere göre sınıflandırılması gerekir. Böyle bir ayırım kişiliğin davranışsal analizinde büyük kolaylık sağlar. Kişilikle ilgili özelliklerden bazıları aşağıda belirtilmektedir:

Kişilik, öğrenme ve kavramayla ilgili bazı davranışların birleşerek oluşturdukları bir yapıdır. Bu anlamda kişilik, tekil davranışlara dayanan özel bir yapı değil, bir davranışlar dizgesidir. Hiçbir davranış tek başına kişiliği ifade etmeye yeterli değildir. Kişilik, birbiriyle ilintili çok sayıda sosyal davranışın hem nedeni, hem de sonucudur. Çünkü kişilik, sosyal bir yapıdır ve ancak sosyal bir ortamda gelişme olanağı bulur (Erdoğan 1983: 247).



Kişilik, aynı zamanda özel çevrenin ortaya çıkardığı bir durumdur. Birey yaşama özel bir çevre içinde başlar. Zamanla bireyin ilgili olduğu özel çevreler çoğalır. Söz konusu özel çevrelerden en önemlileri aile, okul, iş ortamı ve arkadaş grubu şeklinde belirtilebilir. Kişiliğin biçimlenmesinde söz konusu özel sosyal çevreler önemli bir rol oynarlar. Bu nedenle bireyin davranışlarının nedenini sosyal çevreden bağımsız değerlendirmek yanıltıcı olabilir . Özel sosyal çevreler içinde aile ve okul kişiliğin biçimlenmesi bakımından daha önemli bir konuma sahiptir. Çünkü kişilik özellikleri daha çok hayatın ilk yıllarından itibaren aile ve okul ortamında şekillenip gelişmeye başlar (Tezcan 1987:20).

Kişilik, bireyin normal zihinsel dengesinin bir ürünüdür. Birey bu denge çerçevesinde düşünür, eylemlerde bulunur ve çevresini değerlendirir. Zihinsel denge normal bir kişilik profili için en gerekli temeldir. Yönetici ne ölçüde normal bir zihinsel dengeye sahip ise o ölçüde normal bir kişiliğe sahip olacaktır.

Kişilik geçmişin, mevcut zamanın ve geleceğin bir bileşkesidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kişilik olgusunun zamanla çok yakından ilgili olduğu söylenebilir (Tolan-Isen ve Batmaz 1986:125). Söz konusu zaman dilimlerinin birbirinden bağımsız değerlendirilmesi kişiliğin bütünlük ilkesiyle uyuşmaz. Kişi, geçmiş deneyimleri ile belirli özellikler elde eder. Mevcut zaman içinde geçmişteki deneyimlerini gözden geçirerek davranışlarında gerekli düzenlemeleri yapar ve geleceğini planlar. Yöneticinin karşılaştığı bir sorunu geçmiş deneyimlerinden yararlanarak çözmesi kişilik-zaman-yönetici ilişkisine örnek gösterilebilir. Yöneticinin örgüt içindeki davranışlarının temelinde de geçmiş deneyimlerinin, mevcut zamandaki koşulların ve ileriye yönelik tasarımlarının büyük etkisi bulunmaktadır (Hellriegel 1976:98).

Kişilik, kolay kolay değişmeyen dirençli bir yapı olarak kabul edilir.

Belirli kişilik evrelerini tamamlayan yetişkinin yapısını değiştirmek kolay değildir. Bunun anlamı, her birey örgüte tamamlanmış bir kişilik yapısıyla katılır ve bunu sürdürme eğilimindedir (Tannenbaum 1966:25). Bu özelliğinden dolayı kişilik zaman ve mekan içinde değişmeye direnç gösterir. Söz konusu direnme, "kişilik, kendi içinde tutarlı bir yapı oluşturur." görüşüyle açıklanabilir. Kişiliği belirleyici bir özellik olarak kabul edilen "tutarlılık" çelik kalıplar arasında sıkışmış bir değişmezlikten ziyade davranışların molar düzeyde birbirine anlamlı bir bütünlük içinde bağlı olmasını ifade etmektedir(Tolan-İsen ve Batmaz 1985:126). Tutarlılık önemli bir yöneticilik özelliği olarak kabul edilmektedir. Kişiliğin, ayırıcı özelliklerinden birisi de bilişselliktir. Her insan bazı fiziksel özelliklerinden dolayı nasilki diğerlerinden farklı ise, çevresini algılama, düşünme, yargılama, bellek gibi değişkenlere göre de kendine özgü niteliklere sahiptir. Bu nedenle, bilişsel eylemlerdeki özgünlük, kişiliği ayırıcı özelliklerin başında gelir. Bilişsel özellikler, bireyin yaşantısını düzenleme, savunma, tepki oluşturma gibi mekanizmaları da içerir. Birey yaşantısının ana çizgilerini bilişsel davranışlarla belirler. Bireyin molar birimi (bilişsel yönü) genellikle onu değerlendirmede bir ölçüt olarak alınır. Bir yöneticinin, olayları nasıl algıladığına, yargıladığına, karar verdiğine bakarak, onun yönetim alanındaki bilişsel yeterliliği üzerine bir değerlendirme yapılabilir.

### **Kompleksler**

Kişilik özelliklerini tanımlamaya yardımcı olan bir diğer konu komplekslerdir. Kompleks, birbiriyle ilgili hisler, itici güçler, duygular, fikirler sistemi bireye özgü belirgin kişilik özellikleri olarak tanımlanabilir. Kompleksler bireyin zihinsel yapısı ile ilgilidir. Bu açıdan, kompleks kavramı ile kişilik yapısı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Kompleksler yarattığı sonuçlar bakımından gruplandırılırlar. Kompleksler, bireye yarar ve zarar getirici nitelikler bakımından yapıcı ve yıkıcı kompleksler olmak üzere iki gruba ayrılabilir.

Komplekslerin ne olduğunu, birey ve örgüt açısından taşıdığı önemi ortaya koyabilmek için özelliklerini ortaya koymak gerekir. Bireyin komplekslerinin, onun örgütsel ortamdaki eylem ve tepkileri üzerinde doğrudan bir etkisi vardır. Komplekslerin bir diğer özelliği ise hayatın ilk dönemlerinde kazanılmalarıdır. Birey bu dönemde kazandığı kompleksleri yeni deneyimler karşısında geliştirir. Ussal-objektif konular ve düşünceler komplekslerle ifade edilemezler. Komplekslerin bir diğer özelliği de tamamıyla kişisel olmalarıdır. Birey komplekslerini gizleyemez. Kompleksler sürekli olarak bireyin algı, düşünce ve eylemleri üzerinde etkili olması nedeniyle mutlaka ortaya çıkarlar. Yeni durumlar ve olaylar karşısında birey önce tepkisiz kalır. İlk tepkiler, kendini daha çok duygusal türde gösterir. Kompleksler genellikle bilinçli hareket ve düşünce biçiminde sergilenir. Komplekslerin bir diğer yönü de önyargılarla ilişkili olmalarıdır. Önyargılı davranma, kompleks-önyargı ilişkisinin oldukça sivrilmiş bir biçimidir (Hicks 1977:163).

Birey komplekslerinin sonucu olarak sergilediği davranışları doğru kabul ederken, başkaları bunları yerinde görmeyebilir. Kişi, bazı durumlarda nedeni kendisi tarafından da bilinmeyen birtakım duygu ve hislerine dayanarak çevresindekilerle birtakım etkileşimlerde bulunur. Bu durumda komplekslerin bir kısmı bir aysberk gibi gerek bireyden, gerekse çevresindekilerden gizlidir. Bireyin komplekslerinin bilinmeyen yanlarının fazla olması, zarar verici özelliklerinin daha fazla olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Kompleksler, benlik kompleksi, cinsiyet kompleksi ve bağlantı kompleksi olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Bu bağlamda önemli olan yöneticinin gerek kendisine, gerekse astlarına ait kompleksleri iyi analiz etmesi ve bunları birbiriyle çatışmayacak biçimde örgütün başarısı yönünde harekete geçirmesidir (Hicks 1977:165).

Benlik, bireyin kendisine ilişkin kanıları ve kendisini algılama biçimidir. Benlik, kişiliğin öznel yanı olarak tanımlanabilir. Benlik, bireyin iç varlığının tümüdür (Tezcan 1987:20). Benlik kompleksi, temelde bireyin duygularını içerir. Bu kompleks türü kendisini sevinç, hiddet, korku, gurur, nefret, istek, ideal ve değerlere yönelim biçiminde gösterir. Bireyin kendisi hakkındaki düşüncesi diğerleri ile olan ilişkisi ve davranışları açısından önemlidir.

Bireyin kendisine yönelik düşünceleri genellikle kendisini çevresindekilerden küçük veya üstün görme biçiminde sergilenir. Bu iki duygu türü de uç noktalardır. Bu uç noktalar arasında yer alan ve benliği yansıtan birçok nokta daha yer almaktadır. Bunlardan en iyi bilineni "eşitlik" duygusudur.

Formal örgütün bünyesinde informal grupların ortaya çıkması bir bakıma grup üyelerinin benlik duygusunun ön plana çıkmasının bir sonucu olarak ifade edilebilir. İşgören, örgütsel kural, ortam ve olanakları kendi kişiliğiyle karşılaştırarak, sosyo-psikolojik doyum bulmak ister. Formal örgüt içerisinde beklenen doyumun sağlanamaması durumunda birey, benliğine hitap eden informal gruplara yönelmeye başlar. Ancak birey, informal gruplarda da her zaman umduğunu bulamayabilir. İşte gerek formal, gerekse informal gruplarda bir türlü doyum bulamamanın temel nedeni benlik ve kişilik özelliklerinin çok uç noktalarda yer almasıdır denilebilir.

Cinsiyet kompleksi, aşk, sevgi, şefkat, incelik, ebeveynlik gibi hisleri içerir. Bu kompleks türü genellikle evliliğin sıradan, olağan ve normal gereklerinden yoksun kalmış kimselerde daha sıklıkla görülmekle birlikte daha başka biçimlerde de olabilmektedir. Bu kompleks türünün en klasik örneği hayal kırıklığına uğramış yaşlı kadın örneğidir. Cinsiyet kompleksi iş ilişkilerine yansıtıldığında örgüt ortamında birtakım sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Cinsiyet kompleksi daha çok birlikte çalıştığı kimseler üzerinde aşırı derecede baskı kurma biçiminde görülür. Bu yönde

davranma eğilimi bazı kişilerde öylesine gelişmiştir ki bazı durumlarda üstlere bile yansıtılır. Hicks'in (1977:166) de belirttiği gibi bu yönde davranışta bulunmanın nedeni aslında kişinin kendisine ihtiyaç duyulmasını çok istemesinden kaynaklanmaktadır denilebilir. Kendisini böyle tanıtan kişi duygularını doğrudan olmasa bile dolaylı olarak doyuma ulaştırır. Bu insanların görevlerini, sivrilmiş bu tür komplekslerinin etkisiyle seçtikleri söylenebilir.

Bağlantı kompleksi yalnızlık, sempati, güven, bağlılık, taklit, rica gibi hisleri içerir. Sürü kompleksi, bireyi arkadaşlarına, meslektaşlarına ve topluma bağlayan kuvvetli hislerle beslenmektedir. Bağlantı kompleksinin temelinde sürekli çevresindekileri dikkate alma düşüncesi bulunmaktadır. Bu bağlamda bağlantı kompleksinden fazla etkilenen bir yönetici, eylemlerini sık sık kontrol etme ve değiştirme zorunda kalır. Hicks (1977:166) tarafından da ifade edildiği gibi bağlantı kompleksinin yönetici davranışları üzerinde gereğinden fazla etkili olması durumunda örgütün verimlilik düzeyi düşebilir. Bazı durumlarda yöneticinin beğenilme veya birlikte çalıştığı kişileri sinirlendirmeme yada nefretlerini kazanmama çekingesi onun herkesi memnun etmek için çalışmasına yol açabilir. Böylesi bir ortamda, yönetici yeteneksiz işgörenleri korur, başarısızlıklarını görmemezlikten gelir. Kısaca yönetici, örgütün amaç ve gereksinmelerini astlarının arkadaşlık ve dostluklarını kazanma isteği ile bağdaştırmaya çalışır. Bir yöneticinin bağlantı kompleksi çerçevesinde belirtilen bazı duygulara sahip olması beklenebilir ancak, bağlantı kompleksi gereğinden fazla gelişmiş yöneticilerin astlar üzerinde sürekli etkili olabilmeleri, onları işe yönlentmeleri ve verimlilik sağlamaları güçleşebilir.

Kompleksler, genellikle bir anlaşmazlık ve karmaşıklık içindedirler. Bu nedenle kompleksleri kesin bir biçimde ayırma tabi tutmak güçleşmektedir. Örneğin yöneticinin astları tarafından sevilme arzusu (bağlantı kompleksi) aynı zamanda başarılı bir yönetici olma yolunda atılan bir adım (benlik kompleksi) olarak da yorumlanabilir. Aynı

anlaşmazlık cinsiyet kompleksi açısından da söz konusudur.

### **İşgören-Örgüt Bütünleşmesinde Kişilik Faktörü**

Toplumsal örgüte can veren, dinamizm kazandıran öge olması nedeniyle insan kaynakları örgüt içi ilişkiler açısından özel ve önemli bir konuma sahiptir. Örgütün etkin, sürekli ve dengeli olması büyük ölçüde sosyal yapısının düzenli ve uyumlu olmasıyla yakından ilgilidir. Örgütsel sosyal yapının düzenliliği ise işgören-örgüt bütünleşmesiyle ilgili bir durumdur. Örgüt-işgören bütünleşmesinin en belirgin göstergesi işgörenlerin veya bunlardan oluşan grupların örgütün amaçlarına uygun davranma ve kendilerini örgüte adama düzeyidir. Bu bağlamda, işgören-örgüt bütünleşmesi bakımından kişilik faktörünün önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle davranış bilimlerinin bazı disiplinleri örgütsel ilişkiler bakımından kişilikle ilgilenmekte, kişiliğin örgüt yapısı doğrultusunda gelişmesine katkıda bulunmakta, kişiliğin örgütsel yapıya uydurulması aynı zamanda benzer kişilik özelliklerine sahip işgörenlerin aynı çalışma grubunda toplanmasını öngörmektedir (Erdoğan 1983:265).

İşgören-örgüt bütünleşmesi birçok bakımdan örgüte önemli bazı yararlar sağlar. Söz konusu yararlardan birisi örgütsel etkililiğin artması biçiminde ifade edilebilir. İşgörenin bulunduğu örgüt ve çalışma grubunun kural ve normlarına isteyerek uyum göstermesi durumunda, zihinsel ve bedensel tüm bilgi, beceri ve deneyimlerini en üst düzeyde örgütsel etkililik yönünde harekete geçirmeye çalışır ki tüm işgörenlerin böyle davranmayı bir ilke olarak benimseyip, sürdürmeleri durumunda örgütsel verimlilik maksimum düzeye çıkarılabilir. İşgören-örgüt bütünleşmesi aynı zamanda çalışma gruplarına süreklilik kazandırır, işgörenlerin örgütü terk etmelerini önler ve kendilerini örgüte adamayı sağlar. İşgörenlerin çoğunluğu, örgütün sosyal yapısını benimsemedikleri durumlarda örgütün sürekliliği tehlikeye girer.

Davranış bilimlerinde sosyal gruplarla ilgili çalışmalarda, birisi formal, diğeri ise informal olmak üzere iki tür grup üzerinde durulmaktadır. İşgören-örgüt bütünleşmesi açısından kişilik faktörünün oynadığı rol, grubun türüne göre değişmektedir. Formal gruplarda kişiliğin örgütiçi ilişkilere etkisi değişik biçimlerde ortaya çıkabilir. Formal gruplarda kişilik faktörünün etkili olduğu durumlardan birisi örgüt iklimidir. Formal örgütlerde, işgörenlerin özellik ve yeteneklerine göre kurabilecekleri ilişkilerin genel çerçevesi örgütün işleyişini düzenleyen genel kurallarla sınırlandırılmış olduğundan, örgüt ikliminin oluşumu da bir anlamda belirlenmiştir. Ancak, çoğu zaman üyelerin sınırlandırılmış formal rollerini zorlayarak aştıkları ve bu rollerini kişilik özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda oynamak istedikleri görülür. Üyeler, kişilik özellikleri ile örgütün teknik olanakları ve sosyal ortamı arasında uyumlu ve dengeli ilişkiler kurabildiği takdirde örgüt ortamında sosyal ilişkiler daha sağlıklı, dolayısıyla örgüt iklimi daha ılıman olur. Ilıman bir örgüt ortamında, işgörenlerin örgüte uyum düzeyi artar, gerek yönetici-işgören, gerekse işgörenler arasında çıkabilecek çatışmalar azalır. Bunun bir sonucu olarak karşılıklı güven artar. İşgörenler kişilik özelliklerini rahatlıkla sergileyebilecek bir ortamda, kendilerini ifade etme imkanı ve bunlara bağlı olarak özgerçekleştirme fırsatı bulurlar, örgüt içi iyi ve sağlıklı sosyal ilişkiler aynı biçimde üretim ilişkilerine de yansıtılabildiği ölçüde örgüt etkin ve verimli olur. Bunun sağlanması için, işgörenlerin kişilik özelliklerine uygun davranışları rahatlıkla sergileyebilecekleri bir örgüt ortamının hazırlanması gerekir ki bu da büyük ölçüde yöneticinin konuyu algılama biçimi ve uygulamaya geçirebilme yeterliliğiyle yakından ilgilidir.

Grup normlarıyla kişilik arasında da bir ilişki vardır. İşgörenler, öngörülen hedef ve amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak üzere önceden belirlenmiş bazı bürokratik kural, norm ve koşulları kabul ederek örgüte katılırlar. İşgörenler belirlenmiş biçimsel kurallara uygun davrandıkları sürece örgütte önemli sorunlar çıkmaz. Söz konusu kurallar dizgesinin

dışına çıkıldığında örgütün amaçlarından sapma düzeyi artar. Örgütsel amaçlardan sapma oranı arttıkça örgütün etkinliği azalır, örgütü başarısızlığa sürükleyen bu durumu önlemek bakımından örgüte işlerlik kazandıran kurallar önceden belirlenir ve zaman zaman gözden geçirilerek güncelleştirilir. Formal örgütlerde üyelerden beklenen, örgütün tüm normlarına uymasındır. Uyum olmadığı durumlarda sözkonusu normlar işgören için açık veya kapalı bir biçimde bir baskı unsuru haline gelebilir. Böylesine olumsuz sonuçlarla karşılaşmak istemeyen işgörenler davranışlarını istemeyerek de olsa daha çok kontrol altında tutmaya, çoğunluğun benimsemek durumunda olduğu rutinleşmiş davranış kalıpları çerçevesinde çevresiyle etkileşimde bulunmaya, kısaca biçimsel örgüt normlarının olumsuz yaptırımlarıyla karşılaşmamak için normların öngördüğü biçimlerde davranmaya çalışır. Ancak, işgören bunları çoğu zaman iradesi dışında yerine getiriyorsa, işgören açısından bazı kişilik sorunlarının ortaya çıkması kaçınılmaz olur (Erdoğan 1983: 269).

Formal örgütler farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin meydana getirdiği çeşitli gruplardan oluşur, örgütte yer alan gruplar nicel ve nitel açıdan ne ölçüde çeşitli olursa, bunların yöneticilerinin davranışları da o ölçüde çeşitli olur. Diğer bir ifadeyle yönetici grubun yapısına göre davranır. Liderin ortaya çıkışında grubun özelliklerinin, liderin kendisinin ve yol gösterdiği üyelerin özellik ve kişiliğinin de önemli etkisi vardır. Formal örgütlerde yöneticiler kendilerine hazır olarak verilen birtakım yetkileri kullanarak yöneticilik rollerini sergilerler. Ancak formal örgüt yöneticisinin sadece kendisine verilen yetkiyle işgörenleri işe güdülemede öngörülen düzeyde başarılı olması güçtür. İşte bu noktada yönetici açısından kişilik daha çok önem kazanmaktadır. Formal örgüt yöneticisinin yönettiği grup tarafından benimsenme düzeyi aynı zamanda başarısının da bir ölçütü olarak değerlendirilmektedir. Yöneticinin benimsenmesi, kişiliğine bağlı olarak işgörenlerle formal yetkisi dışında ilişkiler kurmasına, örgüt içi ilişkileri yetkeci kalıpların dışına çıkarıp sosyal ilişkilere dönüştürmesine bağlıdır. Bu durum, biçimsel ve biçimsel



*Sarıtaş*

olmayan liderliğin özde aynı kişide birleştirilmesini öngörür. Her yöneticinin isteyip ancak tam olarak başaramadığı böyle bir liderlik imajına sahip olmanın yolu, izleyenlerce benimsenen iyi kişilik özelliklerine sahip olmaktan geçmektedir denilebilir.

Kişilik faktörü, informal grubun oluşumunda da önemli rol oynar. Formal örgüt yapısı, işgörenlerin tüm sosyal ve psikolojik gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalabilir. İşgörenler, toplumsal içgüdülerinin de etkisiyle var olan formal etkileşim ilişkilerine ek olarak birtakım informal etkileşim ilişkileri geliştirirler. Bu önlenemez durum sonucunda formal grupların bünyesinde informal gruplar ortaya çıkar. Böylece örgütte, formal ve informal gruplara hitap eden kuralların, statülerin, görevlerin ve rollerin birlikte geliştiği bir sosyal ortam ortaya çıkar.

İnformal grubun oluşumunda grup üyelerinin kişilik özellikleri önemli rol oynar. Bu oluşumda kişilik uyumu denilen psiko-sosyal olgunun önemli bir rolü vardır (Erdoğan 1983:272). İnformal gruplar, genellikle bazı özgün ve ortak amaç, hedef, inanç, düşünce, değer, duygulara sahip kişilerin gönüllülük ilkesi etrafında birleşerek oluşturdukları sosyal yapılardır. İnformal grubun her üyesi, kendisini çeşitli yönlerden temsil edeceği inancıyla bu grupta yer alır.

Bazı yöneticiler, yetki ve hareket alanlarını daralttığı gerekçesiyle informal grupları genellikle hoş karşılamazlar. Ancak informal grupların etkinlikleri, formal örgütün temel amaç, yapı ve politikalarına engel oluşturmadığı sürece zararlı sayılmamalıdır. Hatta bu grupların dinamizminden yararlanarak örgütsel etkinlik ve verimlilik daha çok arttırılabilir. Bu bağlamda formal örgüt yöneticisinin, örgütün temel amaç ve politikalarını da gözeterek informal grubun varlığını kabul etmesi, işgörenlerin kişiliklerine uygun gruplarda istek ve iradeleri doğrultusunda serbestçe yer almalarına fırsat ve ortam yaratması durumunda örgütiçi sosyal ilişkiler iyi yönde gelişir, yöneticinin işgörenler üzerindeki etkisi artar.

İşgören-örgüt bütünleşmesi bakımından önemli bir diğer etmen ise iletişimdir. İşgörenin, kendisine iletilen mesaja göstereceği tepki, mesajın içerik ve biçimi ile kişiliğine bağlı olarak şekillenir. İşgörenin benzer uyarıcılar karşısında gösterdiği farklı tepkiler kişilik faktörü çerçevesinde kabul edildiği gibi, benzer mesajlar karşısında gösterdiği farklı tepkilerinde onun kişiliğiyle ilgili olduğu kabul edilmelidir. İyi bir iletişimin özelliklerinden birisi de mesaj-kişilik uyumuna dikkat edilmesidir. Yöneticinin mesajla birleştirdiği kişilik yapısıyla, mesajı alan işgörenin mesaja tepki olarak ortaya koyduğu kişilik yapısının uyumu durumunda iyi bir iletişimden söz edilebilir. Aynı şey mesajın türü için de geçerlidir. İçeriği ve iletim biçimi alıcının özellikleri dikkate alınarak sunulan mesajlar işgören-örgüt bütünleşmesini olumlu yönde etkiler.

Formal örgüt yöneticilerinin işgörenleri işe güdülemede yararlanabileceği güç kaynakları üç grupta toplanabilir. Bunlar, yetki gücü, uzmanlık gücü ve kişilik gücü biçiminde ifade edilebilir. Bir etkileme yolu, ne kadar çok olumlu özellikler içerirse içersin, işgörenler üzerinde aynı ölçüde sürekli etkileyici olamaz. Yönetici, devamlı emretmekle veya her durumda uzmanlık ilkelerini kullanarak işgörenleri güdülemeyeceği gibi yetki yada uzmanlık gerektiren bir durumda bunları bir kenara bırakıp her sorunu kişilik gücüyle de çözümleyemez. Bu bakımdan sadece iyi kişilik özelliklerine sahip olmak iyi bir yönetici olmak için yeterli değildir. Yöneticinin işgörenleri etkileyebilme yeterliğine ulaşabilmesi için seçkin bürokratik, mesleki (uzmanlık) ve kişilik özelliklerine birlikte sahip olması gerekir. Yöneticinin söz konusu güç kaynaklarının birisine yeterince sahip olmaması durumunda işgörenleri beklenen düzeyde işe güdüleme gücü azalır (Sarıtaş 1991: 14-76)

### **Sonuç ve Öneriler**

Her birey özgün bir kişilik yapısına sahiptir. Bireyin kişilik yapısı ile özellikleri onun özel yaşamını etkilediği kadar iş yaşamını da etkiler. Sağlıklı ve dengeli bir kişiliğe sahip olan bireyler hem özel, hem de örgütsel

yaşamlarında başarılı olabilmektedir. Mesleki açıdan bilgili olmak iş başarısı için yeterli sayılmamaktadır. Bilginin yanında bazı tavır, tutum ve davranışlara sahip olmak da gerekmektedir. Örgüt ortamında yönetici ile işgörenler arasında iyi insan, meslektaş ve ast-üst ilişkilerinin kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi, tüm yönetsel süreçlerin özgün anlamlarına uygun işlevsellik kazanabilmesi, dolayısıyla örgütsel amaç ve hedeflerin gerçekleşmesi büyük ölçüde örgüt üyelerinin kişilik yapısı ve özellikleri ile yakından ilgilidir. Bu nedenle sağlıklı kişilik özelliklerine sahip personel istihdamı örgütler için hayatı bir önem taşımaktadır. Personel seçme ve istihdam ölçütleri içerisinde kişilikle ilgili kriterlerin de yer alması bir zorunluluk haline gelmektedir.

İyi kişilik özellikleri elverişli ortamlarda kazanılır. Kişilik gelişimi büyük ölçüde aile ve okulda tamamlanır. İyi kişilik özelliklerine sahip yöneticiler yetiştirebilmek bakımından ailede demokratik tutum, davranış ve eğilimler kazandırıcı ve geliştirici aile danışmanlık program ve kurumlarının yaygınlaştırılması gerekir. Bu amaçla formal ve informal eğitim kurumlarının eğitim programlarında seçkin kişilik özellikleri kazandırıcı etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir. Aynı bağlamda öğretmenler, öğrencilerine sağlıklı kişilik özellikleri kazandırabilecek şekilde yetiştirilmelidir. Kurumlarda personelin bilgi, beceri, yetenek ve davranışlarını geliştirmek ve eksikliklerini gidermek amacıyla düzenlenen hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim çalışmalarında iyi kişilik özellikleri kazandırıcı etkinlik ve uygulamalara daha çok ağırlık verilmelidir. Aynı bağlamda kurumlarda hangi işgörenin, hangi bölümde, kimin emrinde, kimlerle çalışacağı belirlenirken kişilik uyumuna dikkat edilmelidir. Bu amaçla kurumlarda personel kişilik envanterleri geliştirilmeli ve kullanılmalıdır.

iyi bir yönetici tanımı yaparken ifade edilen özelliklerden bir kısmı kişilik boyutuyla ilgili olanlardır. Örgütlerde iyi insan ilişkilerinin geliştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi bakımından yöneticilerde bulunması gereken iyi kişilik

özellikleri, tutumları veya davranışlarından seçilmiş bazıları şunlardır: İyi bir yönetici; tarafsız, takdir edici, sempatik, sabır]], *örnek, ölçülü*, nazik, koruyucu, özverili, iyimser, etkileyici, ikna edici, dengeli, değerbilir, çifte standartsız, kendisi ile barışık, önyargısız, destekleyici, cesaretlendirici, sırdaş, dürüst, adil, empatik, inandırıcı, güven verici, iradeli, sorumluluk sahibi, kararlı, uyumlu, coşkulu çevresiyle barışık, duyarlı, düzenli, güler yüzlü, insana değer veren, kolaylaştırıcı, paylaşabilen, saydam, sağduyulu . . . vb olmalıdır

## **KAYNAKÇA**

- ATAMAN, Işık (1971). **Psikolojiye Giriş**. (Ders Notları). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1982). **Örgütsel Davranış**. Ankara: A.Ü.E. Bilimleri Fakültesi Yayını: 108.
- ERDOĞAN, İlhan (1983). **İşletmede Davranış**. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık.
- GÜVENÇ, Bozkurt (1970). **İnsan ve Kültür**. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- HELLRIEGEL, Dan ve John W. SLOCUM (1976). **Organizational Behavior: Contingency Viewvs**. New York: VWest Pub Co.
- HICKS, Herbert G. (1977). **Örgütlerin Yönetimi, Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından**. Cilt: 1-2 (Çev: Osman Tekok ve Diğerleri). Ankara: San Matbaası
- KOLASA, Blair J. \_\_\_\_\_(1979). **İşletmeler İçin Davranış Bilimine Giriş**. (Çev: Kemal Tosun ve Diğerleri). İstanbul : Fatih Yayınevi Matbaası.
- KÖKNEL, Özcan. (1982)**Kişilik**. İstanbul: Altın Kitaplar. Bilimsel Sorunlar Dizisi; 4
- KRASNER, Leonard ve Leonard P.ULLMANN. (1973). **Behavior Influence And Personality**. New York: Holt, Rinahard And Winston Inc.
- PERVİN, A.Lavvrance. (1970) **Personality**. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- SARITAŞ, Mustafa (1991). **İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlikleri**. (Basılmamış

*Sarıtaş*

*Doktora Tezi). Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler  
Enstitüsü.*

TANNENBAUM, Arnold S. (1966) **İşletmede Sosyal  
Psikoloji**. Ankara: Olguç Matbaası.

TOLAN, B., G.İSEN VE V.BATMAZ (1985) **Toplum ve  
Ben (Sosyal Psikoloji)**. Ankara: Teori Yayınları.  
VERSO A.Ş.

### **Yazar**

Mustafa Sarıtaş, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde  
Öğretim Görevlisidir.

**SON BEŞ YILDA (1992-1996) HİZMETİÇİ EĞTİM  
DAİRESİ BAŞKANLIĞINCA DÜZENLENEN EĞTİM  
YÖNETİMİ KURS VE SEMİNERLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Atilâ YILDIRIM**

Yirmi birinci yüzyıla iki yıl kala dünyamızda hızlı bir bilgi patlaması olmaktadır. Bu bilgi çağındaki değişme ve gelişmeler, ülkelerin ekonomik, sosyal, siyasal ve teknik yönden kalkınması için gerekli olan nitelikli insan gücünü yetiştirme ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının önemi bir kat daha artmaktadır.

İnsan kaynaklarının ekonomik ve sosyal kalkınmadaki yeri ve önemi bilinen bir gerçektir. Bu bakımdan eğitime yapılan harcamalar yatırım olarak görülmektedir. Nitelikli eğitim, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin başlıca sorunlarından biridir. Nitelikli insan gücü kaynakları bir ülkenin mevcut kaynaklarının verimli ve rasyonel kullanılmasını sağlayan önemli faktörlerdendir.

Günümüzde işletmeler veya kurumların belirledikleri hedeflere ulaşabilmek, etkin bir performans gösterebilmek ve verimliliği gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyduğu önemli faktörlerden biri de insandır. İnsan faktörü, anlaşılması ve yönlendirilmesi güç özelliğini de beraberinde taşımaktadır. Bu nedenle bugün, kurumların dikkatleri insan faktörü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çalışanlardan beklenen ve arzu edilen performansın gerçekleştirilmesinin, büyük ölçüde personel eğitimine bağlı olduğu söylenebilir.

Hızla gelişen, değişen ve küreselleşen dünyamızda eğitimli toplum denilince, insanları çağdaş standartlara göre eğitilmiş, insana saygı duyan ve değer veren toplumlar anlaşılmaktadır. Ülkemiz insanları da dün sadece okul isterken, bugün kaliteli eğitim veren okul istemektedir. Dünyada her alanda inanılmaz bir rekabet yaşanmaktadır. Böylece belirli sürelerle sınırlı

eğitim anlayışının yerini, yaşam boyu eğitim, öğrenen birey, öğrenen toplum ve öğrenen örgüt kavramları almaktadır. Yaşam boyu eğitim ilkesinden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı, personelini göreve, gelişim ve değişime hazırlamak için sürekli hizmetiçi eğitim programları hazırlayıp uygulamakta ve değerlendirmektedir.

Sosyal, kültürel ve mesleki alanda meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler hizmet öncesi eğitimi yetersiz hale getirmektedir. Böylece, hizmetiçi eğitim yoluyla yetişme, gelişme, yeniliklere uyum sağlama ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmetiçi eğitim ile, çalışanların meslek yaşamlarındaki bilgi, beceri ve tutumlarını artırarak, gelişen teknolojiye uyumları sağlanmaktadır. Bu bağlamda hizmetiçi eğitim, iş ortamındaki insanların işini daha iyi yapması, mutlu olması, daha üretici ve yeniliğe açık olması, başarılı olması ve üst görevlere hazırlanması gibi konuları kapsamaktadır (MEB, 1988, S.5).

Hizmetiçi eğitim amacı, personelin iş doyumunu ve verimliliğini artırmaktır. Hizmetiçi eğitim, örgütün vizyon ya da özel amaçlarını yerine getirmek için etkili bir araçtır. İyi yetişmiş personele sahip olmak, kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olmayabilir. İyi yetişmiş personel de yenilik ve gelişmeleri günü gününe takip etmek zorundadır. Bilim ve teknolojideki ilerlemeler, sosyal, siyasi ve kültürel değişimler, eğitim kurumlarını gelişme ve yenileşmeye zorlamaktadır. Bu bağlamda, kurumlar personeline nitelikli hizmetiçi eğitim sağlama yükümlülüğu de karşı karşıyadır. Böylece kurumun ve personelin geliştirilmesi için hizmetiçi eğitimin zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (özdemir ve Yalın, 1996, S.4).

Özyürek (1981) öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılma nedenlerini şöyle sıralamaktadır.

1. Bilimdeki değişmeler,
2. Toplumdaki değişmeler,
3. Okuldaki değişmeler,
4. Öğretmenlerdeki değişmeler,
5. öğretim süreçlerindeki değişmeler,

6. Çocuk gelişimi alanındaki değişimler,
7. Hizmet öncesi eğitimde doğan eksiklikleri giderme ihtiyacı,
8. Etkili iletişim sağlama ihtiyacı.

Yapılan bir araştırmada, okul müdürü, müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürü, müfettiş ve öğretmenlere yöneltilen sorularla, okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda öncelikler şöyle sıralanmıştır: a) Karar verme, b) İnsan ilişkileri, c) Kendini geliştirme, ç) İletişim becerileri, d) Sosyal davranışlar, e) Halkla ilişkiler, f) Amaç yorumlama-görev tanımlama, g) Zamanı kullanma, ğ) Grupların yönetimi, h) Mevzuat bilgisi, ı) Güzel konuşma, yazma, i) Ast-üst ilişkileri, j) Okulun tertip düzen ve donatımı, k) Toplantıların düzenlenmesi ve yönetimi, l)Büro ve yazışma işleri (Açıkalm, 1995, S.156).

Hizmetiçi eğitimin kurumsal ve bireysel yararları bulunmaktadır. Kurumsal yararlar: Üretim zamanında yapılarak ürünün miktarı artar, maliyeti düşer, kalitesi yükselerek verimlilik sağlanır. Bireysel yararlar ise: İşinden memnuniyeti artar, güven duygusu gelişir, huzurlu olarak çalışır, mutluluk duyar ve ortama uyum kolaylaşır (Taymaz, 1992, S.13).

Eğitim yoluyla insana yeni davranış kazandırmak, var olan davranışı geliştirmek veya değiştirmek mümkündür. Planlı ve kapsamlı bir süreç olan eğitim sürecinin işlevini yerine getirebilmesi için, çalışmaların örgütlenmesi, planlanması ve iş bölümü gerekmektedir. Gerek merkezde, gerekse taşrada ve okulda eğitimin amaçlarına ulaşılmasında eğitim yöneticileri önemli bir rol üstlenmişlerdir. Eğitim yöneticisi; değişik eğitim alanlarında, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yöneltmeye yeterli olacak nitelikte kurumsal ve uygulamada yetişmiş uzman olarak tanımlanabilir. Ancak, uygulamada "Meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışı hakimdir. İyi öğretmenin, iyi bir yönetici olacağı varsayılmaktadır. Böylece öğretmen-yönetici tipi ortaya çıkmaktadır. Eğitim yöneticiliği öğretmenliğe ek bir iş olmaktan kurtarılmalıdır (Bursalıoğlu, 1978, S.15).



Eğitim yöneticisi ve okul yöneticisi kavramları arasında çok az bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticileri okulu yönetmekte ve görev yaptıkları okulda yönetmelik gereği 6 saat derse girmektedir. Milli eğitim merkez rgt, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görevli eğitim yöneticileri ağırlıklı olarak eğitim planlamasını ve yönetim işlevini yerine getirmektedirler. Bu bağlamda, toplumun eğitim ihtiyaını, ekonominin gerektirdiği insan gücünü, ğrenci sayılarının gelişmelerini, maliyetlerini hesaplamak, gelecekteki toplum ve birey ihtiyaçlarının kestirimlerini yapmak eğitim yöneticisinin temel görevlerindedir. Merkez rgt yöneticileri, üst düzeyde eğitim politikalarını belirlemekte, orta kademedede ise bu politika ve planları yorumlamaktadır. Eğitim yöneticisinin temel görevi, milli eğitim sistemini amacına uygun olarak yaşatmak ve geliştirmektir (Açıkalm, 1995, S.4).

Eğitim yöneticisi karar verme, planlama, organize etme, iletişim sağlama, etkileme, koordinasyon sağlama ve değerlendirme süreçlerini yerine getirir. Okul yönetiminde ise işlevsel görevler şöyle sıralanmaktadır: a) ğrenci işleri, b) personel işleri, c) ğretim işleri, d) eğitim işleri, e) okul işletmesidir. Bu işlevsel süreçler, okul yöneticisinin rol alanlarını da belirlemektedir (Taymaz, 1989, S.15-16).

Başaran (1992), yönetici yeterliklerini üç boyutlu bir model ile açıklamaktadır. Modelin boyutları yeterlik alanları, konuları ve düzeylerinden oluşmaktadır. Yeterlik alanları, yönetim kavram ve kuramlarından yönetim teknolojisinden ve yönetimde insan ilişkilerinden oluşmaktadır. Yeterlik konuları, yeterlik alanlarına bağlı olarak yöneticilerin buldukları yönetim basamaklarına göre, örgüt yapısını kurma ve yenileştirme, yönetim sürecini oluşturma ve üretim işlevlerini gerekleştirmedir. Yeterlik düzeyleri ise, yeterlik alanlarında ve konularında yöneticinin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutum düzeyidir (Başaran, 1992, S. 109-110).

Etkili okul müdürlerinin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Okulun akademik başarısını belirtmek,
2. Öğrenci ve öğretmenlerden yüksek beklentileri olan okul kültürü oluşturmak,
3. ğretimsel liderlik yapmak,

4. Çalışanlarca işbirlikçi ve katılımcı olmak,
5. Okulda disiplin ve düzeni korumak,
6. Kaynakları etkili kullanmak,
7. Zamanı iyi değerlendirmek,
8. Elde edilen sonuçları iyi değerlendirmek (Pehlivan, 1997, S.83,84).

Eğitim yöneticilerinin, kurumu amacına uygun olarak yaşatmaları ve kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için sürekli eğitilmeleri ve geliştirilmeleri gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1996-1997 öğretim yılında, her tür ve kademedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında toplam 12.906.734 öğrenciye eğitim-öğretim imkanı sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimde okul sayısı 7.200, ilköğretimde okul sayısı 56.183, ortaöğretimde genel lise sayısı 2.522, ortaöğretimde mesleki ve teknik lise sayısı 3.119, yaygın eğitimde okul sayısı 5.435 ve toplam 74.459 eğitim kurumu bulunmaktadır (T.B.M.M. 1997 Yılı Bütçe Raporu, 1996 S.33). 74.459 eğitim kurumu yöneticilerinin ve diğer eğitim yöneticilerinin düzenli olarak hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılma ihtiyacı vardır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı personelinin Genel İdari Hizmetler sınıfında bulunan kadro sayısı 37.683'tür (T.B.M.M. 1997 yılı Bütçe Raporu, 1996, S.122). Bu yönetici kadronun hizmetiçi eğitim yönetimi kurs ve seminerlerine en az beş yılda bir katılmaları beklenmektedir.

Toplumun çağdaş uygarlık seviyesine gelmesi ve aşması görevini üstlenen Milli Eğitim Bakanlığı, personelinin özellikle de yöneticilerin eğitimine ayrı bir önem vermektedir. Her yıl yaklaşık 500 hizmetiçi eğitim kurs ve semineri düzenlenmektedir. Bu faaliyetler içerisinde eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin ayrı bir yeri ve önemi vardır.

### **Problem**

Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca açılan eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin değerlendirilmesi ihtiyacı vardır. Bu

*Yıldırım*

çalışma ile, son beş yılda yapılan eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin mevcut durumu ortaya konulacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca son beş yılda açılan eğitim yönetimi kurs seminerlerinin mevcut durumunun ortaya konulması, genel bir değerlendirmenin yapılmasıdır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Son beş yılda yapılan eğitim yönetimi kurs ve seminer sayısı, süresi ve katılanların sayısı nedir?
2. Son beş yılda yapılan eğitim yönetimi kurs ve seminerlerine katılanlar hangi kurumlardan gelmektedir, yöneticilik düzeyleri nedir?
3. Son beş yılda yapılan eğitim yönetimi kurs ve seminerleri hangi eğitim merkezlerinde yapılmıştır?
4. Son beş yılda yapılan eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinde eğitim görevlisi olarak görevlendirilenlerin bireysel özellikleri nelerdir?
5. Birimlere göre eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinde uygulanan hizmetiçi eğitim programları arasında farklılık var mıdır?
6. Faaliyetlerin düzenlendiği zaman dilimi hangi dönemlerde yoğunlaşmaktadır?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma ile Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca yapılan eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin var olan durumu ortaya konularak, bu konuda araştırma yapacaklara, yapılacak kurs ve seminerlerin verimliliğine katkı sağlayacaktır.

### **Tanımlar**

Hizmetiçi Eğitim: Bir kurum ve kuruluşta çalışmakta olan personele, çalışanın ve kurumun ihtiyaçları göz önüne alınarak

görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla yapılan eğitim etkinlikleridir (Taymaz, 1981, S.4).

**Kurs:** Personele yeni bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlayan ve bir öğretim programına göre yürütülüp sonunda başarı değerlendirilmesi yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetidir (Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği, 1995, S.4).

**Seminer:** Eğitim sisteminin problemlerini tespit etme, çözüm yolları arama, plan, program ve proje geliştirme, araştırma ve değerlendirme amacıyla yapılan grup çalışmalarındır (Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği, 1995, S.4).

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular tablolar halinde verilmiştir. Bu bulgulara yönelik yorumları da birlikte sunulmuştur.

### **Yıllara Göre Kurs ve Seminerler**

1992 ve 1996 yılları arasında Hizmetiçi Eğitim Dairesi'nce yapılan eğitim yönetimi kurs ve seminer sayıları, faaliyetlerin süresi ve katılma sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Son beş yılda (1992-1996) düzenlenen eğitim yönetimi kurs sayısı toplam 78'dir. Kursta katılanların sayısı 5.535'tir. Seminer sayısı toplam 226'dır. Seminere katılanlar sayısı ise, toplam 18.474'tür. Toplam kurs ve seminer sayısı 304, toplam katılanlar sayısı ise, 24.009 kişidir.

Yıllara göre, faaliyetlerin en fazla olduğu yıl %26.64 ile 1995 yılı olmuştur. % 28.90 ile en fazla katılımın olduğu yıl 1993 yılıdır. 1993 ve 1995 yıllarında ortalamanın üzerinde, 1992 ve 1996 yıllarında ise, ortalamanın altında faaliyetin düzenlendiği görülmektedir.

Tasarruf tedbirlerinden dolayı, 1996 yılında hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin % 40'nm iptal edilmesine rağmen eğitim

**ÜBLO 1. Eğitim Yönetimi Kurs ve Seminerlerinin Süresi ve Katılanların Sayısı**

YIL	KURSLAR		KATILAN (f)	SEMINERLER				TOPLAM (f)	FAALİYET %	TOPLAM (f)	KATILAN %
	KURS (f)	SURE (12 Gün)		SEMINER (f)	SURE (5 Gün)	SURE (12 Gün)	KATILAN (f)				
1992	20	19	1.288	26	19	7	1.804	46	15.13	3.092	12.88
1993	12	12	841	63	44	19	6.094	75	24.67	6.935	28.90
1994	8	8	625	47	40	7	3.706	55	18.10	4.331	18.03
1995	32	24	2.294	49	42	7	3.767	81	26.64	6.061	25.24
1996	6	6	487	41	34	7	3.103	47	15.46	3.590	14.95
OPLAM	78	69	5.535	226	179	47	18.474	304	100	24.009	100

**ÜBLO 2. Kurslara Katılanların Kurumlara Göre Dağılımı**

ÜRUMU	SAYISI (f)	%
aklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü	8	10.25
n Öğretimi Genel Müdürlüğü	10	12.82
jitirni Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı	1	1.29
-kek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	4	5.12
c Orta Öğretim Genel Müdürlüğü	10	12.82
ız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	6	7.69
lretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü	4	5.12
^öğretim Genel Müdürlüğü	22	28.20
zel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü	1	1.29
zel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	1	1.29
iftiş Kurulu Başkanlığı	1	1.29
icaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	9	11.53
LGEM	1	1.29
OPLAM	78	100

**TABLO 3. Seminerlere katılanların kurumlara göre dağılımı**

<b>KURUMU</b>	<b>SAYISI (f)</b>	<b>%</b>
Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü	12	5.31
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	9	3.99
Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı	3	1.33
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı	10	4.42
Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	39	17.26
Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı	1	0.44
Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı	7	3.10
İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığı	1	0.44
İlköğretim Genel Müdürlüğü	1	0.44
Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	1	0.44
Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü	7	3.10
Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü	10	4.42
Orta Öğrenim Burslar ve Yurtlar Dairesi Başkanlığı	18	7.97
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	15	6.64
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü	10	4.42
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	48	21.24
Personel Genel Müdürlüğü	21	9.30
Teftiş Kurulu Başkanlığı	1	0.44
Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	10	4.42
Yatırım ve Tesisler Dairesi Başkanlığı	1	0.44
BİLGEM	1	0.44
TOPLAM	226	100

*Yıldırım*

yönetimi kurs ve seminerlerinin düzenlenmesine ayrı bir önem verildiği görülmektedir.

Tablo 2 ve Tablo 3'den İlköğretim Genel Müdürlüğünden kurslara katılım en fazla olmakla birlikte seminerlere katılımın en az olduğu görülmektedir. Ortaöğretim ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ikinci sırada yer almaktadır.

Seminerlere katılımda ise, en çok özel öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı kurum personelinin katıldığı görülmektedir. İkinci sırada, Erkek Teknik öğretim Genel Müdürlüğü personeli seminerlere katılmıştır. Bu iki genel müdürlük personeli seminerlerin yaklaşık % 40'ına katılmıştır.

Kurslara İlköğretim Genel Müdürlüğü personelinin en fazla katılmasının, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması çalışmalarından dolayı yeni okul müdürlerinin yetiştirilmesi ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir.

Kurslara katılanların yöneticilik düzeylerine bakıldığında göreve yeni atanan ilköğretim okulu müdürleri ve atanacak aday müdürler, yatılı bölge ilköğretim ve ilkokul müdürleri, kız meslek lisesi müdürleri, ticaret ve turizm meslek lisesi müdür adaylarının ilk sıralarda olduğu görülmektedir.

Ülkemizde sekiz yıllık öğretim uygulamalarının yaygınlaştırılması çalışmalarından dolayı, ilköğretim okulu yöneticilerinin yetiştirilmeleri için daha çok kurslara çağrıldığı görülmektedir. Özel öğretim kurumları ve endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yetiştirilmekten çok, en son gelişmelerden haberdar edilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri amacıyla daha çok seminerlere katılımları sağlanmıştır.

### **Eğitim Yönetimi Kurs ve Seminerlerinin Düzenlendiği İller**

Hizmetiçi Eğitim Dairesi'nce son beş yılda yapılan eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin illere göre dağılımı Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmiştir.

Kurs ve seminerlerin en çok yapıldığı il İçel'dir. Diğer iller sırası ile Aksaray, Antalya ve Tokat'tır. Sonuç olarak Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü merkezlerinin bulunduğu illerde daha fazla

**TABLO 4**

YERİ	SAYISI (f)	YÜZDE (%)
Aksaray	8	10.26
Ankara	3	3.84
Antalya	6	7.70
Aydın	1	1.28
Balıkesir	2	2.56
Bursa	3	3.84
Giresun	1	1.28
Hatay	3	3.84
İçel	19	24.37
İstanbul	11	14.11
izmir	1	1.28
Kocaeli	1	1.28
Konya	2	2.56
Malatya	1	1.28
Manisa	1	1.28
Muğla	5	6.42
Ordu	1	1.28
Sakarya	1	1.28
Samsun	1	1.28
Tokat	7	8.98
Toplam	78	100

**TABLO 5**

**SEMİNERLERİN DÜZENLENDİĞİ İLLERE GÖRE DAĞILIMI**

YERİ	SAYISI (f)	YÜZDE (%)
Aksaray	40	17.71
Ankara	4	1.77
Antalya	36	15.94
Balıkesir	19	8.41
Bolu	5	2.21
Bursa	4	1.77
Çanakkale	2	0.88
Erzurum	1	0.44
Giresun	2	0.88
Hatay	20	8.85
İçel	38	16.82
İstanbul	18	7.96
izmir	5	2.21
Kocaeli	3	1.33
Muğla	1	0.44
Samsun	2	0.88
Sinop	1	0.44
Tekirdağ	1	0.44
Tokat	22	9.74
Trabzon	2	0.88
Toplam	226	100



*Yıldırım*

kurs seminer yapıldığı görülmektedir. Bu merkezler, eğitim ortamı ve yetişkin eğitime en uygun merkezler olarak görülmektedir.

### **Eğitim Görevlileri**

Hizmetiçi Eğitim Dairesi'nce son beş yılda düzenlenen eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinde eğitim görevlisi olarak görevlendirilenlerin kurumlara göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Birimlerinin eğitim yönetimi kursları ve seminerlerinde eğitim görevlisi olarak Bakanlık Merkez birimi yöneticileri (Genel Müdür, Genel Müdür Yardımcısı, Daire Başkanı ve Şube Müdürü) ve taşra yöneticilerinin görevlendirildiği, hemen hepsinde görülmektedir. Merkez birimlerin üçte biri üniversiteler ile işbirliği halinde olup kurslar ve seminerlerde öğretim elemanlarının görevlendirildiği görülmektedir.

**TABLO 6**  
**SON BEŞ YILDA (1992-1996) DÜZENLENEN EĞİTİM YÖNETİMİ**  
**KURS VE SEMİNERLERİNDE EĞİTİM GÖREVLİSİ OLARAK**  
**GÖREVLENDİRİLENLER**

KURUMUN ADI	Eğitim Görevlisi Olarak Görevlendirilenler		
	Üniversite Öğretim Elerh anları	Bakanlık Merkez Birimi, Yöneticileri	Taşra Müfettiş ve Okul Müdürleri
Okul Öncesi Eğitim Gn. Md.	X	X	X
İlköğretim Gn. Md.	X	X	X
Ortaöğretim Gn. Md.		X	X
Erkek Teknik Öğretim Gn. Md.		X	X
Kız Teknik Öğretim Gn. Md.	X	X	X
Din Öğretimi Gn. Md.		X	X
Ticaret ve Turizm Öğretimi Gn. Md.		X	X
Olraklık ve Yaygın Eğitim Gn. Md.		X	X
Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Gn. Md.	X	X	X
Özel Öğretim Kurumları Gn. Md.		X	X
Öğretmen Yetiştirme ve Eğt. Gn. Md.		X	X
Personel Gn. Md.		X	
Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı	X	X	
İdari ve Mali İşler Dairesi Başkanlığı		X	X

Teori ve uygulamanın birlikte uygulandığı hizmetiçi eğitim faaliyetleri, en verimli olanıdır. Ancak, mevcut uygulamada buna tamamen uyulduğu söylenemez. Genel olarak, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde, teori ve uygulamaya sahip olduğu varsayılan üst düzey yöneticilerin eğitim görevlisi olarak görevlendirildikleri görülmektedir.

Hizmetiçi eğitimin başarılı olması için kurum ve personelin ihtiyacının karşılanması ön şarttır. Bu da hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen öğretici personelin nitelikli ve yeterli olmasını gerektirmektedir.

### **Eğitim Yönetimi Kurs ve Seminerlerinde Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Birimlerine Göre Uygulanan Hizmetiçi Eğitim Programlarının İçeriği**

#### **Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü**

Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğünün amacı, önemi ve ilkeleri yönetim ve yönetici özellikleri, yatırım ve bütçe, mevzuat ve teftiş, yönetime ait temel özellikler, okul öncesi çağ çocuğu tanıma ve değerlendirme, personel yönetimi denetimi ve rehberlik okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları, kurum özellikleri.

#### **İlköğretim Genel Müdürlüğü**

Mevzuat bilgileri, ilköğretim kurumları yönetmeliği eğitim yönetimi, yönetim süreçleri, eğitimde teftiş personel yönetimi, eğitim öğretim işleri, öğrenci işleri, okul çevre ilişkileri.

#### **Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü**

Atatürk ilke ve inkılapları, okullarda yıllık çalışma takvimi, planlı çalışma, kurul toplantıları, personel işleri, bütçe, döner sermaye, soruşturma ve okullarda yönetim esasları, raporlama, okul işletmeciliği (kantin, kooperatifler), 2886 sayılı kanuna göre satın alma usulleri, ayniyat, demirbaş eşya defteri, resmi yazışmalar, eğitici kollar, sınav geçme, sınav, disiplin ve stajyerlik yönetmeliği, öğrenci işleri, 3308 sayılı kanun ve yönetmeliklerin açıklanması, işletmelerde meslek eğitimi, okul

binalarının bakım ve onarımı, personel işleri, sicil amirliği, okul-çevre ilişkileri,

### **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü**

Eğitim-öğretim ve öğrenci işleri, kurul toplantıları, bütçe, yatırım, donatım ve pansiyon işleri, personel ve okul yönetimi disiplin ve denetim, müfredat programları ve ders kitapları, araştırma, planlama, koordinasyon ve haberleşme.

### **Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü**

Milli Eğitim Bakanlığı okul pansiyonları ile ilgili yönetmeliğin 1050 sayılı Muhasebe-i Umumiye Kanununun, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin açıklanması. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkökul, ortaokul, lise ve dengi okullarda burs, parasız yatılılık ve sosyal yardımlar yönetmeliğinin, ayniyat talimatnamesinin açıklanması ve örnek uygulamalar 2886 sayılı Devlet İhale Kanununun, ortaöğretim kurumları disiplin yönetmeliğinin, Devlet Harcama Belgeleri Yönetmeliği, pansiyon gelir gider cetvelinin hazırlanması ve uygulamaları.

Hizmetiçi eğitimin amacı ve önemi, T.C. Anayasası, 657, 1739, 4399, 2886 sayılı kanunların açıklanması Atatürk Köşesi ve Atatürk büstleri ile ilgili mevzuat, bayrak törenleri ve uyulması gereken kurallar, stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesi, nakil ve atama işlemleri, yıllık ve dönemlik iş takviminin hazırlanması ve personel görev dağılımının yapılması, öğretmenler kurulu ve zümre toplantıları, iş güvenliği, yangın talimatı ve sabotajlara karşı korunma planları, sivil savunma ve uygulamaları, okullardaki bakım onarım ve tadilat teklifleri ile bunlara ait uygulamalar, okullarda döner sermaye işletmesi; kurulması, amacı, yasal dayanağı, tutulacak defterler ve diğer belgelerin tanıtılması. Okullarda nöbet hizmetleri. Teknik lise yönetmeliğinin açıklanması, ortaöğretim kurumlarında öğrenci nakil ve geçişleri, yatılılık ve bursluluk ile ilgili hususlar, Mesleki ve Teknik orta öğretim kurumları öğrencilerinin okul yönetmeliği ve uygulaması, okul bütçesinde ödeneklerin tespiti ve gönderilmesi, ödenek isteme çizelgesinin doldurulması, ödeneklerin kullanılması ve kayıt işlemleri, yolluk

ödeneklerinin istenilmesi hususunda açıklamaları Öğrenci disiplin yönetmeliği uygulamaları, öğrenci kayıt ve kabul işlemleriyle ilgili esaslar, yurt dışından gelen öğrencilerle ilgili işlemler, ders dağılım çizelgelerinin doldurulması, kamu konutları yönetmeliği ve uygulanması, pansiyon gelir ve gider cetvellerinin doldurulması, okul ve bölüm açma teklifleri.

Bütçe kanununa ekli ( R ) cetvelinin açıklanması, okullarda eğitim ve öğretimle ilgili toplantılar.

### ***Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü***

Eğitimde hrsat eşithği ve uygulama ilkeleri, yönetim süreçleri, okulda insan ilişkileri, halk eğitimi, okul-aile-çevre ilişkileri, yetişkinler eğitimi, yönetim kuramları, personel yönetimi ve okulda denetim, eğitimde verrmlilik-etkililik, Türk eğitim felsefesinde değişmeler, temel istatistiksel kuramlar, program öğeleri ve ilişkileri, eğitimde ölçme-değerlendirme-ders geçme, öğretimde strateji, yöntem, Atatürk'ün eğitimle ilgili görüşleri, öğretim planlaması.

Mesleki ve Teknik öğretimin önemi ve amaçları, Kız Teknik öğretimin Mesleki ve Teknik öğretim içindeki yeri, önemi, Kız Teknik öğretimde gelişmeler, beklentiler, 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Kanununun tanıtılması ve eğitim sistemine getirdiği yenilikler. Kalkınma planları ve hükümet programları ile Milli Eğitim hizmetlerine bağlı bazı kanunların kısa tanıtılması. (657, 1739, 2709, 2886, 2942, 3423, 1050, 1702, 439) Döner sermaye kuruluşlarının hukuki dayanağı ve felsefesi, döner sermaye çalışmaları, okul müdürünün öğretmen ve diğer personelle ilgili işlemleri, göreve başlama ve ayrılma işlemleri, stajyerlik işlemleri, okul müdürünce yapılan denetimler, öğretmen kurulları, toplantılar, yetişkinler eğitimi, yıllık ders planları, eğitici kol çalışmaları, okul aile birlikleri ve koruma dernekleri, okul binalarının yapım, bakım ve onarımı, öğrenci işleri, yönetmelikler, ayniyat işleri, eğitim programları.

### ***Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü***

Bütçe uygulamaları ve ödenek istem çizelgesi öğretim programları, yatılı öğrenci kayıtları ve nakil işlemleri, yatırım

ve donatım işlemleri, öğretmenlerin stajyerlik, soruşturma ve disiplin işlemleri, dönem sonu çalışma raporları, araç-gereçlerin temini bakımı ve onarımı, mevzuat uygulamalarında karşılaşılan güçlükler, Rehberlik Araştırma Merkezleri amacı, işleyişi, yazışma kuralları, öğrenci işleri, eğitici çalışmalar.

### **Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü**

Özel öğretim kurumları mevzuatı (Kanun ve yönetmelikler), özel ana ve ilkokullarda personel tayini idareci ve öğretmen teklifleri, sicil ve stajyerlik, işlemleri, kontenjan artırımı ve yerleşim planı onayı, ilköğretim kurumları yönetmeliği, Türk eğitim sistemi, eğitim yönetiminde teorilere genel bakış, okul öncesi eğitimin temel ilkeleri ve öğretmenin özellikleri, okul aile işbirliği, ilkokul ve rehberlik, okul öncesi ve ilkokulda bilgisayar eğitimi, ilkokullarda eğitim teknolojisi ve teknoloji eğitimi, öğrenci ücretlerinin tespiti ve tahsili, denetim değerlendirme dersane müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları, eğitim programları.

### **Personel Genel Müdürlüğü**

Devlet ve Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı, görev, yetki ve sorumlulukları, kadro işlemleri, izinler, sicil disiplin teori ve uygulama, terfi, resmi yazışma kuraları, yer değiştirme ve ek ders işlemleri, intibak teorik ve uygulamalı, aylık ve ödenekler, emeklilik işlemleri, idari yargılama usulü.

Sevk ve idare (yönetici nitelikleri, büro yönetimi ve teknikleri, basın ve halkla ilişkiler, haberleşme teknikleri).

Mevzuat konuları, atama işlemleri, standart kadro esas ve usulleri.

### **Din Öğretimi Genel Müdürlüğü**

Öğrenci disiplin işlemleri, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile Milli Eğitim Temel Kanununa tanıtılması, bütçe ve yatırım işleri ders geçme ve kredi sistemine göre öğretim programlarının tanıtılması, öğrenci kayıt kabul ve kontenjan durumu, 1702 sayılı kanun, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretim programlarının tanıtılması, yönetici çevre ilişkileri ve rehberlik.

imam Hatip Lisesi müdüründe bulunması gerekli özellikler, görev, yetki ve sorumlulukları, okul yönetiminde rol oynayan öğeler. Eğitim Yönetiminin alanı ve önemi, diğer yönetimlerle ilişkisi yönetim teorileri ve eğitim yönetimine etkileri, yönetim süreçleri, anayasanın eğitimle ilgili maddeleri, tevhide tedrisat, Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797, 657, 1702 sayılı kanunların tanıtılması, disiplin ve soruşturma işlemleri, bütçe yatırım, onarım, donatım ve ayniyat işlemleri, öğrenci iş ve işlemleri, resmi yazışmalar, personel işleri, okullarda tasarruf ve tedbirleri.

2698 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanunu, Yönetmeliği ve pansiyon açımı, yönetici görevleri tutulan evrak defterleri ve uygulamalar.

### **Çıraklık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü**

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, sistem içinde yaygın eğitim, eğitimde ihtiyaç belirleme, yönetim ve planlama, yaygın eğitimin özellikleri ve kapsamı, yaygın eğitime öğretmen yetiştirme ve atama işlemleri, yaygın mesleki ve teknik eğitim programları, yöneticilerin atanması görev-yetki-sorumlulukları, usta öğreticilerin istihdamı, halk eğitim kurslarının açılması ve değerlendirilmesi, halk eğitimi planlama ve işbirliği kurulları, halk eğitimi ve çıraklık eğitimlerinin denetimi, milli birlik ve beraberliğin korunmasında eğitimin önemi.

Bütçe yatırım işlemleri, kalfalık ve ustalık imtihanları, çıraklık eğitiminde teorik ve pratik eğitim uygulamaları, sigorta işlemleri, çıraklık eğitimi merkezlerinde eğitim programları, ders araç gereçleri ders kitapları, personel işleri, Ahilik sistemi.

### **Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı**

Hizmetiçi eğitim faaliyetinin amacı, hizmetiçi eğitim yönetmeliği, tahakkuk işleri ve eğitim ekonomisi, tabldot işlemleri, gezi gözlem ve sosyal ilişkiler, eğitim merkezlerinin faaliyet için hazırlanması.

Bir önceki yıl gerçekleştirilen kurs ve seminerlerin genel değerlendirilmesi. Gelecek yıl düzenlenecek hizmetiçi eğitim

faaliyetlerinde dikkat edilecek hususlar (eğitim ihtiyaçı tespiti, yapılacak faaliyetlerin planlaması, eğitim programlarının hazırlanması, faaliyetlerin uygulanması ve değerlendirilmesi). Kursiyer listelerinin hazırlanması, faaliyetlerde birlik ve beraberliğin sağlanması, yapılan faaliyetlerin mahalli basın yoluyla duyurulması.

Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Bakanlığın merkez birimlerinin ihtiyaçları doğrultusunda kurslar ve seminerler düzenlemektedir. Merkez birimlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanıp Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'na ilettikleri faaliyet programları temelde aynı özellikleri göstermekle birlikte, kurumların ihtiyaçına göre farklılıklar da görölmektedir. Bu farklılıkların başlıcaları kurumların özel kanun, yönetmelik ve uygulamalarıdır. Eğitim yönetimi kursları ve seminerlerin genel olarak, okul yönetimine yönelik olduğu söylenebilir.

**Genel olarak, hizmetiçi eğitim programlarındaki ortak konular şunlardır:**

Mevzuata ait bilgiler ve uygulamalar,  
Personel yönetimi, denetimi ve değerlendirme, yönetim süreçleri,

Öğrenci işleri, eğitim-öğretim işleri,

Bütçe, döner sermaye, ayniyat işleri, okul işletmeleri,

İnsan ilişkileri, okul-çerçeve ilişkileri.

Göröldüğu gibi, uygulamada kullanılan eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinde ele alınan konu başlıkları (Program) mevzuatın açıklanması ve tartışılması şeklinde olmaktadır. Oysa, eğitim yönetimi kursunun yöneticiliğe yeni başlayanlara yöneticilik formasyonu kazandırıcı bilgi, beceri ve tutumu geliştirici nitelikte olması beklenirdi. Kursun sonunda eğitim yöneticisi yetiştirmeyi amaçlayan programın katılanlara ne kadarının kazandırıldığımm, ne kadarının kazandırılmadığımm ortaya çıkarıldığı bir değerlendirme yapılır. Eğitim yönetimi seminerlerinde ise, eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları eğitim ve yönetim sorunlarının tartışıldığı, çözüm yollarının saptandığı, üst makamlara çözüm tekliflerinin hazırlandığı, plan ve projelerin geliştirildiği, araştırma ve değerlendirme çalışmalarının yapılması beklenirdi. Eğitim yönetimi kurs ve seminerleri mevcut programlarıyla uygulanacaksa, mahallinde

düzenlenmesi daha çok yöneticinin katılımını sağlayacak ve daha ekonomik olacaktır.

### **Faaliyetlerin Düzenlendiği Aylar**

Hizmetiçi eğitim yönetimi faaliyetlerinin düzenlendiği aylar Tablo 7'de verilmiştir.

**TABLO 7**  
**KURSLARIN VE SEMİNERLERİN DÜZENLENDİĞİ (1992-1996)**  
**AYLARA GÖRE DAĞILIMI**

AY	KURS	SEMİNER
OCAK	4	9
ŞUBAT	2	5
MART	0	8
NİSAN	3	27
MAYIS	5	19
HAZİRAN	9	37
TEMMUZ	27	63
AĞUSTOS	11	42
EYLÜL	3	8
EKİM	7	6
KASIM	3	2
ARALIK	4	0

Mart ayında kurs, Aralık ayında da seminerin yapılmadığı, kurs ve seminerin Temmuz, Ağustos ve Haziran aylarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Okulların tatilde olması, yöneticilerin faaliyetlere katılımını ve üniversite öğretim elemanlarının eğitimlerde görevlendirilmelerinin kolaylığından dolayı, yaz aylarında kurs ve seminer sayılarının arttığı söylenebilir. Ancak, yapılan eğitim yönetimi faaliyetlerinin yaklaşık üçte birinin Temmuz ayında yapılması dikkat çekicidir. Bu faaliyetlerin İçel, İstanbul ve Antalya gibi deniz kıyısı illerinde, özellikle de Temmuz aylarında düzenlenmeleri de dikkat çekicidir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımı özendiren faktörlerden biri de faaliyet merkezinin ve çevresinin sosyal, kültürel, tarihi ve turistik özelliklerinin olmasıdır.



Ayrıca, yöneticilerin eğitim-öğretim devam ederken görev yerlerinden ayrılmak istememeleri sonucu hizmetiçi eğitim faaliyetleri yaz aylarında yoğunlaşmaktadır. Çağdaş yönetim anlayışında takım olarak çalışma vardır. Oysa uygulamada, okul müdürü okuldan ayrılınca bütün işlerin duracağı anlayışı sezilmektedir. Çağdaş yöneticinin mahiyetindekileri yetiştirmesi, kendisinin bulunmadığı durumlarda da yardımcılarının mevcut işleri yürütmesi beklenir.

Eğitim yöneticilerinin statülerine uygun bol araç-gereçli eğitim ortamının sağlanması, yapılacak hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin niteliğini artıracaktır. Bu nedenlerle Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü Merkezlerinin yaygınlaştırılması, yeterli miktar ve kalitede personel ve donanımın sağlanması gerekmektedir.

## **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca son beş yılda (1992-1996) düzenlenen eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin sayısı, katılanları, uygulama merkezleri, uygulanan programları ve eğitim görevlilerinin bireysel özelliklerinin betimlenmesi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik öneriler sıralanmıştır.

### **Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçları, amaçları çerçevesinde maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır.

1. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca son beş yılda (1992-1996) düzenlenen eğitim yönetimi kurs sayısı 78, seminer sayısı 226, kurslara katılanlar 5535, seminerlere katılanlar 18474, toplam katılanlar sayısı ise 24.009'dur. 5 günlük seminer sayısı 179 ve 12 günlük seminer sayısı 47'dir.

Eğitim yönetimi alanında hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yaklaşık  $\frac{1}{4}$  kurs,  $\frac{3}{4}$ 'ü seminer olarak düzenlenmiştir. Katılanların yaklaşık  $\frac{3}{4}$ 'ü 5 günlük seminerlere, yaklaşık  $\frac{1}{4}$  de 12 günlük kurslara katılmışlardır.

2. Kurslara katılanların % 28.20'si İlköğretim Genel Müdürlüğü'nden, % 12.82'si Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nden, % 11.53'ü Ticaret ve Turizm öğretimi Genel Müdürlüğü'nden, % 10.25'i ise Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nden olmuştur. En az Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Teftiş Kurulu Başkanlığı'ndan olmuştur.

Seminerlere katılanlar, % 21.24 Özel öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, % 17.26 Erkek Teknik öğretim Genel Müdürlüğü ve % 9.30 Personel Genel Müdürlüğü personeli olmuştur. İlköğretim Genel Müdürlüğü, Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yatırım ve Tesisler Dairesi Başkanlığı, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı, Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Daire Başkanlığı personeli ise seminerlere daha az katılmıştır.

Kurslara katılanların yöneticilik düzeylerine bakıldığında okul müdürü ve müdür yardımcılarının ön sıralarda olduğu görülmektedir. Özellikle göreve yeni atanan ya da atanacak yöneticiler kurslara katılmaktadır.

Seminerlere katılanların yöneticilik düzeylerine bakıldığında özel öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'ne bağlı özel okul, kurs ve dersane müdürleri birinci sırada, Erkek Teknik öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan müdür yardımcıları ve müdürleri ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca İl Milli Eğitim Müdür Yardımcıları veya şube müdürleri ve İlçe Milli Eğitim Müdür ve şube müdürlerinin de seminerlere katıldığı görülmektedir.

3. Eğitim Yönetimi kursları sırasıyla İçel, İstanbul, Aksaray, Tokat ve Antalya illerinde yapılmıştır.

Eğitim yönetimi seminerleri sırasıyla Aksaray, İçel, Antalya, Tokat ve Hatay illerinde yapılmıştır.

Eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin en çok düzenlendiği iller şöyle sıralanmaktadır: İçel, Aksaray, Antalya ve Tokat. Bu

## *Yıldırım*

illerdeki eğitim merkezlerinde eğitim-öğretim için uygun bir ortamın sağlandığı söylenebilir.

4. Eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinde Bakanlık Merkez Teşkilatı yöneticileri, taşra yöneticileri ve üniversite öğretim elemanları eğitim görevlisi olarak görevlendirilmişlerdir.
5. Eğitim yönetimi kurs ve seminer programları temelde aynı özellikleri göstermekle birlikte, kurumların özelliği ve ihtiyacına göre farklılıklar da görülmektedir. Bu farklılıklar, kurumların özel kanun, yönetmelik ve uygulamalarıdır. Eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin genel olarak okul yönetimine yönelik olduğu söylenebilir.
6. Eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinin düzenlendiği aylar Temmuz, Ağustos ve Haziran aylarıdır. Mart aylarında kurs, Aralık aylarında da seminerin hiç yapılmadığı görülmektedir. En az kurs şubat aylarında, en az seminer ise Kasım aylarında düzenlenmektedir.

## **Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen öneriler maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır.

1. Etkili bir eğitim ortamı ve yetişkinlere yönelik eğitimin sağlanabilmesi için, eğitim yönetimi kurs ve seminerlerinde 20-25 kişilik derslikler oluşturulmalıdır.
2. Kurumların yönetici personel sayısına oranla eğitim yönetimi kurs ve seminerlerine katılımı sağlanmalıdır. Yöneticilik görevine atanacak aday yöneticilerin eğitim yönetimi kurs ve seminerlerine katılımları yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca, Bakanlık Merkez Birimi Şef, Şube Müdürü, Daire Başkanı ve üst düzey yöneticilerin de eğitim yönetimi kurs ve seminerine katılımları sağlanmalıdır.
3. Eğitim yönetimi kurs ve semineri hizmetiçi eğitim enstitüsü merkezlerinde veya eğitim ortamı, fiziki şartları ve sosyal imkanları uygun olan merkezlerde düzenlenmelidir. Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü Merkezlerinin sayısı ve niteliği artırılmalıdır.

4. Eğitim yönetimi kurs ve seminerinde eğitim görevlisi olarak üniversite öğretim elemanlarından daha çok yararlanılmalıdır. Bakanlık merkez teşkilatı yöneticilerinden eğitim görevlisi olarak yararlanılacakların ise, üniversiteler işbirliği ile düzenlenecek olan, "Eğiticilerin Eğitimi" kursuna katılmaları sağlanmalıdır.
5. Eğitim yönetimi kurs ve seminer programları yöneticileri, eğitim yönetimi alanındaki yeni gelişmeler hakkında bilgilendirici, becerilerini ve tutumlarını geliştirici nitelikte olmalıdır.
6. Eğitim yönetimi kurs ve semineri 12 aya göre düzenlenmelidir.

#### **KAYNAKÇA**

- AÇIKALIN, Aytaç. Okul Yöneticiliği, Pegem yayın No: 10. Ankara, 1995
- BAŞARAN, İbrahim Ethem. Yönetimde İnsan İlişkileri. Gül Yayınevi. Ankara, 1992
- BURSALIOĞLU, Ziya. Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 71. Ankara, 1978
- M.E.B. Hizmetiçi Eğitim. Ankara, 1988
- M.E.B. T.B.M.M. 1997 Yık Bütçe Raporu. Ankara, 1996
- M.E.B. Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. Ankara, 1995
- ÖZDEMİR, Servet, YALIN, İbrahim. Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma M.E.B. Ankara, 1996
- ÖZYÜREK, Leyla. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkinliği. Ankara Üniversitesi Yayınları No: 102. Ankara, 1981
- PEHLİVAN, İnalet. Eğitim Yönetimi PEGEM, Yü: 3, Sayı: 1, Ankara, " 1997
- TAYMAZ, Haydar. Uygulamak Okul Yönetimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 166. Ankara, 1989



# **dünya ülkelerinden eğitim yönetimi göstermeleri**

**Prof. Dr. Ziya BURSALIOĞU**  
**Ankara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri fakültesi**

**Pegem**

**Personel Geliştirme Merkezi**  
**Ankara**  
**1997**

**eğitim yönetimi**



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Dünya Ülkelerinden Eğitim Yönetimi Göstergeleri.....	3
Tablo 1. Eğitimin Amaçları.....	6
Tablo 2. Eğitim Yönetiminde Üst Organlar.....	8
Tablo 3. Yükseköğretimde Yöneticilerin Makama Geliş Şekilleri.....	11
Tablo 4. Zonmlu Eğitim Süreleri.....	13
Tablo 5. Yükseköğretime Giriş.....	16
Tablo 6. Yükseköğretimde Yönetim Organları.....	19
Tablo 7. Eğitimin Finansmanı.....	24
Tablo 8. Paralı-Parasız Eğitim.....	27
Tablo 9. Okullaşma Oranı.....	30
Tablo 10. Seviyelerine Göre Eğitim Süreleri.....	33
Tablo 11. Öğretmen Yetiştirme.....	36
Tablo 12. Bütçeden Eğnime Ayrılan Pay.....	40
Dünya Ülkelerinden Eğitim Yönetimi Göstergelerinin Hazırlanmasında Çalışanların Listesi.....	43

fr-





## DÜNYA ÜLKELERİNDEN EĞİTİM YÖNETİMİ GÖSTERGELERİ

Türkiye Eğitim sistemi, kökten kararların alınmasını gerektiren bir dönemi yaşamaktadır. İzlenen politikaların ve dünyadaki hızlı değişmelerin sonucu, bozulan dengelerin eski yerlerinde, yeniden kurulamayacağı yalın biçimde anlaşılmıştır. Buna karşılık dengelerin yeni boyutlarda kurulmasında sistemin iç ve dış yetersizliği kendini hissettirmektedir.

diğēT kesimVeTdtiv daVva zordur. Sonuçlarının toplumsal ve ekonomik kapsamlılığı nedeniyle, bu tür kararlar yöneticiler açısından önemli riskler içerir. Ancak, karar sürecinde üst yöneticinin önünde konuya ilişkin bilimsel yöntemlerle elde edilmiş verilerin bulunması, alınacak kararı ussallaştıracağından riski azaltabilir.

Küçülen dünyada eğitim sistemlerinin etkileşimleri yoğunlaşmıştır. Dünya ile bütünleşme kararlılığını sürdüren Türkiye'nin, kendi eğitim sisteminin yapı ve işleyişini bütünleşeceği sistemlere uyarlı hale getirmesi; bu sistemlerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımasını, sistematik çözümler yapmasını gerektirmektedir. Bu gereksinimler, dünya eğitim sistemlerine makro ve mikro bakışları, karşılaştırmaları zorunlu hale getirmektedir.

Üniversitelerin görevlerinden biri, "bilgi üretmek ve yaymaktır". Türkiyede üniversiteler bu görevin "üretmek" dilimini genellikle başarmakta, ancak "yaymak" aşamasında olanaklarının sınırlılığı nedeniyle, yeterince etkin olamamaktadırlar. Diğē taraftan yükseköğretimde "dersler" bir yarıyıl ya da bir yıl süre ile işlenip bitirilmektedir. Tüm olanaksızlıklara karşın, bir disiplin alanında bir dersi, yarıyıl ya da bir öğretim yılı işlemekle yetinmek yerine, konuları yılları kapsayan zaman dilimlerinde kesintisiz sürdürerek bütünde araştırmak, ulaşılan verileri güncelleştirmek bilimsel çalışmanın ve eğitimde program geliştirmenin gereğidir. Böylece bir disiplinin hem üniversite programlarında yerleşmesi, hem de kullanıcılara kesintisiz bilgi akışı sağlanmış olacaktır.

İzleyen sayfalarda yaklaşık 114 ülkenin eğitim sistemlerini amaçları, örgüt yapıları ve yönetim süreçleri yönünden karşılaştırmaya olanak sağlayan 12 özet çizelge verilmiştir. Bu çizelgeler BURSALioĞiAJ'ının . 1986-1997 yılları arasında. "*Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi*" derslerinde. 47 doktora öğrencisi ile yoğun ve kesintisiz çalışmalarının ürünü olan 13 ciltlik araştırma raporlarının özetidir denebilir. Prof.Dr.Ziya Bursalioğlu. Türkiye'de "Eğitim Yönetimi"nin bir disiplin, bir öğretim alanı olarak

üniversitelere girmesini ve yerleşmesini başaran öncü bilim adamıdır. "Eğitim Yönetimi" dergisinde çalışanların hizmetine sunmak fırsatını "Eğitim Yönetimi" Dergisine verdiği için Prof.Dr. Ziya BURSALIOGLU'na minnet ve teşekkürlerimizi sunarız.

Verilerin kısa sürede güncelliğini yitirmesi beklenmiyor. Geçerliklerini yitinceye değin, önemli kararların arifesinde olan eğitim yöneticilerine önerilerini, çevrelerini görmeye yarayacak bir ışık bir izlenim olabilir. Bu anlamda Eğitim Yönetimi Dergisi, eğitim yöneticilerinin karar sürecindeki karanlıklarına bir kibrit çakmayı amaçlamaktadır. Her düzeydeki eğitim yöneticisinin aydınlık yollarda olmaları umuduyla bir demet ışık sadece.

Bilimsel nitelikteki bilgiye saygı duyan ve onun koruyuculuğunu, yayıcılığını üstlenen PEGEM. uzun. özenli ve yoğun emek sonucu üretilen bilginin yayınlanmasını üstlenmekle, kendi amaçları doğrultusunda bir eylemi gerçekleştirmişine inanmaktadır.

Not:

1. Çizelgelere temel teşkil eden araştırmalarda, taranan kaynakların sorumluluğu, listede adları verilen doktora adaylarına aittir.
2. Daha başka kaynaklarda ulaşılabilecek bazı bilgiler, çizelgelerdeki bilgilerden farklı olabilir.
3. Özellikle küçük ülkelere ilişkin ulaşılan sınırlı kaynakların taranmasında karşın parametrik bilgilerin tümüne ulaşılammıştır.

**Tablo 1. Eğitimin Amaçlan**

Ülke adı	Nitelikli insan yetiş.	Sosyo-ekonomik	Dini	İdeolojik
ABD	x	x	-	-
Afganistan	x	x	-	-
Almama	x	x	-	-
Arnavutluk	x	-	-	x
Avustralya	x	x	-	-
Azerbaycan	x	-	-	-
B. Arap Emr.	-	x	-	-
B. Krallık	x	x	-	-
Bahreyn	x	x	x	-
Bangladeş	x	-	x	-
Belçika	x	x	-	-
Brezilya	x	x	-	-
Bulgaristan	x	x	-	x
Burkina Faso	x	x		
Burundi	x	-	-	-
Cezayir	x	x	-	x
Çekoslovakya	-	x	-	x
Çin Halk Cum	x	x	-	x
Danimarka	x	x	-	-
Dominik Cum	x	x	-	-
Endonezya	-	x	x	-
Etyopya	x	x	-	-
Fas	x	-	x	-
Fiji	x	x	-	x
Fildişi Sahili	x	x	-	x
Filipinler	x	x	-	-
Finlandiya	x	x	-	-
Fransa	x	x	-	-
Gana	x	x	-	-
Guatemala	x	x	-	-
Günev Afrika	x	x	-	-
Güney Kore	x	x	-	-
Gürcistan	x	-	-	-
Haiti	x	x	-	x

**Tablo 1. Eğitimnin Amaçları (Devamı)**

Hindistan	X	X	-	-
Hollanda	X	X	-	-
Honduras	X	X	-	-
Irak	-	X	-	-
İran	X	X	X	X
İrlanda	X	X	-	-
İspanya	X	X	-	-
İsrail	X	X	X	X
İsveç	X	X	-	-
İsviçre	-	X	-	-
İtalva	X	X	-	-
İzlanda	-	X	-	-
Jamaika	X	-	-	-
Japonya	-	X	-	-
K. Kıbrıs T C .	X	X	-	-
Kamerun	X	X	-	-
Kanada	X	X	-	-
Katar	X	X	X	X
Kazakistan	X	X	-	-
Kenya	X	X	-	X
Komorolar	X	X	X	-
Kostarika	X	X	-	-
Küba	X	X	-	X
Kuve\1	X	X	X	-
Laos	X	X	-	X
Liberya	X	X	-	-
Libya	X	X	-	X
Macaristan	X	X	-	X
Madagaskar	X	X	-	X
Malezya	X	X	-	-
Malta	X	-	-	-
Meksika	X	X	-	-
Moğolistan	X	X	-	X
Mozambik	-	X	-	-
Mısır	X	X	X	X
Nepal	X	-	-	X
Nijerya	X	X	-	-
Nikaragua	X	X	-	-
Norveç	X	-	-	-

**Tablo 1. Eğitimin Amaçları (Devamı)**

Özbekistan	x	x	-	x
P. Yeni Gine	x	x	-	-
Pakistan	x	x	x	-
Panama	x	x	-	-
Peni	-	x	-	-
Polonya	x	x	-	x
Portekiz	x	x	-	x
Romanya	x	x	-	x
Rusya Fed.	x	x	-	-
S. Arabistan	-	x	x	-
Senegal	x	x	-	-
Singapur	x	x	-	-
Somali	x	-	x	-
Sudan	x	x	x	-
Suriye	x	x	-	-
Şili	x	x	-	-
Tanzanya	x	x	-	x
Tayland	x	x	-	-
Tayvan	x	-	-	x
Togo	x	x	-	-
Tunus	x	x	-	-
Türkmenistan	x	x	-	-
Uganda	x	x	-	-
Ukrayna	x	x	-	-
Ürdün	x	-	x	x
Uruguay	x	x	-	x
Venezuela	x	x	-	-
Vietnam	x	-	-	-
Yemen	x	-	x	-
Yeni Zelanda	x	x	-	-
Yunanistan	x	x	-	-

**Tablo 2. Eğitim Yönetiminde Üst Organlar**

Ülke Adı	Eğitim Bakanlığı	Yükseköğretim Bakanlığı	Diğer
Afganistan	x	-	Y.Öğrt.Kons.
Almanya	x (Fed./ Eyal.)	-	-
Arnavutluk	x	-	-
Avustralya	x	-	Y.Öğrt. Komis.
Avusturya	x	-	Rektör. Komit.
Azerbaycan	x	-	-
B. Krallık	x	-	Ünv. Kons.
Bahreyn	x	-	-
Bangladeş	x	-	Rektörler Komit
Belçika	x (MEB)	-	Y. Öğrt. Kons.
Brezilya	x	-	Eyal. Eğt, Kur
Bulgaristan	x	-	Y.Öğrt. Kons.
Burkina Faso	x	x	-
Burkina Faso	x (MEB)	x	-
Cezayir	x	x	-
Çekoslovakya	x	-	-
Çin Halk Cum.	-	-	Eğitim Komit.
Danimarka	x	-	Bölge Rektör.
Dominik Cum	x (MEB)	-	-
Endonezya	x	-	-
Etyopya	x	-	-
Fas	x (MEB)	x	Y.Öğrt. Kurulu
Fiji	x	-	-
Fildişi Sahili	x	-	-
Filipinler	x	-	Milli Eğt. Kur.
Finlandiya	x	-	-
Fransa	x (MEB)	-	-
Gana	x	-	-
Güney Afrika	x (MEB)	-	Y.Öğrt. Komis.
Güney Kore	x	-	Ünv. Konseyi
Gürcistan	x	-	-
Haiti	x(MEB)	-	-
Hindistan	x	-	Ünv. Birliği
Hollanda	x	-	-
Honduras	x(Fed/Eyal.)	-	-

**Tablo 2. Eğitim Yönetiminde Üst Organlar (Devamı)**

Irak	-	-	Devrim Komit.
İrlanda	x	-	Y.Öğrt. Otorit.
İran	x (MEB)*	-	Bölg.Eğt. Müd.
İspanya	x	-	-
İsrail	x	-	Y.Öğrt. Kons.
İsveç	x	-	-
İsviçre	-	-	Rektör. Kurulu
İtalva	x	x	-
İzlanda	x	-	-
Jamaika	x	-	-
Japonya	x	-	-
K.Kıbrıs T.C.	x (MEB)	-	Eğt. Vakfı
Karnenin	x (MEB)	-	-
Kanada	x	-	Eğt. Dairesi
Katar	x	-	-
Kazakistan	x	-	-
Kenya	x	-	-
Komorolar	x(MEB)	-	-
Küba	x	x	-
Kuveyt	x	x	-
Laos	x	-	-
Liberya	x	-	-
Libya	x	x	-
Macaristan	x	-	-
Madagaskar	x (MEB)	x	-
Malezya	x	-	-
Malta	x	-	-
Meksika	x	-	Eğt. Konseyi
Moğolistan	x	-	** x
Mozambik	x	-	-
Mısır	x	x	Ünv. Konseyi
Nepal	x(MEB) •	-	Planl. Koms
Nijerya	x	-	-
Nikaragua	x	-	x

\* Milli Eğitim Bakanlığı

\*\* Devlet Yükseköğretim Komitesi

\*\*\* Ulusal Yükseköğretim Konseyi (Devlet Bakanlığı statüsünde)



**Tablo 2. Eğitim Yönetiminde Üst Organlar (Devamı)**

Norveç	-	x	-
Özbekistan	x	x	-
P. Yeni Gine	x (Fed./Eyal.)		Eyal. Eğt. Kur.
Pakistan	x(Fed./Eyal.)	-	-
Panama	x	-	-
Peru	x	-	-
Polonya	x	x	Y.Öğret. Kurul
Portekiz	x	-	Rektörler Kurl.
Romanya	x	-	Y.Öğrt. Kons.
Rusva Fed.	X	-	Y.Öğrt. Komit.
S. Arabistan	x	x	-
Senegal	x	x	-
Singapur	x	-	-
Somali	x (MEB)	-	-
Sudan	x	-	Y. Öğrt. Kons.
Suriye	x	x	-
Şili	x	-	Rektörler Kurl.
Tanzanya	x	-	-
Tayland	x	x	-
Tayvan	x	-	-
Togo	x (MEB)	-	x
Tunus	x(MEB)	x	-
Türkmenistan	x	-	-
Uganda	x	-	-
Ukrayna	x	-	-
Uruguay	x	-	-
Ürdün	x	x	-
Venezuela	x	-	-
Vietnam	x	-	-
Yemen	x	-	-
Yeni Zelanda	x	-	-
Yunanistan	x	-	Ünv.Eğt. Kurul

**Tablo 3. Yükseköğretimde Yöneticilerin Makama Geliş Şekilleri**

Ülke Adı	Rektör	Dekan	Bölüm Bşk.
ABD	seçim	seçim	atama
Afganistan	seçim	atama	atama
Almanya	seçim	-	-
Arnavutluk	seçim	seçim	-
Avustralya	adav+atama	atama	atama
Avusturya	seçim	seçim	seçim
B. Krallık	adav+atama	seçim+atama	-
Bahreyn	atama	atama	-
Bangladeş	seçim+atama	seçim	en kıdemli Prof
Belçika	adav+atama	seçim	-
Brezilya	adav+atama	-	-
Bulgaristan	seçim	seçim	seçim
Burkina Faso	seçim+atama	seçim	atama
Burundi	-	seçim	-
Cezayir	atama	atama	-
Çin Halk Cum.	Atama	atama	atama
Danimarka	seçim+atama	seçim	-
Dominik Cum	atama	atama	atama
Endonezya	seçim	-	-
Fas	atama	atama	atama
Fiji	atama	seçim	atama
Filipinler	seçim+atama	-	-
Finlandiya	seçim	atama	en kıdemli Prof
Fransa	sc,s "->-atama	seçim	-
Gana	atama	seçim	-
Güney Afrika	atama	atama	seçim+atama
Güney Kore	adav+atama	adav+atama	adav+atama
Gürcistan	seçim	seçim	seçim
Haiti	atama	seçim+atama	seçim+atama
Hindistan	atama	atama	-
Hollanda	adav+atama	seçim	-
İrlanda	seçim+atama	seçim	rotasyon
İspanya	seçim+atama	seçim	-
İsrail	seçim	seçim	seçim
İsveç	seçim+atama	seçim	-
İsviçre	seçim+atama	seçim+atama	-

**Tablo 3. Yükseköğretimde Yöneticilerin (Devamı)**

İtalya	seçim	seçim	-
Japonya	seçim	seçim+atama	-
K.Kıbrıs T.C.	aday+atama	aday+atama	seçim+atama
Kanada	aday+atama	aday+atama	-
Katar	atama	seçim+atama	-
Kazakistan	atama	seçim	-
Kenya	atama	seçim	seçim
Küba	atama	atama	-
Kuveyt	atama	eteme	-
Liberya	seçim+onay	seçim+onay	seçim
Madagaskar	atama	seçim	atama
Meksika	seçim+onay	seçim+onay	seçim+onay
Mısır	adav+atama	atama	en kıdemli Prof
Nepal	atama	-	-
Nijerya	atama	-	-
Nikaragua	seçim	seçim	-
Norveç	seçim+atama	seçim+atama	seçim
P. Yeni Gine	seçim	-	-
Pakistan	atama	atama	-
Polonya	seçim+atama	seçim+atama	seçim+atama
Portekiz	seçim	seçim	seçim
Rısva Fed.	seçim+atama	seçim	atama
S. Arabistan	aday+atama	adav+atama	atama
Sudan	atama	-	-
Suriye	atama	atama	-
Şili	adav+atama	atama	-
Tayvan	atama	atama	atama
Togo	adav+atama	adav+atama	atama
Tunus	seçim+atama	seçim+atama	-
Türkmenistan	seçim	seçim	-
Uganda	atama	atama	atama
Ukravna	adav+atama	seçim+atama	seçim+atama
Uruguay	seçim	seçim	seçim
Ürdün	atama	-	-
Venezuela	atama	atama	-
Yemen	atama	atama	atama
Yunanistan	seçim	seçim	-

13 profesörden olupan üst künılca seçilir.

**Tablo 4. Zorunlu Eğitim Süreleri**

<b>Ülke Adı</b>	<b>Zorunlu Eğitim Süreleri</b>
ABD	11 yıl
Afganistan	6 yıl
Almanya	13 yıl
Arnavutluk	8 yıl
Avustralya	10-11 yıl
Avusturya	9 yıl
Azerbaycan	8 yıl
Bahreyn	9 yıl
Bangladeş	4 yıl
Belçika	12 yıl
Brezilya	8 yıl
Birleşik Arap Emirlikleri	5 yıl
Birleşik Krallık	11 yıl
Bulgaristan	8 yıl
Burkina Faso	6 yıl
Bunindi	zorunlu eğitim yok
Cezayir	9 yıl
Çin Halk Cumhuriyeti	6 yıl
Danimarka	9 yıl
Dominik Cum	8 yıl
Endonezya	6 yıl
Etyopya	6 yıl
Fas	6 yıl
Fiji	6 yıl
Finlandiya	9 yıl
Fransa	10 yıl
Gana	8 yıl
Guatemala	6 yıl
Güney Afrika	7 yıl
Güney Kore	6 yıl
Gürcistan	8 yıl
Haiti	6 yıl
Hindistan	8 yıl
Hollanda	11 yıl
Honduras	6 yıl
Irak	6 yıl

**Tablo 4. Zorunlu Eğitim Süreleri (Devamı)**

İrlanda	10 yıl
İspanya	10 yıl
İsrail	11 yıl
İsveç	9 yıl
İsviçre	7-9 yıl
İtalya	5 yıl
İzlanda	8 yıl
Jamaika	6 yıl
Japonya	9 yıl
K. Kıbrıs T. C.	9 yıl
Kanada	8-10 yıl
Katar	zorunlu eğitim yok
Kazakistan	9 yıl
Kenya	7 yıl
Komorolar	13 yıl
Kolombiya	5 yıl
Küba	6 yıl
Kuveyt	4 yıl
Laos	5 yıl
Liberya	6 yıl
Macaristan	10 yıl
Madagaskar	5 yıl
Malezya	6 yıl
Malta	6 yıl
Meksika	6 yıl
Moğolistan	10 yıl
Mozambik	7 yıl
Mısır	8 yıl
Nepal	zorunlu eğitim yok
Nijerya	6 yıl
Nikaragua	6 yıl
Norveç	9 yıl
Özbekistan	9 yıl
P. Yeni Gine	zorunlu eğitim yok
Pakistan	5 yıl
Panama	6 yıl
Peru	6 yıl
Polonya	8 yıl
Portekiz	9 yıl

**Tablo 4. Zorunlu Eğitim Süreleri (Devamı)**

Romanya	8 yıl
Rusya Federasyonu	10 yıl
S. Arabistan	6 yıl
Senegal	6 yıl
Singapur	10 yıl
Sudan	8 yıl
Suriye	6 yıl
Şili	8 yıl
Tanzanya	7 yıl
Tayland	6 yıl
Tayvan	6 yıl
Togo	6 yıl
Tunus	6 yıl
Türkmenistan	9 yıl
Uganda	zorunlu eğitim yok
Ukrayna	9 yıl
Ürdün	6 yıl
Uruguay	5 yıl
Venezuela	6 yıl
Vietnam	5 yıl
Yeni Zelanda	8 yıl
Yemen	6 yıl
Yunanistan	9 yıl

**Tablo 5. Yükseköğretime Giriş**

Ülke Adı	Merkezi Sınav	Kurum Sınavı	Sınavsız
ABD	-	-	X
Afganistan	X	-	-
Almanya	-	-	X
Arnavutluk	X	-	X
Avustralya	-	-	X
Azerbaycan	-	X	-
B.A. Emirlikleri	-	-	X
B. Krallık	X	-	X
Bahreyn	-	-	X
Bangladeş	X	-	-
Belçika	-	-	X
Brezilya	X	-	X
Bulgaristan	X	-	-
Burkina Faso	-	-	-
Burundi	X	-	-
Cezayir			
Çekoslovakya			
Çin Halk Cum.	-	X	-
Danimarka			
Dominik Cum	X	X	-
Endonezya	-	X	X
Etyopya			
Fas	-	X	X
Fiji	X	-	-
Fildişi Sahili	-	X	
Filipinler	-	-	X
Finlandiya	-	X	-
Fransa	X	X	-
Gana	-	X	X
Guatemala	X	-	X
Güney Afrika	-	X	X
Güney Kore	X	X	-
Gürcistan	-	-	X
Haiti	-	-	-
Hindistan	X	-	-
Hollanda	X	-	-

**Tablo 5. Yükseköğretime Giriş (Devamı)**

Honduras	-	X	-
Irak	-	X	-
İrlanda	-	-	X
İran	-	-	-
İspanya	X	X	X
İsrail	X	-	-
İsveç	X	X	-
İsviçre	-	X	X
İtalya	-	X	X
İzlanda	X	-	-
Jamaika	X	-	-
Japonya	-	-	X
K. Kıbrıs T.C.	X	-	-
Karnenin	X	-	-
Kanada	-	-	X
Katar	X	-	-
Kazakistan	-	X	-
Kenya	X	-	-
Komorolar	X	-	-
Küba	-	-	-
Kuveyt	-	X	X
Laos	X	-	-
Liberya	-	-	X
Libya	-	X	X
Macaristan	-	-	-
Madagaskar	-	X	X
Malezva	X	-	-
Malta	X	-	X
Meksika	-	X	X
Moğolistan	X	-	-
Mozambik	-	-	X
Mısır	X	-	-
Nepal	-	-	X
Nijerya	X	-	-
Nikaragua	-	-	X
Norveç			
Özbekistan	X	-	-
P. Yeni Gine	-	-	X
Pakistan	-	X	-



**Tablo 5. Yükseköğretime Giriş (Devamı)**

Panama	-	-	-
Peru	-	X	-
Polonya	X	X	-
Portekiz	X	-	-
Romanya	-	X	X
Rusya Fed.			
S. Arabistan	X	-	-
Senegal	-	X	-
Singapur	-	X	-
Somali	-	X	-
Sudan	X	-	-
Suriye	-	X	-
Şili	X	X	-
Tanzanya	-	X	-
Tayland	X	X	-
Tayvan	X	-	-
Togo	-	-	X
Tunus	-	X	-
Türkmenistan	X	-	-
Uganda	X	-	-
Ukrayna	-	X	-
Uruguay			
Ürdün	-	X	-
Venezuela	X	-	-
Vietnam	-	X	-
Yemen	-	X	-
Yeni Zelanda	-	X	-
Yunanistan	X	-	-

**Tablo 6. Yükseköğretimde Yönetim Organları**

Ülke Adı	Organ Adı	Organ Üyeleri
Bahreyn	Üniversite Konseyi	Rektör, rektör yardımcıları, dekanlar, enstitü-yüksekokul müdürleri ve idari personel temsilcileri
Buririna Faso	Üniversite Konseyi	Rektör, rektör yardımcısı, genel sekreter, dekanlar, fakülte ve öğrenci temsilcileri
Burundi	Üniversite Yönetim Konseyi	Rektör, fakülte Dekanları ve idari şube başkanları
Dominik Cum	Üniversite Meclisi	-
Fiji	-	-
Laos	-	-
Liberya	Unv. Yönetim Kurulu	-
Madagaskar	Fakülte Yönetim Kurulu	Akademik ve idari personel, öğrenci temsilcileri
Moğolistan	Yükseköğretim Reform Komisyonu. Rektörler Konseyi. Fakülte Konseyi	
Nikaragua	UniversiteKonseyi, Fakülte Konseyi	Akademik personel ve öğrenci temsilcileri
Togo	Üniversite Konseyi. Fakülte Konseyi	Akademik ve idari personel temsilcileri
Ukrayna	Üniversite Konseyi	-
ABD	Eyalet Yönetim Kumlu	Eski mezunlar arasından gizli oyla seçilen kişiler
Afganistan	Yükseköğretim Konseyi	Yedi bakan yükseköğretim temsilcileri
Almanya	Üniversite Konseyi	
Arnavutluk	Konsey	
Avustralya	Konsey (Senato)	Eyalet parlamentosunun, öğretim heyetinin, üniversite mezunlarının, yerel toplumun temsilcilerinden oluşur.
Azerbaycan		
B.A. Emirlikleri	Üniversite Konseyi	
Bahreyn	Mütevelli Heveti	
Bangladeş	Üniversite senatosu	Üniversite öğretim elemanları temsilcileri

**Tablo 6. Yükseköğretimde Yönetim Organları (Devamı)**

Belçika	Üniversite Yön. Kurulu	Akademik temsilcilere ek olarak yönetsel işgören ve öğrenci temsilcileri ile kamu kesimini temsil eden 4. toplumsal ve ekonomik çevreyi temsil eden 6 kişi.
Birleşik Krallık	Üniversite Fonları Konseyi	Bakan tarafından atanan 15 kişilik üyeden oluşur.
Brezilya	Üniversite genel kurulu	Bakan tarafından atanan 15 kişilik üyeden oluşur.
Bulgaristan	Yükseköğretim Konseyi	
Burundi		
Cezayir	Üniversite genel kurulu	Rektör, dekan fakülte yönetim kurulu üyeleri.
Çekoslovakya	üniversite Devlet Komitesi	Rektörler, eğitim ve kültür bakanının atadığı uzmanlar.
Çin Halk Cum.	Üniversite Konseyi	Komünist Partisi Üniversite ve fakülte yöneticileri, üniversite parti sekreteri.
Danimarka	üniversite Ust Kurulu	Rektör, rektör yardımcısı ve profesör.
Endonezya	Senato	Üniversite profesörleri, fakülte dekanları, akademik görevliler.
Etyopya	Yükseköğretim Komisyonu	
F.Almanya	Batı Alman Rektörler Kongresi	
Fas	Üniversite Konsevi	
Fildişi Sahili	-	
Filipinler	Mütevelli Heveti	
Finlandiya	Üniversite Konseyi	Konseyin yarısı öğretim üyelerinden, diğer yarısı ise yönetsel işgören ve öğrenci temsilcilerinden oluşur.
Fransa	Üniversite Konseyi Başkanı	Öğretim elemanları, yönetsel ve teknik işgören ve öğrenciler
Fransa	Yükeköğretim Devlet Bakanlığı	
Gana	Üniversite Yönetim Kurulu	
Guatemala	Üniversite Konseyi	Akademik personel ve öğrenci temsilcileri
Güney Afrika	Yükseköğretim Ulusal Komisyonu	

**Tablo 6. Yükseköğretimde Yönetim Organları (Devamı)**

Güney Kore	Üniversite Eğitimi ve Öğrenci Dairesi, Kore Üniversite Eğitim Konseyi	
Gürcistan	Rektörler Kurulu	
Haiti	üniversite Konseyi	Rektör, dekan ve müdürler
Hindistan	üniversiteliler Birliği	
Hollanda	Unversite Konseyi	1/6"sı üniversite dışından, diğerleri devamlı kadroda yeralan üniversite akademik ve idari işgörenleri ile öğrenci temsilcileri.
Honduras	Ulusal Eğitim Kurulu	
Irak	Üniversite Kurulu	Rektör, Rektör Yrd., Dekan, Öğrenci, Fakülte Kurulu
Iran	Ulusal Eğitim Yüksek Konseyi	
İrlanda	Yükseköğretim Otoritesi	
İspanya	Sosyal Konsey (Senato)	3/5"i toplumda etkili konumda olan üniversite dışından kişiler ile üniversite içi kişiler.
israil	Yükseköğretim Konseyi	
isveç	Yönetim Kurulu (Senato ve Meclis)	Rektör, dekanlar, öğretim üyeleri ve öğrencilerin temsilcileri ile parti temsilcileri
isviçre	Senato	Fakülte dekan ve yardımcıları
italya	Senato	Fakülte dekan ve yardımcıları
izlanda	Üniversite Konseyi	Rektör, dekanlar, bir idari personel ile iki öğrenci temsilcisi.
Jamaika	Meclis, senato	
Japonya	Üniversite Konseyi	Rektör ve öğretim üyeleri temsilcileri.
K. Kıbrıs T.C.	Rektörlük, senato, dekanlık, fakülte kurulu	
Kamerun	Konsey	
Kanada	Akademik Senato	
Kanada	Yöneticiler Kurulu	
Kenya	Üniversite Konseyi	Rektör, dekan ve tabii üyeler.
Kolombiya	Üniversiteler birliği	

**Tablo 6. Yükseköğretimde Yönetim Organları (Devamı)**

Kore	Yükseköğretim Konseyi	Üniversite yöneticileri ve profesörler
Kosta-Rika	Üniversite Meclisi	Akademik ve idari personel ve öğrenci temsilcileri
Küba	Kollektif Organlar	Öğrenci ve sendika temsilcileri
Küba	Rektör	
Kuveyt	Yükseköğretim Bakanı Yönetim Kumlu	
Laos	-	
Libya	Üniversite Meclisi	Fakülte sekreteri
Macaristan	-	
Madagaskar	Kumcu Konsey	Profesör-İdari personel- Öğrenci
Malezya	Rektörler Konseyi	Rektörler eğitim bakanı, eğitim bakanı genel sekreteri.
Malta	Üniversite Konseyi	
Meksika	Devlet Sekreteryası	
Mısır	Üniversiteler Yüksek Konseyi. Enstitüler Yüksek Konseyi	
Nepal	Üniversite Konsevi	Tabii üyeler.
Nijerya	Kumlu-Senato	Öğretim üyesi. fakülte dekanı, bölüm bşk., öğrenci.
Norveç	Üniversite senatosu	Rektör, rektör yardımcısı, fakülte temsilcisi
Özbekistan	-	
Pakistan	Üniversiteler Yüksek Konseyi	Rektör, rektör yardımcısı, senato, sendika akademik kumlu
Panama	Akademik Konsey	
Peni	-	
Polonya	Yüksek Öğretim Konseyi	
Portekiz	Yükseköğretim Genel Müdürlüğü. Rektörler Konsevi	
Romanya	Yükseköğretim Konseyi Senato (Akademik Kumlu)	Üniversite rektörlere ile prof. Ve doçentlerden oluşur.
Rusya Fed.	Yükseköğretim Devlet Komitesi	

**Tablo 6. Yükseköğretimde Yönetim Organları (Devamı)**

S. Arabistan	Üniversite Konseyi	Rektör, rektör yardımcısı, dekanlar, her fakültenin seçilmiş bir profesör, bakanlık temsilcisi. Maliye Bakanlığında mali sekreter, üniversite dışından 2 üye ve bir teknik danışman.
Senegal	Üniversite Kurulu	
Singapur	Konsey, senato	
Somali	-	
Sudan	Ulusal yükseköğretim konseyi	
Suriye	Üniversite Konseyi	Rektör ve yardımcıları, fakülte dekanları, bir yükseköğretim bakanlığı temsilcisi ile üç temsilci öğrenci.
Şdı	Rektörler Yüksek Konseyi	
Tanzanya	Üniversite Senatosu	
Tayland	Üniversite Kurulu	Rektör, dekanlar, fakülte senatolarının temsilcileri ile yüzde ellisi halk tarafından seçilen üyeler.
Tayvan	Üniversite konseyi, çalışma konseyi.	
Tunus	Yükseköğretim Müdürlüğü	
Uganda	Üniversite Konseyi	
Uruguay	Merkez Üniversite Konseyi	Rektör ve tabi üyelerdir.
Ürdün	Üniversite Konseyi	
Venezuela	Üniversite Konseyi	
Vietnam	-	
Yemen	-	
Yeni Zelanda	Üniversite Bağış Komisyonu	
Yunanistan	Üniversite Kurulu	Tüm düzey, öğretim elemanları, öğrenci ve yönetsel işgören temsilcileri.

**Tablo 1. Eğitimin Finansmanı**

Ülke Adı	Devlet	Özel	Öğrenim Ücr.
ABD	X	X	X
Afganistan	X	X	-+
Almanya	X	-	-
Arnavutluk	X	-	-
Avustralya	X	X	-
Avusturya	X	X	X
Azerbaycan	-	-	-
Bahreyn	X	-	-
Bangladeş	X	X	-
Belçika	X	X	-
Birleşik Krallık	X	X	X*
Brezilya	X	X	-
Bulgaristan	X	X	-
Burkina Faso	X	-	X
Burundi	X	X	*
Çekoslovakya	X	X	X -
Cezayir	X	-	-
Çin Halk Cum.	X	-	x (Yabancı öğr.)
Danimarka	X	-	-
Dominik Cum	X	X	X
Endonezya	X	X	X
Etyopya	X	X	-
Fas	X	X	-
Fiji	X	X	X
Fildişi Sahili	X	-	-
Filipinler	X	-	-
Finlandiya	X	X	-
Fransa	X	X	-
Gana	X	-	-
Güney Afrika	X	X	X
Güney Kore	X	-	-
Gürcistan	X	-	-
Haiti	X	-	-

\* Katkı payı ile sınırlı

**Tablo 7. Eğitimin Finansmanı (Devamı)**

Hindistan	X	X	X
Hollanda	X	-	X*
Honduras	X	-	-
Irak	X	-	-
İran	X	-	X*
İrlanda	X	X	X
İspanya	X	-	-
İsrail	X	X	X*
İsveç	X	X	-
İsviçre	X	X	-
İtalya	X	X	-
İzlanda	X	-	-
Jamaika	X	-	-
Japonya	X	-	-
Karnenin	•-	-	-
Kanada	X	X	X
Katar	X	-	-
Kazakistan	X	-	-
Kenya	X	-	X
KKTC	X	-	-
Kolombiya	X	-	-
Komorolar	X	-	-
Kore	X	-	-
Kostarika	X	-	-
Küba	X	-	-
Kuveyt	X	-	-
Laos	X	X	-
Liberya	X	X	X
Libya	X	-	-
Madagaskar	X	X	X
Malezya	X	-	-
Meksika	X	-	-
Mısır	X	X	-
Moğolistan	X	X	-
Mozambik	X	-	X
Nepal	X	-	-
Nikaragua	X	-	-
Norveç	X	-	-



**Tablo 1. Eğitimin Finansmanı (Devamı)**

Özbekistan	-	-	-
P. Yeni Gine	X	-	-
Pakistan	X	-	X
Panama	X	-	-
Peru	X	-	-
Polonya	X	X	-
Portekiz	X	-	X
Romanya	X	-	X
Rusya Fed.	X	X	X
S.Arabistan	X	-	-
Senegal	X	-	-
Şili	X	X	X
Singapur	-	-	-
Somali	X	X	-
Sudan	X	X	-
Suriye	X	-	-
Tayland	X	-	-
Tayvan	X	-	-
Togo	X	X	-
Tunus	X	-	-
Türkmenistan	X	-	-
Uganda	X	X	X
Ukrayna	X	X	-
Ürdün	X	-	-
Uruguay	X	-	X
Venezüella	X	X	X*
Vietnam	X	X	-
Yemen	X	-	-
Yunanistan	X	-	-

**Tablo 8. Paralı-Parasız Eğitim**

Ülke Adı	Paralı		Parasız	
	Ortaöğretim	Yükseköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
ABD	-	-	X	X
Afganistan	-	-	X	X
Arnavutluk	-	-	X	X
Avustralya	-	-	X	X
Avusturya	-	X	X	-
Bahreyn	-	-	-	-
Bangladeş	X	X	-	-
Belçika	-	-	X	X
Birleşik Krallık	-	X	X	-
Brezilya	-	-	X	X
Bulgaristan	-	-	X	X
Burkina Faso	-	-	X	X
Burundi	* X	X*	-	-
Çekoslavakya	-	-	X	X
Cezvir	-	-	X	X
Çin Halk Cum.	-	-	X	X
Danimarka	-	-	X	X
Dominik Cum	-	-	X	X
Endonezya	-	X	X	-
Etyopya	-	-	X	X
Fas	-	-	X	X
Fiji	X	X	-	-
Finlandiya	-	-	X	X
Fransa	-	-	X	X
Gana	-	-	X	X
Guatemala	-	-	X	-
Güney Afrika	-	X	X	-
Güney Kore	X	X	-	-
Gürcistan	-	-	X	X
Haiti	-	X	X	-
Hindistan	-	-	X	X
Hollanda	-	X*	X	-

\* Öğrenci harçları ile sınırlı

**Tablo 10. ParaU-Param Eğitim (Dünya)**

Honduras	r~	-	X	-
Irak	-	-	X	X
İran	-	-	-	X*
İrlanda	-	X	X	-
İspanya	X*	X*	-	-
İsrail	X*	X*	-	-
İsveç	-	-	X	-
İsviçre	-	-	X	-
İtalya	-	-	X	-
İzlanda	-	-	X	-
Kanada	-	X	-	-
Katar	-	-	X	X
Kenya	-	-	X	X
KKTC	-	X*	X	-
Kolombiya	-	-	X	X
Komorolar	-	-	X	-
Kore	-	-	X	X
Kostarika	-	-	X	
Küba	-	-	X	X
Kuveyt	-	-	X	-
Laos	-	-	X	X
Liberya	-	-	X	X
Madagaskar	-	-	X	-
Malezya	-	X	X	-
Malta	-	-	X	-
Meksika	-	X	-	-
Mısır	-	-	X	X
Mozambik	X*	X*	-	-
Nepal	-	X	X	-
Nikaragua	-	-	X	X
P. Yeni Gine	-	-	X	X
Pakistan	-	-	X	X
Peni	-	-	X	-
Polonya	-	-	X	X
Portekiz	-	X	X	-
Romanya	-	X	X	-
Rusya Fed.	-	-	X	X
S.Arabistan	-	-	X	X
Senegal	-	-	X	-

**Tablo 8. Paralı-Parasız Eğitim (Devamı)**

Şili	-	X	X	-
Singapur	-	-	X (I.kademe)	-
Sudan	-	-	X	X
Suriye	-	-	X	-
Tanzanya	-	-	X	-
Togo	X*	X*	-	-
Tunus	-	-	X	X
Türkmenistan	-	-	X	-
Uganda	X	X	-	-
Ukrayna	-	-	X	X
Ürdün	-	-	X	-
Uruguay	-	-	X	X
Venezüella	-	X	X	-
Vietnam	-	-	X	X
Yemen	-	-	X	X
Yunanistan	-	-	X	X

**Tablo 9. Okullaşma Oranı**

Ülke Adı	Okulöncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
A.B.D.	-	%98	%80	%72..2
Afganistan	-	%22	%7	-
Almama	%80	-	-	-
Amerika	-	-	-	-
Arnavutluk	-	%100	-	%7.0
Avusturalya	%8	% 100	-	-
Azerbevcan	-	-	-	-
B. Arap Emir.	-	%93	%62	-
Bahreyn	-	-	-	-
Bangladeş	-	%69	%17	%3.4
Belçika	-	%96	%87	%37.8
Bir.Kralhk	-	%14	%85	-
Brezilya	-	%88	%16	%11.3
Bulgaristan	-	-	-	-
Burkina Faso	%1	%31	%6	-
Burundi	-	-	-	-
Cezayir	-	%78	-	-
Çekoslavakya	-	%52.6	%41.2	%5
Çin	-	%93	-	-
Danimarka	-	%96	%87	%33.6
Dominik Cum	-	-	-	-
Endonezya	-	%100	%17	%41
Etyopya	-	%32	-	-
F. Almanya	-	-	-	-
Fas	%60	%57	%28	%9.9
Fiji	%10	%99.5	-	-
Fildişi Sahili	-	%48	%23	-
Filipinler	-	-	%45	-
Finlandiya	-	%99	%93	%48.2
Fransa	-	%100	%82	%39.6
G. Kore	-	%45	%21.7	%12
G.Afrika	-	-	-	-
Gana	-	%71	%40	-
Guatemala	-	-	-	-
Gürcistan	%95	%100	-	-

**Tablo 9. Okullaşma Oranı (Devamı)**

Haiti	%33	%82	%20)	%29.8
Hollanda	-	%95	%76	%31.1
Honduras	-	-	%21	%7.8
Irak	-	%99	%52	%10
İran	-	-	-	%3.7
İrlanda	-	-	-	-
İspanya	-	%100	-	%35.4
İsrail	-	-	-	-
İsveç		%99	%89	%31.5
İsviçre	-	%95	%79	%27.4
İtalya	-	%93	-	%29.9
İzlanda	-	%98	%95	%22.1
Jamaika	-	%81	%26	-
Japonya	-	%100	%97	%28.7
K. K. T. C.	-	-	-	-
Karnenin	%13	%75	%15	%3.5
Kenya	-	%67-70	%20-40	-
Kolombiya	-	%28.4	%19.9	%9.7
Kore	%8	%95.7	%85.7	%32
Ko star ika	-	%85	%35	%24.8
Kuvevt	-	%86	%	-
Küba	-	%94	Voli)	%20.8
Laos	-	%65.9	%13	%1.3
Liberya	-	-	-	-
Macaristan	%91.3	-	%90)	-
Madagaskar	%2.6	%94	%12	-
Malezya	-	%90.1	%67.6	-
Malta	-	-	-	-
Meksika	%53	-	%55	-
Mısır	-	%47.5	-	-
Moğolistan	-	-	-	-
Mozambik	-	%32	-	-
Nepal	-	%79	-	-
Nijerya	-	%92	%29	%2.9
Nikaragua	-	-	-	-
Norveç	-	%99	; %86	542
Özbekistan	-	-	-	-
Pakistan	-	%42	-	%2.6
Panama	-	-	%86	-

**Tablo 9. Okullaşma Oranı (Devamı)**

Peru		-	-	-
Polonya	-	%100	-	-
Rusya	%100	%100	-	-
Senegal	-	%50	%12	-
Singapur	%99	%100	%70	%4.9
Somali	-	%36	-	-
Sud. Arabistan	-	%62	%33	%12.5
Sudan	-	%52	-	-
Sudan	%6	%61.2	-	-
Suriye	-	-	-	%16.1
Şili	-	%110	%70	%15.9
Tanzanya	-	%51	%3	-
Tayland	%35.4	%97.1	-	-
Tayvan	-	-	-	-
Togo	-	%76.	-	-
Uganda	%8	%47	%16	-
Ukravna	%75	-	-	-
Uniguay	%10	%75	532	-
Ürdün	-	%76	-	-
Venezüella	-	%47	%22..3	%7.0
Vietnam	-	%90	-	-
Y. Gine	-	%71	%12	%2
Y. Zellanda	-	-	-	-
Yemen	-	-	-	-
Yugoslavya	-	-	-	-
Yunanistan	-	%106	%88	%23.5

**Tablo 10. Seviyelerine Göre Eğitim Süreleri**

Ülke Adı	Okulöncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	YüliSeköğretim
A. B. D.	-	4-6-8 yıl	4-6-8yıl	2-4 yıl
Afganistan	3 yıl	6 yıl	3+3 yıl	2-7 yıl
Almanya	-	9-10 yıl	2-3 yıl	7 yıl
<b>Anavutluk</b>		5 yıl	4+3 yıl	4-6 yıl
Avıstıralya	2 yıl	6-7 yıl	5-6 yıl	4-6 yıl
Avusturya	3 yıl	4 yıl	4+1 yıl	2-6 yıl
Azerbeycan	2+3 yıl	4 yıl	5+2-3 yıl	4+5 yıl
B. Arap Emir.	2 yıl	' 5 yıl	3 yıl	-
Bahreyn	3 yıl	6+3 yıl	3 yıl	2-6 yıl
Bangladeş	3 yıl	8 yıl	3+2 yıl	2-4 yıl
Belçika	4-5	6 yıl	2+2+2	2-4 yıl
Bir. Krallık	-	4+2+4 yıl	4 yıl	3-7 yıl
Brezilya	5 yıl	5+3 yıl	3-4 yıl	3-5 yıl
Bulgaristan	6 yıl	4+4 yıl	3 yıl	4-6 yıl
Burkina Faso	3 yıl	6+3 yıl	4 yıl	-
Burundi	-	5 yıl	3+2 yıl	2-3-4-6 yıl
Cezayir	2 yıl	3+3+3 yıl	2 yıl	5 yıl
Çekoslavakya	-	9 yıl	9 yıl	4-6 yıl
Çin	5 yıl	6 yıl	4-6 yıl	2-5 yıl
Danimarka	2 yıl	7+2+3	3-4 yıl	5-8 yıl
Dominik Cum	-	6+2 yıl	4yıl	2-7 yıl
Endonezya	-	6 yıl	6 yıl	5 yıl
Etyopya	3 yıl	4 yıl	4+2 yıl	4 yıl
F. Almanya	3 yıl	4+2 yıl	9 yıl	4 yıl
Fas	2 yıl	5 yıl	4+3 yıl	4-5 yıl
Fiji	3 yıl	6 yıl	4+2-3 yıl	2-5 yıl
Filipinler	-	4+2 yıl	4 yıl	4-9 yıl *
Finlandiya	-	6+3 yıl	3 yıl	4-5 yıl
Fransa	4 yıl	5 yıl	4+2 yıl	7 yıl
G. Afrika	3 yıl	3 yıl	3+3 yıl	3-6 yıl
G. Kore	6 yıl	3 yıl	3 yıl"	4 yıl



**Tablo 10. Seviyelerine Göre Eğitim Süreleri (Devamı)**

Gürcistan	-	8 yıl	3 yıl	5-6 yıl
Gana	1-2	5 yıl	5 yıl	2-3 yıl
Guatemala	1-2\11	6 yıl	5 yıl	4-5 yıl
Hindistan	2-3 yıl	5-4 yıl	3+2 yıl	2+4 yıl
Hollanda	2 yıl	6+2 yıl	6-5 yıl	2-5 yıl
Honduras	2 yıl	6 yıl	-	4 yıl
Irak	2 yıl	6 yıl	3+3 yıl	6 yıl
İngiltere	-	-	-	-
İran	-	5 yıl	3+4 yıl	4 yıl
İrlanda	3 yıl	8 yıl	6(3+3)	3-6 yıl
İspanya	1-4 yıl	5+3 yıl	3 yıl	3+7 yıl
İsrail	1 yıl	11 yıl	3 yıl	4 yıl
İsveç	-	9 yıl	92-4 yıl	1-4 yıl
İsviçre	2 yıl	7-9 yıl	2-5 yıl	2-7 yıl
İtalya	4 yıl	8 yıl	5 yıl	2-6 yıl
İzlanda	-	6 yıl	6 yıl	-
Komor Ad.	1 yıl	6 yıl	3+3 yıl	4 yıl
Kore	-	6 yıl	3+3 yıl	4 yıl
Kostarika	1-2 yıl	3+3+3 yıl	2+3 yıl	4-5 yıl
Kuveyt	-	4 yıl	4 yıl	4-7 yıl
Laos	-	5 yıl	3+3 yıl	2-6 yıl
Liberya	-	6 yıl	3+3 yıl	2-4 yıl
Libya	-	6 yıl	3.4+3 yıl	4-7 yıl
Mısır	2 Mi	6 m1	3+2 yıl	2-7 yıl
Macaristan	-	10 yıl	3-4 yıl	-
Madagaskar	3 yıl	5 yıl	4+^ Mi	3-6 yıl
Malezya	-	6 yıl	3+2+2 Mİ	3-6 yıl
Malta	-	6 Mi	2+3 yıl	4-7 yıl
Meksika	3 yıl	9 yıl	2-4 yıl	3-8 yıl
Moğolistan	5 yıl	6+2 yıl	2 yıl	1-7 yıl
Mozambik	-	5+2 yıl	3+2 yıl	5+6 yıl
Nepal	4 yıl	4 yıl	2+3 yıl	6 yıl
Nijerya	2 yıl	6 yıl	2+3 yıl	4-5 yıl
Nikaragua	2 yıl	6 yıl	3+2-3 yıl	3-8 yıl

**Tablo 10. Seviyelerine Göre Eğitim Süreleri (Devamı)**

Norveç	-	6+3 yıl	3(4) yıl	2-8 yıl
Özbekistan	2+3 yıl	8 yıl	5+2-3 yıl	4-5 yıl
Pakistan	-	5+3 yıl	2+2 yıl	2-6 yıl
Panama	2 yıl	6 yıl	6 yıl	-
PeHi	-	6 yıl	5 yıl	-
Polonya	4 yıl	8 yıl	4 yıl	4-5 yıl
Portekiz	1-3 yıl	4+2+3 yıl	3 yıl	3-6 yıl
Roma nva	3 yıl	8 yıl	4 yıl	2-6 yıl
Rusya	1-2-3 yıl	6 yıl	2-3-4 yıl	2-4 yıl
S. Arabistan	-	6 yıl	3+3 yıl	3-5 yıl
Singapur	1 yıl	6 yıl	4+2 yıl	4 yıl
Senegal	3 yıl	-	4-3 yıl	3 yıl
S.Arabistan	-	6 yıl	3+3 yıl	2-3 yıl
Sudan	3 yıl	6+3+3 yıl	3 yıl	3-6 yıl
Suriye	-	6 yıl	6 yıl	-
Şili	-	-	4 yıl	4-6 yıl
Türkmenistan	1-6 yıl	4+5 yıl	2-4 yıl	-
Tanzanya	2 yıl	7 yıl	4-2-3 yıl	3-5 yıl
Tayland	3 yıl	6 yıl	6 yıl	4-5 yıl
Tayvan	-	5 yıl	3+3 yıl	2-3-5 yıl
Togo	3 yıl	6 yıl	4+3 yıl	2-5 yıl
Tunus	3 yıl	6 yıl	6 yıl	2-8 yıl
Uganda	2 yıl	7 yıl	4+2 yıl	3-5 yıl
Ukrayna	2 yıl	9 yıl	2-4 yıl	2-4 yıl
Uruguay	3 yıl	6 yıl	4+3 yıl	3-5 yıl
Ürdün	-	6 yıl	3+3 yıl	2-4 yıl
Venezüella	-	6-9 yıl	6-9 yıl	2-8 yıl
Vietnam	5 yıl	6 yıl	4+3 yıl	4-6 yıl
Y. Zelanda	-	8 yıl	4 yıl	-
Y.Gine	-	6 yıl	4+2 yıl	4-6 yıl
Yemen	2 yıl	6 yıl	3+3 yıl	2+4+6 yıl
Yugoslavya	3 yıl	8 yıl	2+3 yıl	4 yıl
Yunanistan	2 yıl	8 yıl	3+3 yıl	2-6 yıl

**Tablo 11. Öğretmen \eti&tirme**

Ülke Adı	Meslek Lisesi	Yüksekokul	Fakülte
ABD	-	X	X
Afganistan	X	X	X
Almanya	-	X	X
Arnavutluk	X	X	X
Avusturalya	-	X	X
Avusturya	-	X	X
Azarbevcan	-	-	X
Bahreyn	-	-	X
Bangladeş	X	X	-
Belçika	-	X	X
Birleşik Arap E.	-	-	X
Birleşik Krallık	-	-	X
Brezilya	X	X	-
Bulgaristan	-	X	X
Burkina Faso	-	X	-
Burundi	X	X	X
Çekoslavakya	-	-	X
Cezayir	X	X	-
Çin	X	-	X
Danimarka	-	X	X
Dominik Cum	X	X	X
Endonezya	X	X	X
Etyopya	X	X	X
Fas	X	X	X
Fiji	-	X	X
Fildişi Sahili	X	X	-
Filipinler	X	-	X
Finlandiya	-	X	-

**Tablo 11. Öğretmen Yetiştirme (Devamı)**

Fransa	-	-	X
G. Afrika	X	X	-
Gana	-	X	X
Guatemala	-	-	X
Gürcistan	-		*
Haiti	X	X	X
Hindistan	-	-	-
Hollanda	-	-	X
Honduras	-	X	-
İngiltere	-	-	-
İran	-	-	-
İrlanda	-		X
İspanya	-	X	X
İsrail	-	-	X
İsveç	-	-	X
İsviçre	X	X	X
İtalva	X	X	X
İzlanda	X	X	-
Kenya	X	-	-
Kolombiya	X	-	-
Komorolar	X	-	-
Kore	X	X	X
Kostarika	-	X	X
Küba	-	-	X
Kuveyt	X	-	X
Laos	X	X	X
Liberya	-	X	X
Libya	-	-	-
Macaristan	-	X	X
Madagaskar	-	-	X
Malerya	X	-	-
Malezya	-	X	-
Malta	-	-	-

**Tablo 11. Öğretmen Yetiştirme (Devamı)**

Meksika	-	X	X
Moğolistan	-	-	X
Mozambik	-	-	X
Mısır	X	-	X
Nepal	X	-	-
Nijerya	-	-	X
Nikaragua	-	X	X
Norveç	X	-	X
Özbekistan	-	X	X
P. Y. Gine	-	-	-
Pakistan	X	X	X
Panama	X	-	-
Peni	-	-	X
Polonya	-	X	X
Portekiz	-	X	X
Romanya	X	X	X
Rusya	-	X	X
Senegal	-	X	-
Singapur	-	-	X
Somali	X	X	-
Sudan	-	X	X
Suriye	X	-	X
Suudi Arabistan	X	X	-
Şili	-	X	X
Tanzanya	-	X	X
Tayland	X	X	X
Tavvan	-	X	X
Togo	-	X	X
Tunus	-	-	X
Türkmenistan	-	X	X
Uganda	X	X	X
Ukrayna	-	-	X
Ürdün	X	-	X

**Tablo 11. Öğretmen Yetiştirme (Devamı)**

Uruguay	x	-	-
Venezüella	x	x	x
Vietnam	-	x	x
Y. Zelanda	-	-	-
Yemen	x	x	x
Yugoslavya	-	-	-
Yunanistan	x	x	x

**Tablo 12. Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay**

Ülke Adı	%	Yıl
ABD		
Afganistan		
Almanya		
Arnavutluk	11.1	1990
Avusturalva		
Avusturya	8.1	1987
Azarbevcan		
Bahreyn	-	-
Bangladeş	14.7	
Belçika	15.5	1987
Birleşik Arap Emirlikleri		
Birleşik Krallık		
Brezilya		
Bulgaristan	8.5	1975
Burkina Faso	-	-
Burundi	25	1988
Çekoslavakya	7.9	1987
Cezayir	19.4	1985
Çin	7.8	1980
Danimarka	13	1974
Dominik Cum	19.7	1991
Endonezya		
Etyopva	12	
Fas	17.4	1987
Fiji	17.6	1980
Fildişi Sahili		
Filipinler		
Finlandiya		
Fransa		
G. Afrika	20.3	1990-91
Gana		
Guatemala		
Gürcistan		
Haiti	20	1992
Hindistan		
Hollanda		

**Tablo 12. Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay (Devamı)**

Honduras		
Irak	2.9	1981
İngiltere		
İran	20.6	1985
İrlanda		
İspanya	7.2	1982
İsrail	85.75	1980
İsveç	12	
İsviçre	19.9	1985
İtalva		
İzlanda	16	1971
Jamaika	5.4	
Japonya		
K Kıbrıs	9.22	1994
Karnenin		
Kanada		
Katar		
Kazakistan		
Kenya		
Kolombiya	31.5	1989
Komorolar	6	1990
Kore	19.5	1982
Kostarika		
Küba	12.8	1990
Kuvevt	9.4	1988
Laos	7	1988
Liberva	20	1995
Libya	38.1	1985
Macaristan		
Madagaskar	17.6	1991
Malerya		
Malezya		
Malta		
Meksika	3.8	1988
Moğolistan	-	-
Mozambik	10	
Mısır	19.5	1988
Nepal	5.4	1988
Nijerya		



**Tablo 12. Bütçeden Eğitime Ayrılan Pay (Devamı)**

Nikaragua	18.86	1992
Norveç		
Özbekistan		
P. Y. Gine	15.3	1989
Pakistan	3.6	1986
Panama		
Peni		
Poloma		
Portekiz		
Romanya		
Rusva		
Senegal		
Singapur	20	
Somali	8.4	1977
Sudan	1.7	
Suriye	7.9	1987
Suudi Arabistan		
Şili	13.69	1989
Tan/ama		
Tavland		
Tavvan		
Togo	20	1990
Tunus		
Türkmenistan		
Uganda	14.5	1983-84
Ukrayna	-	-
Ürdün	9.8	1986
Uruguay	15.1	1988
Venezüella	17.7	1984
Vietnam		
Y. Zellanda		
Yemen	20-25	
Yugoslavya		
Yunanistan	9	

**ünya Ülkelerinden Eğitim Yönetimi Göstergelerimi  
Hazırlanmasında Çalışanların Listesi**

Ülke Adı	Çalışıldığı Öğretim Yılı	Çalışan
ABD	1990-1991	Halise VAROL
Afganistan	1991-1992	Onur B. KELEŞ
Almanya	1994-1995	Mehmet AKSÜT
Arjantin	1988-1989	A. Münir ACUNER
Arnavutluk	1989-1990	Kasım KARAKÜTÜK
<i>Avustralya</i>	1987-1988	Mustafa YALÇINK A YA
<i>Ayustm'ii</i>	1988-1989	İnayet PEHLİVAN
Azerbaycan	1995-1996	Abdülhamit GÖKÇEK
B. Arap Emirlikleri	1992-1 - )3	Arfe YÜCEDAĞ
Bahreyn	1996-1997	Elife DOĞAN
Bangladeş	1989-1990	H. Hüseyin AKSOY
Belçika	1988-1989	Memduh CEYLAN
Brezilya	1988-1989	A. İlker GÜMÜŞELİ
Bulgaristan	1990-1991	Muzaffer MARTI
Burkina Faso	1996-1997	Tufan AYTAÇ
Burundi	1996-1997	Sevgül YILMAZ
Cezayir	1988-1989	İnayet PEHLİVAN
Çekoslovakya	1990-1991	Muzaffer MARTI
Çin	1988-1989	A. ilker GÜMÜŞELİ
Danimarka „	1988-1989	Hasan ERÇELEBİ
Dominik Cum.	1996-1997	Yasemin SUNAY
Endonezya	1986-1987	Mualla BİLGİN
Endonezya	1990-1991	Muzaffer MARTI
Etyopya	1989-1990	Bahar AKINGÜR
F. Almanya	1986-1987	Hayat A. BOZ
Fas	1988-1989	Hüseyin KIRAN
Fas	1995-1996	İsmail ZENCİRCİ
Fiji	1996-1997	Türkay N. TOK
Fildişi Kıyısı	1993-1994	Sadegül AKBABA
Filipinler	1988-1989	A. Münir ACUNER
Finlandiya	1986-1987	Hayat A. BOZ
Finlandiya	1990-1991	Muhsin YILMAZ
Fransa'	1986-1987	Hayat A. BOZ
Fransa	1990-1991	Muzaffer MARTI
G. Afrika Cum.	1993-1994	Osman KAFADAR
Gana	1992-1993	Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Gvartamala	1992-1993	Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Güney Kore	1991-1992	Hanın ÖZCAN
Gürcistan	1995-1990	Mustafa A. BAŞAR

Ülke Adı	Çalışıldığı Öğretim Yılı	Çalışan
Haiti	1993-1994	Aynur BİLİR
Hindistan	1988-1989	İnayet PEHLİVAN
Hollanda	1986-1987	Hayal A. BOZ
Honduras	1992-1993	Arfe YÜCEDAG
İrak	1989-1990	Kasım KARAKÜTÜK
İngiltere	1986-1987	Mualla BİLGİN
İran	1988-1989	Memdulı CEYLAN
İrlanda	1989-1990	Bahar AKINGÜR
İspanya	1988-1989	İbrahim DUYAR
İsrail	1986-1987	Mualla BİLGİN
İsrail	1990-1991	Muhsin YILMAZ
İsveç	1987-1988	Necla TURAL
İsviçre	1988-1989	A. İlker GÜMÜŞELİ
İlaha	1987-1988	Mustafa YALÇINKAYA
İzlanda	1990-1991	Muhsin YILMAZ
Jamaika	1995-1996	Mustafa A. BAŞAR
Japonya	1986-1987	Mualla BİLGİN
Japonya	1990-1991	Halise VAROL
Karadeniz	1995-1996	Erhan SINAY
Kanada	1987-1988	Necla TURAL
Katar	1994-1995	Engin TURAL
Kazakistan	1994-1995	Halil AYTEKİN
Kenya	1993-1994	Yıldız KÖSE
KKTC	1989-1990	Kasım KARAKÜTÜK
KKTC	1994-1995	Halil AYTEKİN
Kolombiya	1992-1993	Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Komorolar	1994-1995	Halil AYTEKİN
Kore	1988-1989	İbrahim DUYAR
Kosta-Rıka	1992-1993	Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Küba	1989-1990	H. Hüseyin AKSOY
Kuveyt	1990-1991	Halise VAROL
Laos	1996-1997	Sevgiil YILMAZ
Liberya	1996-1997	Yasemin SUNAY
Libya	1988-1989	İnayet PEHLİVAN
Lüksemburg	1991-1992	Hanım ÖZCAN
Macaristan	1986-1987	Mualla BİLGİN
Madagaskar	1996-1997	Türkay N. TOK
Malezya	1991-1992	Onur B. KELEŞ
Malı	1991-1992	Hanım ÖZCAN
Malta	1991-1992	Onur B. KELEŞ
Meksika	1988-1989	İbrahim DUYAR
Moğolistan	1996-1997	Elife DOĞAN

Ülke Adı	Çalışıldığı Öğretim Yılı	Çalışan
Mozambik	1994-1995	Mehmet AKSÜT
Mısır	1993-1994	Osman KAFADAR
Nepal	1988-1989	Hasan ÇELEBİ
Nijerya	1989-1990	H. Hüseyin AKSOY
Nikaragua	1996-1997	Cemalettin İPEK
Norveç	1988-1989	A. İlker GÜMÜŞELİ
Orta Afrika	1992-1993	Arfe YÜCEDAG
Özbekistan	1995-1996	Abdtilhamit GÖKÇEK
Pakistan	1988-1989	Memduh CEYLAN
Pakistan	1991-1992	Hanın ÖZCAN
Panama	1992-1993	Arfe YÜCEDAG
Papua Yeni Gine	1994-1995	Engin TURAL
Peni	1991-1992	Onur B. KELEŞ
Polonya	1988-1989	Hüseyin KIRAN
Portekiz	1994-1995	Engin TURAL
Romanya	1987-1988	Mustafa YALÇINKAY A
Rusya Fed.	1995-1996	İsmail ZENCİRCİ
S. Arabistan	1987-1988	Necla TURAL
Senegal	1992-1993	Arfe YÜCEDAG
Singapur	1995-1996	Erhan SINAY
Somali	1993-1994	Sadegül AKBABA
Sovyetler Birliği	1987-1988	Necla TURAL
Sri Lanka	1991-1992	Onur B. KELEŞ
Sudan	1995-1996	Erhan SINAY
Suriye	1990-1991	Muhsin YILMAZ
Şili"	1989-1990	Kasım KARAKÜTÜK
Tanzanya	1992-1993	Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Tayland	1987-1988	Mustafa YALÇINKAYA
Tayvan	1995-1996	İsmail ZENCİRCİ
Togo	1996-1997	Cemalettin İPEK
Tunus	1986-1987	Mualla BİLGİN
Türkmenistan	1994-1995	Mehmet AKSÜT
Uganda	1993-1994	Yıldız KÖSE
Ukrayna	1996-1997	Tufan AYTAÇ
Uruguay	1993-1994	Aynur BİLİR
Ürdün	1988-1989	İbrahim DUYAR
Venezüella	1990-1991	Halise VAROL
Vietnam	1995-1996	Abdtilhamit GÖKÇEK
Yemen	1995-1996	Mustafa A. BAŞAR
Yeni Zelanda	1991-1992	Hanın ÖZCAN
Yugoslavya	1986-1987	Hayat A. BOZ
Yunanistan	1989-1990	H. Hüseyin AKSOY

