

Millî Eğitim

National Education

kış / winter 2017 • yıl/year 46 • sayı/number 213

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Education and Social Sciences
Üç Ayda Bir Yayınlanır / Published Quarterly
Hakemli Bir Dergidir / A Refereed Journal
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
İsmet YILMAZ

Yayın Yönetmeni / General Director
Salih AYHAN

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief
Ercan ŞEN

Yayın Kurulu / Editorial Board
Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Salih AYHAN
Ercan ŞEN
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Necmettin TÜRİNAY

Editör / Editorial
Arif BÜK

Ön İnceleme Kurulu / Pre-evaluation Board
Arif BÜK
Adem KARAFİLİK

İngilizce Danışmanı / English Adviser
Nurcan ŞEN

İletişim ve Koordinasyon / Communication
Arif BÜK (arifbuk@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design
Ekrem ACAR

Dizgi / Composition
Pınar BALKIŞ

Adres / Address

Millî Eğitim Bakanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0312) 413 19 13 - 413 19 17 Fax: (0312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications: 6305
Süreli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series: 328

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ	Yrd. Doç. Dr. Didem KOŞAR
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK	Yrd. Doç. Dr. Ebru KARATAŞ ACER
Prof. Dr. Yasemin Gülbahar GÜVEN	Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN
Doç. Dr. Akif ARSLAN	Yrd. Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR
Doç. Dr. Aslıhan SABAN	Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN (2)
Doç. Dr. Ferhat ENSER	Yrd. Doç. Dr. Hasbi ASLAN
Doç. Dr. Halit KARATAY	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN
Doç. Dr. İbrahim Halil TÜRKER	Yrd. Doç. Dr. İlhan AKAR
Doç. Dr. Tolga GÜYER	Yrd. Doç. Dr. Serpil YALÇINALP
Doç. Dr. Tuba GÜLTEKİN	Yrd. Doç. Dr. Vicdan ALTINOK
Yrd. Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU	

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası TR 88 000 100 25 32 054 95 21 35 063 nolu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat 06648 Kızılay / ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

İletişim: (0312) 413 19 13

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler/Table of Contents

Görsel Sanatlar Eğitimi ve Günümüzde Estetik Çevre Algısı *Training of Visual Arts and Today's Sense of Environment*

Abdullah AYAYDIN • 5

Öğretmen Adaylarının Facebook'un Öğrenme Yönetim Sistemi Olarak Kullanımına İlişkin Görüşleri *Prospective Teacher's Views Using Facebook as Learning Management System*

**Serpil YALÇINALP
Hacer TÜRKÖĞLU • 15**

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *Examination of the Relationship Between Organizational Trust and Commitment Level of Primary School Teachers*

Esen ALTUNAY • 37

Bir Özel Yetenek Sınavı Analizi ve Ortaya Çıkan Nitelik Sorunu *An Analysis of a Special Talent Examination and the Matter of Quality*

Erdem ÜNVER • 67

Diyarbakır Kamu Okullarında Eğitim Yöneticileri Profili *The Profile of Managers in Diyarbakır Public Schools*

**Bünyamin HAN
Rasim TÖSTEN
H. Fazlı ERGÜL • 79**

Örgütsel Değer ve Duygusal Bağlılık Açısından Sivil Toplum Kuruluşlarının İncelenmesi; İlim Yayma Vakfı Mezunları Üzerinde Bir Araştırma Örneği *Investigation of Non-Governmental Organizations in Terms of Organizational Value and Loyalty (A Study Carried Out Upon İlim Yayma Foundation's Graduates)*

**Süleyman DOĞAN
Nurullah Bayhan • 103**

Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin
Kriz Yönetimi Becerilerinin Kurumun Sosyal
Sermaye Birikimine Etkisi

*The Relationship Between the Crisis Management
Abilities of the Managers in Secondary Schools
and the Social Capital Level of the Institution*

Melih Mustafa HABAN
Bayram BOZKURT • 139

Öğretmenlerin Bit Tutumları Ölçeğinin
Geliştirilmesi

Developing Teachers' Ict Attitudes Scale

M. Kemal AYDIN
Ali SEMERCİ • 155

Dünya Ölçeğinde Öğretmenlerin Saygınlık
Statüsü ve Özlük Hakları

*Teacher Status and Their Employee Personal
Rights Across the World*

Süleyman Davut GÖKER
Yüksel GÜNDÜZ • 177

Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki
Ders Ağırılıklarının Karşılaştırılması

*The Comparison of Course Hefts in Teacher
Training Programs*

Osman YILDIRIM
Serdar ARHAN • 197

Kız Meslek Liselerinde Çalışan Eğitim
Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşlerinin
Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

*Examining the Opinions of Educational
Administrators and Teachers Who Work in
Vocational High Schools for Girls in Terms of
Various Variables*

Nurşen DEMİRKAYA AYGÜN
Devrim AKGÜNDÜZ • 219

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 233

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ VE GÜNÜMÜZDE ESTETİK ÇEVRE ALGISI

Abdullah AYAYDIN*

Öz: Günümüzün önemli sorunlarından biri görsel çevre kirliliğidir. Çevre kirliliği aynı zamanda onun zıttı olan estetik çevre algısını gündeme getirmektedir. Birçok alanda estetik çevre farklı tasavvur edilebilmektedir. Estetik çevreyi etkileyen birçok kavram vardır. Bazı kavramlar birincil derecede etkili olmakla birlikte başka sayısız nedenden bahsedilebilir. Herkes için gerekli olan çevre estetiği sanatçılar için yeterli olmayabilir. Sanatçılar ya da sanata daha duyarlı insanlar çevrede daha fazla sanat görmek ister. Estetik çevre bilincinin gelişmesi için en etkili yollardan biri görsel sanatlar eğitimidir. Bu çalışmanın amacı aşağıdaki sorulara cevap aramak, sonuçları tartışmak ve öneriler sunmaktır. Günümüzde estetik çevreden ne kastedilmektedir? Estetik çevrenin oluşumunda teknolojinin etkisi nedir? Çevre sanatı estetik çevreye nasıl dikkat çekebilir? Estetik çevre bilincinin kazandırılmasında eğitim ve sanat eğitimi nasıl etkili olabilir?

Anahtar Kelimeler: Sanat, Çevre, Sanatçı, Sanat Eğitimi

* Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.

TRAINING OF VISUAL ARTS AND TODAY'S SENSE OF ENVIRONMENT

Abdullah AYAYDIN*

Abstract

One of the important issues of our time is environment pollution. This also brings up the sense of esthetic environment which is the opposite of pollution. In many fields, esthetic environment can be imagined differently. There are many terms that affect the esthetic environment. Some terms can be primarily effective but many other reasons can be mentioned. The esthetics of environment, which is necessary for everyone, cannot be sufficient for artists. Artists or people who are more sensitive to art want to see more art around. One of the most effective ways to develop esthetic environment consciousness is visual arts training. The aim of this study is to look for answers to the following questions, to argue the results and to present suggestions. What does the esthetic environment mean? What is the effect of technology in the formation of esthetic environment? How can environment art attract the attention to esthetic environment? How can education and art training be effective in bringing in the consciousness of esthetic environment?

Keywords: Art, Environment, Artist, Art Education.

Giriş

İnsanoğlu için güzeli görmek bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç bazen insanın iç dünyasında bazen de dış dünyasında ortaya çıkabilir. İç dünyada oluşan estetik anlayış duygu ve düşüncelerde belirir. Dış dünyadaki estetik anlayış ise iç dünyanın dışa yansımaları ile başlar. İç dünyasında güzellik arayışında olan insan dış dünyasında da güzellikler görmek ister. Dış dünyada güzellik görme ihtiyacı ise estetik çevre kavramını ortaya çıkarır.

Estetik çevre kavramının içeriği zamana ve kişiye bağlı olarak değişik dönemlerde değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar aynı zamanda farklı kapsamlara da sahip olmuştur. Örneğin 19.yüzyıldaki estetik çevre ile günümüzde anlaşılan estetik çevre kavramı aynı içeriği kapsamamıştır. Günümüzde estetik çevreden ne kastedilmektedir? Estetik çevrenin oluşumunda teknolojinin etkisi nedir? Çevre sanatı estetik

* Assoc. Prof.; Karadeniz Technical University, Fatih Educational Faculty, Department of Fine Arts Education.

◆ Abdullah Ayaydın

çevreye nasıl dikkat çekebilir? Estetik çevre bilincinin kazandırılmasında eğitim ve sanat eğitimi nasıl etkili olabilir? Bu çalışmanın amacı bu sorulara cevap aramak, sonuçları tartışmak ve öneriler sunmaktır.

Günümüzün en önemli sorunlarından biri çevre kirliliğidir. Sürekli betonlaşan alanlar, çarpık sokaklar, tasarısız rastlantısal kentleşme, çöp yığınlarıyla dolu sokaklar zaman geçtikçe daha sık karşılaşılır hale gelmiştir. Söz konusu görsel kirliliğin tüm bireylerin estetik gelişimini olumsuz yönde etkilediği varsayılmaktadır. Böyle bir ortamda verilen sanat eğitimi bireyi istenen görsel duyarlılığa ulaştırmada zorluk çekebilir. Bu çalışma, estetik çevre konusuna dikkat çekmesi açısından önemli ve gerekli görülmektedir.

Estetik Çevre Nedir?

Birçok alanda estetik çevre farklı tasavvur edilebilmektedir. Örneğin mimarların bahsettiği estetik çevre ile peyzaj mimarlarının bahsettiği estetik çevre farklılık gösterebilmektedir. Ya da sanatçıların bahsettiği estetik çevre ile halkın anladığı estetik çevre arasında farklılıklar oluşabilmektedir. Öyleyse “estetik çevre kavramından ne anlaşılmalıdır?” sorusuna açıklık getirmek söz konusudur.

Birleşmiş Milletler tarafından İnsan Çevresi adlı ilk toplantı 1972 yılında Stockholm’de yapılmış ve bu konferansın başlangıç tarihi olan gün (5 Haziran), Dünya Çevre Günü olarak her yıl çeşitli etkinliklerle kutlanmaktadır (Doğan, 1998).

Çevre sorunları her geçen gün artmakta ve dünyamızı olumsuz yönde etkileyen bir durum haline almaktadır. Bazen bölgesel gibi algılanan çevre sorunlarının tüm dünya ülkelerini ilgilendirdiği de göz ardı edilemez bir gerçektir. Etike’ye (1996:24) göre; estetik duyarlılığın gelişmesi için önce yaşadığımız çevreyi; sokakları, parkları bahçeleri, binaları, okulları, giyimi, konuşma biçimini, davranışlarımızı, televizyon programlarını vb. estetik olarak biçimlendirmek zorundayız. Düzgün’e (1996:22) göre; estetik çevreden kastımız tabii ki sadece park, bahçe, sokak değildir. Uzun süre böyle anlaşıldığı için birçok değerler göz ardı edilmiştir. Bireyin kendisi ve çevresiyle toplumun bir bütün olarak kendisi ve diğer toplumlarla “estetik çevre”yi yaratması ve bu konuda çaba göstermesi gerekmektedir. Her eğitim kademesinde birçok derslerin “estetik çevre”yi yakalamada katkısı olduğu gibi, plastik sanatlar ve tasarım dersleriyle beraber, sanat tarihi, sanat eleştirisi, sanat felsefesi, sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi, sanat ve çevre gibi derslerin estetik çevreyi verebilmede önemli rolleri vardır.

Kültürel çevre, insanın yaşamı sırasında iletişim içinde olduğu veya birçok defa karşılaşmak zorunda kaldığı bireylerden ve bu bireylerin yaşam tarzı, örf adetleri, gelenekleri, seçimlerinin oluşturduğu çevredir. İsbir’e (1991) göre; kültürel çevre, insan tarafından şekillendirilip, binalar ve yollar gibi önemli kültürel çevre örneklerini kapsamaktadır.

Kültürel çevre aynı zamanda toplumsal çevre olarak da düşünülebilir. Gürsel’e (1992) göre; insan kendi yarattığı kültürün ürünü ve kültürel çevrenin ayrılmaz bir

parçasıdır. Çevre kavramı doğal ve kültürel çevreyi aynı zamanda içeren bir bütündür. İnsan bu iki çevrenin de içindedir. Çevre sorunları, bu bütünlük ve zaman boyutu temel alınmadan doğru bir şekilde değerlendirilemez. İnsanın doğal ve kültürel çevreyle ilişkisinin, doğal ve kültürel çevrenin birbiri ile olan ilişkisinin, uzlaşmaz ve giderek birbirini yok edici bir çelişki içinde olması, kaçınılmaz bir kader gibi görülmektedir.

Fiziksel çevre, insanın yakın çevresinde bulunan ve yaşam tarzına etki eden tüm cansız nesnelere veya ortamlardır. Fiziksel çevrede litolojik, atmosfer, hidrolojik ve biyolojik çevresini içine almaktadır (İsbir, 1991). Fiziksel çevre doğal çevre ve yapay çevrenin iç içe oluşumundan ortaya çıkar. Ayrıca mekânsal çevreden de bahsetmek söz konusudur. Başka bir deyişle fiziksel çevre doğal ve yapay olmak üzere ikiye ayrılabilir. Keleş'e (1997) göre; bazı kuruluşlar, çevre kavramının kendi faaliyetleri açısından ne anlama geleceğini açıklamaya çalışmışlardır. Avrupa Toplulukları çevre için, "ilişkilerin karmaşıklığı içinde, insan yaşamının çerçevesini, ortamını ve koşullarını olduğu gibi ya da duyulduğu gibi oluşturan öğelerin tümüdür" der.

Kentsel Çevre ve Kent Estetiği

Fiziksel çevrenin bir parçası da mekânsal çevredir. Mekânsal çevreden zaman zaman yerleşke olarak çevre, boyutsal çevre veya kentsel çevre olarak da bahsedilmektedir. Yürekli'ye (1977) göre; insan-ortam ilişkisinde, insan ile çevre arasında bir iletişim varlığı söz konusudur. İnsan çevreyi duyu organları ve beynin işleme kapasitesi ile kavrar ve tanır. Çevre ise işaretler biçiminde mesajlar taşır ve insan ile çevre arasında bu mesajlar vasıtasıyla sürekli bir iletişim söz konusudur. Bu iletişim karşılıklı etkileşim yoluyla, hem insanda hem de çevrede sürekli bir değişim ve gelişime yol açar.

Estetik çevreden kastedilen çoğunlukla fiziksel çevredir. Ancak kültür ile fiziksel çevre arasında sıkı bir ilişki olduğu herkesçe kabul edilen bir gerçektir. Görünen çevre fiziksel olsa da arka planda kültür vardır.

Fiziksel çevre, insanı da kapsayan doğal, kültürel, tarihi, sosyal ve yapay öğeleri içinde barındıran ve bu olguların birbiri ile sürekli bir etkileşime uğradığı dinamik bir olgudur. Bir diğer ifade ile çevre canlıları etkileyen ve onlardan etkilenen karşılıklı etkileşimin söz konusu olduğu tüm faktörler, olarak da tarif edilebilir. Yani, sürekli değişen dinamik bir olgu olarak çevre, günlük yaşamın gerekleri ile doğal ve yapay öğeler kapsamında biçimlenmektedir. Toprak, su, doğal yapı gibi abiyotik; insan, hayvan, bitki varlığı gibi biyotik faktörlerden oluşan çevre, sahip olduğu kaynaklar ve özellikler doğrultusunda farklı nitelik, tanım ve karakter kazanabilmektedir (Erdoğan, 2006:68). Çevre kavramını oluşturan, kültürel, tarihi ve estetik özellikler bütünü ise çevresel değer ve öğeler olarak görülmektedir.

Belli bir odak gerektiren çevre, o odağa bağlı olarak; ona yönelik ve onunla ilişkili olgularla karşılıklı etkileşim içinde olan değişken, karmaşık ve çok yönlü bir kurgudur. Çevre bu koşullardaki doğal ve yapay fiziksel yapının, iklimsel ve coğrafi değer-

◆ Abdullah Ayaydın

lerin, biyolojik etmenlerin, kültürel, toplumsal, ekonomik, sanatsal oluşumların her birini, bir bölümünü ya da bütününe kapsamına almaktadır (İzgi, 1999). Bu yüzden çevre çok yönlü etkilere maruz kalabilen bir olgudur denebilir. Öyleyse çevre estetiğini de etkileyen birçok unsur da söz konusudur.

Çevre estetiğinin önemli unsurlarından biri, yaşamın her anına, yaşam dinamiğine göre değişkenliğine, varlık alanına çıkmasıdır. Bu anlamda estetik biçimsel bir beğeni olmaktan çok yaşamın devinim ve enerjisini sağlayan algı, tepki, uyarı ve *ben ile bütün* arasındaki iletişim kaynağıdır (Erzen, 2006). Başka bir deyişle çevre istediği yaşam için bir lüks değil bir ihtiyaçtır.

Estetik sadece sanattaki güzeli değil, yani sadece sanat felsefesini değil, doğadaki güzeli de kapsamaktadır. Dolayısı ile hem doğal hem yapay öğelerin değerlendirilmesinde yararlanılan bir algılar öğretisidir (Bozkurt, 2000). Bu öğelerin kullanıldığı önemli bir çevre estetiği formu peyzajdır. Örneğin, arazi formu, bitkisel materyaller, yapılar, döşeme, yapısal öğeler ve su peyzajın temel öğeleridir. Bu kapsamda peyzaj bir kültürel imaj olup belli şeyleri sembolize eden; temsil eden, yapılandıran çevresel elemanlar bütünüdür. Birçok malzeme, yüzey, toprak ve taş gibi doğal kaynaklarla temsil edilmektedirler. Kentlerin peyzajı, kent kimlikleri ile birlikte ülkelerin kültürel imaj ve görüntüleri olup kimlik, karakter ve dönemsel özelliklerini korur (Booth, 1990). Böylece kentler estetik bir kimlik de kazanmış olur.

Kentler, birey için doğada karşılaştığı diğer nesnelere farklı olarak insan ürünü olan; ona hizmet eden veya edilen, bazen doğal şartların elverdiği ölçülerde bazen de geniş ölçekli planlamalarla şekillenen mimarlık ve tasarım ürünü mekânlar olarak tanımlanırlar. Kentler canlı varlıklar gibidirler ve yapılarında toplumsal yaşantılar ile doğal olayların izlerini barındırırlar; savaşlar, doğal afetler, geniş kapsamlı organizasyonlar bunlara örnek olarak verilebilir (Mercin, 2013:3). Kentler estetik tasarım ile bu yönlerini de daha kalıcı olarak geleceğe taşıyabilirler. Bu bağlamda; kentsel tasarım; kentsel planlama sürecinin parçasıdır. Kentsel tasarım; kent olgusunu, teknolojik ve sosyal süreçleri arasında bağlantı kurarak, kültür kavramına gönderme yapan, şehre müdahalenin aracıdır (Günay, 2003:5). Kentsel tasarım kavramı, kent estetiğinin başlangıç noktası kabul edilebilir. Kent estetiği anlayışına kavramak bireyi sanat düşüncesine de yaklaştırmış olur.

İnsan çevresine sanat aracılığıyla baktığında gerçekliğin farkına varacak ve nasıl bir çevrede yaşadığını, yaşamını nelerin çevrelediğini algılayacaktır. Sanatçı, içinde yer alan duyarlılığı sayesinde çevresi ile yaşam arasında bağ kurarak kendisinde var olan estetiği de sanat yoluyla dışa yansıtabilir. Kentler de daimi devingenlikleriyle sanatçıyı kıskırtır ve üretimlerine sonsuz kaynak oluştururlar. Toplumları çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıran kültürel gelişmenin kaynağı olan kentler, tarihsel süreçte kendilerine özgü birikimler ortaya çıkarmışlardır. Bu birikimler kentin içinde bulunduğu doğal çevre ile etkileşimi sonucu başlamış, kültürel birikim ile şekillenmiştir.

Buna bağlı olarak, kentlerin de kendine özgü bir kültürü vardır denebilir (Koçak, 2011: 261). Bu açıdan kentler kültürün, sanatın ve yaşamın bir arada tutulduğu karmaşık olgulardır.

Teknoloji ve Çevreye Etkisi

Estetik çevreyi etkileyen birçok kavram vardır. Bazı kavramlar birincil derecede etkili olmakla birlikte sayısız nedenden bahsedilebilir. Çevrede değişiklik yapan en önemli etkenlerden biri teknolojidir. Teknolojideki değişiklikler çevrenin görsel düzeyini hızla değiştirmektedir.

Çağımızın küreselleşen dünyasında insanlığın en önemli sorunlarından birisi de çarpık kentleşme ve bunun sonucunda oluşan görsel kirliliğin insanlar üzerinde oluşturduğu olumsuzluklardır. Burada her türlü tasarımcı sorumlu hale gelmektedir. Tasarımcıların; çevre ile dengeli, nefes alma alanları oluşturma hakkı ve hatta görevi bulunmaktadır (Baş, 2002). Şehir planlamacılarının şehri sadece yaşama şartları açısından değil, estetik açıdan da düzenlemeleri gereklidir. Günümüzde şehir planlamacıları, mimarlar, mühendisler ve müteahhitler çevre tasarımı yaparken “çevredeki alanı nasıl en ekonomik halde kullanabiliriz” gayesi ile hareket eder görülmektedir. Çevreyi nasıl daha estetik olarak düzenleyebiliriz” kaygısı arka planda kalmaktadır.

Teknolojinin hızla değişime uğrattığı çevre ister istemez eğitimi etkilemiştir. Eğitim programlarında çevre eğitimi ile ilgili dersler konmaya başlamıştır. Baez'e (1987) göre; ilk kez 1970 yılında planlanmaya başlanan çevre eğitimi, dünyanın karşı karşıya bulunduğu sorunlardan haberdar olan, bu sorunların nasıl çözümlenebileceğini bilen ve buna gönüllü olan vatandaş yetiştirmeyi amaçlamıştır.

Makine tekniği, insanların çevrelerini sanatsal olarak şekillendirme gereksinimini karşıladığı için, sanatsal yaratım sürecini ve yapısını değiştirmiştir. El imalatı ile üretilen yaratımlar, bir ressamın ya da bir yazarın çalışması gibi, zaman düşünmeden ortaya konan bireysel bir ürün olduğu halde, makine üretimi binlercesi bir örnek ürünler onaya çıkarıp, sanatçının özgür eli yerine makinenin el değmeden matematiksel şaşmazlığının ürünüdür. El işçiliği ile yapılan şeyler, makine işçiliği ile taklit edilerek, yaratıcılığı yok etmiş olup, estetiksel tutarsızlıklar da baş göstermiştir (Ersoy, 2002:128). Makineleşme her ne kadar sanat için olumsuzluk ifade etse de çevre için estetik açıdan olumlu yönde kullanılabilir.

Çevre Sanatı ve Sanatın Çevreye Yansıması

Herkes için gerekli olan çevre estetiği sanatçılar için yeterli olmayabilir. Sanatçılar ya da sanata daha duyarlı insanlar çevrede daha fazla sanat görmek ister. Bu arayışlar çevre sanatı olarak bilinen akımın ortaya çıkmasını da etkilemiştir. Günümüzde de sanatçılar çevre sanatı ile ilgili arayışlarını çeşitlendirerek devam ettirmektedir.

Çevre sanatı genel anlamda doğa içinde; denizde, dağ tepelerinde, çölde çalışan sanatçıların yapıtlarına denmektedir. Doğanın büyük, geniş, açık alanlarına insanın

◆ Abdullah Ayaydın

katkısı, müdahalesi olarak nitelendirilebilir. Çevresel Sanat Euvirionmental Art'ın en geniş çaptaki uygulamalarıdır (Ögel, 1977). Burada sanatçı kendince etkili anlatıma uygun sanatsal projesini doğanın herhangi bir parçasında değerlendirme yapabilir.

Tasarım amacına uygun olarak her alanda yapılmalıdır ve gereklidir. En küçüğünden en büyüğüne kadar her türlü araç-gereç ve ortamlar tasarım ister. Aytaç'a (1981) göre; her türlü sanat tanımında, biçim verme ile hoşla gitme, başkalarına aktarabilme ve etkileme kavramları yer almaktadır. Biçim verme, ifade etme, etkileme ve hoşla gitme sırasında, sanat yapan ile sanatı algılayanların oluşturduğu bir toplum çevresi ve bu çevredeki duyuş, anlayış ve değer yargıları bakımından ortaklıklar oluşturacaktır. Böylece sanat, belli bir çevrenin, belli bir çağın, belli bir topluluğun kendini biçim ile anlatış tarzı da sayılabilmekte ve o topluluğu temsil etme değeri taşımaktadır.

Tasarımın en gerekli ve geniş çaplı olabileceği alanlardan biri çevre olarak düşünülebilir. Bu nedenle çevrenin doğru tasarlanması gerekir. Bu doğru tasarlanma estetik anlamda olmalıdır. Mühendisin doğrusu ile sanatçının doğrusu her zaman birbirine paralel olmayabilir. İşte sanatçılar kendi doğrularına dikkat çekmek için de çevre sanatına başvurabilirler. Magnus'a (1977) göre; çevre düzenlemesinde, yapılan yanlışların düzeltilmesinde sanatçılara da görevler düşmektedir. Önemli olan sanat-çevre ilişkisinde etrafa gelişigüzel heykeller, heykelli havuzlar yerleştirmek değildir. Kamuya açık mekânlarda görülmeye alışılmış sanattan farklı bir anlayışla, kentsel çevre içindeki konumlarına uygun, büyük ölçeklerden ayrıntılarına kadar düşünülmüş, yeşillendirme, kent mobilyası ve halkın katılımı ile geliştirilecek kapsamlı sanatsal kavramlar ve girişimlerdir.

Eğitim Programları ve Estetik Çevre

Estetik çevre bilincinin gelişmesi için en etkili yollardan biri görsel sanatlar eğitimidir. Görsel sanatlar eğitimi her şeyden önce sanat ve sanatçı bilincini çocukların kafasına yerleştirir. Sanata ve sanatçıya duyarlı bir toplum oluşması beraberinde çevreye duyarlı olmayı da getirebilir.

Türk eğitim tarihinin önemli isimlerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu okulun sanat eğitimi ve estetik ile ilgili görevleri olduğunu, öğrencilere verilen sanat eğitiminde çevre ile iç içe olunması gerektiğini belirtmiştir (Özel, 2002). Yani çevreye duyarlılık genel anlamda eğitimle daha özel anlamda ise sanat eğitimi ile verilir.

Sanat eğitiminde zaten bireyin estetik duyarlı hale getirilmesi söz konusu olduğuna çevreye karşı estetik duyarlılık da bunun bir alt başlığıdır denebilir. Kınıklı'ya (1996:35) göre; eğitim ve öğretim sürecinde kişide oluşmasını istediğimiz davranış biçimleri kişinin yaşadığı çevreye duyarlılığı ile olasıdır. Eğitilmişlik davranışlarının yaşama geçirilmesi estetik çevre şuurunun gelişmesinde en önemli faktördür.

Birey yaşadığı toplum içinde sürekli etkilenmekte ve yaratıcılığı ile çevrenin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle; kültürel, toplumsal ve sanat biçimlerinde-

ki değişimler paralellik göstermektedir. Makineleşmenin getirdiği olumsuzluklardan biri olan bireyin madde ile ilişkisinin kesilmiş olması ve yabancılaşması durumundaki dengesizliği gideren yine sanat eğitimi olmuştur (Bal, 1993). Çevreye duyarlı bireyin yetişmesinde en etkili olacak alanlardan biri de sanat eğitimidir.

Çocukların ve gençlerin örgün eğitim içerisinde, çeşitli yaş gruplarına ait bireylerin yaygın eğitim yoluyla sanat yeteneklerini geliştirmek sanat eğitiminin kapsamı içerisindedir. Özellikle çocukların sanat eğitimi alması, onların hayatında kullanabileceği istenilen davranışları edinebilmesi için zorunludur. Böylelikle toplumda, estetik duyarlılığı olan ve bunu sergileyebilen; nazik, ince ruhlu, zevkli, saygılı, dürüst ve kişiliği oluşmuş bireylerin sayısının artmasında etkili olunacaktır (Özsoy,1998:65). Bu kişiliğe sahip olacak birey zaten çevreye duyarlı olmayı bir kişilik haline getirmiş olacaktır.

Sanat eğitimi çocuğu çocuğun yaratıcılığını geliştirerek çocuğu kuramsal bilgilerini uygulamaya yönlendirir. Böylece birey sanat eğitiminde öğrendiklerini çevresine yansıtacak gücü kendinde bulmuş olur. Deneyimli sanat eğitimcilerinden Gökaydın'a (1998:3) göre; sanat eğitimi temelde, çocuğu görmeye, aramaya, sormaya, denemeye, sonuçlandırmaya alıştırmaktadır. Çocuk bu sayede soyut ve somut imgeler arasındaki iletişimin nasıl kurulacağını sorgulayarak deneyler, denemeler, araştırmalar yapacak, böylece yaratıcılığını geliştirmiş olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde estetik çevreden eskiye göre daha geniş bir anlam kastedilmektedir. Günümüzde estetik çevre artık bir lüks olmaktan çıkmış ihtiyaç haline gelmiştir. Çünkü çeşitli etkilerle çarpık binalaşma veya betonlaşma çok hızlı hale gelmiştir. Estetik kaygısı olmayan binalaşma ise sevimsiz ve rahatsız edici görsel kirlenmeye sebep olduğu gözlemlenebilir. Günümüzde artık estetik çevre; sadece bahçe güzelliği değil, kentin genel görünüşünden binanın girişine kadar bireyin görsel olarak karşılaştığı her şeyi kapsar.

Estetik çevrenin oluşumunda teknolojinin de etkisi vardır. Çevrenin hızla değişiminde önemli etkenlerden biri de teknolojidir. Teknoloji kentlerin görünümünü hızla değiştirebilmektedir. Sürekli yeni renklendirme malzemeleri, yeni dokulu taşlar yeni, aydınlatma araçları gibi teknolojik ürünler ortaya çıkmaktadır. Yeni araçlar veya yeni ürünler inşaat firmaları ve halk tarafından talep görmektedir. Ancak bu teknolojik ürünler doğru kullanılırsa çevreyi istenen düzeyde estetik hale getirebilecekken yanlış kullanım ile birlikte teknoloji destekli görsel kirliliklere dönüşebilmektedir.

Çevre sanatı estetik çevreye dikkat çekebilir. Çevre sanatı estetik çevreye dikkat çeken önemli araçlardan biridir. Çevre sanatı çevrenin de sanatın bir parçası olacak düzeyde sanatla ilgili olabileceğini göstermektedir. Sanatçı görüşüyle çevre ileri düzeyde sanatsal öge olabilecek kadar düzenlenebileceği gibi tüm bireylerin estetik beğenisine kadar hitap edebilecek düzeyde düzenlenebilir. Bundan daha önemlisi doğal çevre ya

◆ Abdullah Ayaydın

da insanın içinde yaşadığı tüm çevre en azından insanın gözünü rahatsız etmeyecek düzeyde düzenlemeye sahip olabilir.

Estetik çevre bilincinin kazandırılmasında eğitim ve sanat eğitimi etkili olabilir. Estetik çevre bilincini kazandıracak en güçlü eğitim alanlarından biri genel anlamda sanat eğitimi daha özel anlamda görsel sanatlar eğitimidir. Çevreye duyarlılık bireye eğitimle kazandırılabilir. Özellikle sanat eğitimi genel amaçları doğrultusunda bireyi çevre estetiğine önem veren görsel kirlilikten kaçınan topluma yararlı bireyler haline getirebilir. Bu amaçla görsel sanatlar dersinde çevre estetiğine daha çok yer ayrılmalı ve kazanımlarda çevre estetiği vurgusu daha çok yer almalıdır. Başka bir deyişle, hem bireyin mutluluğu ve huzuru için hem toplumun refaha ulaşmasında hem de insanlığın yaşanabilir bir dünyada hayat sürmesi için estetik çevre hedefi sanat eğitim programlarında daha çok yer almalıdır.

Kaynakça

- AYTAÇ, Ç. (1981). *Sanat ve Uygarlık*. Ankara: Dizgi Baskı.
- BAEZ, A.V. (1987). *The Environment Andscience and Teknology a Education*. A Wheaton Coi. ltd. Exeter.
- BAL, M. (1993). *Orta Dereceli Okullarda Sanat Eğitimi (1924–1993)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- BAŞ, D. (2003). *Varolan ve Yaratılan Çevre Arasındaki Dengenin Kurulmasında Geçmişten Geleceğe Ortak Payda Olarak Mekân*. 7. Ulusal Sanat Sempozyumu “Sanat Ve Çevre”. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- BOOTH, N.K. (1990). *Basic Elements of Landscape Architectural Design*. Waveland Press Inc., USA.
- BOZKURT, N. (2000). *Sanat ve Estetik Kuramları*. Bursa: Asa Kitabevi.
- DOĞAN, M. (1998). *Türkiye’de Çevre Eğitimi*. Çevre ve İnsan Dergisi, (40).
- DÜZ, N. (2010). **Çevrenin Sanatçı Yaratıcılığına Etkileri Ve Sanat Eğitimi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Sayı 19**
- DÜZGÜN, A. (1996). *Plastik sanatlar ve tasarım dersleri uygulamalı olduğu kadar teorik konularıyla da pekiştirilip desteklenmelidir*, Milli Eğitim, Sayı;131.
- ERDOĞAN, E. (2006). *Çevre ve Kent Estetiği*, ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi, Cilt:8 Sayı:9, 68–77
- ERSOY, A. (2002). *Sanat Kavramlarına Giriş*. İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.
- ERZEN, J. (2006). *Çevre Estetiği* Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş. Yayınları, (ODTÜ Yayıncılık),

- ETİKE, S. (1996). *Sanat Eğitiminde Çocuğa Ve Gence Sanattan Anlayan Bir Kişilik Kazandırmak Hedeflenir*, Milli Eğitim, Sayı;131.
- GÖKAYDIN, N. (1998). *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- GÜNAY, B. (1997). *Kentsel Tasarım Kültürü ve Yaratıcılığın Sınırları*, Planlama Dergisi 97/2, 54-61
- GÜRSEL, Y. (1992). *Mimarlık ve Çevre*, İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- İSBİR, E. (1991). *Şehirleşme ve Meseleleri*. Ankara: Gazi Büro Yayınları, İzci El Kitabı.
- İZGİ, U. (1999). *Mimarlıkta Süreç, Kavramlar-İlişkiler, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları*, İstanbul: Yem Yayınevi.
- KELEŞ, R. (2002). *Kentleşme Politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- KINIKLI, Ü. (1996). *Atm kolanında bile güzeli arayana selam*, Milli Eğitim, Sayı;131.
- KOÇAK, H. (2011). *Kent-Kültür İlişkisi Bağlamında Türkiye'de Değişen ve Dönüşen Kentler*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. Cilt 2.
- MAGNUS, D. (1977). *Öğrencilerin Düşleri ve Ütopyaları*, Sanat ve Çevre, Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Basımı
- MERCİN, L. (2013), *Çevre ve Kent Estetiği Açısından Grafik Tasarımın Önemi*, ulakbilge dergisi Cilt 1, Sayı 1
- ÖGEL, S. (1977). *Çevresel Sanat*. İstanbul: İ.T.Ü. Matbaası.
- ÖZEL, A. (2002). *Sanat Eğitiminde Yeni Fırsatlar ve Eski Dirençler*. Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- ÖZSOY, V. (1998). *Yetmişbeşinci Yılda Sanat Eğitimi Ve Öğretimi (Resim İş Eğitimi)*. Milli Eğitim. (139), 58-65.
- YÜREKLİ, F. (1977). *Çevre Görsel Değerlendirmesine İlişkin Bir Yöntem Araştırması*, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FACEBOOK'UN ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ OLARAK KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Serpil YALÇINALP*
Hacer TÜRKOĞLU**

Öz: Günümüzde, uzaktan eğitimde yeni yönelimlerle birlikte sosyal ağların eğitimde kullanılabilirliği artmıştır. Sosyal ağlar özellikle öğretmenler tarafından grup içi iletişimi, etkileşimi ve işbirliğini sağlaması açısından tercih edilmektedir. Nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı bu tarama çalışmasında Facebook'un bir sosyal ağ olarak genel kullanımı yanı sıra bir öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) olarak kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin dört farklı bölümünden, "Bilgisayar Destekli Eğitim" dersini alan 73 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Facebook üzerinde açılan dersle ilgili içerikler, ödevler bilgiler paylaşılmış ve çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Facebook'un derslerde kullanımının etkililiğini ölçmek için 5'li likert tipi 33 maddeden oluşan "Facebook Kullanımı" anketi kullanılmıştır. Sonuçlar, Facebook'un bir öğrenme yönetim sistemi olarak özellikle tartışma ortamı ve iletişim ortamı açısından tercih edilebilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Facebook, Sosyal Ağlar, Öğrenme Yönetim Sistemleri

* Yrd. Doç. Dr.; Baskent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

** Araş. Gör.; Baskent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

PROSPECTIVE TEACHER'S VIEWS USING FACEBOOK AS LEARNING MANAGEMENT SYSTEM

Serpil YALÇINALP*
Hacer TÜRKOĞLU**

Abstract

Nowadays, availability of social networks in education has been increased with new orientations in distance education. Social networks are preferred especially by trainers in order to maintain communication, interaction and co-operation between students. This survey study aimed to get prospective teachers' views on the use of Facebook as a learning management system and to investigate their overall use of such a social network tool. Quantitative and qualitative research methods were used. Seventy three (73) first grade students taking the "Computer Assisted Training Course" at Baskent University, Faculty of Education from four different department were participated voluntarily in this study. Facebook was used as a secondary learning management system, beside Moodle. Course content, assignments, course information, discussions, and variety of applications were shared in each group at Facebook. "Facebook Usage" questionnaire consisting of 33 item with 5-point like type was used to collect data on students' preferences and opinions on use of Facebook in general and about use of it as a learning management system in their courses. The results indicated that students preferred Facebook as a learning management system in their courses especially for its' ease in discussions and support for interaction.

Keywords: Facebook, Social Networks, Learning Management System

Giriş

Günümüzde sosyal paylaşım sitelerinin insanların yaşamında gerek günlük yaşamlarının bir parçası, gerekse öğrenme/öğretim süreçlerinin yürütülmesinde destek bir unsur olarak yaygın olarak kullanılması dikkati çekmektedir. Boyd ve Ellison, (2007), sosyal ağ sitelerini; a) sınırlandırılmış bir sitem içerisinde herkese açık ya da yarı açık bir profil oluşturdukları b) diğer kullanıcıların bir listesi içinde birbirleri ile bağlantı kurdukları c) kendilerinin ya da diğer kullanıcıların iletişim listelerine baktıkları ve paylaşım yaptıkları web tabanlı servisler olarak tanımlamaktadırlar. Sosyal ağ sitelerini kullanıcılar genellikle uzun zamandır görüşemedikleri insanlarla bir araya

* Assist. Prof. Dr.; Baskent University, Faculty of Education, Dept.of Computers and Instructional Technologies Education.

** Assist.; Baskent University, Faculty of Education, Dept. of Primary Education.

◆ Serpil Yalçınalp / Hacer Türkoğlu

gelmek, ortak ilgiye ve görüşe sahip olan insanlarla tanışmak ya da yeni arkadaşlıklar kurmak amaçlı tercih etmektedirler. Özellikle son yıllarda büyük bir yükselme ve kullanıcı sayılarında inanılmaz bir artış gösteren sosyal ağlardan bir tanesi de Facebook.com'dur. Bu sosyal ağın hem Türkiye'de hem de dünya genelinde kullanımı oldukça yaygındır. Tablo1'de aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 18 Avrupa ülkesinde İnternet ve Facebook kullanımı ile nüfusa göre kullanım yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 1. Ülkelere Göre İnternet ve Facebook Kullanıcıları (Internet World Stats (2015))

Ülke	İnternet Kullanımı	İnternet Kullanımı %	Nüfus	Facebook Kullanımı	Facebook Kullanımı %
1. İngiltere	59.333.154	91.6 %	64.767.115	59.133.154	91.30
2. Norveç	4.974.667	96.3 %	5.165.802	3.200.000	61.95
3. Danimarka	5.432.760	96.0 %	5.659.715	3.500.000	61.84
4. Hollanda	16.143.879	95.5 %	16.900.726	9.500.000	56.21
5. İsveç	9.216.226	94.6 %	9.747.355	5.600.000	57.45
6. Finlandiya	5.117.660	93.5 %	5.471.753	2.600.000	47.52
7. Germany	71.727.551	88.4 %	81.174.000	29.000.000	35.72
8. İsviçre	7.180.749	87.2 %	8.236.573	3.500.000	42.49
9. Fransa	55.429.382	83.8 %	66.132.169	32.000.000	48.39
10. İrlanda	3.817.491	82.5 %	4.625.885	2.600.000	56.21
11. İspanya	35.705.960	76.9 %	46.439.864	22.000.000	47.37
12. Macaristan	7.498.044	76.1 %	9.849.000	5.100.000	51.78
13. Portekiz	7.015.519	67.6 %	10.374.822	5.600.000	53.98
14. Yunanistan	6.834.560	63.2 %	10.812.467	4.800.000	44.39
15. İtalya	37.668.961	62.0 %	60.795.612	28.000.000	46.10
16. Türkiye	46.282.850	59.6 %	77.695.904	41.000.000	52.77
17. Bulgaristan	4.083.950	56.7 %	7.202.198	3.200.000	44.43
18. Romanya	11.178.477	56.3 %	19.861.408	8.100.000	40.78

Tablo1'e baktığımızda internet kullanımı açısından 16. sırada olan ülkemizin Facebook kullanımı açısından söz konusu 18 Avrupa ülkesi arasında 7. sırada yer alması bu platformun Türkiye'de ne kadar yaygın kullanıldığının bir göstergesidir. Bu nedenle bu platformun ülkemizde öğrenme/öğretim süreçlerine katkısı doğrultusundaki çalışmalarda Facebook kullanıcı özelliklerine göz atmak bu konudaki planlamalar açısından önem teşkil etmektedir. Bunlardan cinsiyet- yaş dağılımı ve diğer sosyal medya araçları ile karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkiye' de Facebook Kullanıcılarının Cinsiyeti ve Yaş Dağılımı.

Yaş Aralığı	Toplam	Kadın	Erkek
13-19	%19	%8	%11
20-29	%36	%14	%23
30-39	%23	%8	%15
40-49	%12	%4	%8
50-59	%5	%2	%3
60+	%3	%1	%2
Toplam	42.000.000	%37	%63

(We are social,2016)

Tablo 2, Türkiye'deki Facebook kullanımının yaşlara ve cinsiyete göre dağılımını göstermektedir. Buna göre, Türkiye' deki Facebook kullanıcılarının en fazla 20-29 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu oranı 30-39 yaş aralığındaki kullanıcılar takip etmektedir. Yaş dağılımlarına bakıldığında, özellikle yetişkin ve genç gruplarında erkek kullanıcıların kadın kullanıcılara oranla Facebook sosyal ağını daha fazla kullandığı görülmektedir.

Tablo 3. Türkiye genelinde en çok kullanılan sosyal ağ ve sohbet uygulamaları

Sosyal ağlar	Yüzde
FACEBOOK	%32
WHATSAPP	%24
FACEBOOK MESSENGER	%20
TWITTER	%17
INSTAGRAM	%16
GOOGLE+	%15
SKYPE	%13
LINKEDN	%9
VIBER	%8
VINE	%7

(We are social,2016)

Tablo 3'de Facebook'un ülkemizde en fazla kullanılan sosyal ağ olduğu görülmektedir. Bunu Whatsapp ve Facebook Messenger sohbet uygulamaları izlemektedir.

Kullanıcı oranlarına bakılarak hızla büyüyen Facebook'un eğitimde kullanımının uygun olduğu düşünülebilir. Facebook'un öğrenme yönetim sistemi olarak kullanımına dair örnekler literatürde mevcuttur. (Blackey ve Chew, 2009; Haverback,2009; Muñoz ve Towner, 2009). Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, (2010) ÖYS'lerin öğren-

cileri sorgulama yapması, problem çözmeye yöneltilmesi ve derse aktif katılımını destekleyen özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Al-Bahrani, Patel ve Sheridan, (2015), öğrencilerin sosyal medyayı e-mail ve ÖYS'lerden daha fazla tercih ettiklerini ve iletişim için en çok bu platformlara başvurduklarını belirlemişlerdir. Yıldırım, Reigeluth, Kwan, Kageto ve Shao (2014), öğretim yönetim sistemlerinin öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermesinin yanısıra birlikte çalışmaya olanak veren özelliklerinin önemine dikkat çekmişlerdir. (Meishar-Tal, Kurtz, ve Pieterse (2012) öğrenme yönetim sistemine alternatif olarak Facebook kullanımıyla ilgili bir durum çalışması yapmışlardır. Bu çalışmada, Facebook'un akademik anlamda kullanımına yönelik yapılan son araştırmalar ve düzenli olarak kullanılan bir öğrenme yönetim sistemiyle, Facebook grupları arasındaki farklar incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler, Facebook ile öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilemişler ve daha sonraki yapılacak derslerde de Facebook kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları öğrencilerden elde edilen yansılara ve değerlendirmelerine göre belirlenmiş olup, sonuçta öğrencilerin derslerde alternatif ÖYS olarak Facebook kullanımına olumlu baktıkları ve diğer derslerde de kullanımı için istekli oldukları görülmüştür. Öte yandan Albayrak ve Yıldırım (2015), dersin içeriği, Facebook'a katılım ve Facebook'u kabul arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bu durumun derse göre değiştiğini gözlemlenmişlerdir. Facebook'un ders içerik yöntemi olarak tartışmalarda öğrenci katılımını ve ders dışında öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi artırma potansiyeline sahip olduğu görülmüştür.

Wang ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada, Singapur'da öğretmen eğitimi enstitüsündeki iki derste, duyuruları paylaşma, haftalık ders içeriklerini paylaşma, çevrimiçi tartışma düzenleme ve kaynak paylaşma amacıyla Facebook'u öğrenme yönetim sistemi olarak kullanmışlardır. Çalışmanın amacı, Facebook'un öğrenme yönetim sistemi olarak derslerde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini almaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Facebook gruplarında, öğrenme yönetim sistemlerinin gerektirdiği fonksiyonlar yerine getirildiği sürece, öğrenciler bu derslerden memnun kalmışlardır. Ancak, bu ortamın farklı formatlarda dosya yükleyememe, çevrimiçi tartışmaları organize edememe, öğrencilerin kendilerini Facebook ortamında güvende hissedememe gibi sınırlılıkları olduğu belirtilmiştir.

Facebook'u ÖYS olarak kullanılan diğer sosyal ağlar ile karşılaştıran bir çalışmada Arabacıoğlu ve Akar-Vural (2014), ÖYS olarak Adobe Connect ve Facebook ile bilgi teknolojileri dersini işleyen üniversite birinci sınıftaki öğretmen adaylarının ders başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucunu bulmuştur. Ayrıca her iki gruptaki öğrenciler Facebook'u öğrenme/öğretme süreçlerinde 3.sınıf yazılım olarak nitelemişlerdir.

Facebook'u özellikle diğer bir sosyal ağ ortamı olan ve çok yaygın bir şekilde ÖYS olarak kullanılan Moodle ile karşılaştıran çalışmalar mevcuttur. Bunlardan Petrovic ve diğerleri (2014), çalışmalarında, bir öğrenme aracı olarak Facebook'un, Moodle ka-

dar etkili olup olmadığını ve öğrenmeyi nasıl etkilediği sorularına cevap aramışlardır. Araştırma sonuçları üniversite düzeyindeki organizasyon bilimleri fakültesi öğrencilerinin Facebook'u; kolay kullanım, kolay iletişim sağlama, öğretmenlerden kolay ve hızlı geri dönüt alma, kaynakların ya da bilgilerin hızlı ve kolay paylaşımı, daha kolay bir ara yüze sahip olma açısından Moodle'dan daha üstün bulduklarını, buna karşın Moodle'u ise derse konsantre olma, iyi bir ders ortamı sunma ve kişisel bilgilerin güvenliği açısından daha üstün gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Öte yandan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi bir derste tartışma ortamı olarak Facebook ve Moodle tercihlerini inceledikleri çalışmalarında DeSchryver, Mishra, Koehleer, ve Francis,(2009) tercihler arasında bir fark olmadığını belirlemişlerdir. Yine Chen, (2014) karşılaştırmalı araştırmasında üniversite öğrencileri arasında yaptığı bir araştırmasında ÖYS olarak Facebook kullanan öğrencilerin birer ÖYS sistemi olarak iCAS ve Moodle kullanan öğrencilerden daha fazla akademik performans sergilediklerini, öğrenmeye, etkileşim kurmaya ve ÖYS kullanmaya karşı daha yüksek motivasyonları olduğunu saptamıştır.

Sosyal ağların ve özellikle Facebook'un öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanımına yönelik araştırmalar günümüzde bu süreçlerin etkinliğinin artırılması, dolayısı ile öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önem arz etmektedir. Özellikle ülkemizde gelişen teknoloji ve çeşitli projeler aracılığı ile bu teknolojilerin tüm öğrencilere erişimi çabalarının hız kazandığını düşünürsek, bu teknolojilerin etkili kullanımına yönelik planlama ve tasarımlara ışık tutacak şekilde var olan durumu ortaya çıkaracak çalışmalara her zamankinden daha fazla ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle bu teknolojileri derslerinde öğrenme/öğretme süreçlerini etkinleştirecek şekilde kullanması beklenen öğretmen adaylarının gelişen teknolojileri kullanma ve tercih durumlarının saptanması çok önemlidir. Bu konu hem öğretmen eğitimindeki planlamalarda hem de bu teknolojilerin doğru ve etkin kullanımına yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesinde vazgeçilmezdir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının Facebook'u kullanım amaçlarının ne olduğunu ve öğretim yönetim sistemi olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının, diğer bir öğretim yönetim sistemi olan Moodle ile Facebook'un karşılaştırmasına yönelik görüşleri irdelenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenecek olan araştırma modeli, araştırmanın katılımcı grubu, kullanılacak veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemler ele alınacaktır.

Araştırmanın Amacı

Başkent Üniversitesi İlköğretim Bölümü'nde dört farklı programda (sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sosyal hizmetler bölümünde okumakta olan 1.sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 73 öğretmen

◆ Serpil Yalçınalp / Hacer Türkoğlu

adayının Facebook'u genel kullanım durumlarını, Facebook'u ne amaçla kullandıklarını, Facebook'un derslerde kullanımına ve Moodle ve Facebook karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara ve bu soruların alt sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin Facebook'u kullanma durumları nedir?
 - a) Öğrencilerin Facebook hesaplarını kontrol etme sıklıkları nedir?
 - b) Öğrencilerin Facebook'da günlük olarak ortalama kalma süreleri nedir?
 - c) Öğrencilerin Facebook'da takip ettikleri gruplar hangi kategoridedir?
 - d) Öğrenciler Facebook'a genellikle hangi araçla/platform üzerinden bağlanmaktadır?
2. Öğrencilerin, Facebook'u kullanma amaçları nelerdir?
3. Öğrencilerin Facebook'un önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin, Facebook'un derslerde kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Mevcut kullanılan ÖYS ile bu sisteme alternatif olarak Facebook kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Facebook'u kullanım amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri, öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?
7. Facebook'un önemine yönelik öğrenci görüşleri, öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?
8. Facebook'un derslerde kullanılmasına dair öğrenci görüşleri, öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?
9. Derslerde öğrenme yönetim sistemi olarak Moodle ve/veya Facebook tercihleri okudukları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Deseni

Bu çalışma nedensel karşılaştırma türünde bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama ve analiz aşamalarında nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okumakta olan ve 1. sınıf "Bilgisayar Destekli Eğitim"(BDE) dersini alan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin, 20'si ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde, 26'sı sınıf öğretmenliği bölümünde, 37'si okul öncesi öğretmenliği bölümünde ve 17'si de sosyal hizmetler bölümünde öğrenim görmektedirler. "Facebook Kullanım" anketini 100 öğrenci arasından 73 öğrenci çevrimiçi olarak cevaplandırmıştır.

Araştırma Süreci

Dönemin başında, Facebook grupları öğrenciler için dönem içerisinde dersin sorumlusu tarafından oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulduktan sonra, öğrenciler bu gruplara ders saati içerisinde davet edilmiştir. İsteyen öğrenciler, ders sorumlusunu arkadaş listelerine ekleyebilmişlerdir.

Ders sorumlusu Facebook grupları üzerinden dersle ilgili ödevleri paylaşma, dersle ilgili duyurularda bulunma, konu ile ilgili web sitelerinin adreslerini paylaşma, konu ile ilgili video paylaşma, güncel haberleri paylaşma, makale-bildiri paylaşma, öğrencilerinin dersle ilgili problemlerini yanıtlama, çevrimiçi sınav yapma, öğrencilerin gruba yükledikleri ödevlere geri dönüt verme işlemlerini, Moodle ve yüz yüze derslerin yanı sıra yürütmüştür. Öğrenciler de, dersle ilgili anlamadıkları konuları birbirlerine ve ders sorumlusuna sorabilmişlerdir. Öğrenciler, ödevlerini grupta paylaştıkları için, birbirinin ödevini görüp, yorum yapabilişlerdir. Böylece, Facebook üzerinde işbirlikli bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların tamamı, üniversitenin öğrenme yönetim sistemi olan Moodle' da açılan derse de kayıt yaptırmışlardır. Öğrenciler, dersi aynı zamanda hem Facebook'tan hem de Moodle üzerinden takip edebilmektedirler. Böylece iki sistemi karşılaştırma imkanına sahip olmuşlardır. Dersle ilgili olarak Facebook grubuna konulan içeriklerin, ödevlerin hepsi, Moodle'a da eklenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması aşamasında çalışma grubuna, çalışmanın daha objektif olması açısından gönüllülük esasına dayalı olarak 33 maddelik 5' li likert tipi sorulardan oluşan "Facebook Kullanım" anketi uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anketin pilot çalışması olarak uygulama öncesinde eğitim fakültesinden 196 öğrenciye anket uygulanmış ve verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett (Küresellik) Sphericity testi ile incelenmiştir. Sonuç olarak Kaiser-Meyer-Olkin testinde KMO katsayısı .05 anlamlık düzeyinde .919 çıkmıştır. Bu sonuca göre; örneklemde elde edilen verilerin yeterliği mükemmel yakın olarak (.919 <0.6) ele alınabilir (Tavşancıl, 2006). Bartlett küresellik testinin anlamlılık değeri 0,000'dır. Bu sonuca göre dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu, değişkenler arasında ilişki olduğunu ve faktör analizinin değişkenler için uygun olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda veriler üzerinde temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) ve varimax rotasyonu tekniği uygulanmış, faktör analizine göre sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktör bulunmuştur. Dört faktörün toplam varyansın % 62,5' uğunu açıkladığı görülmüştür. Rotasyondan sonraki faktör özdeğerleri ve varyans açıklama yüzdeleri Tablo4'de verilmiştir.

Tablo 4. Faktör Analizi Sonuçları-Varyansların Dağılımı

Faktör Özellikleri Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	8.334	25,254	25.254
2	5.711	17,305	42.559
3	4.133	12.525	55.084
4	2.494	7.557	62.641

Pilot veriler üzerinden yapılan faktör döndürme sonucu faktörlerde yer alan maddelerin yük değerleri sırasıyla birinci faktör; .881, .853, .837, .818, .844, .871, .711 ve .513, ikinci faktör; .844, .842, .783, .708, .690, .666, .625, .620, ve .437, üçüncü faktör; .736, .684, .675, .589, .527, .524, .522, .478, .469 ve .450 dördüncü faktör; .668, .656, .570, .217 arasındadır. Burada .217 yük değerine sahip “Dersle ilgili sorum olduğunda öğretmenime ulaşmak için kullanıyorum.” maddesi madde yükü .45 den küçük olduğu halde (.231) önemli bir ifadeye sahip olduğu, uygun bir faktörün (faktör4) altında yer aldığı ve diğer faktörlerde bu değer altında kaldığı düşünülerek çıkarılmamıştır. Bu maddelerin içerdiği anlamlar dikkate alınarak birinci faktör “Facebook’un Derslerde Kullanılması”, ikinci faktör “Facebook’un Önemi”, üçüncü faktör “Facebook’u Kullanma Amaçları”, dördüncü faktör “Moodle ve Facebook Tercihleri” olarak adlandırılmıştır.

Test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirliği değerleri Tablo 5’de verilmiştir. Alfa değerlerinin .70 ile .92 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha üstünde olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli olabilir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .948 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. Cronbach Alfa Değerleri

Faktörler	Alfa α
Faktör 1	.941
Faktör 2	.900
Faktör 3	.875
Faktör 4	.799
Toplam	.948

Pilot çalışma sonrasında Facebook Kullanım Ölçeği Eğitim Fakültesi’nin dört farklı bölümünden, “Bilgisayar Destekli Eğitim” dersini alan 73 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek maddeleri 5 ana başlık altında toplanmıştır. Bunlardan ilki, demografik soruların bulunduğu 8 sorudan oluşan bölüm, ikincisi; Facebook’u genel kullanım amaçlarının ölçüldüğü 5’li likert tipi 10 maddeden oluşan bölüm, üçüncüsü, Facebook’un kullanımına yönelik görüşlerin ölçüldüğü 5’li likert tipi 10 maddeden oluşan bölüm, dördüncüsü; Facebook’un derslerde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin ölçül-

düğü 5'li likert tipi 8 maddeden oluşan bölüm ve son olarak, Facebook'un ve Moodle'un öğrenme yönetim sistemi olarak kullanımlarının karşılaştırılmasına yönelik 5'li likert tipi 5 maddeden oluşan bölümdür.

Ölçek içerisinde ayrıca Facebook'un derslerde kullanım avantajlarına yönelik birden fazla seçeneği seçebilecekleri bir sıralama sorusu ile yine Facebook'un derslerde kullanımının avantaj/dezavantajlarına yönelik açık uçlu bir soru yer almıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Nicel olarak, 33 maddelik Facebook Kullanım Anketinin, 5'li likert tipinde hazırlanan ve öğrencilerin anket maddelerine katılma durumları dikkate alınarak verdikleri cevaplar ("Daima" 5 puan, "Genellikle" 4 puan, "Bazen" 3 puan, "Nadiren" 2 puan ve "Hiç bir zaman" 1 puan olmak üzere) SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına girilmiş ve araştırma verileri bu program aracılığı ile çözümlenmiştir. Anketin değerlendirilmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama) ve standart sapma (ss) değerleri belirlenerek bulgular kısmı oluşturulmuştur. Ayrıca bölümler arasında, Facebook'un genel kullanımına, kullanım amacına, derslerde kullanılabilirliğine ve Moodle'a göre tercih edilebilirliğine ilişkin fark olup olmadığına One-Way-ANOVA testi ile bakılmıştır.

Nitel kısımda ise, öğrencilere, derslerde Facebook kullanımının avantajları ve dezavantajlarına yönelik sorulan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler belli temalar altında toplanarak her bir temaya ait öğrenci görüşlerine yorumlarla birlikte yer verilmiştir. Bu sırada öğrenci isimleri açıklanmadan ve Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Facebook Kullanım Anketi'nde yer alan 5'li likert tipi soruların analizinde, maddelere ait ortalamaların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında Tablo 6'de verilen aralıklar göz önüne alınmıştır.

Tablo 6.. 5'li Likert Tipi Soruların Derecelendirilme Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Daima	5	4.20-5.00
Genellikle	4	3.40-4.19
Bazen	3	2.60-3.39
Nadiren	2	1.80-2.59
Hiçbir zaman	1	1.00-1.79

Bulgular

Araştırma soruları doğrultusunda toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde araştırma soruları başlıkları altında verilmiştir.

Öğrencilerin Facebook'u Kullanıma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Facebook kullanma durumlarına ilişkin bulgular, öğrencilerin Facebook hesaplarını kontrol etme sıklıkları, Facebook hesaplarında kalma süreleri, Facebook'da katıldıkları grupların özellikleri ve Facebook'a bağlanılan araçlar olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Tablo 7'de öğrencilerin Facebook'a girme ve Facebook hesaplarını kontrol etme sıklıkları yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Facebook Hesaplarını Kontrol Etme Sıklıkları

Kontrol Etme Sıklığı	f	%
Hergün	54	74.0
Haftada birkaç defa	17	23.3
Ayda birkaç defa	1	1.4
Yeni açılmış hesap	1	1.4
Toplam	73	100.0

Tablo 7'e göre, öğrencilerin tamamına yakınının (%74 her gün + %23.3 haftada birkaç defa) internet kullandığı görülmektedir. Özellikle her gün internet kullanan öğrencilerin oranı göz önüne alınırsa Facebook'un öğrencilerin günlük yaşamında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Facebook kullanım durumlarının göstergelerinden birisi de, bir günde Facebook hesaplarına girdiklerinde bu ortamda ortalama kalma sürelerinin belirlenmesidir. Bu soruya yönelik sıklık tablosu (Tablo 8) aşağıdaki gibi verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Günlük Facebook Hesaplarında Kalma Süreleri

Kalma Süreleri	f	%
Yaklaşık yarım saat	23	31.5
Yaklaşık 1 saat	20	27.4
15 dakikadan az	19	26.0
2-4 saat arası	7	9.6
5-8 saat arası	2	2.7
8 saatten fazla	2	2.7
Toplam	78	100.0

Öğrencilerin Facebook'da ortalama günlük kalma sürelerinin yaklaşık yarım saat (%31.5) ve bir saat aralığında (%27.4) değiştiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlası, Facebook'da günde bir saatten az vakit geçirmektedirler. Bu sonuç öğrencilerin bu sosyal medya ortamını bağımlılık derecesinde kullanmadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak, yaklaşık %5 lik bir kısmının günde 5 saatten fazla vakit geçirmesi olmaları düşündürücüdür.

Öğrencilere katıldıkları Facebook gruplarının özellikleri sorulmuştur. Bu soru doğrultusunda öğrencilerin dahil oldukları Facebook gruplarına göre sıklık ve yüzdelik dağılımı Tablo 9' de verilmiştir.

Tablo 9. Facebook Gruplarının Özellikleri

Grupların Özellikleri	F	%
Öğrenci grupları	60	66.8
E-Ders	11	12.2
Organizasyon ve Kuruluş Grupları	9	10
İnternet ve Teknoloji Grupları	4	4.4
Ortak İlgi Grupları	3	3.3
Bilgisayar	1	1.1
Spor	1	1.1
Siyasi	1	1.1
Toplam	90	100.0

Tablo 9' de görüldüğü gibi öğrencilerin birden fazla gruba üye olduğu, frekans değerinin öğrenci sayısından fazla oluşundan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğunlukla, öğrenci gruplarına (%66.8) üye oldukları görülmektedir. İkinci olarak e-ders grubunun (%12.2) fazla oluşu dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin Facebook'a hangi araçlarla eriştikleri de Facebook kullanım durumlarını açıklamada önemlidir. Günümüzde teknolojik araçların fazlaşmasına bağlı olarak Facebook'a artık sabit bir araçtan bağlanılmadığı gözlemlenmektedir. Bu soruya ilişkin verilen yanıtların sıklık ve yüzdelik dağılımı Tablo 10' da verilmektedir.

Tablo 10. Facebook'a Bağlanılan Araçlar

Araçlar	F	%
Mobil	31	47
Masaüstü bilgisayar	8	12.1
Laptop	23	34.8
Notebook	3	4.6
Tablet	1	1.5
Toplam	66	100.0

◆ Serpil Yalçınalp / Hacer Türkoğlu

Tablo 10' e göre, öğrencilerin özellikle Facebook'a mobil cihazlarıyla (%47) eriştikleri görülmektedir. Mobil cihazların birçoğunun Facebook uygulaması bulunmaktadır. Her an bağlanma kolaylığı sağladığı için öğrenciler tarafından tercih edildiği varsayılmaktadır. Mobil cihazların ardından en fazla bağlanan cihaz, laptop olarak belirtilmiştir (%34.8).

Öğrencilerin Facebook'u Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, "Facebook Kullanım Amaçları" alt boyutu altında verdikleri yanıtların likert derecelendirme ortalamaları ve standart sapmalar Tablo 11'da verilmektedir.

Tablo 11. Facebook Kullanım Amaçları

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
Arkadaşlarımla iletişim kurmak için kullanıyorum.	3.9452	.92632
Arkadaşlarımla çeşitli bilgi ve kaynak paylaşımında bulunmak için kullanıyorum.	3.7534	.96869
Günlük yaşamla ilgili gelişmelerden haberdar olmak için kullanıyorum.	3.6849	1.07854
Gündemdeki yenilikleri takip etmek için kullanıyorum.	3.6712	1.10623
Okul ve okul arkadaşlarımla ilgili gelişmeleri takip etmek için kullanıyorum.	3.5616	1.11786
Okulumla ilgili gruplara katılarak iletişimi sürdürmek için kullanıyorum.	3.3425	1.19279
Eski arkadaşlarımı bulmak için kullanıyorum.	2.8082	.95245
Benimle ortak ilgi ve gereksinimlere sahip bireyleri bulmak ve gruplara katılmak için kullanıyorum.	2.3562	1.14710
Facebook'u kullanmak yerine, insanlarla yüz-yüze görüşüyorum.	2.1370	1.44640
Facebook'u bazı bilgilerimi gizleyerek kullanıyorum.	2.1370	1.13425

Tablo 11'da görüldüğü gibi, öğrenciler, Facebook'u genellikle arkadaşlarıyla iletişim kurmak arkadaşlarıyla çeşitli bilgi ve kaynak alışverişinde bulunmak günlük yaşamla ilgili gelişmelerden haberdar olmak, Gündemdeki yenilikleri takip etmek ve okul arkadaşları ile ilgili gelişmeleri takip etmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine öğrenciler bazen eski arkadaşlarını bulmak için Facebook kullanmaktadırlar. Nadiren ortak ilgi ve gereksinimlere sahip bireyleri bulmak ve gruplara katılmak , insanlarla yüz yüze görüşmek , için Facebook kullanırken öğrencilerin Facebook'u nadiren bazı bilgilerini gizleyerek kullanmalarını dikkat çekicidir.

Facebook'un Öneme İlişkin Bulgular

"Facebook'un Önemi" alt boyutu altında 10 maddeden oluşan bölümdeki veriler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Facebook' un Kullanımına Yönelik Görüşler

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
Facebook sayesinde, insanlarla daha kolay etkileşime geçebiliyorum.	3.1370	1.15848
Facebook günlük hayatımın bir parçasıdır.	2.9041	1.27109
Facebook kapanırsa üzülürüm.	2.3151	1.40314
Facebook sayesinde fikirlerimi daha kolay ifade edebiliyorum.	2.3014	1.11411
Kendimi Facebook ağının bir parçası gibi hissediyorum.	2.0959	1.23788
Bir süre Facebook'a girmediğimde kendimi günlük hayattan soyutlanmış gibi hissediyorum.	2.0274	1.21304
İnsanlara Facebook hesabım olduğunu söylemekten gurur duyarım.	1.9315	1.37769
Yeni arkadaşlıklar kurmak için Facebook benim için önemlidir.	1.9041	1.06932
Facebook, kendimi önemli hissetmemi sağlıyor.	1.6712	.98678
Facebook ortamı bana günlük hayattan daha samimi geliyor.	1.5616	.91266

Tablo 12'a göre, öğrenciler *bazen* Facebook sayesinde insanlarla kolay iletişime geçebildiklerini ve Facebook'un günlük yaşamlarının bir parçası haline geldiğini belirtmişlerdir. Burada katılımcıların *nadiren* Facebook sayesinde fikirlerini daha kolay ifade edebiliyor olmaları da dikkat çekicidir. Katılımcıların, "Facebook ortamı bana günlük hayattan daha samimi geliyor" ifadesine katılmadıkları görülmektedir. Bu veriler, katılımcıların Facebook'u yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olarak görmediklerinin bir göstergesi olabilir.

Facebook'un derslerde kullanılmasına ait görüşlere ilişkin bulgular

"Facebook'un Derslerde Kullanılması" alt boyutunda öğrencilerin ders için oluşturulan gruplarda yapılan öğretim ve sosyal aktiviteleri değerlendirdikleri 8 maddeden oluşan likert tipi maddelere ait veriler Tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13: Facebook'un derslerde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
Sınıf arkadaşlarımla ödev ve proje çalışmalarımı paylaşmak için kullanıyorum.	4.0137	.82484
Derslerimle ilgili duyuruları öğrenmek için kullanıyorum.	3.8082	.90765
Arkadaşlarımla ödev ve projelerini görebilmek için kullanıyorum.	3.6986	1.02313
Ders ve sınıf arkadaşlarımla ilgili gelişmeleri takip etmek için kullanıyorum.	3.6438	1.07199
Bu derse katılana kadar Facebook'un derslerde etkin kullanılabileceğimi farkında değildim.	3.5753	1.14161
Dersle ilgili sorum olduğunda öğretmenime ulaşmak için kullanıyorum.	3.3973	1.07677
Derslerimde arkadaşlarımdan yardım istemek için kullanıyorum.	3.3288	1.09360
Derslerimle ilgili çalışmalarına destek olması için kullanıyorum.	3.2055	1.25785

Tablo 13' de görüldüğü gibi, öğrencilerin genellikle Facebook'u daha çok sınıf arkadaşlarıyla ödev ve proje çalışmalarını paylaşmak , dersle ilgili duyuruları öğrenmek ve grupta paylaşılan ödevleri ve projeleri görebilmek için kullanmaktadırlar. Öğrenciler genellikle Facebook'un derslerde etkin kullanılabileceğimi farkında olmadıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin dersle ilgili soruları olduğunda öğretmenlerine ulaşmak için nadiren Facebook'u kullandıkları sonucu, genellikle problemlerini arkadaşları ile iletişime geçerek çözmeyi tercih etmelerinden (Tablo 9) kaynaklanıyor olabilir.

ÖYS olarak Moodle ve Facebook Tercihlerine İlişkin Bulgular

Öğrenciler hem Moodle'ı hem de Facebook'u ÖYS olarak aynı anda kullanmışlardır. Bu nedenle her ikisini de bazı maddeler açısından karşılaştırma imkanına sahip olmuşlardır. Bu anlamda öğrencilerin "Moodle ve Facebook Tercihleri alt boyutundaki maddelere ait verileri Tablo 14' de verilmiştir.

Tablo 14. Facebook ve Moodle Tercihleri

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma
Derslerin Facebook üzerinden takibi, Moodle'a göre daha kolaydır.	3.8630	1.21695
Derslerin Moodle'ın yanı sıra Facebook üzerinden de takip edilmesini isterim.	3.6986	1.16291
Derslerin Moodle'ın yanı sıra Facebook üzerinden takip etmek isterim.	3.1918	1.27647
Bence sadece Facebook kullanmak yeterlidir.	2.5205	1.23726
Bence sadece Moodle kullanmak yeterlidir.	2.0000	1.06719

Tablo 14' de görüldüğü gibi, öğrenciler *genellikle* ÖYS olarak Facebook kullanımını, Moodle kullanımından daha kolay bulmaktadırlar . Yine *genellikle* Moodle'ın yanı sıra Facebook kullanmayı tercih etmektedirler. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin *nadiren* tek başına Moodle ya da tek başına Facebook kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Facebook'un avantaj/dezavantajlarına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin Nitel Bulgular

Facebook'un avantajlarına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik veriler Facebook kullanım anketinde öğrencilerin önem sırasına kadar birden beşe kadar sıralamalarının istenildiği bir soru ile toplanmıştır. Bu veriler üzerinde yapılan nicel analiz sonuçları frekanslar olarak Tablo 15'de verilmektedir. Aynı amaca yönelik ankette bulunan açık uçlu "Facebook'un bu derste kullanılması size ne avantajlar sağladı?" sorusuna verilen yanıtlar üzerinde ise içerik analizi gerçekleştirilmiş ve bu araştırma sorusu her iki analiz sonuçları yorumlanarak aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilerin, Facebook'un derslerde kullanımının sağladığı avantajlara yönelik sıralama şeklindeki soruya verdikleri cevaplarının ortalama değer ve standart sapma tablosu Tablo 15' de verilmiştir.

Tablo 15. Facebook'un derslerde kullanım avantajları

Maddeler	f	%
Kolay iletişim sağlaması	59	80.8
Duyurulardan vaktinde haberdar olma	48	65.8
Öğretmenden geri dönütü hemen alabilme	45	61.6
Kaynak ve materyal paylaşımına izin vermesi	44	60.3
Kullanımı kolay olması	42	57.5
İşbirliği sağlaması	35	47.9

Tablo 13'e göre, Facebook'un derslerde grup içi iletişimi sağlaması, öğrencilerin yarısından çoğu tarafından ortamın başta gelen avantajı olarak görülmektedir. İletişim kolaylığı sağlama avantajına yönelik olarak bir öğrenciye ait görüş (Ö11); "Öğretmen ve arkadaşlarımızla daha kolay iletişime geçebiliyoruz " şeklindedir.

Yine öğrencilerin yarısından çoğunun, Facebook'un derslerde kullanım avantajı olarak; duyurulardan vaktinde haberdar olma, öğretmenden geri dönüt alma, kaynak ve materyal paylaşmasına izin verme ve kullanım kolaylığı sağlaması olarak görmektedir. Örneğin geri dönüt alma ve kaynak ve materyal paylaşma avantajlarına yönelik olarak öğrencilerden gelen görüşler ; "Ödevlerimi paylaşmamda büyük yardımcım. Arkadaşlarıma ve öğretmenime ödevlerimi gösterip onların fikirlerini alabiliyorum(Ö52) ". "Derste olan bitenlerden ve ders dışında verilen ödevlerden haberdar olmak için kullanmak rahat oluyor (Ö43)" şeklindedir.

◆ Serpil Yalçınalp / Hacer Türkoğlu

Öğrencilerin yarısına yakını ise, Facebook ortamının işbirliği sağlamasını avantaj olarak belirtmiştir. Bu avantaja yönelik bir öğrenci görüşü (Ö32) şu şekildedir; “Sınıf içi verilen ödevlerde birbirimizin ödevlerini görmemizi sağlıyor ve yapamadığımız yerleri birbirimize sorma imkanı sağlıyor”

Öğrencilerin ankette bulunan açık uçlu “Facebook’un bu derste kullanılmasının sizce ne dezavantajları ne oldu?” sorusuna verdikleri yanıtlarda önemli noktalar ortaya çıkmıştır. Bunların başında Facebook’un ders takibini zorlaştırıcı ve dikkatini bölen özelliği gelmektedir. Örneğin Ö4; “Dikkat dağılabilir sonuçta, Facebook bir sosyal ağ”. “Facebook’a takılarak dersi takip etmeyi bırakabiliriz, dikkatimiz dağılır” (Ö31). “Dersle ilgili olmayan konularla ilgilenildiği zaman dersi engelleyebilir” (Ö26). Facebook aynı zamanda sosyal bir ağ olduğundan ötürü dikkat dağıtıcı unsurları içerebilmektedir. bir ödev yapılacağı zaman konsantrasyonu bozup ilgiyi başka yöne çekebilir bu da ödevin veya paylaşımın etkili bir şekilde olmasını engelleyebilir” (Ö40) demişlerdir.

Öğrenciler tarafından belirtilen bir diğer dezavantaj ise; paylaşılan bilgilerin herkes tarafından görülüp, istenmeyen yorumlara maruz kalmadır. Bu konuda; Ö7, “Bence bir dezavantajı yok ama paylaşımımızı sadece hocamızın görmesini istersek bu Facebook’da mümkün olmayabilir.” Ö 72 ise, “Her yaptığım çalışmanın başkaları tarafından görünmesini istemeyebilirim. Bazı çalışmaların bana özel olma özelliğini tehdit ediyor”. Özellikle Facebook’un ÖYS olarak kullanılmasına ilişkin ders ve öğretim tasarımlarında bu konuların titizlikle üzerinde durulması öğrenme ve öğretim süreçlerinin etkinliği açısından önemli olacaktır.

Bölümler Arası Farklılıklara İlişkin One Way-ANOVA Sonuçları

Bölgümlere göre ortaya çıkan faktörler bazında farklılık olup olmadığı One Way-ANOVA analizi ile incelenmiştir. Öncelikle varyansların homojenliği testi için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Facebook’un Önemi dışında bütün bağımlı değişkenler anlamlı bir şekilde .05’den büyük olduğundan %95 güvenle diğer bağımlı değişkenler için varyansın homojen olduğuna karar verilmiştir. Kalan üç faktör için ANOVA testinin devamına karar verilmiştir.

Tablo 16. Levene Varyans Eşitliği Testi

	F	df1	df2	Sig.
Facebook’un Derslerde Kullanılması	1.227	3	69	.307
Facebook’un Önemi	3.348	3	69	.024
Facebook’u Kullanma Amaçları	1.829	3	69	.150
Moodle ve Facebook Tercihleri	.457	3	69	.713

Levene testi sonucunda varyansın homojen olduğu "Facebook'un Derslerde Kullanılması", "Facebook'u Kullanma Amaçları" ve "Moodle ve Facebook Tercihleri" bağımlı değişkenlerinin bölümlere göre farklılıkları ANOVA test sonuçları aşağıda Tablo 17 'de verilmiştir.

Tablo 17. Bölümlere göre Farklılıkların İncelenmesi-One Way Anova Sonuçları

	.	Kareler Top	df	Kareler Ort.	F	p
Facebook'un Derslerde Kullanılması	Gruplar Arası	313.029	3	104.343	2.929	.040
	Gruplar içi	2457.930	69	35.622	35.622	
	Toplam	2770.959	72			
Facebook'u Kullanma Amaçları	Gruplar Arası	104.424	3	34.808	.726	.540
	Gruplar içi	3307.056	69	47.928		
	Toplam	3411.479	72			
Moodle ve Facebook Tercihleri	Gruplar Arası	72.846	3	24,282	1.468	.231
	Gruplar içi	1141.593	69	16,545		
	Toplam	1214.438	72			

Tablo 17'deki Anova sonuçlarına göre Facebook'un Kullanma Amaçları'na yönelik öğrenci görüşleri, öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir (sig=.540, p>0.05). Bunun yanı sıra Facebook-Moodle tercihlerinin de öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılık göstermediği görülmektedir. (sig=.231 p>0.05).

Buna karşın, Facebook'un derslerde kullanılabilirliğine yönelik öğrenci görüşleri, öğrencilerin okudukları bölümlere göre farklılık göstermektedir (sig= .040 p<0.05). Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğu Post Hoc testi yapılarak incelenmiştir (Tablo 18).

Tablo 18. Facebook'un Derslerde Kullanılmasına Post-Hoc Testi Sonuçları

Donatt-t(2 sided)	Bölümler	Ortalamaların Farkı	sd	p
Facebook'un Derslerde Kullanılması	Okul Öncesi	5.85185	2.29725	.031
	Sosyal Hiz.			
	Sınıf Öğr.	5.98291	2.30827	.028
	Sosyal Hizmetler			

Analiz sonuçları (Donatt-t 2 sided) 'a göre Facebook'un Derslerde Kullanılmasına ilişkin okul öncesi öğretmenliği ve sosyal hizmetler bölümü öğrencilerinin görüşleri arasında (sig=0.031, p<0.05) ve sınıf öğretmenliği ve sosyal hizmetler bölümleri arasında sig=0.028, p<0.05) farklılık olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin Facebook'u günlük yaşamlarında yaygın olarak kullandıkları görülmektedir. Bu ortam öğrenciler tarafından öncelikle sosyal anlamda iletişim için tercih edilmektedir. Özellikle iletişim açısından tercihi vurgulayan bu sonuç Miron ve Ravid (2015), çalışmalarında Facebook'un akademik amaçlı olarak öğrenciler tarafından beğenildiğini, özellikle kolay ve hızlı iletişim sağlama açısından tercih edildiği sonucu ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Hrastinski ve Aghaee (2012)'nin çalışmasında da üniversite öğrencilerin Wikipedia ve YouTube'u ders materyallerine erişmek, Facebook'u ise arkadaşları ile iletişim başlatmak amacı ile kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada Facebook'un yüz yüze ve Moodle'daki derslerini destekler şekilde kullanılmasına yönelik olarak öğrenciler Facebook'u en fazla sınıf arkadaşları ile ödev ve proje çalışmalarını paylaşmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Facebook'u ders içinde ciddi oranda en çok paylaşım amaçlı kullanmaları ortamın bu özelliğinin etkin çalıştığı ve öğrenciler tarafından benimsendiğinin bir göstergesidir.

Öte yandan araştırma sonuçlarına göre, ÖYS olarak Facebook'un, öğrenciler tarafından Moodle' un yanı sıra tercih edilen bir ortam olduğu söylenebilir. Bunun sebepleri arasında Facebook'daki özelliklerin, Moodle'da gerçekleşmesi zor olan ödevlerin daha kolay paylaşılabilmesi, öğrencilerin birbirlerinin ödevlerini görüp yorum yapabilmeleri, öğrencilerin öğretmenlerinden anında dönüt alabilmeleri, dersle ilgili duyuruların hemen öğrenebilmeleri, grup içerisinde işbirliği sağlanması, kaynak ve materyal paylaşımına izin verilmesi ve grup içi iletişimin sağlanması gibi özellikleri kolaylıkla sağlaması olarak gösterilebilir. Bu çalışmada öğrenciler net bir şekilde Facebook'u Moodle'a bir alternatif değil ancak Moodle'un yanı sıra özellikle iletişim açısından kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Petrovic ve diğerleri (2014)'nin çalışmasında öğrencilerin Facebook ve Moodle'u üstün gördükleri yönler ile benzerlik taşımaktadır. Petrovic ve diğerleri (2014) çalışmalarında, öğrencilerin Facebook'u; kolay kullanım, kolay iletişim sağlama, öğretmenlerden kolay ve hızlı geri dönüt alma, kaynakların ya da bilgilerin hızlı ve kolay paylaşımı, daha kolay bir ara yüze sahip olma açısından Moodle'dan daha üstün bulduklarını buna karşın Moodle'u ise derse konsantre olma, iyi bir ders ortamı sunma ve kişisel bilgilerin güvenliği açısından daha üstün gördüklerini ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada öğrenciler tarafından paylaşılan bilgilerin herkes tarafından görülebiliyor olması, bir sosyal medya ortamı olarak ders akışını engelleyerek dikkati dağıtma potansiyeli birer dezavantaj olarak belirtilmiştir. Bu durum Wang ve diğerlerinin (2012) çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Bu çalışmada katılımcıların Moodle ile tanışıklarının bir dönem ile sınırlı olması ve Moodle' un ÖYS olarak Facebook'tan çok daha karmaşık bir yapıya sahip olması, gün içerisinde Moodle' un Facebook kadar takip edilmemesi araştırmanın sınırlılık-

ları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların Moodle' un tüm özelliklerine vakıf olduktan sonra yapılacak olan karşılaştırma sonuçlarının daha farklı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak Facebook'un daha sıklıkla takip ediliyor olması ve ödev paylaşımında Moodle'a göre daha esnek olduğunun düşünülmesi ileride geliştirilecek ya da güncellenecek öğrenme yönetim sistemlerinde öğrencilerin iletişim boyutunda ilgilerini çekecek özelliklerin önemini ve birbirlerinin ödev ve projelerini izleyerek üzerinde birlikte çalışabilecekleri eklentilerin önemini vurgulamaktadır.

Kaynakça

- Al-Bahrani, A., Patel, D., Sheridan, B. (2015). Engaging students using social media: The students' perspective. *International Review of Economics Education*, 19, pp. 36-50.
- Albayrak, D., Yildirim, Z. (2015). Using social networking sites for teaching and learning: Students' involvement in and acceptance of facebook® as a course management system *Journal of Educational Computing Research*, 52 (2), pp. 155-179.
- Arabacıoğlu, T. ve Akar-Vural, R. (2014). Using Facebook As a ÖYS?. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – April 2014*, volume 13 issue 2, pp.202-214.
- Blackey, H., ve Chew, E. (2009). Social Software Policy 2009–2012 for the University of Glamorgan. The Policy of the University of Glamorgan. (Aktaran Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K., Chew, E.(2010) 'Get out of MySpace!' *Computers&Education*, baskı 54, sayfa 776–782. Sf.781. 12 Mayıs 2016 tarihinde <http://learninginnovationexperts.pbworks.com/f/Get+out+of+my+space.pdf> adresinden erişilmiştir.)
- Boyd, D., ve Ellison, N. (2007). *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*, 5 Mart 2008 tarihinde <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Soysal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları
- Chen, Y.C. (2014). The effect of using a facebook group as a learning management system (2014) *Computers in Education Journal*, 5 (4), pp. 42-53.
- DeSchryver, M., Mishra, P., Koehler, M. ve Francis, A. (2009). Moodle vs. Facebook: Does using Facebook for Discussions in an Online Course Enhance Perceived Social Presence and Student Interaction?. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp. 329-336). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Madran, O. (2010). *Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı*, XV. Türkiye'de İnternet Konferansında sunulan bildiri, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul. 29.06.2012 tarihinde <http://inet-tr.org.tr/inetconf15/ozet/10.html> adresinden erişilmiştir.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to Design and Evaluate Research in Education* (3rd Edition). McGraw-Hill Inc.

◆ Serpil Yalçınalp / Hacer Türkoğlu

- Haverback, H. R. (2009) 'Facebook: Uncharted territory in a reading education classroom'. *Reading Today*, pp. 34.
- Hrastinski, S., Aghaee, N.M. (2012) How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study *Education and Information Technologies*, 17 (4), pp. 451-464.
- Internet World Stats (2015). Usage and population Statistics. Kasım 2013 tarihinde <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm> adresinden erişilmiştir.
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., Pieterse, E. (2012). 'Facebook Groups as ÖYS: A Case Study' *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 13, 2012; pp. 33-48.
- Miron, E., Ravid, G. (2015). Facebook groups as an academic teaching aid: Case study and recommendations for educators. *Educational Technology and Society*, 18 (4), pp. 371-384.
- Muñoz, C. L., ve Towner, T. L. (2009). 'Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom'. Paper presented at 2009 Society for Information Technology and Teacher Education conference in Charleston, South Carolina, 2009. 20.06.2011 tarihinde <http://www46.homepage.villanova.edu/john.immerwahr/TP101/Facebook.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Petrovic N., Jeremic V., Cirovic M., Radojicic Z. ve Milenkovic N. (2014) Facebook Versus Moodle in Practice, *American Journal of Distance Education*, 28(2), pp.117-125
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayın Dağıtım, 3.Bas.
- Yıldırım Z, Reigeluth, C.M, Kwon, S., Kageeto, Y. ve Zihang Shao (2014) A comparison of learning management systems in a school district:searching for the ideal personalized integrated educational system (PIES), *Interactive Learning Environments*, 22(6) pp. 721-736.
- Wang, Q., Woo, H.L., Quek, C.L., Yang, Y. ve Liu, M. (2012). 'Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study'. *British Journal of educational Technology*. Vol 43, 2012; pp. 428-438.
- We are Social (2016). Digital-in-2016. 2.06.2016 tarihinde <http://www.slideshare.net/wearesocialsg/digital-in-2016/> adresinden erişilmiştir.

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ADANMIŞLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Esen ALTUNAY**

Öz: Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin güven düzeyleri ile adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama yöntemidir. Araştırmanın örneklemi, 805 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri cinsiyetine, mesleki kıdemlerine, kurumda çalışma süresine, branşına ve mezun olduğu fakülteye bakıldığında anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin okullarına duydukları güvenin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri mesleki kıdem, kurumda çalışma süresi ve branşlarına göre anlamlı fark göstermezken cinsiyet ve mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Aynı zamanda ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında yapılan analizler sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel adanmışlık düzeyleri ile genel örgütsel güven düzeyleri arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda okula ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini geliştirmek için çalışma ortamları ve oryantasyon programları düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel adanmışlık, örgütsel güven, ilköğretim öğretmenleri.

* Altunay, E. (2016). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Adanmışlık Düzeylerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Bilimsel Araştırma Projesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İzmir. Projesinin bazı bölümlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Yrd.Doç.Dr.; Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, İzmir.

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL TRUST AND COMMITMENT LEVEL OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS*

Esen ALTUNAY**

Abstract

The purpose of the study was to determine the relationship between primary school teachers' organizational commitment levels and trust levels. The design of this research was the correlational model. The sample of this research was 805 primary school teachers. According to findings of this research, the school commitment levels of primary school teachers are quite high. There were significant differences in the organizational commitment levels of primary school teachers according to gender, seniority, seniority in the school, branch and graduate from faculty variables. The school trust levels of primary school teachers are quite high. There were also significant differences in the organizational trust levels of primary school teachers according to seniority, branch and graduation level variables. Also, there was a positive correlation between the levels of organizational commitment and trust of primary school teachers. In line with these results to improve commitment level of the new and young primary school teachers began to the profession and school it may be suggested to be organized positive working environments and orientation programs

Keywords: Organizational commitment, organizational trust, primary school teachers.

Giriş

Eğitim örgütleri hammadde ve işleyeni insan olan, açık sosyal sistemlerdir. Eğitim örgütleri, toplumu geniş bir ölçüde etkilemekte ve ondan etkilenmektedir. Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirme düzeyi, toplumun geniş bir kısmını etkilediği için çıktısını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen birçok değişken büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle insan ögesini ele alan örgütsel davranış araştırmacıları, son dönemlerde insan kaynağının davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen etmen-

* Altunay, E. (2016). Exploring of Commitment Levels of Primary School Teachers, Unpublished Scientific Research Project, Ege University Faculty of Education, Division of Educational Sciences, Department of Education Administration, İzmir. This research based on some divisions of this project.

** Asistant Prof. Dr.; Ege University, Faculty of Education, Division of Educational Sciences, Department of Education Administration, İzmir.

leri daha çok incelemektedirler. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için tüm girdi ve çıktılarının ortaya konulması ve süreçlerin belirlenmesi çıktının niteliğini geliştirmede büyük önem taşımaktadır (Artun, 2008). Bu süreçte eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlayan örgütsel adanmışlık kavramı yönetim örgütleri ve yöneticiler açısından önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel adanmışlık, “bireyin davranışlarıyla sınırlı olan veya resmi ve önceden belirlenmiş kuralları aşan davranışlar” olarak tanımlanabilir (Celep, 2000; Güner, 2006). Bir örgütte bireyin kimlik edinmesi ve o örgüte ilişkin tutku ve içtenliğinin göreceli gücü örgüte adanmışlığını göstermektedir (Mowday, Porter ve Steers, 1982). Örgütsel adanmışlık bireyin, bir örgütün değerlerine ve amaçlarına, rolüne ve örgütün kendisine duyulan duygusal, hatta taraflı bir bağlılığını belirtmektedir (Buchanan, 1974: Akt. Karakuş, 2008). Adanmışlık, bireyin bir örgüt ve üyeleri ile kendini özdeşleştirme ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için örgüte üyeliğini sürdürme isteğinin yüksek olması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlara göre; bireyin örgütsel değerler ve amaçları benimsemesi ve bunlara ilişkin güçlü inancı, örgüt için öngörülenin üstünde çaba sarfetmesi ve üyeliği sürdürmeye ilişkin güçlü bir isteğe sahip olması gerekir (Güner, 2006). Aslında adanmışlık durumu, toplumsal yaşamın her yerinde mevcut olup, sosyal güdünün duygusal bir anlatımıdır. Bir diğer ifadeyle bir nesneye, gruba veya bireye bağlılık gösterme ona karşı yerine getirilmesi gereken bir yükümlülüğü de içermektedir (Ergun, 1975). Adanmışlığın temelindeki aidiyet duygusu, birey ile örgüt arasında bir tür bağ oluşturmada ve bireyin ortak kültür ve amaç çerçevesinde davranmasına yol açmaktadır (Bozdemir ve Yolcu, 2014; Sığırı, 2007).

Örgütsel adanmışlık kavramı Whyte (1956) tarafından ilk olarak ele alınmış, daha sonra bir çok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Akt. Gül, 2002). Bireyin psikolojik bir sözleşmeyle örgüte girmesiyle başlayan örgütsel adanmışlık, bir üye olarak işin gerektirdikleri ve amaçlar konusunda bilgi edinilmesiyle gelişmektedir. Bu süreçte birey örgütün kimliğini edinerek yeni bir güç birliği oluşturmaktadır (Bozdemir ve Yolcu, 2014; Gül, 2002). Hem genel olarak örgütün etkililiği ve çıktılar üzerinde belirleyicidir, hem de bireysel olumlu sonuçları ortaya çıkmaktadır. Üyelerin daha sadık ve üretken olmaları (Ward ve Davis, 1995), işe zamanında gelme oranlarının artması (Karakuş, 2008), işten ayrılma isteğinin azalması (Saridede ve Doyuran, 2004), işte hazır bulunma (attendance) oranlarının artması (Karakuş, 2008), örgütsel vatandaşlık davranışlarının artırması (Bolon, 1997), işi savsaklama oranlarının azalması (Özden, 1997), örgütle performans ve özdeşleşme düzeylerinin artması (Bogler ve Somech, 2004), psikolojik durumunun olumlu olarak etkilenmesi ve fiziksel, iş ve psikolojik stres nedenlerinin belirtilerinin azalması (Karakuş, 2008) vb. örgütsel adanmışlığın olumlu sonuçlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda örgütsel yaşam konusunda bu kadar çok olumlu sonucu olan örgütsel adanmışlık kavramının geliştirilmesi açısından gerekli örgütsel ortamın sağlanması önem taşımaktadır. Bireyin iş performansı ve dolayısıyla örgütsel adanmışlığının ortaya çıkmasında etkili olan birtakım faktörler

bulunmaktadır. Bunlar arasında, bireylerin sahip oldukları kişilik özellikleri, örgütsel güven algıları, vb. sayılabilir.

Güven, herhangi bir baskı unsuru olmadan bir başkasının davranışlarının bireyin istekleri doğrultusunda oluşacağına ilişkin bir inanca sahip olmasıdır (Mayer, Davis ve Schhoorman, 1995). Bu duygu insanları psikolojik olarak birlikte tutar, onlara bir zarar gelmeyeceği duygusunu verir ve tüm bireylerarası ilişkilerin altyapısında yer alır (Ünsal, 2004). Güven kavramı Maslow'un gereksinimler sıradizininde sosyal gereksinimler altında ele alınmaktadır (Koçel, 1999). Bireyin sosyal gereksinimleri olarak sorumluluk duyma, sevmeye, sevilme, yardımcı olma, ait olma, şefkat gösterme, kabul edilme, vb. sayılabilir. Bu gereksinimlerin giderilmesinin temelinde "karşılıklı güven" duygusu bulunmaktadır (Yılmaz, 2005). Bu doğrultuda güvenin daha çok ilişkisel ve beklentisel içeriği öne çıkmaktadır. Yani bir başkasının davranışlarının zararlı olacağından çok yararlı olacağına ilişkin beklentiyi temel alır. Olumlu beklentiler, bir başkasına güvenme ve ona göre davranışlar sergileme istekliliğini göstermesine neden olur. Bu bağlamda güven, bireylerarası ilişkilerdeki temel duygular arasında büyük önem taşımaktadır (Asunakutlu, 2002). Bireyler arası ilişkilerin başarıyla yürütülmesi ve örgütsel etkinliğin sağlanması önemli oranda güven duygusuna dayalıdır (Aldemir, 1985). Bu anlamda güvenle doğru orantılı olarak daha fazla sadakat ve bağlılık oluşmaktadır. Bu bağlamda örgütlerin etkililiği, verimliliği ve başarısı açısından bireylerin örgütsel güven ile adanmışlık düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bilimsel araştırma bulguları önem taşımaktadır.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgütsel adanmışlık kavramına ilişkin bilimsel araştırma bulguları pratik uygulama ile teori arasındaki bağın güçlendirilmesine destek olacak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Okullarda öğretmen adanmışlığına katkı sağlayan etkenlerin artırılması ve öğretmen adanmışlığının olumsuz olmasına neden olan etkenlerin değiştirilmeye çalışılması, okulların başarısının artmasını sağlayabilir. Eğitim örgütlerinin ham maddesi insandır, öğretmen ve yöneticiler insan üzerinde çalışmakta, öğrenci toplumun istediği yönde değiştirilmeye ve geliştirilmeye çalışılmaktadır (Artun 2008; Özdemir, 2000). Eğitim örgütlerinin amacı insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olduğuna göre çalışanlarının okullarına güven düzeylerinin ve adanmışlık düzeylerinin yüksek olması okulların amaçlarına ulaşmasına daha çok katkı sağlayacaktır.

Alanyazında örgütsel adanmışlık konusunda birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda (Artun, 2008; Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Bozdemir ve Yolcu, 2014; Celep, 2000; Demirel, 2008; Güner, 2006; Karagöz, 2008; Karakuş, 2008; Keskin, 2005; Taştan, 2014; Zöğ, 2007) daha çok iş doyumu, vatandaşlık, problem çözme becerileri, vb. örgütsel adanmışlığın çıktıkları olabilecek bazı kavramlarla ilişkisi, adalet, yönetim yapısı, duygusal zekâ düzeyi ve liderlik stili vb. örgütsel adanmışlığın öncülleri olabilecek kavramlarla ilişki incelenmiştir. Demirel' in (2008) araştırmasında ise işletmelerde örgütsel bağlılık üzerinde örgütsel güvenin etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

◆ Esen Altunay

Bu anlamda ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven ile adanmışlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiyi belirlemeye çalışan bu araştırmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulları öğretmenlerinin güven duyguları ile çalıştıkları okullara duydukları adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve algılarının bireysel ve mesleki özelliklerine göre nasıl değiştiğini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ilköğretim okulları öğretmenlerinin güven duyguları ile çalıştıkları okullara duydukları adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olduğundan ilişkisel tarama desenindedir. Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama deseni, iki veya daha çok değişken arasında değişim düzeyini görmeyi amaçlayan bir araştırma deseni (Karasar, 1991). Tarama modeli, geçmişte olan ya da mevcut bir durumu betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada birey, olay ya da nesne mevcut koşulları içinde tanımlanır. Birey, nesne ya da olaya ilişkin herhangi bir biçimde değiştirme ve etkileme çabası sözkonusu olmaz (Karasar, 1991).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, İzmir ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İzmir ili metropol ilçelerindeki toplam 11225 ilkokul ve 11766 ortaokul öğretmeni dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu öğretmen sayısı için Krejcie ve Morgan'ın (1970) %99 güvenirlik düzeyi ve %5 hata sınırına göre önerdiği örneklem sayısı 430 ilkokul öğretmeni ve 430 ortaokul öğretmeni olarak belirlenmiştir. Uygulamada belirlenen katılımcı sayısına ulaşmak için evreni temsil edebilirliği %72 oranında olan Bornova, Bayraklı, Çiğli, Buca, Karabağlar, Gazimir, Konak ve Karşıyaka ilçeleri seçilmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı örneklem grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin bireysel özelliklere göre dağılımı

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	565	96,6
	Erkek	240	3,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	44	5,5
	6-10 yıl	75	9,3
	11-15 yıl	131	16,3
	16-20 yıl	247	30,7
	21 yıl ve üstü	308	38,3
Kurumda çalışma süresi	1-5 yıl	465	57,8
	6-10 yıl	141	17,5
	11-15 yıl	97	12,0
	16 yıl ve üstü	102	12,7
Branş	Sınıf/Okulöncesi	462	57,4
	Sözel Alan	162	20,1
	Sayısal Alan	97	12,0
	Uygulamalı Alan	72	8,9
	Meslek Dersi	12	1,5
Mezun olunan fakülte	Eğitim fak	597	74,2
	Fen-Edebiyat	122	15,2
	Diğer	86	10,7
Toplam		805	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın verileri 805 ilköğretim öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerin çoğunluğu, cinsiyetleri kadın (n=565, %96,6), 16-20 yıl (n=247, %30,7) ve 21 yıl ve üstü (n=308, %38,3) mesleki kıdeme sahiptirler, kurumda çalışma süreleri 1-5 yıl arasında (n=465, %57,8) değişmektedir, branşları genelde sınıf veya okulöncesi öğretmenliğidir (n=462, %57,4) ve mezun olunan fakülte eğitim fakültesidir (n=597, %74,2).

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) tarafından Türkçeye çevrilen ve orjinal formu Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen “Çok Amaçlı T Ölçeği”, Celep (2000) tarafından geliştirilen “Eğitim Kurumlarında Adanmışlık Düzeyi Ölçeği” kullanılmış ve kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları şöyle ele alınabilir:

a) Kişisel bilgi formu

Katılımcıların bireysel ve mesleki bilgilerinin toplanması amacıyla araştırmacı bir kişisel bilgi toplama formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde, katı-

◆ Esen Altunay

lımcıların cinsiyet, görev türü, mezun olunan fakülte vb. değişkenlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

b) Okullarda örgütsel güven ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarını belirlemek için Hoy ve Tschannen-Moran (2003), “Çok Amaçlı T Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Ölçek Likert tipi ve altılı olarak derecelendirilmiştir. Ancak Özer ve arkadaşları (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan araç, beşli Likert olarak aktarılmış ve kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyutludur. Ölçekte meslektaşlara güven (8 madde); veli-öğrencilere güven (10 madde) ve okul müdürüne duyulan güven boyutları (8 madde) bulunmaktadır. Ölçeğin ilk uygulamasında Cronbach alfa değerlerinin, ölçeğin geneli için “.96” meslektaşlara güven boyutunda “.93”, okul müdürüne güven boyutunda “.98” ve veli-öğrencilere güven boyutunda “.94” olduğu bulunmuştur. Özer ve arkadaşları (2006) aracın Türkçe’ye eşdeğerlik uyarlamasını yapmışlardır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Bartlett Test of Sphericity ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri ile belirlenmiştir. Bartlett Test of Sphericity 1359.780 ve KMO değeri .83 olarak belirlenmiştir (p=.000). Araştırmada faktör analizi aracın yapı geçerliliğini görmek için yapılmış, maddelerin üç boyutta dağıldığı görülmüştür. Boyutlar aynı isimle adlandırılmış madde sayıları değişmiştir: 7 madde ile meslektaşlara güven, 8 madde ile veli ve öğrencilere güven ve 5 madde ile okul müdürüne güven olarak kullanılmıştır.

Ölçeğin toplam varyansını (% 48.83), % 29.80 ile birinci boyut, % 11.76 ile ikinci boyut ve % 7.27 ile üçüncü boyut karşılamaktadır. Ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) “.86”, meslektaşlara güven boyutu için “.82”, veli ve öğrencilere güven boyutu için “.70”, okul müdürüne güven boyutu için “.87” belirlenmiştir. Bu araştırmada ise iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için “.88”, meslektaşlara güven boyutu için “.83”; veli ve öğrencilere güven boyutu için “.83” ve müdüre güven boyutu için “.86” olarak belirlenmiştir.

c) Eğitim kurumlarında adanmışlık düzeyi ölçeği

Eğitim kurumlarında adanmışlık ölçeği, Celep (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 boyutlu olup 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Likert tipi ve beşli olarak derecelendirilmiştir. Okula Adanma Ölçeği (OAÖ), taslağında 14 madde olarak hazırlanmış; ancak madde analizi sonucunda 9 madde kalmıştır (1-5-9-13-17-21-25-27-28). Olumsuz ifadeli iki madde (13-25) ters yönde puanlanmıştır. Öğretmenlik Mesleğine Adanma Ölçeği (MAÖ), 12 madde taslak olarak hazırlanmış ancak madde analizi sonucu 6 madde (3-7-11-15-19-23); Çalışma Grubuna Adanma Ölçeği (GAÖ) 6 madde olarak hazırlanmış (4-8-12-16-20-24) ve Öğretim İşlerine Adanma Ölçeği (İAÖ), 9 madde olarak hazırlanmış, madde analizi sonucu 7 madde (2-6-10-14-18-22-26); (Akt. Celep, 2000) olarak kullanılmıştır. Celep, Doyuran, Sarıdede ve Değirmenci’nin (2004) araştırmasında ölçeğin yeni yapılan faktör analizi sonucunda 7 madde elenerek 4 boyuttan oluşan 22 maddelik çok boyutlu örgütsel adanmışlık ölçeği oluşturulmuştur.

Ölçeğin toplamda % 53,89 olan varyansını % 29,19'la okula adanma boyutu, % 12,14'le mesleğe adanma boyutu, % 7,23'le işe adanma boyutu, % 5,23'le çalışma grubuna adanma boyutu açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha katsayıları; toplamda .88, mesleğe adanma .81, okula adanma .84, çalışma grubuna adanma .71 ve işe adanma .76, olarak bulunmuştur (Celep vd., 2004). Bu araştırmada ise iç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için . " .91" , öğretim işine adanma boyutu için ".75"; mesleğe adanma boyutu için ".82"; okula adanma boyutu için ".85" ve çalışma grubuna adanma boyutu için ".82" olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak normal dağılıma uygunluk belirlenmiştir. Veri analizlerinde, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Betimsel istatistikler olarak parametrik dağılımlar ve non parametrik dağılımlar olduğu görülmüştür. İkili karşılaştırmalar için t-testi veya Mann Whitney U testi; üç ve daha fazla boyutlu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis H Testi veya ANOVA, örgütsel adanmışlık ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi anlamak için ise Pearson Korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmannın deseni temelinde araştırma problemlerine göre bulgular verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem: "İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyi nedir?" şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyi

Örgütsel Adanmışlık Düzeyi	\bar{X}	SS
Öğretim işine adanmışlık	4,286	,4752
Mesleğe adanmışlık	4,221	,6689
Okula adanmışlık	3,890	,7559
Çalışma grubuna adanmışlık	3,766	,7423
Toplam adanmışlık	4,060	,5268

Tablo 2'de ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin puan ortalamaları görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin öğretim işine adanmışlık puan ortalamaları $\bar{X} = 4,286$ 'dır. İlköğretim öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık puan ortalamaları $\bar{X} = 4,221$; okula adanmışlık puan ortalamaları $\bar{X} = 3.890$; çalışma grubuna adanmışlık puan ortalamaları $\bar{X} = 3.776$ 'dır. Genel örgütsel adanmışlık puan orta-

lamaları $\bar{X} = 4.060$ "Her zaman" düzeyindedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık boyutlarından en yüksek algıladıkları boyut öğretim işine adanmışlık boyutu ($\bar{X} = 4,286$) ve en düşük algıladıkları boyut çalışma grubuna adanmışlık boyutudur ($\bar{X} = 3.776$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem: "İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyi bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmektedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan ilköğretim öğretmenlerinin bireysel özelliklerine göre örgütsel adanmışlık düzeyi tek tek analiz edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin t testi analizi

Örgütsel Adanmışlık	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Öğretim İşine Adanmışlık	Kadın	565	4,312	,4654	801	2,175	,030
	Erkek	240	4,231	,4916			
Mesleğe Adanmışlık	Kadın	565	4,297	,5853	801	4,400	,000
	Erkek	240	4,043	,8048			
Okula Adanmışlık	Kadın	565	3,874	,7646	801	-,910	,364
	Erkek	240	3,926	,7354			
Çalışma Grubuna Adanmışlık	Kadın	565	3,785	,7518	801	1,043	,298
	Erkek	240	3,726	,7206			
Toplam Adanmışlık	Kadın	565	4,089	,5042	801	2,174	,030
	Erkek	240	3,996	,5718			

Tablo 3 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin öğretim işine adanmışlık ($t = 2,175$; $p < 0.05$) ve mesleğe adanmışlık ($t = 4,400$; $p < 0.05$) puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinden okula adanmışlık ($t = -,910$; $p > 0.05$) ve çalışma grubuna adanmışlık ($t = 1,043$; $p > 0.05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinden, öğretim işine adanmışlık boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,312$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 4,231$) daha yüksektir. Mesleğe adanmışlık boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,297$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 4,043$) daha yüksektir. İlköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel adanmışlık düzeylerinde kadınların puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,089$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,996$) daha yüksektir.

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Mesleki kıdeme göre örgütsel adanmışlık düzeylerinin tek yönlü varyans analizi

Örgütsel Adanmışlık	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı fark
Öğretim İşine Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	44	4,280	,4873	4,613	,001	2-5 3-5 4-5
	(2) 6-10 yıl	75	4,200	,4730			
	(3)11-15 yıl	131	4,181	,5131			
	(4) 16-20 yıl	247	4,269	,4588			
	(5) 21 yıl ve üstü	308	4,367	,4591			
Mesleğe Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	44	4,485	,5624	4,183	,002	1-2 1-3 1-4 2-5 3-5
	(2) 6-10 yıl	75	4,068	,7044			
	(3)11-15 yıl	131	4,137	,6549			
	(4) 16-20 yıl	247	4,183	,6662			
	(5) 21 yıl ve üstü	308	4,286	,6685			
Okula Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	44	4,004	,7563	5,512	,007	2-5 3-5 4-5
	(2) 6-10 yıl	75	3,747	,6773			
	(3)11-15 yıl	131	3,751	,8065			
	(4) 16-20 yıl	247	3,862	,7616			
	(5) 21 yıl ve üstü	308	3,990	,7346			
Çalışma Grubuna Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	44	3,727	,8036	5,008	,001	2-4 2-5 3-5
	(2) 6-10 yıl	75	3,488	,7190			
	(3)11-15 yıl	131	3,658	,7411			
	(4) 16-20 yıl	247	3,785	,7845			
	(5) 21 yıl ve üstü	308	3,870	,6834			
Toplam Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	44	4,148	,5281	5,667	,000	1-2, 1-3 2-3, 2-4 2-5 3-5 4-5
	(2) 6-10 yıl	75	3,899	,4957			
	(3)11-15 yıl	131	3,953	,5407			
	(4) 16-20 yıl	247	4,043	,5133			
	(5) 21 yıl ve üstü	308	4,146	,5231			

Tablo 4 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri öğretim işine adanmışlık ($F=4,613$; $p<0.05$), mesleğe adanmışlık ($F=4,183$; $p<0.05$), okula adanmışlık ($F=5,512$; $p<0.05$), çalışma grubuna adanmışlık ($F=5,512$; $p<0.05$) ve genel örgütsel adanmışlık düzeylerinde ($F=5,667$; $p<0.05$) mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre yapılan LSD analizinde; öğretim işine adanmışlık puanları 2-5, 3-5 ve 4-5 grupları, mesleğe adanmışlık puanları 1-2, 1-3, 1-4, 2-5 ve 3-5 grupları, okula adanmışlık 2-5, 3-5 ve 4-5 grupları, çalışma grubuna adanmışlık 2-4, 2-5 ve 3-5 grupları ve genel örgütsel adanmışlık düzeylerinde 1-2, 1-3, 2-3, 2-4,

◆ Esen Altunay

2-5, 3-5 ve 4-5 grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adanmışlık düzeyinin 21 yıl ve üstü grubunda diğer meslek kıdemi gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin kurumda çalışma süresine göre örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Kurumda çalışma süresine göre örgütsel adanmışlığın tek yönlü varyans analizi

Örgütsel Adanmışlık	Kurumda Çalışma Süresi	n	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğretim İşine Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	465	4,267	,4661	3,030	,029	1-4 2-4 3-4
	(2) 6-10 yıl	141	4,271	,4906			
	(3)11-15 yıl	97	4,263	,5062			
	(4) 16 yıl ve üstü	102	4,418	,4498			
Mesleğe Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	465	4,176	,6761	2,876	,035	1-4
	(2) 6-10 yıl	141	4,255	,6145			
	(3)11-15 yıl	97	4,215	,7001			
	(4) 16 yıl ve üstü	102	4,384	,6591			
Okula Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	465	3,844	,7561	3,180	,023	1-4 3-4
	(2) 6-10 yıl	141	3,970	,8021			
	(3)11-15 yıl	97	3,814	,6906			
	(4) 16 yıl ve üstü	102	4,061	,7236			
Çalışma Grubuna Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	465	3,654	,7555	10,201	,000	1-2 1-4
	(2) 6-10 yıl	141	3,976	,6470			
	(3)11-15 yıl	97	3,787	,7222			
	(4) 16 yıl ve üstü	102	3,968	,7256			
Toplam Adanmışlık	(1) 1-5 yıl	465	4,007	,5232	5,959	,001	1-2 1-4 3-4
	(2) 6-10 yıl	141	4,138	,5344			
	(3)11-15 yıl	97	4,040	,5136			
	(4) 16 yıl ve üstü	102	4,225	,5070			

Tablo 5 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri öğretim işine adanmışlık ($F=3,030$; $p<0.05$), mesleğe adanmışlık ($F=2,876$; $p<0.05$), okula adanmışlık ($F=3,180$; $p<0.05$), çalışma grubuna adanmışlık ($F=10,201$; $p<0.05$) ve genel örgütsel adanmışlık düzeylerinde ($F=5,959$; $p<0.05$) kurumda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin kurumda çalışma süresine göre yapılan LSD analizinde; öğretim işine adanmışlık puanları 1-4, 2-4 ve 3-4, grupları mesleğe adanmışlık puanları 1-4, grupları okula adanmışlık 1-4 ve 3-4 grupları çalışma grubuna adanmışlık 1-2 ve 1-4 grupları ve genel örgütsel adanmışlık düzeylerinde 1-2, 1-4 ve 3-4 grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adanmışlık düzeyinin 16 yıl ve üstü grubunda diğer kurumda çalışma süresi gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin branşına göre örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Branşa göre örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H analizi

Örgütsel Adanmışlık	Branş	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Öğretim İşine Adanmışlık	(1)Sınıf/Okulöncesi	462	429,86	21,269	4	,000	1-2, 3-5
	(2)Sözel Alan	162	377,91				1-4
	(3)Sayısal Alan	97	391,05				1-5
	(4)Uygulamalı Alan	72	329,90				2-5
	(5)Meslek Dersi	12	242,83				
Mesleğe Adanmışlık	(1)Sınıf/Okulöncesi	462	431,13	21,269	4	,000	1-2
	(2)Sözel Alan	162	376,95				1-3
	(3)Sayısal Alan	97	378,90				1-4
	(4)Uygulamalı Alan	72	332,10				1-5
	(5)Meslek Dersi	12	260,54				
Okula Adanmışlık	(1)Sınıf/Okulöncesi	462	419,48	6,367	4	,173	
	(2)Sözel Alan	162	388,46				
	(3)Sayısal Alan	97	381,29				
	(4)Uygulamalı Alan	72	371,34				
	(5)Meslek Dersi	12	330,17				
Çalışma Grubuna Adanmışlık	(1)Sınıf/Okulöncesi	462	404,77	1,565	4	,815	
	(2)Sözel Alan	162	405,88				
	(3)Sayısal Alan	97	393,69				
	(4)Uygulamalı Alan	72	410,35				
	(5)Meslek Dersi	12	327,21				
Toplam Adanmışlık	(1)Sınıf/Okulöncesi	462	422,69	10,353	4	,035	1-4
	(2)Sözel Alan	162	387,60				1-5
	(3)Sayısal Alan	97	379,20				
	(4)Uygulamalı Alan	72	363,47				
	(5)Meslek Dersi	12	282,46				

Tablo 6 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel adanmışlık düzeyleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=10,353$; $p<0.05$). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin branşa göre öğretim işine adanmışlık ($X^2= 21,269$; $p<0.05$) ve mesleğe adanmışlık ($X^2=21,269$; $p<0.05$) alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte; ancak çalışma grubuna adanmışlık ($X^2=6,367$; $p>0.05$) ve okula adanmışlık ($X^2=12,956$; $p>0.05$) alt boyutlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda öğretim işine adanmışlık alt boyutunda 1-2, 1-4, 1-5, 2-5 ve 3-5 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Mesleğe adanmışlık alt boyutunda 1-2, 1-3, 1-4 ve 1-5 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ge-

◆ Esen Altunay

nel örgütsel adanmışlık düzeylerinde 1-4 ve 1-5 gruplarının puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Örgütsel adanmışlık düzeyinin Sınıf/Okulöncesi grubunda diğer branş gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin bulgular ise Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Mezun olunan fakülteye göre örgütsel adanmışlığın tek yönlü varyans analizi

Örgütsel Adanmışlık	Mezun olunan fakülte	n	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğretim İşine Adanmışlık	(1) Eğitim fak	597	4,267	,4703	2,195	,112	
	(2) Fen-Edebiyat	122	4,322	,4866			
	(3) Diğer	86	4,370	,4867			
Mesleğe Adanmışlık	(1) Eğitim fak	597	4,199	,6649	1,790	,168	
	(2) Fen-Edebiyat	122	4,239	,6649			
	(3) Diğer	86	4,343	,6956			
Okula Adanmışlık	(1) Eğitim fak	597	3,886	,7414	,907	,404	
	(2) Fen-Edebiyat	122	3,843	,8136			
	(3) Diğer	86	3,984	,7720			
Çalışma Grubuna Adanmışlık	(1) Eğitim fak	597	3,734	,7354	3,932	,020	1-3
	(2) Fen-Edebiyat	122	3,780	,7948			
	(3) Diğer	86	3,972	,6854			
Toplam Adanmışlık	(1) Eğitim fak	597	4,041	,5188	2,821	,060	
	(2) Fen-Edebiyat	122	4,067	,5557			
	(3) Diğer	86	4,184	,5293			

Tablo 7 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin toplam örgütsel adanmışlık düzeyleri ($F=2,821$; $p>0.05$) mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri öğretim işine adanmışlık ($F=2,195$; $p>0.05$), mesleğe adanmışlık ($F=1,790$; $p>0.05$) ve okula adanmışlık ($F=,907$; $p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemekte ancak çalışma grubuna adanmışlık ($F= 3,932$; $p<0.05$) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre yapılan LSD analizinde; çalışma grubuna adanmışlık puanlarında 1-3 (Eğitim Fakültesi-Diğer fakülteler) grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunda adanmışlık boyutunda Diğer Fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem: “İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi nedir ?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma analizi sonucuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi

Örgütsel Güven düzeyi	\bar{X}	SS
Meslektaşlara Güven	3,55	1,02
Öğrenci ve Veliye Güven	2,90	,76
Yöneticiye Güven	3,86	1,10
Toplam Güven	3,37	,74

Tablo 8 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin puan ortalamaları görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin meslektaşlara güven puan ortalamaları $\bar{X} = 3,55$ 'tir. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenciye-veliye güven puan ortalamaları $\bar{X} = 2,90$; ilköğretim öğretmenlerinin yöneticiye güven puan ortalamaları $\bar{X} = 3,86$ 'dır. Birinci alt problemin bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel güven puan ortalamaları $\bar{X} = 3,37$ çoğunlukla katılıyorum düzeyindedir. İlköğretim öğretmenlerinin en yüksek algıladıkları boyut yöneticiye güven boyutudur ($\bar{X} = 3,86$) ve en düşük algıladıkları boyut öğrenciye ve veliye güven boyutudur ($\bar{X} = 2,90$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem: "İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan ilköğretim öğretmenlerinin bireysel özelliklerine göre örgütsel güven düzeyi tek tek analiz edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre örgütsel güven düzeylerine ilişkin analiz sonucu Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9. Cinsiyete göre örgütsel güven düzeylerinin t testi analizi

Örgütsel Güven	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	T	P
Meslektaşlara Güven	Kadın	565	3,542	,9843	801	-,681	,496
	Erkek	240	3,598	1,099			
Öğrenci ve Veliye Güven	Kadın	565	2,849	,7478	801	-3,173	,002
	Erkek	240	3,037	,7775			
Yöneticiye Güven	Kadın	565	3,861	1,026	801	-,303	,742
	Erkek	240	3,889	1,267			
Toplam Güven	Kadın	565	3,344	,7010	801	-1,677	,094
	Erkek	240	3,446	,8215			

Tablo 9 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin meslektaşlara güven ve yöneticiye güven puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinden öğrenciye-veliye güven cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir ($t = -3,173$;

◆ Esen Altunay

$p < 0.05$). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinden öğrenciye-veliye güven boyutunda erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,037$), kadınların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,849$) daha yüksektir.

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre örgütsel güven düzeylerinin analiz sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Mesleki kıdeme göre örgütsel güven düzeylerinin tek yönlü varyans analizi

Örgütsel Güven	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	P
Meslektaşlara Güven	(1) 1-5 yıl	44	3,685	,9368	,435	,783
	(2) 6-10 yıl	75	3,533	,8048		
	(3) 11-15 yıl	131	3,555	,9627		
	(4) 16-20 yıl	247	3,596	1,0720		
	(5) 21 yıl ve üstü	308	3,510	1,0642		
Öğrenci ve Veliye Güven	(1) 1-5 yıl	44	2,949	,7175	1,673	,154
	(2) 6-10 yıl	75	2,910	,7357		
	(3) 11-15 yıl	131	2,847	,7819		
	(4) 16-20 yıl	247	2,826	,7509		
	(5) 21 yıl ve üstü	308	2,982	,7680		
Yöneticiye Güven	(1) 1-5 yıl	44	3,968	1,0124	,785	,535
	(2) 6-10 yıl	75	3,733	1,0533		
	(3) 11-15 yıl	131	3,789	1,1235		
	(4) 16-20 yıl	247	3,938	,9986		
	(5) 21 yıl ve üstü	308	3,865	1,1916		
Toplam Güven	(1) 1-5 yıl	44	3,461	,6882	,345	,848
	(2) 6-10 yıl	75	3,334	,6685		
	(3) 11-15 yıl	131	3,330	,7178		
	(4) 16-20 yıl	247	3,373	,7333		
	(5) 21 yıl ve üstü	308	3,387	,7801		

Tablo 10 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ($F = ,345$; $p > 0.05$) mesleki kıdem dikkate alındığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin kurumda çalışma süresine göre örgütsel güven düzeylerinin analizi sonuçları ise Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Kurumda çalışma süresine göre örgütsel güvenin tek yönlü varyans analizi

Örgütsel Güven	Kurumda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	F	P
Meslektaşlara Güven	(1) 1-5 yıl	465	3,523	,9192	1,289	,277
	(2) 6-10 yıl	141	3,708	1,3527		
	(3)11-15 yıl	97	3,536	,9970		
	(4) 16 yıl ve üstü	102	3,511	,9477		
Öğrenci ve Veliye Güven	(1) 1-5 yıl	465	2,927	,7351	,393	,758
	(2) 6-10 yıl	141	2,889	,8037		
	(3)11-15 yıl	97	2,871	,8288		
	(4) 16 yıl ve üstü	102	2,849	,7542		
Yöneticiye Güven	(1) 1-5 yıl	465	3,906	1,1336	1,263	,286
	(2) 6-10 yıl	141	3,911	1,0132		
	(3)11-15 yıl	97	3,680	1,1093		
	(4) 16 yıl ve üstü	102	3,818	1,0561		
Toplam Güven	(1) 1-5 yıl	465	3,380	,7265	,723	,538
	(2) 6-10 yıl	141	3,431	,7984		
	(3)11-15 yıl	97	3,306	,7535		
	(4) 16 yıl ve üstü	102	3,323	,7069		

Tablo 11 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ($F=,723$; $p>0.05$) kurumda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin branşına göre örgütsel güven düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Branşa göre örgütsel güven düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H analizi

Örgütsel Güven	Branş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P
Meslektaşlara Güven	Sınıf/Okulöncesi	462	403,09	,454	4	,978
	Sözel Alan	162	409,20			
	Sayısal Alan	97	404,73			
	Uygulamalı Alan	72	389,45			
	Meslek Dersi	12	383,25			
Öğrenci ve Veliye Güven	Sınıf/Okulöncesi	462	412,53	2,132	4	,712
	Sözel Alan	162	393,96			
	Sayısal Alan	97	393,59			
	Uygulamalı Alan	72	380,98			
	Meslek Dersi	12	366,29			

◆ Esen Altunay

Yöneticiye Güven	Sınıf/Okulöncesi	462	406,87	1,845	4	,764
	Sözel Alan	162	398,18			
	Sayısal Alan	97	377,95			
	Uygulamalı Alan	72	417,89			
	Meslek Dersi	12	432,42			
Toplam Güven	Sınıf/Okulöncesi	462	406,77	,371	4	,985
	Sözel Alan	162	401,27			
	Sayısal Alan	97	392,89			
	Uygulamalı Alan	72	398,03			
	Meslek Dersi	12	392,58			

Tablo 12 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ($F=,371$; $p>0.05$) branşa göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre örgütsel güven düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13'de verilmektedir.

Tablo 13. Mezun olunan fakülteye göre örgütsel güvenin tek yönlü varyans analizi

Örgütsel Güven	Mezun olduğu fakülte	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı fark
Meslektaşlara Güven	(1) Eğitim fak	597	3,533	,9839	1,352	,259	
	(2) Fen-Edebiyat	122	3,544	1,2347			
	(3) Diğer	86	3,726	,9334			
Öğrenci ve Veliye Güven	(1) Eğitim fak	597	2,879	,7753	2,483	,084	
	(2) Fen-Edebiyat	122	2,905	,6801			
	(3) Diğer	86	3,074	,7533			
Yöneticiye Güven	(1) Eğitim fak	597	3,847	1,1581	2,775	,063	
	(2) Fen-Edebiyat	122	3,790	,9184			
	(3) Diğer	86	4,126	,8886			
Toplam Güven	(1) Eğitim fak	597	3,350	,7421	3,266	,039	1-3 2-3
	(2) Fen-Edebiyat	122	3,350	,7288			
	(3) Diğer	86	3,565	,7211			

Tablo 13 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ($F=3,266$; $p<0.05$) mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre yapılan LSD analizinde; genel örgütsel güven puanlarında 1-3 (Eğitim Fakültesi-Diğer fakülteler) ve 2-3 (Fen-Edebiyat Fakültesi ile Diğer fakülteler) grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Diğer fakültelerden mezun olan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algısı diğerlerinden daha yüksektir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem: "İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçları Tablo 14 'te verilmektedir.

Tablo 14. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişki

	Meslektaşlara Güven	Öğrenci ve Veliye Güven	Yöneticiye Güven	Öğretim İşine Adanmışlık	Mesleğe Adanmışlık	Okula Adanmışlık	Çalışma Grubuna Adanmışlık	Adanmışlık	Güven
Meslektaşlara Güven	1								
Öğrenci ve Veliye Güven	,435**	1							
Yöneticiye Güven	,512**	,335**	1						
Öğretim İşine Adanmışlık	,214**	,305**	,228**	1					
Mesleğe Adanmışlık	,185**	,236**	,152**	,637**	1				
Okula Adanmışlık	,325**	,410**	,287**	,564**	,519**	1**			
Çalışma Grubuna Adanmışlık	,358**	,247**	,187**	,433**	,484**	,572**	1**		
Adanmışlık	,337**	,370**	,262**	,789**	,827**	,827**	,781**	1**	
Güven	,852**	,746**	,757**	,314**	,243**	,433**	,344**	,412**	1**

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 14'teki örgütsel güven ve örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel adanmışlık ile güven düzeyleri arasında olumlu yönde orta düzeyde ($r=,412^{**}$) bir ilişki belirlenmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ile örgütsel güven alt boyutları arasında ilişkiler incelendiğinde ise: öğretim işine adanmışlık boyutu ile meslektaşlara güven ($r=,214^{**}$), öğrenciye-veliye güven ($r=,305^{**}$) ve yöneticiye güven boyutları ($r=,228^{**}$) arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki; mesleğe adanmışlık boyutu ile meslektaşlara güven ($r=,185^{**}$), öğrenciye-veliye güven ($r=,236^{**}$) ve yöneticiye güven boyutları ($r=,152^{**}$) arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki; okula adanmışlık boyutu ile meslektaşlara güven ($r=,325^{**}$), öğrenciye-veliye güven ($r=,410^{**}$) ve yöneticiye güven boyutları ($r=,287^{**}$) arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki; çalışma grubuna adanmışlık ile meslektaşlara güven ($r=,358^{**}$), öğrenciye-veliye güven ($r=,247^{**}$) ve yöneticiye güven boyutları ($r=,187^{**}$) arasında orta ve düşük düzeyde olumlu yönde bir ilişki belirlenmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem: “İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi, örgütsel adanmışlık düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” şeklinde biçimlendirilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 15’te verilmektedir.

Tablo 15. Örgütsel adanmışlığın yordanmasına ilişkin doğrusal regresyon analizi

Değişkenler	B	SEB	β	T	P	R ²
Sabit	3,048	,080	-	38,183	,000	.180
Meslektaşlara Güven	,094	,020	,181	4,602	,000	
Öğrenci ve Veliye Güven	,183	,025	,264	7,347	,000	
Yöneticiye Güven	,039	,018	,081	2,144	,032	

Tablo 15 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin örgütsel adanmışlık düzeyini açıklayıp açıklamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Bu analiz sonuçlarına göre örgütsel güven düzeyi örgütsel adanmışlık düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık % 18’ini açıkladığı görülmektedir ($R=0.424$, $R^2=0.180$, $p<0.05$). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri alt boyutları ile genel örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki için regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde tüm alt boyutların örgütsel adanmışlık üzerinde anlamlı bir açıklayıcı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenci ve veliye güven düzeyi diğer boyutlarla karşılaştırıldığında toplam adanmışlık düzeyi üzerinde en yüksek etkiye sahiptir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma teoriye katkı sağlayabilecek sonuçlar sunmakta ve bu sonuçlarla problem durumunun çözümlenmesine ilişkin öneriler geliştirilmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminin bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel adanmışlıkları oldukça yüksek düzeydedir (Her zaman düzeyi). Araştırma sonuçları ilköğretim öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öğretim işine ve en düşük düzeyde çalışma grubuna kendilerini adadıklarını göstermiştir. Benzer doğrultuda Celep’in (1996) araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretim işlerine yüksek düzeyde kendilerini adadıklarını göstermiştir. Örgütsel adanmışlığın alt boyutları açısından en düşük ilişki, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma ve en yüksek ilişki öğretim işlerine ile okula adanma, öğretim işlerine ile öğretmenlik mesleğine adanma, okula ile çalışma grubuna adanma arasında bulunmuştur (Akt. Balay, 2012).

Babaoğlan ve Ertürk'e (2013) göre öğretmenlerin çalışma grubuna ve okula adanmışlıkları yüksek; öğretim işlerine ve mesleğe adanmışlıkları ise çok yüksek düzeydedir. Zöğ'ün (2007) araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin öğretim işlerine, okula, çalışma grubuna ve öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarının tümünde "çoğu zaman", düzeyindedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek ve alt boyutlar açısından öğretim işine adanmışlık düzeylerinin en yüksek bulunmuş olmasının nedeni öğretmenlerin, sınıf içi etkinliklere katkı sağlama ve geliştirme açısından kendilerini daha istekli görmeleri olabilir. Öğretim işinin öğretmenlerin iş yaşantısı içinde aldığı zaman çalışma grubunda veya zümrede çalışma derecesine göre daha yüksektir. Doğal olarak öğretim işinde elde edilen içsel ve dışsal ödüllerin artması, doyumunu artırabilmektedir. Ancak öğretmenlerin sahip olduğu beceri ve uzmanlıklarının yeterince takdir edilmemesi ve mesleki yaşamı içinde bu beceri ve uzmanlıklarına verilen önemin düşük olmasının birçok nedeni olabilmektedir; öğretmenler mesleki çabalarını yaşamlarının diğer alanlarında ulaşmak isteği hedefler için bir aşama ve kolaylaştırıcı bir araç olarak göremiyor olabilirler ve çalışma grubunu oluşturan öğretmenler arasında dostça ve yakın bir ilişki yeterli oranda bulunmamış olabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre örgütsel adanmışlık düzeyleri öğretim işine ve mesleğe adanmışlık puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alanyazına göre öğretmenlerin erkek öğretmenlerin çalışma grubuna adanmaları okulda geçen hizmet süresi arttıkça azalmaktadır (Celep vd., 2004). Benzer şekilde Artun'a (2008) göre kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Güner'in (2006) cinsiyete göre öğretmenliğe ilişkin tutumlar birbirine eşit seviyedeysen kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarından öğretmenliğe adanmışlıkları daha yüksek bulunmuştur. Brown, George-Curran ve Smith'in (2003), araştırma bulgularına göre, cinsiyet değişkeninin adanmışlıkta ılımlılaştırıcı bir değişken olmadığı görülmektedir (Akt. Karakuş, 2008). Zöğ'ün (2007) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Petrides ve Furnham'ın (2006) araştırmanın bulgularına göre örgütsel adanmışlık üzerinde duygusal zekânın etkisi, erkek örnekleme daha güçlüdür (Akt. Karakuş, 2008). Chew, Girardi ve Entrek'in (2005) çalışmada cinsiyet değişkenleri ile örgütsel adanmışlık arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Akt. Zöğ, 2007). Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni, doğu kültürüne sahip bir toplumda ve hatta öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği olarak görüldüğü bir toplumda kadınlar için öğretim işine ve bir mesleğe aidiyetin kendilerini gerçekleştirmeleri açısından çok önemli bir yeri olduğunun göstergesi olabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alanyazında bu doğrultuda Artun'un (2008) araştırmasında örgütsel adanmışlık düzeylerinin mesleki kıdemleri fazla olan öğretmen-

menlerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bozdemir ve Yolcu'nun (2014) okul yöneticilerinin adanmışlık düzeyleri meslekteki kıdemine göre farklılaşmaktadır. Ware ve Kitsantas'ın (2007) ve Zöğ'ün (2007) araştırmalarının bulgularına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdemdeki öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni, öğretmenlerin ileri bir kıdemde olması ikinci bir meslek seçiminin sözkonusu olması olasılığının düşürmektedir. Doğal olarak daha erken kıdemde iken birey adanmışlık hissetmediği bir mesleği yaparken bundan vazgeçip yeni bir başlangıç yapabilmektedir. Ancak ileri kıdemlerde buna zaman ve emek ayırmakta zorlanabilmektedir. Böylece öğretmenlik mesleğine katkı isteği artabilmektedir. İkinci bir neden ise yıllar boyunca mesleki anlamda birçok deneyim bireyi olgunlaştırabilmekte ve olumlu deneyimler adanmışlık oranını artırabilmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin kurumda çalışma süresine göre örgütsel adanmışlık düzeylerinde kurumda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alanyazında bu doğrultuda Zöğ'ün (2007) araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin görevde bulunduğu okuldaki görev süresine örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Celep ve arkadaşlarına (2004) göre öğretmenlerin okulda geçen hizmet süresi ile çalışma grubuna adanmışlık arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Artun'a (2008) göre öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlık bir okuldaki çalışma süreleri arttıkça, gelişmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda 16 yıl ve üstü kurumda çalışma süresine sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni yıllar boyunca aynı okulda çalışma sonucunda okulun tüm paydaşlarını çalışanları, öğrencileri ve yöneticilerini yakından tanımaları, okulun değer ve amaçlarını benimsemeleri ve bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme ve olumlu katkı sağlamak istemeleri ve bağlılık hissetmeleri olabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin bransa göre öğretim işine ve mesleğe adanmışlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alan yazında ilköğretim öğretmenlerinin branşına göre örgütsel adanmışlık düzeylerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Güner'in (2006) araştırmasında ilköğretim ve orta öğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda Sınıf/Okulöncesi öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni öğretmenlerin genelde uzun süreli aynı sınıflarla çalışması sonucunda gelişme gereksinimi belirleyip buna göre etkinlikleri planlayıp sonuçları görebilmesi ve bundan doyum sağlayacak imkan bulabilmesi, öğretmenlerin değişim hızının daha uzun olması böylece yakın ve dostça bir ilişkinin kurulabilmesi ve okulda kalma isteğinin daha yüksek olması olabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre çalışma grubuna adanmışlıklarında Eğitim Fakültesi ve Diğer fakülte mezunları arasında anlamlı farklılı-

ğın olduğu tespit edilmiştir. Diğer Fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Alan yazında ilköğretim öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre örgütsel adanmışlık düzeylerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek olmasının nedeni kendilerini eğitim fakülteleri mezunu olanlarına göre öğretmenlikte ispat etmek durumunda kaldıkları için çok çaba sarf etmeleri ve çabalarına çok anlam yüklemeleri, bu nedenle öğretmenlik ölçütleri konusunda çok nesnel davranamamaları veya öğrenmeye açık olmaları ve kendilerini geliştirmeleri olabilir.

Üçüncü alt problemin bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güvenleri oldukça yüksek bulunmuştur. Özer ve arkadaşlarının (2007) araştırmasından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel güveni “orta” düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Demirel’e (2008) göre, devamlılık ve duygusal bağlılığını örgüt ve yöneticiye güveni olumlu etkilemektedir. Yönetici ve örgüte güven ile zorunlu bağlılık arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Yılmaz ve Sünbül’ün (2009) araştırmasının bulgularına göre yöneticiye güven, çalışanlara duyarlılık, yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı olarak örgütsel güven alt boyutları ile öğretmenlerin yaşam doyumları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Memduhoğlu ve Zengin’in (2011) araştırmasında ise öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki güvenin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cemaloğlu ve Kılınç’ın (2012) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okulda algıladıkları güven düzeyi düşüktür. Güven düzeyi liderliğin istisnalarla yönetim ve laissez-faire alt boyutlarıyla olumsuz bir ilişki içindedir. Aynı zamanda istisnalarla yönetim örgütsel güvenin yöneticiye güven ve çalışanlara duyarlılık boyutlarının en güçlü yordayıcısı, idealleştirilmiş etki ise yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarının en güçlü yordayıcısıdır. Cerit’in (2009) araştırmasının bulgularına göre işbirliği yapma düzeyleri ile örgütsel güven düzeyi ile arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Müdürlerle ve aile ile işbirliğinin önemli bir yordayıcısı öğrencilere güven ve müdürlere güvendir. Meslektaşlarla işbirliğinin önemli bir yordayıcısı öğrencilere güven ve meslektaşlara güvendir. Ailelere güven ise işbirliği etkenlerinin önemli yordayıcısı olarak görülmemiştir. Öztürk ve Aydın’ın (2012) araştırmasının bulgularına göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kurumlarına güveni üst düzeydedir. Örgütsel güvenin en üst düzeyde iletişim boyutunda ve en düşük düzeyde çalışanlara duyarlılık alt boyutunda olduğu görülmektedir. Sipahioğlu ve Öner’in (2013) araştırmasının bulgularına göre ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütüne ilişkin güvenleri “Çok” düzeyinde bulunmuştur. Arlı’nın (2011) araştırma bulguları öğretmenlerin örgütsel güven ile vatandaşlık davranışlarının doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, örgüt kültürünün öğretmenlerin örgütsel güven ile vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken olduğunu göstermiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek ve alt boyutlar açısından yöneticiye güven düzeylerinin en yüksek bulunmuş

olmasının nedeni öğretmenlerin yöneticilerinin adil davranması, tutarlı davranışlar sergilemesi veya okulda herhangi bir kaygı ortamı yaratmaması olabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinden öğrenciye-veliye güven cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yılmaz'ın (2005) araştırmasına göre bazı alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi farklılaşmaktadır. Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel güven ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Öztürk ve Aydın'ın (2012) araştırmasında ise örgütsel güven düzeyi erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin daha yüksek bulunmuştur. Çalışanlara duyarlık boyutunda bu fark daha artmıştır. Sipahioğlu ve Öner'e (2013) göre erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin güven düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olmasının nedeni, öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği olarak görülmesine rağmen doğu kültürüne sahip bir toplumda erkeklerin kendilerini daha güvende hissettiklerinin göstergesi olabilir. Çünkü örgütsel güvenin tüm düzeylerinde kadınların ortalamaları erkeklerinkinden daha düşüktür. Kadın öğretmenler öğrenci ve veliyi daha çok bir tehdit olarak görmekte olabilir. Ancak erkek öğretmenler kendilerini daha güçlü hissettiklerinden bunu daha düşük veya baş edilebilir bir sorun olarak görüyor olabilirler.

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve alt ölçek ortalamaları kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında fark bulunmamasının nedeni öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin örgütsel güven düzeylerinde belirleyici bir etken olmamasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin farklı mesleki kıdemlerde edindiği deneyimler ve yaşantılar örgütsel güven algısını şekillendirebilmektedir. Yöneticiye, veliye, öğretmenlere veya öğrencilere güven düzeyinin öğretmenlerin tüm mesleki kıdemlerde yüksek olması beklentilerinin benzer olduğunu gösterebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin kurumda çalışma süresine göre örgütsel güven düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yılmaz'ın (2005) araştırma sonucuna göre örgütsel güven düzeyi öğretmenlerin hizmet yılına göre farklılaşmamaktadır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda kurumda çalışma süresine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında fark bulunmamasının nedeni öğretmenlerin kurumda çalışma sürelerinin düzeylerinin örgütsel güven düzeylerinde tek başına belirleyici bir etken olmamasından kaynaklanabilir. Bireyin karşısındakinin amacına, beklentilerine, iyi niyetine ve sözlerinden emin olması durumunda güven düzeyi yükselbilmektedir ancak bu süreçteki olumsuz gözlemlerde güven duygusunu zedelemektedir. Bu nedenle sürenin uzaması olumsuzlukların görülme oranını arttırabilmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin branşına göre örgütsel güven düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2008) araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel güven ortalamalarında branşa göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Okulun öğrenci ve öğretmen sayısına göre farklılaşmalar bulunmuştur. Öğretmen ve öğrenci sayısı azaldıkça, örgütsel güven düzeyinin arttığı bulunmuştur. Öztürk ve Aydın'ın (2012) araştırmasında ise öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır. Meslek ve sözel ders öğretmenleri arasında yöneticiye güven boyutunda anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Sayısal ve sözel ders ile meslek dersi öğretmenleri arasında yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Memduhoğlu ve Zengin'in (2011) araştırmasında ulaşılan bulgular, örgütsel güven düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve okuldaki öğretmen sayısı yani okul büyüklüğüne göre değiştiği görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen sayısı oranı yüksektir. Bu nedenle bulgular bu branş düzeyinde değerlendirilebilir. Özer ve arkadaşlarının (2007) araştırmasının sonucuna göre meslektaşlara güven düzeyi, liselerdeki öğretmen sayısı arttıkça düşmekte; diğer liselerdeki öğretmenlere göre fen ve Anadolu liseleri öğretmenleri, örgütsel güven düzeyi daha olumlu algılamaktadırlar. Bu araştırmanın bulgusu doğrudan branş bulgusu olarak değil ancak dolaylı olarak branş dağılımının yüksek olduğu okullar ve benzer olduğu okullar arasındaki bir değerlendirmeyi içermektedir. Öğretmen ve branş sayısının çok geniş olması birbirini tanımayı ve anlamayı düşürebilmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda branşa göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında fark bulunmamasının nedeni öğretmenlerin branş düzeylerinin örgütsel güven düzeylerinde tek başına belirleyici bir etken olmamasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin yönetici, veli, öğretmenler veya öğrencilere güven düzeyinin tüm branşlarda yüksek olması beklentilerinin karşılandığının ve birbirlerinin davranış ve tutumları, sosyal ilişkileri ve beklentilerini izleyerek güven geliştirdiklerinin göstergesi olabilir.

İlköğretim öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre örgütsel güven düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre incelenen genel örgütsel güven ortalamalarında Eğitim Fakültesi-Diğer fakülteler ve Diğer fakülteler-Fen-Edebiyat Fakültesi grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Diğer fakültelerden mezun olan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algısı diğerlerinden daha yüksektir. Alan yazında ilköğretim öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteye göre örgütsel güven düzeylerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yüksek olmasının nedeni kendilerini eğitim fakülteleri ve fen- edebiyat fakülteleri mezunu olanlarına göre yönetici, veli, öğretmenler veya öğrencilerle ilgili bazı ayrıntılar konusunda iyi değerlendiremedikleri ve bu nedenle nesnel davranamamaları veya onları çok iyi tanıdıkları için olumlu anlam yüklemeleri olabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyi ve adanmışlık düzeyi arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Güner'in (2006) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ve kişilik özelliklerinin örgütsel adanmışlıklarını yordadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin sebat, başarıma, karşı cinsle ilişki, değişiklik, gösteriş vb. kişilik özellikleri adanmışlıklarını etkilemektedir. Adanmışlığı öğretmenlik tutumları ve kişilik özellikleri birlikte yordamaktadır. Keskin'in (2005) sonuçlarına göre bireysel özellikler, örgütsel adanmışlık düzeyini etkilemektedir. Özel ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyi, MLO ve resmi ilköğretim okullarının yönetici ve öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bozdemir ve Yolcu'nun (2014) araştırmasında problem çözme becerileri ile örgütsel adanmışlık arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Taştan'a (2014) göre, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ile psikolojik güçlendirme algısı ve katılımcı örgüt iklimi arasında olumlu ilişki bulunmaktadır. Ayrıca örgütsel adanmışlık ile psikolojik güçlendirme algısı arasındaki ilişki üzerinde kendilik algısı ile algılanan iş güvencesi anlamlı olarak düzenleyici bir role sahiptir. Göksoy, Yenipınar ve Sağır'ın (2012) "bilişsel adanmışlık" ile tükenmişlik arasında ters orantılı zayıf bir ilişki tespit edilmesi adanmışlığın tükenmişliği azalttığını göstermektedir. Araştırmada, Petrides ve Furnham'ın (2006) araştırmasının bulgularına göre örgütsel adanmışlık ile duygusal zekâ arasındaki ilişkide ise iş stresi, iş doyum ve kontrol algısının aracı değişkenler olarak belirlenmiştir (Akt. Karakuş, 2008). Nikolaou ve Tsaousis'in (2002) araştırmasının bulgularına göre örgütsel adanmışlık ile duygusal zeka arasında ise olumlu ilişki bulunmuştur. Rozell, Pettijohn ve Parker'ın (2004) araştırmasının bulgularına göre örgütsel adanmışlık ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Karakuş'un (2008) araştırmasının bulgularına göre duygusal adanmışlık düzeylerini duygusal zekâ yeterlikleri yüksek düzeyde yordamaktadır. Okul yöneticilerinin duygusal adanmışlık düzeylerini duygusal zekâ yeterlikleri anlamlı şekilde açıklamamaktadır. Öğretmenlerin duygusal adanmışlık düzeylerini müdür yardımcılarının duygusal zekâ yeterlikleri anlamlı şekilde yordamaktadır. Karagöz'ün (2008) araştırmasının bulgularına göre; ile öğretmenlerin adanmışlığı ile yöneticilerin etik liderlik rolleri arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. Babaoğlu ve Ertürk'ün (2013) öğretmenlerin okula adanmışlıkları ile adalet algıları arasında orta düzeyde; çalışma grubuna, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine adanmışlıkları arasında ise olumlu ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Alan yazında ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile güven arasında olumlu bir ilişki bulunmasının nedeni yönetici, veli, öğretmenler veya öğrencilere güven düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin beklentilerinin karşılandığı ve doyumlarını ve aynı zamanda okulda bulunma isteğini olumlu etkilediğinin göstergesi olabilir. Öğretmenlerin karşısındakinin amacına, beklentilerine, iyi niyetine ve sözlerine duyduğu güven duygusu artarken öğretim işine,

mesleklerine, çalışma arkadaşlarına ve okula adanmışlıkları artmaktadır. Öğrenciye ve veliye güven okula adanmışlık ilişkisi diğer boyutlara göre en yüksek düzeydedir. İkinci olarak meslektaşlara güven ile çalışma grubuna adanmışlık gelmektedir. Tüm örgütsel güven düzeylerinde öğrenci ve veliye güven düzeyi ile toplam adanmışlık düzeyi ilişkisi en yüksektir. Bu bulgunun nedeni öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini en çok öğrenci ve veli ile ilişkileri belirlemesi olabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin örgütsel adanmışlıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Alan yazında ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güveninin örgütsel adanmışlıkları üzerinde yordayıcılığını doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin örgütsel adanmışlıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmasının nedeni öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının onların güven duygusundan etkilendiğinin ve öğretmenlerin karşısındakinin amacına, beklentilerine, iyi niyetine ve sözlerine duyduğu güven duygusunun onun okulda adanmışlığını geliştirebildiğinin göstergesidir. Bu nedenle öğrenciye ve veliye güven duygusunun geliştirilmesini sağlayacak ortamlar yani önyargıların yıkılmasını, birbirine destek olmayı, iletişim başarılı olmasını sağlayacak okul ortam ve koşullarının öğretmenlerin adanmışlığının göstergesi olabilmektedir. Ancak örgütsel güven değişkeninin örgütsel adanmışlığı düşük bir oranda yordadığı görülmektedir. Bu bulgu bu araştırmanın amacı dışında kalan bir çok örgütsel ve kişisel değişkenin de öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinde etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçların bu anlamda değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada erişilen bulgular doğrultusunda eğitimciler, yöneticiler ve araştırmacılar için birtakım öneriler sunulabilir. İlköğretim öğretmenlerinin öğretim işine adanmışlıkları yüksek düzeyde iken çalışma grubuna adanmışlıkları en düşük düzeyde olduğuna göre öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliğini destekleyecek ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayacak çalışma ortamları sağlanmalıdır. Kıdemleri düşük olan, kurumda çalışma süreleri düşük olan, branş öğretmenleri ile eğitim ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini geliştirecek oryantasyon programları düzenlenmelidir. Erkek öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini geliştirecek özendirici çalışmalar düzenlenmelidir.

İlköğretim öğretmenlerinin en yüksek algıladıkları boyut yöneticiye güven boyutu ve en düşük algıladıkları boyut öğrenciye ve veliye güven boyutudur. Bu nedenle öğrenci ve veli ile yaşanan olumsuzlukların azaltılması için bireylerarası ilişkilerin geliştirilmesinde yararlı olacak hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir. Öğretmenlerin kişisel gelişim düzeyleri ve entellektüel becerilerinin artması daha çok güven duygusu geliştirmelerini sağlayabilir. Kadın, Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan ilköğretim öğretmenlerinin güven düzeyleri düşük belirlendiğinden bu grubun güven düzeylerinin yükseltilmesi için sorun alanları belirlenebilir, soruna

◆ Esen Altunay

yönelik çözümlerle yönetim tarafından daha çok desteklenebilirler (bu gruplara pozitif ayrımcılık uygulanabilir). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyinin yükseltilmesi örgütsel adanmışlık düzeylerini yükseltbildiğinden örgütsel güven düzeylerini olumsuz etkileyen ortam ve koşulların belirlenmesi okul düzeyinde sorunların çözülmesi gerekmektedir.

Araştırmaların çalışma gruplarına göre farklı sonuçlara ulaşıldığına göre öğretmenlerin örgütsel adanmışlığında yöneticilerin problem çözme becerilerine ve karar verme stillerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının anlaşılması için farklı örneklemeler üzerinde ve çalışma gruplarıyla da çalışılabilir. Başka bir çalışmada okul yöneticilerinin örgütsel güveni geliştirme stratejileri ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlığına etkisi incelenebilir. Bu çalışma ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) düzeyinde gerçekleştirildiği için başka bir çalışmada ortaöğretimde görev yapan öğretmenler örneklem alınarak araştırılabilir. Ayrıca konunun derinlemesine imkan verecek nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birarada kullanıldığı karma araştırma deseninde çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- ALDEMİR, Ceylan (1985), *Örgütler ve Yönetimi*, Bilgehan Basımevi, İzmir.
- ARLI, Didem. (2011). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Örgüt Kültürü Algıları ve Örgütsel Güven Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- ARTUN, Birkay (2008). *Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeylerinin Örgütsel Değişmeye İlişkin Tutumlarına Etkisi (Sakarya İli Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ASUNAKUTLU, Tuncer (2002). "Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. S. 9
- BABAOĞLAN, Emine ve ERTÜRK, Emel (2013). "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), ss.87-101
- BALAY, Refik. (2012). "Öğrenen Örgüt Algısının Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Özel ve Devlet Üniversitesi Arasında Bir Karşılaştırma", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), ss.2461-2486.
- BOGLER, Ronit ve SOMECH, Anit (2004). "Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools". *Teaching and Teacher Education*, 1 20 (3), ss.277-289.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Adanmışlık Düzeyleri Arası.... ◆

- BOLON, Douglas S. (1997). "Organizational Citizenship Behavior Among Hospital Employees: A Multidimensional Analysis Involving Job Satisfaction and Organizational Commitment", *Hospital & Health Services Administration*, 42 (2), p.221-242.
- BOZDEMİR, Yasemin ve YOLCU, Hüseyin (2014). "Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Uluslararası E-Dergi. 4(2), ss.287-312
- BÖKEOĞLU, Ömay Çokluk. ve YILMAZ, Kürşat (2008). "İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 54, ss.211-233.
- CELEP, Cevat (1996). *Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı*. Yayınlanmamış Araştırma. Ankara.
- CELEP, Cevat (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- CELEP, Cevat, DOYURAN, Şoheyda., SARIDEDE, Ufuk ve DEĞİRMENCİ, Tuğba (2004). Eğitim Örgütlerinde Çok boyutlu İş Etiği ve Örgütsel Adanmışlık. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- CEMALOĞLU, Necati ve KILINÇ, Ali Çağatay (2012). "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.12 (23), 132 - 156
- CERİT, Yusuf (2009). "Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki" *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. XXII (2), ss.637-657
- DEMİREL, Yavuz (2008). "Örgütsel Güvenin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi: Tekstil Sektörü Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma". *Yönetim ve Ekonomi*, S.15 (2), ss.179-194
- ERGUN, Turgay (1975). "Uluslararası Örgütlerde Bağlılık Kavramı". *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, S.8 (4), ss.97-106.
- GÖKSOY, Süleyman. YENİPİNAR, Şenyurt ve SAĞIR, Mahmut (2012). "İlköğretim Okulu (İlk Okul ve Orta Okul) Müdürlerinin Örgütsel Adanmışlık ve Akademik Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki". *Procedia -Social and Behavioral Sciences*.
- GÜL, Hasan (2002). "Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi". *Ege Akademik Bakış*, S.2 (1), ss.38-56.
- GÜNER, Hamza (2006). *Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. İstanbul
- HOY, Woolfolk K. & TSCHANNEN-MORAN, M. (2003). **The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools**. Wayne K. Hoy & Cecil Miskel (Ed.). *Studies in leading and organizing schools* (p.181-207).
- KARAGÖZ, Ali (2008). **İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Alınan Etik Liderlik Rollerine İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)**. YediTepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

◆ Esen Altunay

- KARAKUŞ, Mehmet (2008). **İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Do-yumu Düzeylerine Etkisi**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.
- KARASAR, Niyazi. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KESKİN, Cemil (2005). **İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulanmasının Öğ-retmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyine Etkisi (İstanbul Örneği)**. Marmara Üni-versitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (Yayımlan-mamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KOÇEL, Tamer. (1999). **İşletme Yöneticiliği**, İstanbul: Beta Yayınları.
- MEMDUHOĞLU, Hasan Basri ve ZENGİN, Mevsim. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. VIII (I), ss.211-217
- NIKOLAOU, Ioannis ve TSAOUSIS, Ioannis (2002). "Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its Effects on Occupational Stress and Organizational Commitment." *International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), p.327-342.
- ÖZDEMİR, Servet (2000), **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÖZDEN, Yüksel (1997). "Öğretmenlerde okula adanmışlık: yönetici davranışları ile ilişkili mi?" *Milli Eğitim Dergisi*, S.135, ss.35-42.
- ÖZTÜRK, Çiğdem ve AYDIN, Bahri (2012). "Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Gü-en Algıları". *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), ss.485.
- ROZELL, Elizabeth J., PETTIJOHN, Charles E. ve PARKER, R. Stephen (2004). "Customer-Orien-ted Selling: Exploring The Roles of Emotional Intelligence and Organizational Commit-ment", *Psychology & Marketing*, 21 (6), p.405 -424.
- SARIDEDE, Ufuk ve DOYURAN, Şoheyda (2004). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. Malatya: İnönü Üni-versitesi (6-9 Temmuz 2004).
- SİĞRİ, Ünsal (2007). "İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer Ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu Ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bi-limler Dergisi*, 7 (2), ss.261-278.
- SİPAHİOĞLU, Mete ve ÖNER, Mutlu (2013). "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenle-rin Örgütsel Güven Algıları". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2 (3), ss.104-111.
- TAŞTAN, Seçil Bal (2014). "Örgüt İklimi İle Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirme Algısının Ara Değişken Olarak İncelenmesi ve Psikososyal Kaynakların Rolü: Kamu Kesimi Çalışanları Üzerine Bir Araştırma", *Organizasyon ve Yönetim Bilim-leri Dergisi* 6 (1), ss.91-106.
- WARE, Herbert ve KİTSANTAS, Anastasia. (2007). "Teacher and Collective Efficacy Beliefs As Predictors Of Professional Commitment", *The Journal of Educational Research*, 100 (5),

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Adanmışlık Düzeyleri Arası.... ◆

- WARD, Edward A. ve DAVIS, Elaine (1995). "The effect of benefit satisfaction on organizational commitment. Compensation & Benefits Management", 11 (3), p.35-41.
- YILMAZ, Ercan (2005). "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), ss.567-580.
- YILMAZ, Ercan ve SÜNBÜL, Ali Murat. (2009). "Öğretmenlerin Yaşam Doyumları ve Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi", Journal of Qafqaz University. 26, p.172-179.
- ZÖĞ. Hasan. (2007). **İstanbul İli Kağıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki**. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

BİR ÖZEL YETENEK SINAVI ANALİZİ VE ORTAYA ÇIKAN NİTELİK SORUNU

Erdem ÜNVER*

Öz: YÖK'ün hazırladığı özel yetenek sınavlarını tanımlayan bir değerlendirme sistemi olmakla birlikte, uygulamada farklılıklar gözlenmektedir. Belirlenen formüldeki not ağırlıklarının değiştirilmesi, bazı üniversitelerin ön eleme yapması, bazı üniversitelerin tüm öğrencileri kabul etmesi ya da sadece özel yetenek sınavını ön plana çıkartması, ilk akla gelen farklılıklardan bazılarıdır.

Bir vakıf üniversitesi olan AÜ' de yapılan özel yetenek sınavı verileri nitelik sorununu açık bir şekilde yansıtmaktadır. 2015-2016 Akademik Yılı özel yetenek sınav verileri iki boyutlu matris üzerinde değerlendirildiğinde, önceki yıllarla benzeştiği, sözü edilen sorununun çözümü yolunda önlem alınmadığı, öğrenci harçlarıyla varlıklarını sürdüren vakıf üniversitelerinin kontenjanlarını doldurabilmek için, özel yetenek sınavı yerine, sıralama sınavı yaptıkları anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, YÖK'ün belirlediği değerlendirme sisteminin uygulandığı bir yetenek sınavında, adayların YGS, OBP, ÖYSP ve YP analizleriyle yargıya götürecek sayısal verilere ulaşmaktır. Veriler, sanat eğitime uygun olmayan ve sanatsal davranış geliştiremeyecek adayların, öğrencilik hakkı elde edebildikleri yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Özel Yetenek Sınavı, Başarı-Başarısızlık, YÖK.

* Doç. Dr.; Atılım Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü, Ankara.

AN ANALYSIS OF A SPECIAL TALENT EXAMINATION AND THE MATTER OF QUALITY

Erdem ÜNVER*

Abstract

Although there is an evaluation system, prepared by The Council of Higher Education, concerning special talent examinations, there are several differences in application. Changing grade rates, accepted in the current program, most universities' preselection systems, and some universities' enrolling all students or considering only special talent examinations are some of the basic differences.

Data, gained through the analysis of *the special talent examination*, held at AU, a private university, reveal the matter of quality clearly. In the two dimensional matrix analysis of data in the 2015-2016 Academic Year *special talent examination*, it has been discovered that the results are parallel to the previous years' grades, no precautions have been taken to solve the quality matter and the same problem has been experienced in most private universities which sustain themselves with student tuitions, and have been holding *ranking examinations* instead of *special talent examinations* to fill their quota.

The aim of this study is to provide the reader with numerical data for the analysis of the talent examination, in which The Council of Higher Education's evaluation system has been applied, by means of such scores of the candidates as the University Entrance Examination Grade, High School Grade Point Average, Special Talent Examination Grade, and the Placement Grade. The results show that students who do not have the competency required by the field of art and who are not able to develop desired behaviours in the field are enrolled at fine arts or art education departments.

Key Words: Art Education, Special Talent Examination, Success-Failure, YÖK (The Council of Higher Education).

Giriş

Usta-çırak yöntemiyle öğretilen sanatın, ders kapsamında örgün eğitime girmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte, eğitimine yönelik sorunlar sürekli tartışılmaktadır. Ders saatlerinin azlığı, amaçların doğru tespit edilememesi, ders mekânlarının ve araç-gereç yetersizliği gibi bildik sorunların yanında, sanat eğitimi veren yükseköğ-

* Assoc. Prof.; Atilim University, Faculty of Fine Arts, Design & Architecture, Department of Fashion & Textile Design, Ankara.

◆ Erdem Ünver

retim kurumlarının, özellikle vakıf üniversitelerinin sayısal artışı öğrenci seçiminde önemli bir sorunu gündeme getirmektedir.

Üniversitelerin ilgili birimleri öğrencilerini, sanat eğitimi almak isteyen adaylar arasından sınavla seçmektedir. Amaç, alana uygun davranış geliştirebilecek öğrencilere eğitim olanağı vermektir. Ancak, sanat eğitimcilerinin öğretmen olarak atanmasına sınırlama getirilmesi, sanatın toplumsal yaşamda hak ettiği yeri alamaması gibi nedenlerle, alanda başarılı olabilecek adayların çoğu farklı mesleklere yönelmektedir.

YÖK'ün hazırladığı, özel yetenek sınavlarını tanımlayan bir değerlendirme sistemi olmakla birlikte, uygulamada farklılıklar gözlenmektedir. Öğrenci adaylarının lise dönemi başarısını da dikkate alan, bir anı değil süreci değerlendiren bu sistemde, adayların Ortaöğretim Başarı Puanları (OBP), YGS puanları, Özel Yetenek Sınav Puanları (ÖYSP) ve her aday için hesaplanan Standart Sapma (SP) puanları adayın başarı sırasını tespit etmektedir. Ancak, YÖK'ün belirlediği değerlendirme formülündeki not ağırlıklarının değiştirilmesi, bazı üniversitelerin ön eleme yapması, bazı üniversitelerin tüm öğrencileri kabul etmesi ya da sadece özel yetenek sınavını ön plana çıkartması, ilk akla gelen farklılıklardan bazılarıdır.

Öğrenci harçlarıyla eğitimlerini sürdüren vakıf üniversiteleri, kontenjanlarını doldurabilmek için, özel yetenek sınavı yerine, sıralama sınavı yapmayı tercih etmektedirler. Bu sınavlara giren her adayın öğrenci olabilme olasılığı vardır ve bu olasılık büyük oranda gerçekleşmektedir. Sonuçta, eğitimciler çözümü mümkün olmayan önemli boyutta eğitsel sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler.

Vakıf üniversitesi olan AÜ'nün yaptığı özel yetenek sınavı incelendiğinde, verilen sözü edilen olumsuzluğu gerçeğe dönüştürdüğü görülecektir. Fakültenin Grafik Tasarımı, Endüstri Ürünleri Tasarımı, Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümleri sınavla öğrenci almaktadır. Bu bölümlerin 2015-2016 Akademik Yılı özel yetenek sınav verileri iki boyutlu matris üzerinde değerlendirildiğinde önceki yıllarla benzeştiği, nitelik sorununun çözümü yolunda önlem alınmadığı, aynı sorunun birçok vakıf üniversitesinde de yaşandığı gözlenmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yetersiz adayların öğrencilik hakkını elde ettiklerini sayısal verilerle kanıtlamaktır.

3. Problem

Özellikle vakıf üniversitelerinde Özel Yetenek Sınavları amaca uygun olarak gerçekleşmemekte ve başarısız adaylar öğrencilik hakkı elde etmektedirler. Bu durum, sınavın yapıldığı fakültenin Grafik Tasarımı, Endüstri Ürünleri Tasarımı, Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümlerinde sanat eğitimi süreçlerini ve öğrencide istendik sanatsal davranış gelişimini engellemektedir.

4. Yöntem

YÖK'ün belirlediği değerlendirme sisteminin uygulandığı sınavda, sınava katılan adayların YGS, OBP, ÖYSP ve Yerleştirme Puanı (YP) analizleri yapılmış, elde edilen veriler 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Özel Yetenek Sınav verileri ile karşılaştırılmıştır. Çalışma, AÜ'de 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Özel Yetenek Sınavına giren 152 adayla sınırlandırılmıştır.

5. Bulgular

Her aday 3 tercih yaptığı halde, kayıtlar sadece ilk tercihlere yapılmıştır. Tablolarda yer alan veriler, Grafik Tasarımı, Endüstri Ürünleri Tasarımı, Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümlerinin 2014-2015 Akademik Yılı özel yetenek sınavı sonuçlarıyla karşılaştırıldığında sorunun devam ettiği söylenebilir. Ayrıca, Merkezi yerleştirme sistemine geçen İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümünün YGS puanlarında önceki yıllara göre önemli artışların olduğu gözlenmiştir.

5.1. Grafik Tasarımı Bölümü Özel Yetenek Sınavı Sonuçları ve Değerlendirmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bölüm kontenjanı 40 öğrencidir. 2015-2016 Akademik Yılı özel yetenek sınavında 82 aday Grafik Tasarımı Bölümü sınavına girmiş, 42 öğrenci yedek listede yer almıştır. Sınavla ilgili sayısal değerler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

	Asil	Asil Kayıt	Yedek	Yedek Kayıt	Toplam Kayıt
Aday Sayısı (82)	40	6	42	13	19
YGS Ortalaması	241	222	179	179	192
ÖYSP Ortalaması	62	64	27	23	36
OBP Ortalaması	371	365	324	320	325
YP Ortalaması	161	157	125	122	133

Tablo 1'de görüldüğü gibi, sınavı kazanan 40 asil adaydan 6 aday kayıt yaptırmıştır. Kayıt oranı %15'tir. Asil kazananlarla, asil adaylardan kayıt yaptıranlar, yedek adaylardan kayıt yaptıranlar ve kesin kayıtlar sonucunda YGS, ÖYSP, OBP ve YP ortalamaları arasında sayısal farklar görülmektedir.

1- Asil kazanan adayların YGS ortalaması 241 puandır. Asil kazanan listesinden kayıt yaptıran adayların ortalaması incelendiğinde bu ortalamanın %8 oranında azalarak 222 puana düştüğü görülmektedir. Yedek listeden kayıt yaptıran adayların puanları değerlendirildiğinde ortalamanın %26 azalarak 179 puana gerilediği, kesin kayıt yaptıran adayların ortalamasının %21 azalarak 192 puana gerilediği gözlenmektedir.

◆ Erdem Ünver

2- Asil kazanan adayların ÖYSP ortalaması 62 puandır. Asil kazanan listesinden kayıt yaptıran adayların ortalaması değerlendirildiğinde bu ortalamanın yaklaşık %2 artarak 64 puana yükseldiği görülmektedir. Yedek listeden kayıt yaptıran adayların puanları incelendiğinde ortalamasının %63 azalarak 23 puana, kesin kayıt yaptıran adayların ortalamalarının %42 azalarak 36 puana düştüğü görülmektedir.

3- Asil kazanan adayların OBP ortalaması 371 puandır. Asil kazananlardan kayıt yaptıran adayların ortalamasının %2 azalarak 365 puana, yedekten kayıt yaptıran adayların ortalamasının %14 azalarak 320 puana, kesin kayıt yaptıran adayların ortalamasının %13 azalarak 325 puana gerilediği gözlenmektedir.

4- Asil kazanan adayların YP ortalaması 161 puanken, asil kazananlardan kayıt yaptıran adayların ortalaması yaklaşık %3 azalarak 157 puana, yedekten kayıt yaptıran adayların ortalaması %25 azalarak 122 puana, kesin kayıt yaptıran adayların ortalaması %18 azalarak 133 puana düşmüştür.

Bölüme en yüksek ve en düşük puanlarla kayıt yaptıran adaylar arasındaki farklar daha net bir değerlendirme olanağı vermektedir. Bu farklar aşağıda görüldüğü gibidir.

YGS puan farkı: $256-141=115$ puan

ÖYSP farkı: $75-5=70$ puan

OBP farkı: $428-263=165$ puan

YP farkı: $176-108=68$ puandır.

Yedek listedeki son aday bu bölüme 42. sıradan kayıt yaptırmıştır.

5.1.1. 2014-2015 Akademik Yılı Özel Yetenek Sınavı Verileri

Grafik Tasarımı Bölümünün 2014-2015 Akademik Yılı özel yetenek sınav değerleri tabloda görülmektedir (Ünver, 2015, 176).

Tablo 2

	Asil	Asil Kayıt	Yedek	Yedek Kayıt	Toplam Kayıt
Aday Sayısı (79)	30	4	49	24	28
YGS Ortalaması	248	266	190	195	205
ÖYSP Ortalaması	79	88	45	25	34
OBP Ortalaması	361	368	327	319	326
YP Ortalaması	166	174	136	126	132

Kesin kayıt yaptıran adaylara ait olan bu veriler, aynı bölümün son sınav verileriyle karşılaştırıldığında sayısal değerlerin çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3

	2014-2015 Akademik Yılı Puanları	2015-2016 Akademik Yılı Puanları
YGS Ortalaması	205	192
ÖYSP Ortalaması	34	36
OBP Ortalaması	326	325
YP Ortalaması	132	133

5.2. Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü Özel Yetenek Sınavı Sonuçları ve Değerlendirmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bölüm kontenjanı 30 öğrencidir. 2015-2016 Akademik Yılı özel yetenek sınavında 52 aday Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümü sınavına girmiş, 22 öğrenci yedek listede yer almıştır. Sınav verileri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

	Asil	Asil Kayıt	Yedek	Yedek Kayıt	Toplam Kayıt
Aday Sayısı (52)	30	6	22	12	18
YGS Ortalaması	228	230	174	167	188
ÖYSP Ortalaması	55	56	19	16	29
OBP Ortalaması	361	390	334	342	358
YP Ortalaması	153	158	121	119	132

Sınavı kazanan 30 asil adaydan 6 aday kayıt yaptırmıştır. Kayıt oranı %20'dir. Asil kazananlarla, asil adaylardan kayıt yaptıranlar, yedek adaylardan kayıt yaptıranlar ve kesin kayıtlar sonucunda YGS, ÖYSP, OBP ve YP ortalamaları arasında sayısal farklar görülmektedir.

1- Asil kazanan adayların YGS ortalaması 228 puandır. Asil kazananlar listesinden kayıt yaptıran adayların ortalamasında yaklaşık %1 oranında bir artışla 230 puana yükseldiği anlaşılmaktadır. Yedek listeden kayıt yaptıran adaylarda %27 düşüşle 167 puana, kesin kayıt yaptıran adaylarda %18 düşüşle 188 puana gerilemiştir.

2- Asil kazanan adayların ÖYSP ortalaması 55 puandır. Asil kazanan listesinden kayıt yaptıran adayların ortalaması 1 puan artarak 56 puana yükselmiştir. Yedekten kayıt yaptıran adayların ortalaması %71 azalarak 16 puana, kesin kayıt yaptıran adayların ortalaması %48 azalarak 29 puana düşmüştür.

3- Asil kazanan adayların OBP ortalaması 361 puanken, asil kazananlardan kayıt yaptıran adayların ortalamasının %8 oranında bir artışla 390 puana yükseldiği görülmektedir. Yedek listeden kayıt yaptıran adayların ortalaması %6 azalarak 342 puana, kesin kayıt yaptıran adayların ortalaması yaklaşık %1 azalarak 358 puana gerilemiştir.

◆ Erdem Ünver

4- Asil kazanan adayların YP ortalaması 153 puandır. Asil kazanan listesinden kayıt yaptıran adayların ortalamasının yaklaşık %3 artışla 158 puana yükseldiği görülmektedir. Yedek listeden kayıt yaptıran adayların ortalamasının %23 azalarak 119 puana, kesin kayıt yaptıran adayların ortalamasının %14 azalarak 132 puana düşmüştür.

Bölüme en yüksek ve en düşük puanlarla kayıt yaptıran adaylar arasındaki farklar aşağıdaki gibidir:

YGS puan farkı: $283-144= 139$ puan

ÖYSP farkı: $86-5= 81$ puan

OBP farkı: $457-313= 144$ puan

YP farkı: $187-107= 80$ puandır.

Yedek listedeki son aday 22. sıradan kayıt yaptırmıştır.

5.2.1. 2014-2015 Akademik Yılı Özel Yetenek Sınavı Verileri

Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümünün 2014-2015 Akademik Yılı özel yetenek sınavı değerleri aşağıda görülmektedir (Ünver, 2015, 175).

Tablo 5

	Asil	Asil Kayıt	Yedek	Yedek Kayıt	Toplam Kayıt
Aday Sayısı (51)	30	8	21	22	30
YGS Ortalaması	245	247	188	169	202
ÖYSP Ortalaması	77	81	37	21	37
OBP Ortalaması	346	356	293	303	317
YP Ortalaması	163	166	129	123	135

Bu verilere göre iki sınav dönemi puanları Tablo 6'da görüldüğü gibidir.

Tablo 6

	2014-2015 Akademik Yılı Puanları	2015-2016 Akademik Yılı Puanları
YGS Ortalaması	202	188
ÖYSP Ortalaması	37	29
OBP Ortalaması	317	358
YP Ortalaması	135	132

5.3. Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü Özel Yetenek Sınavı Sonuçları ve Değerlendirmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bölüm kontenjanı 30 öğrencidir. 18 aday Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü sınavına girmiştir. Sınava giren tüm adaylar asil olarak sınavı kazanmıştır. Sınavla ilgili veriler aşağıdadır.

Tablo 7

	Asil	Asil Kayıt	Yedek	Yedek Kayıt	Toplam Kayıt
Aday Sayısı (18)	18	8	-	-	8
YGS Ortalaması	220	204	-	-	204
ÖYSP Ortalaması	48	39	-	-	39
OBP Ortalaması	338	348	-	-	348
YP Ortalaması	147	144	-	-	144

Sınavı kazanan 18 asil adaydan 8 aday kayıt yaptırmıştır. Kayıt oranı % 44'tür. Bu bölümde de asil kazananlarla, kayıt yaptıranlar arasında YGS, ÖYSP, OBP ve YP ortalamaları arasında sayısal farklar görülmektedir. Bu öğrencilerin YGS, ÖYSP, OBP ve YP ortalamaları incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır:

1- Asil kazanan adayların YGS ortalaması 220 puandır. Asil kazanan listesinden kayıt yaptıran adayların ortalamasının %8 azalarak 204 puana gerilediği görülmektedir.

2- Asil kazanan adayların ÖYSP ortalaması 48 puanken, asil kazanan listesinden kayıt yaptıran adayların ortalaması yaklaşık %19 azalarak 39 puana gerilemiştir.

3- Asil kazanan adayların OBP ortalaması 338 puandır. Asil kazanan listesinden kayıt yaptıran adayların ortalamasının %3 artarak 348 puana yükselmiştir.

4- Asil kazanan adayların YP ortalaması 147 puanken, asil kazananlardan kayıt yaptıran adayların ortalamasının yaklaşık %2 azalarak 144 puana düştüğü gözlenmiştir.

Bölüme en yüksek ve en düşük puanlarla kayıt yaptıran adaylar arasında büyük farklar görülmektedir. Bu farklar aşağıda görüldüğü gibidir.

YGS puan farkı: $286-145= 141$ puan

ÖYSP farkı: $83-5,5= 77,5$ puan

OBP farkı: $422-270= 152$ puan

YP farkı: $181-117= 64$ puandır.

5.3.1. 2014-2015 Akademik Yılı Özel Yetenek Sınavı Verileri

Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümünün 2014-2015 Akademik Yılı özel yetenek sınav değerleri aşağıda görülmektedir (Ünver, 2015, 177).

Tablo 8

	Asil	Asil Kayıt	Yedek	Yedek Kayıt	Toplam Kayıt
Aday Sayısı (28)	20	6	8	4	10
YGS Ortalaması	233	253	175	170	220
ÖYSP Ortalaması	64	54	13	14	38
OBP Ortalaması	356	373	275	300	344
YP Ortalaması	156	158	115	117	142

Bölümün 2014-2015 Akademik Yılı özel yetenek sınav puanları ve 2015-2016 Akademik Yılı özel yetenek sınav puanları karşılaştırmalı olarak Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

	2014-2015 Akademik Yılı Puanları	2015-2016 Akademik Yılı Puanları
YGS Ortalaması	220	204
ÖYSP Ortalaması	38	39
OBP Ortalaması	344	348
YP Ortalaması	142	144

5.4. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü YGS Puanlarının Önceki Yıla Karşılaştırması

2014-2015 Akademik Yılında özel yetenek sınavları ile öğrenci kabul eden İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü, 2015-2016 Akademik Yılında merkezi yerleştirme ile öğrenci almaya başlamıştır. Her iki döneme ait YGS puanları incelendiğinde önemli oranda artış olduğu görülmektedir (Ünver, 2015, 174).

Tablo 10

	2014-2015 Akademik Yılı Kayıt Sayısı	2015-2016 Akademik Yılı Kayıt Sayısı
Kontenjan	40	40
YGS-LYS Ortalaması	200	254

6. Sonuç

1. Sınavı %100 burslu kazanan 10 adaydan 5 aday (kayıt oranı %50), %50 burs kazanan 9 adaydan 2 aday (kayıt oranı % 22), asil kazanan 88 adaydan 14 aday (kayıt oranı %16) kayıt yaptırmıştır. Diğer 25 aday yedek listeden öğrenci olma hakkını elde etmiştir. Bu durumda öğrencilerin %35'i asil listeden, %65'i yedek listeden oluşmuştur.

2. Grafik Bölümüne kayıt yaptıran 19 öğrenciden 13'ü özel yetenek sınavından 50 puanın altında not almıştır. Başarısızlık oranı %68'dir. 50 ve üzeri not alan 6 öğrencinin ÖYSP ortalaması 65, diğer adayların ÖYSP ortalaması 22 puandır.

Endüstri Ürünleri Tasarımı Bölümüne kayıt yaptıran 18 öğrencinin 14'ü 50 puanın altında not almıştır. Başarısızlık oranı %77'dir. 50 puan ve üzerinde not alan 4 öğrencinin ÖYSP ortalaması 69.5, başarısız adayların ÖYSP ortalaması 18 puandır.

Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümüne kayıt yaptıran 8 öğrencinin 5'i 50 puan altında not almıştır. Başarısızlık oranı %62'dir. 50 puanın üzerinde not alan 3 öğrencinin ÖYSP ortalaması 73.6, diğer adayların ÖYSP ortalaması 19.5 puandır.

ÖYS'den 50 puanın altında not alan ve toplam olarak üç bölüme kayıt yaptıran öğrenci oranı %71'dir.

3. Tablo 11'de görüldüğü gibi, sınavı %100 ve %50 burslu kazanan öğrencilerin ÖYSP ortalamalarının düşüklüğü dikkat çekicidir.

Tablo 11

Bölüm Adı	%100 Kazananlar	%50 Kazananlar	Kesin Kayıtlar
Grafik Tasarımı	69	71	36
Endüstri Ürünleri Tasarımı	69	-	29
Moda ve Tekstil Tasarımı	70	68	39

Sınavı asil kazanan listeden az sayıda adayın kayıt yaptırmaması, sınava giren diğer tüm adayların yedek listeden kayıt yaptırmaya hakkına sahip olması, ÖYSP'lerin çok daha aşağılara inmesine neden olmuştur.

4. Aynı bölümlere 2014-2015 Akademik Yılında kayıt yaptıran öğrencilerin özel yetenek sınav puanları karşılaştırıldığında önemli bir farkın olmadığı kayıt yaptıran öğrencilerin ÖYSP ortalamasının 50 puanın çok altında olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Bölüm Adı	2014-2015 Akademik Yılı	2015-2016 Akademik Yılı
Grafik Tasarımı	34	36
Endüstri Ürünleri Tasarımı	37	29
Moda ve Tekstil Tasarımı	38	39

5. 2014-2015 Akademik Yılında özel yetenek sınavı ile öğrenci alan İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümüne kayıt yaptıran öğrencilerin YGS ortalaması 200 puanken, 2015-2016 Akademik Yılında merkezi sisteme geçilmesiyle 254 puana yükselmiştir. Özel yetenek sınavında eleme olmaması nedeniyle, 54 puanlık artışın bilişsel alanda önemli bir nitelik sağladığı söylenebilir.

6. Taşra üniversitesi olarak nitelendirilen Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı, 2015-2016 Akademik Yılı özel yetenek sınavlarını kazanan öğrencilerin ÖYSP ortalaması 93 puanken (www.nig-

◆ Erdem Ünver

de.edu.tr), Atılım Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesinin Grafik Tasarımı, Endüstri Ürünleri Tasarımı, Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümlerine kayıt yaptıran öğrencilerin ortalaması 34 puandır.

Hacettepe Üniversitesi Grafik Tasarımı Bölümünü asil kazanan öğrencilerin ÖYSP ortalaması 80 puanken (www.hacettepe.edu.tr), Atılım Üniversitesi GSTM Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümüne kayıt yaptıran öğrencilerin ÖYSP ortalaması 36 puandır.

7. Öğrenci olma hakkını elde eden 45 öğrenci devlet üniversitelerinde sınav kazanabilecek düzeyde değildir. Seviye düşüklüğünün ÖYS değerlendirmelerine etki edeceği düşünüldüğünde, vakıf üniversitelerinde not değerlerinin daha düşük olabileceği söylenebilir.

Alana uygun nitelikleri taşımayan bu adaylar çalışma, öğrenme, okula düzenli devam etme alışkanlığı olmayan, duygu ve zihinlerini eğitim ortamı dışında şekillendiren öğrenciler grubunu oluşturmaktadır (Ünver, 2015, 177). Daha önceki yaşantıları, sağlıklı, dengeli bir yaşamı düzenleyip sürdürme ve kendini gerçekleştirmek için verilen fırsat ve olanaklardan yararlanma ve kendilerini gerçekleştirmelerine engel olmaktadır (Uçan, 1990, 13).

8. Öğrenci kişiliğinin gelişiminde ve öğrenmede aile çevresi önemli bir güce sahiptir. Bu çevre güdüleyici ya da engelleyici hale dönüşebilir. Özellikle anlaşılmayan anne-baba kavgalarıyla büyüyen çocuklar sürekli duygusal gerilim içindedir. Olumsuz aile ortamı okuldaki başarıyı düşürür (Başaran, 1994, 168-176). Vakıf üniversitelerinin sanat eğitimini tercih eden adayların önemli bir bölümünde ailede huzursuzluk, boşanma ya da aile içinde eğitim olgusu üzerinde önemle durulmadığı gözlenmektedir.

9. Ortaöğretim kurumlarında okul-aile birliği, rehberlik servisi ve sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışlarını araştırma, sorunları giderme ve eğitsel sürece yönelik yeterli çabayı gösterdiği söylenemez. Üniversite düzeyinde de benzer sorunlar devam etmektedir. Eğitimden sorumlu tüm kesimlerin uyarılarına karşın, okul dışı etkenler daha baskın gelmektedir (Ünver, 2003, 69).

10. Eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve davranışlar arasında yatay ve dikey ilişkiler vardır, birbirinden kopuk değildir (Sönmez, 1994, 27). Öğrenci seviyelerinin düşüklüğü önemli bir sorun olmakla birlikte, bu öğrencilerin çalışma ve öğrenme becerilerini geliştirememiş olmaları da seviye düşüklüğü kadar önemli bir sorundur. Amaçsızlık, ilgisizlik ve motivasyon eksikliği, öğrencilerin buldukları eğitim düzeyinin bilgi ve davranışlarını kazanmalarına engel olmaktadır. Bu öğrenciler derslere düzenli devam etmemekte, kendilerini geliştirme ve gerçekleştirme gereksinimi duymamaktadırlar.

11. İstendik bilgiyi ve davranışı kazandıracak yetenek ve önbilgileri içermeyen hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenim olgusunu daha başından olanaksızlaşmaktadır (Başaran, 1994, 247). Çünkü eğitimde başarının yüzde elliden fazlası, öğrenci hazırbulunuşluğuna bağlıdır (Bloom, 1979, 98).

12. Eğitim ya da diplomanın, gelir getirmenin yanında, saygınlık ve statü kazandırması başarısız adayların bu bölümlere ilgisini arttırmaktadır (Tezcan, 1992, 63).

7. Öneriler

1. Özel yetenek sınavları, amacına uygun yapılmalıdır. Alan eğitimine uygun adayların seçilebileceği ölçütlerin doğru tespit edilmesi ve uygulanması gerekir.

2. Sanata ve sanat eğitimine ülke genelinde gerekli önem verilmelidir. Okul öncesi dönemden, alan eğitimi veren yükseköğretim kurumlarına kadar tüm süreçlerde, istedik sanatsal davranışların kazandırmasını sağlayacak tedbirler alınmalıdır.

3. Sanata yönelik toplumsal duyarsızlık, siyaset kurumunun ve eğitim kurumlarının kültür, sanat ve sanat eğitimine yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Toplumun nitelikli sanatla buluşması estetik, değer ve beğeni yargılarını geliştirecektir. Bu anlamda ülkenin tüm sorunlarını çözeceğini dillendiren siyasi partilerin en az ekonomik ve sosyal konular kadar üzerinde çalışılmış bir kültür ve sanat politikası geliştirmeleri gerekir.

4. Üniversitelerdeki üst yönetimlerin parasal nedenlerle sıralama sınavında değişiklik yapılmasına izin vermemesi nedeniyle, sözü edilen bölümlere merkezi yerleştirme ile öğrenci alınması, niteliğin bilişsel boyutta artmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

BAŞARAN, İbrahim Ethem (1994). **Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

BLOOM, S.Benjamin (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çeviren D.Ali Özçelik)**, MEB Yayınları, Ankara.

<https://www.hacettepe.edu.tr/duyuru/rekduy/gsf> internet adresinden 25 Kasım 2015 tarihinde erişilmiştir.

http://www.nigde.edu.tr/ckfinder_portal/userfiles/files/muziklasama internet adresinden 25 Kasım 2015 tarihinde erişilmiştir.

SÖNMEZ, Veysel (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Pegem Yayınları, Ankara.

TEZCAN, Mahmut (1992). **Eğitim Sosyolojisi**, Zirve Ofset, Ankara.

UÇAN, Ali (1993). "Müzik Eğitiminin Niteliği, Üç Ana Türü ve Bazı Temel Sorunlar," **Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim Sempozyumu**, Milli Eğitim Basımevi, ss. 23-33. Ankara.

ÜNVER, Erdem (2003). "Bir Yetenek Sınavının Ardından," **Milli Eğitim Dergisi**, Kış 2003, S.157, ss.64-69.

ÜNVER, Erdem (2015). "Bir Yetenek Sınavı Analizinde Somutlaşan Sanat Eğitimi Sorunu," **Çukurova Üniversitesi I. Uluslararası Sanat Araştırmaları Sempozyumu**, (Editör Alev Dikici), ss.171-180. Adana.

DIYARBAKIR KAMU OKULLARINDA EĞİTİM YÖNETİCİLERİ PROFİLİ*

Bünyamin HAN**
Rasim TÖSTEN***
H. Fazlı ERGÜL****

Öz: Bu araştırmanın amacı Diyarbakır kamu okullarında görev yapan yöneticilerin profilini ortaya çıkarmaktır. Yönetici profilinin belirlenmesi, kamu okullarında görev yapan yöneticilerin herkesçe gözlemlenebilir ortak özelliklerinin olabildiğince nicelleştirilmesi, istatistiksel göstergelere sığdırmaya çalışılması gibi bir amaca yöneliktir. Okul yöneticilerinin profilini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinin 17 ilçe merkezindeki kamu okullarında görev yapmakta olan ve basit rastlantısal yolla seçilen 318 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okul Yönetici Profili” anketi kullanılmıştır. Araştırmanın göze çarpan sonuçlarından bazıları şöyledir: Yöneticilerin %91,5’i erkektir, %97,2’sinin yabancı dili İngilizcedir, %40,6’sı lisansüstü eğitime sahiptir, %86,7’sinin yurtdışı tecrübesi yoktur, %89,3’ü spor yapmaktadır, %68,8’i Türkiye’nin AB üyeliğini desteklemektedir, %71,3’ü çözüm sürecini desteklemektedir, %58,8’i Türkiye’nin mülteci politikalarını beğenme konusunda fikir beyan etmemektedir, %58,8’i ek iş gereksinimi duymamaktadır ve %82,9’unun sendika üyeliği vardır.

Anahtar Sözcükler: Kamu Okulu, Yönetici Profili, Diyarbakır

* Bu çalışma Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Koordinatörlüğü tarafından 2015/ ZGEF.15.013 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

** Arş. Gör.; Dicle Üniversitesi, Z. G. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

*** Yrd. Doç. Dr.; Siirt Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü.

**** Doç. Dr.; Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

THE PROFILE OF MANAGERS IN DİYARBAKIR PUBLIC SCHOOLS*

Bünyamin HAN**
Rasim TÖSTEN***
H. Fazlı ERGÜL****

Abstract

The main aim of this study is to determine the profile of the managers in public schools of Diyarbakır province. Determination of the manager profile aims to quantify the common features of the public school managers and intends to fit the statistical indicators so as to be seen by everyone. This study, aiming to determine the profile of the school managers, is in descriptive survey model. The sample of the study (selected randomly) is 318 public school managers 17 districts centers in Diyarbakır province. As data collection tool "School Manager Profile" questionnaire developed by Taşdan, Tösten, Bulut and Karakaya (2013) was used. Some of the remarkable results of the research are as follows; from the managers 91.5% are male; 97.2% know English as foreign language; 40.6% have a postgraduate education; 86.7% have no experience abroad; 89.3% do sports; 68.8% support Turkey's EU membership, 71.3% support the solution process, 58.8% did not express opinions about Turkey's refugee policy; 58.8% do not need additional business and 82.9% have union membership.

Keywords: Public School, Manager Profile, Diyarbakır.

Giriş

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar, okulların etkili olması ile yönetim şekli ve yöneticilerin yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin misyonlarını gerçekleştirebilmeleri öncelikle onların eğitim sistemi ile okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri etkileyen çevresel dinamiklerden haberdar olmalarına bağlıdır (Gümüşeli, 2001). Okul yöneticilerinin etkili bir rol oynamaları onların güçlü bir liderlik davranışı sergilemesiyle ilgilidir (Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013). Okul yöneticisi önemli bir karar verici, kolaylaştırıcı, problem çözen ve sosyal değişim ajanıdır (Adams, 1999; Barth, 1991;

* This research supported by Dicle University, Scientific Research Project Coordination Unit as part of 2015/ ZGEF.15.013.

** Research Assist., Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, Department of Educational Sciences.

*** Assist. Prof. Dr., Siirt University, Department of Physical Education and Sports Education.

**** Assoc. Prof. Dr., Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, Department of Primary Education.

Thomson, 1993). Okul yöneticilerinde olması gereken ayırt edici özelliklerin bütünü, o yöneticinin profilini oluşturur. Tutum ve eğilimler de bu profili şekillendirir. Bu kapsamda örgütleri ve temel bileşenleri anlamak için daha çok yöneticiyi tanımak gerekir (Kılıç, 2008: 106).

Profil çalışmaları, bir bireyi veya öğeyi içsel ve dışsal etkenlerin tümünü göz önüne alarak irdeleme (Özdemir ve Demiriz, 2009), bir kişi ya da eşya için ayırt edici özelliklerin tümü üzerinde çalışma (TDK, 2008), araştırma evrenini temsil eden hedef kitlenin mevcut durumunu çeşitli değişkenler açısından betimleme olarak tanımlanmaktadır (Erkan ve diğ. 2002; Ulusoy, Tosun ve Aydın, 2014). Bu durumda yönetici profili çıkarma girişimi de, eğitimin belli bir tür ve düzeyinde görev yapan bireylerin herkesçe gözlemlenebilir ortak özelliklerinin olabildiğince nicelleştirilmesi, istatistiksel göstergelere sığdırmaya çalışılması gibi bir anlam kazanmaktadır (Özsoy, 2004).

Eğitim yöneticilerinin profilini belirlemeye yönelik çalışmalar; bireyin sosyal, ekonomik ve kültürel yapılarını öğrenmek, akademik ve mesleki olarak beklentilerini ve geleceğe yönelik planlarını saptamak, sosyal ve iktisadi politikalara ve geleceğe yönelik beklentilerini ve mesleki gelişmelerdeki görüşünü almak açısından önem taşımaktadır (İlgaz ve Akdöl, 2009; Sandal ve Karademir, 2013). Bu tür araştırmalar, insan kaynağının daha iyi tanınması ve geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalara da ışık tutabilir.

2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmeliğin değişmesiyle birlikte birçok okulda 4 yılını tamamlayan okul yöneticileri görevlerinden ayrıldı. Bu araştırma, yöneticiliğe yeni başlayan okul müdürü ve yardımcılarının profilinin çıkarılması bağlamında eğitim kurumlarındaki insan kaynağının tanınmasına katkı sağlamaktadır.

Eğitim sistemi içerisinde okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç dinamiklerin lideri okul yöneticisidir (Ersoy, 2006). Millî Eğitim Sistemi içerisinde istihdam edilmek üzere yöneticilerin seçilmesi ve atanması son olarak 10/06/2014 tarihli ve 29026 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” ile karara bağlanmıştır.

26/07/2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde okul müdürünün, müdür başyardımcısının, müdür yardımcısının ve müdür yetkili öğretmenin yetki ve sorumlulukları şöyledir:

Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu: Madde 39. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılı-

lık, bursluluk, taşımali eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Müdür başyardımcısı: Madde 40. Müdür başyardımcısı, müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder ve müdürden sonra okulun yönetiminde birinci derecede sorumludur. Müdür başyardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir.

Müdür yardımcısı: Madde 41. Müdürün ve müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir.

Müdür yetkili öğretmen: Madde 42. Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Müdür yetkili öğretmen, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir.

Millî Eğitim kurum yönetmeliğinden anlaşılacağı gibi okul yöneticisinin asıl görevi millî eğitim temel amaçları kapsamında öğrencinin öğrenmesine uygun bir öğrenme ortamının hazırlanması olduğundan, o daha ziyade bir öğretim lideri olarak hizmet etmek durumundadır. Etkili okulda okul yöneticisi çeşitli uzmanlar arasında bir koordinatör olma durumundadır (Balci, 1993).

Bir okul yöneticisi okulun işlevlerini yerine getirmekten, örgütsel etkililiği sağlayarak okulun bütünsel niteliğini arttırmaktan, okulun ortamını geliştirmek ve çevreyle okulun etkileşimini yönetmekten sorumludur (Başaran, 2006, 196). Okul yöneticisinin bu sorumluluklarını yerine getirmesinde okul müdürüne yardımcı olan, okulun büyüklüğüne göre sayıları değişen müdür yardımcıları vardır. Bunlar müdüre karşı sorumludurlar.

Sağlam'a göre (2008) okul yöneticisi, okulun insan kaynakları ile maddi kaynaklarının sağlanması, bu kaynakların yerinde kullanılması, eğitsel etkinliklerin planlanması, uygulanması, denetlenmesi, okulda olumlu etkileşim-iletişim ve iş birliği ortamının oluşturulması, okul ortamından kaynaklanan her türlü sorunun çözülmesi gibi görevleri yerine getiren kişidir. 1982'de toplanan 11. Millî Eğitim Şûrası'nda ise okul yöneticisi ve görevleri şöyle tanımlanmıştır (Başaran, 2006, 195): "Eğitim yönetmeni değişik eğitim kurumlarında, okullarda, eğitim kademelerinde eğitim programlarını; öğrenci hizmetlerini; işgören hizmetlerini; bütçe işlerini; eğitim, bina, araç ve gereçlerine ilişkin işleri yönetir." "Yönettiği kurum, okul veya kademenin yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerini (kararlaştırma, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, denetim, değerlendirme gibi süreçleri) etkin biçimde işletir." "Yönettiği örgütün alt sistemlerinin bir bütün olarak örgütsel amaçları gerçekleştirecek biçimde çalışmasını sağlar."

Okul yöneticilerinin sorumluluk alanlarına bakıldığında bir eğitim kurumunda en etkili kişinin okul yöneticisi olduğu anlaşılmaktadır (Korkmaz, 2005). Eğitim yöneticiliği profesyonellik gerektiren bir liderlik rolüdür. Bir eğitim yöneticisinin örgütsel alan becerilerinin yanı sıra entelektüel birikiminin, sosyal değerlendirmelerinin, sosyo-kültürel düzeyinin, mesleki vizyonunun ve beklentilerinin ayırt edici olması önemlidir. Bahsi geçen tüm bu donanımların bileşimi bir eğitim yöneticisinin profilini ortaya koyacaktır. Yapılan bu çalışmanın eğitim yöneticilerinin profilini ortaya koymasından önemli görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde işletme yöneticiliğinde profil çalışmalarının yapıldığı (Bener, 2006; Uzunçarşılı, 1995; Sayar, 2008; İslamov, 2005; Altun, 2001; Türk, 2000; Demir, 1999; Dayı, 1998; Özbek, 1996; Nemli, 1994; Tür, 1992; Kasımoğlu, 1995; Alkoç, 2013), okul ve okul yöneticilerinin profillerini belirlemeye yönelik araştırmaların sınırlı da olsa olduğu, ancak Türkiye geneli örnekleme okul yöneticilerinin profilini belirlemeye amaçlayan bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır (Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013).

Okul ve okul yönetici profili araştırmalarının Türkiye'deki değişik bölge ve illerde yapılması, Türkiye genelindeki yönetici profilinin belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin profillerinin belirlenmesi, okul yöneticilerinin mesleki, eğitsel ve toplumsal sorunlara ilişkin bakış açılarının belirlenmesi bakımından da önemlidir. Gaziantep ilinde yapılan bir profil çalışmasının sonuçlarına göre, müdürlerinin tamamına yakınının erkek, orta yaşın üstünde, kıdemli, eğitim fakültesi mezunu, lisansüstü eğitim almamış, yarısının kendine ait evi, çoğunluğunun özel arabası olan, sigara ve alkolden hoşlanmayan, sendika faaliyetlerine az katılan, teknolojiye duyarlı bir profil çizdikleri görülmüştür (Munis, 2006). Kars ilinde yapılan bir araştırma ise okul yöneticilerinin profilini çıkardığı çalışmada yöneticilerin yarısından fazlasının eğitim sistemini demokratik bulmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin üçte ikisi eğitim sistemimiz içerisinde fırsat ve olanak eşitliğinin olmadığını düşünmektedir. Okul yöneticilerinin yarıya yakını eğitimde özelleştirmeyi önemli bir sorun olarak görmektedir (Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013). Aynı şekilde İstanbul ilinde yapılan bir araştırma sonucunda ise okul müdürlerinin yaklaşık dörtte üçünün yabancı dil bilmediği; yarısından fazlasının hiç yurt dışına çıkmadığı, sadece yüzde onluk bir kısmının yüksek lisans ve % 4,5'inin doktora diplomasına sahip olduğu, AB'ye karşı olan okul müdürlerinin "AB'nin ulusal değerlere" zarar vereceğini düşündüğü için AB'ye karşı olduğunu, AB'ye girişin sağlayacağı en büyük yararı "çağdaş ve demokratik bir toplum yapısının oluşmasını sağlayacaktır", "bilimsel ve demokratik bir eğitime geçiş yardımcı olur" ve "eğitimin kalitesini yükseltir," şeklinde ifade ettikleri, Türkiye'nin en önemli sorunlarını ise 'terör, işsizlik, eğitim ve irtica" olarak ifade ettikleri, yarıdan fazlasının eşinin çalışmadığı görülmüştür (Şamdan, 2008). Görüldüğü gibi profil çalışmaları yapıldıkları illerde görev yapan okul yöneticileri hakkında genel bir şablon ortaya koymaktadırlar.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı Diyarbakır il ve ilçe merkezlerindeki okullarda görev yapan okul yöneticilerinin profilini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için okul yöneticilerinin; nüfus bilim özelliklerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, yöneticilik mesleğine bakış açılarına, toplumsal gelişmelere dönük bakış açılarına ve yöneticilerin mesleki gelişimleri için ihtiyaç duydukları alanlara dönük sorulara cevap aranmıştır.

Yöntem

Diyarbakır kamu okullarındaki eğitim yöneticileri profilini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modeli araştırmalarda, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özellikleri kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Karasar, 1998, 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Diyarbakır il ve ilçe merkezlerinde (17 merkez) görev yapan basit rastlantısal yolla seçilen 318 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1: Yöneticilerin Diyarbakır İl ve İlçe Merkezlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Görev Yerleri	f	%
Bağlar	30	9,4
Bismil	19	6,0
Çermik	12	3,8
Çınar	12	3,8
Çüngüş	6	1,9
Dicle	12	3,8
Eğil	12	3,8
Ergani	35	11,0
Hani	12	3,8
Hazro	12	3,8
Kayapınar	30	9,4

Kocaköy	12	3,8
Kulp	12	3,8
Lice	12	3,8
Silvan	30	9,4
Sur	30	9,4
Yenişehir	30	9,4
Toplam	318	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan katılımcıların kent merkezlerindeki nüfus oranları göz önünde bulundurularak seçildiği görülmektedir. Toplamda 318 okul yöneticisi araştırmada yer almaktadır.

Tablo 2: Yöneticilerin çalıştıkları okulun türü, büyüklüğü ve öğrenim türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul türü			Okul büyüklüğü			Öğrenim türü		
	f	%		f	%		f	%
İlkokul	66	20,8	Küçük	122	39,1	Tam zamanlı	201	63,8
Ortaokul	72	22,6	Orta	101	32,4			
Anadolu Lisesi	89	28,0	Büyük	89	28,5	Yarı zamanlı	114	36,2
Teknik lise	91	28,6						
Toplam	318	100,0	Toplam	312	100,0	Toplam	315	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada yer alan okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların %20,8'inin ilkökul, %22,6'sının ortaokul, %28'inin normal Anadolu lisesi ve %28,6'sının ise teknik lise olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında gidilen okulların öğrenim türüne bakıldığında %63,8'inin tam zamanlı ve %36,2'sinin yarı zamanlı eğitim verdiği görülmektedir.

Okul büyüklüklerinin ise %39,1'inin küçük, %32,4'ünün orta ve %28,5'inin büyük ölçekli okullar olduğu görülmektedir. Okul büyüklüğü ile ilgili tartışmalar olmakla birlikte (Karakütük ve Tunç, 2004; Barker ve Gump, 1964; Kalfa, 2006; Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Arslan, 2014) genel kabul gören optimal büyüklük sınıflaması üçtür. Akkalkan'a (2009) göre öğrenci sayısı 400'den az olan okullar küçük, 900'den çok olan okullar büyük olarak tanımlanmaktadır. Yapılan bu araştırmada öğrenci sayısı 400'den az olan okullar "küçük okullar", 401-900 arası öğrencisi olan okullar "orta büyüklükteki okullar" ve öğrenci sayısı 901'den fazla olan okullar ise "büyük okullar" olarak tasnif edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okul Yönetici Profili” anketinde düzenlemeler yapılarak (örneğin ilçeler Diyarbakır’a uyarlandı) kullanılmıştır. Ankette okul yöneticilerinin; nüfus bilim özelliklerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, yöneticilik mesleğine bakış açılarına, toplumsal gelişmelere dönük bakış açılarına ve yöneticilerin mesleki gelişimleri için ihtiyaç duydukları alanlara dönük sorular olup tek parça ve toplamda 58 madde yer almaktadır. Verilerin toplanması aşamasında Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinle örnekleme yer alan okullara bağımsız bir araştırma şirketi aracılığıyla gidilmiş olup anketler doğrudan uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde yüzde ve frekans değerleri esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda okul yöneticilerinin profilini belirlemeye yönelik sorular mantıksal bir kurgu içerisinde gruplandırılmaya çalışılarak tablolaştırılmıştır. Tabloların yüzde ve frekans değerleri yorumlanmıştır.

Tablo 3: Yöneticilerin Yaş, Kıdem, Okuldaki Görev Süreleri ve Cinsiyetleri

Yaş			Kıdem			Okuldaki Yöneticilik Süresi			Cinsiyet		
Yıl	f	%	Yıl	f	%	Yıl	F	%		f	%
21-30	14	4,4	1-5	6	2,0	1-4	79	25,8	Kadın	24	7,5
31-40	143	45,0	6-10	93	31,7	5-8	158	51,6	Erkek	294	92,5
41-50	135	42,5	11-15	121	41,3	9-12	63	20,6			
51+	26	8,2	16-20	62	21,2	13-16	4	1,3			
			21+	11	3,8	17+	2	,7			
Toplam	318	100,0	Toplam	293	100,0	Toplam	306	100,0	Toplam	318	100,0

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin yaş profiline bakıldığında %45’inin 31-40 yaş arası öğretmenlerden, %42,5’inin ise 41-50 yaş arası öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. 21-30 yaş arası genç öğretmenlerin ise yöneticilikteki oranı %4,4’tür. Okul yöneticilerinin %92,5’inin ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Cinsiyet oranları göz önünde bulundurulduğunda erkek yöneticilerin yüksek oranda yöneticilik kadrosunda görev yaptıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okuldaki görev sürelerine bakıldığında sadece %25,8’inin 4 yıldan az aynı okulda yöneticilik yaptığı diğer yöneticilerin 4 yıldan daha fazla süredir aynı okulda görev yaptığı görülmektedir. Bu durumda 2014 yılında Milli Eğitim Yönetici Atamaları Yönetmeliğindeki son değişiklik göz önünde bulundurulduğunda yöneticilikte 4 yılını tamamlayan okul yöneticileri arasında büyük oranda bir değişikliğin olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4: Yöneticilerin Okula Başlama Nedenleri, Aidiyetleri, Görev Yeri ve Yöneticiliğe Atanma Biçimleri

Okula Başlama Nedeni	Okula Aidiyeti		Görev Yeri			Yöneticiliğe Atanma					
	f	%	f	%	Yıl	F	%	f	%		
Çocukların eğitimi	5	1,6	Hiç	8	2,5	Mem- leketim	171	56,4	Vekale- ten	56	17,6
Eş durumu	13	4,1	Az	101	31,8	Eşimin mem- leketi	38	12,5	Asale- ten	262	82,4
İlk atama	89	28,0	Orta	30	9,4	Mem- leketim değil	94	31,1	Asaleten atanmış iseniz;		
Kendi isteğimle	170	53,5	Çok	178	56,0				Sınavla	111	36,0
Diğer	41	12,9	Oldukça	1	,3				Sınav- sız	197	64,0
Toplam	318	100,	Toplam	318	100,0	Top- lam	303	100	Toplam		100,0

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin okula başlama nedenlerine bakıldığında %53,5'inin kendi isteğiyle o okulda göreve başladığı, %28'inin ilk atamayla göreve başladığı ve %4,1'inin eş durumundan dolayı göreve başladığı görülmektedir. Yöneticilerin okula aidiyetlerine bakıldığında, kendi değerlendirmelerine göre, %56'sının okuluna aidiyetinin çok fazla olduğu, %31,8'inin ise az olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin %56,4'ü kendi memleketinde, %12,5'i ise eşinin memleketinde görev yapmakta olduğu görülmektedir. Yöneticilikteki pozisyonlarına bakıldığında %82,4'ünün asil yönetici ve %17,6'sının ise vekil olarak görev yaptığı görülmektedir. Asaleten atanan öğretmenlerin %36'sı sınavla ve %64'ü sınavsız atanmıştır.

Tablo 5: Yöneticilerin Mezun Oldukları Fakülte, Eğitim Düzeyi ve Yabancı Dilleri

Mezun Olunan Fakülte			Eğitim Düzeyi		Yabancı Dil Biliyor musunuz?			
	f	%	f	%	f	%		
Öğretmen Okulu	17	5,6	Önlisans/Diğer	21	6,8	Evet	211	69,6
Fen/Edebiyat Fakültesi	111	36,3	Lisans	162	52,6	Hayır	92	30,4
Eğitim Fakültesi	177	57,8	Yüksek lisans	125	40,6	Biliyorsanız Hangisi;		
Diğer	1	,3	Toplam	308	100,0	İngilizce	205	97,2
Toplam	306	100,0				Fransızca	5	2,5
						Almanca	1	,3

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin mezun oldukları fakültele bakıldığında %57,8'inin eğitim fakültesi mezunu ve %36,3'ünün fen/edebiyat fakültesi mezunu oldukları görülmektedir. Yine yöneticilerin eğitim düzeyine bakıldığında %52,6'sının lisans ve %40,6'sının yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Yöneticilerin yabancı dil bilme oranlarının %69,6 olduğu ve dil bilenlerin %97,2'sinin ise İngilizce olduğu görülmektedir. Yalnız yabancı dil oranlarının dil becerilerinin ölçülmesi sonucunda elde edilen bir değerlendirme olmadığı, verilen cevaplarda katılımcıların hizmet öncesindeki aldıkları eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6: Yöneticilerin Yurtdışı Tecrübeleri, Müzik Aleti Kullanma, Sigara İçme ve Spor Yapma Durumları

Yurtdışına Çıktınız mı?			Müzik Aleti Çalabiliyor musunuz?		Sigara kullanıyor musunuz?		Spor Yapıyor musunuz?				
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Hayır	260	86,7	Hayır	124	40,3	Hayır	149	48,5	Hayır	33	10,7
Evet, 1 kez	33	11,0	Evet	184	59,7	Evet	158	51,5	Evet	275	89,3
Evet, çok	7	2,3	Toplam	308	100,0	Toplam	307	100	Toplam	308	100,0
Toplam	300	100,0									

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin yurtdışı tecrübelerine bakıldığında %86,7'sinin daha önce yurtdışına hiç çıkmadığı, %11'inin ise sadece bir kez çıktığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin %59,7'sinin herhangi bir müzik aleti çalabildiği, %40,3'ünün ise çalamadığı görülmektedir. Yine okul yöneticilerinin %89,3'ünün spor yaptığı %10,7'sinin ise yapmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin %48,5'inin sigara kullanmadığı, %51,5'inin ise kullandığı görülmektedir.

Tablo 7: Yöneticilerin AB Süreci, Çözüm Süreci ve Ülkenin Mülteci Politikası Hakkındaki Görüşleri

Türkiye'nin AB Üyeliği Hakkındaki Düşünceniz?		Çözüm Süreci Hakkındaki Düşünceniz?		Türkiye'nin Mülteci Politikası Hakkındaki Düşünceniz?	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Karşıyım	6 1,9	Karşıyım	6 2,0	Karşıyım	59 19,2
Fikrim yok	90 29,2	Fikrim yok	82 26,7	Fikrim yok	224 73,0
Destekliyorum	212 68,8	Destekliyorum	219 71,3	Destekliyorum	24 7,8
Toplam	308 100,0	Toplam	307 100,0	Toplam	307 100,0

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinden %68,9'unun Türkiye'nin AB üyeliğine girmesini desteklediği, %29,2'sinin fikir beyan etmediği ve %1,9'unun karşı olduğu; çözüm sürecini %71,3'ünün desteklediği, %26,7'sinin fikir beyan etmediği ve %2'sinin karşı olduğu; Türkiye'nin mülteci politikasını %7,8'inin desteklediği, %73'ünün fikir beyan etmediği ve %79,2'sinin karşı olduğu görülmektedir. Burada Türkiye'nin mülteci politikasına yönelik okul yöneticilerinin "fikrim yok" cevabı dikkat çekmektedir.

Tablo 8: Yöneticilerin Mesai Sonrası, Hafta sonları Eğlence Yerlerine Gitme Sıklığı ve Öğretmenevlerinde Kullandıkları Kısımlar

Mesai Sonrası Eğlence Yerlerinde ne kadar Zaman Geçiriyorsunuz?		Hafta sonu Eğlence Yerlerinde ne kadar Zaman Geçiriyorsunuz?		Öğretmenevinin En Çok Hangi Kısmını Kullanıyorsunuz?	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hiç	40 13,0	Hiç	41 13,3	Oyun salonu	7 2,4
1-2 saat	256 83,4	1-2 saat	256 83,1	Kafeterya	266 90,8
3-4 saat	11 3,6	3-4 saat	8 2,6	Lokanta	6 2,0
Toplam	307 100,0	5-6 saat	3 1,0	Diğer	14 4,8
		Toplam	308 100,0	Toplam	293 100,0

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinden %83,4'ünün mesai sonrası eğlence yerlerinde 1-2 saat vakit geçirdikleri, %13'ünün ise hiç vakit geçirmediği görülmektedir. Hafta sonları ise benzer şekilde %83,1'inin 1-2 saat eğlence yerlerinde vakit geçirdikleri, %13,3'ünün ise hiç vakit geçirmediği görülmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerinin en fazla (%90,8) kafeterya kısmını kullanmaktadırlar.

Tablo 9: Yöneticilerin Anne-Baba ve Eşlerinin Eğitim Durumu, Medeni Halleri

Anne Eğitim Durumu			Baba Eğitim Durumu			Eşin Eğitim Durumu			Medeni Durum		
<i>f</i>	%		<i>f</i>	%		Yıl	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
İlkokul	236	74,9	İlkokul	243	77,1	Okuma- mış	2	,7	Evli	242	77,6
Ortaokul	67	21,3	Ortaokul	52	16,5	İlkokul	50	16,6	Bekâr	70	22,4
Lise	10	3,2	Lise	13	4,1	Ortaokul	45	15,0	Toplam	312	100
Üniversite	2	,6	Üniversite	7	2,2	Lise	134	44,5			
Toplam	315	100	Toplam	315	100	Üniversite	70	23,2			
						Toplam	301	100			

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin medeni durumlarına bakıldığında %77,6'sının evli ve %22,4'ünün bekâr olduğu; evli olanların eşlerinin %23,2'sinin üniversite mezunu olduğu, %44,5'inin lise, %15'inin ortaokul ve %16,6'sının ilkökul mezunu olduğu görülmüştür. Yöneticilerin anne ve babalarının ise eğitim durumlarının düşük olduğu ve hem annelerin hem de babaların eğitim durumunun birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 10: Yöneticilerin Günlük Gazete Takip Durumları, Okudukları Kitap Türleri ve İnternet Bağlantılarının Varlığı

Günlük Gazete Takip Eder misiniz?			Hangi Tür Kitaplar Okursunuz?			Evinizde İnternet Bağlantısı Var mı?		
<i>f</i>	%		<i>f</i>	%		<i>f</i>	%	
Hayır	133	42,0	Ayrıntı Yapmam	203	63,8	Var	255	81,2
Evet	184	58,0	Edebi	96	30,2	Yok	59	18,8
Toplam	317	100,0	Mesleki	0	0	Toplam	314	100,0
			Diğer	19	6,0			
			Toplam	318	100,0			

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinden %58'inin günlük gazete takip ettiği ve % 42'sinin takip etmediği görülmektedir. Yine yöneticilere hangi tür kitapları okudukları sorulduğunda %63,8'inin ayırım yapmadığı, %30,2'sinin edebi eserler okuduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken hiçbir yöneticinin mesleki kitaplar okumadığı olmuştur. Araştırmada yer alan okul yöneticilerinin %81,2'sinin evlerinde internet bağlantısının var olduğu görülmüştür.

Tablo 11: Yöneticilerin Ek İş Yapma İhtiyaçları, Özel Araba, Ev Durumları ve Hane Nüfusu

Ek İş Yapma İhtiyacı Hissediyor musunuz?		Özel Arabanız Var mı?		Oturduğunuz Ev Kendinize mi Ait?		Evde Kaç Kişi Yaşamaktasınız?					
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%				
Evet	126	41,2	Var	146	45,9	Kira	117	37,1	1-3	56	17,7
Hayır	180	58,8	Yok	172	54,1	Kendi Evim	152	48,3	4-5	201	63,8
Toplam	306	100,0	Toplam	318	100,0	Lojman	0	0	6-7	58	18,5
						Diğer	46	14,6	Toplam	315	100,0
						Toplam	315	100,0			

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin ek iş yapma ihtiyacı hissedip hissetmediklerine bakıldığında %58,8'inin ek iş ihtiyacı hissetmediği, %41,2'sinin ise hissettiği görülmektedir. Yine özel arabalarının varlığına bakıldığında %45,9'unun özel arabasının olduğu ve %54,1'inin olmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin oturdukları eve bakıldığında %48,3'ünün kendi evinde oturduğu, %37,1'inin kirada oturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden hiçbirinin lojmanda oturmadığı görülmektedir. Yöneticilere "siz dahil evde kaç kişi yaşamaktasınız" şeklinde soru sorduğumuzda %63,8'inin 4-5 kişi olarak cevap verdiği, %18,5'inin ise 6-7 kişi olarak cevap verdiği görülmektedir.

Tablo 12: Yöneticilerin Kültürel Etkinliklere Katılma, Boş Zamanlarını Değerlendirme ve Tatil Yapma Durumları

Kültürel Etkinliklere Ne Sıklıkla Katılırsınız?			Boş Zamanınızı Nasıl Değerlendirirsiniz?		Tatil Yapar mısınız? Nasıl?			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Hiç	61	19,2	Kitap okuyarak	154	49,0	Yapmam	10	3,2
Bazen	246	77,4	Gazete Okuyarak	56	17,8	Akrabalarım	250	78,9
Sık Sık	11	3,5	Ek İş Yaparak	3	1,0	Ev Kiralarım	6	1,9
Toplam	318	100,0	Öğretmenevinde	3	1,0	Yazlığım Var	16	5,0
			Diğer	98	31,2	Diğer	35	11,0
			Toplam	314	100,0	Toplam	317	100,0

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin kültürel etkinliklere katılma durumlarına bakıldığında %77,4'ünün bazen katıldığı, %19,2'sinin ise hiç katılmadığı görülmektedir. Katılımcıların %49'unun boş zamanlarını kitap okuyarak ve %17,8'inin gazete okuyarak geçirdiği görülmektedir. Yine katılımcıların %3,2'sinin tatil yapmadığı, tatil yapanların %78,9'unun ise akrabalarına gittiği görülmektedir. %5'inin yazlığının olduğu ve %1,9'unun ise tatil için ev kiraladığı görülmektedir. Katılımcıların %11'inin tatil için diğer alternatifleri değerlendirdiği görülmektedir.

Tablo 13: Yöneticilerin Eğitim Haberlerini Takip, Sendika Üyeliği, Hizmetçi Eğitim Alma Durumları

Eğitimle İlgili Haberleri Nereden Takip Ediyorsunuz?		Herhangi Bir Sendikaya Üyeliğiniz Var mı?		Eğitimle ilgili Hizmetçi Eğitim Aldınız mı?		Yöneticilikle ilgili Hizmetçi Eğitim Aldınız mı?					
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%				
Resmi Yazışma	256	80,5	Evet	247	82,9	Hayır	37	11,6	Hayır	11	3,5
Televizyondan	48	15,1	Hayır	51	17,1	Evet	281	88,4	Evet	307	96,5
Diğer	14	4,4	Toplam	298	100,0	Toplam	318	100,0	Toplam	318	100,0
Toplam	318	100,0									

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin eğitimle ilgili haberleri takip ettikleri kaynaklara bakıldığında %80,5'inin resmi yazışmalar yoluyla, %15'inin televizyondan takip ettiği görülmektedir. Yöneticilerin herhangi bir sendikaya üyeliklerine bakıldığında %82,9'unun üyeliğinin aktif olduğu, %17,1'inin aktif olmadığı görülmektedir.

Araştırmada yer alan okul yöneticilerinin eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim alma durumlarına bakıldığında %11,6'sının hiç eğitim almadığı, %88,4'ünün ise aldığı görülmektedir. Yine yöneticilikle ilgili hizmetiçi eğitim alma durumlarına bakıldığında %3,5'inin almadığı, %96,5'inin aldığı görülmektedir.

Tablo 14: Yöneticilerin Kredi Kullanma Durumları

Hiç Kredi Kullandınız mı?	Niçin Kredi Kullandınız?	
	<i>f</i>	%
Hayır	67	21,2
Evet	249	78,8
Toplam	316	100,0
	<i>f</i>	
	Ev	118
	Taşıt	25
	Tüketici	2
	Toplam	145
		100,0

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan ve araştırmada yer alan okul yöneticilerinin bankalardan herhangi bir kredi kullanıp kullanmama durumlarına bakıldığında %78,8'inin kredi kullandığı ve %21,2'sinin ise kullanmadığı görülmektedir. Kredi kullananların %81,4'ünün ev sahibi olmak amacıyla kredi kullandığı, %17,2'sinin araç sahibi olmak amacıyla ve 1,4'ünün ise tüketim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kredi kullandığı görülmektedir.

Tablo 15: Yöneticilere Yöneltilen Çeşitli Yargılar ve Alınan Cevaplar

Yöneticilere Yöneltilen Çeşitli Yargılar	Evet		Hayır	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Yöneticilik erkekler için daha uygun bir meslektir.	169	53,1	149	46,9
2. Okulda sınavlara yönelik özel ders/kurs verilmelidir.	161	50,6	157	49,4
3. Zorunlu eğitimin süresi arttırılmalıdır.	187	58,8	131	41,2
4. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği vardır.	137	43,1	181	56,9
5. Eğitimde özelleştirme olmalıdır.	119	37,5	198	62,5
6. Eğitim sistemi demokratiktir.	148	46,5	170	53,5
7. Öğretmenlere yönetici olmalarını tavsiye ederim.	211	66,4	107	33,6
8. Yaptığım işe göre aldığım maaş yetersizdir.	128	40,4	189	59,6
9. Fırsatını bulsam yöneticilikten ayrılırdım.	129	41,7	180	58,3
10. İyi öğretmen iyi yönetici olur.	137	44,3	172	55,7

Araştırmada yer alan okul yöneticilerine yöneltilen çeşitli yargılara yöneticilerin verdikleri cevaplar şöyle yorumlanabilir:

Okul yöneticilerinin %53,1'i yöneticiliğin erkekler için daha uygun olduğunu düşünmektedirler.

Okul yöneticilerinin %50,6'sı okullarda sınavlara yönelik özel ders/kurs verilmesini uygun görürken %49,4'ü bu görüşü kabul etmemektedir.

Okul yöneticilerinin %58,8'i zorunlu eğitim süresinin arttırılması taraftarıdır. Buna karşın %41,2'si zorunlu eğitimin arttırılmasına karşı çıkmaktadır.

Okul yöneticilerinin %56,9'unun eğitimde fırsat eşitliği olduğu görüşüne katılmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin %62,5'inin eğitimde özelleştirmenin olmaması gerektiğini düşünürken %37,5'i olması gerektiğini düşünmektedir.

Okul yöneticilerinin % 46,5'i eğitim sistemini demokratik bulurken %53,5'i demokratik bulmamaktadır.

Okul yöneticilerinin %66,4'ünün öğretmenlere yönetici olmalarını tavsiye edebileceği görülürken %33,6'sının tavsiye etmeyeceği görülmektedir.

Öğretmenlerin %40,4'ünün yaptığı işe göre aldıkları maaştan memnun olduğu görülürken %59,6'sının maaşlarından memnun olmadıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin %41,7'sinin fırsatları olsa, imkan elverse, yöneticilikten ayrılabilecekleri görülürken 58,3'ünün ayrılma isteğinin olmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin %44,3'ü "iyi bir öğretmen iyi yönetici olur" ifadesine katılırken %55,7'si bu görüşe katılmamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Diyarbakır kamu okullarında görev yapan okul yöneticileri profilinin ortaya konulduğu bu araştırmada yöneticilerin tamamına yakınının erkeklerden oluştuğu görülmüştür. Sosyal hayatın tamamında kadınlara yönelik pozitif ayrımcılığın vurgulandığı 21. yy'da, kadınların sosyal, siyasi, ekonomik vs. kamusal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da aktif rol almaları için teşvikler devam etmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de yapılan eğitim araştırmalarına bakıldığında Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya'nın (2013) çalışmasında Kars'taki okul yöneticilerinin tamamına yakını erkeklerin oluşturduğu, benzer şekilde Gökçe'nin (2004) Nevşehir'deki çalışmasında, Babaoğlan'ın (2007) Düzce'deki çalışmasında, Şamdan'ın (2008) İstanbul'daki çalışmasında ve Munis'in (2006) Gaziantep'teki çalışmasında da benzer sonucun çıktığı görülmektedir. Bu durumda Türkiye'de okul yöneticilerin seçiminde, uygulamada, erkeklerin daha çok tercih edildiği gözlenmektedir (İnandı, Özkan, Peker ve Atik, 2009). Fauth'un (1985) kadınların eğitim yönetimindeki yerine dair yapmış olduğu profil çalışmasına bakıldığında benzer sorunların ABD'de de olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin mesleki kıdemine bakıldığında ağırlığın kıdemi 11 yıl ve sonrasında olduğu görülmektedir. Taşdan ve diğerlerinin (2013), Munis'in (2006) ve Şamdan'ın (2008) yapmış olduğu çalışmalarda da durum benzerdir. Bu sonuç Türkiye'de ve Diyarbakır'da okul yöneticiliği mesleğinin deneyime dayalı bir meslek olarak algılandığını göstermektedir.

Araştırmada yer alan okul yöneticilerinin yarısından fazlasının buldukları okula ve pozisyona kendi istekleriyle geldikleri ve okullarına olan aidiyetinin çok fazla olduğu görülmüştür. Bireyin bağlı bulunduğu örgüte karşı geliştirdiği tutumun örgütün amaca ulaşmasında önemi büyüktür. Bu bakımdan örgütsel aidiyet bilincinin örgütlerin faaliyetleri üzerinde etkilerine yönelik birçok araştırma bulunmaktadır (Tiryaki, 2005: 91). Örgütsel aidiyet, bireyin kendisini örgüt ile özdeşleştirme ve örgütsel amaçları kabullenmesi (Buchanan, 1974: 533; Durna ve Eren, 2005: 211; Öztöp, 2014) olarak tanımlanmaktadır. *Çalışanların kurumlarında kendi menfaatlerinin gözetildiğine ve fikirlerine değer verildiğine ilişkin algıları, çalışma koşullarından duydukları memnuniyet ve kendilerini kurumlarıyla özdeşleştirme düzeyi kurumsal aidiyet bilincini etkileyen önemli unsurlardır (Öztöp, 2014). Bu bakımdan okul yöneticilerinin kendilerini okula ait hissetmeleri önemli görülmektedir.*

Okul yöneticilerinin yarısına yakınının yüksek lisans yaptığı görülmektedir. Son yıllarda lisansüstü eğitime yönelik yapılan teşviklerin ve desteğin karşılık bulduğunu söylemek mümkündür. Taşdan vd.'nin (2013) yapmış olduğu çalışmada lisansüstü eğitime sahip okul yöneticilerinin oranı Kars'ta %4 civarında iken bu araştırmada Diyarbakır'da %40 civarı olduğu görülmektedir. Okulların niteliğinin artırılmasında ve nitelikli bir toplum oluşturmada eğitim yöneticilerine hayati sorumluluklar düşmektedir. Bu bakımdan yönetim kadrolarına seçilme ve istihdamında, eğitimle ilgili mesleki deneyimin yanında eğitim yönetimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora eğitimi almış olma koşulunun aranması önemlidir (Şişman ve Turan, 2004).

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin Türkiye'nin AB'ye girme teşebbüsünü destekledikleri, demokratikleşme ve özgürlükler bağlamında başlatılan çözüm sürecini destekledikleri, fakat son zamanlarda Suriye'den gelen mültecilerden sonra ülkenin mülteci politikası hakkında herhangi bir fikir beyan etmedikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin toplumla bütünleşme, toplumsal sorunlara siyasi, sosyolojik ve eğitsel açıklamalar getirme gibi misyonunun olduğu bilinmelidir. 21. yy. Türkiye'sinde küreselleşmeyle birlikte okulların değişmesi gerektiği (Özden, 2002), bu anlamda okullara ve yöneticilere yeni sorumlulukların düştüğü görülmektedir. Özellikle bu sürecin taşıyıcısı, lideri olan okul yöneticilerinin analitik düşünme, sentez yapabilme, toplumsal sorunları çözüme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir (Balay, 2004). Bu araştırmada okul yöneticilerinin AB sürecini ve demokratik çözüm sürecini destekliyor olması siyasi otoriteye okul ve çevresinden olumlu katkılar sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin çoğunluğunun günlük gazete takip ettiği, ayırım yapmadan kitap okuduğu ve evlerinde internet bağlantısının olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kitap, dergi, gazete vb. okumalarıyla, yaşam boyu öğrenmeyi öngören, öğrenen liderlik rolünü başarıyla yerine getirmesine katkı sağlayacak etkinlikler sergilemesi önemlidir (Konan, 2013). Günlük gazete takip etmeleri ve internet bağlantısının olması dolaylı sosyalleşme araçlarıdır. Bu anlamda okul yöneticilerinin gündemi takip etmesi ve istenildiğinde kullanılmaya hazır bir internet bağlantılarının olması önemlidir. Fakat okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun herhangi bir ayırım gözetmeksizin kitap okuduklarını belirtmeleri, bunun yanında mesleki alanda hiç kitap okumamaları endişe verici olarak yorumlanabilir.

Kitap okumak gazete okumaktan farklı bir olgudur ve bu uzmanlar tarafından da vurgulanmaktadır (Ortaş, 2014). Bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimine doğrudan katkı sağlayan kitaplar bilinçli olarak okunmalıdır. "Her kitap faydalıdır" saikasıyla rastgele okunan kitaplar bilinçli bir okuyucu olunmadığının göstergesidir. Yapılan araştırmalarda toplumun düzenli ve seçici olarak kitap okumadığı ve rastgele (+%.3) kitap okuduğu belirlenmiştir. Türkiye'nin OECD ülkelerine göre kitap okuma oranının düşük ve seçkin okuyucu kitlesinin az olması bunun göstergesidir. Bu konu en temel ulusal politikalarından olan eğitim ve kültür politikalarında yenilikçi ve kapsayıcı bir bakışla ele alınmadıkça konunun sorun olarak gündemimizi bir müddet daha işgal edeceği endişesi belirtilmelidir (Ortaş, 2014).

Okul yöneticilerinin mesleki anlamda hiç kitap okumamaları ayrı bir sorun olarak görülmektedir. Bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme oluşamayacağına göre okul liderinden; kendisini, okulun tüm paydaşlarını sürekli öğrenmeye isteklendirerek ve destekleyerek öğrenen okulu oluşturması beklenmektedir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin başlangıç noktası olarak kendilerini geliştirmeyi esas almaları gerekir. Kendini değiştiremeyen, geliştiremeyen bir yöneticinin başkalarında bunu gerçekleştirebilmesi güçtür. Bu nedenle okul yöneticilerinin sürekli öğrenme çabası gösteren, bunu bir yaşam biçimi hâline getiren kişiler olması ve bunun okuldaki diğer kişilerce de fark edilmesi ve görülmesi gerekir (Konan, 2013). Bu bağlamda düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin mesleki alanda kitap okumamaları hem mesleki gelişimlerini hem de liderlik rollerini olumsuz etkileyecektir.

Okul yöneticilerinin yarısından çoğunun ek iş yapma ihtiyacının bulunmadığı görülmektedir. Ekonomik kaygıların mesleki etkililiği, önemli bir kaynak olan psikolojik sermayeyi (Tösten, 2015), iş doyumunu (Göktaş, 2007), toplam kaliteyi (Ceylan, 1997), örgütsel bağlılığı (Topaloğlu, Koç ve Yavuz 2008) etkilediği görülmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin yarısından fazlasının ek iş ihtiyacı duymamaları olumlu bir gösterge olarak yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında okul yöneticilerin kaldıkları evlere bakıldığında lojmanları kullanan hiçbir yöneticinin olmadığı görülmüştür. Anadolu'nun pek çok il ve ilçe-

sindeki iskân durumunun yetersiz olması, lojman türü bir yapılanma zorunluluğuna götürmüştür. Devlete ait bu lojmanlar, hem bu bölgelere atanan memurların iskân sorunlarını çözmekte, hem de yeni yapılaşma için model teşkil etmektedir. Yine mahrumiyetin yoğun olarak yaşandığı ve sosyal hayatın gelişmediği bölgeler için devlet eliyle sosyal tesislerin yapılması da benzer bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir (Çağatay, 2003). Fakat lojmanların ve sosyal tesislerin toplumdaki uzaklaşacak, bir kale gibi kapalı devre, izolasyona tabi olması istenmeyen bir durumdur. Bu bakımdan öğretmen ve yöneticilerin lojman ihtiyaçları birtakım hassasiyetlerle birlikte tespit edilmeli, mümkünse lojman yerine ortak kamu alanlarında imar edilen meskenlerin kullanımı teşvik edilmelidir.

Öneriler

1. Kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğinde niçin tercih edilmedikleri çok yönlü incelenmelidir.
2. Okul yöneticilerinin hiçbirinin mesleki alanda kitap okumadıkları görülmüştür. Mesleki gelişmenin ve yenilenmenin sürdürülebilmesi ve yöneticilerin liderlik rollerini icra edebilmesi için bu yönde yapıcı önlemlerin alınması gerekmektedir.
3. Okul yöneticilerinin hiçbirinin kamu lojmanlarında oturmadığı görülmektedir. Bunun nedeni lojmanların yetersizliği mi, yoksa elverişsizliği midir? Lojmanlar toplumdaki uzaklaştırmakta mıdır? Bu anlamda lojmanlar üzerinde çalışılmalıdır.
4. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun yurt dışı tecrübesinin olmadığı görülmektedir. Vizyon genişlemesine katkı sağlamak amacıyla okul yöneticilerinin yurtdışında mesleki incelemeler yapmasına imkân tanınmalıdır.
5. Okul yöneticilerinin yarısına yakını eğitim sisteminin demokratik olmadığını ve eğitim sistemimiz içerisinde fırsat ve olanak eşitliğinin olmadığını düşünmektedir. Okul yöneticilerinin bu algısı çok yönlü olarak araştırılmalıdır.

Kaynakça

- Adams, J.P. (1999). Good Principals, Good Schools. Thrust for Educational Leadership 29 (1): 8–11.
- Akkalkan, H. (2009). Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarıları, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkoç, Y. (2013). Aile işletmelerinde nesiller arası yönetici profillerindeki değişim: Van ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, G. (2001). Güven duyulan yönetici profili. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Babaoğlan, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 57-67.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Erek Ofset.
- Barker, R. and Gump, P. (1964). Big School, Small School: High School Size and Student Behavior. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Barth, R.S. (1991) Improving Schools From Within. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Başaran, İ. E. (2006). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bener, İ. F. (2006). Davranış bazlı yönetici profili, mevcut profilin çalışan memnuniyetine etkisi, çalışan gözünde ideal yönetici profiline yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buchanan, B. (1974). Government managers, business executives, and organizational commitment. Public Administration Review, 339-347.
- Büyükköztürk, ř., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 7. Baskı Ankara: Pegem Akademi
- Ceylan, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve müşteri memnuniyeti. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3(1), 23-30.
- Çağatay, M. (2003). Türkiye’de toplumsal eşişsizliklerin kaynağı olarak kurumsal kimlik. Yayımlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dayı, İ. (1998). Çağdaş üst düzey yönetici profilinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, H. (1999). Küreselleşme sürecinde Türk hizmet sektöründe yönetici profili (Turizm-sağlık-finans örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durna, U., ve Eren, V. (2011). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6(2), 210-219.
- Erkan, S. Tuğrul, B., Üştün, E., Akman, B., Sendoğlu, M., Kargı, E vd., (2002). Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerine ait türkiye profil araştırması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23.
- Ersoy, S (2006). İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletiliş Sorunları (Van İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Fauth, G. C. (1985). Women in educational administration: A research profile. In The Educational Forum (Vol. 49, No. 1, pp. 65-79). Taylor & Francis Group
- Fraenkel, R. M. ve Wallen, N. E.(2006). How to design and evaluate research in Education. (6. baskı). New York: Mc Graw-Hill International Edition

◆ Bünyamin Han / Rasim Tösten / H. Fazlı Ergül

- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII (2)
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir ilindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1(1).
- Gümüşeli, A. İ. (2001) Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Güz Sayı: 28 sayfa: 531-548
- İlgaz, Y. ve Akdöl, B. (2009). İÜ İktisat fakültesi işletme bölümü öğrencilerine yönelik bir profil çalışması. İktisat Fakültesi Mecmuası, 59(2), 155-183.
- İnanlı, Y., Özkan, S., Peker, S., & Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1).
- İslamov, E. (2005). Küreselleşmenin Azerbaycan ortak girişimlerindeki küresel nomlu yönetici profilinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalfa, Y. (2006). Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., Arslan, B. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 39,171
- Karakütük, K., Tunç, B. (2004). Okul büyüklüğü-sınıf büyüklüğü. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 1.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kasımoğlu, M. (1995). Global eğilimler ve yönetici profili. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, E. (2008). Yönetim bilimine giriş ve örgüt kavramı. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (Editör: Hasan Basri Memduhoğlu ve Kurşad Yılmaz.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(1), 31-59.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar- çözümler ve öneriler. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3. 237-252.
- Munis, V. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan müdürlerin kişisel ve yönetsel profilleri (Gaziantep ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Nemli, E. (1994). Çokuluslu işletmelerde yönetim ve yönetici profili. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. Türk Kütüphaneciliği, 28(3), 323-337.

- Özbek, K. (1996). İzmir ili birinci basamak sağlık kurumları yönetici profili . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir C. ve Demiriz, G. (2009), Adnan Menderes üniversitesi öğrenci profili araştırması 2003, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 2009.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, S. (2004). Üniversite öğrenci profili: kavramsal bir çözümleme ve türkiye'ye ilişkin bazı ampirik bulgular. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Vol: 4, Issu (2) S:301-334
- Öztop, S. (2014). Kurumsal aidiyet bilincinin çalışanların örgütsel değişim algısı üzerine etkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19(1).
- Sağlam, Ç. A. (2008). "Okul örgütü ve yönetimi". Memduhoğlu H. B. ve Yılmaz K. (Ed.) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Sandal, E., Karademir, N. (2013). Kahramanmaraş Sütçü İmam üniversitesi fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümü öğrencilerinin profili, beklenti ve sorunlarının değerlendirilmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2).
- Sayar, G. (2008). İşveren ve yönetici profili açısından cinsiyet ayrımcılığı (ücret, terfi, işe alma): Gaziantep ili örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şamdan, T. (2008). Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Türkiye okul müdürleri profili "İstanbul ili örneği". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 13-26.
- Taşdan M., Tösten R., Bulut K. ve Karakaya V. (2013). Okul yöneticileri profili araştırması (Kars ili örneği). EJEDUS Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,3
- TDK. (2008). Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (www.tdk.gov.tr Adresinden 03.09.2015 tarihinde elde edilmiştir).
- Thomson, S.D., ed. (1993) Principals for Our Changing Schools: Knowledge and Skill Base. Lancaster, PA: Technomic
- Tiryaki, T. (2005). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya
- Topaloğlu, M., Koç, H., ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi,9(4), 179-200.
- Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

◆ **Bünyamin Han / Rasim Tösten / H. Fazlı Ergül**

- Tür, Ş. (1992). Seyahat acentelerinde yönetici profili. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk, B. (2000). Banka işletmelerinde yönetici profilinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, H., Tosun, N., ve Aydın, J. C. (2014). Türkiye’de sağlık yönetimi alanında lisans eğitimini sürdürmekte olan öğrencilerin genel profilinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi, 1(2), 10-22.
- Uzunçarşılı, A. (1995). Sanayi sektöründe yönetici profilinin çıkarılması ve yönetici geliştirme programlarının hazırlanması (Marmara Bölgesi sanayi sektöründe yönetici profilinin çıkarılması ve yönetici geliştirme programlarının hazırlanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖRGÜTSEL DEĞER VE DUYGUSAL BAĞLILIK AÇISINDAN SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ İNCELENMESİ; İlim Yayma Vakfı Mezunları Üzerinde Bir Araştırma Örneği

Süleyman DOĞAN*
Nurullah Bayhan**

Öz: Bu çalışmada İlim Yayma Vakfı'nın yurtlarında kalmış ve eğitim bursu almış Üniversite öğrencileriyle Vakıf arasında verilen destekler sebebiyle ne tür etkileşim olduğu araştırılmıştır.

Öncelikle Vakıfça verilen desteğin, vakıfla mezun arasında bir duygusal bağ oluşturup oluşturmadığının tespiti, varsa bu duygusal bağın kalıcılığı ve hangi desteklerden daha fazla etkilendiğinin analizi bu araştırmanın ana amacı olarak belirlenmiştir. Araştırmada mevcut durumun betimlenmesini sağlayan tarama yöntemi (survey method) kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni vakıf yurtlarında kalmış ya da vakıftan çeşitli burslar almış 1750 mezun öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu mezunlardan iletişim bilgilerine ulaşılabilen ve kendilerine iletilen formu doldurarak bu araştırmaya gönüllü olarak katılan 179 mezun oluşturmaktadır.

Katılımcıların Vakfın Yurtlarında kalıp kalmama durumları ve kaldıysa hangi yurdunda kaldıklarının dağılımları ile yine katılımcıların vakıftan aldıkları burs destek ve çeşitleri ile bunların Memnuniyet Düzeyleri araştırılmış ve anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Mezunların vakfın örgütsel değerlerini benimsedikleri ve kendilerinin de vakfa destek olmak istedikleri anlaşılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların; kendisine destek olanlarla arasında kalıcı duygusal bir bağ oluştuğu ve yıllar geçse de bu bağlılığın devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel değer, Duygusal bağlılık, Sivil Toplum Kuruluşu, Değer, Vakıf.

* Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi (YTÜ), Fen Edebiyat Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi. Davutpaşa Yerleşkesi, Esenler-İstanbul.

** İlim Yayıncılık Vakfı İbnü'l Emin Mahmut Kemal İnal Yükseköğretim Öğrenci Yurdu Müdürü, Fatih-İstanbul.

INVESTIGATION OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN TERMS OF ORGANIZATIONAL VALUE AND LOYALTY (A study carried out upon Ilim Yayma Foundation's graduates)

Süleyman DOĞAN*
Nurullah Bayhan**

Abstract

In this study, it was investigated that what kind of interactions exist between the Foundation and university students who stayed at its dormitories and also received its scholarship.

It is the primary aim of the study to find out first whether the support given by the foundation forms a loyalty between graduates and the foundation, and if so, the analysis of the continuance of this loyalty and which supports have more effect on this loyalty. The survey method that provides a description to the current situation was used in this study.

The population of this study is composed of 1750 graduates who either stayed at the dormitories owned by the foundation or received different scholarships from the foundation. The sample survey consists of 179 graduates whose contact information was able to be reached and participated in this study voluntarily by filling the form that was sent to them.

Various conditions such as the participants stayed at the dormitories owned by the foundation, their distributions, the scholarships received by participants from the foundation, types of scholarships and their levels of satisfaction were studied and significant results were found out. It was understood that the graduates adopt the organizational values of the foundation and they want to support the foundation. As a result, it was reached that there is a formation of a permanent loyalty between the participants and those who supported them and even though many years have passed, this loyalty still continues.

* Assoc. Prof. Dr.; Yildiz Technical University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Humanities and Social Sciences, Davutpasa Campus, Esenler, İstanbul.

** Dormitory Director of İbnü'l Emin Mahmut Kemal İnal Higher Education Dormitory of Foundation of Science Dissemination, Fatih, İstanbul.

Keywords: Organizational Value, Organizational Loyalty, Non-Governmental Organizations, Value, Foundation.

Geçmiş yıllarda İlim Yayma Vakfı'nın yurtlarında kalarak eğitimini tamamlamış ve / veya burs, sosyal ve kültürel vb. destek almış öğrenciler üzerinde vakıfça verilen desteğin, vakıfla mezun arasında bir duygusal bağ oluşturup oluşturmadığının tespitini konu alan araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar, ön kabuller, sınırlılıklar ve tanımlar maddeleri yer almaktadır.

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın ana amacı sivil toplum kuruluşlarına (STK) ait yurtlarda kalarak eğitimini tamamlamış veya burs, sosyal ve kültürel yaygın eğitim vb. destek almış öğrencilerin aldıkları desteğin, duygusal bağlılığa sebep olup olmadığının tespiti olarak belirlenmiştir. Araştırma ana hedefine ulaşabilmek ve onu desteklemek maksadıyla ağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

- Meslek hayatına atılan bireyle vakıf arasındaki duygusal bağ sürdürülebilir midir? Yıllar geçtikçe bağlılık seviyesi düşüyor mu?
- Vakıf ile aralarında duygusal bağ oluşumunda hangi desteklerin daha fazla etkisi olmaktadır.
- Öğrencilerin yararlanabileceği bir “kariyer planlama merkezi” beklentisi mevcut mudur?
- Aldıkları desteklerle eğitimini tamamlayan öğrenciler kariyer basamaklarını tırmanırken de destek beklemekte midirler?
- Destek aldıkları vakfa karşı vefa duygusuyla hareket etme eğiliminde midirler? Mezuniyet sonrası kendileri destek olmak istemekte midirler?
- Vakıf ile aralarında devam eden bir “iletişim ihtiyacı beklentisi” var mıdır?
- Destek alınan vakfın misyonu bilinmekte, kendilerince benimsenmekte ve misyonuna uygun hareket edilmekte midir?
- Destek aldıkları vakıf tarafından onları bir araya getirecek “Mezun Derneği” kurulmalı mıdır?

Türkiye’de bu güne kadar “Duygusal Bağlılık” üzerine yapılmış ve sosyal yardımlaşma ve dayanışma maksadıyla kurulmuş, Sivil Toplum Kuruluşlarının eğitim yardımlarının ve sonuçlarının araştırıldığı bir çalışmayla karşılaşmamıştır. Yine “bir örgütte fiilen çalışmamakla birlikte örgüte yönelik gönülden bağlılık” durumunun da araştırılmadığı görülmüştür. Bu sebeple araştırma özel bir önem taşımaktadır.

Akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine, örgütsel bağlılık ile duygusal bağlılık arasındaki etkileşimler üzerine de araştırmalar mevcuttur. Örneğin Doğan ve Aydın'ın (2012) yaptıkları araştırmada “Kamu ve Özel Üniversitelerde Örgütsel Değer Ve Örgütsel Bağlılık arasındaki ilişki” konusu ele alınmıştır.

Mezunların izlenmesine yönelik araştırmalara baktığımızda ilk olarak Ataman, Dirik ve Koç (1975) tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1965-1975 Mezunlarına yönelik bir araştırma gerçekleştirildiğini görüyoruz. Daha sonra Küçükahmet (1985), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden (EBF) 1969-1982 yılları arasında mezun olan 1,046 kişinin, hangi kurumlarda ve ne görevlerde çalıştıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Taymaz (1995), A.Ü. eğitim Bilimleri Fakültesi'nin lisans programından (1969-1993) yılları arasında mezun olan 3,189 kişinin istihdam durumlarını ve istihdam sorunlarını ortaya koymak üzere bir araştırma yapmıştır.

Bakioğlu, Yüksel, Akdağ, Canel. (2011) üniversitelerin tüm birimleriyle kamusal, meslekî ve bilimsel yeterliliklerini analiz etme ve geliştirme konusunda önemli verilerle sahip olmak için “mezunların izlenmesi” gereklidir diye düşünmüş ve “üniversite mezun izleme Sistemi'nin yapılandırılması amacıyla Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi mezunlarına yönelik bir araştırma yapmışlardır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye de olduğu gibi Duygusal Bağlılık üzerine yapılmış fakat “Sivil Toplum Kuruluşlarının eğitim yardımlarının ve sonuçlarının araştırıldığı” bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Buna karşılık; örgütsel bağlılık – duygusal bağlılık konularının son elli yılda başta batı ülkeleri olmak üzere pek çok ülkede üzerinde araştırma yapılan konular arasında olduğu görülmektedir. Akalın (2006), Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde çalışanların algıladığı örgütsel destek ve bir ara değişken olarak örgüt temelli öz-saygı çalışmasında;

“Eisenberger ve arkadaşları (1986), algılanan örgütsel destek ile örgüte duyulan duygusal bağ arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide değiş - tokuş ideolojisinin yerini araştıran iki aşamalı bir çalışma yapmışlardır. Fasolo (1995), adalet ile örgütsel destek ilişkisini açıklamaya yönelik bir model geliştirmiştir. Modele göre adil olarak algılanan karar alma prosedürleri, çalışanların algıladığı örgütsel desteği etkileyecek ve bu da karşılığında duygusal bağlılığı artırma yoluyla iş başarımını iyileştirecektir. Stinglhamber ve Vandenberghe (2003), algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin türünü ve yönünü ortaya koymak üzere, 1988-1997 yılları arasında Belçika'da üniversite mezunu olan 238 kişi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Şeklinde bilgilendirmektedirler.

Kaplan ve Ögüt, (2012). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında “Shore ve Tetric (1991) in Amerika Birleşik Devletlerindeki çokuluslu bir şirkette araştırma yaptıklarını ve algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulduklarını” belirtmektedirler. “Eisenberger vd.,

◆ Süleyman Doğan / Nurullah Bayhan

(1990), işgörenler ve yöneticiler üzerinde yapmış oldukları araştırmada, algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.” (Kaplan ve Öğüt, 2012)

İlim Yayma Vakfı

İlim Yayma Vakfı 8 Ocak 1973 tarihinde tescil edilerek faaliyete başlamıştır. Bakanlar Kurulunun 31.12.1974 tarih ve 7/9268 sayılı kararnamesiyle kamu yararına çalışan vakıflardan kabul edilmiştir. Vakfın kurucuları arasında dönemin ilim ve siyasi adamları ile ticaret ve sanayi erbabından 98 kişi yer almıştır. Bu Kuruculardan vefat edenlerden birkaçının isimlerini zikretmek gerekirse; Cumhurbaşkanı Turgut Özal, Prof. Dr. Sabahattin Zaim, Eymen Topbaş, Prof. Dr. Ayhan Songar, Prof. Dr. Fahrettin Kerim Gökay, Mahir İz, Ömer Kirazoğlu, Dr. İsmail Niyazi Kurtulmuş, Feyzullah Değerli, Av. Yusuf Türel, Burhaneddin Zaim, Sabri Ülker ve Münevver Ayaşlı Hanumefendi sayılabilir. Vakfın Mütevelli heyeti başkanlığı görevini kuruluşundan bugüne sırasıyla Sabri Ülker, Eymen Topbaş, Dr. Asım Taşer, Kemal Unakıtan, Sabahattin Kırkan, Doç. Dr. Kahraman Emmioğlu, Yücel Çelikkilek, Mustafa Uğur Beyefendiler yürütmüşlerdir. Halen Beykoz Belediye Başkanı Yücel Çelikkilek Vakfın Mütevelli heyeti başkanı olarak görev yapmaktadır. İlim Yayma Vakfının Gayesi Vakıf senedinde vakfın gayesi “memleket dâhilinde ve haricinde İlimin yayılmasını teşvik etmek” şeklinde özetlenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın evreni; lisans ve yüksek lisans öğrencileri iken İlim Yayma Vakfından herhangi bir destek almış olup halen mail adres ve iletişim bilgisine ulaşılabilen 1750 mezundur. Bu kişilerin tamamına anket formu mail ile gönderilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise on line olarak anket dolduran 179 mezun oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü olarak bu sayı yeterli kabul edilerek 179 anket işleme alınmıştır. Veri toplamak için mevcut durumun betimlenmesini sağlayan tarama yöntemi (survey method) seçilmiştir. Literatür taraması sonucu Marmara Üniversitesinde görevli akademisyen Bakioğlu vd. (2011) tarafından yapılan ve Yükseköğretim dergisinde yayınlanan (Yükseköğretim Dergisi 2011;1(2):65-79. © 2011 Deomed) “Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Mezunları Üzerine Bir Araştırma (MİS)” da kullanılan bir anket formundan istifade edilmiştir. Araştırmacı tarafından bahsedilen anket soruları üzerinde küçük değişiklikler yapılarak elde edilen anket soruları değişik uzman görüşleriyle son şeklini almıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorular; adı soyadı, yaşı, Mezun Olduğu Üniversite/fakülte/bölüm, mezuniyet yılı, vb. demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölüm ise kapalı uçlu sorulardan oluşmakta olup toplam 40 soru ile 6 konu başlığı araştırılmak üzere tasarlanmıştır. Bu 6 başlık aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır.

1. Mezunların mezun derneği ve kariyer planlama ihtiyaçlarına yönelik sorular (9 madde)
2. Yurttan geçen yıllarına duydukları özleme yönelik sorular (3 madde)
3. Mezun gönüllülüğü ve mezunların yapabileceklerini araştırmaya yönelik sorular (7 madde)
4. Vakıf ve yurt ile iletişim ihtiyacını araştırmaya yönelik sorular (5madde)
5. Vakfa ve yurda bağlılığı irdeleyen sorular (3 madde)
6. Mezunların Vakıftan beklentilerini ortaya koymaya yönelik sorular (13 madde)

Soruların tamamı her madde için “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4), “Tamamen Katılıyorum” (5), arasında değişen LİKERT tipi bir ölçek kullanılarak değerlendirilebilecek tarzda oluşturulmuştur

Mail adresleri bilinen mezunlara online olarak doldurabilecekleri şekilde hazırlanmış anket soruları gönderilmiş, veriler bilgisayar ortamında toplanmıştır. Veri tabanı incelendiğinde form dolduran mezun sayısının 179 olarak gerçekleştiği görülmüştür. Anket çalışması sonucu elde edilen veriler Microsoft Office Excel tablo halinde bilgisayara aktarılmış ve analizlere başlanmıştır.

Öncelikle Anket Uygulamasına Katılan Katılımcıların demografik bilgileri analiz edilmiş, Excel tablodaki veriler; Mezun Olunan Üniversiteler, fakülte ve bölümler, yaş gruplarına göre süzülmüş ve dağılımlar Excel tablolar halinde tespit edilmiştir. Yine Vakıf yurtlarında kalma durumları, burslardan ve olumlu ikincil faydalardan yararlanma durumlarına göre dağılımlar da aynı şekilde Excel tablolar halinde tespit edilmiştir.

Demografik bilgi analizleri tamamlandıktan sonra anketin İkinci bölümün de bulunan toplam 40 soru ile 6 konu başlığından oluşan kapalı uçlu soruların analizine geçilmiştir.

Araştırma da kullanılan anket formu, en olumlu ifade 5, en olumsuz ifade 1 olacak şekilde kodlanmıştır. Bakioğlu vd., (2011) Marmara üniversitesi mezunlarına yönelik çalışmada olduğu gibi Anket formunun tercih kısmında yer alan beşli Likert yapısı, yorumu kolaylaştırmak açısından uçları birleştirilerek “Katılma eğilimi”, “Kararsızlık eğilimi” ve “Katılmama eğilimi” şeklinde değerlendirmeye alınmıştır.

Her konu başlığındaki tüm ifadeler, madde analizlerine tabi tutulmuş ve soru bazı değerlendirme yapılmıştır. Mezunların mezun derneği ve kariyer planlama ihtiyaçları, Yurttan geçen yıllarına duydukları özlem, Mezun gönüllülüğü ve mezunların yapabilecekleri, Vakıf ve yurt ile iletişim ihtiyacı, Vakfa ve yurda bağlılık, Mezunların vakıftan beklentileri, soru gruplarına verilen cevaplar çapraz olarak incelenmiş ve tablolar halinde tespit edilmiştir.

3. VERİLERİN ANALİZİ:

Bu betimleyici çalışma esnasında elde edilen veriler SPSS analiz aracı kullanılmadan, Microsoft Excel program imkânlarından istifade edilerek gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle ana veri tabanındaki veriler analiz edilmesi planlanan gruplara göre süzülerek sınıflandırılmış, her sütunun aritmetik ortalamaları alınmış ve elde edilen veriler tablolar halinde kaydedilmiştir.

Örneğin; Katılımcıların Aldıkları Burs İle Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin araştırılması amacıyla öncelikle 179 katılımcı burs çeşitlerine göre süzülmüş ve tablolar oluşturulmuştur. Nakit Burs Alanlar (50 kişi), Yemek Bursu Alanlar (47 kişi), Burs Almayanlar (104 kişi) olarak tespit edilmiştir. Bu tablolarda bağlılık seviyesinin ölçülmesi için sorulan 11, 13 ve 39 numaralı soruların toplamları ve aritmetik ortalaması alınmıştır. Elde edilen veriler bir tablo halinde (Tablo 4,57) de gösterilmiştir.

Katılımcıların Bağlılık ve Gönüllü Katkı Yapma İstek düzeylerinin değerlendirilmesi esnasında $\frac{n-1}{n} = \frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0,80$ değeri kullanılmıştır.

Bu sebeple değerlendirmelerde;

1,00 – 1,80 arası “Kesinlikle Katılmıyorum” – Çok Düşük,

1,81 – 2,60 arası “Katılmıyorum” – Düşük,

2,61 – 3,40 arası “Kararsızım” – Orta Düzeyde,

3,41 – 4,20 arası “Katılıyorum” – Yüksek Düzeyde

4,21 – 5,00 arası “Tamamen Katılıyorum” – Çok Yüksek Düzeyde olarak kabul edilmiştir.

Aynı yöntemle verilerin araştırılması planlanan destek çeşitlerine göre süzülmesi ve analizlerine devam edilmiş, Burs Almayanların Yararlandığı İkincil Katkıların Bağlılık Düzeylerine Etkisi (Tablo 4,58), Burs Alanların Aldığı Diğer desteklerin Bağlılık Düzeylerine Etkileri (Tablo 4,59) tabloları oluşturulmuştur.

Katılımcıların yararlandığı burs ve desteklerin, bağlılık puan aritmetik ortalamalarına etkilerinin araştırılmasından sonra; alınan desteklerin katılımcıların gönüllü katkı yapma isteklerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Aynı yöntemle verilerin analizi sürdürülmüş, Vakıf Yurtlarında Kalanların Gönüllü Katkı Yapma İstekleri (Tablo 4,61), Burs Alma İle Katkı Yapabilme İsteklerinin Karşılaştırılması (Tablo 4,62), Burs Almayanların Aldığı Destekler Ve Katkı Yapabilme İsteği (Tablo 4,64) tabloları oluşturulmuştur.

Katılımcıların yaş gruplarıyla bağlılık düzeyleri ve yaş gruplarıyla gönüllü katkı yapma istekleri yine aynı yöntemle araştırılmış ve Ankete Katılanların Yaşlarına Göre Bağlılık Düzeyleri Dağılımı (Tablo 4,60), Ankete Katılanların Yaşlarına Göre Katkı Yapma İstekleri (Tablo 4,63), tablolar halinde belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Sorular Ve Ankete Katılanların Cevapları

Bu bölümde katılımcılara sorulan sorular ve ankete katılanların cevapları, yüzdelik değerleri ve aritmetik ortalamaları tablolar halinde (soru grupları sırasına göre) aşağıda gösterilmiştir.

Mezun Derneği Ve Kariyer Planlama İhtiyacı Araştırma grup soruları

Tablo 4.1 Vakıfta Ve Yurtta Bir Kariyer Planlama Merkezinin Eksikliğini Her Zaman Hissettim.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	11	6,1	3,59
Katılmıyorum	20	11,2	
Kararsızım	38	21,2	
Katılıyorum	72	40,2	
Tamamen Katılıyorum	38	21,2	

Tablo 4.1 incelendiğinde (Soru 1) “Vakıfta ve yurtta bir kariyer planlama merkezinin eksikliğini her zaman hissettim” sorusuna ankete katılanların %21,2’si “Tamamen Katılıyorum”, %40,2’si da “Katılıyorum” dediği, kararsızların oranı %21,2 de kaldığı, bir kariyer planlama merkezi eksikliği hissetmediğini ifade edenlerin oranının ise % 6,1 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2 Mezun Vakıf / Yurt İlişisini Kuracak Bir Mezunlar Derneğinin Olması Gerekliğine İnanıyorum			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	15	8,4	3,82
Katılmıyorum	13	7,3	
Kararsızım	19	10,6	
Katılıyorum	74	41,3	
Tamamen Katılıyorum	58	32,4	
Toplam	179	100	

◆ Süleyman Doğan / Nurullah Bayhan

Tablo 4.2 ye göre (Soru 5) “Mezun Vakıf / yurt ilişkisini kuracak bir mezunlar derneğinin olması gerektiğine inanıyorum” sorusuna ankete katılanların %32,4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %41,3’ü de “Katılıyorum” derken, kararsızlar %10,6 da kalmış, iletişim için mezunlar derneğinin gerekli olmadığını düşünenlerin ise %15,7 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.3 Mezunlara yönelik web sitesi oluşturulması gereklidir.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,6	4,06
Katılmıyorum	8	4,5	
Kararsızım	16	8,9	
Katılıyorum	109	60,9	
Tamamen Katılıyorum	45	25,1	
Toplam	179	100	

Tablo 4.3 e göre (Soru 18) “ Mezunlara yönelik web sitesi oluşturulması gereklidir.” sorusuna katılımcıların % 25,1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 60,9’u da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 8,9 da kalmış, vakfın Mezunlara yönelik web sitesi oluşturulmasını gereksiz bulanların oranının ise % 5,1 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4 Vakfın bir mezun derneği olup olmadığı hakkında bir fikrim yok.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	59	33	2,32
Katılmıyorum	49	27,4	
Kararsızım	34	19	
Katılıyorum	28	15,6	
Tamamen Katılıyorum	9	5	
Toplam	179	100	

Tablo 4.4 incelendiğinde (Soru 19) “Vakfın bir mezun derneği olup olmadığı hakkında bir fikrim yok.” sorusuna ankete katılanların %5,0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 15,6’sı de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 19,0 da kalmış, pilav, Vakfın bir mezun derneği olduğunu bilenlerin oranının ise % 60,4 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5 Elektronik ortamda oluşturduğumuz bir mezun iletişim grubumuz var.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	23	12,8	2,73
Katılmıyorum	73	40,8	
Kararsızım	33	18,4	
Katılıyorum	29	16,2	
Tamamen Katılıyorum	21	11,7	
Toplam	179	100	

Tablo 4.5 e göre (Soru 21) “Elektronik ortamda oluşturduğumuz bir mezun iletişim grubumuz var.” sorusuna katılımcıların %11,7’si “Tamamen Katılıyorum”, %16,2’si de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 18,4’ te kalmış, bir mezun iletişim grubu olmayanların oranının ise % 53,6 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6 Vakıfta benimle ilgili veri tabanı oluşturacak e-posta, telefon, adres, işyeri adresi gibi herhangi bir bilginin yer alması gerektiğini düşünüyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,7	3,97
Katılmıyorum	11	6,1	
Kararsızım	19	10,6	
Katılıyorum	102	57	
Tamamen Katılıyorum	44	24,6	
Toplam	179	100	

Tablo 4.6 incelendiğinde (Soru 29) “Vakıfta benimle ilgili veri tabanı oluşturacak e-posta, telefon, adres, işyeri adresi gibi herhangi bir bilginin yer alması gerektiğini düşünüyorum.” sorusuna, ankete katılanların % 24,6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 57,0’ı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 10,6 da kalmış, Vakıfta kendisiyle ilgili bir bilginin yer almasını istemeyenlerin ise sadece % 7,8 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.7 Mezun derneklerinin, üyelerinden sürekli para istemeleri bu tip derneklerden uzak durmama sebep oluyor.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	14	7,8	2,80
Katılmıyorum	55	30,7	
Kararsızım	66	36,9	
Katılıyorum	40	22,3	
Tamamen Katılıyorum	4	2,2	
Toplam	179	100	

Tablo 4.7 incelendiğinde (Soru 33) “ Mezun derneklerinin, üyelerinden sürekli para istemeleri bu tip derneklerden uzak durmama sebep oluyor.” sorusuna katılımcıların % 2,2’si “Tamamen Katılıyorum”, % 22,3’ü de “Katılıyorum” derken, kararsızların % 36,9 da kalmış, derneklerden uzak durmadığını düşünenlerin ise % 38,5 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8 Mezun dernekleri yoluyla Vakfımla bağlantının sürmesi, Kendimi güvende hissetmemi sağlar.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,2	3,63
Katılmıyorum	21	11,7	
Kararsızım	41	22,9	
Katılıyorum	85	47,5	
Tamamen Katılıyorum	28	15,6	
Toplam	179	100	

Tablo 4.8 incelendiğinde (Soru 37) “ Mezun dernekleri yoluyla Vakfımla bağlantının sürmesi, kendimi güvende hissetmemi sağlar.” sorusuna ankete katılanların % 15,6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 47,5’i de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 22,9 da kalmış. Bu fikre katılmayanların oranının ise % 13,9 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.9 Mezun derneklerinin herhangi bir faydası olabileceğine inanmıyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	76	42,5	1,79
Katılmıyorum	73	40,8	
Kararsızım	24	13,4	
Katılıyorum	3	1,7	
Tamamen Katılıyorum	3	1,7	
Toplam	179	100	

Tablo 4.9 incelendiğinde (Soru 40) “Mezun derneklerinin herhangi bir faydası olabileceğine inanmıyorum.” sorusuna ankete katılanların %1,7’si “Tamamen Katılıyorum”, %1,7’si de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 13,4 te kalmış. Mezun derneklerinin faydalı olabileceğine inanların ise % 83,3 olduğu görülmüştür.

Yurt Yıllarına Özlem Duygusu Araştırma Grup Soruları

Tablo 4.10 Mezun olduktan sonra yurttaki dönem arkadaşlarımla ilişkiyi sürdürdüm.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	11	6,1	3,62
Katılmıyorum	22	12,3	
Kararsızım	26	14,5	
Katılıyorum	85	47,5	
Tamamen Katılıyorum	35	19,6	
Toplam	179	100	

Tablo 4.10 a göre (Soru 2) “Mezun olduktan sonra yurttaki dönem arkadaşlarımla ilişkiyi sürdürdüm” sorusuna ankete katılanların %19,6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 47,5’i de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 14,5 de kalmış, dönem arkadaşlarıyla ilişkisini sürdürmediğini bildirenlerin oranının ise %18,4 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.11 Vakıf tarafından düzenlenen pilav vb. buluşma günlerine mutlaka katılıyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	7	3,9	3,33
Katılmıyorum	46	25,7	
Kararsızım	30	16,8	
Katılıyorum	73	40,8	
Tamamen Katılıyorum	23	12,8	
Toplam	179	100	

Tablo 4.11 incelendiğinde (Soru 3) “Vakıf tarafından düzenlenen pilav vb. buluşma günlerine mutlaka katılıyorum.” sorusuna ankete katılanların %12,8’i “Tamamen Katılıyorum”, %40,8’i de “Katılıyorum” dediği, kararsızların oranı %16,8 de kaldığı, vakfın düzenlediği pilav vb. buluşma günlerine katılmayanların oranının ise %16,1 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.12 Vakfın Yurdunda kaldığım yıllara dair anılarım o kadar güzel ki; Vakıfla bağımın kopmasını istemiyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	9	5	4,14
Katılmıyorum	4	2,2	
Kararsızım	12	6,7	
Katılıyorum	82	45,8	
Tamamen Katılıyorum	72	40,2	
Toplam	179	100	

Tablo 4.12 ye göre (Soru 8) “Vakfın Yurdunda kaldığım yıllara dair anılarım o kadar güzel ki; vakıfla bağımın kopmasını istemiyorum.” sorusuna katılımcıların % 40,2’si “Tamamen Katılıyorum”, % 45,8’i de “Katılıyorum” derken kararsızların oranı % 6,7 de kalmış, Vakfın Yurdunda kaldığı yıllara dair güzel anılarının olmadığını ifade edenlerin oranının ise %7,2 olduğu görülmüştür.

Mezun Gönüllülüğü Ve Mezunların Yapabileceklerini Araştırma Grup Soruları

Tablo 4.13 Mezunlarla iletişim kurulabilmenin yolunun mezunların gönüllü çalışmasına bağlı olduğunu düşünüyorum			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,7	3,68
Katılmıyorum	19	10,6	
Kararsızım	42	23,5	
Katılıyorum	84	46,9	
Tamamen Katılıyorum	31	17,3	
Toplam	179	100	

Tablo 4.13 e göre (Soru 4) “Mezunlarla iletişim kurulabilmenin yolunun mezunların gönüllü çalışmasına bağlı olduğunu düşünüyorum” sorusuna katılanların %17,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, %46,9’u da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı %23,5 de kalmış, bunun yolunun mezunların gönüllü çalışmasına bağlı olmadığını düşünenlerin oranının ise %12,3 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.14 Mezunlarla ilgili her türlü çalışmanızda gönüllü olarak çalışmak isterim.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,7	3,59
Katılmıyorum	13	7,3	
Kararsızım	63	35,2	
Katılıyorum	76	42,5	
Tamamen Katılıyorum	24	13,4	
Toplam	179	100	

Tablo 4.14 e bakıldığında (Soru 7) “Mezunlarla ilgili her türlü çalışmanızda gönüllü olarak çalışmak isterim.” sorusuna ankete katılanların %13,4’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 42,5’i de “Katılıyorum” derken kararsızların oranı % 35,2 de kalmış, gönüllü olarak çalışmak istemeyenlerin oranının ise % 9,0 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.15 Vakfın referans olduğu mezunların iş bulmasına destek olabilirim.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	6	3,4	3,71
Katılmıyorum	11	6,1	
Kararsızım	46	25,7	
Katılıyorum	82	45,8	
Tamamen Katılıyorum	34	19	
Toplam	179	100	

Tablo 4.15 incelendiğinde (Soru 9) “Vakfın referans olduğu mezunların iş bulmasına destek olabilirim.” sorusuna katılımcıların % 19,0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 45,8’i de “Katılıyorum” derken kararsızların oranı % 25,7 de kalmış, mezunların iş bulmasına destek olamam diye düşünenlerin oranının ise % 9,5 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.16 Vakıf yurdunda aynı dönemde kaldığım arkadaşlarımla bir araya gelmemi sağlayacak organizasyonların içinde yer almak isterim.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,1	4,12
Katılmıyorum	2	1,1	
Kararsızım	23	12,8	
Katılıyorum	97	54,2	
Tamamen Katılıyorum	55	30,7	
Toplam	179	100	

Tablo 4.16 incelendiğinde (Soru 17) “ Vakıf yurdunda aynı dönemde kaldığım arkadaşlarımla bir araya gelmemi sağlayacak organizasyonların içinde yer almak isterim” sorusuna katılımcıların % 30,7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 54,2 ‘si de “Katılıyorum” derken kararsızların oranı % 12,8 de kalmış, bu tür organizasyonların içinde yer almak istemeyenlerin oranının ise % 2,2 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.17 Vakfın / kaldığım yurdun fiziksel mekânlarının iyileştirmesi için (atölye, laboratuvar, araç gereç sağlama vb.) organize olmaya ve yardıma hazırım

Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,1	3,54
Katılmıyorum	18	10,1	
Kararsızım	58	32,4	
Katılıyorum	83	46,4	
Tamamen Katılıyorum	18	10,1	
Toplam	179	100	

Tablo 4.17 ye göre (Soru 23) “Vakfın / kaldığım yurdun fiziksel mekânlarının iyileştirmesi için organize olmaya ve yardıma hazırım” sorusuna katılımcıların %10,1’i “Tamamen Katılıyorum”, %46,4’ü de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 32,4 te kalmış, kendini bu iş için organize olmaya ve yardıma hazır hissetmeyenlerin oranının ise % 11,2 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.18 Mezun olduktan sonra benimle aynı yurttan kalan ve halen okumakta olan öğrencilere burs imkânı sağlamak için organizasyonlarda yer almak isterim.

Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,6	3,52
Katılmıyorum	13	7,3	
Kararsızım	70	39,1	
Katılıyorum	82	45,8	
Tamamen Katılıyorum	13	7,3	
Toplam	179	100	

Tablo 4.18 incelendiğinde (Soru 28) “Mezun olduktan sonra benimle aynı yurttan kalan ve halen okumakta olan öğrencilere burs imkânı sağlamak için organizasyonlarda yer almak isterim.” sorusuna, katılımcıların % 7,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 45,8’i de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 39,1 de kalmış, öğrencilere burs imkânı sağlamak için organizasyonlarda yer almak istemeyenlerin oranının ise sadece % 7,9 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.19 Bir mezun olarak iş hayatımı, yaşadığım zorlukları, problem çözüm yollarımı, kaldığım yurda gelip öğrencilere anlatmak isterim.

Cevaplar	f	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,7	3,78
Katılmıyorum	6	3,4	
Kararsızım	49	27,4	
Katılıyorum	90	50,3	
Tamamen Katılıyorum	31	17,3	
Toplam	179	100	

Tablo 4.19 incelendiğinde (Soru 31) “ Bir mezun olarak iş hayatımı, yaşadığım zorlukları, problem çözüm yollarımı kaldığım yurda gelip öğrencilere anlatmak isterim.” sorusuna katılımcıların % 17,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 50,3’ü de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 27,4 te kalmış, iş hayatını, yaşadığı zorlukları, problem çözüm yollarını yurda gelip öğrencilere anlatmak istemeyenlerin oranının ise sadece % 5,1 olduğu görülmüştür.

Mezunların Vakıf ile iletişim ihtiyacını Araştırma Grup Soruları

Tablo 4.20 Mezun olduktan sonra vakıfla bağının sürmesi bir yöneticiye yakınlıktan ileri geliyor.

Cevaplar	f	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	39	21,8	2,35
Katılmıyorum	86	48	
Kararsızım	13	7,3	
Katılıyorum	35	19,6	
Tamamen Katılıyorum	6	3,4	
Toplam	179	100	

Tablo 4.20 incelendiğinde (Soru 6) “Mezun olduktan sonra vakıfla bağının sürmesi, bir yöneticiye yakınlıktan ileri geliyor.” Sorusuna; sadece %3,4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %19,6’ü de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 7,3 de kalmış, vakıfla bağının sürmesinin, bir yöneticiye yakınlıktan ileri gelmediğini düşünenlerin oranının % 69,8 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.21 Vakıf ile ilişkilerimi mezun derneği aracılığı ile sürdürmekteyim.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	25	14	2,75
Katılmıyorum	64	35,8	
Kararsızım	33	18,4	
Katılıyorum	44	24,6	
Tamamen Katılıyorum	13	7,3	
Toplam	179	100	

Tablo 4.21 incelendiğinde (Soru 10) “ Vakıf ile ilişkilerimi mezun derneği aracılığı ile sürdürmekteyim.” sorusuna katılımcıların %7,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, %24,6’sı da “Katılıyorum” derken kararsızların oranı % 18,4 te kalmış, bu düşünceye katılmayanların oranının ise % 49,8 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.22 Vakıf / Yurt çalışanları mezunlarla ilişki kurmaya yeterince önem vermiyorlar.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	10	5,6	2,91
Katılmıyorum	65	36,3	
Kararsızım	48	26,8	
Katılıyorum	44	24,6	
Tamamen Katılıyorum	12	6,7	
Toplam	179	100	

Tablo 4.22 incelendiğinde (Soru 12) “ Vakıf / Yurt çalışanları mezunlarla ilişki kurmaya yeterince önem vermiyorlar.” sorusuna katılımcıların % 6,7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 24,6’sı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 26,8 de kalmış, çalışanlar mezunlarla ilişki kurmaya yeterince önem veriyorlar diye düşünenlerin oranının ise % 41,9 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23 Mezun olduğum vakıf yurdunda şu anda diyalog kurabileceğim hiçbir yönetici olmadığını düşünüyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	23	12,8	2,82
Katılmıyorum	60	33,5	
Kararsızım	38	21,2	
Katılıyorum	43	24	
Tamamen Katılıyorum	15	8,4	
Toplam	179	100	

Tablo 4.23 e göre (Soru 24) “ Mezun olduğum vakıf yurdunda şu anda diyalog kurabileceğim hiçbir yönetici olmadığını düşünüyorum.” sorusuna, katılımcıların % 8,4’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 24,0’ı da “Katılıyorum” dediği, kararsızların % 21,2 de kaldığı, Mezun olduğu vakıf yurdunda diyalog kurabileceği yönetici olduğunu düşünenlerin oranının % 46,3 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.24 Vakıf / yurt yöneticilerine ulaşma çabalarımın (e-posta atmak, randevu istemek, mektup yazmak vb.) sonuçsuz kalacağını veya hiçbir cevap alamayacağımı düşünüyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	35	19,6	2,31
Katılmıyorum	83	46,4	
Kararsızım	35	19,6	
Katılıyorum	22	12,3	
Tamamen Katılıyorum	4	2,2	
Toplam	179	100	

Tablo 4.24 incelendiğinde (Soru 27) “ Vakıf / yurt yöneticilerine ulaşma çabalarımın (e-posta atmak, randevu istemek, mektup yazmak vb.) sonuçsuz kalacağını veya hiçbir cevap alamayacağımı düşünüyorum” sorusuna, ankete katılanların % 2,2’si “Tamamen Katılıyorum”, % 12,3’ü de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 19,6 da kalmış, Vakıf / yurt yöneticilerine ulaşma çabalarının sonuçsuz kalmayacağını düşünenlerin oranının ise % 66,0 olduğu görülmüştür.

Mezunların Vakfa, yurda bağlılık seviyesini Araştırma Grup Soruları

Tablo 4.25 Kendimi vakfa gönülden bağlı hissediyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,2	4,04
Katılmıyorum	9	5	
Kararsızım	21	11,7	
Katılıyorum	87	48,6	
Tamamen Katılıyorum	58	32,4	
Toplam	179	100	

Tablo 4.25 e göre (Soru 11) “ Kendimi vakfa gönülden bağlı hissediyorum.” sorusuna katılımcıların % 32,4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %48,6’sı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 11,7 de kalmış, Kendimi vakfa gönülden bağlı hissetmeyenlerin oranının ise % 7,2 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.26 Bana kattığı bilgi ve becerilerden dolayı kendimi vakfa borçlu hissediyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,8	3,72
Katılmıyorum	17	9,5	
Kararsızım	37	20,7	
Katılıyorum	85	47,5	
Tamamen Katılıyorum	35	19,6	
Toplam	179	100	

Tablo 4.26 ya göre (Soru 13) “Bana kattığı bilgi ve becerilerden dolayı kendimi vakfa borçlu hissediyorum” sorusuna katılımcıların % 19,6’sı “Tamamen Katılıyorum” demiş, % 47,5’i “Katılıyorum” derken kararsızların oranı % 20,7 olmuş, kendimi vakfa borçlu hissetmiyorum diye düşünenlerin oranının ise % 12,3 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.27 Öğrenim hayatım boyunca beklentilerime cevap verilseydi, Mezun olduktan sonra kendimi Vakfa daha bağlı hissedebilirdim.

Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	29	16,2	2,69
Katılmıyorum	69	38,5	
Kararsızım	24	13,4	
Katılıyorum	43	24	
Tamamen Katılıyorum	14	7,8	
Toplam	179	100	

Tablo 4.27 incelendiğinde (Soru 39) “ Öğrenim hayatım boyunca beklentilerime cevap verilseydi, mezun olduktan sonra kendimi vakfa daha bağlı hissedebilirdim” sorusuna ankete katılanların %7,8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 24,0’ı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 13,4 te kalmış. Öğrenim hayatı boyunca beklentilerine cevap verilseydi kendini vakfa daha bağlı hissetmeyeceklerini düşünenlerin oranının ise % 54,7 olduğu görülmüştür.

Mezunların Vakıftan Beklentilerini Araştırma Grup Soruları

Tablo 4.28 Mezun olduktan sonra da Vakfın Mesleki gelişim imkânları sunmasını beklerim.

Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,2	3,89
Katılmıyorum	14	7,8	
Kararsızım	23	12,8	
Katılıyorum	95	53,1	
Tamamen Katılıyorum	43	24	
Toplam	179	100	

Tablo 4.28 incelendiğinde (Soru 14) “Mezun olduktan sonra da vakfın mesleki gelişim imkânları sunmasını beklerim.” sorusuna katılımcıların %7,8’i “Tamamen Katılıyorum”, %5,0’ı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 1,1 de kalmış, Vakfa karşı olumlu duygular beslemiyorum diye düşünmeyenlerin oranının ise % 86,1 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.29 “Keşke başka bir vakıf yurdunda kalsaydım” diye düşünüyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	105	58,7	1,53
Katılmıyorum	62	34,6	
Kararsızım	6	3,4	
Katılıyorum	3	1,7	
Tamamen Katılıyorum	3	1,7	
Toplam	179	100	

Tablo 4.29 a göre (Soru 15) “ “Keşke başka bir vakıf yurdunda kalsaydım” diye düşünüyorum.” sorusuna ankete katılanların %1,7’si “Tamamen Katılıyorum”, %1,7’si de “Katılıyorum” derken kararsızların oranı % 3,4 te kalmış, “iyi ki bu yurttta kalmışım diye düşünenlerin oranının ise % 93,3 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.30 Vakıf ve yurt ile yeniden bağ kurmayı sadece yüksek lisans ya da doktora için düşünürüm.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	85	47,5	1,64
Katılmıyorum	76	42,5	
Kararsızım	17	9,5	
Katılıyorum	0	0	
Tamamen Katılıyorum	1	0,6	
Toplam	179	100	

Tablo 4.30 a göre (Soru 16) “Vakıf ve yurt ile yeniden bağ kurmayı sadece yüksek lisans ya da doktora için düşünürüm.” sorusuna ankete katılanların % 0,6’sı “Tamamen Katılıyorum” derken hiç kimse “Katılıyorum” dememiş, kararsızların oranı % 9,5 te kalmış, bu düşüncüyü reddedenlerin oranının ise % 90,0 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.31 İlim Yayma Vakfına karşı olumlu duygular beslemiyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	128	71,5	1,59
Katılmıyorum	28	15,6	
Kararsızım	2	1,1	
Katılıyorum	10	5,6	
Tamamen Katılıyorum	11	6,1	
Toplam	179	100	

Tablo 4.31 incelendiğinde (Soru 20) “ İlim Yayma Vakfına karşı olumlu duygular beslemiyorum.” sorusuna katılımcıların % 6,1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 5,6’sı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 1,21 de kalmış, İlim Yayma Vakfına karşı olumlu duygular beslediğini ifade edenlerin oranının ise % 87,1 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.32 Henüz öğrenci olduğum yıllarda Vakfın benimle ileriye dönük bir ilişki kurma çabası olmasını beklerdim.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,1	3,97
Katılmıyorum	11	6,1	
Kararsızım	31	17,3	
Katılıyorum	81	45,3	
Tamamen Katılıyorum	54	30,2	
Toplam	179	100	

Tablo 4.32 incelendiğinde (Soru 22) “ Henüz öğrenci olduğum yıllarda Vakfın benimle ileriye dönük bir ilişki kurma çabası olmasını beklerdim.” sorusuna katılımcıların % 30,2’si “Tamamen Katılıyorum”, %45,3’ü de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 17,3 te kalmış, Vakfın öğrenciyken kendisiyle ileriye dönük bir ilişki kurma çabası olmasını beklemeyenlerin oranının ise % 7,2 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.33 Mezun ve Vakfın birbirinden karşılıklı olarak yararlanması gerektiğine inanıyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	0	0	4,20
Katılmıyorum	10	5,6	
Kararsızım	10	5,6	
Katılıyorum	94	52,5	
Tamamen Katılıyorum	65	36,3	
Toplam	179	100	

Tablo 4.33 e göre (Soru 25) “ Mezun ve Vakfın birbirinden karşılıklı olarak yararlanması gerektiğine inanıyorum.” sorusuna, ankete katılanların % 36,3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 52,5’i de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 5,6 da kalmış, Mezun ve Vakfın birbirinden karşılıklı olarak yararlanması gerektiğine inanmadığını ifade edenlerin oranının ise sadece % 5,6 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.34 Mezun olduğum Yurt ve Vakıf yöneticilerinin beni aramak bulmak, davet etmek, haber vermek gibi bir çabası olmasını beklerim.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,2	3,81
Katılmıyorum	17	9,5	
Kararsızım	32	17,9	
Katılıyorum	82	45,8	
Tamamen Katılıyorum	44	24,6	
Toplam	179	100	

Tablo 4.34 e göre (Soru 26) “ Mezun olduğum Yurt ve Vakıf yöneticilerinin beni aramak bulmak, davet etmek, haber vermek gibi bir çabası olmasını beklerim.” sorusuna, katılımcıların %24,6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %45,8’i de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 17,9 da kalmış, Yurt ve Vakıf yöneticilerinden bir çaba bekleyenlerin oranı ise % 11,7 dir.

Tablo 4.35 Vakfın mezunlarına haber notları, mezun dergileri, bilgilendirme e-postaları göndermesinin önemli ve faydalı olduğunu düşünüyorum.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,7	4,20
Katılmıyorum	4	2,2	
Kararsızım	12	6,7	
Katılıyorum	96	53,6	
Tamamen Katılıyorum	64	35,8	
Toplam	179	100	

Tablo 4.35 incelendiğinde (Soru 30) “ Vakfın mezunlarına haber notları, mezun dergileri, bilgilendirme e-postaları göndermesinin önemli ve faydalı olduğunu düşünüyorum.” sorusuna, katılımcıların % 35,8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 53,6’sı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 6,7 da kalmış, Vakıftan kendisine haber notları, mezun dergileri, bilgilendirme e-postaları göndermesini istemeyenlerin oranının ise sadece % 3,9 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.36 Mezun olduğum yurttaki düzenlenen konferans, pilav günü, mezuniyet etkinlikleri gibi organizasyonlara, haberim olduğu takdirde katılmayı düşünürüm.			
Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,6	4,16
Katılmıyorum	8	4,5	
Kararsızım	9	5	
Katılıyorum	104	58,1	
Tamamen Katılıyorum	57	31,8	
Toplam	179	100	

Tablo 4.36 incelendiğinde (Soru 32) “ Mezun olduğum yurttaki düzenlenen konferans, pilav günü, mezuniyet günü etkinlikleri gibi organizasyonlara haberim olduğu takdirde katılmayı düşünürüm.” Sorusuna; katılımcıların % 31,8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 58,1’i de “Katılıyorum” dediği, kararsızların oranı % 5,0 da kaldığı, düzenlenecek konferans, pilav günü, vb. organizasyonlara katılmak istemeyenlerin oranının ise sadece % 5,1 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.37 Vakfın / yurdun geçmiş seneler içinde ülkede faydalı işler yapmış, bilinen kimleri yetiştirdiği hakkında sağlıklı bir bilgin yok.

Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	13	7,3	3,01
Katılmıyorum	52	29,1	
Kararsızım	45	25,1	
Katılıyorum	59	33	
Tamamen Katılıyorum	10	5,6	
Toplam	179	100	

Tablo 4.37 incelendiğinde (Soru 34) “Vakfın / yurdun geçmiş seneler içinde ülkede faydalı işler yapmış, bilinen kimleri yetiştirdiği hakkında sağlıklı bir bilgin yok.” sorusuna ankete katılanların % 5,6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 33,0’ı da “Katılıyorum” derken, kararsızlar % 25,1 de kalmış, Vakfın / yurdun geçmişte ülkede faydalı işler yapmış bilinen kişiler yetiştirdiğini biliyorum diye düşünenlerin oranının ise % 36,4 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.38 Meslek hayatımda geldiğim yer sebebiyle Vakfa vefa borcum yok diyebilirim.

Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	51	28,5	2,25
Katılmıyorum	71	39,7	
Kararsızım	28	15,6	
Katılıyorum	20	11,2	
Tamamen Katılıyorum	9	5	
Toplam	179	100	

Tablo 4.38 incelendiğinde (Soru 35) “ Meslek hayatımda geldiğim yer sebebiyle vakfa vefa borcum yok diyebilirim.” sorusuna ankete katılanların % 5,0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 11,2’si de “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 15,6 da kalmış. Geldiğim yer sebebiyle vakfa vefa borcum var diye düşünenlerin oranının ise % 68,2 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.39 Hayat şartları, iş, ev, aile o kadar zaman alıyor ki Vakıf ile ilişki kurmak lüks gibi geliyor.

Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	19	10,6	2,54
Katılmıyorum	80	44,7	
Kararsızım	48	26,8	
Katılıyorum	28	15,6	
Tamamen Katılıyorum	4	2,2	
Toplam	179	100	

Tablo 4.39 incelendiğinde (Soru 36) “Hayat şartları, iş, ev, aile o kadar zaman alıyor ki Vakıf ile ilişki kurmak lüks gibi geliyor.” sorusuna ankete katılanların % 2,2’si “Tamamen Katılıyorum”, % 15,6’sı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 26,8 de kalmış. Vakıf ile ilişki kurmak bana lüks gelmez diye düşünenlerin oranının ise % 5,3 olduğu görülmüştür.

Tablo 4.40 Bana bir yararı olduğu takdirde vakıfla bağlantımı sürdürmeyi düşünürüm.

Cevaplar	<i>f</i>	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılmıyorum	31	17,3	2,54
Katılmıyorum	76	42,5	
Kararsızım	27	15,1	
Katılıyorum	34	19	
Tamamen Katılıyorum	11	6,1	
Toplam	179	100	

Tablo 4.40 incelendiğinde (Soru 38) “Bana bir yararı olduğu takdirde Vakıfla bağlantımı sürdürmeyi düşünürüm.” sorusuna ankete katılanların % 6,1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 19,0’ı da “Katılıyorum” derken, kararsızların oranı % 15,1 de kalmış. Bu fikre katılmayanların yani “Vakıfla bağlantısını sürdürmesinin kendisine bir yararı olması ile alakası olmadığı” düşünenlerin oranının ise % 59,8 olduğu görülmüştür.

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Akalın (2006), yaptığı araştırma sonucunda “örgütsel desteğin duygusal örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir olumlu etkiye sahip olduğunun ortaya çıktığını” ifade etmektedir. “Ve bu nedenle iş görenler algıladıkları örgütsel destek ölçüsünde daha fazla duygusal bağlılık göstermektedirler” Demektedir. Kaplan ve Öğüt (2012) ise “Eisenberger vd., (1990), işgörenler ve yöneticiler üzerinde yapmış oldukları çalışmada, algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.” Sonucunu paylaşmaktadırlar. Bu sonuçlar yaptığımız araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bizim çalışmamızda katılımcıların vakıftan aldıkları destek sebebiyle vakfa karşı yüksek düzeyde duygusal bağlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Fakat katılımcıların %54 ü örgütsel desteğin fazla olmasının duygusal bağlılıklarını artırmayacağını düşünmektedirler. Bu durum daha önceki araştırmaların aksine “algılanan örgütsel destek “ artsa dahi bağlılık seviyesinin değişmeyeceği anlamı taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının bu konuda tam olarak örtüşmediği görülmektedir. Araştırmamıza katılanların işgören olmayışı, verilen desteğin karşılıksız olması sebebiyle bu durum doğal karşılanmalıdır.

Gürbüz (2006) yaptığı araştırmanın sonunda “insanı ciddiye almayan; beklentilerini, duygularını, tutumla ve davranışlarını anlamaya çalışmayan, onların yarınlarını tanımlı hale getirecek kariyer planları sunamayan,” organizasyonları bekleyen tehlikeye işaret etmiş ve “ potansiyellerini ortaya çıkarmak için araçlar geliştiremeyen ve uygulamalarıyla bu konudaki samimiyetini ispatlayamayan organizasyonların gelecekte farkı yaratmaları mümkün olmayacaktır.” demiştir. Devamında ise “ örgütlerin başarıya ulaşmaları çalışanların biçimsel rol tanımlarının üzerinde kalan ve gönüllük esasına dayanan davranışlar sergilemelerine bağlı olduğu söylenebilir “ diyerek kanaatini belirtmiştir. Araştırmacı her ne kadar çalışanlara yönelik tavsiyelerde bulunuyorsa da sonuçların bizim sonuçlarımızla uyumlu olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarımıza göre Vakıflar mezun ettikleri öğrencilerine gönüllü olarak çalışabileceği alanlar açmalıdırlar. Yeni mezunların iş bulmasına destek olabilecek olanların desteğini almalı, vakfa, yurda araç gereç sağlama vb. işler için organize olmalarını sağlayarak gönüllük esasına dayanan davranışlar sergilemelerine fırsat tanımalıdır.

Harun Kaya araştırma analizinde “Organizasyonların başarılı olmaları önemli oranda örgüt üyelerini birbirine bağlayan ve bir arada tutan; onlara canlılık ve yeni bir ruh aşılayan örgütsel kültüre büyük oranda bağlıdır.” diyerek örgüt kültürünün önemine işaret etmiş ve “Bir kurumun ürünleri, üretim süreçleri, hizmetleri, teknolojisi ve gözle görülebilir pek çok avantajları taklit edilebilir; ancak, bu kurumun örgüt kültürünü taklit etmek çok zordur” dedikten sonra da “Bundan dolayıdır ki, yöneticiler, akademisyenler, yönetim danışmanları rekabet avantajı sağlamada örgütsel kültürün önemine son yıllarda daha çok vurgu yapmaktadırlar (Temiz, 2001). “ Notlarına yer

vermiştir. Kaya (2008) Çalışmasının bir bölümünde ise “Örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasında önemli ve anlamlı bir ilişki vardır” hipotezini (H3) test etmek için Çoklu Regresyon Analizi yapmıştır. Analiz sonunda “bütün kültür faktörleriyle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, H3 büyük oranda desteklenmektedir.” Demektedir. Araştırmamızdan; mezunların büyük çoğunluğunun vakfın örgüt kültürünü benimsediği, vakıfla aralarında duygusal bir bağ olduğu, vakfın misyonunu bildiği ve buna uygun hareket ettiği sonuçları çıkmaktadır. Bu sonuçlar bahsedilen araştırma sonuçları ile uyumlu görünmektedir.

Bakioğlu vd., (2011) Mezun derneğine yönelik olarak literatürde yaptıkları araştırmalardan sonra “(Brower, (2006) Thomas, (2005), Taymaz, (1995), Küçükahmet, (1985)) in bir mezun izleme Sistemi’nin gerekli olduğunu” bildirdiğini iletmektedirler. Yine Marmara Üniversitesi’nden elde edilen diğer bulgulara göre de, “üniversitelerin ve bir mezun izleme Sistemi’ne sahip olmalarının, önemli bir ihtiyaç olduğunu” gösterdiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar; üniversitelerin, eğitim fonksiyonlarının yanı sıra, mezunlarına yönelik destek ve eğitim sağlamak gibi yeni ve önemli bir fonksiyona da sahip olduklarını vurgulamaktadır. Bizim Araştırma sonuçlarımız da Mezun Derneği ve kariyer planlama merkezi kurulması gerektiğini hatta öğrencilere Mezun olduktan sonra da yararlanabileceği mesleki gelişim imkânları sunulması gerektiğini göstermektedir. Konuyla ilgili araştırmalarla araştırma sonuçlarımızın örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Bakioğlu vd., (2011) yaptıkları araştırmanın sonunda Marmara üniversitesi mezunlarının anket sonuçlarına göre mezunların “özellikle web üzerinden kendilerine yaklaşılmaya açık olduklarını ancak mezun oldukları üniversiteye maddi destekte bulunmalarının istenmesini benimsemediklerini işaret ettiğini” Belirtmektedirler. Bizim araştırma sonuçlarımıza göre de mezunlar haber notları, mezun dergileri, bilgilendirme e-postaları gönderilmesini beklediklerini belirterek iletişim kurulmasını ısrarla istemişlerdir. Marmara Üniversite mezunlarından farklı olarak bizim katılımcılarımız “hem vakfa her türlü gönüllü katkıda bulunmaya istekli olduklarını; hem de Vakfın / yurdun fiziksel mekânlarının iyileştirmesi için (atölye, laboratuvar, araç gereç sağlama vb.) organize olmaya ve yardıma hazır olduklarını” belirtmişlerdir.

Bakioğlu vd., (2011) sonuçları genel olarak değerlendirmiş ve “Mezunlar; yeni öğrencilerin işe yerleştirilmesi,” ya da “misafir konuşmacı, kariyer günleri program düzenleyicisi” hatta “yeni mezunlara gönüllü mentorluk hizmeti ve staj imkânı vermeleri, öğrencilere burs sağlamaları, eğitim programlarını geliştirici yorum yapmaları, iş dünyası için bilgi, beceri gereklerini anlatan seminerler düzenlemeleri vb.” bakımlardan değerlendirilmelidir” şeklinde önerilerde bulunmuştur. Bizim araştırma sonuçlarımıza göre de mezunlarımız “yeni mezunların iş bulmasına destek olabileceklerini”, “hayat tecrübelerini, problem çözüm yollarını yurtlarına gelip öğrencilere anlatmayı” istediklerini beyan etmektedirler. Bu sonuçlar da Bakioğlu vd., (2011) in araştırma sonuçlarını destekler mahiyettedir.

Doğan ve Aydın (2012) yılında yaptıkları araştırmada “kamu üniversitelerinde istihdam edilen akademik personel ile özel üniversitelerde görevli akademisyenler arasında örgütsel değer ve örgütsel bağlılık açısından anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir” diye bildirmişlerdir. Yine Doğan ve Aydın (2012) bu araştırma sonunda “örgütsel değer ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.” Demektedirler. Bizim çalışmamızda ankete katılanların büyük çoğunluğunun (% 86,0) mezunların “vakıf yurdunda kaldığı yıllara dair anılarının güzelliğinden hareketle vakıfla bağının kopmasını istemediği” ne dair bulgular değerlendirildiğinde araştırma sonuçlarının benzerliği dikkat çekmektedir.

5.2 Sonuçlar

Bu çalışmayla kar amacı gütmeyen faaliyet yürüten ve eğitim alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarının destekledikleri gençlerin; kendisine destek olanlarla arasında kalıcı duygusal bir bağ olup olmadığını araştırmak ve ayrıca devam eden beklentileri var mı? Kendileri kurumlarına destek olabilirler mi vb. sorulara cevap bulmak hedeflenmiştir.

Bu maksatla İlim Yayma Vakfı'nın yurtlarında kalarak eğitimini tamamlamış ve / veya burs, sosyal ve kültürel yaygın eğitim vb. destek almış öğrencilerden mezun olanlar içinde mail adresine ulaşılabilenlerden 179 kişiye uygulanan anket analiz edilmiştir. Toplam 40 soruyla yapılan bu anketin genel olarak değerlendirilmesi halinde özet olarak şunlar söylenebilir.

Araştırma sonuçları geçmiş yıllarda İlim Yayma Vakfı'nın yurtlarında kalarak eğitimini tamamlamış ve / veya burs, sosyal ve kültürel yaygın eğitim vb. destek almış öğrenciler üzerinde vakfın desteklerinin kalıcı etkiler oluşturduğu gözlenmektedir. Tablo 4.54 incelendiğinde; ankete katılanların büyük çoğunluğunun (145 kişi % 81,0) vakıfla duygusal bir bağı olduğunu net olarak belirtmekte sadece 13 kişi (% 7,3) ise kendini vakfa bağlı hissetmemektedir. O halde öğrenim hayatının bir döneminde; vakıfla iletişim kuran, yurtlarında kalarak, çeşitli burslar alarak, okul dışında öğrenim katkısı, sosyal çevre oluşturma, rehberlik desteği vb. Olumlu İkincil Katkılarından yararlanan kişilerle vakıf arasında duygusal bir bağ oluşmaktadır. Genel amaç dışında araştırılan konularla ilgili sonuçlar şöyle değerlendirilmektedir.

1. Vakıfların eğitimine verdikleri destekler sebebiyle öğrenci ile vakıf arasında bir bağ oluştuğu tespit edilmişti. Öğrenci mezun olup meslek hayatına atılınca vakıf ile arasında mevcut duygusal bağın sürdürülebilir olduğu, duygusal bağın yıllar geçse de devam ettiği anlaşılmaktadır. Zira Tablo 4.60 incelendiğinde anlaşılabileceği üzere; en yüksek bağlılık puanına sahip olan kişiler (3,60) 51 yaş ve üzeri mezunlardan oluşmaktadır. İletişim devam ettiği sürece bu durumu gözlemlemek mümkün olmaktadır.

2. a) Tablo 4.51 analiz edildiğinde; ankete katılanların büyük çoğunluğunun (% 86,0) Vakfın Yurdunda kaldığı yıllara dair anılarının güzelliğinden hareketle vakıf-

la bağının kopmasını istemediği, buna karşılık küçük bir kısmının (% 7,3ü) ise vakıf yurdunda geçen günlere özlem duymadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Kararsızlar ile birlikte yurtda kalan toplam 166 kişinin (% 92,7) Vakfın Yurdunda kaldığı yıllara dair güzel anıları olduğu varsayılabilir. 5 kişinin hiçbir yurtda kalmadığı göz önünde bulundurulursa; sadece 8 kişinin (%4,5) özlem duygusu çekmediği iddia edilebilir. Tablo 4.57 incelendiğinde; vakıf yurtlarında kalmayanların (5 kişi)bağlılık puan ortalaması 3,13 iken lisans yurdunda kalan 144kişinin bağlılık puan ortalaması 3,55 (yüksek düzey bağlılık) olarak gerçekleşmiştir. Bu durumda yurtda kalma bağlılık seviyesini olumlu olarak etkilemektedir denilebilir.

2.b) Tablo 4.65 incelendiğinde; bağlılık seviyesi ortalama üst puanlarının 3,49 – 3,60 bandında, gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 4.56 incelendiğinde; tüm katılımcıların bağlılık puan ortalaması 2,13 iken kıyaslananlar arasında en düşük puan nakit burs alanlarda 3,48 ile gerçekleşmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcıların yararlandığı muhtelif burslar bağlılık seviyesine katkı sağlamaktadır. Tablo 4.58 e göre En yüksek bağlılık puanı (3,61 puan ile) Geleceğe Hazırlanmasına Rehberlik Desteği verilen kişilerde ve sonra 3,60 puan ile “İşe Girmesine Referans Olunan kişilerde gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre katılımcıların ayrıca yararlandığı; rehberlik, işe girişte referans olma, Sosyal Bir Çevre Oluşturmasına Destek, Okul Dışı Eğitim Desteği Almak gibi “vakfın sunduğu ikincil katkıları” da bağlılık seviyesinde önemli rol oynamaktadır.

3. Tablo 4.50 de 1 soru incelendiğinde; “Vakıfta ve yurtda bir kariyer planlama merkezinin eksikliğini her zaman hissettim. “ diyenlerin 110 kişi (% 61,5), olduğu, hissetmedim diyenlerin ise sadece 31 kişi (% 17,3) de kaldığı değerlendirilince öğrencilere yönelik bir “kariyer planlama merkezi” açılmasının ihtiyaç olduğu sonucu çıkmaktadır.

4. Vakıftan aldıkları desteklerle eğitimini tamamlayan öğrenciler kariyer basamaklarını tırmanırken de vakıf desteği beklemekte, ancak sınırlı olarak destek bulabilmektedirler. Tablo 4.55 incelenerek “ Katılımcıların Vakıftan Beklentilerini Araştırmaya Yönelik” Soru grupları analiz edildiğinde; Ankete katılanların büyük çoğunluğunun (167 kişi % 93,3) vakfın yurtlarında kalmaktan memnun olduğunu belirtmektedir. “Mezun ve Vakfın birbirinden karşılıklı olarak yararlanması gerektiğine inanıyorum.” Diyenler 159 kişidir (% 88,6). “Mezun olduktan sonra da vakfın mesleki gelişim imkânları sunmasını beklerim” diyenlerin 138 kişi (% 77,1) olduğu ile birlikte değerlendirildiğinde mezunların vakıfla karşılıklı olarak kazançlı çıkacak yöntemlere açık olduğunu ve özellikle eğitimine ve gelişimine katkı beklediği anlaşılmaktadır.

5. Tablo 4.52 incelendiğinde; katılımcıların “vefa duygusuyla hareket etme” eğiliminde olduklarını anlaşılmaktadır. Zira bu grupta sorulan (gönüllü olarak çalışmak isterim, mezunların iş bulmasına destek olabilirim, araç gereç sağlama vb. işler için organize olmaya ve yardıma hazırım, problem çözüm yollarını gelip öğrencilere anlat-

mak isterim gibi) soruların birbirine yakın sonuçlarla olumlu (%53,1 – %64,8 arasında) cevaplandığı görülmektedir. En düşük destek verme eğilimi dahi 95 kişi ile (%53,1) “Mezun olduktan sonra benimle aynı yurttaki kalan ve halen okumakta olan öğrencilere burs imkânı sağlamak için organizasyonlarda yer almak isterim.” Sorusuna verilen cevapta gerçekleşmiştir. Dolayısıyla mezunların çoğunun öğrenim hayatlarının bir döneminde kendilerine destek olan vakfın talep etmesi halinde tüm hizmetlerine destek olmak istedikleri verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır.

6. Tablo 4.55 incelendiğinde; Vakfın mezunlarına haber notları, mezun dergileri, bilgilendirme e-postaları göndermesini isteyenlerin oranı (% 88,9 -160 kişi), düzenlenen konferans, pırlav günü, mezuniyet günü etkinlikleri gibi organizasyonlara habere girerseniz katılıp diyenler ise 161 kişi(% 89,9) olarak gerçekleşmiştir. Yine Mezun olduğum Yurt ve Vakıf yöneticilerinin beni aramak bulmak, davet etmek, haber vermek gibi bir çabası olmasını beklerim diyenlerin 126 kişi (% 70,4) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Tüm bu cevaplardan Mezun beklentilerinin en önemlilerinden birinin “iletişim ihtiyacı beklentisi” olduğu açıkça anlaşılmaktadır.

7. Tablo 4.49 incelendiğinde katılımcılardan Vakfın misyonunu biliyor ve ona uygun hareket ediyorum diyen 169 kişi (% 94,4 ü) iken bu soruya sadece 10 kişi (% 5,6sı) hayır cevabını vermiştir. Bu verilere göre Katılımcıların; vakfın örgütsel değerlerini büyük bir çoğunlukla benimsediklerini, misyonunu bildiklerini ve vakıf misyonuna uygun hareket ettiklerini söylemek mümkündür.

8. Yine Tablo 4.50 incelendiğinde Mezun Vakıf / yurt ilişkisini kuracak bir mezunlar derneğinin olması gerektiğine inanıyorum diyenlerin 132 kişi (% 73,7), Mezun dernekleri yoluyla Vakfımla bağlantımın sürmesi, kendimi güvende hissetmemi sağlar diyenlerin 113 kişi (% 63,1) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Buna karşılık “Mezun derneklerinin herhangi bir faydası olabileceğine inanmıyorum.” diyenler sadece 6 kişi (% 3,4) olmuştur. Bu sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu mezun derneği kurulmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Bu güne kadar Türkiye’de ve yurt dışında sivil toplum kuruluşlarının eğitim alanında yaptıkları desteklerinin ve sonuçlarının araştırılmadığı göz önünde bulundurulduğunda benzer araştırmaların; aynı alanda çalışan başka vakıf ve derneklere yönelik yapılması da faydalı olacaktır. Karşılık beklemeden öğrenim görenlere destek olan bu kuruluşlara yönelik duygusal bağlılığın ve gönüllü olarak katkı yapma isteklerinin tüm yönleriyle tespit edilebilmesi için bu araştırma esnasında hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasının daha doğru olacağı değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak örneğimizden hareketle; sivil toplum kuruluşları tarafından eğitime ve öğrenciye yapılan yatırımın boşa gitmediğini söylemek mümkündür. Araştırmanın yeni araştırmalarla desteklenmesi ve sonuçlarının yeterince duyurulması; bu kuruluşların sayılarının artmasını sağlayacak, mevcutların ise hizmet alanını genişletmelerine,

kaliteyi arttırmalarına ve destek çeşitliliğine gitmelerine sebep olacaktır. Bu sayede her geçen gün artan eğitim problemlerinin çözümüne katkıda bulunulması mümkün olacaktır.

Son söz olarak diyebiliriz ki sivil toplum kuruluşlarıyla destek olunan kişiler arasında duygusal bir bağlılık vardır. Bu kişilerde “vefa duygusuyla hareket etme” eğilimi de mevcuttur ama iletişim yetersizliği sebebiyle harekete geçilememekte, gönüllü katkıda bulunulması sağlanamamaktadır.

5.3 Öneriler

1. Vakıflar eğitime destek vermeli, daha fazla yurt açmalı, yurtlarında memnuniyet seviyesini yükseltmeli, Vakıflar geçmişte destek olduğu tüm mezunlarla iletişime geçmeli, geleceğe yönelik önerilerini almalıdırlar. Yıllar geçse de vakfa karşı duyulan duygusal bağın sürdürülmesine gayret göstermelidirler.

2. Vakıflar desteklediği öğrencilere yurttaki kaldığı süre içerisinde yıllarca unutamayacağı güzel anılarla dolu sosyal etkinlikler düzenlemelidirler. Burs ve destek çeşitlerini arttırmalı; rehberlik, işe girişte referans olma, Sosyal Bir Çevre Oluşturmasına Destek, Okul Dışı Eğitim Desteği gibi ikincil destekler sayesinde mezun olacak öğrencilerle duygusal bağlarının güçlü olmasını sağlamalıdırlar.

3. Vakıflar destek oldukları öğrencilere yönelik “kariyer planlama merkezi” kurmalıdırlar.

4. Vakıflar öğrencilerinin Mezun olduktan sonra da yararlanabileceği mesleki gelişim imkânları sunmalıdır. Onlara kariyer basamaklarını tırmanırken de destek olmalı karşılıklı olarak kazançlı çıkacak yöntemler bulmalıdırlar.

5. Vakıflar mezun ettikleri öğrencilerine gönüllü olarak çalışabileceği alanlar açmalı, mezunların iş bulmasına destek olabilecek, araç gereç sağlama vb. işler için organize olmalarını sağlamalıdır. Vakıflar mezunlarının hayat tecrübelerini, problem çözüm yollarını yurtlarına gelip öğrencilere anlatmalarını sağlayacak organizasyonlar yapılmalıdır.

6. Vakıflar mezunlarına haber notları, mezun dergileri, bilgilendirme e-postaları göndermelidir. Vakıflar tarafından düzenlenecek konferans, pilav günü, mezuniyet günü etkinlikleri gibi organizasyonlardan mezunların zamanında haberdar olması sağlanmalıdır. Vakıflar mezunlarla iletişim kanallarını sürekli açık tutmalıdırlar.

7. Vakıflar örgütsel değerlerinin, misyon ve vizyonlarının sürekli güncel kalması için çalışmalı destek oldukları kişilerin misyonlarına sahip çıkmalarıyla kendi geleceklerini de garanti altına almalıdırlar.

8. Vakıflar Mezun Dernekleri kurmalıdır. Mezun Dernekleri sadece mezunlarla değil mevcut öğrencilerle de iletişim kurmak için çaba göstermelidir.

Kaynakça

- Akalm, Ç. (2006). Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde çalışanların algıladığı örgütsel destek ve bir ara değişken olarak örgüt temelli öz – saygı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, Ş. (2008). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Örgütsel Bağlılık ve Mesleğe Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Araştırılması. *Yönetim Ve Ekonomi Dergisi. Cilt:15 Sayı: 2*, 163-178
- Bakioğlu, A., Yüksel, M., Akdağ, B., Canel, A.N. (2011). Yükseköğretimde Mezun İzleme Sistemi: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Mezunları Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi. 2011; 1 (2)*, 65-79
- Boylu, Y., Pelit, E., & Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi. Cilt: 44 Sayı:511*, 55-74
- Çöl, G. (2004). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. *İş Güç Endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. Cilt: 6 Sayı: 2 sıra: 9 No: 233. Web: <http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=233&cilt=6&sayi=2&yil=2004> adresinden 29 Mayıs 2013' de alınmıştır.*
- Doğan, S., Aydın, B.(2012), The relationship between organizational value and organizational commitment in public and private universities. *African Journal of Business Management Vol. 6(6)*, pp. 2107-2115.
- Doğan, S., Kılıç, S. (2007) Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri Ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 48 ss.37-61*
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi. Sayı: 2(2)*, 63-79
- Güleryüz, E. (2010). Öncülleri ve sonuçları bağlamında örgütsel özdeşimin örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutuyla ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt:3, Yıl:2, Sayı:1*, 3:48-75
- Kaplan, M., Ögüt, A. (2012). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analizi: otel işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt:17, Sayı:1*, 387-401
- Kaya, H. (2008). Kamu ve özel sektör kuruluşlarının örgütsel kültürünün analizi ve kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi: Görgül bir araştırma. *Maliye Dergisi. Sayı: 155*, 119-143
- Nartgün, Sezgin, Ş. (2006) Öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşleri Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakülte örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi,4(12)*,129-148
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi. Cilt:18 Sayı:2*, 113 -130

◆ Süleyman Doğan / Nurullah Bayhan

- Sağnak, M. (2003). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- TDK. (2013). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Web: <http://www.tdk.gov.tr> adresinden (29 Mayıs 2013 tarihinde alınmuştur).
- Ulutaş, M. (2010) Birey-Örgüt Uyumunun İş Stresi Ve Verimlilik Üzerine Etkisi: Dalaman Havalimanı Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Vurgun, L., Öztop, S. (2011) yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt.16, S.3, s.217-230.
- Yıldırım B. Şerefhanoglu, O. (2014) Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları İle Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. NWSA-Education Sciences, 1C0628, 9, (4), 419-432.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 22, 446-458

EKLER

EK A: Mezun Derneği Ve Kariyer Planlama İhtiyacı Araştırma Ölçeği

Soru No	SORULAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Vakıfta ve yurtda bir kariyer planlama merkezinin eksikliğini her zaman hissettim.	1	2	3	4	5
5	Mezun Vakıf / yurt ilişkisini kuracak bir mezunlar derneğinin olması gerektiğine inanıyorum	1	2	3	4	5
18	Mezunlara yönelik web sitesi oluşturulması gereklidir.	1	2	3	4	5
19	Vakfın bir mezun derneği olup olmadığı hakkında bir fikrim yok.	1	2	3	4	5
21	Elektronik ortamda oluşturduğumuz bir mezun iletişim grubumuz var.	1	2	3	4	5
29	Vakıfta benimle ilgili veri tabanı oluşturacak e-posta, telefon, adres, işyeri adresi gibi herhangi bir bilgimin yer alması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
33	Mezun derneklerinin, üyelerinden sürekli para istemeleri bu tip derneklerden uzak durmama sebep oluyor.	1	2	3	4	5
37	Mezun dernekleri yoluyla Vakfımla bağlantımın sürmesi, kendimi güvende hissetmemi sağlar.	1	2	3	4	5
40	Mezun derneklerinin herhangi bir faydası olabileceğine inanmıyorum.	1	2	3	4	5

ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN KRİZ YÖNETİMİ BECERİLERİNİN KURUMUN SOSYAL SERMAYE BİRİKİMİNE ETKİSİ

Melih Mustafa HABAN*
Bayram BOZKURT**

Öz: Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin kriz yönetimi becerileri ile kurumun sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın evreni, Gaziantep merkez Şehitkâmil ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi rastgele seçilen 418 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilen 31 maddelik İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Töremen (2002) tarafından geliştirilen Sosyal Sermaye ölçeğinin ilk 21 maddeden oluşan "Okulunuzdaki Öğretmenlerle İlgili Önermeler" boyutu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kriz yönetim becerileri, kriz yönetim becerilerinin alt boyutları ve sosyal sermaye arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda kriz yönetim becerilerinin sosyal sermayeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Sermaye, Kriz, Kriz Yönetimi, Okul Yöneticisi

* Doktora Öğrencisi, Şb.Md.; Gaziantep İl M.E.M. Müdürlüğü Valilik Binası 3.Kat.

** Doktora Öğrencisi, Emire Mustafa Tezel Ortaokulu Md.Yrd. Şahinbey / Gaziantep.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CRISIS MANAGEMENT ABILITIES OF THE MANAGERS IN SECONDARY SCHOOLS AND THE SOCIAL CAPITAL LEVEL OF THE INSTITUTION

Melih Mustafa HABAN*
Bayram BOZKURT**

Abstract

In this study, the relationship between the crisis management abilities of the managers in secondary schools and the social capital level of the institution is researched. The environment of the research, which is carried by using the relational scanning technique of quantitative techniques, consists of the secondary school teachers who are in duty in Gaziantep's Şehitkâmil district. Sample includes randomly chosen 418 teachers. Data is collected from the 31-item-scale of the primary school managers' crisis management abilities developed by Aksu and Deveci (2009) and from the Töremen's (2002) the Social Capital Scale's first 21 item which includes the dimension of "Propositions about our school teachers". According to the results of the study, it is seen that, there is a positive relationship between the crisis management abilities, crisis management abilities' sub-dimensions and social capital. Furthermore, with the result of the regression analysis made, it is seen that crisis management abilities predicts social capital meaningfully.

Key Words: Social Capital, Crisis, Crisis Management, School Manager.

Giriş

Okullar gibi sosyal kurumlarda krizlerin ne zaman ve ne şekilde ortaya çıkacağı öngörülemmez. Bu açıdan okulların olası kriz durumlarına karşı daima hazırlıklı olması, bundan oluşabilecek olumsuz durumları en aza indirebilmesi ve süreci daha sağlıklı ve etkili yönetebilmesi örgütün yaşamına devam edebilmesi için hayati önem arz etmektedir. Bu çerçevede kriz yönetiminde alternatif çözüm yollarından biri de örgütün güçlü bir sosyal sermayeye sahip olması gerekliliği öngörülebilir. Okullarda etkili

* Doctorate Student, Head of Section at Gaziantep Provincial National Education Directorate.

** Doctorate Student, Assistant Principal of Emire Mustafa Tezel Secondary School, Şahinbey / Gaziantep.

iletişim, çalışanlar ve yöneticiler arasında güven, örgütsel aidiyet, bağlılık, saygı, ortak değerler, güçlü sosyal ilişkiler gibi değerler örgütün sosyal sermayesini artırıcı rol oynaması beklenmektedir. Dolayısıyla bu değerlere sahip örgütlerin örgütün yaşamını tehdit edecek krizleri de etkili şekilde yönetmesi gerekmektedir.

Bu çerçevede araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin sosyal bir örgüt olan okulların sosyal sermaye birikimine etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma metodolojisinde öncelikle kriz ve kriz yönetimi ve sosyal sermaye kavramlarının kavramsal çerçevesi verilecektir. Daha sonra araştırma soruları çerçevesinde yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları ile birlikte tartışma ve sonuç bölümlerine yer verilecektir.

Kriz ve Yönetimi

Kriz kelime anlamı olarak; çökmek, yıkılmak, kargaşa, kaos veya değişim ve azalma (Tight, 1994), belirsizlik altında başarısızlığa neden olan tehdit edici bir durum (Boin, 2009); zamanı ve tipi belli olmayan, kurumun varlığını tehlikeye sokabilecek, ancak içinde çeşitli fırsatları da barındırabilen, çabuk karar almayı, acil eyleme geçmeyi zorunlu kılan, örgüt psikolojisini derinden yaralayabilecek olay veya olgular bütününe ortaya çıktığı an (Kernisky, 1997) olarak tanımlanmaktadır. Sözlükte ise kriz bunalım, buhran, çöküntü anlamlarına gelmektedir. Kriz, bir toplumun, bir kuruluşun veya bir kimsenin yaşamında görülen güç dönem, bunalım ya da buhran olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1994). Kriz, aniden ortaya çıkan, önceden öngörülemeyen, beklenmedik ve olağandışı bir durumu ifade eder. Bu yüzden kriz, örgütsel yaşamda, yöneticilerin ve iş görenlerin yaşamında önemli bir stres kaynağı özel olarak yönetilmesi gereken önemli bir durumdur (Peker ve Aytürk, 2000). Çünkü Örgütsel anlamda kriz, örgütün amaçlarını ve varlığını tehdit eden, örgütün risk önleyici önlemlerini yetersiz kılacak nitelikte, örgütün ani tepkisini gerektiren beklenmedik ve hızlı değişikliklerin söz konusu olduğu, planlama ve karar mekanizmalarını olumsuz biçimde etkileyen, gerilimli bir durum olarak değerlendirilebilir. Krizin örgütün yeni bilgiler ve deneyimler kazanmasına, bunu bir fırsat haline dönüştürmesine de olanak sağlayarak bir dönüm noktası olabilir (Demirtaş, 2000).

Örgütsel bir yapı olan okullarda beklenen durum yöneticinin kriz yönetim becerisinin yüksek olmasıdır. Çünkü bir okul yöneticisinin kararları veya eylemleri, bazen öğrencinin, ailenin, öğretmenlerin ve okuldaki diğer çalışanlar etkileyebilir. Bu yüzden belirsiz ve değişken durumlarda, özellikle kriz gibi sıkıntılı zamanlarda okul yöneticisinin nasıl bir eğitim lideri olduğunu ve kriz durumlarını nasıl yönettiklerini ortaya koymak önemlidir (Gill, 2008, Blythe, 2006). Bu bağlamda okulların çalışanlarına güven vermesi, öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine güvenebilecekleri bir yapının oluşturulmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu özelliklerini geliştiren, buna önem veren ve bunları ön planda tutan liderler özellikle bir kriz anında insani boyutun kontrolünü kolayca sağlamış olacaklardır.

Kriz sürecinde insanların birbirlerine olan dostluk, samimiyet, işbirliği, iyi niyet, hoşgörü ve güveni inşa edici davranışlar, liderlerin yapabilecekleri en önemli sosyal sermaye yatırımdır. Örgütlerde iletişim, işbirliği, destek, güven, aidiyet duygusu, adalet ve kabul görme gibi değerler çalışanlar açısından son derece önem arz etmektedir. Bunlar örgütlerde bulunan sosyal sermayedir, yani insanların birbirleriyle kurdukları güvene dayalı bağlantılar ve işbirliği temelinde etkinlik göstermelerini sağlayan yapı ve topluluklardır (Cohen ve Prusak, 2001). İnsanların birbirlerine güvendiği, birbirleriyle özdeşleştikleri ve güçlü sosyal bağlarla birbirlerine bağlı oldukları örgütlerde, daha sağlıklı yapılanma ve daha fazla verimliliğin ortaya çıkması beklenmektedir (Ortiz 2001).

Örgütlerde kriz yönetiminin temel hedefleri örgütün tüm kademelerinde özgüveni sağlanarak; krizin örgütün bütününe olumsuz etkilemesinin, örgüt ikliminin bozulmasının ve çözülmesinin önüne geçmek (Irvine, 1987), krizleri önceden sezerek, bunların türlerini ayırt etmek, bunlara karşı önlemler almak, bunlardan birçok alanda yeni şeyler öğrenerek mümkün olan en kısa sürede yeniden örgütsel yapılanmayı sağlamak olarak sıralanabilir (Akgemci ve Güleş, 2009). Kriz yönetiminden beklenen bu hedeflerin gerçekleşebilmesi ve krizin etkin bir şekilde yönetilmesi ise bir kriz durumunda liderin normal şartların gerektirdiği yeteneklerin dışında daha farklı bir bakış açısı ve yeteneğe sahip olması ile mümkün olacaktır. Çünkü kriz durumlarında dinamik liderler, krize getirdikleri çözüm önerileri ile örgütün ayakta kalmasına katkıda bulunmaktadır (Vural, 1997).

Kriz zamanları, yöneticilerin sergileyecekleri yönetsel beceriler, bazen örgütü dağılmaktan bile kurtarır ve krizin yarattığı paniği gidererek kriz durumunun bir an önce atlatılmasını sağlar (Demirtaş, 2000). Örgütsel etkililik açısından, yöneticilerin kriz yönetim becerilerine sahip olmaları son derece önemlidir. Özellikle, kriz anlarında yöneticiler, gerekli kriz yönetim becerilerini sergileyerek, örgütün varlığını devam ettirmesini sağlayabilirler. Böyle bir süreçte ön plana çıkan önemli silahlardan birisi kurumun sosyal sermayesidir.

Sosyal Sermaye

Woolcock ve Narayan(1999)'ın savına göre, sosyal sermaye bir terim olarak ilk kez Hanifan (1916) tarafından kullanılmıştır. Hanifan, toplum katılımının eğitim ve okul performansını arttırmadaki önemini açıklarken, sosyal sermaye kavramını ortaya atmış; sosyal sermayeyi sosyal birimi oluşturan bireyler ve aileler arasında iyi beklentiler, arkadaşlık, sempati ve sosyal ilişki gibi çoğu insanın günlük yaşamında görülebilecek kavramlara dayalı olarak tanımlamıştır (Tüylüoğlu, 2006). Modern anlamda ise sosyal sermaye kavramı, Pierre Bourdieu'un sosyoloji (1980), Robert Putnam'ın siyasal bilimler (1993, 1996), James Coleman'ın eğitim sosyolojisi (1988) ve Francis Fukuyama'nın ekonomi tarihi ve sosyoloji (1996) çalışmalarında karşımıza çıkmaktadır. Bourdieu, (1986) sosyal sermayeyi, tanıma ve karşılıklı tanışıklık ilişkilerinin azami

veya asgari düzeyde kuramsallaşan sağlam bir ağ yapılanmasında, dürüstlüğe ve iyi niyete dayanan kaynakların toplamı olarak ifade etmektedir.

Sosyal sermayenin temelinde “insanların kendi bireysel ve topluluk hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayan ve toplumsal ilişkilere, yapılar ve kurumsal düzenlemele-re ilişkin olan kural, norm, görev, karşılıklık ve güven (Akdoğan, 2002)” vardır.

Toplumdaki güçlü bir sosyal sermaye, ortak hedefleri olan kişilerin, hedeflerine daha etkin ve verimli bir şekilde ulaşmalarını sağlar (Sporer, 2004; Baktır, 2006). Bu bakış açısıyla sosyal sermaye, toplumdaki bireyler arasında birleştirici işleve sahip bir unsur olarak görülebilir. Bu birleştirici işlev, insanların bir arada çalışmalarına, yaşa-malarına ve bir şeyler paylaşmalarına imkân verecek bağların oluşmasını sağlamaktadır (Paldam, 2000).

Sosyal sermaye örgütün günlük yaşamının içinde yatan “örgütün insanda canlandırdığı duygular” olarak görülebilir. Koridorlarda karşılaşılan insanların birbirlerini nasıl selamladıkları, insanların birbirlerine sordukları sorulara yaklaşımları, yorumları, duygusal atmosfer; enerjik, ürkek, öfkeli, iyimser, canlı, kasvetli, dostane, kuşkulu gibi işaretler örgütlerin sosyal sermaye stokunu ifade etmektedir (Töremen, 2002). Sosyal sermaye, insanlar arasındaki etkin bağlantılar bütününden, insan topluluklarını birbirine bağlayan ve işbirliğini mümkün kılan güven, karşılıklı anlayış ve ortak değerler ile davranışlardan oluşur (Cohen ve Prusak, 2001). Sosyal sermaye her örgütte mevcuttur, ama bu mevcudiyetin miktarı örgütlerin yapısal özelliklerine göre çok farklıdır (Lee ve Croninger, 2001).

Alan yazına baktığımızda kriz yönetimi ve sosyal sermaye ile ilgili yapılmış çalışmalarla karşılaşmak mümkün iken iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede bu çalışmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Güçlü sermayeye sahip okulların olası kriz durumlarını daha etkili yönetebilmesi ve yöneticilere fikir oluşturması bakımından çalışmanın uygulayıcılara fikir vermesi öngörülmektedir.

Araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin okulların sosyal sermaye birikimine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmenlerin algısı ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin okulların sosyal sermaye birikimine etkisi öğretmenlerin cinsiyet ve yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim kurum yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ve alt boyutlarıyla okulların sosyal sermaye birikimi arasında nasıl bir ilişki vardır?

4. Ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin okulların sosyal sermaye birikimine etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1991).

Evren ve Örneklem

Nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 7241 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemi ise, sözü edilen eğitim-öğretim yılında çalışma evreni üzerinden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 418 öğretmenden oluşmaktadır. Çıngı (1994) göre evren büyüklüğü 10000 e kadar olan çalışmalarda örneklem büyüklüğü 370 olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Örneklem tablolarına bakıldığında, örneklemin evreni temsil edici özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Sencer ve Irmak, 1984; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Dolayısıyla örneklem büyüklüğü kabul edilebilir düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

Çalışma örneklemindeki katılımcılar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde 224'ü (% 53,6) kadın ve 194'ü (% 46,4) erkektir. Katılımcıların kıdemine bakıldığında ise, 247'si (% 59) 1-10 yıl, 129'u (% 31) 11-20 yıl ve 42'si (% 10) 21 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir. Katılımcılar yaş değişkenine göre 20-30 yaş arası 188 (%45), 31-40 yaş arası 142 (%34), 41-65 yaş arası 88 (%21) kişiden oluşmaktadır. Medeni duruma göre bekârlar 258 (%62), evliler 160 (5%38) kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği: Araştırmada Aksu ve Deveci (2009)'nin geliştirmiş oldukları "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kriz Yönetme Becerileri" adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçme aracı beş dereceli likert tipi, üç boyut ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Kriz Öncesi Dönem Cronbach Alpha: .95, Kriz Dönemi Cronbach Alpha: .95, Kriz Sonrası Dönem: Cronbachs Alpha: .98 ve ölçek genelinde ise Cronbachs Alpha: .98 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Sermaye Ölçeği: Töremen (2002) tarafından geliştirilen Sosyal Sermaye ölçeğinin ilk 21 maddeden oluşan "Okulunuzdaki Öğretmenlerle ilgili Önermeler" boyutu kullanılmıştır.

Yapılan bu çalışmada Kriz Yönetim Becerileri ölçeğinin geneli için alfa güvenilirlik katsayısı, .93 iken; alt boyutlarına ilişkin hesaplanan alfa güvenilirlik katsayısı kriz öncesi dönem alt boyutu için .80, kriz dönemi alt boyutu için .90 ve kriz sonrası dönem

alt boyutu için .94'tür Sosyal Sermaye ölçeğinin "Okulunuzdaki Öğretmenlerle İlgili Önermeler" boyutu Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .81olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği ile Sosyal Sermaye ölçekleri bir araya getirilmiş uygulama yönergesinin bulunduğu ve demografik bilgilerin istendiği giriş sayfasının da olduğu veri toplama formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formlar için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veriler okullarda öğretmenler odasında 20-30 dakikalık süre içinde yaklaşık 10-20 kişilik gruplar halinde yapılan uygulamalar sonucunda toplanmıştır. Araştırma süresince 450 katılımcı ile uygulama yapılmasına rağmen, özensiz ve eksik doldurulan formların ve istatistiksel uç deneklerin ayıklanmasının ardından analiz aşamasında ulaşılan kullanılabilir örneklem sayısı 418 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21.0 paket programında yapılmış toplanan bilgilerin veri topluluğundaki diğer verilerle ilişkisini açıklayabilmek için verilerin analiz sürecinde anlamlılık düzeyini ölçmek için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyini ölçmek için regresyon analizi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenelerde, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ölçekte ortaöğretim yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin ve Sosyal Sermaye ölçeğinin "Okulunuzdaki Öğretmenlerle ilgili Önermeler" boyutunun düzeylerini ölçmeye yönelik seçenekler; '(1) Hiç Katılmıyorum' seçeneği 1.00 ile 1.79 puan aralığında; (2) 'Az Katılıyorum' seçeneği 1.80 ile 2.59 puan aralığında; '(3) Orta Düzeyde Katılıyorum' seçeneği 2.60 ile 3.39 puan aralığında; '(4) Oldukça Katılıyorum' seçeneği 3.40 ile 4.19 puan aralığında ve '(5) Tamamen Katılıyorum' seçeneği 4.20 ile 5.00 puan aralığında değerlendirilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. "Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür" (Büyüköztürk, 2008, s. 98).

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin okulların sosyal sermaye birikimine etkisini belirlemek için araştırma bulgularına yönelik tablolar ve analizler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Kriz Yönetim Becerileri ve Alt Boyutlarıyla Sosyal Sermaye Ortalamalarının Frekans, Standart Hata Ve Standart Sapma Analiz Tablosu

	N	X	Std. Hata	ss
Kriz Yönetimi	418	3,3528	,03808	,77855
Sosyal Sermaye	418	3,1112	,02826	,57772
Kriz Dönemi	418	3,2347	,04407	,90103
Kriz Sonrası	418	3,4058	,03974	,81240
Kriz Öncesi	418	3,3664	,03941	,80584

Tablo 1'e göre tüm boyutlarda ortalamaların 3,00-3,5 (orta düzeyde katılıyorum) aralığında olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin, yöneticilerin kriz yönetimi, alt boyutları ve sosyal sermaye düzeylerini orta seviyede değerlendirdikleri söylenebilir. Aksu (2009), Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin kriz yönetim becerilerini etkili şekilde yönettikleri şeklinde algıladıklarını ifade etmiştir.

Tablo 2. Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Frekans Ortalama Tablosu Standart Sapma Standart Hata Değerleri

Yaş Grupları	N	X	SS	Std hata
1. Grup: 20-30 yaş arası	188	3,3167	,73818	,05384
2. Grup: 31-40 yaş arası	142	3,2828	,80718	,06774
3. Grup: 41-65 yaş arası	88	3,5425	,79429	,08467
Toplam	418	3,3528	,77855	,03808

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablo 2'de görüldüğü gibi yaşları 41-65 arasında değişen üçüncü grubun ortalamalarının en yüksek, yaşları daha küçük olan 31-40 yaş arası ikinci grubun yaş ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. 20-30 yaş arası dönemlerde ise kriz yönetim beceri düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.1. Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4,107	2	2,054	3,427	,033	Grup 2-Grup3
Grup içi	248,652	415	,599			
Toplam	252,759	417				

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Tablolarda görüldüğü gibi Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde grup 2 ve grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-415)}=3,427$, $p<0,05$). Grupların ortalama değerleri tablosuna bakıldığında üçüncü grubun (41-65 yaş arası) Kriz Yönetimi Becerileri ($X=3,5425$), yaşları küçük olan ikinci grubun (31-40 yaş arası) puanlarına ($X=3,2828$) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yöneticilerin kriz yönetimi becerilerini algılama düzeylerinin yaş ilerledikçe yükseldiği söylenebilir.

Tablo 3. Kriz Dönemi Alt Boyutu Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S.S	sd	t	p
Erkek	194	3,3518	,88036	416	2,487	,013
Kadın	224	3,1334	,90836			

Tablo 3'teki verilere göre kriz dönemi alt boyutu ölçeği puanlarında erkek ve kadınlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Ortalamalara baktığımızda erkeklerin kriz dönemi alt boyutu ölçeği puanlarının kadınların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. ($X_{\text{erkek}}=3,351$; $X_{\text{kadın}}=3,133$). Buna göre erkeklerin kadınlara göre kriz döneminde kriz yönetimi becerileri konusunda daha etkili oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Kriz Sonrası Dönemi Alt Boyutu Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S.S	sd	t	p
Erkek	194	3,4894	,77364	416	1,964	,049
Kadın	224	3,3334	,83955			

Tablo 4'deki verilere göre kriz sonrası dönemi alt boyutu ölçeği puanlarında erkek ve kadınlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Ortalamalara baktığımızda erkeklerin kriz sonrası dönemi alt boyutu ölçeği puanlarının kadınların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. ($X_{\text{erkek}} = 3,489$; $X_{\text{kadın}} = 3,333$). Buna göre erkeklerin kadınlara göre kriz sonrası döneminde kriz yönetimi becerileri konusunda daha etkili oldukları söylenebilir.

Tablo 5. Kriz Yönetim Becerileri ve Alt Boyutları ile Sosyal Sermaye Ortalamalarının Korelasyon Analizi Tablosu

	1	2	3	4	5
1. Kriz Yönetimi	1				
2. Kriz Öncesi	,877**	1			
3. Kriz Dönemi	,916**	,738**	1		
4. Kriz Sonrası	,969**	,785**	,826**	1	
5. Sosyal Sermaye	,511**	,457**	,457**	,496**	1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Korelasyon analiz değerleri değişkenlerinin (-1,+1) değerleri arasında olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistik analizler sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Tablo 6 incelendiğinde kriz yönetim becerileri, alt boyutları ve sosyal sermaye arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre yöneticilerin kriz yönetim becerileri arttıkça okullarda sosyal sermayenin de artacağı ve dolayısıyla okullardaki atmosferin daha olumlu etkilenebileceği söylenebilir. Kriz yönetim becerileri ile sosyal sermaye arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında $r = ,511$ oranında olduğu ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kriz yönetim becerileri alt boyutları ile sosyal sermaye arasındaki ilişkiye bakıldığında en düşük ilişkinin kriz öncesi ve kriz dönemi alt boyutları ile sosyal sermaye ($r = ,457$) arasında olduğu saptanmıştır. En yüksek ilişkinin kriz sonrası dönem alt boyutu ile sosyal sermaye ($r = ,496$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Kriz yönetim becerileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında en düşük ilişkinin kriz yönetim becerileri ile kriz öncesi dönem ($r = ,877$) arasında olduğu saptanmıştır. En yüksek ilişkinin kriz yönetim becerileri ile kriz sonrası dönem alt boyutu ($r = ,969$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Kriz Yönetim Becerileri Ve Alt Boyutları İle Sosyal Sermaye Ortalamalarının Regresyon Analizi Tablosu

		B	Std hata	Beta	t	p
1.Adım	Sabit	3,297	,257		12,813	,000
	cinsdummy	-,131	,061	-,114	-2,138	,033
	Yaş	-,002	,010	-,031	-,202	,840
	Kıdem	-,005	,011	-,069	-,448	,654
2.Adım	Sabit	2,186	,246		8,878	,000
	cinsdummy	-,076	,054	-,065	-1,401	,162
	Yaş	-,006	,009	-,091	-,671	,503
	Kıdem	-,001	,009	-,021	-,154	,878
	Kriz Öncesi	,188	,045	,262	4,154	,000
	Kriz Dönemi	,169	,041	,264	4,155	,000

Bağımlı Değişken: Sosyal Sermaye

* p<0,05 ** p<0,01,***p<0,001 ΔR²=0,237

Tablo 6'daki verilere göre Kriz Yönetim Becerilerinin Sosyal Sermayeyi çok anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta = ,264$; $p < ,001$). Yöneticilerin kriz yönetimi becerilerinin artmasının kurumun sosyal sermaye düzeyinin yükselmesine yol açacağı söylenebilir. Açıklanan varyans olarak demografik değişkenler kontrol edildiğinde sosyal sermayenin % 23'ünü kriz yönetim becerileri açıklamaktadır ($\Delta R^2 = ,237$; $p < ,001$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin kriz yönetimi becerilerinin okulların sosyal sermaye birikimine etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda kriz yönetim becerileri, kriz yönetim becerilerinin alt boyutları ve sosyal sermaye arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede kriz sürecinin iyi yönetildiği okullarda sosyal sermaye düzeylerinin anlamlı şekilde yükseleceği söylenebilir. Ayrıca kriz yönetim becerileri ve alt boyutları arasındaki ilişkide pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve en düşük ilişkinin kriz yönetim becerileriyle kriz öncesi dönem arasında olduğu saptanmıştır. En yüksek ilişkinin kriz yönetim becerileriyle kriz sonrası dönem alt boyutu arasında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla kriz sonrası dönemlerde uygulanan kriz yönetim becerilerinin daha etkili olduğu söylenebilir. Sağsan, Yücel ve Sözen (2010), yaptıkları çalışmada özellikle kriz dönemlerinde örgütlerin krizlerle baş edebilmesi veya en az zararla krizden çıkabil-

mesi için alternatif bir çözüm olarak sosyal sermayeyi dile getirerek kriz yönetimi ile sosyal sermaye ilişkisini dile getirmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre ortaöğretim yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri, alt boyutları ve sosyal sermaye düzeylerini değerlendirirken; katılımcıların kriz yönetim becerileri, alt boyutlarına ve sosyal sermaye düzeylerine ilişkin düzeylerini orta seviyede değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, ortaöğretim kurum yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu araştırmadan farklı olarak Özdemir (2000), ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin kriz yönetimi sürecinde insan ve madde kaynaklarını koordine etme yeterlilikleri konusunda yaptığı araştırmada, yöneticilerin görüşlerinin “çoğu zaman” ve “her zaman” düzeyleri arasında değiştiğini ve öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının tüm maddelerde “çoğu zaman” düzeyinde olduğunu bulmuştur.

Araştırmada, ortaöğretim okul yöneticilerinin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeyleri konusunda öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet açısından kriz öncesi dönemde anlamlı bir farklılık bulunmazken, kriz dönemi ve kriz sonrası dönemde anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Kriz döneminde erkek ve kadınlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Erkeklerin kriz dönemi puanlarının kadınların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kriz sonrası dönemi puanlarında erkek ve kadınlar arasında da anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Erkeklerin kriz sonrası dönemi alt boyutu ölçeği puanlarının kadınların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kriz dönemi ve kriz sonrası dönemlerde erkeklerin kadınlara oranla krizle müdahale etmelerinde daha etkili oldukları söylenebilir.

Yaş değişkeni açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı bunun yanı sıra kriz yönetimi becerileri ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Schhaffe analizinde 31-40 yaş arası öğretmenlerle ve 41-65 yaş arası öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu noktada yaşı ilerleyen veya tecrübeli diyebileceğimiz yöneticilerin krizle baş etme ve krizi yönetme becerileri noktasında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Ekinci ve İzci (2006), yöneticilerin yaşları ilerledikçe kriz çözme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

İlgili araştırmalarda, ilköğretim okulu ve ortaöğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi yeterlilikleri konusundaki öğretmen görüşlerinin, onların cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Maya (2014)'nın yöneticilerin kriz yönetim becerileri üzerine yaptığı araştırmada ilköğretim yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmazken, kıdem açısından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Kriz yönetim becerileri ve alt boyutları ile sosyal sermaye ortalamalarının regresyon analizi sonuçlarına göre kriz yönetim becerilerinin Sosyal Sermayeyi çok anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\beta= .264; p<.001$). Bu çerçevede yöneticile-

rin kriz yönetimi becerilerinin artmasının kurumun sosyal sermaye düzeyinin yükselmesine yol açacağı söylenebilir. Sosyal sermayesi gelişen okullarda çalışanlar arasında güven, sadakat, işbirliğinin gelişmesi aynı zamanda çalışanların aidiyet, örgütsel vatandaşlık gibi duygularının gelişmesinde etkili olması beklenmektedir. Sosyal sermayesi gelişen okulların krizle müdahale etme becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir.

Krizi önceden tamamen önleyecek kesin bir yöntem yoktur. Krizle başa çıkmak, örgütler açısından etkili bir yöneticiliği ve güçlü bir yönetimi kaçınılmaz kılmaktadır. Krize neden olan etkenlerin soğukkanlılıkla ve ciddiyetle saptanması, uzun vadede sorun çıkarmayacak düzeltici önlemlerin alınması ve gelecekte çıkması muhtemel bir krize karşı esnek, acil bir durum planının yapılması gerekir. Örgütlerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri için, muhtemel kriz durumlarını önceden belirleyip gerekli alt yapıyı, uygulama planını ve kriz stratejilerini oluşturmaları zorunludur.

Bu araştırmada, sadece kamuda ortaöğretimde görev yapmakta olan yöneticilerin kriz yönetimi becerilerinin sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesine çalışılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda kamu ve özel eğitim kurumlarında karşılaştırmalı olarak kriz yönetimi uygulamaları ile yönetim yaklaşımları (risk yönetimi, zaman yönetimi, stres yönetimi, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık) ve liderlik yaklaşımları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Kurulacak sosyal ağlar, özellikle göreve yeni başlayan yöneticilerin meslektaşlarından destek almaları açısından kritik bir öneme sahiptir.

Kaynakça

- Akdoğan, A. Argun,(2002). *Toplumsal Sermaye: Yeni Sağın Küresel Yüzü. Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları: Sempozyum Bildirileri* (ed. Yasemin Özdek), TODAIE Yayınları, Ankara.
- Akgemici, T. & H.K. Güleş, (2009). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*, Gazi Kitabevi, Ankara
- Aksu, A. & Deveci, (2009). 'İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri', e-Journal of New World Sciences Academy, Vol.4, No.2, 2009, s. 448-464.
- Aksu, A. (2009). *Kriz Yönetimi Ve Vizyoner Liderlik*, Journal of Yasar University, 4(15), 2435-2450
- Aksu A. (2008). *Kriz Yönetimi Ve Vizyoner Liderlik*, Journal of Yasar University, 4(15), 2435-2450.
- Blythe, B. T. (2006). "Strategic Crisis Leadership, Are You Ready to Lead in the Midst of Chaos?", Facilities Management Journal, Sept-Oct, 2006.
- Boin, A.(2009). "The New World of Crisis and Crisis Management: Implications for Policymaking and Research", Review of Policy Research, Vol.26, No.4, pp.367-377
- Bourdieu P. (1986). "The Forms of Capital", J. G. Richardson (ed.), *The Handbook of Theory: Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem-A Yayınevi.

- Cohen, D. & Prusak, L.(2001). *Kavrayamadığımız Zenginlik. Kuruluşların Sosyal Sermayesi*, İstanbul: MESS Yay.
- Demirtaş, H.(2000). *Kriz Yönetim*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl: 6, Sayı: 23, Sayfa: 353-373, Yaz 2000.
- Ekinci ve İzci (2006), *Kriz Yönetiminde İnsan Kaynaklarına Psikolojik Desteğin Önemi ve Kayseri Tekstil Sektöründe Bir Araştırma*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (12) 2006 / 2: 39-54.
- Fiedler, Fred & J.E. Garcia, (2004). “*Leadership in a Non-Linear World*”, In. C. Cooper (Ed.), *Leadership and Management in the Twenty-First Century- Business Challenges of the Future*. Oxford, UK: Oxford University Press, 185-203
- Fukuyama, F. (1999). “*Social Capital and Civil Society*”, 1 October 1999 IMF Conference on Second Generation Reforms, The Institute of Public Policy George Mason University.
- Gill, R.(2008). “*Effective Leadership in Recession*”, *Leadership Trust*, Winter 2008 Edition, [http://www.leadership.org.uk/uploads/docs/Effective leadership in recession.pdf](http://www.leadership.org.uk/uploads/docs/Effective%20leadership%20in%20recession.pdf), [14.04.2009 tarihinde indirildi].
- Kash, T. ve J. Darling,(1988). “*Crisis Management: Prevention, Diagnosis and Intervention*”, *Leadership and Organization Development Journal*, 19 (4). 179-186
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kernisky, D.A.(1997). *Proactive Crisis Management and Ethical Discourse: Dow Chemical's Issues Management Bulletins 1979-1990*, *Journal of Business* , 16 (8): 843-853
- Kajs, Lawrence T. & Mc Collum, Daniel L.(2009). ‘*Examining Tolerance for Ambiguity in the Domain of Educational Leadership*’, *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol.13, No.2
- Lee, V. E. & R. C. Croninger(2001). *The Elements of Social Capital in the Context of Six High Schools*. *Journal of Socio-Economics*, Vol. 30 Issue 2, pp.165-169.
- Maya, İ. (2014), *Kamu İlkokullarında Yöneticilerin Sergiledikleri Kriz Yönetim Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 23.
- Paldam, M.(2000). “*Social Capital: One or Many? Definition and Measurement*”, *Journal of Economic Surveys*, vol:6/7, p p:1-22.
- Pearson, M. Christine, C.Judith, A. (1998). *Reframing Crisis Management*. *The Academy of Management Review*, 23 (1):59-77
- Peker, Ö. & Nihat A. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri Öğrenilebilir ve Geliştirilebilir*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ritchie, B.W.(2003). “*Chaos, Crises and Disasters: A Strategic Approach to Crisis Management in the Tourism Industry*”, *Tourism Management*, 25: 669-683
- Özsalmanlı, A.Y.(2005). *Türkiye’de Kamu Yönetiminde Liderlik ve Lider Yöneticilik*”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13: 137-146

◆ Melih Mustafa Haban / Bayram Bozukurt

- Sağsan, Yücel & Sözen (2010).*Küresel Krizin Aşılmasında Alternatif Bir Yol: Sosyal Sermayede Enformasyon Edinimi ve Kullanım Kapasitesi*, Bilgi Dünyası, 2010, 11 (1) 140-154.
- Sporer Z. (2004). *Knowledge-Based Economy and Social Capital in Central and East European Countries, Eastern European Economics*, vol: 42/6 (October-December).
- Şahin, A., H. Temizel & E. Örselli,(2004). "*Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Kendi Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri İle Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*", 3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, 25-26 Kasım, Eskişehir.
- Özdemir, S. (2000).*Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54b424686cd545.22052673)HYPERLINK "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54b424686cd545.22052673"&HYPERLINK "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54b424686cd545.22052673"arama=gtsHYPERLINK "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54b424686cd545.22052673"&HYPERLINK "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54b424686cd545.22052673"guid=TDK.GTS.54b424686cd545.22052673 17.01.2015
- TDK.(1994). *Türk Dil Kurumu Okul Sözlüğü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Tight, M. (2004). "*Crisis, What Crisis?, Rhetoric and Reality in Higher Education*", British Journal of Educational Studies, Vol. 42,No. 4: 363-372.
- Töremen, F.(2001). *Öğrenen Okul*, Nobel Yayın Dağıtım Birinci Baskı, Ankara.
- Töremen, F.(2002). *Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:32, S:556-573
- Tüylüoğlu Ş. (2006). "*Sosyal Sermaye, İktisadi Performans ve Kalkınma: Bir Yazın Taraması*", Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, sayı: 12, ss:14-60.
- Yiğit, R.(2002). "*İyi Bir Lider Olmanın Yolları*", C.Ü.Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 6 (1): 17-21.
- Vural, G. (1997). "*Liderlik ve Hemşirelik*", C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,1(1).
- Woolcock M.(1998). "*Social Capitaland Economic Development: Toward a Theoretical Synthesisand Policy Framework*", Theoryand Society, Vol :27.
- Woolcock M.&Narayan D. (1999). *Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy*, Final version submitted to the World Bank Research Observer To be published in Vol. 15(2), 2000.

ÖĞRETMENLERİN BİT TUTUMLARI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

M. Kemal AYDIN*
Ali SEMERCİ**

Öz: Bu çalışmanın amacı öğrenme-öğretme sürecinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) etkin bir şekilde kullanmaları beklenen öğretmenlerin eğitimde BİT kullanımına ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada toplam 173 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde sekiz aşamalı ölçek geliştirme süreci göz önünde bulundurulmuştur. Uzman görüşleri sonrası 21 maddeye düşürülen ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında madde korelasyonları, madde ayırteçiciliği ve *Cronbach Alpha* güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik ve geçerlilik analizleri sonucunda ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılık standardına sahip ($\alpha=.898$), iki boyutta (BİT kullanma isteği, BİT kaygısı) toplanan 16 maddeden oluştuğu ve kabul edilebilir düzeyde model uyumu standartlarını karşıladığı ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin BİT tutumunu ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Öğretmenlerin BİT Tutum Ölçeğinin araştırmacılara ve öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi süreçlerinde uygulayıcılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: BİT tutum ölçeği, öğretmenlerin BİT tutumları, ölçek geliştirme, eğitimde BİT kullanımı.

* Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Davutpaşa-İstanbul.

** Dr., EGM, Daire Başkan Yardımcısı, Çankaya-Ankara.

DEVELOPING TEACHERS' ICT ATTITUDES SCALE

M. Kemal AYDIN*
Ali SEMERCİ**

Abstract

The aim of this study was to develop a reliable and valid scale to measure teachers' attitudes towards use of ICT in teaching and learning process. A cross sectional survey design was administered to 173 teachers. Eight-step scale development procedure was utilized as a framework. Prior to the piloting, a final scale comprising of 21 items was proposed by a board of experts. Then exploratory and confirmatory factor analyses were employed in order to ensure construct and content validity of the scale. As to psychometric quality of the scale, the Cronbach's Alpha coefficient, item total variance and item distinctiveness indices were estimated. The results illustrated that Teachers' ICT Attitudes Scale has a high level reliability standard ($\alpha=.898$) and also Exploratory and Confirmatory Factor Analyses indicated good goodness of fit estimates. As a result, a reliable and valid scale comprising of 16 items loaded in two factors (ICT willingness and ICT anxiety) was developed. It is expected that the scale can be utilized for future researchers and policy makers in order to measure teachers' ICT training needs.

Keywords: ICT attitude scale, teachers' ICT attitude, scale development, ICT in education.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler hayatın hemen hemen her alanını olduğu gibi eğitim alanını da doğrudan etkilemektedir. Bu gelişmeler gerek eğitim sistemini oluşturan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler gibi insan gücü kaynaklarını ve gerekse fiziki ortam, teknolojik araç-gereçler gibi insan gücü dışı kaynakları doğrudan etkilemektedir. Teknolojinin ülkelerin fiziki sınırlarını tamamen ortadan kaldırdığı, eğitim dâhil her alanda ulusal ve uluslararası rekabetin kıyasıya yaşandığı günümüzde teknoloji kullanımı bireylerin, kurumların ve ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirleyici unsuru haline gelmiştir. Papanastasiu ve Angeli'nin (2008) ifadesiyle Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımı günümüz eğitim sistemleri içerisinde değişim ve gelişimin önemli bir göstergesi, eğitim politikalarının belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

* Doctorate Student, Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Davutpaşa, İSTANBUL.

** Dr., General Directorate of Security, Assistant of Department Directorate, Çankaya, ANKARA.

BİT donanım, yazılım ve iletişim ağlarından oluşan geniş bir yelpazeyi içine almaktadır (Berce, Lanfranco ve Vehovar, 2008). Eğitimde BİT kullanımı teknik anlamda bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin bir amaç doğrultusunda kullanımının çok ötesinde yönetici, öğretmen, öğrenci gibi unsurların görev ve fonksiyonlarını temelden etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, BİT kullanımı öğrenenleri kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeye ve dolayısıyla öğrenmeyi merkeze almaya, Matzen ve Edmunds'un (2007) ifadesiyle geleneksel öğretim yaklaşımlarından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemeye zorlamaktadır. Bu çerçevede, öğretmenin klasik öğretim ve bilgiyi aktarma rolü sınırsız bilgi kaynakları arasından doğru bilgiye erişim, erişilen bilgileri amaca uygun olarak seçme ve kullanma konusunda yol gösterme olarak ön plana çıkarmaktadır.

Bilginin çok hızlı üretildiği ve yararlanma ömrünün giderek kısaldığı günümüzde eğitim kurumlarından beklentiler de aynı doğrultuda değişmektedir. Eğitim kurumlarından öğrenmeyi ve sınırsız bilgi kaynakları arasından doğru bilgiye erişebilmeyi, erişilen bilgileri amaç doğrultusunda kullanabilme bilgi ve becerisine sahip dinamik ve nitelikli bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu beklenti, doğal olarak öğretmenlerden beklenen bilgi, beceri ve yeterliliklerin değişmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak amacıyla hazırlanan "Öğretmenlik Yeterlikleri" çalışmasında yer alan "Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamı hazırlar" performans göstergesi (MEB, 2008, 17) Millî Eğitim Bakanlığı'nun sürekli gelişim felsefesini yansıtmaya açısından önem taşımaktadır.

ISTE [Uluslararası Teknoloji Eğitimi Derneği-*International Society for Technology in Education*] (2008) tarafından geliştirilen öğretmenler için ulusal eğitim teknolojileri standartları (*ISTE Standards - Teachers*) öğretmenlerin teknolojiye yönelik standartlarını; dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarımı ve geliştirme, dijital çağda çalışma ve öğrenme konusunda model olma, öğrencilerin öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik teknoloji yoğun öğrenme ortamları geliştirme, teknolojik araç ve kaynaklar kullanarak öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinlikleri düzenleme, dijital vatandaşlıkta, kişisel gelişim ve liderlikte model olma olarak belirlemiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı çağdaş gelişmeler doğrultusunda bir taraftan öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerin kazandırılmasına yönelik düzenlemeleri hayata geçirirken, diğer taraftan okulların teknolojik altyapı ve kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik önemli çalışmalar yürütmektedir. FATİH (*Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi*) Projesi ve EBA (*Eğitim Bilişim Ağı*) Projesi bu çalışmalardan bazılarıdır (MEB, 2017a).

FATİH Projesi okullarda BİT kullanımının etkin bir şekilde sağlanması amacıyla okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm dersliklerin LCD panel etki-

leşimli tahta, kablolu/kablosuz internet bağlantısı ve sınıf yönetim programlarıyla donatılmasını sağlamıştır. FATİH Projesi, her okul için çok fonksiyonlu yazıcı, yüksek hızlı ve güvenli internet erişimi, her öğretmen ve öğrenci için tablet bilgisayar, e-posta hesabı, bulut hesabı, EBA portal erişimi gibi teknolojik imkanların verilmesinin hedeflendiği, öğretmen eğitimini de içine alan son derece kapsamlı bir projedir. EBA Projesiyle ulaşılmak istenen temel amaç da BİT araçları ile etkili materyal kullanımını destekleyerek teknolojinin eğitimle bütünleşmesini kolaylaştırmaktır (MEB, 2017a). Ancak, eğitim ortamlarında ihtiyaç duyulan bilişim teknolojisi olanaklarının sağlanmış olması, bu teknolojileri her zaman etkin ve verimli bir şekilde kullanmasının garantisi olmamaktadır. Cavas ve arkadaşlarının (2009) belirttiği gibi öğretmenlerin BİT teknolojilerini eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri için teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu olması ve çağdaş teknolojilerin eğitimde kullanılmasına yönelik eğitim almış olmaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin BİT'i kullanma konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarındaki olumsuzluklar eğitimde BİT'in entegrasyonunu etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Mumtaz, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca FATİH Projesi çerçevesinde uzaktan ve yüzyüze eğitimlerle öğretmenlerin proje kapsamındaki teknolojileri etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları hedeflenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim planları incelendiğinde gerek FATİH Projesi kapsamındaki teknolojilerin etkin kullanımı, gerekse proje bileşenlerini oluşturan yazılım, donanım, teknik konular ve içerik geliştirme gibi konularda planlı eğitimler düzenlendiği anlaşılmaktadır (MEB, 2017b). Ancak, araştırma bulguları öğretmenlerin etkin ve verimli bir şekilde BİT kullanmalarını sağlamaya yönelik olarak, öğretmen yeterliklerine ve öğretmen yetiştirmeye daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2012; Bardakçı, 2013; Ilgaz ve Usluel, 2011).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanım durumlarının ele alındığı 2000-2011 yılları arasında yapılmış 30 makalenin içerik analizi çalışması, öğretmenlerin BİT'i öğretim programları ile kaynaştırma durumları ve mesleki gelişim konularında yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Sert ve arkadaşları, 2012). Bu sonuç, öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde teknolojiye etkili bir şekilde kullanabilme konusunda daha fazla eğitim ihtiyacı olduğuna işaret etmesi açısından önem taşımaktadır.

BİT'in eğitim alanında etkin kullanılmasını sağlayan hususlardan biri de öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yanı sıra, eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik kaygı düzeyleridir (Yalçınalp ve Cabı, 2015). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin BİT kullanımını konusunda farklı neden ve gerekçelerle bazı kaygıları olduğunu göstermektedir.

Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2013) tarafından gerçekleştirilen ve sınıf öğretmenlerinin FATİH projesine ilişkin görüşlerinin konu edildiği çalışmada; öğretmenlerin büyük bir bölümünün projenin rahatlıkla uygulanabileceğini düşünmediklerini, yarı-

ya yakın öğretmenlerin projenin hedeflerine ulaşacağına inanmadıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada buna gerekçe olarak öğretmenlerin bilgisayar kullanma becerilerinin düşük, bilgisayara yönelik tutumlarının olumsuz, mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin BİT kullanmaya uzak olması gösterilmiştir.

Cüre ve Özdenler'de (2008) öğretmenlerin BİT'in etkin kullanımı konusunda ilgi, istek, tutum, bilgi ve becerilerinin önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin BİT kullanımları ile tutum, inanç, farkındalık, bilgi, beceri ve deneyimleri arasında anlamlı derecede ilişki bulunduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Demiraslan ve Usluel, 2005; Erçelik, 2004; Ertmer, 2005; Hew ve Brush, 2007; Keengwe ve Onchwari, 2008; Yalçınalp ve Cabı, 2015).

Günümüzde pek çok araştırmacı eğitimde BİT kullanımının tek boyutlu bir süreç olmadığını, tam aksine çok boyutlu bir süreç olduğunu ve öğrenme-öğretme sürecinde farklı şekillerde kullanılabileceğine vurgu yapmaktadır (Aydın, Gürol ve Vanderlinde, 2016; Vanderlinde ve Braak, 2010). Bu nedenle, öğretmenlere etkili BİT kullanımı konusunda verilecek eğitimlerin, rutin teknoloji ve bilgisayar okur-yazarlığını içeren standart eğitimler yerine, BİT kullanımına ilişkin tutumlarla eğitim ihtiyaç ve beklentilerini de içerecek şekilde eğitim içeriklerinin oluşturulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde genellikle belirli alanlara odaklanıldığı görülmektedir. Bu alanlardan biri de öğretmenlerin BİT'e yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmalardır. Tutum davranışı meydana getiren etkenlerden birisidir. Tavşancıl (2005, 65-67) bir öğrenme süreci sonunda oluşan tutumun bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alındığını, bireyin bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük ve tutarlılık getirdiğini vurgulamaktadır. Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemek olanaksız olmakla birlikte (Köklü, 1995), tutumların ölçülebilmesi amacıyla farklı yöntem, teknik ve ölçekler geliştirildiği görülmektedir. Tutum negatif ve pozitif etkiler (hisler) içeren duyuşsal öğeler, içerdikleri inanç ve bilgi derecesine göre farklılaşan şekillerde bilişsel öğeler ve davranışsal (eylem) öğeleri kapsamaktadır (İnceoğlu, 2000; Köklü, 1995; Tavşancıl, 2005; Tekindal, 2002).

Uygulanmalarının kolay olması, objektif olarak değerlendirilebilmesi ve güvenilirlik özelliklerinden dolayı ölçeklerin tutum araştırmalarında kullanımı oldukça yaygındır. 1932 yılında Rensis Likert tarafından geliştirilmiş olan Likert ölçeği tutumların ölçülmesinde kullanılan en kullanışlı soru formlarından biri olarak göze çarpmaktadır. Likert tipi ölçeklerde bireylerden cümlenin görüşlerini ne ölçüde yansıttığına ilişkin puanlama yapması istenmektedir (Köklü, 1995).

Özellikle meslek hayatımızın büyük bir bölümünde iç içe olduğumuz BİT kavramına yönelik tutumun belirlenmesi, BİT'i etkili şekilde kullanım becerilerine olağan etkisinden dolayı önem taşımaktadır. Günümüzün en etkin iletişim ve öğretim aracı

haline gelen BİT'in öğretim sürecinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle bu süreçte yer alan eğitimcilerin BİT kullanımına yönelik tutumlarının bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarının bilinmesi, bu teknolojilerden eğitimde optimum düzeyde yararlanmayı sağlayacak düzenlemeler ve yatırımların daha rasyonel yapılmasına olanak yaratacaktır (Keser, 1999).

Alanyazın incelendiğinde teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonuyla doğru orantılı olarak farklı tutum ölçekleri geliştirildiği görülmektedir. BİT alanındaki hızlı gelişim ve değişim süreci göz önünde bulundurularak, 2010 yılından itibaren Türkçe alanyazın taraması yapıldığında, öğretmenlerin BİT tutumlarının ölçülmesine yönelik ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmalardan biri, Akın ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen öğretmenlerin internete yönelik öz-yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçek, bir diğeri ise Urşavaş, Şahin ve McIlroy (2014) tarafından geliştirilen öğretmenler için teknoloji kabul ölçeğidir. Öğretmenlerin bilgisayar, teknoloji ve internet kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş ölçeklerin Türkçe uyarlaması yapılanlar arasında ise Çakır ve Oktay (2013), ile Yapıcı ve Hedevalı (2013) tarafından çalışılan ölçekler sayılabilir.

Teknoloji ve bilgisayar kaygısından farklı olarak öğretmenlerin derslerinde eğitim teknolojisi kullanmaya yönelik kaygılarının ölçülmesine yönelik olarak Yalçınalp ve Cabı (2015) tarafından 215 öğretmen adayından toplanan verilerle eğitim teknolojileri kullanımı kaygı ölçeği (ETKKÖ) geliştirilmiştir. Benzer şekilde Günbatır (2014) lisans öğrencilerinin BİT tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirirken, Metin ve arkadaşları (2012) öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanmaya yönelik, Şad ve Nalçacı (2015) ise yine öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerini ve BİT yeterlik algılarını ölçmeye yönelik tutum ölçekleri geliştirmişlerdir.

Türkçe alanyazın taraması öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarını ölçmeye yarayacak araçların sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesine katkı sağlayacak Türkçe dilinde geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma nicel bir çalışma olup, genel tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Grubu

Tutum ölçekleri geliştirilirken güvenilirlik ve geçerlilik istatistiklerinin yapılabilmesi için seçilecek örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az iki katı, tercihen 10 katı olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda, yapılan kaynak taraması sonrası yaklaşık 36 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görü-

şüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçek formundan çıkarılarak 21 maddeye düşürülmüştür. Başlangıç kısmında kişisel bilgilerin de yer aldığı bu form kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Creswell, 2012) ile Ankara ilinde görev yapan 200 lise öğretmeninden oluşan gruba uygulanmıştır. Böylece ölçek, madde sayısının yaklaşık 10 katı öğretmenden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Doldurularak araştırmacılara elden ulaştırılan ölçeklerin araştırmacılar tarafından incelenmesi sonrası hatalı ve eksik doldurulan 27 tanesi değerlendirme dışı tutularak toplam 173 ölçek üzerinden geçerlilik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	92	53.2
	Kadın	81	46.8
	Toplam	173	100
Yaş	20-29 yaş	27	15.6
	30-39 yaş	78	45.1
	40-49 yaş	58	33.5
	50 ve üzeri	10	5.8
	Toplam	173	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	30	17.3
	Branş Öğretmeni	92	53.2
	Meslek Dersleri Öğretmeni	51	29.5
	Toplam	173	100
Kıdem	1-5 yıl	28	16.2
	6-10 yıl	38	22.0
	11-15 yıl	38	22.0
	16 yıl ve üzeri	69	39.8
	Toplam	173	100
BİT Becerisi	Başlangıç	8	4.6
	Orta	60	34.7
	İyi	74	42.8
	İleri	31	17.9
	Toplam	173	100

BİT Tecrübesi	1-5 yıl	5	2.9
	6-10 yıl	39	22.5
	11-15 yıl	66	38.2
	16 yıl ve üzeri	63	36.4
	Toplam	173	100
Eğitimde BİT Kullanma Sıklığı	Hiç	4	2.3
	Nadiren	10	5.8
	Bazen	56	32.4
	Sık sık	66	38.2
	Her zaman	37	21.3
Toplam	173	100	

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan toplam 173 öğretmene ait demografik bilgiler görülmektedir. Öğretmenlerin %53.2'sinin erkek, %46.8'inin kadın olduğu; %60 gibi önemli bir bölümünün 40 yaşın altında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin veriler incelendiğinde; %53.2'sinin branş öğretmeni, %29.5'inin mesleki/teknik öğretmen, diğerlerinin ise sınıf öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin veriler incelendiğinde %40'unun 16 yıl ve üzeri sürede öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Diğer taraftan BİT becerileri, BİT tecrübeleri ve eğitimde BİT kullanma sıklıklarına ilişkin veriler; öğretmenlerin %42.8'inin BİT becerilerini iyi düzeyde, %17.9'unun çok iyi düzeyde gördüklerini, araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece %4.6'sının BİT kullanma becerilerini başlangıç düzeyinde gördüğü anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74.6 gibi önemli bir bölümünün 11 yıl ve üzeri BİT kullanma tecrübesine sahip oldukları, %32.4'ünün bazen, %38.2'sinin sık sık, % 21.4'ünün ise her zaman eğitimde BİT kullandıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarının ölçülmesine ilişkin Türkçe dilinde geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçek ihtiyacının tespit edilmesi üzerine, bu alanda yapılmış Türkçe ve İngilizce dilindeki kaynaklar taranmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde Anderson (1981, Akt. Köklü, 1995) tarafından önerilen sekiz aşama göz önünde bulundurulmuştur. Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır:

Aşama 1. Tutum nesnesine karşı olumlu ya da olumsuz olduğunu belirten cümleler yazılır.

Aşama 2. Yazılan cümleleri denetlemek için, ölçeğin uygulanacağı evrenden bireyler seçilir. Bu kişiler, yazılan cümleleri inceleyerek, cümleleri olumlu ve olumsuz şeklinde sınıflandırır.

◆ M. Kemal Aydın / Ali Semerci

Aşama 3. Denetleyicilerin büyük bir çoğunluğu tarafından olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılmayan cümleler çıkarılır.

Aşama 4. Üçüncü aşama sonrasında kalan cümleler rastgele dizilir. Uygun yönergeler ve tepki seçenekleri ilave edilir. Yönergede, cevaplayıcıların her bir cümle hakkında kendilerini nasıl hissettiklerini uygun seçeneği işaretleyerek belirtmeleri istenir. Ölçeğin amacı ve doğru ya da yanlış cevaplar olmadığı açıklanabilir. Böylece ilk form hazırlanmış olur.

Aşama 5. Likert ölçeğin ilk formu, ölçeğin uygulanacağı evrenden seçilen bir örnekleme uygulanır. Anlamlı ve güvenilir veriler elde edebilmek için, ölçekteki cümle sayısından kat kat fazla bir örnekleme kullanılır.

Aşama 6. Uygulama sonuçları incelenerek, her cümleye ait tepkiler ile toplam ölçek puanları arasında korelasyon hesaplanır.

Aşama 7. Toplam puanla verdiği korelasyonu istatistiksel olarak anlamlı çıkmayan cümleler kullanılmaz. Her cümle için toplam ölçek puanı ile ilişkisi olması gerektiği, Likert'in iç tutarlılık kriteri olarak düşünülür.

Aşama 8. Seçilen cümleler ile ölçeğin son formu hazırlanır.

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında; alanyazın taramasına dayalı olarak, geliştirilmesi planlanan ölçek için araştırmacılar tarafından öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik 18 olumlu ve 18 olumsuz tutum ifadesi içeren toplam 36 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada; 36 maddelik cümleler ölçeğin uygulanacağı evrenden seçilen öğretmenler tarafından incelenerek olumlu ve olumsuz şeklinde sınıflandırılmıştır. Ayrıca, kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından iki dil uzmanı, iki alan uzmanı ve iki ölçek geliştirme uzmanı olmak üzere altı uzmanın görüşlerine sunulmuştur.

Üçüncü aşamada; Ölçeğini uygulanacağı evrenden seçilen öğretmenlerin ve uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılmayan cümleler ölçekten çıkartılarak madde sayısı 21'e düşürülmüştür.

Dördüncü aşamada; Kalan 21 cümle rastgele dizilerek, Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1) arasında değişen beş kategoride derecelendirilmiştir. Olumsuz maddelere verilen yanıtlar ters kodlanarak puanlamaya katılmıştır. Ayrıca, ölçek yönergelerini de içeren ilk form hazırlanmıştır.

Beşinci aşamada; Hazırlanan Likert tipi ölçeğin ilk formu ölçeğin uygulanacağı evrenden seçilen ve ölçekteki cümle sayısının yaklaşık beş katı fazlasına karşılık gelen 105 öğretmene uygulanarak pilot çalışması gerçekleştirilmiştir.

Altıncı aşamada; 21 ifadenin her birine ait tepkiler ile toplam ölçek puanları arasında korelasyon hesaplanmıştır.

Yedinci aşamada; Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yük veren ve ölçeğin yapısına uymayan maddeler çıkartılmıştır. Başlangıçta 3 faktörden ve 21 maddeden oluşan ölçek yapılan bu işlemler sonucunda 16 maddeden ve 2 faktörden oluşmuştur. Ölçek maddelerinin iç tutarlılığını test etmek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, her bir maddenin madde ayırteçililik indisleri hesaplanmıştır. Bu aşamaya ilişkin detaylar çalışmadaki açımlayıcı faktör analizi başlığı altında detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Sekizinci aşamada; Öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan pozitif tutum ifadeleri içeren 11 madde ilk faktörü oluştururken, negatif tutum ifadesi içeren 5 madde ise ikinci bir faktör altında toplanmış ve toplamda 16 maddeden oluşan Öğretmenlerin BİT Tutumları Ölçeğinin son formu hazırlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

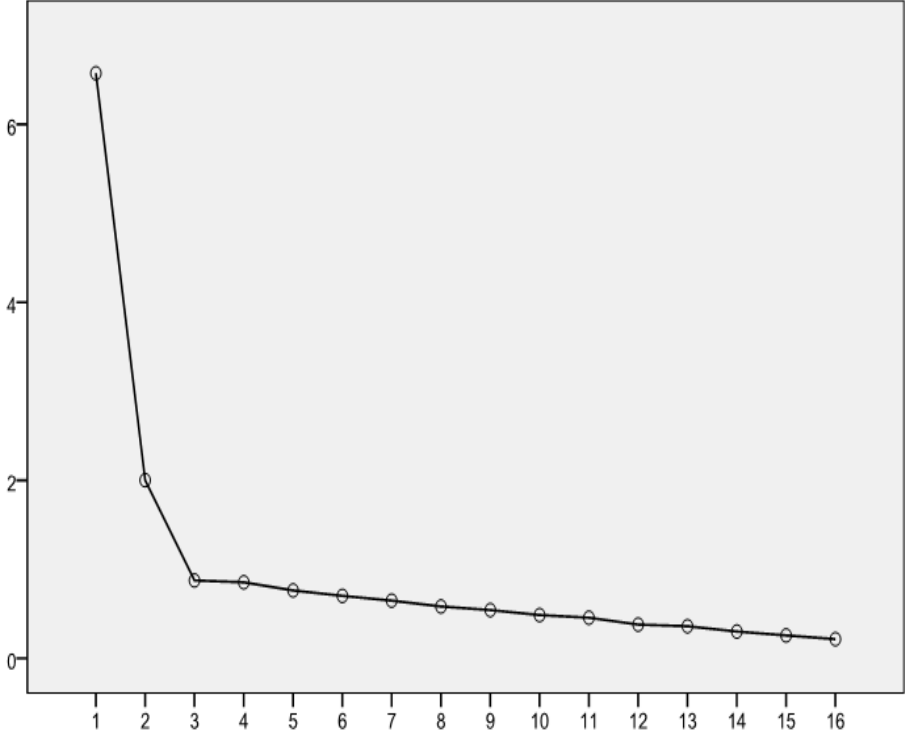
Açımlayıcı Faktör Analizi

Hazırlanan Likert tipi ölçeğin temel bileşenler analizi (PCA) öncesi faktör yapısının incelenmesi için özdeğerleri 1'den büyük faktörlerin incelenmesi yoluna gidilmiştir. Ayrıca, faktör özdeğerlerine ilişkin yamaç-birikinti grafiği ve her bir faktörün açıkladığı varyans oranları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Analiz sonucunda, özdeğerleri 1'den büyük üç faktör olduğu anlaşılmıştır. Buna göre birinci faktörün özdeğeri 8.98 olduğu ve açıklanan toplam varyansa %26.23 düzeyinde katkı sağladığı görülmüştür. İkinci faktörün özdeğerinin ise 2.18 olduğu ve açıklanan toplam varyansa katkısının %17.88 olduğu; son olarak üçüncü faktörün ise özdeğerinin 1.10 olduğu ve toplam varyansın %14.29 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu üç faktörün toplam varyansın %58.41'ini açıkladığı görülmüştür. Bu değerlere göre her ne kadar ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olabileceği düşünülmüş olsa da daha sonra üç faktörlü yapıya ilişkin olarak varimax dik döndürme tekniği ile gerçekleştirilen temel bileşenler analizi neticesinde binişik değer gösteren 5 maddenin ölçekten çıkarılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kalan 16 madde örneklemin tamamına uygulanmış ve analizler tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonrası, 2 faktör altında toplanan 16 maddeden oluşan ölçeğe son şekli verilmiştir. Öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan pozitif tutum ifadeleri içeren 11 madde ilk faktörü oluştururken, negatif tutum ifadesi içeren 5 madde ise ikinci bir faktör altında toplanmıştır. Her iki faktörün toplam varyansın %53.54'lük kısmını açıkladığı görülmüştür.

Toplamda 16 maddeden oluşan tutum ölçeği SPSS paket programı kullanılarak temel bileşenler analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde, KMO örneklem yeterlik değeri tavsiye edilen 0.6 değerinin oldukça üzerinde 0.911 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi sonucu ise istatistiksel olarak anlamlı [$X^2=1245,293$, $p<.05$] bulunmuş olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yük veren ve ölçeğin yapısına uymayan maddeler çıkartılarak başlangıçta 3 faktörden ve 21 maddeden oluşan ölçek yapılan bu işlemler sonucunda 16 maddeden ve 2 faktörden oluşmuştur. Ölçeğin son halinde yer alan 16 maddenin faktör analizlerine ilişkin bulgular Şekil 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Faktör Özdeğerlerine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde öz değeri (eigenvalues) 1’den büyük ve faktör sayısının iki olduğu görülmektedir. Öz değerleri 1’in üzerinde çıkan bileşen sayısı kadar faktör önerilebileceğinden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012), öğretmenlerin BİT tutumlarına ilişkin ölçeğin iki faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %34,34’ünü açıklarken ikinci faktör ise 19,259’unu açıklamıştır. Her iki faktörün açıkladığı toplam varyans ise %53,6’dır. Bu değerler sosyal bilimlerde istenilen açıklama yüzdesi oranları içerisinde (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 2. Faktör Analizi (Varimax Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör ortak varyansı	Birinci faktör yük değeri	Döndürme Sonrası	
				Faktör I	Faktör II
BİT Kullanma İsteği	19	.714	.827	.808	.249
	23	.686	.823	.766	.316
	35	.667	.809	.762	.294
	21	.544	.662	.737	.038
	27	.528	.693	.712	.146
	29	.487	.649	.692	.090
	11	.495	.690	.670	.214
	5	.482	.678	.665	.201
	1	.483	.684	.658	.224
	7	.449	.667	.551	.382
	31	.324	.407	.549	-.149
BİT Kaygısı	4	.680	.413	.014	.824
	2	.647	.488	.116	.796
	22	.464	.407	.090	.675
	30	.418	.486	.218	.609
	20	.509	.629	.386	.600

Tablo 3’de görüleceği üzere döndürme sonrası ölçeğin birinci faktörünün 11 maddeden (19, 23, 35, 21, 27, 29, 11, 5, 1, 7, 31) oluştuğu, ikinci faktörün ise 5 maddeden (4, 2, 22, 30, 20) oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.549 ile 0.808 arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.600 ile 0.824 arasında değişmektedir. Faktörlere madde içerikleri dikkate alınarak isim verilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin tümü öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik olumlu tutumlarını içerdiği için BİT kullanma isteği şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler ise öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik olumsuz tutumlar içeren maddelerden oluştuğu için BİT Kaygısı şeklinde isimlendirilmiştir. Analizler neticesinde iki faktörlü yapının istatistiksel olarak önerilmiş olmasının yanı sıra hem kuramsal olarak temellendirilmesi hem de uygulayıcılara kolaylık sağlaması açısından daha uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu ortaya konan faktör yapısına ilişkin modelin uygunluğu (model fit), Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu, RMSEA (Root Mean Square Error Approximation), NFI (Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) uyum ölçütleri ile test edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların BİT Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Uyum Değerleri

Model	X^2	df	p	X^2/df	RMSEA	CFI	IFI	NFI
İki Faktörlü Birincil Düzey İlişkili Model	186.676	103	.00	1.812	.069	.929	.930	.855
Modifikasyon Sonrası Model	146.880	101	.00	1.454	.051	.961	.961	.886

* $p < .05$

Tablo 3'te görüleceği üzere AFA sonucu önerilen iki faktörlü birincil düzey ilişkili modele öncelikle hiç bir modifikasyon yapılmadan gerçekleştirilen DFA analizi sonucu, modelin uyumuna ilişkin uyum indeksleri şu şekilde hesaplanmıştır: [$X^2 = 186.676$, $df = 103$, $p = .00$, $X^2/df = 1.812$, $RMSEA = .069$, $CFI = .929$, $IFI = .930$, $NFI = .855$]. Elde edilen verilerden hareketle genel model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüş (Meydan ve Şeşen, 2011) olsa da analiz sonucu ortaya çıkan modele ait modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Buna göre 1 ile 19; 19 ile 1. faktör; 5 ile 7. maddeye ait hata terimlerinin birbirine bağlanmasıyla modelin ki-kare değerinin önemli oranda düzeleceği önerilmiştir. Kuramsal olarak incelendiğinde 1 ile 19. maddelerin öğrenme-öğretme sürecine BİT'in olumlu katkısı ile ilişkili olabileceği ayrıca 5 ile 7. maddelerin öğrenme-öğretme sürecinde BİT kullanımının önemine işaret eden ifadeler içerdiğinden aralarında gizil bir ilişkinin olabileceği değerlendirilerek modifikasyon önerileri kabul edilmiştir. Madde 19 ile 1. Faktöre (gizil değişkene) ait hata terimlerinin bağlanması ise kuramsal olarak temellendirilmediğinden uygulanmamıştır.

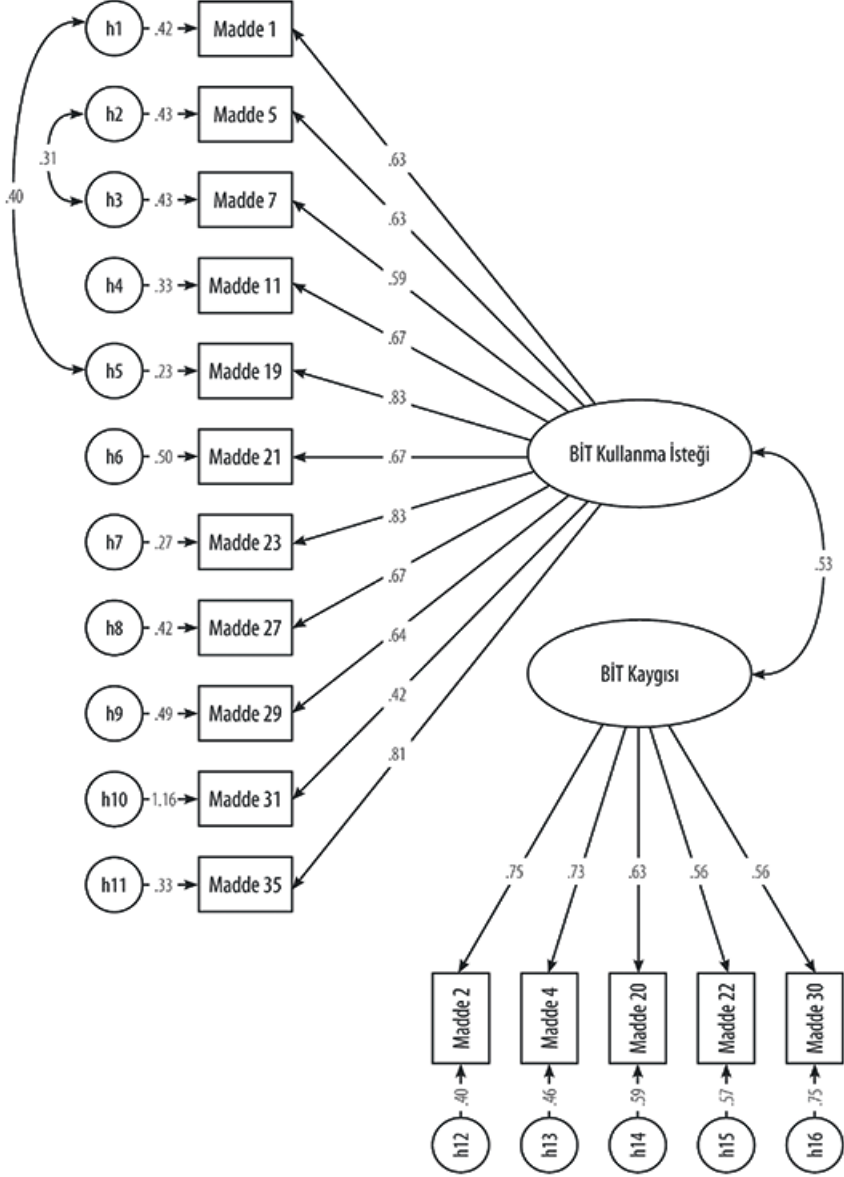
Modifikasyon sonrası modele ilişkin uyum indeksleri ise şu şekilde gerçekleşmiştir: [$X^2 = 146.880$, $df = 101$, $p = .00$, $X^2/df = 1.454$, $RMSEA = .051$, $CFI = .961$, $IFI = .961$, $NFI = .886$]. Modifikasyon sonrası ulaşılan değerlerin modifikasyon öncesi elde edilen değerlerle karşılaştırıldığında modifikasyon sonrası modelin bütün uyum indekslerinde daha iyi sonuçlar verdiği görülmüştür. Ayrıca modifikasyon sonrası model yeni bir modifikasyon önerisi vermediğinden analiz sonlandırılmıştır.

Tablo 3'te verilen modifikasyon sonrası modelin uyum iyiliği (goodness of fit) indeksleri incelendiğinde, hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu durumda hipoteze edilen model ile gözlemlenen modelin farklılaştığı anlamına gelebilmektedir (Şimşek, 2007). Ancak, serbestlik derecesinin yüksek olduğu durumlarda ki-kare testi anlamlı çıkabildiğinden böyle durumlarda ki-kare'nin tek başına anlamlı olup olmamasından ziyade serbestlik derecesine oranına bakılır (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu durumda ki-kare'nin serbestlik derecesine oranının 3'ten küçük olması ki-kare anlamlı bile olsa modelin kabul edilebilir olduğu sonucunu vermektedir. Modifikasyon sonrası $X^2/df = 1.454$ olarak hesaplandığından modelin iyi uyum gösterdiği değerlendirilmiştir. Öte yandan örneklem büyüklüğüne duyarlı olan ve 0.05'e eşit ya da daha küçük olması mükemmel uyumu; 0.08-0.06 arası değerler aldığı anda ise

kabul edilebilir uyumu işaret eden (Meydan ve Şeşen, 2011; Sümer, 2000) bir diğer uyum indeksi olan RMSEA değeri incelendiğinde (RMSEA= 0.051), model uyumunun mükemmel olduğu söylenebilir.

Örneklem büyüklüğüne duyarlı diğer uyum indekslerinden CFI, IFI ve NFI değerlerinin ise sırasıyla 0.97, 0.95 ve 0.95 ve üzeri değerler alması iyi uyum; bu değerlerin yine sırasıyla 0.95, 0.90 ve 0.90 ve üzeri değerler alması ise kabul edilebilir uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Şimşek, 2007). Bu değerler incelendiğinde ise (CFI= 0.96, IFI=0.96) CFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyuma işaret ettikleri ancak NFI değerinin (NFI= 0,89) 0.90 olan kabul edilebilir uyuma yakın bir değer verdiği görülmektedir. NFI değerinin diğer uyum değerlerinden daha düşük çıkması, küçük örneklem büyüklüklerinde ve çapraz tahminlemede kararsız kaldığından (Meydan ve Şeşen, 2011) kaynaklanmış olabileceği değerlendirilse de yine de kabul edilebilir düzeye çok yakın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak hemen hemen bütün uyum indeksleri modifikasyon sonrası elde edilen modelin mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmiştir.

Şekil 2’de modifikasyon sonrası elde edilen yapısal eşitlik modeli ile Tablo 4’de ölçekte yer alan maddelere ilişkin t ve R^2 değerleri sunulmuştur.



Şekil 2. Modifikasyon Sonrası Standardize Edilmiş Regresyon Değerleri

Şekil 2’de standardize edilmiş regresyon değerlerini gösteren ilişkili modele ait AMOS çıktısı yer almaktadır. Şekil 2’de görüleceği üzere, gerçekleştirilen AFA sonucu BİT kullanma isteği ve BİT kaygısı şeklinde iki faktör ve toplam 16 maddeden oluştuğu teorik olarak önerilen ölçeğin, gerçekleştirilen DFA sonucu önerilen teorik yapısı doğrulanmıştır. Bir başka ifade ile DFA sonucunda, ölçeğin yapı geçerliliği ölçütlerinin karşılandığı söylenebilir.

Tablo 4. DFA Sonucu Maddelere İlişkin t ve R^2 Değerleri

<i>Maddeler</i>	<i>t</i>	<i>R2</i>	<i>Maddeler</i>	<i>t</i>	<i>R2</i>
1	4.27	.63	2	4.14	.75
5	4.17	.63	4	4.16	.73
7	4.33	.59	20	4.12	.63
11	4.32	.67	22	4.33	.56
19	4.08	.83	30	3.77	.56
21	4.05	.67			
23	4.08	.83			
27	4.06	.67			
29	3.76	.64			
31	3.05	.42			
35	3.76	.81			

Yukarıda yer alan Tablo 4 incelendiğinde, modele ilişkin maddelerin t ve R^2 değerlerine göre algılanan BİT tutumunun ölçümüne en yüksek katkıyı birinci faktörde 19 ve 23. maddelerin sağladığı görülmektedir. BİT tutumunun ölçümüne en yüksek katkıyı ikinci faktörde ise 2 ve 4. maddelerin sağladığı; öte yandan en düşük katkıyı ise birinci faktörde 31. maddenin; ikinci faktörde ise 22 ve 30. maddelerin sağladığı görülmektedir. Bu bulgu AFA sonucu elde edilen bulguları doğrulamaktadır.

Güvenirlilik Analizleri

Toplam 16 maddeden oluşan beşli Likert tipi ölçeğin iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçek toplam Cronbach Alpha katsayısı hesaplandıktan sonra ölçek faktör analizine tabi tutulmuş ve her bir faktör için ayrı ayrı Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Aşağıdaki Tablo 5’de ölçeğin toplamına ve alt faktörlerine ilişkin olarak hesaplanan güvenirlilik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 5. Cronbach Alpha (a) İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde sayısı	a
*Faktör I	11	.903
*Faktör II	5	.781
ÖBİTTÖ Toplam	16	.898

Tablo 5’de görüldüğü gibi ölçeğin yüksek düzeyde ($\alpha=.898$) güvenilirlik standardına sahip bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, ayırt edicilik indisi ve toplam madde korelasyonları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçekte Yer Alan Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Ayırt Edicilik İndisi ve Toplam Madde Korelasyonları

Maddeler	Grup	\bar{x}	SS	Düzeltilmiş Madde (Toplam Madde Korelasyonları)	t (alt%27-üst%27)
1	alt %27	3.5532	.92803	.599	9.274**
	üst %27	4.8750	.33422		
5	alt %27	3.4681	.85595	.598	10.098**
	üst %27	4.8333	.37662		
7	alt %27	3.5957	.94776	.599	9.028**
	üst %27	4.8958	.30871		
11	alt %27	3.5957	.79836	.609	10.212**
	üst %27	4.8958	.37129		
19	alt %27	3.1702	.70152	.759	14.793**
	üst %27	4.8542	.35667		
21	alt %27	3.2766	.85216	.564	10.576**
	üst %27	4.7917	.50353		
23	alt %27	3.1064	.86562	.758	13.475**
	üst %27	4.8958	.30871		
27	alt %27	3.2340	.75794	.612	9.784**
	üst %27	4.6875	.68901		
29	alt %27	3.0213	.87201	.570	8.991**
	üst %27	4.4375	.64926		
31	alt %27	2.4894	.88151	.322	5.119**
	üst %27	3.6458	1.27979		
35	alt %27	2.7447	.84617	.745	12.474**
	üst %27	4.6250	.60582		
2	alt %27	3.5532	.90430	.462	8.293**
	üst %27	4.8125	.53221		
4	alt %27	3.5745	1.01606	.394	6.879**
	üst %27	4.7500	.60142		
20	alt %27	3.3191	.86241	.579	12.198**
	üst %27	4.9167	.27931		
22	alt %27	3.7660	1.10754	.379	6.372**
	üst %27	4.8542	.41203		
30	alt %27	3.0213	.92052	.441	7.498**
	üst %27	4.4375	.92037		

N=173 $n_1=n_2=47$ ** $p<.001$

Tablo 6’da görüleceği üzere ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .322 ile .759 arasında değiştiği ve *t* değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerlilik düzeylerinin yüksek olduğunu ve öğretmenlerin BİT tutumlarının ölçülmesinde ayırt edici nitelikte olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde BİT kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi için araştırmacıların kullanabileceği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışma sonucunda 5’li Likert türü 16 madde ve iki boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Buna göre 11 maddeden oluşan ve faktör yük değerleri 0.549 ile 0.808 arasında değişen birinci faktöre “BİT kullanma isteği”; 5 maddeden oluşan ve faktör yük değerleri 0.600 ile 0.824 arasında değişen ikinci faktöre ise “BİT kaygısı” şeklinde isim verilmiştir. Bu iki faktör toplam varyansın %53.60’ını açıklamaktadır. Bu oran iki faktörlü ölçekler için yeterli düzeydedir.

Madde analizlerinde maddeler ile toplam puanlar arası güçlü bir korelasyonel ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .90; ikinci faktör için .78 ve ölçek toplamı için .90 bulunmuştur. Hem madde toplam korelasyonları hem de iç tutarlık katsayıları ölçeğin yüksek güvenilirlik standardına sahip olduğunu ortaya koymuştur. DFA sonucu elde edilen değerler ise AFA ile ortaya konan iki faktörlü yapının uyumuna işaret etmiştir. Özellikle X^2/df , RMSEA ve IFI değerleri mükemmel uyumu; CFI değeri ise kabul edilebilir uyumu işaret etmiştir. Her ne kadar NFI değeri kabul edilebilir düzeye oldukça yakın sonuç vermiş olsa da örneklem büyüklüğüne duyarlı bu değerlerin doğru sonuç verebilmesi için örneklemin en az 200-250 civarında olması beklenmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Uygulamada her ne kadar 200 deneye ulaşmak hedeflenmiş olsa da eksik ve hatalı doldurulan anketler neticesinde 173 denekten elde edilen verilerle DFA gerçekleştirilmiştir. Bu durum, DFA sonuçları açısından bir sınırlılık oluşturabilir.

Bu ölçek ile öğretmenlerin sadece bilgisayara yönelik değil, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan bilgisayar ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları da belirlenebilecektir. Literatürde yer alan pek çok çalışmaya göre öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumları, öğrenme-öğretme sürecinde BİT kullanımının en önemli yordayıcıları arasındadır (Cüre ve Özden, 2008; Ilgaz ve Usluel, 2011; Seferoğlu, 2009; Vanderlinde ve van Braak, 2010). Bu bağlamda Türkiye gibi eğitim sistemine BİT entegre etmeye çalışan ülkeler açısından öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Aksi takdirde sadece okulların BİT altyapısına yapılan yatırımlarla öğretmenlerin derslerde BİT kullanımını sağlamak mümkün olmayacaktır. Uygulayıcılar açısından ise öğretmenlerin BİT kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi hizmetiçi eğitim faaliyetleri açısından da büyük önem taşımaktadır.

Geliştirilen ölçme aracının Milli Eğitim Bakanlığı'nca ilgili okullara uygulanarak sonuçları hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde göz önünde bulundurulabilir. BİT kullanımına yönelik tutum ölçeğinin öğretmenlerin kendi tutum puanlarını görerek eksikliklerini kişisel gelişim ve yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası olarak göz önünde bulundurmalarına da katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırma sonucunda;

1. Gelecek araştırmalarda öğretmenlerin BİT tutumunun belirlenmesi amacıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilecek örneklem gruplarından veri toplanarak ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilebilir.

2. Farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen BİT tutum ölçekleri meta analiz çalışması gerçekleştirilebilir.

3. Gelecek araştırmalarda öğretmen adaylarının BİT tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. BİT tutumunun yanı sıra öğretmenlerin kişilik özellikleri, BİT becerileri, değişim karşı dirençleri ve pedagojik inançları gibi BİT kullanımını etkileyen diğer değişkenlerin de bir arada ölçüldüğü kapsamlı modeller ve bu değişkenleri ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilebilir.

Kaynakça

- AKIN, A., KAYA, M., AKIN, Ü., SAHRANÇ, Ü. ve UÇUR, E. (2014). "İnternet Öz-yeterliği Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği", **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(2), 404-415.
- AKINCI, A., KURTOĞLU, M. ve SEFEROĞLU, S.S. (2012). "Bir Teknoloji Politikası Olarak FATİH Projesinin Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler: Bir Durum Analizi Çalışması", Akademik Bilişim Konferansı, 1-3 Şubat, Uşak.
- ANDERSON, L.W. (1981). **Assessing Affective Characteristics in the Schools**, Boston: Allyn and Bacon.
- AYDIN, M.K., GUROL, M., ve VANDERLINDE, R. (2016). "Evaluating ICT Integration in Turkish K-12 Schools through Teachers' Views", **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education [EJMSTE]**, 12(4), 747-766.
- BARDAKÇI, S. (2013). "Bilişim Teknolojilerinin Eğitime Entegrasyonu: Farklı Amaç, Politika, Uygulama, Etki ve Eleştiriler Üzerine Bir İnceleme", Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Doktora Programı, Ankara.
- BERCE, J., LANFRANCO, S. ve VEHOVAR, V. (2008). "E-governance: Information and Communication Technology, Knowledge Management and Learning Organization Culture", **Informatica**, 32, 189-205.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, 12. Baskı. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- CAVAS, B., CAVAS, P., KARAOĞAN, B. ve KISLA, T. (2009). "A Study on Science Teachers' Attitudes Toward Information and Communication Technologies in Education", **The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, 8(2).
- CRESWELL, J. W. (2012). **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Boston: Pearson.
- CÜRE, F. ve ÖZDENER, N. (2008). "Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Uygulama Başarıları ve BİT'e Yönelik Tutumları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 41-53.
- ÇAKIR, R. ve OKTAY, S. (2013). "Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımları", **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 35-54.
- ÇİFTÇİ, S., TAŞKAYA, S.M., ve ALEMDAR, M. (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin FATİH Projesine İlişkin Görüşleri", **İlköğretim Online**, 12(1), 227-240.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları**, 2. Baskı. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- DEMİRASLAN, Y. ve USLUEL, Y. K. (2005). "Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 4(3), 15.
- ERÇELİK, S. (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ERTMER, P. A. (2005). "Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration?", **Educational Technology Research and Development**, 53(4), 25-39.
- GÜNBATAR, M.S. (2014). "Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması", **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 15(1), 121-135.
- HEW, K. F. ve BRUSH, T. (2007). "Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research", **Educational Technology Research and Development**, 55(3), 223-252.
- ILGAZ, H. ve USLUEL, Y. (2011). "Öğretim Sürecinde BİT Entegrasyonu Açısından Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 10(19), 87-109.
- ISTE. (2008). **International Society for Technology in Education. ISTE Standards: Teachers**, http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf 02 Kasım 2015 tarihinde erişildi.
- İNCEOĞLU, M. (2000). **Tutum Algı İletişim**, Ankara: İmaj Yayıncılık.
- KEENGWE, J. ve ONCHWARI, G. (2008). "Computer Technology Integration and Student Learning: Barriers and Promise", **Journal of Science Education and Technology**, 17, 560-565.

◆ M. Kemal Aydın / Ali Semerci

- KESER, H. (1999). **Öğrencilerin Bilgisayara Yönelik Tutumları**, Ankara: Lazer Ofset Matbaa.
- KÖKLÜ, N. (1995). "Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 28(2).
- MATZEN, N. J. ve EDMUNDS, J. A. (2007). "Technology as a Catalyst for Change: The Role of Professional Development", **Journal of Research Technology Education**, 39(4), 417-430.
- METIN, M., YILMAZ, G.K., COŞKUN, K. ve BİRİŞÇİ, S. (2012). "Developing an Attitude Scale towards Using Instructional Technologies for Pre-service Teachers", **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 11(1).
- MEYDAN, C.H. ve ŞEŞEN, H. (2011). **Yapısal Eşitlik Modellemesi ve AMOS Uygulamaları**, Ankara: Detay Yayıncılık.
- MEB (2008). **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri**. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlilikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlilikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlilikler_par%C3%A7a_2.pdf, 31 Temmuz 2015 tarihinde erişildi.
- MEB (2017a). **Eğitimde FATİH Projesi**. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> 07 Ocak 2017 tarihinde erişildi.
- MEB (2017b). **Eğitim Planları**. http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28, 07 Ocak 2017 tarihinde erişildi.
- MUMTAZ, S. (2000). "Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: A Review of the Literature", **Journal of Information Technology for Teacher Education**, 9(3), 319-341.
- PAPANASTASIOU, E. C., ve ANGELI, C. (2008). "Evaluating the Use of ICT in Education: Psychometric Properties of the Survey of Factors Affecting Teachers Teaching with Technology (SFA-T3)", **Educational Technology & Society**, 11 (1), 69-86.
- SEFEROĞLU, S.S. (2009). "Yeterlilikler, Standartlar ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi", **Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkması Ulusal Sempozyumu**, 204-217. Ankara.
- SERT, G., KURTOĞLU, M., AKINCI, A., ve SEFEROĞLU, S.S. (2012). "Öğretmenlerin Teknoloji Kullanma Durumlarını İnceleyen Araştırmalara Bir Bakış: Bir İçerik Analizi Çalışması", **Akademik Bilişim Konferansı**, 1-3 Şubat, Uşak.
- SÜMER, N. (2000). "Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar", **Türk Psikoloji Yazıları**, 3(6), 49-74.
- ŞAD, S.N. ve NALÇACI, Ö.İ. (2015). "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya İlişkin Yeterlilik Algıları", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(1), 177-197.
- ŞİMŞEK, Ö.F. (2007). **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları**, Ankara: Ekinox.
- TAVŞANCIL, E. (2005). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.

- TEKİNDAL, S. (2002). **Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma**, Kocaeli: Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları.
- URSAVAŞ, Ö. F., ŞAHİN, S. ve McILROY, D. (2014). "Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği (Ö-TKÖ)", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 10(4), 885-917.
- VANDERLINDE, R. ve BRAAK, J.V. (2010). "The e-capacity of Primary Schools: Development of a Conceptual Model and Scale Construction from a School Improvement Perspective", **Computers & Education**, 55, 541-553.
- YALÇINALP, S. ve CABI, E. (2015). "Eğitim Teknolojileri Kullanımı Kaygı Ölçeği (ETKKÖ): Ölçek Geliştirme Çalışması", **İlköğretim Online**, 14(3), 1005-1016.
- YAPICI, İ.Ü. ve HEDEVANLI, M. (2013). "Adaptation of Using ICT in Biology Teaching Attitudes Scale to Turkish: A Validity and Reliability Study", **Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 21-37.

EK 1

Öğretmenlerin BİT Tutumları Ölçeği (ÖBİTTÖ)

01. BİT kullanımı öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini artırır.*
02. BİT kullanımı öğretmeni işlevsiz hale getirmektedir.**
04. BİT kullanımı öğretmenlerin önemini azaltmaktadır.**
05. BİT kullanımı öğretimsel kazanımlara (hedeflere) ulaşmada önemli bir araçtır.*
07. BİT kullanımı eğitim-öğretim faaliyetlerinde yeni olanaklar sunmaktadır.*
11. BİT kullanımı eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamayı kolaylaştırır.*
19. BİT kullanımının öğrencilerin başarısını artırdığına inanıyorum.*
20. BİT kullanımının, öğrenme-öğretme sürecini monotonlaştırdığını düşünüyorum.**
21. BİT kullanımının öğretmenin işini kolaylaştırdığını düşünüyorum.*
22. BİT kullanımının, öğretmenlerin yerini alacağından kaygı duyuyorum.**
23. BİT kullanımının öğrencilerin derse ilgisini artırdığına inanıyorum.*
27. BİT kullanımının farklı eğitim alternatifleri (mobil öğrenme ve e-öğrenme gibi) sunacağını düşünüyorum.*
29. BİT kullanımının öğretim sürecinin her aşamasında yararlı olacağına inanıyorum.*
30. BİT kullanımının, öğretmenlerin yaratıcılığını öldürdüğünü düşünüyorum.**
31. BİT kullanımının, söz konusu olmadığı bir eğitim ortamı düşünemiyorum.*
35. BİT kullanımının öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini düşünüyorum.*

* BİT Kullanma İsteği, ** BİT Kaygısı

DÜNYA ÖLÇEĞİNDE ÖĞRETMENLERİN SAYGINLIK STATÜSÜ VE ÖZLÜK HAKLARI

Süleyman Davut GÖKER*
Yüksel GÜNDÜZ**

Öz: Öğretmen saygınlık statüsünün belirlenmesi, hem hükümetlere hem de eğitimcilere, eğitimsel çıktıların geliştirilmesinde değerli içgörüler sunmaktadır. Bir toplumda öğretmenlerin saygınlık statüsü, öğretmenlerin kazançlarının diğer meslekler ile karşılaştırılması, ebeveynlerin çocuklarının öğretmen olmalarını isteme düzeyleri, öğrencilerin ve ebeveynlerin öğretmenlere duydukları saygı, toplumun eğitim sistemlerine güvenme derecesi gibi değişkenler ile belirlenmektedir. Literatür tarama niteliğinde yapılan bu çalışmanın amacı, birinci olarak, 'dünya öğretmen saygınlık statüsü endeksi' dikkate alınarak dünya ölçeğinde öğretmen statülerini karşılaştırmak, ikinci olarak, OECD ülkeleri ve gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin özlük haklarını karşılaştırarak öğretmenlerin statüsüne ilişkin durum tespiti yapmak ve farkındalık yaratarak bu bağlamda yapılan tartışmalara katkıda bulunmaktır. Türkiye'de algısal düzlemde kutsal görülen öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ile özlük durumları arasındaki negatif ilişki üzerinde durulmuş, gelişmiş bazı Avrupa ülkeleri ve OECD ülkelerindeki öğretmenlerin statüsü ile birlikte özlük hakları, meslekte yükselme, maaş durumları, sendika üyelikleri, denetlenmeleri (performanslarının ölçülmesi) ve emeklilik durumları ele alınmış ve statü ve özlük haklarına ilişkin bulgular Türkiye'deki bulgularla karşılaştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, statü, özlük hakları.

* Yrd. Doç. Dr.; Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Seyitler Kampüsü. Artvin.

** Yrd. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kurupelit Kampüsü. Samsun.

TEACHER STATUS AND THEIR EMPLOYEE PERSONAL RIGHTS ACROSS THE WORLD

Süleyman Davut GÖKER*
Yüksel GÜNDÜZ**

Abstract

An evaluation of teacher status is likely to provide useful insights for both educationalists and governments to improve educational outcomes and a global comparison may provide evaluation that will aid educational reforms in different countries. In defining teacher status in a society, such dimensions as comparisons of earnings of teachers, whether parents would encourage their children to be teachers, to what extent students and parents respect teachers, whether teachers unions have too much power are taken into consideration. Roles which political, cultural and economic factors and social standing play in the position of teachers in each country and how these might impact on education are also important. As compared to other professions, teacher status is generally lower. The main aim of this study is to explore similarities and differences between teacher status across the world and their employee personal rights in some developed countries and Turkey, create awareness on the issue and to contribute to discussions regarding teacher status and employee personal rights.

Keywords: Teacher, status, employee personal rights.

Giriş

Öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanı olmasına karşın, bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Yapılan bir işin meslek olarak kabul edilebilmesi için, mesleğin, tanımlanmış bir alanda hizmet vermesi, uzmanlık bilgisini ve örgün eğitimden geçmeyi gerektirmesi, belli bir kültüre sahip olması, mesleki kuruluşlarının bulunması, giriş denetiminin olması, belli ahlaki değerlerinin bulunması ve mesleğin toplumca tanınması gerekmektedir (Erden, 2009). Bu nitelikler öğretmenlik mesleği ile örtüşmektedir. Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanı (Hacıoğlu ve Alkan, 1997) olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen-

* Assist. Prof. Dr.; Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Seyitler Campus, Artvin.

** Assist. Prof. Dr.; Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Kurupelit Campus, Samsun.

lik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili olarak yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir. Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçütleri koymasıyla başlar (Bursalıoğlu,1987, s. 69). Bu anlamda öğretmenlik mesleği özellikle gelişmiş ülkelerde profesyonel bir meslek niteliğine kavuşmuştur.

Kavcar'a (1999) göre, öğretmenlik mesleğinin önemi ve değeri, öğretmenin, eğitim sisteminin en kritik ögesi olmasından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda öğretmenden, ders hazırlama, plan yapma, öğrenme yaşantıları düzenleme, ölçme ve değerlendirme gibi görevlerin yanında, rehberlik açısından öğrenciyi dinleme ve yol gösterme, öğrenciyi kabul ve sevk etme, öğrencinin mesleki gelişimine yardımcı olma, öğrenci potansiyelini keşfetme, insan ilişkilerini geliştirme gibi rolleri yerine getirmesi beklenir (Gibson ve Mitchell, 1990).

Son yıllarda öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler gittikçe genişlemektedir. Geleneksel anlamda bilgi transferi gerçekleştirmenin yanı sıra, öğretmenler günümüzde, teknoloji kullanmak, ekip halinde çalışmak, özel eğitim gereksinimleri olan çocukların entegrasyonuna yardımcı olmak ve okul yönetimine katkıda bulunmak gibi fazladan birçok görevi yerine getirmek zorundadırlar. Bununla birlikte, eğitim sektörü, en nitelikli mezunları cezbedebilmek adına işletme sektörü ile rekabet etmek durumundadır (EACEA/Eurydice, 2013). Dünyadaki eğitim sistemlerinde, ülkelerin kendi şartlarına bağlı olarak belirledikleri kaliteli öğrenme çıktılarını elde etmede, öğretmen, en stratejik parçalarından biri olma özelliğini göstermektedir. Böyle stratejik öneme sahip olan öğretmenlerin konumunun, toplumsal ve kurumsal olarak iyi bir statüde bulunması ve yeterli özlük haklarına sahip olması da kaçınılmazdır. Bir eğitim sistemi içerisinde, öğretmenlik mesleğinin statüsü, ona verilen değerle yüksek veya düşük seviyeli olarak meslek grupları içerisindeki yerini almak durumundadır. Öğretmenlerin statüsü, öğretmenlerin sosyal sınıfına, çalıştığı çevreye, sosyal ilişkilerinin çeşit ve derecesine, çevre kalkınmasına katılma çabalarına göre değişebilmektedir. Özlük hakları ise, öğretmenlerin rahat ve huzurlu olarak yaşayabilmeleri için kendilerine tanınan birtakım hakları içermektedir.

Öğretmenlerin konumunun değerlendirilmesi, toplumlara göre farklılıklar göstermekle birlikte, geçmişte genellikle tüm toplumlarda yüksek bir saygınlığa sahiptiler. Ancak son yıllarda öğretmenler, cinsiyet, öğrencilerin konumu, genel ücret düşüklüğü, öğretmenin toplumsal kökeni gibi çeşitli etkenler nedeniyle düşük bir konum değerlendirilmesine tabi tutulmuşlardır (Tezcan, 1994, s. 299). Öğretmenlik mesleğinin statüsü diğer mesleklere göre genelde düşüktür. Oysa öğretmenlerin yaptıkları işe bakıldığında bu durum tezatlık oluşturmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü belirleyen bazı ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütlere ilişkin, öğretmenlerin kazançlarının diğer meslekler ile karşılaştırılması ve bu kazançların adil olup olmadığı, ebeveynlerin çocuklarının öğretmen olma-

rını ne kadar istedikleri, öğrencilerin ve ebeveynlerin öğretmenlere duydukları saygı, öğretmenlerin sosyal statüsü, topluma göre öğretmenlere ne kadar ücret ödenmesi gerektiği, toplumun eğitim sistemlerine güvenme derecesi, sendikaların öğretmen ücretleri ve çalışma şartlarını iyileştirmede ne kadar etkin oldukları gibi değişkenler ön plana çıkmaktadır (Varkey GEMS Foundation, 2013). Bunlarla birlikte, öğretmenlerin sosyal statülerinin bir ülkede oynayacağı kültürel, ekonomik ve sosyal rollerinin de iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu konuda akla gelen ilk şey mesleğin ekonomik yönüdür. Ekonomik getiri bakımından doktorluk, avukatlık, mühendislik mesleğinin getirisi ile kıyaslandığı zaman, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğu söylenebilir.

Burada, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, saygınlığı ve konumu öğretmen yetiştirme işlevinden bağımsız düşünülmemesi gerekliliği ile birlikte, bu tabloya öğretmenlerin seçilme ve mesleğe atanmalarındaki olumsuzluğu da eklemek mümkündür. Mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktör de öğretmenlerin mesleki özerkliğinin olmamasıdır. Özellikle eğitim-öğretim ve program boyutuyla ele alındığında, öğretmenlerin mesleki özerkliğinin olmadığını söylemek mümkündür. Öğretmenin programa dönük rolü, sadece uygulayıcı olmaktan öte geçememektedir.

Öğretmenliğin toplumsal statüsü hem devletin hem de halkın eğitime verdiği önemle de doğrudan ilişkilidir. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda insanlar eğitimi refah düzeylerini arttırmanın önemli bir aracı olarak görmektedirler. Kaynakları kısıtlı, ekonomik gücü zayıf ülkelerde uzun vadeli yatırım isteyen eğitim yatırımları yerine, öncelik sıralamasını milli savunma ve sanayileşme gibi yatırım alanları almaktadır. Dolayısıyla da öğretmenlerin statü ve özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar ertelenmektedir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin statü ve özlük haklarının, olduğu noktadan sürekli geriye doğru gittiği görülmektedir. Eğitimsel başarıların karşılaştırılması ve eğitimsel gelişmelerin değerlendirilmesi yöntemlerine ilişkin günümüzde henüz bir uzlaşma sağlanmış olmamasına karşın, çoğu eğitimciler, bir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmen kalitesinin üstünde olamayacağı konusunda hemfikirdirler. Ancak, birçok ülkede öğretmenlerin statüsü, her geçen gün daha da azalmaktadır. Bu durum, hem öğretim hem de öğrenim ile birlikte öğrenme fırsatlarına zarar vererek, toplumların da zayıflamasına neden olmaktadır.

Uluslararası eğitimsel karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) (PISA, 2009) ve OECD yıllık değerlendirmeleri (OECD, 2013) gibi birçok çalışmalar yapılmasına karşın, Varkey GEMS Vakfı dışında dünyada öğretmen statülerini karşılaştırmak amacı taşıyan etkin bir çalışma gerçekleştirilmemiş olmasından hareketle literatür tarama niteliğinde yapılan bu çalışmanın amacı, farklı ülkelerde görevli öğretmenlerin statü ve özlük haklarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek konuya ilişkin farkındalık yaratmak ve bu alandaki tartışmalara katkı sağlayabilmektir.

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü

Dünya ölçeğinde, öğretmenlerin statüleri arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dünya ölçeğinde statülerinin karşılaştırılmasına yönelik ilk kapsamlı çalışma, Varkey GEMS Vakfı aracılığı ile Sussex Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Peter Dolton ve Malaga Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Oscar Marce-naro-Gutierrez tarafından, 21 ülke ölçeğinde 1000 katılımcı ile halkın öğretmenlere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış olup, '2013 Global Öğretmen Statüsü Endeksi' olarak yayımlanmıştır (Varkey GEMS Foundation, 2013).

Bu endekse göre, öğretmenler en yüksek statüye Çin'de, en düşük statüye ise İsrail'de sahiptir. Çin, Güney Kore, Türkiye, Mısır ve Yunanistan'da insanlar öğretmenlere diğer Avrupa ve Anglo Sakson ülkelerinden daha çok saygı göstermektedir. Britanya ve Amerika bu endeksin ortalarında yer almaktadır. Brezilya, Çin, Çek Cumhuriyeti, Mısır, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, İsrail, İtalya, Japonya, Hollanda, Yeni Zelanda, Portekiz, Türkiye, Singapur, Güney Kore, İspanya, İsviçre, Birleşik Krallık ve Amerika'da yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre, hemen hemen bütün ülkelerde öğretmenlere yeterli veya pozitif güven değerlemeleri verilmeyle birlikte, Finlandiya ve Brezilya'da en yüksek değerlemeler ortaya çıkarken, İsrail, Güney Kore, Mısır ve Japonya'da en düşük değerlemeler verilmiştir. Bu bağlamda, Finlandiya ve Brezilya'da toplumun öğretmenlere verdiği değer en yüksek oranda olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Fransa, Çin, Türkiye ve ABD'de ilkökul öğretmenlerinin daha fazla itibar gördüğünü de belirtmek gerekmektedir (Varkey GEMS Foundation, 2013).

Adı geçen ülkelerin üçte ikisinde öğretmenlerin mesleki statüsü, en çok sosyal işgörenlerin mesleki statüsüne yakın olarak belirlenmiştir. ABD, Brezilya, Fransa ve Türkiye'de insanlar, öğretmenlerin mesleki statüsünü kütüphaneciler ile aynı düzeyde tutmaktadırlar. Sadece Çin'de, öğretmenler statü açısından doktorların statüsüne en yakın konumda bulunmaktadırlar (Varkey GEMS Foundation, 2013).

Ebeveynlerin, çocuklarının öğretmen olmalarına teşvik olması anlamında da ülkeler arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Örneğin, Çin'de ebeveynlerin % 50'si çocuklarının öğretmen olmalarına destek olurken, bu oran İsrail'de sadece % 8 civarındadır. Çin, Güney Kore, Türkiye'de bu oranlar nispeten yüksek düzeyde olmasına karşın, İsrail, Portekiz, Brezilya ve Japonya'da en düşük düzeydedir. Diğer taraftan, Asya ve Orta Doğu ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Avrupa'da, öğrencilerin öğretmenlere saygı gösterme oranı düşük olup, bu oran Çin'de % 75 civarındadır (OECD, 2008).

Varkey Vakfı'nın yaptırmış olduğu araştırmada, 21 ülkenin 7'sinde katılımcılar, ülkelerinin eğitim sistemlerini 10 üzerinden 5 olarak, yani standart altı olarak değerlendirirken, Finlandiya, İsviçre ve Singapur'da en yüksek, Güney Kore, Mısır ve Japonya'da en düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Genel olarak, ülkeler eğitim sistemlerinden daha çok öğretmenlere güven duyduklarını belirtmişlerdir. PISA skorları iyi olan ülkeler, eğitim sistemlerini daha başarılı bulmaktadırlar (Varkey GEMS Foundation, 2013).

Bu bulgular ile birlikte, Güney Kore, Japonya, Singapur, İsrail ve ABD’de öğretmenler, toplumun tahmininden fazla ücret kazanmakta olup, Britanya, Brezilya, Yeni Zelanda, İspanya ve Finlandiya’da göreve yeni başlayan öğretmenler, katılımcıların tahmininden % 20 daha az oranda ücret almaktadırlar.

Tablo 1. Öğretmen Saygınlık Statüsü Endeksi Sıralaması

ÜLKE	ENDEKS SIRALAMASI	PISA SIRALAMASI (1- ENYÜKSEK 20- EN DÜŞÜK)
Çin	100	3
Yunanistan	73.7	17
Türkiye	68.0	19
Güney Kore	62.0	4
Yeni Zelanda	54.0	6
Mısır	49.3	Veri yok
Singapur	46.3	1
Hollanda	40.3	7
ABD	38.4	12
Birleşik Krallık	36.7	10
Fransa	32.3	11
İspanya	30.7	16
Finlandiya	28.9	2
Portekiz	26.0	14
İsviçre	23.8	8
Almanya	21.6	9
Japonya	16.2	5
İtalya	13.0	15
Çek Cumhuriyeti	12.1	13
Brezilya	2.4	20
İsrail	2	18

Kaynak: (Varkey GEMS Foundation, 2013).

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, Türkiye öğretmenlerin saygınlık sıralamasında üçüncülüğü elde etmiştir. Çin’in 100 puanla birinci, Yunanistan’ın 73 puanla ikinci çıktığı araştırmada, ülkemiz 68 puanla dünyanın en iyi performans gösteren ülkelerini geride bırakmıştır. Bu araştırma insanların algısını ölçtüğüne göre, Türkiye’de öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin sanılanın aksine hala çok saygın bir yerinin olduğu ve insanların gelecek planları ve hayallerinde ciddi bir yer tuttuğu belirtilebilir.

◆ Süleyman Davut Göker / Yüksel Gündüz

Bu tabloda ülkelerdeki öğretmenlerin saygınlık sıralaması ile birlikte, ortalama maaş ve PISA değerlendirmesinde o ülkenin yeri açık bir şekilde görülmektedir. Maaş konusunda ise Türkiye, hem reel maaşlar, hem de öğretmenlerin geçinmeleri için gerekli gördükleri algısal maaşlar bağlamında diğer ülkelerin gerisinde yer almaktadır. Raporda ayrıca öğrencilerin PISA başarısı ve öğretmen maaşları arasındaki korelasyona da bakılmış ve ülkemizin ilişki katsayısının bu açıdan yine diğer değişkenlere göre düşük kaldığı görülmektedir.

Burada sorgulanması gereken nokta şudur ki, Türkiye’de algısal düzlemde kutsal görülen öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsünün yüksek çıkması gerçeği ile ülkemizin eğitim performansının düşük olması (21 ülke içinde 19uncu olması) arasındaki ilişkinin negatif olmasıdır. Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki statüleri yasalarla düzenlenmiştir. Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (R.Gazete,1973). Buna göre, öğretmenler “devlet memuru” statüsündedirler. Danimarka’da sosyal statü ve toplumda eşitlik prensibi geçerli olduğundan, öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı bir durum içermemektedir (MEB, 2006, s. 231). Hollanda’da öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerle göre zayıf bir imaja sahiptir ve kamu okullarında çalışan öğretmenler memur konumundadırlar (Türkoğlu, 1998, s. 330). Belçika’da öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ortanın altındadır. Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden mesleki saygınlık açısından üstünlüğü ya da düşüklüğü söz konusu değildir. Ancak, gelir düzeyi diğer mesleklerden oldukça düşüktür (MEB, 2006, s. 332). İngiltere’de öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden mesleki saygınlık açısından üstünlüğü ya da düşüklüğü söz konusu değildir (MEB, 2006, s. 332). İsviçre’de öğretmenin toplumda farklı bir yeri söz konusu değildir.

Öğretmenlerin Özlük Hakları

Bu bölümde, Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkeleri ile öğretmenlerin özlük hakları biraz daha detaylı verilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de öğretmenler, devlet memurlarının sahip olduğu bütün hak, yetki ve yasaklara tabidirler. MEB’e bağlı okullardaki istihdam biçimleri daimi (kadrolu), sözleşmeli veya geçici statüde olabilir. Yaygın uygulama biçimi “daimi” statüdür. Bu personelin “yaşam boyu” iş garantisi demektir. 2005 yılından bu yana, eğitim kurumlarında da “sözleşmeli” statüde öğretmen istihdamı da yapılmaktadır. İhtiyaç olması halinde görev süreleri uzatılmaktadır (Eurydice Eurydice, 2008/09a, s. 203).

Türkiye’de bazı illerde birden fazla olmak üzere, hemen her ilde öğretmenevi bulunmaktadır. Öğretmenler, öğretmenevleri ve lokal hizmetlerinden üye ücreti üzerinden yararlanabilmektedirler (MEB, 2006, s. 15). Ayrıca, MEB’e bağlı Eğitim Merkezi ve Sosyal Tesislerde, öğretmenlere aileleri ile birlikte, tatillerini geçirme olanağı sağ-

lanmaktadır. Yine öğretmenlere TCDDY tarafından tüm hatlarda, şehir içi ulaşım hizmetlerinde belirli oranlarda indirimli ulaşım imkânı sağlanmakta, Devlet tiyatroları, bazı özel tiyatrolar, sinemalar ve müzelerde uygulanmakta olan fiyatlar üzerinden, öğretmenlere % 20- 25 oranlarında indirim yapılmaktadır.

Öğretmenler, yasal olarak kazanç sağlayıcı ticarî faaliyetlerde bulunamamakla birlikte, özel öğretim kurumlarında asil görevlerini aksatmamak kaydıyla mevzuatında belirlenen sürelerle sınırlı olmak üzere kurumları dışındaki, bir kurumdan ders görevi alabilmektedir. Öğretmenlerin kılık kıyafetlerini belirleyen yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin eğitim yönetiminin çeşitli kademelerindeki yöneticilik görevlerine atanma ve meslekî kariyer alanında hiyerarşik bir yükselme yapabilmeleri mümkündür. Öğretmenlerin yönetici ve müfettiş olmalarının önü açıktır. Öğretmenlerden müdür olanlar isterlerse öğretmenlik mesleğine dönebilirler.

Öğretmenlerin maaşları 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 36. maddesinde belirtilen derece ve kademelere göre belirlenir ve ödenir. Bu yasada öğretmenler “eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı” içinde yer alır, maaşları da bu sınıfa ve derecelerine/kademelerine göre belirlenir (Eurydice Eurybase, 2008/09a, s. 206). Öğretmen maaşları diğer memurlarla paralellik göstermektedir. Ancak, öğretmen maaşı doktor, avukat ve mühendis maaşlarının gerisindedir. En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 1150 Avro’dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>). Bu rakam incelenen diğer ülkelerin çok gerisinde bir değerdir.

Öğretmenler gönüllülük esasına göre, sendika kurma ve sendikalara üye olma ve sendikadan çıkma hakkına sahiptirler. İlköğretim okullarında ders yılı süresinin 180 iş gününden az olmaması esastır. Öğretmenlerin ücretini alarak girebileceği ders saati 30 saattir. Bir öğretmen maaş karşılığı 15 saat derse girer. 21 saatin üzerinde derse girmek zorunda değildir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre, sınıf öğretmenleri yaz tatili içinde aralıksız iki ay izinlidirler (Eurydice Eurybase, 2008/09a, s. 208). Öğretmenlerden kadınlar 58, erkekler 60 yaşını doldurduklarında emekli olurlar. Emekli olan bir öğretmen hem emekli ikramiyesi hem de emekli aylığını hak etmiş olur. Emekli aylığı belli derecelendirmeler üzerinden hesaplanarak ödenir. Gündüz ve Can’ın (2011, s.764) bulgularına göre, Türkiye’de öğretmenler, eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin sorunları yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Özellikle fiziki koşullar, özlük hakları, yönetim ve program alt boyutunda yüksek düzeyde sorun algılanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının azalması ve maaşların günün ihtiyaçlarını karşılayamadığı da yüksek düzeyde sorun olarak belirtilmiştir.

Avusturya’da öğretmenler, bir hizmet sözleşmesi ile sözleşmeli ya da kamu hukukuna göre kadrolu olarak istihdam edilmektedirler. Öğretmenlerin ilköğretimde haftada 22 saat, ortaöğretimde 21 saat derse girme zorunlulukları vardır (Eurydice Eurybase, 2008-2009b, s. 410). Öğretmenler, bir zorunluluk bulunmadığı durumda, okul tatilleri boyunca dinlenme iznine çıkabilirler. Öğretmenler, bir yakını için bir

yılda 6 güne (özel durumlarda 12 gün) kadar hasta bakım izni alabilirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009a, s. 411). Öğretmenler meslekle bağdaşmayacak hareketlerinden dolayı disiplin cezası alırlar. Öğretmenler, bir disiplin kararı üzerine işten çıkarılma, memuriyetten çekilme, gönüllü ayrılma, bir yıldan uzun süreli hapis cezası nedeniyle görevden alınabilirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009b, s. 414).

Avusturya’da öğretmenlerin kılık kıyafetine ilişkin yasal düzenleme yoktur. Ancak aşırıya kaçılmaması esastır. Öğretmenlerin meslekte yükselmeleri, gerekli görülen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları ile olanaklıdır. Gerekli şartları taşıyan ve önerilen öğretmenler, yönetim kademelerine geçiş yapabilmektedirler. Öğretmenler için mevcut kariyer seçenekleri, başuzman olmak veya teftiş heyetine girmektir. İlave olarak, öğretmenler okul yönetiminde bir göreve geçiş yapabilirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009b, s. 413).

Öğretmenlere, okul ve hizmet türüne bağlı olarak, toplam 6 ayı hizmet karşılığı düzenlenmiş ücret tablosuna göre aylık ödeme yapılı (Eurydice Eurybase, 2008-2009b, s. 407). Buna göre, en yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 3325 Avro’dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>). Öğretmenler sendikaya üye olabilirler fakat üye olma zorunluluğu yoktur. Öğretmenler bazı hizmetlerden (ulaşım, haberleşme, sinema, tiyatro gibi) diğer meslek gruplarının yararlandığı şekilde yararlanmaktadırlar. Çocuk parası almaktadırlar.

Öğretmenlerin denetimi daha çok okul müdürünün yetkisindedir. Öğretmenlerin denetim sonuçlarına göre gösterdikleri performanslarının onların maaş ve yan ödemelerine bir etkisi bulunmamaktadır. Öğretmenlerin emeklilik yaşı, 1 Ocak 2004’ten başlamak kaydıyla, 2014’e kadar aşamalı uygulanmak üzere erkekler için 65’e ve kadınlar için 60’a yükseltilmiştir (Eurydice Eurybase, 2008-2009b, s. 415).

Belçika’da öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisi ortanın altındadır. Öğretmenler maaşlı devlet memurudurlar. İlkokul ve ortaokullarda öğretmenler maaş karşılığı haftada 22 saat, liselerde 20 saat derse girerler (MEB, 2006, s. 195). Öğretmenlerin bazı hizmetlerden indirimli ve ücretsiz yararlanmaları söz konusu değildir. Ayrıca sosyal tesisleri veya sosyal yardımları da yoktur. Yıllık tatiller, resmi tatillerden oluşur ve birçok tatil günü eğitim kurumlarının kendileri tarafından düzenlenir (Eurydice Eurybase, 2008-2009c, s. 345). Öğretmenler kılık kıyafet konusunda son derece serbesttirler.

Öğretmenlerin meslekte yükselmeleri okul müdürü olmaları demektir. Ne var ki, yönetici olan öğretmenler, kendileri istemedikçe öğretmenliğe atanamazlar. Duruma göre yöneticiler aynı zamanda öğretmenlik de yapabilirler. Eğitim sektöründeki ücretler, memuriyet türü ve çalışma kategorisi, statü, yönetim mevkisi, başarı sertifikaları ve ilave ücret basamakları, pozisyonu, önceki performans, kişisel ve aile durumu, okul öncesi ve sonrası çocuk bakım ödenekleri gibi ödenek faktörlere bağlı olarak düzenlenir. Bir çalışanın alabileceği mevcut ücretin yanı sıra, belirli durumlarda ev ve makam ödeneği, tatil ödeneği, yıl sonu ikramiyesi, gebelik ödeneği, çocuk ödeneği, seyahat

gideri, cenaze ödeneği, sendika primi, okul öncesi ve sonrası çocuk bakım ödeneklerini de almaya hak kazanır (Eurydice Eurybase, 2008-2009c, s. 343). Öğretmenlerin maaşları mesleki kıdeme göre artmaktadır; ancak performansları gelir düzeylerini etkilemez. En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 2900 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>). Bununla birlikte, öğretmenler zorunlu olmamakla birlikte memur sendikalarına üye olabilirler. Sendikaya üye olanların özlük ve sosyal haklarının takibi daha kolay ve etkili olmaktadır.

Okulların denetimi, teftiş birimlerinde görevli müfettişlerce yerine getirilmektedir (MEB, 2006, s.195). Her öğretmen iki değerlendirici tarafından değerlendirilir. Birinci değerlendiricinin rolü kılavuzluk ve mesleğe hazırlamaktır. Bu nedenle, değerlendirici çalışandan daha yüksek bir hiyerarşik konumda olması gerekir. İkinci değerlendirici okul müdürü tarafından atanır (Eurydice Eurybase, 2008-2009c, s. 337). Öğretmenlerin gösterdikleri performansları maaşa yansımaktadır.

Öğretmenler emekli olabilmek için en az 20 yıl çalışmalı ve 60 yaşını bitirmiş olmalıdırlar. Emeklilik maaşları organik sistem olarak adlandırılan bir sisteme göre yapılmaktadır. Alınan emeklilik maaşı, hizmet yıllarına göre belirlenir ve son 5 yıllık hizmetlerinin ortalamasıdır (Eurydice Eurybase, 2008-2009c, s. 351).

Danimarka'da her meslek saygın olarak kabul edilmekte ancak öğretmenlik mesleğinde emeğe karşılık verilen ücret az olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2006, s. 231). Danimarka'da öğretmenler yerel yönetimlerce atanmakta olup, kural olarak öğretmenler tam zamanlı, sözleşmeli işçilerdir (Gülcan, 2005, s. 135). İlköğretim okulu öğretmenleri her yıl 5 hafta ve 3 gün tatil yapabilir. Bu izinler, genelde öğrencilerin tatilde olduğu dönemlerde alınır (Eurydice Eurybase, 2008-2009d, s. 147). Öğretmenlere doğum, ebeveyn ve hastalık izni verilmektedir. Öğretmenlere bazı hizmetler indirimli veya ücretsiz olarak sağlanmamakta, tüm çalışan için sunulan olanaklar, öğretmenler için de geçerli olmaktadır. Ancak öğretmen sendikalarının çeşitli kuruluşlar ve sendikalarla yaptıkları anlaşmalarla öğretmenlere belli oranlarda indirim olanağı sağlanmıştır. Öğretmenler için özel sosyal tesisler bulunmamaktadır (MEB, 2006, s. 243).

Toplumun anlayış ve düzenine ters düşmemek koşuluyla öğretmenler giyim konusunda tamamen serbesttirler ve bu konuda yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. **İşveren, önceden haber vererek öğretmeni işten çıkarma hakkına sahiptir** (Eurydice Eurybase, 2008-2009d, s. 152). Öğretmenler her kademe okul için belirlenmiş basamaktan göreve başlarlar. Öğretmenlerin kıdem almaları, yine belirlenmiş sürelerle göre gerçekleşmektedir. Öğretmenler, ulusal denetim kurulundaki görevlere ve okul müdürlüğüne başvurabilirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009d, s. 151). Öğretmenler, yönetim görevlerine otomatik olarak yükselemezler. Yönetici olmak isteyen öğretmenler, gerekli görülen eğitimlerini tamamlayarak, yapılan ilanlar doğrultusunda ilgili makamlara müracaatlarını yaparlar. Yöneticilik görevinden sonra isterlerse öğretmen olarak çalışabilirler.

Danimarka'da öğretmen maaşları diğer çalışanların maaşları paralelindedir. Öğretmenler merkezi anlaşmalarla saptanan çalışma saatlerine bağlıdır. Merkezi anlaşmaya göre, temel eğitim öğretmenleri için yıllık 1680 çalışma saati saptanmıştır. Günlük 7,4 saat çalışılmaktadır (MEB, 2006, s. 241). Haftada ortalama 37 saate karşılık gelen, tatiller ve izin günleri dâhil yıllık çalışma saati 1924'tür. 209 iş günü vardır (Eurydice Eurybase, 2008-2009d, s. 147). Belli saatlerin üzerinde çalışan öğretmenlere ek ödeme yapılmaktadır. Örneğin haftada 23 saat her ay ilave olarak yaklaşık 700 Danimarka Kronu alınabilmektedir. Bu ülkede en yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 3400 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

Öğretmenlerin bir sendika ya da bir meslek kuruluşuna üye olmaları zorunlu değildir. Buna rağmen öğretmenlerin %90'ı bir sendikaya üyedir. Sendikalı öğretmenler için geçerli olan koşullar sendikasız olanlar içinde uygulanmakta ve aynı toplu sözleşmeler dikkate alınmaktadır (MEB, 2006, s. 242). Öğretmenlerin performansı, toplu sözleşmeyle belirlenmiş ölçütler baz alınmak suretiyle, son derece nesnel bir yaklaşımla, anlaşma yapan işveren tarafından değerlendirilir. Öğretmen performansları maaşlarına yansımaktadır. Öğretmenlerde emeklilik yaşı kadın ve erkeklerde 67'dir. Emeklilere emekli ikramiyesi ödenmez ve Devlet memuru olan öğretmenler emeklilikte emeklilik maaşı alırlar (Eurydice Eurybase, 2008-2009d, s. 153).

Fransa'da öğretmenler devlet memurudurlar (Eurydice Eurybase, 2007-2008, s.172). Fransa'da öğretmenler için öğretmenevleri, kamp, lokal vb. sosyal tesisler bulunmamaktadır. Ancak ilkokul ve anaokulu bahçesinde bulunan lojmanlardan yönetici ve öğretmenler yararlanmaktadır. Öğretmenlere lojman tazminatı yardımı, çocuk yardımı, bölgesel tazminatlar, idari güçlük tazminatı, aile yardımı, ayrı ebeveyn yardımı, genç çocuk yardımı, özel eğitim yardımı, öğretim yılı başı yardımı yapılmaktadır. İlköğretim öğretmenleri haftada 26 saat derse girme zorunlulukları vardır. Öğretmenlerin tatilleri okul tatil sürelerine denk gelir (Eurydice Eurybase, 2007-2008, s. 182).

Öğretmenler müzelerle öğrenci götürdükleri zaman ücretsiz, diğer zamanlarda ise, indirimli girmektedirler. Belediyeler yasal zorunluluğu olmadığı halde, şehir içi toplu taşımalarda öğretmenlere belli indirim yapabilmektedir (MEB, 2006, s. 295). Fransa'da öğretmenlere uyarma, kınama, ilerleme tablosundan silme, kademe indirme, görevden geçici uzaklaştırma, emekliliğe ayırma, görevden çıkarma gibi disiplin cezaları uygulanmaktadır. İşten çıkarılma koşulları, eğitim sisteminin bütün seviyelerindeki öğretmenler için aynıdır (Eurydice Eurybase, 2007-2008, s. 188). Öğretmenlerin kılık kıyafetleri ile ilgili yasal bir düzenleme yoktur. Ancak her türlü ayrımcılığı (din, ırk vb) simgeleyen kıyafetlerin giyilmesi yasaktır. Öğretmenlerden genel ahlak kurallarına uygun ve temiz giymeleri beklenir (MEB, 2006, s. 297).

Fransa eğitim sisteminde öğretmenler için bir üst kademedeki öğretmenliğe geçiş imkânı yaygındır. Nitekim üniversite öğretim üyeliğinin ana yollarından birisi lisede öğretmenlik yapıyor olmaktır. Yine Agrade öğretmenler kolayca üniversite asistanı

olabilirler (Erdoğan, 1998, s.149). Öğretmenler hizmetleri sırasında eğitim olarak ve sınavlara girerek çeşitli yükselme olanaklarına (agreje öğretmen, yüksek kürsü öğretmeni, okul psikoloğu, formatör öğretmen, okul müdürü, milli eğitim müfettişi, bölge il eğitim müfettişliği) sahip olurlar (MEB, 2006, s. 291). Fransa'da yüksek lisans yapabilmek olanakları çok fazladır. Öğretmenlerin yükselme oranı, yeterlilikleriyle (meziyetleriyle) bağlantılıdır.

İlk ve orta düzeydeki öğretmenlerin ücretleri, öğretmenlerin seviyesine bağlı olarak değişir. Her seviye bir gösterge sayısına karşılık gelir ("puan" sayısı). Ana ücret, puan değeriyle çarpılarak belirlenir (Eurydice Eurybase, 2007-2008, s.79). Tüm kamu görevlileri ve özel sektörde çalışanlar, maaşları oranında aile yardımı ve lojman yardımı almaktadırlar. Eğitsel faaliyet tazminatı, özel eğitim zorluğu tazminatı, yönlendirme tazminatı ve sorumluluk tazminatını ise yalnız öğretmenler almaktadırlar (MEB, 2006, s. 292). Anaokulu ve sınıf öğretmenleri haftada 26 saat, agreje öğretmenleri 15 saat, branş öğretmenleri 18 saat maaş karşılığı derse girmektedirler. Ek ders ücreti yalnızca ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere verilmektedir. En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 3400 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

Tüm kamu görevlilerine verildiği gibi, öğretmenlere de sendika kurma ve sendikaya katılma hakkı verilmiştir. Sendikalara üye olmak zorunlu değildir. Öğretmenler, Bölge Milli Eğitim Müfettişleri tarafından pedagojik açıdan değerlendirilirken, okul müdürleri tarafından da yönetim açısından değerlendirilirler. Her iki değerlendirmeden alınan not, öğretmenlerin değerlendirme notu olarak geçer ve meslekte yükselmede göz önünde bulundurulur. Değerlendirme sonuçları, maaşlar üzerinde etkili değildir. Fransa'da minimum emeklilik yaşı 60'dır. Emeklilik maaşını alabilmek için ortalama 37,5 yıl çalışmış ve 60 yaşını doldurmuş olmak gerekir. Maaşın oranı çalışılan yıl sayısına bağlıdır (Eurydice Eurybase, 2007-2008, s.188).

Hollanda'da kamu okullarında çalışan öğretmenler memur konumundadırlar (Türkoğlu, 1998, s.330). Özel okullarda çalışan öğretmenler ise memur sayılmazlar. (MEB, 2006, s.323). Özel okullarda çalışan öğretmenler, hükümetçe belirlenen çalışma koşulları konusunda kamu okullarında çalışan öğretmenlerin statülerine denktirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009e, s.167). Öğretmenler yarın gün veya tam gün çalıştırılabilirler.

Öğretmenlere disiplin cezası olarak, önce uyarı, daha sonra işine son verme cezaları verilir. Hollanda'da öğretmenlere dönük indirimli veya ücretsiz hizmet, öğretmenevi, lokal, kamp, lojman gibi sosyal tesisler bulunmamaktadır. Okul içinde öğretmenlerin kılık kıyafetlerini düzenleyen yasal bir düzenleme de bulunmamaktadır (MEB,2006, s. 326). Okul yönetim kurulu öğretmenleri işe alır veya onların işlerine son verir (Eurydice Eurybase, 2008-2009e, s. 171). **İlk ve ortaokul öğretmenlerinin, yılda 930 saatten fazla olmamak kaydıyla çalışmalarını zorunludur** (Eurydice Eurybase, 2008-2009e, s.

171). Öğretmenler okul tatillerinde ulusal ve dini bayramlarda ücretli izinlidirler. Ayrıca bayan öğretmenlere doğum, evlenme ya da yakın akrabalarının ölümü, ebeveyn, hastalık gibi nedenlerle izni verilmektedir (Eurydice Eurybase, 2008-2009e, s. 171).

Gerekli görülen tüm görevleri yapan ve hizmet içi eğitimle ilgili gerekleri yerine getiren öğretmenler, düzenli olarak terfi ettirilirlere ve maaş basamaklarının en üstüne kadar çıkarlar. Söz konusu kriterleri yerine getirmeyen öğretmenler terfi ettirilmezler, eski maaşlarını almaya devam ederler (MEB, 2006, s. 323). Öğretmenler yöneticisi; yöneticiler de öğretmen olabilirler.

Eğitimde amaca uygun, iş değerlendirme sistemi gereğince kararlaştırılan her makama karşılık gelen bir ücret baremi vardır. Ücret baremi, işin içeriğine ve zorluğuna göre belirlenir (Eurydice Eurybase, 2008-2009e, s. 171). Öğretmenlerin en yüksek maaş kademesine ulaşınca kadar maaş kademelerini sırasıyla geçmesi gerekir (MEB, 2006, s. 323). Öğretmenlerden en düşük maaş alanla en yüksek maaş alanların ortalaması aylık 2800 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>). Hollanda'da üç eğitim sendikası vardır ve öğretmenler bunlardan istediğine üye olabilirler. Üye olmada bir zorunluluk bulunmamaktadır.

Öğretmenler okul müdürleri ve müfettişlerce değerlendirilmektedirler. Bir öğretmenin performansında sınıfın gözlenmesi önemli bir kaynaktır (Eurydice Eurybase, 2008-2009e, s.168). Bunun için müdür ve müfettişler ilgili öğretmenin derslerini izleyebilmekte, çalışmalarını ve ileriye dönük planları öğretmenle görüşerek değerlendirme yapabilmektedir. Öğretmenlerin başarılı olarak değerlendirilmeleri maaşlarına etki etmektedir.

Kural olarak Hollanda'da herkes gibi öğretmenler de 65 yaşında emekli olurlar ve emekli maaşı alırlar. Emeklilik maaşı öğretmenin çalıştığı süre ve en son maaşına göre hesaplanır. 1997 yılında esnek emeklilik planına göre öğretmenler 55 ile 65 yaşları arasında isterlerse emekliye ayrılabilirler (MEB, 2006, s. 324).

İngiltere'de öğretmenler kamu çalışanlarıdır fakat devlet memuru değildirler. Mesleki yaşamları boyunca hiçbir iş garantileri yoktur. Unvanlı öğretmenlerin iş sözleşmeleri belirli bir süreyi kapsayabilir veya süresizdir (Türkoğlu, 1998, s. 330). Atamalar kadrolu veya sözleşmeli olarak yapılmaktadır. İngiltere'de öğretmenler, yerel makamlarca veya okul yönetim kurulunca istihdam edilirler (Eurydice Eurybase, 2008-2009e, s. 414). Öğretmenlik mesleğinin gelir düzeyi diğer mesleklerden oldukça düşüktür (MEB, 2006, s. 332). Öğretmenlerin haftalık ders saati sayısı sınırlanmamıştır.

Öğretmenlere dönük öğretmen evleri ya da tatil kampları yoktur. Ancak yerel olarak kendi kurdukları lokaller ya da öğretmen sendikalarının tesisleri bulunmaktadır. Öğretmenler için ayrıca çocuk parası ya da sosyal yardım söz konusu değildir (MEB, 2006, s. 334). Öğretmenlerin kılık kıyafetine ilişkin yasal bir düzenleme yoktur. Giyim özgürdür. Belirlenen kurallara uygun davranmayan öğretmenlere disiplin cezası verilir.

mektedir. Öğrenciye kötü davranma, iş yerinde uyuşturucu ve alkol kullanımı, görevini yapmama veya kötüye kullanma, öğrenciye sarkıntılık ya da istismar gibi unsurlara disiplin cezası verilir (MEB, 2006, s. 335). Bir öğretmen vazifeyi suistimalden veya ceza gerektiren bir suçtan dolayı suçlu bulunmuşsa, derhal görevden alınır (Eurydice Eurybase, 2008-2009f, s. 440). Öğretmenler yılda 190 gün öğretim için, personel gelişimi ve diğer görevler için de 5 gün çalışmak zorundadır (Eurydice Eurybase, 2008-2009f, s. 435).

Öğretmenler mesleğe genellikle nitelikli öğretmen statüsünde başlarlar. Bu statü genellikle 9 basamaktan oluşur. Öğretmenler genellikle her yıl bir basamak yükselirler. Ayrıca başarılı öğretmenler basamakları ikişer ikişer geçebilirler. Her basamakta ücret yıllık olarak 1400 Dolar artar.

Öğretmenler yönetici; yöneticiler de öğretmen olabilmektedirler. Ancak uygulamada okul müdürlüğü için eğitim ya da yönetim alanında master ya da doktora (post graduate) öğrenim görmek esastır (MEB, 2006, s. 333). Öğretmenlerin maaş sistemi ve ücret derecelerinin parasal değeri, Eyalet Bakanlığı tarafından, Okul Öğretmenlerini İncelenme Heyeti'nin önerdiği hesap kabul edilerek yıllık olarak belirlenir (Eurydice Eurybase, 2008-2009f, s. 431). En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 2950 Avro'dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>). Öğretmenlerin maaşları hâkim ve uzman hekimlerle kıyaslandığında çok düşüktür. Öğretmenlerin sendika kurmaları ve kurulu sendikalara üye olmaları yasal haklarıdır. Üye olmaları zorunlu değildir. Ancak bütün öğretmenler sendikalıdır.

Öğretmenlerin performansı yıllık olarak resmi teftişle belirlenir (Eurydice Eurybase, 2008-2009f, s. 421). İngiltere'de okulların denetiminden Eğitimde Standartlar Bürosu (OFSTED) sorumludur. Bu büro teftişi kendisi yapmaz, kurum dışından müfettişleri eğitir ve okulların teftişini sözleşmeyle yaptırır (MEB, 2006, s. 332). Öğretmenlerin performansları gelirlerini arttırmaktadır. Mevcut sistemde öğretmenlerin emeklilik yaşı resmi olarak 65 olsa da, normal emekli olma yaşı kadın ve erkeklerde 60'tır (Eurydice Eurybase, 2008-2009f, s. 442).

İsviçre'de öğretmenler sözleşmeli statüsündedir ve sözleşme süreleri kısadır. Diğer bir ifadeyle hiç kimsenin 3 aydan fazla çalışma garantisi de yoktur. Öğretmenler, 1-6. sınıflarda 27-33 saat, 7-9 sınıflarda 22-31 saat ve ortaöğretim kademesinde ise haftada 22-27 saat derse girmek zorundadır (MEB, 2006, s. 378). Günlük yaşamda öğretmenlere herhangi bir konuda indirim ve ayrıcalık tanınması söz konusu değildir. Bu bağlamda İsviçre'de öğretmen evi, öğretmen lokali, öğretmen tatil kampları vs yoktur. Öğretmenlere diğer çalışanlar gibi çocuk başı aylık 150 Dolar ödenir. Öğretmenlere yılda bir maaş ikramiye verilir. Okullarda öğretmenler için herhangi bir kılık kıyafet zorunluluğu yoktur.

Öğretmenler kasten veya ihmal sonucu sorumluluklarını yerine getirmez, mesleğinin ve okulunun saygınlık, onur, şeref ve haysiyetine zarar verir duruma gelirse,

uyarılır, kınanır ve yine düzelmezse, 3 ay öncesinden haber verilmesi suretiyle görevine son verilir. Öğretmenler hizmet içi kurs ve sınav ile yönetici ve müfettiş olma olanağına sahiptir. Ayrıca tamamlayıcı bir eğitimi alarak bir üst kademede öğretmen ve yönetici de olabilirler. Öğretmenler müdür olabildikleri gibi, müdürlükten öğretmenliğe de geçebilirler (MEB, 2006, s. 377).

İsviçre’de öğretmenler, eğitim kademesine ve kıdemine göre farklılıklar gösteren maaşlar alırlar. İsviçre’de 32 basamaklı maaş baremi bulunmaktadır. Bu basamağın ilk kademesinde olanların yıllık maaşı ile son basamağında bulunanların yıllık maaşı arasında ciddi bir fark vardır. En yüksek öğretmen maaşı ile en düşük öğretmen maaşı ortalaması aylık 2760 Avro’dur (MUT, 2008, <http://www.mut.org.mt>).

İsviçre’de iki büyük öğretmen sendikası vardır. Sendika üyeliği isteğe bağlı olup, öğretmenlerin çoğu sendika üyesidir. Öğretmenin denetlenmesi, onları mesleğe atayan Belediye Okul Komisyonu tarafından belirlenen müfettişlerce yapılır. Müfettişler, öğretmeni, mesleki başarısı yönünden, okul komisyonunca seçilenler de devam ve uyum yönünden denetlerler. Müfettişlerin sayısal olarak yetersizliği ve daha çok rehberliği amaçladıklarından, öğretmenlerin performanslarının yeterince ölçülebildiği söylenemez. Dolayısıyla da performansa bağlı bir ücretlendirmeye gidilememiştir (MEB, 2006, s. 379).

Öğretmenler 65 yaşına girdikleri yılın sonunda emekli olabilirler ama yönetim isteği ile bu emeklilik 70 yaşına kadar ertelenebilir. Emekli olan öğretmene son maaşının %75’i kadar aylık ücret ödenir. Emeklilik primi ve diğer ayrıcalıklar söz konusu değildir.

Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’deki öğretmenlerin özlük haklarını yakından tanıdıktan sonra, şimdide OECD ülkelerinde öğretmenlerin çalışma koşulları ve maaşlarının ne durumda olduğunu genel olarak görmek gerekmektedir. Çoğu OECD ülkesinde öğretmen maaşları, öğretmenlerin aldığı eğitim düzeyi ile birlikte artmaktadır. Örneğin, Belçika, Danimarka, Macaristan, Endonezya, Polonya ve İsviçre’de, 15 yıllık deneyimi olan orta öğretim kurumu öğretmenin maaşı, aynı deneyimi olan bir okul öncesi öğretmenin maaşına göre en az % 25 daha fazladır. En üst dereceden maaş almak için 30 yıldan fazla çalışmanın zorunlu olduğu ülkelerde, o derecede, ortalama maaş göreve başlama maaşının yaklaşık % 78 üstündedir. Bu durumda olan öğretmenlere yıllık ortalama 47.423 USD ile 53.449 USD arası ücret ödenmektedir. Ancak, İsrail, Meksika, Şili, Polonya ve Slovenya’da, en yüksek vasıflara sahip ilkökul öğretmenleri, en az vasıflara sahip ancak benzer deneyimi olan ilkökul öğretmenlere göre % 30 daha fazla ücret almaktadırlar. OECD ülkelerinin % 40’unda bir farklılık yoktur (OECD, 2010).

2000-2011 yılları arasında, birçok ülkede öğretmen maaşları reel anlamda artış göstermiştir. Aynı dönemde sadece Fransa ve Japonya’da düşüş göstermiştir. Bazı ülkelerde ise 2008’deki ekonomik durgunluktan ötürü, 2009 ve 2011 yılları arasında

ya dondurulmuş ya da kesintiye uğramıştır (OECD, 2013). Öğretmenlerin maaşları, toplam çalışma bedelinin sadece bir bileşeni olup, öğretmenlere yapılan ödemelerde bölgesel ödenekler, aile ödeneği, toplu taşıma indirimleri, eğitimsel materyal alımında bazı vergi muafiyetleri gibi dolaylı gelir kalemleri de bulunmaktadır. Ancak, OECD ülkelerinde vergi ve sosyal haklar bağlamında büyük farklılıklar bulunmakta olup, bunların maaşları karşılaştırırken dikkate almak gerekmektedir.

Öğretmenlerin maaşları ülkelere göre farklılık göstermektedir. Estonya, Macaristan, Endonezya, Slovakya'da 15 yıllık deneyimi olan orta dereceli kurum öğretmenlerinin yıllık maaşları 15.000 USD ile 60.000 USD arasında değişirken, Almanya, Hollanda ve İsviçre'de en az 11 yıllık deneyimi olan öğretmenler bu üst sınırdan daha fazla, Lüksemburg'da ise 100.000 USD'ı aşmaktadır.

Avustralya, Kanada, Kore ve Türkiye'de 15 yıllık deneyimi olan orta öğretim kurum öğretmenleri ile ilkokul öğretmenleri arasında % 5 'lik bir fark bulunmaktadır. İngiltere, Yunanistan, Portekiz, Estonya, İrlanda, Japonya, İskoçya ve Slovenya'da bu gruplar aynı düzeyde maaş almaktadırlar. Arjantin'de ise, tam tersine, eğitim düzeyi ile birlikte maaşlar da düşmektedir: Lise öğretmenleri, öğretim yükü iki kat olmasına karşın, ilkokul öğretmenlerinden % 15 daha az kazanmaktadırlar. İsrail'de ise, ilkokul öğretmenleri lise öğretmenlerinden % 18 daha fazla kazanmaktadırlar (OECD, 2012).

Eğitim sistemleri, yüksek kalitede öğretmenleri istihdam etmede zorlanmaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki, maaş ve alternatif istihdam fırsatları, öğretmenliğin tercih edilebilirliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Santiago, 2004). Diğer meslekler ile görece olarak yeni göreve başlayan öğretmenlerin maaşları ve bu maaşlarda artış olma olasılığı, yeni mezunların öğretmenliği tercih etmesinde önemli bir faktördür. Özellikle yaşanan öğretmen iş gücüne sahip olan ve öğretmen tedarikini artırma yoluna giden ülkeler, daha cazip göreve başlama maaşları ile birlikte kariyer imkânları da sunabilmelidirler. Ancak, iyi kalitede öğretmen iş gücü sağlamak için de en yeterli ve nitelikli öğretmenleri istihdam etmenin yanı sıra, mevcut olan etkili öğretmenleri sistem içinde tutabilmek gerekmektedir.

Okul sistemleri, maaşlara ek olarak öğretmenler için ek ödemeler ve diğer teşvik edici ödenekler sunan alternatifler geliştirmektedirler. Bunlar içerisinde, bölgesel ödenekler, aile ödeneği, ödüller, toplu taşıma indirimleri, eğitimsel materyal alımında bazı vergi muafiyetleri gibi dolaylı gelir kalemleri de bulunmaktadır. Özellikle kırsal kesimde bulunan okullar deneyimli öğretmenleri cezbetmede zorluk çekmekle birlikte, daha az deneyimli öğretmenleri istihdam etmektedirler (OECD, 2005). Bu ek ödemeler, OECD ülkelerinin üçte ikisinde ve G20 ülkelerinde mevcuttur.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim sistemleri, yüksek kalitede öğretmenleri bulmakta zorlandıklarından dolayı, maaş ve alternatif istihdam fırsatları, öğretmenliğin tercih edilebilirliğini önemli

ölçüde etkilemektedir. Daha önce de tartışıldığı üzere, diğer meslekler ile karşılaştırıldığında, yeni göreve başlayan öğretmenlerin maaşları ve bu maaşlarda artış oranı, yeni mezunların öğretmenliği tercih etmesinde önemli bir faktördür. Bunlarla birlikte, özellikle yaşlanan öğretmen iş gücüne sahip olan ve öğretmen tedarikini artırma yoluna giden ülkeler, daha cazip göreve başlama maaşları ile birlikte kariyer imkânları da sunmalıdırlar. Ne var ki, iyi nitelikleri olan öğretmen iş gücünü sağlamak için de sadece en yeterli ve nitelikli öğretmenleri istihdam etmek değil, aynı zamanda etkili öğretmenleri sistem içinde tutabilmek gerekmektedir.

Diğer taraftan, okul sistemleri, maaşlara ek olarak, öğretmenler için teşvik edici başka ödenekler ve alternatifler geliştirmelidirler. Bunlar içerisinde, bölgesel ödenekler, aile ödeneği, ödüller, toplu taşıma indirimleri, eğitimsel materyal alımında bazı vergi muafiyetleri gibi dolaylı gelir kalemleri yer alabilir. Bununla birlikte, tek başına ücret ve çalışma şartlarını geliştirmek öğretmenin statü sorununu çözmeyebilir. Öğretmenlik kültürel olarak değerlendirilmediği sürece, daha iyi ücretleri teşvik etmenin yeterli olmayacağını kabul etmek gerekmektedir.

Ülkeler bazında bakıldığında incelenen ülkelerin hiçbirinde öğretmenlerin statü ve özlük haklarının emsal sayılabilecek diğer meslek gruplarından daha ayrıcalıklı bir konumda olmadığı görülmektedir. Hatta bazı alanlarda daha aşağı konumdadır. Bu ülkelerdeki öğretmenlerin aldıkları aylık ortalama maaşlara bakıldığında Türkiye'deki öğretmenlerin maaşları oldukça düşük kalmaktadır. Avrupa ülkeleri ortalaması aylık olarak, 2600-3400 Avro civarında iken, Türkiye ortalaması 1150 Avro civarındadır. Parasal ödenekler dışında Türkiye'deki öğretmenler, statü ve özlük hakları bakımından diğer ülkelere çok da geride değil, bazı konularda (öğretmenevleri, kamplar gibi) daha önde görülmektedir. Ancak, Can'ın (2015) bulgularına göre, eğitim sisteminin sürekli ve plansız değiştirilmesi, yönetici ve öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği ile yönetici ve öğretmenlerin kariyer planlarının olmaması, denetim sisteminin yetersizliği Türk Eğitim Sistemi'nin niteliksel engelleri olarak sıralanmaktadır.

İncelenen bütün ülkelerde öğretmenlerin sendika kurmaları veya kurulmuş bir sendikaya üye olmaları serbesttir. Öğretmenler sendikaların sağladığı avantajlardan yararlanmaktadırlar. Diğer yandan öğretmenler, öğretmenlik mesleği içindeki hiyerarşik yapıda ilerleyerek, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen, yönetici ve müfettiş olabilmektedirler. Ayrıca bu ülkelerin hiç birinde (Türkiye hariç) öğretmenlerin kılık kıyafetini düzenleyen yazılı bir yasal metin bulunmamaktadır. Ancak, yasal düzenleme olmadığı halde aşırınlara kaçıldığı görülmüştür.

Ülkeler bazında, öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, okul müdürleri, müfettişler ve atamayı yapan amirler tarafından yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları öğretmenlerin ücretine ve meslekte yükselmelerine farklı şekillerde etki etmektedir. Değerlendirme sonuçları, Türkiye, Avusturya, Belçika, Fransa ve İsviçre'de öğretmenlerin ücretine ve meslekte yükselmelerine pek etkileri olmazken, Danimarka, Hollanda ve İngiltere'de ciddi etkileri olmaktadır.

Öğretmenlerin emeklilik yaşları ülkelere göre küçük farklılıklar gösterse de, 60-65 yaş arası genel olarak emeklilik yaşı olarak kabul edilmektedir. Emeklilik maaşlarının hesaplanmasında ülkeler bazında değişik yöntemler uygulanmaktadır. Bu çalışma ile sorgulanması gereken esas nokta şudur ki, Türkiye’de algısal düzlemde kutsal görülen öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsünün yüksek çıkması gerçeği ile ülkemizin eğitim performansının düşük olması (21 ülke içinde 19. olması) arasındaki negatif ilişkinin açıklanmasına yönelik yeni çalışmaların yapılması kesinlikle zaruridir.

Maaş ve çalışma koşullarının iyileştirilmesiyle, doğru nitelikte daha çok sayıda insanın mesleğe karşı ilgi duymalarını teşvik etmek gerekmektedir. En iyi ve başarılı öğretmenleri istihdam edebilmek için, öğretmenliğin yüksek statüde bir meslek haline getirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sosyal statülerine nelerin katkı sağlayacağını daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Bununla birlikte, tek başına ücret ve çalışma şartlarını iyileştirmek, öğretmenin statü sorununu çözmeyecektir. Öğretmenlik kültürel olarak değerlendirilmediği sürece, daha iyi ücretleri teşvik etmenin yeterli olmayacağını kabul etmek gerekmektedir.

Kaynakça

- BURSALIOĞLU, Ziya. (1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- CAN, Ertug. (2015). Qualitative Obstacles in Turkish Education System and Suggestions. Kam la Raj 2015 Anthropologist, 20 (1,2) 289-296.
- CEDEFOP. (2012). Crisis Pushes Young People Towards Involuntary Part-Time Jobs. *www.cedefop.europa.eu/EN/articles/19357.aspx* (Erişim Tarihi: 10.07.2013).
- DUNTEMAN, George. (1989). Principal Component Analysis, Sage University, US, Paper 69.
- ERDEN, Münire. (2009). Eğitim Bilimlerine Giriş, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- ERDOĞAN, İrfan. (1998). Çağdaş Eğitim Sistemleri, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- EACEA/Eurydice. (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf (Erişim Tarihi: 2014, 4 Nisan).
- EURYDICE Eurybase. (2007/08). Directorate-General for Education and Culture – Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe - The Education System in France. European Commission
- EURYDICE Eurybase. (2008/09a). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. European Commission
- EURYDICE Eurybase. (2008/09b). The Information Database on Education Systems in Europe – The Education System in Austria. European Commission.

◆ Süleyman Davut Göker / Yüksel Gündüz

- EURYDICE Eurybase. (2008/09c). Organisation Of The Education System In The Flemish Community of Belgium. BE nl European Commission.
- EURYDICE Eurybase. (2008/09d). Organization of the Education System in Denmark. European Commission.
- EURYDICE Eurybase. (2008/09e). Organization of the Education System in the Netherlands. European Commission.
- EURYDICE Eurybase. (2008/09f). Organisation Of The Education System In The United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland. European Commission.
- EVERTON Tim, TURNER Penny, HARGREAVES Lina & PELL, Tony. (2007). "Public perceptions of the teaching profession." *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.
- GİBSON, Robert & MİTCHELL, Marianne. H. (1990). *Introduction To Counsling And Guidance*, MacMillan Pub. Comp, New York.
- GÜLCAN, Murat Gürkan. (2005). *AB ve Eğitim Süreci. AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları, Yapısal Uyum Modeli, Anı Yayıncılık, Ankara.*
- GÜNDÜZ, Yüksel ve CAN, Ertuğ. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve Uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4): 745-774.
- HACIOĞLU, Fatma ve ALKAN, Cevat. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Alkım Yayınları, Ankara.
- JACKSON, Edward. (1991). *A Users Guide to Principal Components*, John Wiley and Sons, New York.
- JUDGE, Harry. (1988) "Cross-National Perceptions of Teachers." *Comparative Education Review*, 32(2), 143-158.
- KAVCAR, Cahit. (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Tekişik Yayıncılık, Ankara.
- MUT (MALTA UNİON OF TEACHERS). (2008). Pay And Conditions Salaries (Monthly) In Europe As On January 2008 In Euros. <http://www.mut.org.mt/conditions.htm> (Erişim Tarihi:10.04.2014).
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2006). Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en> (Erişim Tarihi: 2012, 6 Aralık).
- OECD. (2008). *Mental Health in OECD Countries*, OECD Policy Brief, www.oecd.org/els/health-systems/41686440.pdf (Erişim Tarihi: 2012, 15 Aralık).

- OECD. (2008). Handbook on Constructing Composite Indicators: Methodology and User Guide, Paris. OECD (2009), *Economic Surveys: Slovenia*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-svn-2009-en (Erişim Tarihi: 2014, 8 Nisan).
- OECD. (2010). How Good is Part-Time Work?, in *Employment Outlook 2010: Moving Beyond the Jobs Crisis*, OECD Publishing (www.oecd.org/els/emp/48806797.pdf). (Erişim Tarihi: 2012, 6 Aralık).
- OECD. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>(Erişim Tarihi: 2013, 16 Nisan).
- OECD. (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (Erişim Tarihi: 2013, 6 Aralık).
- OECD. Analytical Database, January (2013). Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2 (2008) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en> (Erişim Tarihi: 2014, 18 Nisan).
- PISA (2009) Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI) (2011) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en> (Erişim Tarihi: 2012, 6 Aralık).
- PISA (2009) Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV) (2010) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> (Erişim Tarihi: 2014, 10 Nisan).
- PISA (2009) Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V) (2010) <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en> (Erişim Tarihi: 2014, 10 Nisan).
- QUINTINI, Glenda., MARTIN, John & MARTIN, Sebastian. (2007), The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries, *IZA Discussion Paper* No. 2582.
- RESMÎ GAZETE. (1973) 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Yayımlandığı Tarih: 24/6/1973 Sayı : 14574.
- SANTIAGO, Paul. (2004), The Labour Market for Teachers, in G. Johnes and J. Johnes (eds), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham.
- SPARROW, Nick. (2009). "Developing Reliable Online Polls." *International Journal of Market Research*, vol. 48(6).
- TEZCAN, Mahmut. (1994). Eğitim Sosyolojisi, Zirve Ofset, Ankara.
- TÜRKOĞLU, Adil. (1998). Karşılaştırmalı Eğitim. Dünya Ülkelerinden Örnekler, Baki Kitabevi, Adana.
- VARKEY GEMS FOUNDATION. (2013). Teacher Status Index. London.
- VERHOEVENA Jef, AELTERMANB Antonia, ROTSB Isabel & BUVENSA Ina. (2006). "Public Perceptions Of Teachers' Status in Flanders." *Teachers and Teaching: Theory And Practice*, 12 (4), 479–500.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDAKİ DERS AĞIRLIKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Osman YILDIRIM*
Serdar ARHAN**

Öz: Bu çalışmanın amacı, geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme programlarındaki ders ağırlıklarının karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, Dârulmualliminden muallim mekteplerine, köy enstitülerinden ilk öğretmen okullarına, eğitim enstitülerinden eğitim fakültelerine uzanan bu süreç, ülkemizde bir öğretmen yetiştirme geleneğinin oluştuğunun göstergesidir. Bu nedenle tecrübe ve bilgi birikiminin, ideal öğretmeni yetiştirme politikasına dönüştürülmesi gerekmektedir. Ancak sıkça model değişiklikleri, yeni gelenin kendisinden öncekini tamamen yok sayması ve değişikliklerin uygulamaya dönüştürülememesi bizi hâlâ Türkiye'ye özgü bir öğretmen yetiştirme modelinin oluşmadığı sonucuna götürmektedir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden frekans, aritmetik ortalama ve yüzde dağılımlarına göre öğretmen yetiştirme programlarının ders ağırlıklarının karşılaştırması yapılmıştır. Bu kapsamda; eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü, köy enstitüsü, öğretmen okulu, kız sanat yüksek öğretmen okulu, erkek sanat yüksek öğretmen okulu, yüksek teknik öğretmen okulu, ticaret turizm yüksek öğretmen okulu, kız teknik yüksek öğretmen okulu, Gazi Eğitim Enstitüsü, yüksek öğretmen okulu ve eğitim fakültesi programlarının ders ağırlıkları karşılaştırılmıştır.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin programları; öğretmenlik bilgisi, özel alan ve genel bilgi derslerinin ağırlıkları karşılaştırılmıştır. Ders ağırlıklarının ortalama dağılımları programlara göre farklılık göstermekle birlikte oransal olarak %50-60 alan bilgisi, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve %15-20 genel kültür derslerini içermektedir. Çalışmada elde edilen bulgular, eğitim politikacılarının ve öğretmen yetiştiren kurumların Türk eğitim sistemine özgü öğretmen yetiştirme programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, ders ağırlığı

* Eğitim Uzmanı, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

** Eğitim Uzmanı, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

THE COMPARISON OF COURSE HEFTTS IN TEACHER TRAINING PROGRAMS

Osman YILDIRIM*
Serdar ARHAN**

Abstract

The aim of the study is to compare the ration of the courses in teacher training programs from past to present. In parallel with the study, from "Darulmualimin" – a kind of school training teachers in Ottoman age – to teaching schools, from Village Institutes to primary teaching schools, from educational institutes to educational faculties the process is an indicator of the tradition of teacher training in our country. Therefore, it is needed to convert experience and knowledge to policy of training ideal teachers. However, frequent change of the models, the new comers' ignorance of predecessors, and inability to convert the changes into practice lead us to conclude that we don't have a teacher training model special to Turkey. In the study, we used document analysis as a qualitative research method. We compared the rations of the courses in teacher training programs according to frequency, mean, and percentage distributions. In this scope, we compared the rations of the courses in the programs of education high schools, institute of education, village institutes, teaching schools, art teacher high school for girls, art teacher high school for boys, technical teacher high school, trade and tourism teacher high school, technical teacher high school for girls, Educational Institute of Gazi, teaching high school, and faculty of education.

The programs of teacher training faculties were conducted via teaching knowledge, special field and general knowledge courses. Besides the average distribution of the courses differs according to the programs, it contains 50-60% field knowledge, 25-30% teaching knowledge and 15-20% general knowledge. The findings of the study may contribute to educational policy-makers' and the teacher training institutes' efforts about developing teacher training program special to Turkish educational system.

Key words: Field Knowledge, teaching knowledge, general knowledge.

*Education Expert, Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Development, Ankara.

** Education Expert, Ministry of National Education, General Directorate of Basic Education, Ankara.

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir (Kara-gözoğlu, 2003:10-12: Çelikten-Şanal-Yeni, 005: 208). Bu amacın gerçekleştirilmesinde hiç kuşkusuz en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat döneminin yenileşme girişimleri arasında 16 Mart 1848 tarihinde bir öğretmen okulu açılıncaya kadar yalnızca öğretmen yetiştiren bir kurum bulunmamaktaydı. Öğretici statüsündeki kişiler çoğunlukla genel bir öğretim kurumu olan medreselerden yetişiyorlar ya da kendi kendini otodidakt olarak yetiştirmiş kişiler arasından atanıyorlardı. Öğretici statüsündeki kişilere genel bir terimle "hoca" adı denilmekteydi (Akyüz, 1982: 41). Dârülmualimîn zaman içinde geliştirilerek, bünyesinde ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren kısımları da içine alan "Dârülmualimîn-i Âliye" adlı kuruma dönüşmüş, 1891 yılında bu kurumun içinde yer alan 'Âli' kısmı bugünkü lise düzeyindeki okullar olan idâdilere öğretmen yetiştiren bir yüksek okul haline getirilmiştir. Yüksek Öğretmen Okullarının asıl çekirdeği olan bu kurum, Cumhuriyete kadar sık sık yapı değiştirilmiş ve 1915 yılında şekillenen yapısıyla Cumhuriyete devrolmuştur (Eşme, 2003).

Özellikle günümüz dünyasında küreselleşmeyle birlikte oluşan rekabet ortamı, daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirme gereksinimini doğurmuştur. Bu nitelikleri kazandırmanın yolunun eğitimden geçtiği göz önünde bulundurulduğunda, ülkemiz açısından öğretmen yetiştirmenin küresel rekabet boyutundaki önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bununla birlikte her kültür kendi eğitim sistemini yaratır. Her toplumda eğitim, o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda, eğitim anlayış ve uygulamaları içinde geliştiği kültüre özgüdür (Özdemir, 2012, 3). Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken o sistemi ortaya koyan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurması gerekir. Türkiye'de geçmişten günümüze farklı öğretmen yetiştirme programları uygulanmıştır. Bu tecrübe ve bilgi birikiminin, ideal öğretmeni yetiştirme politikasına dönüştürülmesi gerekmektedir.

Türkiye'deki öğretmen yetiştiren programların ders ağırlıklarının bilimsel olarak araştırılması istenilen noktalarda değildir. Akyüz (1970, 1978, 1990), Dilaver (1992), Duman (1998), Eşme (2003), Kavcar (2002), Koçer (1961), Öztürk (1998), Sahin (1996, 1998, 2012), Sanal (2003, 2004, 2006), Uygun (2007) gibi araştırmacılar tarafından yayınlanmış eserler dışında öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecine ilişkin çalışmalar ağırlıklı olarak "köy enstitüleri" ekseninde odaklanmıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihçesi ile ilgili literatür incelendiğinde (Öztürk, 2008:490): (a) dönemsel araştırmalar, (b) kurum temelli araştırmalar, (c) genel Türk Eğitim Tarihi araştırmaları içinde öğretmen yetiştirme ile ilgili bölümler olarak sınıflandırmıştır.

Son yıllarda Türk Eğitim Tarihi literatürü ile ilgili Ergün (2006) ve Öztürk (2008) doküman ve içerik incelemeleri yapmışlardır. Bununla birlikte Türkiye’de öğretmen yetiştiren programların ders ağırlıklarına yönelik bir karşılaştırmanın yapılmamış olması bir eksiklik olarak görülmüş ve bu çalışma ile söz konusu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen istihdamı konusu 1990’lı yıllara kadar, neredeyse tüm öğretmenlik alanlarında sorun, “öğretmen açığı” olarak gündeme gelmiştir (Eşme, 2012). Başka bir ifadeyle, mezunlar, ihtiyacın altında olmuş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere farklı dönemlerde alternatif uygulamalar denenmiştir. Alternatif uygulamalar programların sürelerinde, düzen ve ağırlıklarında, uygulama faaliyetlerindeki farklılıkların giderilmesine yönelik olarak 28 Mart 1983 tarihinde yayımlanan 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Teşkilatlanması Hakkında Kanun ile bu birlik sağlanmaya çalışılmış, bütün öğretmen yetiştiren kurumlar Yükseköğretim Kuruluna bağlanmış, hepsinin süresi 4 yıla çıkarılmış, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin standartları belirlenmiştir. Doğal olarak bu düzenleme de pek çok sorunu birlikte getirmiştir. Bir taraftan sorunlar çözümlenmeye çalışılırken bir taraftan da yeni yeni sorunlar yaratılmıştır. Ancak bu uygulamada, “Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri nelerdir? Alan bilgisi dersleri nelerdir? Genel kültür dersleri nelerdir?” konuları gayet açık bir şekilde ortaya konmuştur (Küçükahmet, 2007: 204).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesine göre; öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliği gerektirir. Bu yeterliği sağlamanın kriterleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına üç tür muhteva kategorisinde bilgiler verilmektedir. Bunlar:

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri: “Öğretmen adayına kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir?” sorularına cevap veren derslerdir.

Alan bilgisi dersleri: Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi veren derslerdir.

Genel kültür dersleri: Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerin verildiği derslerden oluşmaktadır. Bu tanımlardan hareketle öğretmenlik lisans programlarına konacak bir dersin öğretmenlik meslek bilgisi dersi mi, alan bilgisi dersi mi, yoksa genel kültür dersi mi olduğu kolayca anlaşılır. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi programlarındaki dersler belli bir düzenleme ve ağırlıklara göre yerleştirilmelidir (Küçükahmet, 2007: 209).

Ancak geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmede ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin, çoğu zaman karmaşık, çelişkili ve yetersiz olduğu görülmektedir (Üstüner, 2004: 68). Öğretmenlerin yetiştirilme süreci, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir süreçtir (Ataç, 2003: 1-31). Bununla birlikte ders ağırlıklarının ülke gerçek-

leri ve programın özelliği göz önünde bulundurularak hazırlanamaması ve sistem bütünlüğü içerisinde geçmiş uygulama örneklerinden yararlanılarak geliştirilmemesinden dolayı sorunların büyüyerek günümüze kadar gelmesine neden olmuştur. Bundan dolayı öğretmen yetiştiren okullarda uygulanan programların ders ağırlıklarının karşılaştırılması geleceğin öğretmeninin yetiştirilmesinde ve uygulanabilir bir model geliştirilmesinde katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı geçmişten günümüze öğretmen yetiştiren programlardaki ders ağırlıklarının karşılaştırılmasıdır. Bunun için ülkemizin öğretmen yetiştirme alanındaki geçmişten gelen zengin tecrübesinden çıkarımlarda bulunmak amacıyla; öğretmen yetiştiren programların ders ağırlıkları (öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri) karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Doküman incelemesi yapılan bu çalışmada beş aşama izlenmiştir: (a) dokümanlara ulaşma, (b) orijinalliğin kontrol edilmesi, (c) dokümanların anlaşılması, (d) verilerin analiz edilmesi ve (e) çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin kullanılması yoluna gidilmiştir. Tez dokümanlarından elde edilen verilerin analizinde, betimleme amacıyla frekans tablolarından yararlanılmıştır. Ayrıca çalışmanın amacına göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamalarını kapsayan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimsek, 2008).

Araştırmanın verilerine ulaşmak için, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde ayrıntılı tarama gerçekleştirilmiştir. İlk etapta konu başlıklarında anahtar kelime olarak "öğretmen okulları" ve "öğretmen yetiştirme" başlıkları taranmıştır. Bunlara ek olarak dizin terimlerine ve tez adına "öğretmen" anahtar kelimesi yazılarak tarama tamamlanmıştır. YÖK tez veri bankasında yer almayan ancak bu alan ilişkin yapılan yayınlar da (öğretmen yetiştiren kurumların programları ve bu alana yönelik olarak yayınlanmış eserler) araştırmanın verilerine dâhil edilmiştir. Çalışmada yer alan konu başlıkları öğretmen yetiştirmenin tarihçesi göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Konu başlıkları; "Köy Enstitüleri", "İlk Öğretmen Okulları", "Orta Öğretmen Okulları", "Meslekî ve Teknik Eğitim Öğretmen Okulları", "Yüksek Öğretmen Okulları", "Eğitim Enstitüleri" ve Eğitim Fakülteleri olmak üzere yedi başlık altında toplanmıştır. Bu elde edilen veriler üzerinden frekans ve yüzde dağılımlarına göre geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme programlarının ders ağırlıklarının karşılaştırmasına yönelik kullanılan resmi dokümanlarla sınırlıdır.

Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme programlarındaki ilgili okulların ders ağırlıklarının karşılaştırılmasına kaynaklık edecek tez, eğitim programlarına, kaynak eserlere, bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

“Programlar oransal olarak % 50-60 alan bilgisi, % 25-30 öğretmenlik meslek bilgisi, % 15-20 genel kültür derslerini içermektedir (YÖK, 2007).“Şüphesiz bu oranlar her kuruma öğretmen yetiştiren programlar için kesin ölçü vermemektedir. Hangi okul kademesine ya da tipine öğretmen yetiştirilecekse muhteva kategorilerinin ağırlığı saptanırken o öğretmen tipinden beklenenler göz önüne alınır (Küçükahmet, 2007, 211). Bu oranlar erkek sanat yüksek öğretmen okulunda genel bilgi derslerine ayrılan zaman %14,3’ tür; bu oran ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulu için %40’tır. Ortaöğretim düzeyine öğretmen yetiştiren okullar dikkate alındığında ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulunda okutulan genel bilgi derslerine ayrılan zaman, diğer okullara göre daha yüksek çıkmıştır (Tablo-1).

Ortaöğretime öğretmen yetiştiren okul programlarında alan bilgisi derslerine ayrılan zaman karşılaştırıldığında, ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulunda alan derslerine ayrılan zaman %54 olup bu oran yüksek teknik öğretmen okulunda ise %73,7 olduğu görülmektedir. Eğitim programlarında alan bilgisi derslerine en çok zaman ayıran iki okul, yüksek teknik öğretmen okulu ile erkek sanat yüksek öğretmen okuludur (Şekil -4).

Okullar arasında öğretmenlik bilgisi derslerine ayrılan zaman yönünden büyük farklılıklar bulunmaktadır. Ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştiren okullardan yüksek teknik öğretmen okulu programlarında öğretmenlik bilgisi derslerine ayrılan zaman, tüm derslerin %5,9’u kadardır. Bu oran aynı düzeye öğretmen yetiştiren okullar arasındaki sayısal değeri göstermesi bakımından önemlidir. Pratik sanat okullarına öğretmen yetiştirmek amacı ile kurulan erkek ve kız sanat yüksek öğretmen okulları programlarında öğretmenlik bilgisi derslerine ayrılan zaman arasındaki fark dikkat çekicidir (Şekil-5).

Öğretmen okullarında okutulan zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri; psikoloji, eğitim sosyolojisi, ölçme ve değerlendirme, öğretim yöntemleri, özel öğretim yöntemleri ve uygulama dersleri olup bütün öğretmen okullarında okutuldukları görülmektedir (Şekil-1). Ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulunda uygulamaya ayrılan zaman haftada dört saat iken bu miktar kız teknik yüksek öğretmen okulunda haftada 16 saattir (Doğan, 1997:113) . Ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulunda öğretmenlik bilgisi derslerinin son üç yarı yıla, yüksek teknik öğretmen okulunda ise son dört yarı yıla, bazı öğretmen okullarında ise öğretmenlik bilgisi derslerinin bütün yarı yıllara dağıldığı görülmektedir (Tablo-1).

Öğretmen Yetiştiren Programlar	Birinci Sınıf		İkinci Sınıf		Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf	
	%		%		%		%	
	I. Dönem	II. Dönem	I. Dönem	II. Dönem	I. Dönem	II. Dönem	I. Dönem	II. Dönem
Yüksek Öğretmen Okulu		4	16	16	16	16	16	16
Gazi Eğitim Enstitüsü	11	11	14	14	25	25		
Eğitim Enstitüsü	25	25	25	25				
Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu	4	6	7	11	16	15	7	34
Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu						23	61	16
Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu	5	5	15	15	30	30		
Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu	21	21	19	29				
Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu	22	22	22	34				
Yüksek Teknik Öğretmen Okulu					7	16	35	42

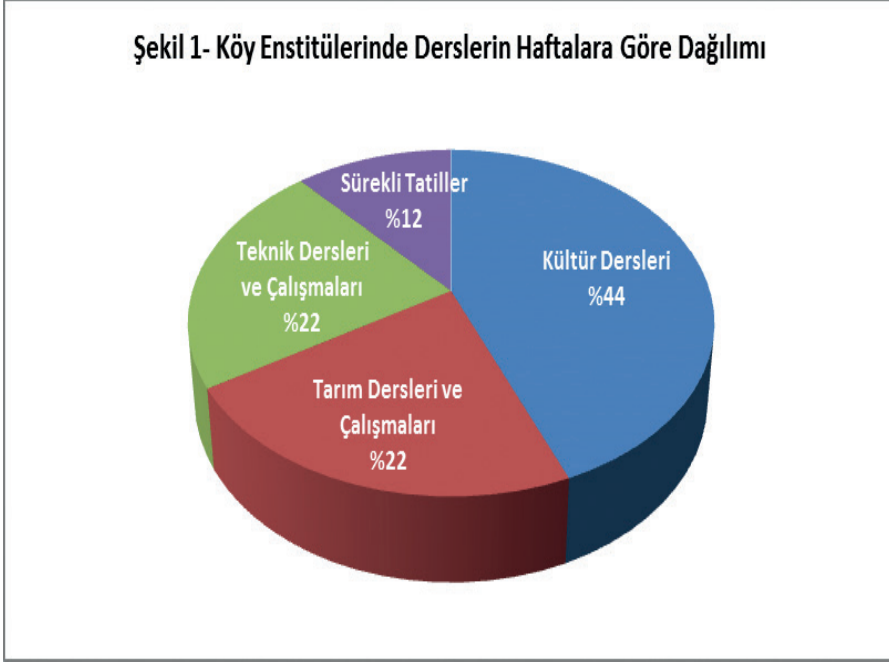
1- İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

1.1- Köy Enstitüleri:

Köy enstitüleri, 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Yasa'ya dayanarak kurulmuştur. Köy enstitüleri, Türkiye'nin 1930'lu yıllardaki kültürel ve sosyoekonomik gerçeğinden doğan eğitim kursları ve köy öğretmen okulları geleneğinin bir devamı olup onlara yüklenmiş olan misyonu devam ettirmiştir. Öğretim süreleri ilkökul üzerine 5 yıl olan köy enstitülerinin görevi sadece köylere öğretmen yetiştirmek değil, aynı zamanda sağlık memuru ve ebe yetiştirmektir.

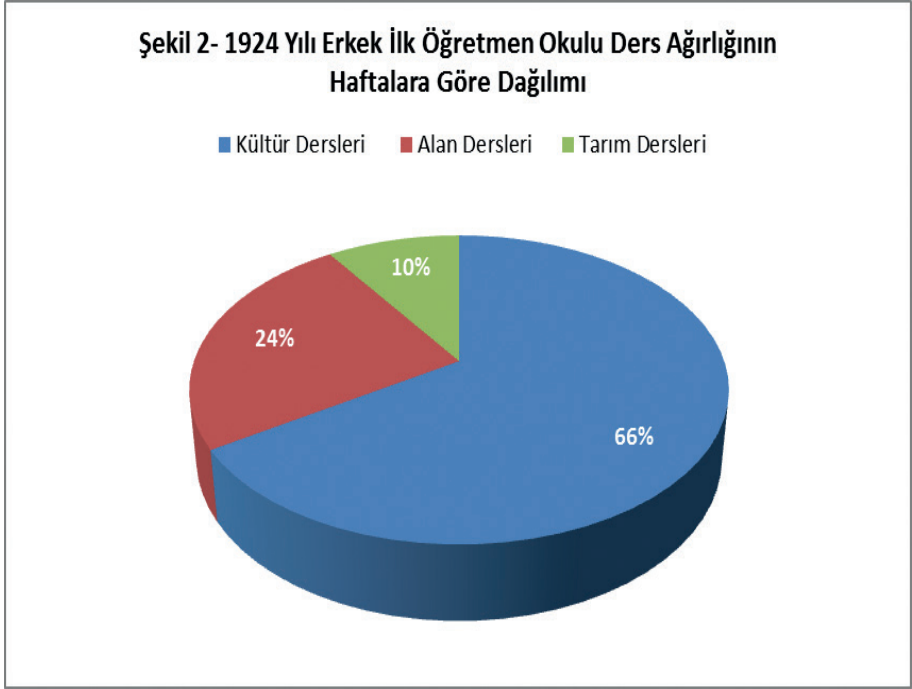
Köy Enstitüsü Programı: Kültür dersleri, tarım dersleri ve çalışmalar, teknik dersler ve çalışmalar şeklinde gruplandırılmıştır. Enstitülerde Türkçe, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, matematik, fizik, kimya, tabiat ve okul sağlık bilgisi, yabancı dil, el yazısı, resim-iş, beden eğitimi ve ulusal oyunlar, müzik, askerlik, ev idaresi ve çocuk bakımı, öğretmenlik bilgisi dersleri okutulmuştur. Toplumbilim, iş eğitimi, çocuk ve iş ruh-

bilimi, öğretim metodu, ziraat işletme bilgisi ve kooperatifçilik dersleri beş yıllık süre içinde verilmiştir. Bunlardan kültür dersleri 114, tarım dersleri ve çalışmalar 58, teknik dersler ve çalışmalar 58, sürekli tatiller 30 hafta şeklinde dağıtılmıştır. Kültür dersleri tüm dersler içinde %44'ünü, tarım ve teknik dersleri ve çalışmaları ise %22'sini oluşturmaktadır (Şekil-1). Bu derslerin haftalık süre bakımından dağılımı ise; kültür dersleri her hafta 22 saat, tarım ve teknik dersleri her sınıfta, haftada 11 saat olarak verilmiştir (Şekil-1).



1.2- İlk Öğretmen Okulları

İlk öğretmen okulları, Cumhuriyet'in başlangıcından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini yerine getirmiştir. 1923–1924 eğitim öğretim yılında bina, araç gereç gibi en temel donanımlardan yoksun olan bazı öğretmen okulları kapatılarak az sayıda tam donanımlı ve kadrolu öğretmen okulları kurulma yoluna gidilmiştir. 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile iki tip öğretmen okulu oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi muallim mektepleri (öğretmen okulları) diğeri ise köy muallim mektepleridir (Öztürk, 1996: 91).



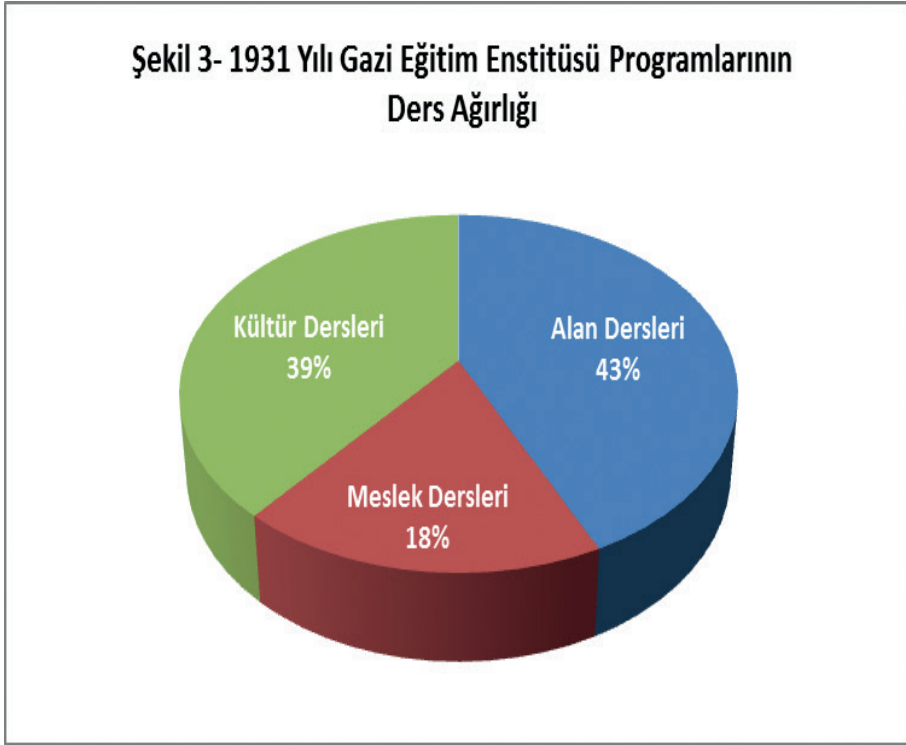
Erkek İlk Öğretmen Okulu Programı: Kültür dersleri, tarım dersleri ve alan dersleri şeklinde gruplandırılmıştır. Gruplandırmalar beş yıllık süreyi kapsamaktadır. Dersler; kültür dersleri 97, tarım dersleri 36, alan dersleri 14, şeklinde dağıtılmıştır. Kültür dersleri tüm dersler içinde %66'sını, alan dersleri %24'ünü, tarım dersleri ise %10'unu oluşturmaktadır (Şekil-2). Bu derslerin haftalık süre bakımından dağılımı ise kültür dersleri haftada; birinci sınıfta 25, ikinci sınıfta 23, üçüncü sınıfta 21, dördüncü sınıfta 18, beşinci sınıfta ise 10 saattir. Alan dersleri haftada; birinci sınıfta 3, ikinci sınıfta 3, üçüncü sınıfta 5, dördüncü sınıfta 7, beşinci sınıfta ise 18 saattir. Tarım dersleri haftada; ikinci sınıfta 2, üçüncü sınıfta 2, dördüncü sınıfta 3, beşinci sınıfta ise 7 saat olarak yer verilmiştir (Yücel, 1938:229).

2- Orta Öğretmen Okulları

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak, üç yıllık eğitim enstitüleri olmuştur. Bu okullar, 1978-1979 eğitim öğretim yılından 1981-1982 eğitim öğretim yılı sonuna kadar "yüksek öğretmen okulu" adıyla işlevlerini sürdürmüşlerdir. Bu tür öğretmen okullarının kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 eğitim öğretim yılında Konya'da açılan "Orta Muallim Mektebi" bir yıl sonra Ankara'ya nakledilerek okulun adı (1929-1930 eğitim öğretim yılında) "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" olarak değiştirilmiştir.

2.1- Gazi Eğitim Enstitüsü:

“Cumhuriyet döneminde ortaokul öğretmeni yetiştirilmesinde en büyük görevin eğitim enstitülerine düştüğü bir gerçektir.” (Oğuzkan, 1983: 605). Bu tür öğretmen okullarının kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 eğitim öğretim yılında Konya’da açılan “Orta Muallim Mektebi” olmuştur. Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü daha sonraki yıllarda Türkçe bölümüne pedagoji, matematik, fiziki ve tabii ilimler, tarih-coğrafya, iş dersi ve resim, beden terbiyesi, müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümlerinin de eklenmesiyle bu öğretmen okulu, ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tümü için öğretmen yetiştirir bir konuma gelmiştir.



Gazi Eğitim Enstitüsü programında bütün bölümlerde alan derslerinin ağırlığının %40-44; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığının %17,8-19 genel kültür derslerinin ağırlığının ise %37,8-40 arasında değişmiştir (Duman, 1988: 55).

İlk yıllarda okulun eğitim öğretim süresi üç buçuk yıl olup bunun iki yılı hazırlık, bir buçuk yılı da meslek eğitimine ayrılmıştır. 1937-1948 yılları arasında açılan müzik bölümünün öğretim süresi üç yıl, Almanca ve İngilizce bölümlerinin süresi ise iki yıl olarak belirlenmiştir.

Yüksek öğretmen okulu adını alan Gazi, Necati, Bursa, Diyarbakır, Kazım Karabekir, Atatürk, Buca, Selçuk, Samsun, Fatih eğitim enstitüleri 1982 yılı Temmuz ayı itibariyle yaklaşık 16 bölümde öğretmen yetiştirmekte iken 1982 yılında mevcut üniversitelere veya yeni açılan üniversitelere bağlanıp eğitim fakülteleri adını almışlardır. Yeni düzenleme sonucu, “Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme açısından çok önemli bir rol oynamış bulunan bu eğitim kurumları ad olarak da olsa artık eğitim tarihimizin malı olmuşlardır.” (Oğuzkan, 1983: 608).

3- Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme

3.1- Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulları:

Kız meslek öğretmen okulu 1934 yılında Ankara’da açılmıştır. 1947-1948 eğitim öğretim yılı başından itibaren okulun adı “kız teknik öğretmen okulu” olarak değiştirilmiş, öğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılarak öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Kız teknik öğretmen okulunun iki yıllık ortaokul öğretmeni yetiştiren kısmında öğrencilere, psikoloji ve pedagoji gibi meslekî dersleri alırken diğer taraftan da kendi alanlarında uygulamalara katılarak pratik bilgi ve becerileri geliştiriliyordu. Bu okullardan mezun olanlar ortaokullara biçki-dikiş ve ev idaresi öğretmeni olarak atanmaktaydılar. Bunlardan başarılı olanlara üçüncü sınıfa geçme imkânı tanınmıştır. 1961-1962 eğitim öğretim yılında okulun adı “kız teknik yüksek öğretmen okulu” olarak değiştirilmiştir (MEB,1995: 48-49).

Okulun programları üzerinde de ciddi çalışmalar yapılmış ve önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu konuda, dönem içerisinde yapılan ilk ve en önemli çalışma, yabancı uzmanlardan da yararlanılarak kurulan program geliştirme komisyonunun yaptığı çalışma olmuştur. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan program, Talim ve Terbiye Kurulunun 7 Kasım 1968 tarih ve 302 sayılı Kararı’yla kabul edilerek 1968-1969 öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur.

Bu programda, öğretmenlik bilgisi dersleri, çeşit, sayı ve ağırlık olarak önemli miktarda artmıştır. Programda, öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığı % 23, genel bilgi derslerinin ağırlığı % 30, alan derslerinin ağırlığı ise % 47’dir (Tablo-1).

Program 1969-1970 öğretim yılında yeniden değişikliğe uğramış bu değişiklikte, alan derslerinin azalması pahasına öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlıklarında % 3 ile % 4 arasında tekrar bir artış sağlanmıştır (Duman, 1998: 191).

3.2- Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulları:

Erkek meslek öğretmen okulu 1937-1938 eğitim öğretim yılında açılmış, eğitim süresi üç yıl olup üç bölümden oluşmuştur. 1946 yılında öğretim süresi 4 yıla çıkarılan ve programlarında değişiklik yapılan okulun adı 1962 yılında “erkek teknik yüksek öğretmen okulu” olarak değiştirilmiştir (Duman,1991: 101).

1950’li yıllara kadar sayı yönünden büyük artış gösteren orta dereceli ticaret okullarının meslek öğretmeni ihtiyacı, “yüksek iktisat ve ticaret okulları” mezunları ile

karşılanmaya çalışılmıştır. Ticaret okullarının meslek öğretmeni ihtiyacını karşılamak üzere 1955-1956 eğitim öğretim yılında açılan “ticaret yüksek öğretmen okulunun öğretim süresi başlangıçta 3 yıl olup 1965-1966 eğitim öğretim yılında okulun adı “ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulu” olarak değiştirilmiş ve öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (MEB,1995: 51).

Erkek teknik yüksek öğretmen okuluna 1970 yılından sonra kız öğrenciler alınmaya başlanmasıyla okulun adı yüksek teknik öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir.

Talim ve Terbiye Dairesinin 08.10.1986 tarih ve 238 sayılı Kararı'yla kabul ettiği Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği'nde okulun tesviye, demir işleri, döküm-model, motor, elektrik, elektronik, ağaç işleri ve yapı bölümlerinden oluştuğu, bununla birlikte ihtiyaç hâlinde başka bölümlerin de açılabilceği belirtilmiştir.

Erkek teknik yüksek öğretmen okulunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığı 1955 yılından itibaren %10' u bile geçmiyorken 1968 yılından sonra yapılan program değişikliklerinde; öğretmen yetiştiren diğer kurumların çoğunda öğretmenlik bilgisi derslerinin ağırlığının yükselmesine rağmen bu oran, erkek teknik yüksek öğretmen okulunun %7,1'e kadar inmiştir (Tablo-1). Yüksek teknik öğretmen okulunda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ikinci sınıftan itibaren verilmekte olup bu özelliği ile de diğer öğretmen yetiştiren kurumlardan ayrılmaktadır (Duman, 1988: 197).

3.3- Yüksek Teknik Öğretmen Okulları:

Erkek teknik öğretmen okulu, erkek sanat okullarının meslekî ve pratik derslerine öğretmen yetiştirmek üzere 1937-1938 eğitim öğretim yılında Ankara Bölge Sanat Okuluna bağlı olarak aynı binada açılmış olup okulun eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir (Öztürk, 1996, 244). Bölge sanat okulunun bazı öğretmenleri bu okulun derslerine girmiştir. Okulda demir ve ağaç şubesi olmak üzere iki bölüm üzerinden eğitim öğretim hizmetleri başlamıştır. Bu okullarda okuyabilmek için aranan şartlar arasında beş yıllık bölge sanat okullarından mezun olmak, en az iki yıl alanında çalışmış olmak, ilkokuldan mezun olduktan sonra en az yedi yıl (ilgili alanlarda) marangozluk ya da demircilik yapmış olmak şartları aranmıştır. Öğrenci seçiminde yazılı ve mülakat yöntemi uygulanmış olup sınavın içeriğini; genel teknoloji, mesleki teknoloji, hesap, makine ve motor (yalnız demirci ve tesviyeciler için) teknik resim, ilkokul mezunlarına ise yukarıdakilerden başka Türkçe ve matematik derslerinden oluşan sorular yöneltmiştir. Ayrıca yüksek teknik öğretmen okullarında haftalık 44 saatlik bir ders süresine yer verilmiş olup üçüncü sınıftan itibaren sosyoloji (iki saat), mesleki (bir saat) psikoloji ve mesleki tedris usulü (iki saat) gibi öğretmenlik formasyon dersleri okutulmuştur. (Öztürk, 1996: 244) (Tablo-1).

3.4- Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulları:

Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan çalışmalar sonucu sanat okullarının sayısının artmaya başlaması, öğretimin kalitesini yükseltmek isteği ve öğretmen yetiştirmede geçici önlemlerin yetersizliği bu okullara meslek öğretmeni yetiştirilmesinde kalıcı

bazı girişimlerde bulunulmasını zorunlu hâle getirmiştir. Nitekim işe önce; genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde olduğu gibi, yasal temelden başlanarak 08.07.1936 tarih ve 3007 sayılı “Kültür Bakanlığına Bağlı Erkek Meslek Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanun” çıkarılmıştır.

Erkek sanat öğretmen okulunda, haftalık ders saati sayısının 44 olduğu; programda genel ve mesleki psikoloji, genel ve mesleki tedris usulü adlarında iki öğretmenlik bilgisi dersinin bulunduğu, bunun da programdaki ağırlığının % 4,1 olduğu ve 3. sınıfta haftada 9 saatlik “ders uygulamasına” yer verilmiştir (Duman, 1988: 60).

3.5- Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulları:

Ticaret öğretmen okulu Ankara’da öğretim süresi 3 yıl olmak üzere 16 Ocak 1956 tarihinde açılmıştır. 1959 yılında “ticaret yüksek öğretmen okulu”, 1965 yılında da “ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulu” olarak adı değiştirilmiş ve öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1982 yılında “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkındaki (41 Sayılı) Kanun Hükmünde Kararname”nin değiştirilerek kabulüne dair 2809 sayılı Kanun’la kurulan Gazi Üniversitesi bünyesine alınmış ve “Mesleki Eğitim Fakültesi-Ticaret ve Turizm Eğitimi Bölümü” olarak öğretime devam etmiştir. 2009 yılında çıkarılan 15546 sayılı Kanun’a göre bazı yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan teknik eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, ticaret ve turizm eğitim fakülteleri ile endüstriyel sanatlar eğitim fakültesinin kapatılması ve aynı yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak yeni fakülteler kurulması hakkındaki ekli Karar’ın yürürlüğe konulması; Millî Eğitim Bakanlığının 28/09/2009 tarihli ve 25377 sayılı yazısı üzerine, 28/03/1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanun’un ek 30. maddesine göre turizm fakültesine dönüştürülmüştür.

1965 tarihli ders dağıtım çizelgesine göre öğretmenlik bilgisi derslerinin program içindeki ağırlığı %10 kadar iken bu oran, genel kültür dersleri için %19; alan bilgisi dersleri için ise %71’dir (Şekil-4). Ayrıca son sınıf öğrencileri son dönemde haftada üç yarım gün öğretmenlik uygulaması yapmak zorunluluğu getirilmiştir (Duman, 1988: 124).

5- Öğretmen Okulları:

İlkokullara sınıf öğretmeni yetiştiren ilk öğretmen okulları 1974 yılından itibaren Millî Eğitim Temel Kanunu’nun uygulanmaya başlamasıyla iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüştür. Öğretmen yetiştirme fonksiyonunu kaybeden ilk öğretmen okullarından bazıları ise öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek amacıyla öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Öğretmen liseleri, 1989 yılına kadar ortaöğretim kurumu olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüş olup 1990 yılından itibaren bu okullar Anadolu öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Bu okulların programında yer alan derslerin ağırlığının %12’sini öğretmenlik formasyon dersleri, %51’ini alan bilgileri, %37’sini ise genel kültür dersleri oluşturmaktadır (Şekil-4).

Anadolu öğretmen liselerinin onuncu sınıfında öğretmenlik mesleğine giriş ve eğitim psikolojisi iki saat, on birinci sınıfında öğretim ilke ve yöntemleri üç saat, on

ikinci sınıfında Türk eğitim tarihi bir saat, eğitim sosyolojisi ise iki saat olmak üzere toplamda haftada öğretmenlik meslek bilgisi on saat üzerinden verilmiştir. Anadolu öğretmen liseleri 05.06.2014 tarihli ve 2288835 sayılı Bakan onayı ile fen liselerine, sosyal bilimler liselerine ve Anadolu liselerine dönüştürülmüştür.

6-Yüksek Öğretmen Okulları:

1923-1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede iki kaynaktan söz edilebilir. Bunlar “yüksek öğretmen okulları” ve “üniversiteler”dir. Cumhuriyet döneminde özellikle lise ve dengi okulların genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de yüksek öğretmen okullarıdır. 1891 yılında İstanbul’da kurulan “Dârümuallimin-i Âliye”, yüksek öğretmen okulunun başlangıcı sayılır (Oğuzkan, 1983,421). Okul, 1923-1963 yılları arasında ancak 630 mezun verebilmiştir. Lise öğretmenlerine duyulan ihtiyacın giderek artması karşısında 1959 yılında Ankara’da, 1964 yılında da İzmir’de birer yüksek öğretmen okulu daha açılmıştır.

Ankara Yüksek Öğretmen Okulunun ilk mezunlarını verdiği 1962-1963 eğitim öğretim yılında mezun sayısı 66’ya, bir sonraki yıl ise 102’ye yükselmiştir. Mezunların büyük çoğunluğu akademik kariyere devam ettikleri için yüksek öğretmen okullarının lise öğretmeni gereksinimini kısa sürede karşılayamamıştır (Kaya, 1984, 67). Bu okulların programında yer alan derslerin ağırlığının %63,6’sını öğretmenlik meslek bilgisi, %36,4’ünü, genel bilgi dersleri oluşturmaktadır (Şekil-5).

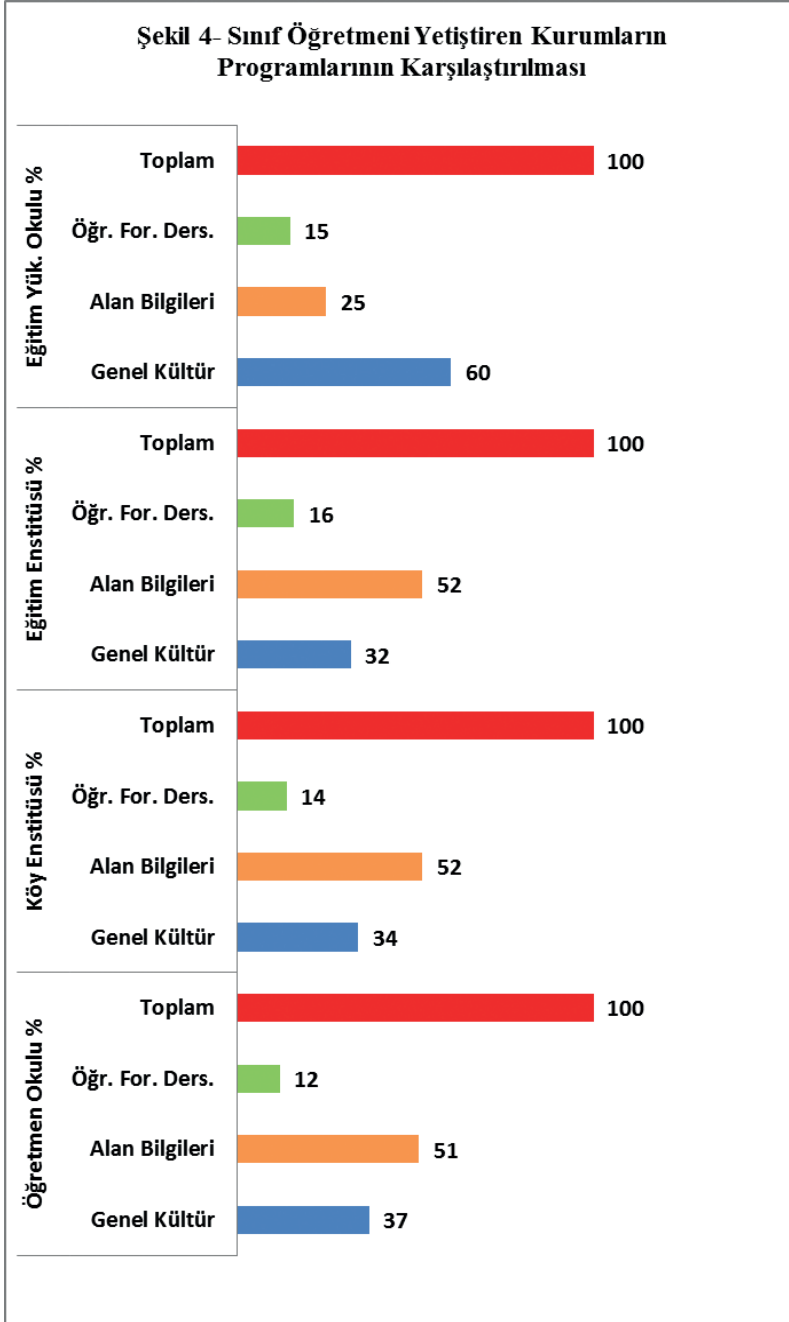
7- Eğitim Yüksek Okulları

20 Temmuz 1982 tarihinde çıkan (41 sayılı) Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren bütün yüksek öğretim kurumları üniversitelere devredilerek öğretmen yetiştirme işi, yeni bir yapı ve statüye kavuşturulmuştur.

Bu yeni sistemde, ilköğretime öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri, eğitim yüksek okulu; genel ve mesleki ortaöğretime öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulları, eğitim fakültesi; kız teknik yüksek öğretmen okulu, ticaret turizm yüksek öğretmen okulu ve endüstriyel sanatlar yüksek öğretmen okulu, mesleki eğitim fakültesi; teknik yüksek öğretmen okulları, teknik eğitim fakültesi; yüksek İslam enstitüleri, ilahiyat fakültesi adıyla yeniden teşkilatlandırılmışlardır.

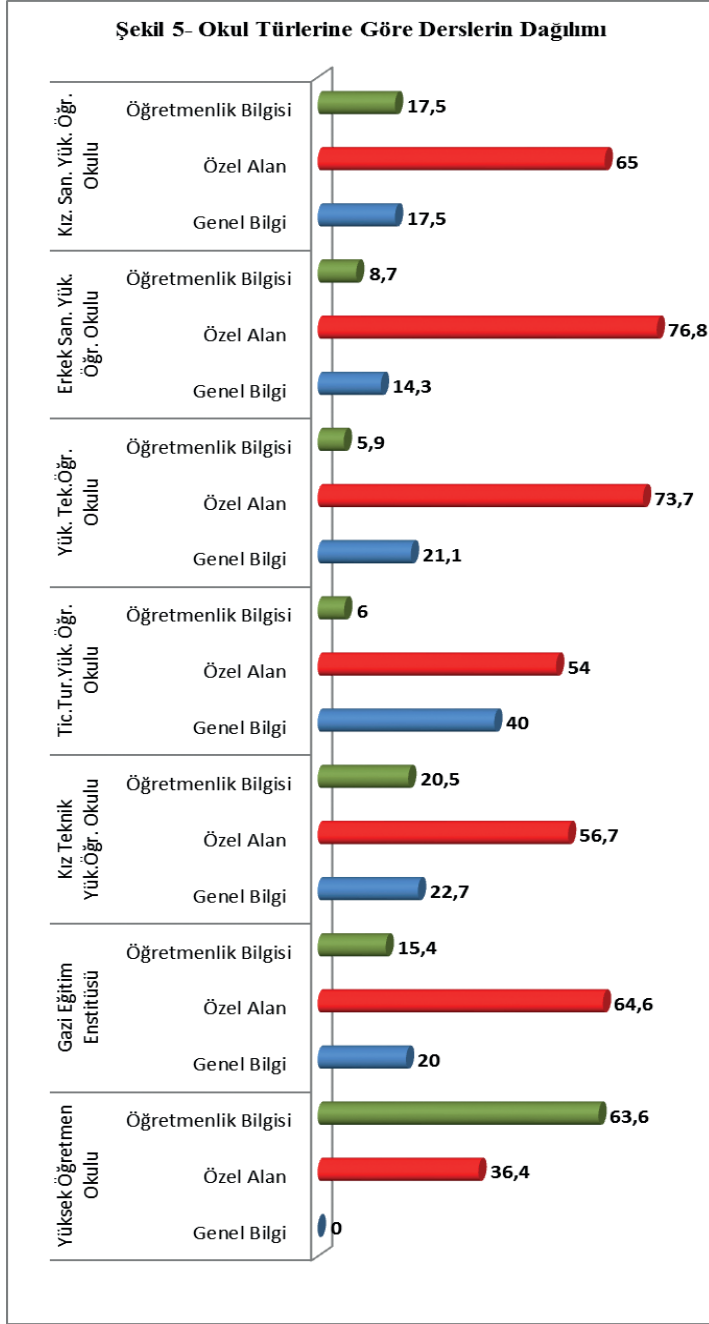
1989-1990 yılında eğitim yüksek okullarının öğretim süresi dört yıla çıkarılmış olup 03 Temmuz 1992 tarihli ve 3837 sayılı Kanun’la okul öncesi eğitimi ve sınıf öğretmenliği bölümleri olarak da ikiye ayrılmıştır.

Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların bölümlerindeki derslerin dağılımı karşılaştırıldığında eğitim yüksek okulu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, derslerin %15’ini, alan bilgisi dersleri %25’ini, genel kültür dersleri %60’ını; eğitim enstitüsünde okutulan derslerin ağırlığı, öğretmenlik meslek bilgisi dersi, derslerin %16’sını, alan bilgisi %25’ini, genel kültür %32’sini; köy enstitüsünde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerin %14’ünü, alan bilgisi %52’sini, genel kültür %34’ünü; öğretmen okulunda okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersi, derslerin %12’sini, alan bilgisi %51’ini, genel kültür dersleri ise %37’sini oluşturmaktadır (Öztürk, 1998: 102) (Şekil-4).



1983-1984 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim yüksek okullarında Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan Eğitim Yüksek Okulları Sınıf Öğretmenliği Programı uygulanmaya başlanmış olup bu derslerin dağılımı (Şekil-4) gösterilmiştir.

Okul türlerine göre derslerin dağılımına bakıldığında; kız sanat yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %17,5'ini, alan bilgisi %65'ini, genel kültür %17,5'ini; erkek sanat yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %8,7'sini, alan bilgisi %76,8'ini, genel kültür %14,3'ünü; yüksek teknik öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %5,9'unu, alan bilgisi %73,7'sini, genel kültür %21,1'ini; ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %6'sını, alan bilgisi %54'ünü, genel kültür %40'ını; kız teknik yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %20,5'ini, alan bilgisi %56,7'sini, genel kültür %22,7'sini; Gazi Eğitim Enstitüsü Okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %15,4'ünü, alan bilgisi %64,6'sını, genel kültür %20'sini; yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %63,6'sını, alan bilgisi %36,4'ünü oluşturmaktadır (Duman, 1998: 259) (Şekil-5).



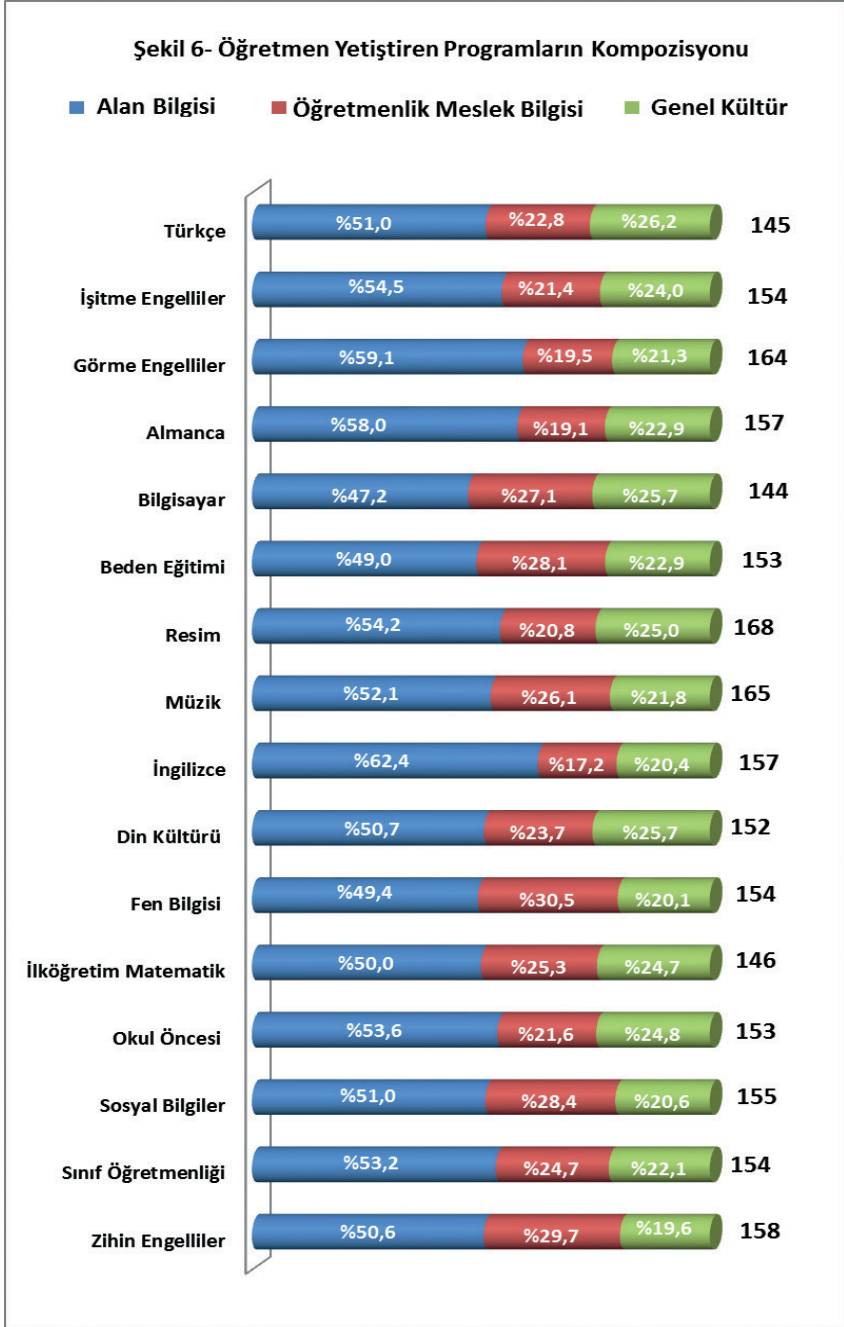
7-Eğitim Enstitüleri:

1973 tarihli ve 1739 sayılı Kanun ile her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmesi hükmü getirilmiştir. Bu Kanun, Türkiye’de öğretmen yetiştirme- de nicelikle birlikte niteliğin artırılması amacıyla çıkarılmıştır. Bu amaca uygun olarak 1974-1975 eğitim öğretim yılından itibaren aynı Kanun’da tarif edilen temel eğitimin birinci kademesine yani ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek amacıyla iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Bu gelişmeye paralel olarak eski öğretmen okulları 1973-1974 eğitim öğretim yılından itibaren lise hâline getirilmiştir. 1974-1982 yılları arasında işler durumunda bulunan bu kurumların amacı öğretmen yetiştirmektir. Öğretmen lisesi mezunu öğrencilere iki yıllık eğitim enstitüsüne girişte çeşitli avantajlar sağlanarak bu iki kurum arasında zayıf da olsa bir devamlılık kurulmaya çalışılmıştır. Öğrenciler eğitim öğretim süresince elde ettikleri bilgi ve becerileri meslek alanında güvenle kullanabilmeleri için öğretmenlik uygulamalarına katılmışlardır. Uygulama son yarıyıldaki dört haftalık bir süreyi kapsamıştır. 26.10.1957 tarihli ve 236 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla eğitim enstitülerinin bütün bölümlerinin meslek dersleri programı yeniden düzenlenirken aynı programda Millî Eğitimin, enstitünün ve meslek derslerinin amaçları hiyerarşik bir bütünlük içerisinde belirlenmiş; eğitim öğretim ilkeleri tespit edilmiş; öğretmenlik uygulamaları için bazı kurallar getirilmiştir. Bu düzenlemede öğretmenlik bilgisi derslerine yenileri eklenirken program içindeki ağırlığı da bir ölçüde artırılmıştır. Bu ağırlık bölümlere göre %10 ile %25 arasında değişmektedir (Duman, 1988: 111) (Şekil-4).

İki yıllık eğitim enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmiş ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmıştır. 20 Temmuz 1982 tarihinde bu enstitüler eğitim yüksekokulu adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (YÖK,1998: 5).

8- Eğitim Fakülteleri:

1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi Millî Eğitim Bakanlığına verilmiş ise de üniversiteler de öğretmen yetiştirmede önemli bir kaynak olmuştur. Özellikle, 1970’li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerde eğitim bölümleri açılarak “pedagojik formasyon” programı yoluyla (İnönü Üniversitesi Temel Bilimler Fakültesi, ODTÜ Fen-Edebiyat Fakültesi) lisans düzeyinde öğretmenlik programları açılmıştır. (Küçükahmet, 1976: 3) Üniversitelerde düzenlenen sertifika programları arasında gerek derslerin sayısı ve dağılımı, gerekse içeriği açısından oldukça önemli farklılıklar olmuştur.



Öğretim programların esnek yapısı nedeniyle, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirilebilecek ve alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin toplam kredideki oranları toplu olarak verilmiştir (21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulu Kararı) (Şekil 6). Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek fakültelere, programların yaklaşık %30 oranında dersleri belirleme yetkisi verilmekte seçmeli ders olanağı artırılmaktadır. "Hangi okul kademesine ya da tipine öğretmen yetiştirilecekse muhteva kategorilerinin ağırlığı saptanırken o öğretmen tipinden beklenenler göz önüne alınır." Örneğin, okul öncesi öğretmenliğinde daha çok genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmak beklenir (Şekil 6). Bu kademe öğretmenliği için alan bilgisinde fazla derinleşmeye gerek yoktur. Okul kademesi yükseldikçe alan bilgisinde derinleşme aranmalıdır (Küçükahmet, 2007: 4).

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi derslerine en çok zaman ayrılan iki okul, yüksek teknik öğretmen okulu ile erkek sanat yüksek öğretmen okulları olup; kız sanat yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %17,5'ini, alan bilgisi %65'ini, genel kültür %17,5'ini; erkek sanat yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %8,7'sini, alan bilgisi %76,8'ini, genel kültür %14,3'ünü; yüksek teknik öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %5,9'unu, alan bilgisi %73,7'sini, genel kültür %21,1'ini; ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %6'sını, alan bilgisi %54'ünü, genel kültür %40'ını; kız teknik yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %20,5'ini, alan bilgisi %56,7'sini, genel kültür %22,7'sini; Gazi Eğitim Enstitüsü Okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %15,4'ünü, alan bilgisi %64,6'sını, genel kültür %20'sini; yüksek öğretmen okulu öğretmenlik meslek bilgisinin ağırlığı tüm derslerin %63,6'sını, alan bilgisi %36,4'ünü oluşturmaktadır.

Öğretmen yetiştirme görevi Yükseköğretim Kuruluna aittir. YÖK'ün kontenjan belirlemede, öğretmen yetiştiren fakültelerinin akademik kadro ve fiziki koşulları ile istihdam faktörleri dikkate alınmalı, yasaların "bir ihtisas mesleği" olarak tanımladığı öğretmenliğin 25-30 kredilik öğretmenlik formasyon eğitimi ile kazanılamayacağı bilinmeli bu fakültelerin ders ağırlıkları teori ve uygulama dengesi göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme programları oransal olarak %50-60 alan bilgisi ve becerileri, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %15-20 genel kültür derslerini içermelidir. Ayrıca bu çalışma; Küçükahmet (2007), Özcan (2012) gibi birçok araştırmacının belirttiği üzere öğretmenler "ne bildikleri" ve "ne yapabildikleri," gerçek ortamlarda gerçekleştirebilme fırsatı tanınmalı, bunu da sürece yayararak gerçekleştirmelidir. Bunun içinde de öğretmenlik uygulaması derslerinin ağırlığı artırılmalıdır. Bununla

birlikte ders ağırlıklarının dağılımında sağlanacak birlik, yetişecek öğretmenin standardını da yükseltecektir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi programları geçmiş tecrübe birikim ve uygulama örneklerinden yararlanılarak belli bir ağırlıkla ülke gerekleri göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- AKYÜZ, Yahya (1970). "Türkiye'de ilk öğretmen kuruluşları hakkında orijinal bir belge ile unutulmuş bir kaynak." *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 3.1 (109-119), Ankara.
- ATAÇ, E. (2003). "21. Yüzyılda Öğretmen Eğitimi: Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Değerlendirilmesi" konulu panelde yaptığı açılış konuşması. 18 Nisan 2003/ Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 1-31. Eskişehir.
- ATAÜNAL, Aydoğan (1987), "Yüksek Öğretim Kurulunun İlkokul Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Projeksiyonu" Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, 11 Haziran 1987,Gazi Üniversitesi, s: (207-230).
- AKYÜZ, Yahya (1993). *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları, No:2, İstanbul.
- MEB, (1995) *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yayın No:4.
- AKYÜZ, Yahya (2001). *Tanzimat'tan Cumhuriyete Okul Yöneticiliğinde Dönüşümler ve Kadınların Okul Yöneticiliği, Tarih ve Toplum*, S. 207.
- ATAÜNAL, Aydoğan (1994). *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994)*, MEB, Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1983). *Eğitim Yöneticiliği*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş (1987) *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu*, Gazi Eğitim, Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakülteleri 8-11 Haziran. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları. :345.
- CİCİOĞLU, Hasan (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihî Gelişimi)*. Ankara: A. Ü. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*: 307.
- DİLAVER, H. H.(1992) "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları." *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- DOĞAN, Hıfzı (1997). *Öğretmen Yetiştiren Kurumlar ve Sorunları*, Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 1. Cilt 10.
- DUMAN, Tayyip (1991).*Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*, MEB Yayınları, İstanbul.
- EŞME, İ. (2003) "Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları." *Millî Eğitim Dergisi*, S.160.
- KAYA, Yahya Kemal (1989). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*, Bilim Yayınları, Ankara.
- KOÇER, Hasan Âli (1967). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*, Yengeçoğlu Matbaası, Ankara.

- KÜÇÜKAHMET, Leyla (1993). **Öğretmen Yetiştirme Program ve Uygulamaları**, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2007). **2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi**, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ankara, S.5(2).
- MEB (1995). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme**, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Yayın No:4, Ankara.
- OĞUZKAN, Ferhan (1983). **Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- OĞUZKAN, A. Ferhan(1983). **Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- ÖZCAN, Mustafa (2012). **Okulda Üniversite Modelinde Kavramsal Çerçeve: Eylemdeki Vizyon**, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, Cilt 1, S. 1, Ankara.
- ÖZDEMİR, Servet (2012). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, PegemA Yayınları, Ankara.
- ÖZTÜRK, Cemil (1996). **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- ÖZTÜRK, Cemil (2008) **Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Tarihi Literatürü**, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt 6, S.12, Ankara.
- ÖZTÜRK, Cemil (2005). **Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, MEB Yay., Ankara.
- ÖZTÜRK, Cemil (2007). **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- SÖZER, Ersan (1991). **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- UYGUN, S. (2007). **Tanıkların Dilinden Bir Dönem: Öğretmen Okulları; (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)**. MEB Yay., Ankara.
- ÜSTÜNER, M. (2004). **Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, S.7.
- YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2008). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÜCEL, Hasan Âli (1938). **Türkiye’de Ortaöğretim**, İstanbul.
- YÖK (1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Ankara.
- YÖK (2007). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri**, Ankara.
- YÖK (2012). **Yükseköğretim İstatistikleri**, Ankara.
- YÖK (2014). **Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi** Kasım Aralık 2014 (15.01.2014) (<https://istatistik.yok.gov.tr/>)
- YÖK (1997) **YÖK Yürütme Kurulu Kararı**. Karar No: 97.42.

KIZ MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN EĞİTİM YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Nurşen DEMİRKAYA AYGÜN*
Devrim AKGÜNDÜZ**

Öz: Bu çalışmayla, günümüzde Kız Meslek Liselerinde yaşanan sorunları ile ilgili okul yöneticisi, öğretmen ve eğitimcilerin görüşlerinin alınması ve çalışan kurum, yapılan görev, eğitim durumu ve çalışma süresine bağlı anlamlı farkların varlığı ya da yokluğu tespit edilmesi ve var olan sorunlara dönük çözüm önerileri getirilmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın evreni, 2014 – 2015 eğitim – öğretim yılında İstanbul ili Avcılar, Eyüp, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde bulunan resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (Kız Meslek Lisesi) çalışan eğitim yöneticileri, öğretmen ve eğitimcilerden meydana gelmektedir. Örneklem, evreni oluşturan kurumlarda çalışan ve olasılığa dayalı olmayan, örneklemede kasti örnekleme yöntemi ile tespit edilen 240 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılacak veriler, Aslantürk tarafından geliştirilen iki bölüm, 55 maddeden oluşan beşli Likert tipi ölçek kullanılarak toplanmıştır. Anketin iç güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha $\alpha = 0,933$ olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, elde edilen veriler ışığında, yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kız Meslek Lisesi Sorunları, Kız Meslek Liseleri, Kadın Eğitimi, Eğitim, Mesleki Eğitim.

(Nurşen DEMİRKAYA AYGÜN'ün "Kız Meslek Liselerinde Yaşanan Sorunlar Hakkında Mesleki Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri: Eyüp, Gaziosmanpaşa, Fatih ve Avcılar Örneği" Başlıklı Tez Çalışmasından Türetilmiştir)

* Haydar Akçelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Eyüp/İSTANBUL.

** Yrd. Doç. Dr.; İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXAMINING THE OPINIONS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS AND TEACHERS WHO WORK IN VOCATIONAL HIGH SCHOOLS FOR GIRLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Nurşen DEMİRKAYA AYGÜN*
Devrim AKGÜNDÜZ**

Abstract

With this study, it is aimed to get the ideas of school administrators, teachers and trainers about the problems of vocational high schools for girls and determine the existence or absence of meaningful differences related to institution of employment, role, educational status and duration of employment and bring forward proposals for the existing problems. The universe of the study is comprised of the administrators, teachers and trainers of public vocational high schools for girls which are situated in Avcılar, Eyüp, Fatih and Gaziosmanpaşa districts of İstanbul in 2014 – 2015 academic year. Sample is comprised of 240 people who are working in the institutions of the universe and selected with non-probabilistically intentional sampling method. The data to be used in the study is gathered using five point Likert scale consisting of two parts and 55 items which is developed by Aslantürk. Internal reliability coefficient is Cronbach Alpha $\alpha = 0,933$. At the end of the study, in the light of the gathered data, solutions are offered for the experienced problems.

Keywords: Problems of Vocational High Schools for Girls, Vocational High Schools for Girls, Women Education, Education, Vocational Education.

This research was produced from the thesis titled “Opinions of Educational Administrators and Teachers on the Problems Encountered in Vocational High Schools For Girls: Case Of Eyüp, Gaziosmanpaşa, Fatih and Avcılar Districts” by Nurşen DEMİRKAYA AYGÜN.

* Teacher, Haydar Akçelik Vocational and Technical Anatolian High School, Eyüp/İSTANBUL

** Assist. Prof. Dr.; İstanbul Aydın University, Institute of Social Sciences, İSTANBUL.

1. GİRİŞ

UNESCO, Mesleki ve Teknik Eğitimi; farklı ekonomik sektörlerde ve sosyal hayat-taki mesleklerle ilgili genel eğitimi, teknolojileri ve ilgili bilimleri, uygulamalı beceri-leri, meslekle ilgili tutumları ve bilgileri içeren eğitim olarak tanımlamaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitimin amacı bireylere toplum hayatına katkı yapacakları ve kendi hayat-larını devam ettirecekleri, kazanç sağlamalarına yardımcı olacak bir meslek kazandır-maktır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012, 42).

Küreselleşen dünya ekonomisi, beraberinde sektörler ve ülke ekonomileri arasın-daki rekabette sadece meslekle ilgili görevleri yerine getirmenin yeterli olmadığını, bu görevlerin zamanında ve kaynakları en iyi şekilde kullanarak verimli bir şekilde yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Bundan dolayı mesleki eğitim, çalışan bireylerin verimliliğini artırmak için de yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012, 42).

Mesleki Teknik Eğitim politikalarını çok iyi bir şekilde düzenleyen ve toplumsal yapısını teknolojik gelişmelere uyumlu hale getiren ülkelerin birçok açıdan gelişmiş oldukları gözlemlenmektedir. Bu ülkeler hem ekonomik alanda güç kazanmış hem de bu ekonominin getirdiği güçle siyasal ve kültürel alanlarda söz sahibi olmuşlardır. Sanayi, hizmet ve tarım sektörlerinin nitelikli iş gören gereksiniminin karşılanmaması olasılığı, sürdürülebilir büyüme potansiyeline doğrudan sekte vurabilecek bir risktir. Burada sözü edilen bu önemli riske yönelik müdahale aracı ise nitelikli mesleki ve teknik eğitimidir (Aslantürk, 2014).

Nitelikli insan gücü yetiştirme, sağlıklı kurgulanmış bir eğitim sistemiyle müm-kündür. Mesleki ve teknik eğitim, sosyal bakımdan kalkınmayı hedefleyen ülkeler için ön koşul olan hâlihazırdaki insan gücünü en verimli şekilde kullanarak fayda elde etmenin ilk unsurudur (Demirtaş ve Küçük, 2008, 151; Yıldırım ve Şahin, 2015, 77-78).

Türkiye tarihinde ilk olarak Tanzimat devrinden sonra kadın ve eğitiminin önemi anlaşılmuştur. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında kadınlara tanınan birçok sosyal ve siyasal hak sayesinde kadınlar bilinçlenmeye başlamış; kadın eğitimine duyulan ge-reksinim ve kadına olan hassasiyet artmıştır (Şahin vd., 2011, 2413).

İstihdam, eğitim seviyesi, mesleki yeterlilikler ve beceriler ile paralellik arz etmek-tedir (Bakırcı, 2012, 5). Kadınların iş gücüne katılım oranı da bu doğrultuda eğitim seviyesine bağlıdır. Buna göre, mesleki ve teknik eğitim, kadınların niteliklerini çeşit-lendirmeli ve yeni beceriler edinmesini sağlamalı, böylelikle çeşitli alanlarda istihdam olanakları sunmalıdır. (Öksüz, 2007, 1).

Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Aralık 2013 verilerine göre Türkiye’de toplam; 2.269.651 öğrenci, 6.204 okulda, 135.502 öğretmenle ve 59.459 derslikte mesleki orta öğrenim düzeyinde örgün eğitim almaktadır. Kız teknik öğretim okullarına 374.370 öğrenci devam etmektedir.

Kadın eğitimi ile ilgili çalışmalara yönelik olarak gösterilmesi gereken ihtimamın yalnızca sözde kaldığı toplumumuzda, sosyo-kültür seviyemizin sınırları halen gelişmiş ülkeler standartlarında değildir. Bir kadının eğitilmesinin dolaylı olarak toplumun eğitilmesi anlamına geldiği gerçeğine dayanarak ve en nihayetinde bu yolla ülkenin kalkınmışlık düzeyinin artacağı fikriyle, Kız Meslek Liselerinde kızlarımızın eğitiminde yaşanan sorunların tespiti ve olası çözümlerin incelenmesi, kadınların eğitim süreçlerine dâhil edilmesi konusunda yürütülecek herhangi bir çalışmaya destek sağlama potansiyeli taşıması bakımından önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Türkiye’de kız meslek liselerindeki mesleki eğitimin yaşadığı sorunların, eğitimi verenler ve eğitim yöneticileri gözüyle tespit edilmesi ve buna dayanarak çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim – öğretim süreci sonunda elde edilen etkililiğin artması için özel sektörün gereksinimlerinin belirlenmesinde arz ve talep dengesine destek olunması hedeflenmektedir. Bu çalışmada, kız mesleki liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin, meslek dersi öğretmenlerinin ve eğitimcilerin algıları çerçevesinde mesleki eğitimde yaşanan sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Alan yazında, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının geneline yönelik gerçekleştirilmiş çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Mevcut çalışmanın, kız meslek liseleri üzerine eğilmesi bakımından alan yazına olumlu katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Kıdemleri, görevleri ve eğitim durumları bakımından;

1. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki eğitimin statüsünün iyileştirilmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki yönlendirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin meslek lisesi öğrencilerinin okula devam ve okul başarısına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından yükseköğretime geçiş sistemi hakkında görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki ve teknik ortaöğretim ile mesleki ve teknik yükseköğretim programları arasındaki bütünlük ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

◆ **Nurşen Demirkaya Aygün / Devrim Akgündüz**

6. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin bütçe kaynaklarından mesleki ve teknik eğitime ayrılan pay hakkında görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin 3308 sayılı Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanununun güncellenmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin uygulamalı ders saatlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin meslek dersi öğretmenlerinin niteliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki ve teknik eğitimin sivil toplum kuruluşlarıyla ilişkisine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanların değerler eğitimine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu amaç doğrultusunda, anket yoluyla toplanan veriler;

- Mesleki yönlendirme,
- Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin okula devam ve okul başarısı,
- İş gücü arzıyla talebi arasındaki uyum,
- Meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri,
- Meslek öğretiminin sivil toplum ve kamu kuruluşlarıyla ilişkisi başlıkları bağlamında değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların bir olay ya da konuya dair görüşlerinin belirlendiği araştırma türü olan tarama modelinde, araştırmacı tarafından belirlenmiş olan cevap seçenekleri arasından seçim yapılması sağlanarak bilgi toplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, 177).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Fatih, Avcılar, Gaziosmanpaşa ve Eyüp ilçelerinde bulunan resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisele-

rinde (Kız Meslek Lisesi) çalışan eğitim yöneticileri, öğretmen ve eğitimcilerden meydana gelmektedir. Araştırmada, kasti örnekleme kullanılmıştır. Kasti örnekleme, katılımcıların rastgele belirlenmediği, örneklemin araştırmacının sorularına cevap alacağına inandığı kişilerden oluştuğu örnekleme yöntemidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012, 142). **Örnekleme, evreni oluşturan kurumlarda çalışan ve olasılığa dayalı olmayan, örneklemede kasti örnekleme yöntemi ile tespit edilen 240 kişiden oluşmaktadır.**

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İstanbul ili Avcılar, Eyüp, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerindeki 7 Kız Meslek Lisesi, araştırmacı tarafından ziyaret edilerek olasılığa dayalı olmayan, örneklemede kasti örnekleme yöntemi ile tespit edilen 240 kişiye ulaşılmış ve ölçek uygulanmıştır. Tarama çalışmasının yürütüldüğü Kız Meslek Liselerinin öğretmen ve yönetici sayılarına dair veriler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada elde edilen veriler, Aslantürk (2014) tarafından geliştirilen iki bölümden oluşan beşli likert tipi ölçek kullanılarak toplanmıştır. Anketin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha $\alpha = 0,946$ olarak tespit edilmiştir.

Mesleki Eğitimde yaşanan sorunlar konusunda özellikle Kız Meslek Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin, meslek dersi öğretmenlerinin ve eğitimcilerin görüşleri, anket yoluyla alınmıştır. Elde edilen verilere göre, katılımcılar arasında kıdem, yerine getirdikleri görev ve eğitim durumuna göre farklılıklar belirlenmiş, sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerileri getirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS programı, sürüm 16.0 kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım yapıp yapmadığını öğrenmek için One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 2.1'de görülmektedir.

Çizelge 2.1: Kolmogorov Smirnov Z testi

		Mesleki Eğitim Statüsünün İyileştirilmesi	Mesleki Yönlendirme	Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okula Devam Ve Okul Başarısı	Mesleki Teknik Eğitim Okullarından Yüksek Öğretime Geçiş	Ortaöğretim ve Yükseköğretim Programları Arasındaki Bütünlük	Bütçe Kaynaklarından Mesleki Teknik Eğitime Ayrılan Pay	Çıraklık Ve Mesleki Eğitim Kanununun Güncellenmesi	Uygulamalı Ders Saatleri	Meslek Dersi Öğretmenlerin Nitelikleri	Mesleki Öğretimin Sivil Toplum Ve Kamu Kuruluşlarıyla İlişkisi	Meslek Lisesi Mezunlarının Değerler Eğitimi
N		240	240	240	240	240	240	240	240	240	240	240
Normal Parametreler	Ortalama	19,29	23,81	11,77	11,95	29,20	8,11	19,57	14,98	31,36	28,64	20,56
	Standart Sapma	3,91	4,18	2,56	2,39	4,54	1,78	3,84	2,80	4,78	4,78	3,74
Kolmogorov-Smirnov Z		2,43	2,65	1,90	3,33	2,45	3,61	2,94	2,06	2,61	2,71	2,17
Asymp. Sig. (2-tailed)		,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00

Çizelge 2.1'e göre, ölçeğin tüm alt boyutları için verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buradan hareketle, kıdem, yerine getirilen görev ve eğitim durumuna göre gerçekleştirilen karşılaştırmalarda, grup sayısı ikiden fazla olanlar için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi, ikili grupların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bununla birlikte, Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre istatistiksel bakımdan fark tespit edilen ($p < 0,05$) grupların ikili karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin görüşleri, tüm puan grupları için kıdem durumu bakımından değerlendirilmiştir. Katılımcılar, kıdemlerine göre "0-5 yıl", "6-10 yıl", "11-15 yıl" ve "16 yıl ve üzeri" olarak alt gruplara ayrılmıştır. Uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 3.1'de yer almaktadır.

Çizelge 3.1: Meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin görüşlerinin kıdemlerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Puan	Sıralamalar Ortalaması	χ^2	Ss	p
Mesleki Eğitimin Statüsünün İyileştirilmesi	117,96	3,00	3	,39
Mesleki Yönlendirme	116,98	,47	3	,92
Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okula Devam ve Başarısı	114,65	4,20	3	,24
Mesleki Teknik Eğitim Okullarından Yükseköğretime Geçiş	118,96	13,68	3	,00
Ortaöğretim ve Yükseköğretim Programları Arasında Bütünlük	114,79	4,50	3	,21
Bütçe Kaynaklarından Mesleki Eğitime Ayrılan Pay	116,38	2,57	3	,46
Çıraklı ve Mesleki Eğitim Kanununun Güncellenmesi	114,89	4,55	3	,20
Uygulamalı Ders Saatleri	116,94	9,82	3	,02
Meslek Dersi Öğretmenlerinin Nitelikleri	118,54	13,67	3	,00
Mesleki Öğretimin Sivil Toplum ve Kamu Kuruluşları Arasındaki İlişki	115,47	7,53	3	,05
Meslek Lisesi Mezunlarının Değerler Eğitimi Alması	117,72	12,39	3	,00

Çizelge 3.1'e göre, katılımcıların kıdemlerine göre mesleki eğitimin statüsünün iyileştirilmesine; mesleki yönlendirmeye; meslek lisesi öğrencilerinin okula devam ve başarısına; ortaöğretim ve yükseköğretim programları arasındaki bütünlük; bütçe kaynaklarından mesleki eğitime ayrılan pay; çıraklık ve mesleki eğitim kanununun güncellenmesi ve mesleki öğretimin sivil toplum ve kamu kuruluşları arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Aralarında anlamlı farklar bulunmayan bu boyutlar, araştırmanın katılımcıları tarafından kişisel çabalarla değiştirilemeyecek nitelikte olması, kıdem durumuna göre ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmamasının sebebi olabilir. Diğer taraftan, katılımcıların mesleki teknik eğitim okullarından yükseköğretime geçiş; uygulamalı ders saatleri; meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri ve meslek lisesi mezunlarının değerler eğitimi almasına dair puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu

◆ Nurşen Demirkaya Aygün / Devrim Akgündüz

görülmektedir. Araştırmamanın katılımcılarının merkezi müdahale dışında bireysel çalışma ile farklı yaklaşımlar getirebileceği unsurlar olmasından dolayı bu boyutların aralarında anlamlı farklar bulunduğu söylenebilir. Diğer taraftan, katılımcıların mesleki teknik eğitim okullarından yükseköğretime geçiş; uygulamalı ders saatleri; meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri ve meslek lisesi mezunlarının değerler eğitimi almasına dair görüşleri, katılımcıların kıdemlerine göre farklılaşmaktadır.

Araştırmada ikinci olarak, meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin görüşleri, tüm puan grupları için yapılan görev durumu bakımından değerlendirilmiştir. Katılımcılar, görevlerine göre “eğitim yöneticisi”, “öğretmen” ve “usta öğretici” olarak alt gruplara ayrılmıştır.

Çizelge 3.2: Meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin görüşlerinin görev durumlarına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Puan	Sıralamalar Ortalaması	χ^2	Ss	p
Mesleki Eğitimin Statüsünün İyileştirilmesi	107,25	2,58	2	,27
Mesleki Yönlendirme	102,26	2,55	2	,27
Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okula Devam ve Başarısı	107,44	2,65	2	,26
Mesleki Teknik Eğitim Okullarından Yükseköğretime Geçiş	104,33	1,36	2	,50
Ortaöğretim ve Yükseköğretim Programları Arasında Bütünlük	102,30	2,25	2	,32
Bütçe Kaynaklarından Mesleki Eğitime Ayrılan Pay	97,22	3,32	2	,19
Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanununun Güncellenmesi	95,70	3,55	2	,16
Uygulamalı Ders Saatleri	101,14	2,37	2	,30
Meslek Dersi Öğretmenlerinin Nitelikleri	85,21	8,98	2	,01
Mesleki Öğretimin Sivil Toplum ve Kamu Kuruluşları Arasındaki İlişki	88,60	8,88	2	,01
Meslek Lisesi Mezunlarının Değerler Eğitimi Alması	95,46	5,71	2	,05

Çizelge 3.2’de, meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin görüşlerinin görev durumlarına göre Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların mesleki eğitimin statüsünün iyileştirilmesine; meslek lisesi öğrencilerinin okula devam ve başarısına; mesleki teknik eğitim okullarından yükseköğretime geçiş; ortaöğretim ve yükseköğretim programları arasındaki bütünlük; bütçe kaynaklarından mesleki eğitime ayrılan pay; çıracılık ve mesleki eğitim kanununun güncellenmesi; uygulamalı ders saatleri ve meslek lisesi mezunlarının

değerler eğitimi alması ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0.05$). Diğer taraftan, katılımcıların meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri ve mesleki öğretimin sivil toplum ve kamu kuruluşları arasındaki ilişki ile ilgili görüşlerine dair puanların arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Dinamik bir örgüt olan okulda yöneticilik görevini yerine getiren bireyler, mesailerinin önemli bir bölümünü öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerine ayırmakta, ortaya çıkan ya da çıkması olası sorunlara yönelik olarak sürekli fikir geliştirmektedir. Bu bakımdan, meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri ve mesleki öğretimin sivil toplum ve kamu kuruluşları arasındaki ilişki konularında, resmin bütününe odaklanmayı alışkanlık haline getirmiş okul yöneticileriyle diğer gruplar arasındaki görüşler farklılaşabilir. Diğer taraftan, katılımcıların meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri ve mesleki öğretimin sivil toplum ve kamu kuruluşları arasındaki ilişki ile ilgili görüşleri, yerine getirdikleri göreve göre farklılaşmaktadır.

Araştırmada son olarak meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin görüşleri, tüm puan grupları için eğitim durumu bakımından değerlendirilmiştir. Katılımcılar, eğitim durumlarına göre "lisans" ve "lisansüstü" olarak alt gruplara ayrılmıştır.

Çizelge 3.3: Meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin görüşlerinin eğitim durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları

Puan	Sıralamalar Ortalaması	x^2	Ss	p
Mesleki Eğitimin Statüsünün İyileştirilmesi	117,65	2857,00	-,16	,87
Mesleki Yönlendirme	116,30	2770,00	-,42	,67
Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okula Devam ve Başarısı	121,46	2720,50	-,57	,56
Mesleki Teknik Eğitim Okullarından Yükseköğretime Geçiş	115,63	2726,50	-,55	,57
Ortaöğretim ve Yükseköğretim Programları Arasında Bütünlük	117,18	2826,50	-,25	,80
Bütçe Kaynaklarından Mesleki Eğitime Ayrılan Pay	114,34	2643,00	-,81	,41
Çıraklı ve Mesleki Eğitim Kanununun Güncellenmesi	120,28	2796,50	-,34	,73
Uygulamalı Ders Saatleri	122,30	2666,00	-,73	,46
Meslek Dersi Öğretmenlerinin Nitelikleri	117,58	2853,00	-,17	,86
Mesleki Öğretimin Sivil Toplum ve Kamu Kuruluşları Arasındaki İlişki	119,11	2872,50	-,11	,90
Meslek Lisesi Mezunlarının Değerler Eğitimi Alması	116,57	2787,00	-,37	,71

Çizelge 3.3'e göre, katılımcıların mesleki eğitimin statüsünün iyileştirilmesine; mesleki yönlendirmeye; meslek lisesi öğrencilerinin okula devam ve başarısına; mesleki teknik eğitim okullarından yükseköğretime geçiş; ortaöğretim ve yükseköğretim programları arasındaki bütünlük; bütçe kaynaklarından mesleki eğitime ayrılan pay; çıraklık ve mesleki eğitim kanununun güncellenmesi; uygulamalı ders saatleri; meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri; mesleki öğretimin sivil toplum ve kamu kuruluşları arasındaki ilişki ve meslek lisesi mezunlarının değerler eğitimi alması ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Mesleki eğitim sisteminde yönetici, öğretmen ya da usta öğretici olarak yer alan bireylerin sahip oldukları eğitim düzeyi, araştırmada belirlenen sorun alanlarına yönelik olarak bu kişilerin görüşleri arasında bir farklılaşmaya yol açmamaktadır.

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile kız meslek liselerinde yaşanan sorunlar hakkında eğitim yöneticileri, öğretmenler ve usta öğreticilerin görüşleri incelenmiştir.

Kız meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin kıdem, görev ve eğitim durumuna göre mesleki eğitimin statüsünün iyileştirilmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar; toplumun meslek sahibi olmak için değil, sosyal statü kazanmak için eğitim yaptığı; toplumda meslek eğitiminin düşük statülü bir eğitim biçimi olarak algılandığı fikirlerine katılmaktadır. Elde edilen sonuçlar Aslantürk (2014) , Tek (2006) ve Yazçayır (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Tek (2006), araştırmasında, meslek lisesi öğrencilerinin kendilerini değersiz hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Aslantürk (2014), mesleki ve teknik eğitimin toplum nezdinde itibarı düşük bir eğitim türü olarak algılandığını tespit etmiştir. Yazar, bu algının mesleki ve teknik eğitim sürecinden geçen bireylerin elde ettikleri gelirin diğer eğitim süreçlerine dâhil olan bireylerden farklı olmamasından beslendiğini vurgularken, mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin yükseltilmesinin, bu eğitim türüne olan ilgiyi artıracığını öne sürmüştür. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı (2012), akademik eğitimin mesleki ve teknik eğitimden daha çok itibar gördüğünü ve mesleki ve teknik eğitim veren okulların tercih edilme bakımından son sırada yer aldığını ifade etmektedir.

Yazçayır (1999), mesleki eğitimin düşük statülü bir eğitim türü olarak algılanmasına yol açan etkenlere ilişkin olarak; mesleki eğitimden mezun olup çalışmaya başlayanların çoğunlukla özel sektörde işçi statüsünde istihdam edildiği ve mezuniyetlerini takip eden ilk altı ay içerisinde iş bulabildiklerini belirlemiştir. Çalışan mezun öğrencilerin yarısının iş değiştirme tecrübesi bulunduğu ve bu değişikliğin de düşük ücret, işin yorucu olması, sigortasız çalıştırılma, çalışma saatlerinin fazla olması ve sorumluluklarının net olarak belli olmamasından kaynaklandığı ortaya çıkartmıştır.

Meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin kıdem, görev ve eğitim durumlarına göre ortaöğretim ve yükseköğretim programları arasındaki bütünlük ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Küçük'e (2006, 78) göre, yükseköğretim kurumlarında kız meslek liselerinde bulunan alanların devamı niteliğindeki bölümler bulunmamaktadır ya da bulunanların kontenjanları yetersiz düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin kıdem, görev ve eğitim durumlarına göre çıraklık ve mesleki eğitim kanununun güncellenmesi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar; çıraklık ve mesleki eğitim kanunun günümüz mesleki eğitiminin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu; çıraklık ve mesleki eğitim kanunu kapsamında, yetki ve sorumlulukların paylaşımı konusundaki belirsizliklerin eğitimin başarısını düşürdüğü; çıraklık ve mesleki eğitim kanununun, öğretmene, öğrenciye ve işverene yönelik daha belirleyici ve sınırlayıcı yaptırımlar içerecek şekilde güncellenmesi gerektiği; işletmelerde mevcut olan eğitim birimi oluşturma zorunluluğunun daha ağır yaptırımlarla sıkı takip altında tutulması gerektiği ve beceri eğitimi gören meslek lisesi öğrencilerine, mesleki eğitime başladığı günden itibaren emeklilik primini de kapsayan sigortalamaya yapılması gerektiği fikirlerine katılmaktadır. Varılan bu sonuçlar, Alparslan (2004) ve Eroğlu (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Alparslan (2004), 3308 sayılı kanun kapsamında gerçekleştirilen işletmelerde beceri eğitimi kapsamında görev yapan koordinatör öğretmenlerin işletmelerde meslek eğitimi uygulaması öncesinde okullarda ön hazırlık yapma ve öğrencilere hazırlık eğitimi verme konusundaki faaliyetleri yeterli düzeyde yerine getirdiklerini tespit etmiştir. Araştırmacı, koordinatör öğretmenlerin işveren ve usta öğreticiler ile öğrenciler arasında yaşanan sorunların çözümünde rehberlik faaliyetlerini yeterli düzeyde gerçekleştirdiği belirlemiştir. İşletmelerde meslek eğitimi uygulama sürecinde yerine getirilmesi gereken faaliyetler ve bu faaliyetlerin uygulanma düzeyleri ele alındığında işletme yetkilileri ile koordinatör öğretmenlerin yeterli düzeyde iş birliği içerisinde olduğu ortaya çıkartmıştır. Yazar, işletmelerde meslek eğitimi uygulamasının öğrencileri gerçek iş yaşantısına hazırlama noktasında yüksek düzeyde yarar sağladığı tespit etmiştir.

Eroğlu (1999), çalışmasında, 3308 sayılı kanun kapsamında gerçekleştirilen işletmelerde beceri eğitiminin zayıf yönü olarak, her bir program alanına hitap eden uygun işyerinin olmaması; alanda yetersiz öğrencilerin işletmelere gönderilmesi; işyeri sahiplerinin zarar verebilecekleri kaygısıyla öğrencilere makineleri kullanırmak istememeleri; okuldaki atölyelerde bulunan donanımla işyerlerindeki arasında farklılıkların bulunması; öğrencilerin işyerinin saatlerine riayet etmemesi; öğrencilere ödenen ücretlerin yetersiz olması ya da hiç ödenmemesi; işyerlerinin öğrencilerin ulaşımı bakımından uzak yerlerde yer almasını tespit edilmiştir. Araştırmada, karşılaşılan

sorunlara çözüm önerisi olarak, işletmelerde beceri eğitimine tabi olan öğrencilerin işletmelerde alanları dışında herhangi bir işte çalıştırılmaması gerektiği; işyerlerinin, öğrencilerin makine ve teçhizatlarını kullanmasına müsaade etmesi gerektiği; işletmelerde beceri eğitimine dair öğrencilere yönelik ön bilgilendirme yapılması, öğrencilere rehberlik edilmesi gerektiği; öğrencilerin Cumartesi ve Pazar günleri çalıştırılmaması gerektiği ve öğrencilere ödenen ücretlerin iyileştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin kıdem durumlarına göre meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri ile ilgili görüşlerine dair puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Tüm katılımcılar; meslek eğitiminde eğitimciler ve yöneticilere iş piyasasında ve yurt dışında tecrübe kazanma fırsatları sağlamak için mevcut olan hizmet içi eğitim olanaklarının yeterli olmadığı; mesleki eğitimcilerin belirli meslek modüllerinde uzmanlaşmalarının sağlanması gerektiği; mesleki eğitimcilerin yabancı dil ve bilgisayar okuryazarlığı yetkinliği hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği fikirlerine katıldıklarını belirtirken 11 – 15 yıl arası kıdeme sahip olanlar diğer gruplara oranla daha düşük bir puan ortalamasına sahiptir. Ek olarak, meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin görevlerine göre meslek dersi öğretmenlerinin nitelikleri ile ilgili görüşlerine dair puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, Eroğlu (1999) ve Küçük (2006) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Küçük (2006), geçmişte öğretmen niteliği bakımından sorun yaşanmazken günümüzde öğretmen niteliği açısından sorunlar yaşanmaya başladığını ortaya çıkartmıştır. Yazar, hızla ilerleyen teknolojiye ayak uydurmakta zorlanan öğretmenler için ekonomik bakımdan güçlendirilerek hizmet içi eğitimlere katılımının artırılması gerektiğini tespit etmiştir.

Eroğlu (1999), işletmelerde beceri eğitimi kapsamında koordinatörlük görevi yürüten öğretmenlerin bu görevlerine dönük olarak işyerindeki eğitimin planlanması, okul – işyeri ve öğrenci arasındaki koordinasyonun sağlanması, işyerinin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken ölçütler, öğrencilerin değerlendirilmesi konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir.

Meslek liselerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin kıdem durumlarına göre meslek lisesi mezunlarının değerler eğitimi almasına dair puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Meslek lisesi mezunlarının sanatçı ruhuna sahip olması gerektiği; mesleki eğitimde Ahi kültürünün daha iyi işlenmesi gerektiği ve etişin, mesleki eğitimin bir parçası olarak yapılandırılmış bir ders biçiminde yer alması gerektiği fikirlerine 0 – 5 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar kesinlikle katıldıklarını belirtirken diğer gruplar katıldıklarını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E.** (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Alparslan, E.** (2004). *3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu Uyarınca Kız Meslek Lisesi Öğrencilerine Yapıtılan İşletmelerde Meslek Eğitimi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dekoratif Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Aslantürk, M.** (2014). *Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Yaşadığı Sorunlar ve Çözümleri Konusunda Mesleki Eğitim Yöneticileri, Meslek Dersi Öğretmenleri ve Eğiticilerin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakırcı, K.** (2012). İstihdamda Cinsiyetler Arası Eşitlik ve Mevzuatta ve Kamusal Politikalarda Yapılması Gereken Değişiklikler. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1 (10), 1 – 37.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, B. ve Küçük, M.** (2008). Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 147 – 159.
- Eroğlu, G.** (1999). *Kız Meslek Lisesi El Sanatları Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Okul-Sanayi İşbirliği Kapsamında İşletmelerde Beceri Eğitimi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar, Nedenleri ve Çözüm Yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Küçük, M.** (2006). *Kız Meslek Liselerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı.
- Milli Eğitim Bakanlığı.** (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı Raporu*. Ankara.
- Öksüz, N.** (2007). *Mesleki Eğitim Kurslarının Kadınların İstihdam Edilebilirliğine Katkısı ve İŞKUR’un Üstlenebileceği Roller*. Uzmanlık Tezi, Ankara: T. C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Şahin, S., Şahin, M., Çek, F. ve Oklay, E.** (2011). Türkiye’de Kadın Konulu Tezler Üzerine Bir Değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (4), 2413 – 2424.
- Tek, A. D.** (2006). *Sanayi Toplumu Sonrası Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Kız Meslek Liseleri (Adapazarı Kız Meslek Lisesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı.
- Yazçayır, N.** (1999). *Kız Meslek Lisesi Eğitim Programlarının İstihdam Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı.
- Yıldırım, K. ve Şahin, L.** (2015). Osmanlı’dan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi. *Çalışma ve Toplum*, 1, 77 – 112.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve Kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'na** incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. Yayın Kurulu'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu'nun** eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, ge-

rekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

1- Katkı (varsa) belirtmeli,

2- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine veya iletişim bilgileri eklenmiş olarak dilekçe eşliğinde; arifbuk@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr> Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

1- Contributions, if there are, must be acknowledged,

2- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.