



*Cilt 4, Sayı 1, 2014*

*Volume 4, Issue 1, 2014*

# Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Trakya University  
Journal of Education

Trakya Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi

Cilt: 4      Sayı: 1      Ocak 2014



Trakya University  
Journal of Education

Volume: 4      Issue: 1      January 2014

ISSN  
1309-7760

**Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Trakya University Journal of Education**

**Derginin Sahibi / Owner**

(Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Adına - On behalf of Trakya University Faculty of Education)

Prof.Dr. Ali İhsan ÖBEK

**Editörler / Editors**

Doç.Dr. Cem ÇUHADAR Doç.Dr. Tuncer BÜLBÜL

**Editörler Kurulu / Section Editors**

Doç.Dr. Yılmaz ÇAKICI Yrd.Doç.Dr. Gökhan ILGAZ  
Doç.Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Yrd.Doç.Dr. Aslıhan OSMANOĞLU  
Yrd.Doç.Dr. İbrahim COŞKUN Yrd.Doç.Dr. Yıldırım TUĞLU  
Yrd.Doç.Dr. Şahin DÜNDAR Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof.Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Yrd.Doç.Dr. Selmin ÇUHADAR  
Prof. Atilla SAĞLAM Yrd.Doç.Dr. İbrahim DİNÇELİ  
Doç.Dr. Emine AHMETOĞLU Yrd.Doç.Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER  
Doç.Dr. Hikmet ASUTAY Yrd.Doç.Dr. Fatih GÜNAY  
Doç.Dr. Yeşim ÖZLÜ FAZLIOĞLU Yrd.Doç.Dr. Nesrin GÜNAY  
Doç.Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Yrd.Doç.Dr. Kenan ÖZDİL  
Yrd.Doç.Dr. Fatma AKGÜN Yrd.Doç.Dr. Tuncay ÖZTÜRK  
Yrd.Doç. Dr. Murat ÇELTEK Yrd.Doç.Dr. Musa ULUDAĞ

**Yayın Dili / Publication Language**

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

**Yayın Sıklığı / Publication Frequency**

Yılda 2 sayı (Ocak ve Temmuz) / 2 times in a year (January and July)

**Web Tasarım / Web Design**

Yrd.Doç.Dr. Cem ÇUHADAR Arş.Gör. Aydın KELEK

**Grafik Tasarım / Graphical Design**

Yrd.Doç.Dr. Özcan Özgür DURSUN

**Dil Editörü / Language Reviewer**

Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR

**İletişim / Contact**

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 22030 EDİRNE  
Tel: +90 284 2120808 Fax: +90 284 2120075  
tuefder@gmail.com  
<http://egitimdergi.trakya.edu.tr>

*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli uluslararası bir dergidir. Dergide yayımlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayımlanamaz. Yayımlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.*

*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index) ve Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi tarafından taranmaktadır.*

**ISSN: 1309-7660**

### **Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board**

Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB  
Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA  
Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria  
Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA  
Dr. Anatoli RAPOPOT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA  
Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania  
Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA  
Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB  
Dr. John H. Schumann, University of California, USA  
Dr. Susan Plann, University of California, USA  
Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia  
Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

### **Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University  
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University  
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University  
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University  
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University  
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University  
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Gaziosmanpaşa University  
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University  
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University  
Prof. Dr. Mustafa BAYRAM, Fatih University  
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University  
Prof. Dr. Zuhar CAFOĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University  
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University  
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Karadeniz Teknik University  
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University  
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Atatürk University  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University  
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University  
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla University  
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University  
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY, Ankara University  
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University  
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University  
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University  
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University  
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University  
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University  
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Ankara University  
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University  
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University  
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University  
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Gazi University  
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University  
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University  
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University  
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, Orta Doğu Teknik University  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University  
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University  
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University  
Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL, Hacettepe University  
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University  
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University  
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University  
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif University  
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University  
Prof. Dr. Kemalettin YIĞİTER, Atatürk University  
Prof. Dr. Kemal YÜCE, Çanakkale Onsekiz Mart University  
Doç. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University  
Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Atatürk University  
Doç. Dr. Osman Tolga ARICAK, Fatih University  
Doç. Dr. Bahri ATA, Gazi University  
Doç. Dr. Salih ATEŞ, Abant İzzet Baysal University  
Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University  
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Abant İzzet Baysal University  
Doç. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Çanakkale Onsekiz Mart University  
Doç. Dr. M. Engin DENİZ, Selçuk University  
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University  
Doç. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University  
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University  
Doç. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University  
Doç. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University  
Doç. Dr. Süleyman SOLAK, Selçuk University  
Doç. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University  
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

## **Ocak 2014 Sayısının Hakemleri / Reviewers of January 2014 Issue**

Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil Ekşi (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Şakir Çinkır (Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ebru Oğuz (Mimar Sinan Üniversitesi)

Doç. Dr. Zekai Öztürk (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Tacettin Pınarbaşı (Atatürk Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Meltem Acar (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gökhan Arastaman (Aksaray Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu. (Ankara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Şahin Dünder (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuğba Hoşgörür (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İlğan (Düzce Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gökhan Ilgaz (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Eren Kesim (Anadolu Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kılıç (Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Aslıhan Osmanoğlu (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar (Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hasan Özgür (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tayfun Tanyeri (Pamukkale Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Murat Taşdan (Kafkas Üniversitesi)

## İÇİNDEKİLER

<b>Okul İklimini İnsan Haklarına Duyarlılık Boyutunda Sorgulama: Liseler Üzerine Bir Araştırma</b> <i>Yasemin Karaman Kepenekci K. Funda Nayır</i>	1-16
<b>Doğa Eğitimi İle Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerindeki Değişimin ve Görüşlerinin İncelenmesi</b> <i>Fatime Balkan Kıyıcı Elif Atabek Yiğit Emine Selcen Darçın</i>	17-27
<b>Bir Değişim Hikâyesi: Eğitim Denetmenlerine İlişkin Metaforik Algular</b> <i>Hasan Basri Memduhoğlu Muhammed Mehmet Mazlum</i>	28-47
<b>Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları</b> <i>Yahya Altinkurt Kürşad Yılmaz Evrim Erol</i>	48-62
<b>Öğrencileri ‘Tarihin Mimarları’ Kılma Süreci Olarak Tarihsel Maketler ve İşlevleri: “Araştırıyorum, Uyguluyorum, Kendimle Gurur Duyuyorum”</b> <i>Yücel Kabapınar Tuğba Sargın</i>	63-80
<b>İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişmesine Farklı Bir Bakış</b> <i>Uğur Akın Gani Arslan</i>	81-90
<b>Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği)</b> <i>Vural Hoşgörür İsmail Arslan</i>	91-102
<b>Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Yönteminin Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri</b> <i>Demet Deniz Levent Akgün</i>	103-116
<b>Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</b> <i>Ömür Kaya Kalkan</i>	117-128
<b>Sosyal Ağlardan Facebook’un Eğitime Yönelik Etkililiği</b> <i>Aytekin İşman Ebru Albayrak</i>	129-138
<b>Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi</b> <i>Hilal Çelik Oya Onat Kocabıyık</i>	139-155
<b>Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> <i>Özlem Bal Z. Fulya Temel</i>	156-169
<b>İlköğretim Okullarında Cinsiyet ve Örgütsel Rollere Göre Örgüt Kültürü Algısı</b> <i>Zeynep Meral Tanrıoğen Ramazan Baştürk Meral Uras Başer</i>	170-180

## CONTENTS

<b>Querying of School Climate in Terms of Sensitivity to Human Rights: A Research on High Schools</b> <i>Yasemin Karaman Kepenekci K. Funda Nayır</i>	1-16
<b>Investigation of Pre-Service Teacher’s Opinion and Environmental Literacy Level Change with Nature Education</b> <i>Fatime Balkan Kıyıcı Elif Atabek Yiğit Emine Selcen Darçın</i>	17-27
<b>The Story of Change: The Metaphoric Perceptions about Education Supervisors</b> <i>Hasan Basri Memduhoğlu Muhammed Mehmet Mazlum</i>	28-47
<b>Pedagogic Formation Program Students’ Motivations for Teaching Profession</b> <i>Yahya Altunkurt Kürşad Yılmaz Evrim Erol</i>	48-62
<b>Historical Maquettes and Their Functions Rendering Students to be ‘Historical Architect’: ‘I Investigate, Practice and I Am Proud of Myself’</b> <i>Yücel Kabapınar Tuğba Sargın</i>	63-80
<b>Ideology and Education: A Different View on State and Education Relationship</b> <i>Uğur Akın Gani Arslan</i>	81-90
<b>The Problem of Managing Financial Resources in School Organizations (The Sample of Yatağan District)</b> <i>Vural Hoşgörür İsmail Arslan</i>	91-102
<b>Secondary School Students’ Views on the Classroom Practices of Mathematical Modelling Method</b> <i>Demet Deniz Levent Akgün</i>	103-116
<b>A Study of Reliability and Validity An Attitude Scale Towards Vocational Education</b> <i>Ömür Kaya Kalkan</i>	117-128
<b>Effectiveness of Facebook as a Social Network in Education</b> <i>Aytekin İşman Ebru Albayrak</i>	129-138
<b>Examination of Young Adults’ Aggression Expression Styles in Terms of Gender and Cognitive Emotion Regulation</b> <i>Hilal Çelik Oya Onat Kocabıyık</i>	139-155
<b>Examining the Relationship between Preschool Interpersonal Problem Solving Skills and Perspective Taking Skills of Children Attending Preschool Education Programs between 4 To 6 Years of Age</b> <i>Özlem Bal Z. Fulya Temel</i>	156-169
<b>Perception of Organizational Culture According to Gender and Organizational Roles in Primary Schools</b> <i>Zeynep Meral Tanrıoğen Ramazan Baştürk Meral Uras Başer</i>	170-180

## Okul İklimini İnsan Haklarına Duyarlılık Boyutunda Sorgulama: Liseler Üzerine Bir Araştırma<sup>1</sup>

### Querying of School Climate in Terms of Sensitivity to Human Rights: A Research on High Schools

Yasemin Karaman Kepenekci<sup>2</sup>

K. Funda Nayır<sup>3</sup>

**ÖZET:** Öğrencinin eğitim gördüğü okulun iklimi, insan haklarına duyarlılığının gelişmesinde, oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle okul ikliminin insan hakları ile ilgili değerlere saygı duyulan bir hale getirilmesi gerekir. Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin “öğretmen-öğretmen”, “öğretmen-yönetici”, “öğretmen-öğrenci”, “öğretmen-diğer çalışanlar” ve “öğretmen-veli” ilişkileri boyutlarında görev yaptıkları okulun ikliminin insan haklarına duyarlılığına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Ankara İli merkezindeki liselerde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 10 lise öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve veriler odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri “görüşlerin özgürce ifade edilmesi/edilmemesi”, “karşı tarafın görüşlerine değer verilmesi/verilmemesi” ve “ayrımcılık yapılması/yapılmaması” alt kategorileri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin “görüşlerin özgürce ifade edilmesi” ve “karşı tarafın görüşlerine değer verilmesi” boyutlarında okullarda büyük ölçüde insan haklarına dayalı bir okul iklimi olduğunu düşündüğü; ancak öğretmenlerin hem meslektaşları hem de yöneticileri tarafından dolaylı bir ayrımcılığa uğradığı ortaya çıkmıştır.

**Arahtar sözcükler:** okul iklimi, insan hakları eğitimi, öğretmen

**ABSTRACT:** The climate of the schools that the students are educated in is very important for developing sensitivity to human rights among them. Therefore, school climate must be respectful for the values of human rights. The aim of this research is to find out the opinions of high school teachers about school climate in terms of sensitivity to human rights between the relationships of “teacher-teacher”, “teacher-administrator”, “teacher-student”, “teacher-other personnel” and “teacher-parent”. The study group was composed of 10 high school teachers who were volunteer to join the research in Ankara in 2012 – 2013 Academic year. In this study qualitative research method was used and the data was gathered by focus group method. Teachers’ opinions were evaluated in terms of subcategories as “To express the opinions freely or not”, “To respect to the others’ opinions or not” and “To make discrimination or not”. It was found that teachers think that the schools’ climate are mostly based on human rights in the dimensions of “To express the opinions freely or not” and “To respect to the others’ opinions or not” but they think that they are subjected to indirect discrimination by both colleagues and administrators.

**Keywords:** school climate, human rights education, teacher

## GİRİŞ

İnsan hakları kişinin doğumundan itibaren sahip olduğu haklardır. Başka bir deyişle insan hakları, insanın değerini korumayı, maddi ve manevi varlığının gelişimini amaçlayan üstün ve evrensel kurallar bütünüdür (Akıllıoğlu, 1995). İnsan hakları, insanın varlığını temel alması nedeniyle günümüzde oldukça önemli hale gelmiştir. İnsan haklarının bütün insanlar tarafından bilinmesi, kullanılması, korunması ve geliştirilmesi için bu alanda eğitim verilmesi gerekir (Karaman Kepenekci, 2000). Çünkü insan haklarının yaşama geçirilebilmesi, bu alanda verilecek bir eğitimle mümkündür. Bu noktada insan hakları eğitimi de tartışılan konulardan biri olmuştur.

<sup>1</sup> Bu çalışmanın özeti 27-28 Mart 2013 tarihlerinde Ankara’da (TODAİE) düzenlenen II. Kamu Etiği Kongresi’nde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, karaman.kepenekci@gmail.com

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, fnayir@yahoo.com



İnsan hakları eğitimi öğrencilerde insan haklarına saygı bilinci ile bu hakları koruma ve yararlanma bilincini geliştirmek amacıyla, uygun içerik, materyal ve yöntemlerle verilen eğitimidir (Karaman Kepenekci,1999a,1999b). Flowers, Bernbaum, Rudelius-Palmer, Tolman'a (2000) göre insan hakları eğitimi, insan hakları ile ilgili tüm değerlerin, bilgi ve becerilerin öğrenildiği bir eğitimidir. İnsan hakları eğitimi her ne kadar hayatın her alanında verilmesi gereken bir eğitim olsa da, okulun insan davranışlarını ve tutumlarını geliştirmede önemli bir rol oynaması ve öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmesi nedeniyle insan hakları eğitiminin başta okulda verilmesi gerekmektedir (UNESCO, 1969). Drubay'a (1986) göre ise öğrencilerin insan haklarına duyarlı olması için okul ikliminin saygılı ve eşitlikçi olması önemlidir. Çünkü elverişli bir okul iklimi okuldaki tüm kişilerin okul ortamında insan haklarını korumasını teşvik eder (Bassey, Arop, Akpama ve Ayung, 2012). Bu nedenle insan hakları eğitiminde, okul iklimi önemli bir rol oynar.

Örgüt içindeki çevresel özelliklerin bütünü oluşturur (Lunenberg ve Ornstein, 2013,67) örgüt iklimi bir örgütteki kişilerin arasında oluşan iletişim sonucu ortaya çıkan (Bursalıoğlu, 2002) ve örgüt üyelerinin işyerini algılayış biçimlerini (Şişman, 2007,156) ifade eden bir durumdur. Örgütsel iklim örgüt üyelerini ruhsal olarak etkilediğinden ve insan ilişkilerine yön verdiğinden (Başaran, 2000) olumlu bir iklimin oluşması bir anlamda örgüt içindeki ilişkilerin niteliğine bağlı olduğu düşünülebilir. Bu noktada okullardaki insan ilişkilerinin okul ikliminin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Okuldaki ilişkiler “yönetici-öğretmen ilişkileri”, “yönetim-öğrenci ilişkileri”, “öğretmen-öğretmen ilişkileri”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” ve “okul-çevre ilişkileri” olmak üzere değişik biçimlerde ele alınmıştır (Çınkır, 2004; Çınkır ve Kuru Çetin, 2010). Dolayısıyla okul iklimi, okulun tüm insan öğelerinin/paydaşlarının (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar, veliler) birbiriyle olan ilişkileri sonucu oluşan duruma karşılık gelir. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral'a (2009) göre okul içindeki ilişkiler okul iklimini oluşturan ana etkenlerden biridir ve bu ilişkiler farklılıklara karşı saygıya dayalı olumlu bir hava oluşturur.

Okul iklimi bir okulun diğer okullardan farkını ortaya koyan ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen “okulun kişiliği”dir (Hoy ve Miskel, 2010, 185). Başka bir deyişle okul iklimi okul yaşantısının niteliğini ifade eder ve bireylerin okuldaki yaşantılarının bir örüntüsü olarak tanımlanabilir. Saydam, eşitlikçi, destekleyici ve okuldaki tüm bireylerin birbirine güvendiği ve saygı gösterdiği olumlu bir okul iklimi (Lunenberg ve Ornstein, 2013,69) bireysel deneyimlerden değil grup etkileşimden ortaya çıkar, öğrencilerin katılımcı ve üretken olmasını teşvik eder ve demokratik bir toplumun oluşmasına katkıda bulunur (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Okulda saygı, işbirliği, katılımcı, hoşgörü ve güvene dayalı bir iklimin olması insan haklarına olan duyarlılığının bir göstergesidir (Karaman Kepenekci, 1999). Pettman'a (1984) göre insan haklarına duyarlı bir okul ikliminde öğrencilerin fikirleri arasındaki farklılıklar ortaya çıkarılarak bu farklı fikirlere saygı geliştirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde okul ikliminin öğrenci davranış ve tutumlarını etkilediğini gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir. Ehman (1980) okulun sosyalleşme üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında okul ve sınıf ikliminin öğrencinin politik tutumunu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral da (2009) olumlu okul iklimimin şiddeti önlemenin bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde sağlıklı bir okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Macneill, Prater ve Busch, 2009).

Özetle öğrencinin davranışlarının oluşmasında şekillenmesinde ve en önemlisi insan haklarına duyarlılığının gelişmesinde, eğitim gördüğü okulun iklimi oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle okul ikliminin insan hakları ile ilgili değerlere saygı duyulan bir hale getirilmesi gerekir. İnsan haklarına duyarlı iklimin olduğu bir okulda, okulun öğeleri/paydaşları görüşlerini birbirlerine özgürce ifade eder, farklılıklara saygı ve hoşgörü ile yaklaşır ve ayrımcılık yapmazlar. Dolayısıyla

okullarda insan haklarına duyarlı bir iklimin olması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın problemini, lise öğretmenlerinin okullarının ikliminin insan haklarına duyarlılığına ilişkin görüşlerinin neler olduğu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun ikliminin insan haklarına duyarlılığına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Lise öğretmenlerinin okullarında;

1. Öğretmen - Öğretmen
2. Öğretmen - Yönetici
3. Öğretmen - Öğrenci
4. Öğretmen - Diğer Çalışanlar
5. Öğretmen - Veli

ilişkilerinde “görüşlerin özgürce ifade edilmesi”, “karşı tarafından görüşlerine değer verilmesi” ve “ayrımıcılığın önlenmesi” boyutlarında sergilenen davranışlara ilişkin görüşleri nasıldır?

## YÖNTEM

### 2.1. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara İli merkezindeki farklı liselerde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü biri erkek olmak üzere 10 lise öğretmeni oluşturmuştur. Okul ikliminin insan haklarına duyarlılığı hakkında bilgi almak amacıyla tipik durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Tipik durum örneklemesi herhangi bir konu ile ilgili bilgi almak için standart kişilerin araştırmaya seçilmesidir (Ekiz, 2009, 105).

### 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma olayları doğal ortamları içinde ele alarak katılımcıların görüşlerini ve bakış açılarını dikkate alan bütüncül bir yaklaşıma sahip bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013,46). Çalışmada katılımcıların görüşleri nitel bir araştırma yaklaşımı olan, odak grup görüşmesi yöntemiyle alınmıştır. Odak grup görüşmesi, katılımcıların herhangi bir konu ile ilgili görüşlerini grup etkileşimi içinde ifade ettikleri grup görüşmesi olarak tanımlanmaktadır (Mertens, 2009,240). Katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan bir odak grup görüşme formu ile alınmıştır. Bu form araştırmanın alt amaçlarına dönük verileri toplamayı sağlayacak sorulardan oluşmuştur. Odak grup görüşmesi, araştırmacılarından birinin moderatör ve diğerinin raportör olarak görev almasıyla yaklaşık üç saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında görüşme formundaki sorular sırayla katılımcılara yöneltilerek, fikirlerini özgürce söyleyebilecekleri bir ortam yaratılmıştır.

Görüşmede, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bu ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşleri bir nitel araştırma yöntemi olan “betimsel analiz” yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmacının yorumunun verileri olduğundan farklı göstermesini engellemek amacıyla verilerin olduğu gibi sunulduğu temel analiz yönteminden biri (Ekiz, 2013,75) olan betimsel analizde, ayrıntılı ve kurama dayalı bir sınıflama söz konusu değildir (Sönmez ve Alacapınar, 2013,160), Öğretmenlerin görüşleri “görüşlerin özgürce ifade edilmesi/edilmemesi”, “karşı tarafın görüşlerine değer

verilmesi/verilmemesi” ve “ayrımcılık yapılması/yapılmaması” alt kategorileri bağlamında değerlendirilmiştir.

Odak grup görüşmelerinde elde edilen verilerin analizinde genelleme kaygısının olmaması nedeniyle verilerin sayısallaştırılması tercih edilmemekte (Fern, 2001; Akt: Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011); istatistiksel analizlere ve istatistiki tablolara gerek duyulmamaktadır (Suler, 1995). Burada önemli olan verilerle ilgili sayısal değerler değil katılımcıların konu ile ilgili olarak belirttiği görüşleridir (Creswell, 1998; Akt: Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu nedenle veriler analiz edilirken sonuçlar sayısallaştırılmamış, frekans, yüzde gibi istatistiksel analizler kullanılmamıştır. Güvenirliği sağlamak üzere verilerin analizini araştırmacılar ayrı ayrı yapmış, bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Okulun ikliminin “Öğretmen-Öğretmen Arasındaki İlişkiler”, “Öğretmen-Yönetici Arasındaki İlişkiler”, “Öğretmen-Öğrenci Arasındaki İlişkiler”, “Öğretmen-Diğer Çalışanlar Arasındaki İlişkiler” ve “Öğretmen - Veli Arasındaki İlişkiler” boyutlarında insan haklarına duyarlılığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri “görüşlerin özgürce ifade edilmesi/edilmemesi”, “karşı tarafın görüşlerine değer verilmesi/verilmemesi” ve “ayrımcılık yapılması/yapılmaması” alt kategorileri bağlamında değerlendirilmiştir.

### **3.1.Okulun İkliminin “Öğretmen-Öğretmen Arasındaki İlişkiler” Boyutunda İnsan Haklarına Duyarlılığına İlişkin Bulgular**

Okulun ikliminin “Öğretmen-Öğretmen Arasındaki İlişkiler” boyutunda insan haklarına duyarlılığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri çözümlenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

#### **3.1.1.Görüşlerin Özgürce İfade Edilmesi/Edilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular**

Katılımcıların bir kısmı okullarda öğretmen-öğretmen ilişkilerinde görüşlerin özgürce ifade edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Okulun küçük olması, öğretmen sayısının az olması ve uzun yıllardır bu okulda çalışmam nedeniyle (2004’ten beri) biz her konuda fikirlerimizi özgürce dile getirebiliyoruz. (K6)
- Şimdiki okulumun küçük olmasından dolayı diyaloglarımızda herhangi bir sorun yok. (K9, K7)
- Az kişi olduğumuzdan dolayı herkes birbirini tanıyor ve insanlar birbirine yabancılaşmıyor. O yüzden herhangi bir sorun yok. (K10)
- Görüşlerin okulumuzda özgürce ifade edildiğini düşünüyorum. (K4)

Bazı katılımcılar da görüşlerin her zaman özgürce ifade edilemediğini dile getirmişler ve bu görüşlerine ilişkin aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır:

- Öğretmen yalnız kalmamak ya da arkadaşlarını kaybetmemek için görüşlerini ifade etmeyebiliyor. (K3)
- Çekingenlik gibi nedenlerle görüşleri dile getirememesi sorunu var. (K1),
- Toplumdaki insanlar görüşlerini ne kadar ifade edebiliyorsa öğretmenler de okulda görüşlerini o kadar ifade edebiliyor. Genel konularda konuşuluyor; ancak ciddi konularda tahammülsüzlük var. Özellikle siyasi konularda fikirler söylenmiyor. (K5)
- Öğretmen gittiği ortamda önce havayı kokluyor, grupların olduğunun farkına varıyor ve gruptan farklı bir görüşü varsa ötekileştirmeyi göze aldığı ölçüde görüşlerini özgürce ifade edebiliyor (K8)

### 3.1.2. Karşı Tarafın Görüşlerine Değer Verilmesi/Verilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların hemen hemen hepsi (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K9, K10) öğretmen-öğretmen ilişkilerinde karşı tarafın görüşlerine değer verildiğini veya saygı duyulduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan sadece ikisi (K4, K8) öğretmenler arasında her zaman karşı tarafın görüşlerine saygı duyulmadığı belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri (K8) görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Karşı tarafın görüşlerine değer verme ya öğretmenin kişiliği ya da toplumsal yapıyla alakalı diye düşünüyorum. Örneğin öğretmenler odasının düzeniyle ilgili herkes fikir beyan ediyor. Ama lider vasfı olan öğretmenler genellikle kendi isteği doğrultusunda bir şeyler yapılmasını istiyorlar.” Benzer şekilde bir başka katılımcı da (K4) karşı tarafın görüşlerinin dinlendiğini; ancak insanların kendi bildiğini okumaya devam ettiğini (toplumdan gelen bir özellik olarak) ifade etmiştir

### 3.1.3. Ayrımcılık Yapılması/Yapılmaması Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların bir kısmı çalıştıkları okullarda öğretmenler arasında ayrımcılık yapılmadığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu yöndeki görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Okulumda kesinlikle bir ayrımcılık söz konusu değil. (K2, K4)
- Şu anki okulumda ayrımcılık yok ama çalıştığım başka okullarda ayrımcılık yapıldığını gördüm. (K6, K9, K10)

Katılımcıların çoğunluğu ise öğretmenler arasında aşağıdaki konularda ayrımcılık yaşandığını belirtmişlerdir:

- Siyasi görüş
- Sosyo-ekonomik düzey
- Cinsiyet
- Üyesi olunan sendika
- Branş (sayısal-sözel, meslek dersi –kültür dersi gibi)
- Kıdem
- Vekil öğretmen – stajyer öğretmen - kadrolu öğretmen
- Evli-bekâr (özellikle kadın öğretmenler arasında)
- Öğretmenin eşinin mesleği
- Sigara içme durumu

Öğretmenlerin belirttiği bu ayrımcılık alanlarına ilişkin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Siyasi görüş nedeniyle ayrımcılık yapılabiliyor. (K9)
- Ekonomik düzeyi iyi olanlar bir araya gelebiliyor...(K5)
- Bazen okullarda kadın-erkek ayrımı olabiliyor, haremlik - selamlık bir ortam olabiliyor ve bu durum öğretmen –öğretmen ilişkisini de etkileyebiliyor. (K2)
- Okullarda siyasi görüş, maddi imkânlar veya kadın-erkek anlamında insanların birbirine farklı bakabildiğini gördüm. (K6)
- Beden eğitimi öğretmeni matematik öğretmenlerinin arasına gelmiyor; sayısal – sözel öğretmen ayrımı yapılabiliyor. (K5)
- Yoğun olarak meslek dersi – kültür dersi öğretmeni ayrımcılığı var. Biz bunu dile getirmesek de içten içe bu var. (K4, K8)
- Yaklaşık 5-6 ay önce başlayan okulun yapısındaki değişimden dolayı belirgin bir şekilde sağlık meslek öğretmeni ayrımcılığı var. (K3)
- Okulda uzun yıllar çalışmış kıdemli öğretmenlerle yeni gelenler arasında ayrımcılık

- yaşanabiliyor. Yeni gelen öğretmenler dışlanabiliyor. (K9)
- Vekil – stajyer - kadrolu öğretmen ayrımcılığı var. Kadrolu öğretmen arkadaşlar ne yazık ki vekil öğretmen arkadaşlara karşı önyargılı yaklaşıyor. Vekil öğretmenlerin tecrübesizliklerini kabul ederim ama kendileri de öğretmenliklerinin ilk yıllarında muhteşem öğretmenler değillerdi, hiçbirimiz değildik. Örneğin edebiyat zümresi ortak sınav için bir araya geliyor ve herkes soru hazırlıyor. 15 yıllık öğretmen vekil öğretmenin hazırladığı soruya bu ne biçin soru, niteliksiz diyebiliyor. Yapıcı bir yaklaşım sergilemiyor. (K8)
  - Daha önce çalıştığım iki okulda da şu vardı: Evli olan kadın öğretmenler bekâr kadın öğretmenlere başka bir gözle bakıyorlardı. Yani siz bir şey bilmezsiniz, yetkin değilsiniz, evlenip olgunlaşmanız gerekiyor diye düşünüyorlardı. Bir anlamda bekârlara ikinci sınıfmış gibi davranılıyordu. (K8)
  - Okulum askeriye yakın olduğu için eşi asker olan öğretmenlerin öğretmenler odasındaki oturma düzeni bile ona göre idi. Yani askeriyedeki hiyerarşi okulda da devam ediyordu. (K5)
  - Öğretmenler odası bölündü: Sigara içenler –içmeyenler; kadınlar- erkekler gibi. Bir de spor odası var oraya hiçbir gruba dâhil olmayanlar gidiyor (K1).

### **3.2. Okulun İkliminin “Öğretmen-Yönetici Arasındaki İlişkiler” Boyutunda İnsan Haklarına Duyarlılığına İlişkin Bulgular**

Okulun ikliminin “Öğretmen-Yönetici Arasındaki İlişkiler” boyutunda insan haklarına duyarlılığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri çözümlenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

#### **3.2.1. Görüşlerin Özgürce İfade Edilmesi/Edilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular**

Katılımcıların bir kısmı okullarda öğretmen-yönetici ilişkilerinde görüşlerin özgürce ifade edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Okulda ılımlı bir ortam var bunun sebebi yöneticilerin ılımlı olması. Her görüşü ifade edebiliyoruz. Siyasi konular bile konuşulabiliyor. (K10).
- Yönetici öğretmen arasında görüşlerin ifade edilmesi anlamında herhangi bir sorun yok. (K9)
- Görüşlerimi yöneticime özgürce ifade edebiliyorum. (K2, K3, K4)
- Küçük okullarda görüşler ifade edilebiliyor. (K7)

Bazı katılımcılar da görüşlerin her zaman özgürce ifade edilemediğini dile getirmişler ve bu görüşlerine ilişkin aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır:

- Görüşler özgürce ifade edilmiyor. Bu durum daha önceki öğrenilmiş durumlardan kaynaklanıyor. Söylenenler dikkate alınmıyor diye kimse görüşlerini söylemiyor. (K8)
- Kalabalık okullarda görüşler özgürce ifade edilemiyor. (K6, K7)
- Görüşlerin özgürce ifade edilmesi için hak ve sorumlulukların bilinmesi gerekiyor. Bilinmediğinde görüşler de ifade edilmiyor (K5)
- Okulumda ast-üst ilişkisi var. Okulumuz büyük ve müdür bize karşı çok güvensiz. Bu nedenle görüşlerimizi ifade edemiyoruz. Müdürün insani ilişkileri nasılsa ona göre iletişim kuruyoruz. (K5)
- Görüşlerimi özgürce ifade ettiğimden dolayı, bununla ilgili bir kurul toplantısı yapıldı ve ben hedef olarak gösterildim. (K1)

### 3.2.2. Karşı Tarafın Görüşlerine Değer Verilmesi/Verilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların hemen hemen hepsi öğretmen-yönetici ilişkilerinde, görüşlerinin yönetici tarafından dinlenildiğini; ancak yöneticilerin kendi bildiklerini yapmaya devam ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Görüşleriniz, ifade ediyorsunuz, ancak yöneticiler yine de bildiklerini okuyorlar (K1, K3, K4, K7, K9)
- Müdür görüşlere işine gelirse değer veriyor (K5)

Katılımcılardan ikisi öğretmen - yönetici arasında her zaman karşı tarafın görüşlerine saygı duyulduğunu belirtmiş ve bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

- Şu anki okulumda yöneticiler tarafından görüşlere değer veriliyor. (K2)
- Karar alınacağı zaman fikrimin alındığı durumlar oluyor. İhtiyaçlarımız dikkate alınıyor. (K6)

### 3.2.3. Ayrımcılık Yapılması/Yapılmaması Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların hemen hepsi çalıştıkları okullarda öğretmen- yönetici arasındaki ilişkilerde aşağıdaki konularda ayrımcılık yapıldığını söylemişlerdir.

- Siyasi görüş
- Yakın ilişki halinde olma durumu
- Cinsiyet
- Branş (meslek – kültür)
- Üyesi olunan sendika
- Eşlerin statüsü
- Sosyo-ekonomik düzey
- Kadro
- Hemşehrilik

Öğretmenlerin belirttiği bu ayrımcılık alanlarına ilişkin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Yöneticiler kendi görüşlerinin dışında kalanlara ayrımcılık yapıyorlar. Yönetici öğretmeni süzüyor, bakıyor ve kendi görüşünden değilse farklı davranıyor. (K8)
- Yöneticilerin çalışanı ve çalışmayanı gözettiklerini düşünmüyorum. Kendilerine yakın hissettiklerini ödüllendirirken, siz ne kadar çalışırsanız çalışın bunun hiçbir anlamı olmuyor. (K3)
- Küçük yerlerde müdür - öğretmen ilişkileri içli dışlı olduğu için, müdürler yakın oldukları öğretmenlere daha farklı davranıyorlar. (K7)
- Kesinlikle cinsiyet ayrımcılığı var. Bazı yöneticiler kadınlar hamile kalacak diye korkuyorlar. Süt iznini vermedikleri arkadaşlarım oldu. (K8)
- Meslek ve kültür öğretmenlerinin ders programları farklı yapılıyor. Önce meslekçilerin ders programını oturtup ondan sonra kültür öğretmenlerininkini yapılıyor ve kültür öğretmenlerinin programı darmadağın oluyor. (K8)
- Bazı meslekçi müdürler meslek öğretmenlere daha farklı davranıyor. (K7)
- Benim isteklerim yerine getirilmiyor ama sağlıklı bir arkadaşım müdüre gittiği zaman her şey halloluyor. (K3)
- Sendikal ayrımcılık yapılıyor. Müdürün farklı sendikadaki arkadaşlara farklı davrandığını gördüm. (K8)
- Sendikamızın farklı olması nedeniyle müdür benim hakkımda farklı düşünüyor. Müdür şunu

diyebiliyor: “Onun kellesini koparmaya gittim ama baktım ki iyi insanmış”. Yani iyi insan olmasan sendikan farklı diye bunu yapacak. (K5)

- Çok basit sebeplerden dolayı ayrımcılık yapabiliyorlar. Bunlardan bir tanesi eşlerimizin statüsü. Bu sene gelen bir arkadaşımızın eşinin bulunduğu makam çok daha iyi olduğu için o biraz gözetildi. Gerekçe de şu oldu: İhtiyacımız olursa arkadaşın eşinden yardım talep edebilelim. Çıkar ilişkisi yani. (K3)
- Siyasi ve ekonomik gücünden dolayı belli öğretmenlere özel muamele yapılıyor. Bu öğretmenler derse girmezse tolere ediliyor. Çünkü onun çevresi geniş ve okula getirileri var diye düşünülüyor (K1)
- Sözleşmeli öğretmendim. Benden yasal olmayan beklentiler oldu. Kabul etmediğim için bana çok çektirdi ve o zaman ayrımcılığı çok hissettim. (K2)
- Bundan önce 30 yıl aynı okulda müdür yardımcılığı yapan bir yöneticimiz vardı. Onun için Elmadağ’lı olanlar ve diğerleri vardı. Bu noktada ayrımcılık vardı. (K4)

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar belirtilen değişkenlere bağlı olarak, özellikle “ödüllendirme” ve “ders programını ayarlama” gibi konularda öğretmenlerin yöneticileri tarafından ayrımcılığa uğradıklarını düşünmektedir.

Katılımcılardan sadece dördü şu anki okulunda (K2, K6, K9, K10) öğretmen - yönetici ilişkilerinde ayrımcılığın olmadığını belirtmiştir.

### **3.3.Okulun İkliminin “Öğretmen-Öğrenci Arasındaki İlişkiler” Boyutunda İnsan Haklarına Duyarlılığına İlişkin Bulgular**

Okulun ikliminin “Öğretmen-Öğrenci Arasındaki İlişkiler” boyutunda insan haklarına duyarlılığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri çözümlenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

#### **3.3.1.Görüşlerin Özgürce İfade Edilmesi/Edilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular**

Katılımcıların bir kısmı okullarda öğretmen-öğrenci ilişkilerinde görüşlerin özgürce ifade edildiğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar öğrencilerin görüşlerini fazla özgür ve rahat bir şekilde, hatta saygısızlık boyutuna varacak şekilde ifade ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Görüşlerin özgürce ifade edildiğini düşünüyorum. Yeni MEB uygulamaları öğrencilerin okullarda demokratik bir hava olduğunu hissetmesine yol açtı. Örneğin, 147 hattının açılması, kıyafet serbestisinin getirilmesi gibi. Burada öğretmen sanki geri pozisyona düştü. Okul sorunsuz olsun, 147’ye şikâyet edilmesin diye uğraşılıyor. (K1)
- Yeni MEB uygulamalarıyla öğrenciler görüşlerini daha rahat ifade ediyor ve hatta öğretmenini zor durumda bırakabiliyor. (K2)
- Öğrenciler görüşlerini özgürce ifade ediyor ve çok da rahatlar. (K3)
- Yeni nesil çok daha rahat. Öğrenciler fazlaca özgür ve saygısızlık boyutuna varacak şekilde görüşlerini ifade ediyor. (K4)

Katılımcılardan bir kısmı ise öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade edebilmesinin öğretmenin tutumuyla veya aile yapısıyla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Kendini ifade edenler de var edemeyenler de. Ailede kendisini çok fazla ifade edemeyen öğrencinin okulda da ifade ettiğini düşünmüyorum. (K6)

- Eğer öğrenci görüşüne öğretmen tarafında değer verildiğini hissediyorsa daha özgürce ifade ediyor. (K8)
- Bu durum öğretmenin tutumuna bağlı. Öğretmen öğrenciye sıcak yaklaşırsa, öğrenci görüşlerini rahat ifade edebiliyor (K7)
- İfade edebilen ve edemeyen öğrenciler var. Öğretmenin tutumuna bağlı. (K9)

Katılımcılardan sadece biri (K5) ise öğrencilerin görüşlerini ifade edemediğini belirtmiş ve bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Güç kimdeyse onun dediği oluyor. Öğretmen daha güçlü ve baskın konumda”.

### 3.3.2. Karşı Tarafın Görüşlerine Değer Verilmesi/Verilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların hemen hemen hepsi öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğrencilerin görüşlerine değer verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Öğrencilerin görüşlerine değer veriyoruz. (K4, K10)
- Öğrencilerin görüşlerine değer veriliyor. Merkez okullarda bu daha fazla. (K1)

### 3.3.3. Ayrımcılık Yapılması/Yapılmaması Durumuna İlişkin Görüşler

Katılımcılar çalıştıkları okullarda öğretmenlerin öğrenciler arasında aşağıdaki değişkenlere bağlı olarak ayrımcılık yapıldığını söylemişlerdir.

- Akademik başarısı
- Kişilik özelliği (dürüst, çalışkan, sorumluluk sahibi olma vb.)
- Dış görünümü
- Sayısal – sözel becerileri
- Ailenin statüsü/ilgisi

Öğretmenlerin belirttiği bu ayrımcılık alanlarına ilişkin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Öğretmenler akademik başarısı yüksek ve sayısal bölüm öğrencilerine daha olumlu davranıyor. (K1)
- Ayrımcılık kesinlikle yapılıyor. Lisede not başarısı yüksek olan öğrencilere pozitif yaklaşıyor. (K8)
- Başarısı ve sorumluluk bilinci olan, saygılı, dürüst öğrenciler daha farklı bir yerde. (K2)
- Velisi ilgili olan öğrencilere daha farklı tutum sergiliyorum. Çalışkan, ahlaklı ve dürüst öğrenci daha fazla tutuluyor. Bir nevi pozitif ayrımcılık. (K7)
- Soru soran, dersime katılan, velisi ilgili olan öğrenciye ilginiz artıyor. Annesi babası olmayan öğrenciye daha sıcak davranıyorum. Pozitif ayrımcılık yapıyorum. (K10)
- Öğrencinin başarı durumu, kişilik özellikleri ve aileyle öğretmenin sosyal ilişki içinde olmasından dolayı ilişkilerde farklılıklar olabiliyor. (K3)
- Tutum, davranış, derse ilgi ve not açısından öğretmen bazı öğrenciler için içinden farklı duygular hissedilebiliyor; ancak bu duygu sınıfa yansımamalı. (K9)
- Öğrencinin ailesinin statüsüne göre ayrımcılık yapan öğretmenler var. (K5)
- Ekonomik durumlarından dolayı ayrımcılık yapılmıyor desem yalan söylemiş olurum. Önceki okulda öğretmen ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere sarılmıyor, başını okşamıyordu. (K8)



- Stajyer öğretmenken şöyle bir gözlemim oldu: 3. Sınıf öğrencileri öğretmenlerine sarılmak istiyordu. Sınıf öğretmenin burnu akan, pasaklı öğrencileri tokatladığını ve horladığını; ancak daha düzgün öğrencilere sarıldığını gördüm. (K8)
- Ayrımcılık yapanlar var. Öğrenci kilolu olduğu için alay eden öğretmenler var. (K9)

Katılımcılardan bazıları ise öğrenci tarafından yapılan bir ayrımcılığın da söz konusu olduğunu, diğer bir deyişle öğrencilerin de öğretmenler arasında ayrımcılık yaptığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşüne aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Öğrenciler sayısal branş öğretmenlerini daha ciddiye alıyor. Çünkü bu derslerdeki başarı üniversitede daha fazla puan demek. (K3)
- Sayısal branş öğretmenlerine sözel branş öğretmenlerinden daha farklı davranılıyor. (K5)
- Öğrenciler daha fazla ders saati olan öğretmene farklı davranıyor. (K4)

### **3.4. Okulun İkliminin “Öğretmen-Diğer Çalışanlar Arasındaki İlişkiler” Boyutunda İnsan Haklarına Duyarlılığın İlişkin Bulgular**

Okulun ikliminin “Öğretmen-Diğer Çalışanlar Arasındaki İlişkiler” boyutunda insan haklarına duyarlılığın ilişkin öğretmenlerin görüşleri çözümlenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

#### **3.4.1. Görüşlerin Özgürce İfade Edilmesi/Edilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular**

Katılımcıların hepsi okullarda öğretmen-diğer çalışanlar ilişkilerinde görüşlerin özgürce ifade edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşüne aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir.

- Diğer çalışanlarla sıcak bir ilişki var. Onlara abi, abla hitapları oluyor. (K10)
- Diğer çalışanlarla çok pozitif ilişkiler var. Sanki aileden biriymiş gibiler. (K9)
- Herkes birbirine saygı ve sevgi çerçevesinde çalışıyor. (K8)
- Herhangi bir sorun yok. (K1, K2, K3, K4, K5, K6)

#### **3.4.2. Karşı Tarafın Görüşlerine Değer Verilmesi/Verilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular**

Katılımcıların hepsi öğretmen-diğer çalışanlar arasındaki ilişkilerde karşı tarafın görüşlerine değer verildiğini belirtmişler ve bu konuda herhangi bir sorun yaşanmadığını ifade etmişlerdir.

#### **3.4.3. Ayrımcılık Yapılması/Yapılmaması Durumuna İlişkin Bulgular**

Katılımcıların hepsi öğretmen-diğer çalışanlar ilişkilerinde ayrımcılık yapılmadığını, hatta onlara karşı bir pozitif ayrımcılık yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşüne aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Bizim tarafımızdan hiçbir zaman ayrımcılığa maruz kalmadılar Pozitif ayrımcılık yapılıyor. Bizim için değerliler. (K3)
- Öğretmenlerle doğrudan ilişkileri olmadığı için, onlar tarafından pozitif ayrımcılık gören kesim. (K5)
- Ayrımcılık yok. (K9)
- Bizim hizmetlimiz daha sonra memur oldu. Abi kardeş ilişkisi var. Statüsünden dolayı ayrımcılık yapıldığını düşünmüyorum. (K4)
- Hizmetlimiz ben geldiğimde oradaydı. Çok uzun zamandır birlikte çalışıyoruz. Bu zamana kadar hiçbir problem yaşamadık. (K6)
- Memurumuz hizmetliyken bizim teşviklerimizle liseyi bitirdi ve memur statüsüne geçti. (K7)

### 3.5. Okulun İkliminin “Öğretmen-Veli Arasındaki İlişkiler” Boyutunda İnsan Haklarına Duyarlılığına İlişkin Bulgular

Okulun ikliminin “Öğretmen-Diğer Çalışanlar Arasındaki İlişkiler” boyutunda insan haklarına duyarlılığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri çözümlenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

#### 3.5.1. Görüşlerin Özgürce İfade Edilmesi/Edilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların bir kısmı okullarda öğretmen-veli ilişkilerinde görüşlerin özgürce ifade edildiğini (hatta sınırın biraz veliler tarafından biraz aşıldığını) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşüne aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Velilerin yeni uygulamaların getirdiği haklarından haberdar olmaları onları daha cüretkâr yaptı da diyebiliriz. Nerede durmaları gerektiğini bilmedikleri noktalara geldiler. Okul basmalardan tutun da öğretmenlerle ciddi tartışmalara girmelere kadar birçok yola başvurabiliyorlar. Haklarını biliyorlar ve bunu da zaman zaman abartılı yansıtıyorlar. Sonuç olarak görüşlerini özgürce ifade ediyorlar. (K1)
- Veliler görüşlerini özgürce ifade ediyor. Haklarının ve hatta hakları olmayan şeylerin bile farkındalar. (K4)
- Bazen sınırı aşan veliler oluyor. (K5)
- Veli görüşünün dinleneceğini görüyorsa, görüşünü söylüyor. (K8)
- Görüşlerini ifade ettiklerini düşünüyorum. (K9)
- Görüşlerini ifade ediyor. (K10)

Katılımcıların birçoğu ise velinin okula gelmediğini, geldiğinde de not istemek için geldiğini; dolayısıyla veli ile iletişimin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu görüşüne aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Genelde veli toplantılarında görüşüyoruz. Onun dışında veliler ilgisiz. Çok nadir geliyorlar okula. Ya da bir sorun yaşandıysa idare tarafından çağrıldığında geliyorlar. Görüşmelerde genelde çekingen bir tavır sergiliyorlar. Görüşlerini dile getirdikleri bir durum pek olmadı. (K2)
- Durumu iyi olan çocukların velileri gelir. İyi değilse dönem sonunda not istemeye gelir. (K5)
- Veliler daha çok bir sorun olduğu zaman geliyor. Çok ilgili değiller. (K6)
- Veliler okulu gündüz bakım evi gibi görüyorlar. İlgilenmiyorlar. Genelde dönem sonunda geliyorlar ve yalvarma durumunda oluyorlar. Bu durum antipatik geliyor. (K7)
- Gelmeyip gelmeyip not için geliyorlar. Hatta “Hocam ne olur geçir” diyebiliyorlar. (K9)

#### 3.5.2. Karşı Tarafın Görüşlerine Değer Verilmesi/Verilmemesi Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların hepsi öğretmen-veli ilişkilerinde karşı tarafın görüşlerine değer verildiğini belirtmişler ve bu konuda bir sorun yaşanmadığını ifade etmişlerdir.

#### 3.5.3. Ayrımcılık Yapılması/Yapılmaması Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların birçoğu (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9) öğretmen-veli ilişkilerinde ayrımcılık yapılmadığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar da veliler arasında ayrımcılık yapıldığını; ancak ilgili veliler ile zor durumda olan velilere karşı pozitif bir ayrımcılığın olabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşüne aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- İlgili olan veliye daha sıcak bakılıyor. (K7)

- Öğrencinin velisini tanıyorsam, dersi öğrenciyi tanıyarak anlatıyorum. Veli ilgilendiği zaman pozitif ayrımcılık oluyor. (K10)
- Sorunlu ailelere pozitif ayrımcılık yapılıyor. (K8)

Katılımcılardan biri (K3) velilere karşı ayrımcılık yapılmadığını; ancak zaman zaman velilerin özel ayrıcalıklar beklediğini belirtmiş ve bunu da şu şekilde açıklamıştır. “Geçen sene dönem sonunda bir öğrencinin ortalaması 40 düşecekmiş. Yaptığı çalışmadan dolayı karne notunu 45 olarak değerlendirmişim. Çocuk geçti fakat velinin beklentisi daha yüksek bir notmuş. Veli geldi ve durumunu ifade etti. Ben hak ettiğinden daha fazlasını verdiğimi ifade edince de ‘Ama sınıftaki bu dolapların hepsini ben taktırdım’ dedi”. Aynı katılımcı (K3) bu konuyla ilgili yaşanan bir başka sorunu da şu şekilde ifade etmiştir. “Sayısal branşlarda derse giren bir öğretmen arkadaşım, başka şubedeki bir öğretmenin bir öğrencisine özel ders veriyordu. Çocuk bu dersten geçer not alamayınca veli özel ders veren öğretmene ‘Hem özel ders verdiniz, hem de arkadaşınız çocuğumu dersinden geçirmede’ şeklinde hışımlı bir davranış sergiledi.”

Katılımcılardan sadece biri (K5) velisinin statüsüne göre öğrencilere ayrımcılık yapıldığını ifade etmiş ve bunu da şu şekilde açıklamıştır. “Bir bakıyorsunuz bir öğrenci üç zayıfla kalmış. Bir diğeri dokuz zayıfla bir üst sınıfa geçmiş. Nasıl geçmiş? Ya veli ilişkilerini kullanmıştır ya da öğretmeni korkutmuştur.”

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırma sonuçları incelendiğinde “öğretmen - öğretmen” ve “öğretmen – yönetici” arasındaki ilişkiler boyutunda katılımcıların bir kısmı görüşlerin özgürce ifade edilmediğini belirtmiştir. Bu durum insan haklarına dayalı bir okul ikliminin oluşmasında önemli bir sorun olarak görülebilir. Çünkü okul ikliminin insan haklarına duyarlı olabilmesi için öncelikle “öğretmen – öğretmen” ve “öğretmen – yönetici” ilişkilerinin insan haklarına duyarlı olarak şekillenmesi gerekir. Bunun için karşılıklı güven, saygı ve açık iletişim olmalı (Knackendoffel, 2005) ve bunun da temelinde karşılıklı hoşgörü (Başaran, 2004) bulunmalıdır. Öğretmenlerin bir kısmının meslektaşlarına ve yöneticilerine görüşlerini ifade etmeden çekinmelerinin temelinde güvensizlik duygusunun yattığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmen – öğretmen ve öğretmen – yönetici ilişkilerinde görüşlerin özgürce ifade edilmesini kolaylaştıran etmenlerden biri okulun küçüklüğüdür. Bunun nedeni olarak küçük okullarda çalışanların birbirini daha iyi tanımaları ve dolayısıyla ilişkilerinin daha iyi olması gösterilebilir. Küçük okullarda çalışan öğretmen ve yöneticiler birbirlerini daha iyi tanıdıkça birbirlerine daha fazla güveniyor ve ilişkilerinde daha rahat davranıyor olabilirler. Nitekim Nayır’ın (2011) çalışmasında da küçük okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticileri tarafından daha fazla desteklendiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yönetim tarafından desteklendiğini düşünen öğretmenlerin karşılıklı güvene dayanan bir okul ikliminin oluşmasına neden olduğunu söylemek mümkündür.

Diğer yandan öğretmenlerin hemen hemen hepsi diğer öğretmenler ve yöneticilerle ilişkilerde karşı tarafın görüşlerine değer verildiğini belirtmektedir. Öğretmenler diğer öğretmen ve yöneticileriyle ilişkilerinde görüşlerini ifade etmekten çekinirken, onların sınırlı da olsa belirtilen görüşlerine değer verildiğini düşünmeleri yöneticilerin bu konuda duyarlı bir davranış sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak yine öğretmenlerin bir kısmının karşı tarafın görüşlerine değer vermeyi tabiri caizse “göstermelik bir durum” olduğunu düşündükleri de söylenebilir; çünkü

öğretmenlere göre bu kişiler karşı tarafın görüşlerine değer veriyor gibi görünmekle birlikte sonuçta yine bildiklerini okumaya devam etmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir sonuç da öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticileriyle olan ilişkilerinde ayrımcılık yapıldığını düşünmesidir. Katılımcıların çoğunluğu “öğretmen-öğretmen arasındaki ilişkilerde siyasi görüş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, üyesi olunan sendika, branş, kıdem, vekil – stajyer - kadrolu öğretmen olma, evli-bekar olma, mezhep, etnik köken, öğretmenin eşinin mesleği gibi konularda ayrımcılık yapıldığını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar “öğretmen-yönetici” arasındaki ilişkilerde de ortaya çıkmıştır. Bu boyutta da katılımcıların çoğunluğunun cinsiyete, siyasi görüşe, dini inanca hayat görüşüne, branşa, eşlerin statüsüne, sosyo-ekonomik düzeye, branşa, üyesi olunan sendikaya, yaşanan bölgeye göre, özellikle “ödüllendirme” ve “ders programını düzenleme” gibi konularda ayrımcılık yapıldığını düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Ayrımcılık doğrudan ve dolaylı ayrımcılık olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan ayrımcılık, “aşıkâr bir biçimde, bir kişi, grup ya da toplum kesiminin inanç, dil, din ya da etnisite ve benzeri farklılıklar nedeniyle, eşit olmayan bir muamele görmesini ifade eder”. Dolaylı ayrımcılık ise “fark edilmesi güç olan, imalar veya dolaylı ifade biçimleri aracılığıyla işleyen ya da bazen görünürde hiçbir problemlî durum yaratmamasına karşın, sonuçları bakımından belirli kesimleri ayrımcılığa maruz bırakan tutumları anlatır” (Çelenk, 2010, 221). Bu noktada öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticileri tarafından dolaylı ayrımcılığa uğradığı söylenebilir. Konu ile ilgili olarak Alberta Öğretmenleri Derneği tarafından yayınlanan Öğretmenin Hak ve Sorumlulukları Bildirgesi’nde de (Declaration of Rights and Responsibilities for Teachers, 2004) öğretmenlerin ırk, dini inanç, renk, cinsiyet, fiziksel özellikler, engellilik, medeni durum, aile durumu, yaş, sosyo-ekonomik düzey gibi önyargı temelinde ayrımcılığa karşı korunma hakkı olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin ayrımcılığa karşı korunma hakkının vurgulandığı bir bildirgenin yayınlanması bu durumun sadece Türkiye’de değil diğer ülkelerde de yaşandığının bir göstergesidir.

“Öğretmen-Öğrenci Arasındaki İlişkiler” boyutunda katılımcıların görüşlerin özgürce ifade edildiğini ve karşı tarafın görüşlerine değer verildiğini belirttiği görülmüştür. Katılımcıların öğrencinin akademik başarısı, aile durumu (statü, gelir, öğrenci ile ilgili olma vb.), kişilik özelliği (dürüst, çalışkan, sorumluluk sahibi vb.), dış görünümü, sayısal veya sözel yeteneği gibi konulara bağlı olarak zaman zaman öğrenciler arasında ayrımcılık yapıldığını düşündükleri görülmüştür. Bu durum Yalçın-Durmuş ve Demirtaş’ın (2009) araştırma bulgularıyla hem benzerlik hem de farklılık göstermektedir. Bu araştırmaya göre öğretmenler öğrencilerine birey olarak değer vererek gerektiğinde dinlediklerini, sınıfta öğrencileri küçük düşürücü davranışlara yer vermeyip, derslerde öğrencilerin kişisel düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağladıklarını ve öğrenciler arasında ayrımcılık yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak alanyazın incelendiğinde öğrencilerin özellikle cinsiyet, akademik başarı, etnik köken ve fiziksel görünüş gibi konularda ayrımcılık yapıldığını algıladıkları görülmektedir (Geneene, 2012). Bu durumda öğrencilerin algısının doğru olduğunu ve öğrencilere dolaylı ayrımcılık yapıldığını söylemek mümkündür.

Diğer yandan öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin sorumluluk duygusuna sahip olma, başarılı olma, çalışkan olma gibi olumlu özelliklerinin, onların ayrımcılığa (pozitif) tabi tutulmalarına yol açtığını belirtmiş ve bu tür bir ayrımcılığı da istenen bir durum olarak ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerde başarıyı destekleme yönünde bir tutumunun var olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin aynı zamanda bu özelliklere sahip olmayan öğrencilere de rehberlik etmesi, eğitimin bir gereğidir.

“Öğretmen - Diğer Çalışanlar” ve “Öğretmen - Veli Arasındaki İlişkiler” boyutunda katılımcıların görüşlerin özgürce ifade edildiğini, karşı tarafın görüşlerine değer verildiğini ve

ayrımcılık yapılmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Hatta katılımcılar diğer çalışanlara karşı ve velilere karşı pozitif bir ayrımcılık yapıldığını düşünmektedir. Bu durumda öğretmen-diğer çalışanlar ve öğretmen ve veli arasındaki ilişkilerin insan haklarına dayalı bir ortamda geliştiğini söylemek mümkündür. Ancak burada ortaya çıkan ilginç bir sonuç, öğretmenler, çeşitli nedenlerle veli, diğer çalışanlar ve hatta öğrencilere yönelik bazı davranışlarını pozitif ayrımcılık olarak nitelendirirken, yöneticinin yaptığı benzer davranışı ayrımcılık olarak algılamaktadır. Başka bir deyişle kendilerinin yaptığını pozitif ayrımcılık olarak görmekte; ancak yöneticinin yaptığını ayrımcılık olarak nitelemekte ve bundan rahatsız olmaktadır. Oysa ki pozitif ayrımcılık “az olanı azınlık olanı ve ayrımcılığa karşı kırılan olanı korumak” (Çelenk, 2010, 228) veya “belli özelliklerinden dolayı toplumsal alanda eşitsizlik yaşayan insanların karşılaştığı bu durumu telafi etmek amacıyla yapılan ayrımcılık (Çelik ve Uysal 2012) olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle pozitif ayrımcılık eşitsizlik içeren durumları ortadan kaldırmak amacıyla ayrımcılığa uğrayan taraf lehine davranılmasıdır. Bu açıklamalar sonucunda öğrencinin akademik başarısının yüksek olmasının veya velinin sık sık okula gelmesinin bir pozitif ayrımcılık nedeni olarak algılanmasının doğru olmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin pozitif ayrımcılık algısında bir sorun olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okulun ikliminin insan haklarına duyarlılığına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler her ne kadar görüşlerin özgürce ifade edilmesi ve karşı tarafın görüşlerine değer verilmesi boyutlarında okullarda büyük ölçüde insan haklarına dayalı bir okul iklimi olduğunu düşünse de öğretmenlerin hem meslektaşları hem de yöneticileri tarafından dolaylı bir ayrımcılığa uğradığı araştırma sonucunda ortaya çıkan bir gerçektir. Ayrıca öğretmenlerin pozitif ayrımcılığın ne olduğu ve kapsamı konusunda bilgilendirilmesinde yarar vardır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin hangi konularda nasıl ayrımcılığa uğradığının araştırılmasının insan haklarına dayalı bir okul iklimi oluşturmak için önemli olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akıllıoğlu, T. (1995). *İnsan Hakları, Kavram, Kaynaklar ve Koruma Sistemleri*. Ankara: A.Ü.S.B.F. İnsan Hakları Merkezi Yayınları.
- Bassey, S. W., Arop, F. O., Akpama, E. G. ve Ayang, E. E. (2012). School Location and Human Rights Violation in Secondary School Students' Personnel Administration in Cross River State, Nigeria, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1, 2, 199 – 210.
- Başaran, İ.E. (2000) . *Örgütsel Davranış*, Ankara : Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, J., Miccabe, E.H., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice and Teacher Education, *Teachers College Record*, 111, 1, 180 – 213.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- Çelenk, S. (2010). Ayrımcılık ve Medya, (Ed. B. Çaplı ve H. Tuncel) *Televizyon Haberciliğinde Etik*, Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Çelik, D. Ve Uysal, M. (2012). Köşe Yazılarının Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 1, 285, 306.

- Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkinin Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/cinkir.htm>
- Çınkır, Ş. ve Kuru Çetin, S. (2010). Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 3, 353-371.
- Çokluk, Ö. Yılmaz, K. Ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi, Odak Grup Görüşmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4, 1, 95 -107.
- Declaration of Rights and Responsibilities for Teachers, (2004). <http://www.teachers.ab.ca>, 25.01.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Drubay, A. (1986). Educational Aims, Content and Methods in Secondary Education, *The Teaching of Contemporary World Issues*, ( Ed: R.T. Harris ve C. Hahn), Paris: UNESCO.
- Ehman, L. (1980) The American School in the Political Socialization Process, *Review of Educational Research*, 50, 99 – 119.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fern, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Flowers, N., Bernbaum, M., Rudelius-Palmer, K. ve Tolman, J. (2000). *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, and Change*, University of Minnesota: Human Rights Resource Center
- Geneene, T. (2012). *The Relationship Between Teacher-Based Discrimination, Academic Adjustment, Psychological Well-Being, and Student Teacher Relationship Quality Among African American Adolescents*, PhD. Dissertation. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign, Educational Psychology.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). Okullarda Kültür ve İklim, *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*, (Çev.Ed. Turan.S. ). Anakra : Nobel Yayıncılık.
- Karaman Kepenekci, Y. (1999a) *Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Karaman Kepenekçi ,Y. (1999b). İnsan Hakları Eğitiminde Okul ve Sınıf Havasının Rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19: 353–361.
- Karaman Kepenekci, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Knackendoffel, A. E. (2005). Collaborative Teaming in the Secondary School, *Focus on Exceptional Children*, (5), 37.
- Lunenberg. F.C. ve Ornstein, A.C. (2012). Örgüt Kültürü, *Eğitim Yönetimi* (Çev. Nayır, F., Ed. Arastaman, G., 2013), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Macneill, A.J., Prater, D.L. ve Busch, S. (2009). The Effects of School Culture and Climate on student Achievement, *International Journal of Leadership and Education*, 12, 1, 73, 84.
- Mertens, D.M. (2009). Research and Evaluation in Education and Psychology Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods, Los Angeles : SAGE Publications.
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlere Sağlanan Örgütsel Desteğe İlişkin Görüşleri, Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısı ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Pettman, R. (1984). *Teaching for Human Rights*, Richmond, Vict., Australia: Hodja Educational Resources Cooperative for the Human Rights Commission.
- Sönmez, V. Ve Alacapınar, F.G. (2013). Örneklandırılmış Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suler, J. (1995). “Using interviews in research”, <http://www.rider.edu/~suler/interviews.html>. İndirme Tarihi: 30.10.2013.

- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kùltürler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- UNESCO, (1969). Trends in Teaching About Human Rights. *In Some Suggestions on Teaching About Human Rights*, Paris: Author
- Yalçın Durmuş, G. ve Demirtaş, H. (2009). Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*,28, 138
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Doğa Eğitimi İle Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerindeki Değişimin ve Görüşlerinin İncelenmesi

### Investigation of Pre-Service Teacher's Opinion and Environmental Literacy Level Change with Nature Education

Fatime Balkan Kıyıcı<sup>1</sup>

Elif Atabek Yiğit<sup>2</sup>

Emine Selcen Darçın<sup>3</sup>

**Özet:** Bu çalışmada, TÜBİTAK tarafından desteklenen bir çevre projesi ile gerçekleştirilen doğa eğitiminin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimine etkisi ve doğa eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tek grup öntest - sontest deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırma katılımcılarını farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinden ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden katılan 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla ön test ve son test olarak çevre okuryazarlığı testi ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinden sonra uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Nicel olarak elde edilen verilerin analizinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılabilmesi amacıyla eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çevre okuryazarlığının ele alınan boyutları ile ilgili katılımcıların son test puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu artış çevresel algı puanlarında anlamlı düzeydedir. Katılımcıların doğa eğitimi ile; çevre konusunda farkındalık sağlama, çevre bilincini geliştirme, mesleki gelişimlerine katkı sağlama ve teorik bilgilerin uygulamasını görme gibi kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Çevre eğitimi, çevre okuryazarlığı, doğa eğitimi, öğretmen adayı.

**Abstract:** In this study, the effect of nature education activities in an environmental project, which was supported by TUBITAK, on the change of the levels of environmental literacy of pre-service teachers and their thoughts about the nature education were aimed to investigate. Study was designed in one group pre-test post-test pattern. Research participants were 20 pre-service teachers from different universities education faculties and different departments of the faculties. Environmental literacy scale that was applied as pre- and post-test and a form consisting of open-ended questions were used to gather the research data. Quantitative data were analyzed by using paired samples t-test by comparing the scores of pre- and post-tests. Content analysis was used to analyze the qualitative data. Results show that pre-service teachers' environmental literacy post-test scores were higher than their pre-test scores. The increase in environmental perception was significant. Participants of this research state that they obtained some gains with the nature education like awareness about environmental issues, improvement in environmental conscious, contribution to their professional development and learning how theoretical knowledge can put into application.

**Keywords:** environmental education, environmental literacy, nature education, preservice teacher

## GİRİŞ

Çevre problemlerinin temelinde çevreye karşı sorumsuz davranış, olumsuz tutum ve yetersiz bilginin yattığı bilinmektedir. Bu nedenle çevre eğitiminin en büyük amacı çevreye karşı olumlu tutum, sorumlu davranış ve yeterli bilgiye sahip çevre okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Çevre okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için bireylerin sahip olduğu bilgiyi gerçek yaşam ile ilişkilendirebilmesi, bunun için uygun ortamların oluşturulması ve uygulamalı eğitimin gerçekleştirilmesi gereklidir.

Edinilen bilgilerin gerçek yaşam ile ilişkilendirebilmesi, uygun ortamların oluşturulması ve uygulamalı eğitimin gerçekleştirilmesi sürecinde doğa eğitimi önemli bir yere sahiptir. Doğa eğitimi

<sup>1</sup> Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, fbalkan@sakarya.edu.tr

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, eatabek@sakarya.edu.tr

<sup>3</sup> Doç.Dr., Bilecik Üniversitesi, selcen.darcin@bilecik.edu.tr



içinde yer alan geziler ve bu gezilerde gerçekleştirilen uygulamalı etkinlikler bilginin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine büyük katkı sağlamaktadır. Doğa eğitimi, bireylerin çevre sorunları konusunda farkındalığa sahip olması, bu sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirmesi ve sorumluluk alması için kendilerini geliştirmelerine imkan sağlamaktadır (Erentay ve Erdoğan, 2009). Edinilen okul dışı deneyimler çevreye yönelik farkındalık, tutum ve değerler geliştirilmesinde önemli etkiye sahiptir.

Yapılan bazı araştırmalarda, çevre konularının öğretiminde öğrencilerin aktif oldukları etkinliklerle yürütülen derslerin ve arazi gezilerinin öğrencilerin çevre konularına yönelik bilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve çevre okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004; Akkurt, 2007; Bilgi, 2008; Nelson, 1996).

Bireylerin çevre okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesinin önemli olduğu günümüz dünyasında çevre problemlerinin önlenmesi için duyarlı ve bilinçli bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri oldukça önemlidir. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çok iyi seviyede olmadığı görülmektedir. Örneğin; Sevinç, Kıyıcı, Altaş ve Altınöz (2008) tarafından yapılan araştırma ile ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçlar neticesinde öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kibert (2000) tarafından yapılan bir araştırmada da üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyleri düşük düzeyde ve Kışoğlu (2009) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise biyoloji öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Tuncer, Tekkaya, Sungur, Çakıroğlu ve Şahin (2008), Diekmann ve Peter (1998) ve Kuhlemeier, Huub ve Nijs (1999) tarafından yapılan araştırmaların bulguları da yukarıdaki çalışmaların sonuçları ile uyum içerisindedir. Bu araştırmalarda da çevre okuryazarlığı düzeyinin ya da çevre okuryazarlığının unsurlarını oluşturan diğer alt boyutları ile ilgili olarak bireylerin iyi bir seviyede olmadığı tespit edilmiştir.

Çevre eğitimi zorlaştıran etkenlerden biri olarak öğretmenlerin yeterli bilince sahip olmaması karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte okulların çevre eğitimi duyarlılığı istenilen düzeyde değildir (Şimşekli, 2001; Şimşekli, 2004). Bu durum; çevreye karşı sorumlu davranışlar sergileme, olumlu tutuma sahip olma ve benzeri gibi bilinçli bireylerin yetiştirilmesinin önünde önemli bir engeldir.

Çevre sorunlarının giderek hızla artması ve tüm canlıları etkileyecek boyutlara ulaşması eğitimcileri; sorunlar çıktıktan sonra çözmeye çalışan bir toplum değil, sorunların çıkmasını engelleyebilecek gerekli sorumluluk ve bilince sahip, çevre okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi konusuna yoğunlaştırmıştır. Ancak ilgili literatür de incelendiğinde görülmektedir ki; çalışmaların önemli bir kısmı durum tespiti yapmaya yönelik çalışmalar olup bu çalışmaların sonuçlarına göre de bireylerin çevre okuryazarlık düzeyi istenilen seviyede değildir (İstanbullu, 2008; Ökesli, 2008; Tuncer, Ertepinar ve Şahin, 2008; Soran, Morgil, Yücel, Atav ve Işık., 2000; Şimşekli, 2001; Yılmaz Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002).

Çevre bilincine sahip bireyler yetiştirebilmek için, problemler daha ortaya çıkmadan önleyici tedbirler alabilen ve kendisi bu konuda öğrencilerine model olabilecek öğretmenlere ihtiyaç olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak ilgili literatürde de görüldüğü gibi öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri beklenen seviyede değildir. Bu bilince sahip çevre okuryazarı öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu durumun gerekliliği Kışoğlu, Gürbüz, Sülün, Alaş ve Erkol (2010), tarafından yapılan çalışma ile de ortaya konulmuştur. Türkiye’de çevre okuryazarlığı ile ilgili araştırmaların değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmanın sonuçlarından biri, çevre eğitimi verecek olan öğretmenlerin, çevre eğitiminin en önemli ögesi olduğudur.

Konu ile ilgili literatürün incelenmesi ile birlikte okuryazar bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği ve çevreye karşı bilinçli bireylerin yetiştirilmesinde doğa eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların (Ozoner, 2004; Erentay ve Erdoğan, 2009; Keleş, Uzun ve Varnacı, 2010; Erdoğan, 2011) olumlu katkılarının incelenmesi sonucunda; araştırmacılar tarafından, çevre okuryazarı bireyler yetiştirilmesi konusunda önemli bir role sahip olacak öğretmen adaylarına zengin biyolojik çeşitliliğe ve su kaynaklarına sahip olan Sakarya ili sınırları içerisinde doğal çevrede yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı verilmesi; çevre ile ilgili temel bilgi, beceri, tutum, davranış, farkındalık kazandırılması ve doğa eğitimi ile eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması amacıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak bu çalışmada çevre projesi ile gerçekleştirilen doğa eğitimlerinin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişime etkisi ve öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Çalışma doğa eğitiminin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişime etkisini incelemeyi amaçladığından, tek grup öntest - sontest deneysel desende tasarlanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının bu etkinlikler ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan form yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir.

Doğa eğitimi öncesi ve sonrasında katılımcılara çevre okuryazarlık ölçeği uygulanmış ve görüşleri alınmıştır. Gerçekleştirilen doğa eğitiminde katılımcıların aktif rol almasına imkan veren ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde görev yapan akademisyenlerce gerçekleştirilen 13 farklı etkinlik yer almıştır. Proje kapsamında etkinlikler 1 haftalık bir süre içerisinde önceden hazırlanan bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

*Projede yer alan öğrencilerin aktif rol aldığı bilimsel etkinlikler:*

- \* Çevre eğitimi ve Önemi
- \* Fidan dikimi
- \* İçme suyuna uygulanan analizlerin yerinde incelenmesi
- \* Su kirliliği ve farkındalık
- \* Global değişimin insan sağlığına etkisi, bulaşıcı ve salgın hastalıklar
- \* Çevre eğitiminde etik ve estetik değerler
- \* Yarışma: Atık malzemelerin değerlendirilmesi
- \* Arazilerin arazi kullanım kabiliyet sınıflarına göre kullanılmasının önemi
- \* Bitki toplama ve presleme teknikleri ile bölgenin floristik yapısının incelenmesi
- \* Toprak içindeki hayvanlar
- \* Çevre biyoteknolojisi
- \* Poster hazırlama ve sunum
- \* Her yüzen canlı balık mıdır?

Bu etkinliklerin her biri alanında uzman öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, TÜBİTAK tarafından desteklenen ve etkinlikleri gerçekleştirilen projeye katılan, farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinden ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden gelen 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarından oluşacak katılımcıların kimler olacağını belirlemek için proje için web sitesi hazırlanmıştır. Proje ile ilgili tanıtım gerçekleştirilmiş ve gönüllü katılımcı çağrısı

yapılmıştır. Hazırlanan web sitesinde katılımcıların ayrıntılı olarak bilgilerini doldurmalarını içeren bir başvuru formu oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının sıklıkla ziyaret ettikleri ve üye oldukları düşünülen öğretmenlerle ilgili forumlara proje ile ilgili duyuru metinleri gönderilmiştir. Aynı zamanda katılımcılara duyuru için afişler hazırlanmıştır. Bazı akademisyenlerin oluşturduğu gruplara projenin duyurulması için elektronik posta yolu ile ulaşılmıştır. Üniversitenin web sayfasında projenin duyurusu yapılmış ve hedef kitlenin haberdar olması sağlanmıştır. Bazı haber sayfalarında projenin haberi yapılmıştır. Yapılan başvurular arasından projeye katılım amacı projenin gerçekleştirmek üzere yola çıktığı amaçla paralel olan, öğretmenlik hayatında uygulayabilmek üzere deneyimler edinmeyi amaçladığını belirten adaylar öncelikli olarak tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra, farklı üniversitelerden ve farklı bölümlerden olma kriterleri de göz önünde bulundurularak kesin katılımcılar belirlenmiştir. Çünkü çevre ve çevre ile ilgili sorunlar sadece belli bir kitleyi değil, tüm bireyleri ilgilendiren bir konu olarak ele alınmalıdır.

*Katılımcıların geldiği üniversiteler:* Hacettepe Üniversitesi (Ankara), Gazi Üniversitesi (Ankara), Sakarya Üniversitesi (Sakarya), Kocaeli Üniversitesi (Kocaeli), Marmara Üniversitesi (İstanbul), Ege Üniversitesi (İzmir), Başkent Üniversitesi (Ankara), Kırıkkale Üniversitesi (Kırıkkale), Atatürk Üniversitesi (Erzurum), İnönü Üniversitesi (Malatya), Niğde Üniversitesi (Niğde) ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Ankara)

*Katılımcıların geldiği bölümler:* İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği

## **2.2. Veri Toplama**

Çalışmada gerçekleştirilen doğa eğitimi öncesinde ön test olarak, eğitim sonrasında ise son test olarak, öğretmen adaylarının doğa eğitimi sonucunda çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimi ölçmek amacıyla, çevre okuryazarlığı testi uygulanmış ve nicel veriler elde edilmiştir. Aynı zamanda doğa eğitimi sonrasında açık uçlu sorulardan oluşan form ile öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşleri alınarak nitel veriler elde edilmiştir.

*Çevre okuryazarlığı testi:* Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimi belirlemek amacıyla bilgi, tutum, çevresel davranış ve çevresel algı bileşenlerinden oluşan ve Kışoğlu (2009) tarafından geliştirilmiş olan çevre okuryazarlığı ölçeği proje etkinliklerinden önce ve sonra, ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Kışoğlu tarafından geliştirilen ölçek bilgi, tutum, davranış ve algı boyutları olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

*Açık uçlu sorulardan oluşan form:* Proje personeli tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan, öğretmen adaylarının doğa eğitiminin önemi hakkında düşündükleri ve proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çevre bilinçliliğine dair neler kazandırdığını tespit etmeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir form etkinlikler sonunda katılımcılara uygulanmıştır. Formun içerisinde yer alan soruların oluşturulması sürecinde gerekli literatür incelemesi yapılmış ve uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir.

## **2.3 Verilerin analizi**

Araştırmada nicel olarak okuryazarlık testi ile elde edilen verilerin analizinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılabilmesi amacıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş ve eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. Eşleştirilmiş örneklem t-testi aynı grubun iki farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2001). Açık uçlu sorulardan oluşan forma verilen cevaplardan elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Katılımcıların cevaplarından elden edilen veriler 2 ayrı araştırmacı tarafından kodlanmış ve temalaştırılmıştır. Daha sonra bu temalar arasında var olan görüş ayrılıkları için üzerinde çalışılarak bir başka araştırmacının da görüşleri doğrultusunda görüş birliğine varılarak temalara ulaşılmıştır.

### BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde doğa eğitiminin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişime etkisi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Çevre okuryazarlığı ölçeğinin ön test ve son test olarak uygulanmasının ardından elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 1-Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 1: Çevre Okuryazarlığının Bilgi Boyutuna İlişkin t Testi

	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Ön test	20	60.2500	8.80	38	.307	.761
Son test	20	61.2500	11.61			

\*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların bilgi alt boyutuna ilişkin puanlarını incelemek için yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=0,761). Katılımcıların ön test bilgi alt boyutuna ait puanları (60,2500) ile son test puanları (61,2500) anlamlı bir değişim göstermemektedir. Ancak katılımcıların son test puanlarında anlamlı düzeyde olmasa da bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2: Çevre Okuryazarlığının Tutum Boyutuna İlişkin t Testi

	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Ön test	20	3.6396	.70865	38	-.938	.354
Son test	20	3.7987	.27071			

\*p<.05

Tablo 2'den; katılımcıların tutum puanlarının ön test ve son test puanlarındaki değişimini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre ön test ortalama puanları (3,6396) ile son test ortalama puanları (3,7987) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p=0,354). Katılımcıların ön testte verdikleri cevapların ortalaması (3,6396) ile son testte verdikleri cevapların ortalaması (3,7987) incelendiğinde, son test puanlarında anlamlı düzeyde olmasa da bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Çevre Okuryazarlığının Çevresel Davranış Boyutuna İlişkin t-Testi

	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Ön test	20	2.1664	.29519	38	-1.489	.145
Son test	20	2.3161	.33869			

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların çevresel davranışlarının ön test ve son test puanlarındaki değişimini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre ön test ortalama puanları (2,1664) ile son

test ortalama puanları (2,3161) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (p=0,145). Ancak katılımcıların son test puanlarında anlamlı düzeyde olmasa da bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Çevre Okuryazarlığının Çevresel Algı Boyutuna İlişkin t-Testi

	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Ön test	20	3.6833	.52399	37	-3.677	.001*
Son test	20	4.2982	.51991			

\*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde; çevresel algı ortalama puanlarının ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucunda p=0,001 düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların son test çevresel algı ortalama puanları (4,2982) ön test çevresel algı ortalama puanlarından (3,6833) anlamlı olarak yüksektir.

Çalışmanın bu bölümünde ise; öğretmen adaylarının doğa eğitimi ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevapların analizi sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Katılımcılara uygulanan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilere göre **eğitimin öğretmen adaylarına kazandırdıkları** ile ilgili olarak aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

Temaların yanında parantez içerisinde verilen sayılar görüş sayısını ifade etmektedir ve her bir temanın altında bununla ilgili örnek direkt aktarımlar yer almaktadır.

Mesleki gelişimime katkı sağlama (6)

“..Fen ve teknoloji öğretmeni olarak bu eğitim bana her vatandaştan bir adım daha önde olup onlara yol gösteren biri olmam gerektiğini kazandırdı.” (K1)

“...Rutin işlerimizde bize normal gelen fakat doğa için felaket olan birçok davranışa sahip olduğumu farkettim. Bundan sonraki yaşamımda çevre için yapabileceklerimin farkında olup öğrencilerime de bunu aşılabilme davranışı sergileyeceğim.” (K2)

“... Hem geleceğin annesi hem de bir öğretmen olarak kullanabileceğim bilgiler, öğretim yöntem ve tekniklerini öğrendim.” (K9)

Teorik bilgilerin uygulamasını görmeyi sağlama (3)

“.... Bilimsel araştırmalar sonucu ya da derslerde anlatılan teorik bilgilerin sözel ifadeden ötesine geçişi sağladı..” (K1)

“...Bu katıldığım etkinlikte 21 yaşıma gelene kadar çevre ile ilgili öğrendiğim bilgileri ve bu bilgilerin uygulaması konusunda bana iyi bir örnek oldu.” (K11)

Teorik bilgileri geliştirme/eksikleri düzeltme (11)

“..Bilgi anlamında birçok terimsel ifadeleri, bir çok toprak, hava ve su canlılarının yaşamını, canlılık özelliklerini öğrendim.” (K1)

“..Bu eğitim bana çevre ile ilgili bildiklerimi veya eksik bildiklerimi ve bilmediklerimi öğreterek, benim çevre konusunda daha duyarlı bir birey olmamı sağladı.” (K11)

“Bildiyim şeylerin üzerine yeni bilgiler ekledim.” (K14)

Çevre konusunda farkındalık sağlama/çevre bilincini geliştirme (17)

“Ayrıca bu projede bir kişinin bir çok şeyi değiştirebileceğini gördüm. ... çevre bilinci kazanmamda doğa eğitimi mükemmel bir fırsat oldu.” (K4)

“Bu eğitim öncelikle çevremde olup biten herşey için bir farkındalık kazandırdı.” (K8)

“Doğa için yapabileceğim birşey olduğunun ve bunların gerçekten çok basit önlemler olduğunun farkına vardım.” (K13)

“Bu eğitim beni çevreye daha ilgili ve duyarlı bir birey haline getirdi.” (K17)

“Bu eğitimden sonra, çevremiz için daha başka neler yapabilirim? Şeklindeki düşüncelerin sürekli aklımın bir köşesinde olduğunu farkettim. Canlıların ekosistemin enerji akışında ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu farkettim.” (K19)

Bakış açısı kazandırma (12)

“Çevre benim için insanların ihtiyaçlarını karşılayan bir ortamdı. Fakat bu eğitimden sonar sağlıklı bir çevreye yalnızca insanların değil tüm canlıların ihtiyacı olduğunu, her canlının yaşama hakkına sahip olduğunu farkettim. Mikroorganizmasından toprak canlılarına, sivrisinekten balığa, kurbağaya ve daha birçok canlı sınıfına doğanın ihtiyacı olduğunu gördüm. Bitkilerin her birinin bir birey kadar önemli olduğunu farkettim.” (K2)

“İleriye dönük karamsar değildim ama bunun artık bir hayal olmadığını öğrendim. Çok şeyi yanlış yapmış olabiliriz ama hala bir şansımız var...” (K4)

“Tek başıma ne gibi birşey yapabilirim ya da dünyayı benim küçük bir adımım mı kurtaracak düşüncesi tamamiyle kayboldu. .... asıl bizim bu küçük adımlarımızın bir yol katedebilmemiz için yeterli bir başlangıç olacağını öğrendim.” (K8)

“Ben bugüne kadar çevreyi korumak adına ufak şeyler yapsam da her zaman umutsuzdum ... Şimdi ise hiç ama hiç öyle düşünmüyorum. Bu dünyayı ve bütün canlıları korumak benim elimde.” (K17)

Katılımcıların **meslek yaşantılarında, edindikleri deneyimlerden nasıl yararlanabilecekleri** ile ilgili olarak aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

Çevre bilinci kazandırma/farkındalık oluşturma (11)

“Meslek hayatımda öğrencilerimin de bu deneyimleri kazanmasını sağlayabilirim. .... çeşitli örnekleri onlarla paylaşarak farkındalıklarını arttırabilirim.” (K2)

“Ben bir hafta boyunca çok eğlendim ve çok şey öğrendiğime inanıyorum. .... aldığım ipuçlarını da kullanarak meslek hayatımda öğrencilerime çevre bilinci kazandırmayı düşünüyorum.” (K4)

“Çocuklar, gençler bizim geleceğimiz. ....burada aldığım eğitimle iyi bir çevre okuryazarı yetiştireceğim kanaatindeyim.” (K5)

“Bu eğitimle birlikte onlarda nasıl bir çevre bilinci oluşturabilirim, onların ilgisini nasıl çekebilirim onu öğrendim.” (K14)

Teorik bilgileri öğretme ve uygulamalar yaptıрма (18)

“Öğrencilerime doğada yaparak yaşayarak uyguladığımız her etkinliği elimden geldiğince uygulamalı olarak yaptıracağım.” (K1)

“....yaptığımız tüm etkinlikleri aslında günlük yaşamda her yaşta bireye uygulayabileceğimi gördüm ve bu yolda yani öğretme yolunda da büyük çaba göstereceğim.” (K11)

“Edindiğim deneyimlerin etkinliklerin aynısını veya bir benzerini öğrencilerime de yapabilirim artık...” (K17)

“Aktif olarak katıldığım bu etkinliklerden aldığım izlenimleri veya bilgileri meslek hayatımda öğrencilerime daha elle tutulur bir biçimde aktaracağıma inanıyorum.” (K18)

“Buna benzer yollar kullanacağım. ...buna benzer projeler bile geliştirebilirim.” (K8)

Katılımcılara projenin çevre okuryazarlığı adına nasıl bir katkı sağladığı ile ilgili olarak aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

Çevre ile ilgili daha hassas/duyarlı olmak gerektiğini anlama (11)

*“Artık çevremde olan olaylara daha dikkat etmeyi ve daha çok takip etmeyi öğrendim. En küçük bir olayın bile nelere mal olabileceğini anladığım için çevreye sadece yüzeysel bakmamam gerektiğini gördüm.” (K10)*

*“Çevre okuryazarlığı bakımından daha duyarlı olmayı öğretti.” (K15)*

*“sadece yerlere çöp atmamakla çevrenin korunamayacağını öğrenmemiz en büyük katkıları arasında yer almakta.” (K16)*

Çevre bilinci oluşturma/farkındalığın artması (14)

*“Bu eğitim sayesinde artık daha bilinçliyim. Su içerken içeriğini düşünüp, balık yerken türünü ve özelliklerini tahmin etmeye çalışıyorum. Çöplerimi ayırırken bunun doğa için ne kadar güzel olduğunu düşünüyorum. Kısacası artık eskisinden daha ileri görüşlü, daha çevreci, daha bilinçliyim...” (K13)*

*“Çevreme baktığımda artık sadece kuru bir ağaç, bir orman ya da bir çöp görmüyorum. ...göle baktığımda onun bulanık yüzünü görüp es geçmiyorum. Hepsinin, doğadaki herşeyin artık benim için bir anlamı var.” (K17)*

*“Artık daha bilinçli olduğumu görüyorum. Bir kişiyle bile nelerin değiştiğini veya değişebileceğini biliyorum.” (K18)*

Çevre sorunlarına çözüm üretebilme noktasında fayda sağlama (5)

*“Çevre okuryazarı olarak oluşan sorunlara çözüm değil de oluşabilecek sorunlar olmadan önlem nasıl alınır? Nasıl daha iyi bir çevre oluşur? Bu gibi sorularla boğuşmam gerektiğini anladım.” (K1)*

*“Eğitimde aldığım bilgilerle çevre okuryazarlığında sadece okumam değil, yorum yapma ve çözüm üretebilmeme katkı sağladığını düşünüyorum.” (K9)*

*“Hangi çevre kirliliği için ne yapmam gerektiğini, geri dönüşümün nasıl yapıldığını, çevreyi sorunlarına, çözümlerine nasıl ulaşabileceğimi öğrendim.” (K20)*

## TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada, katılımcılara uygulanan ön test ve son test çalışmalarının sonuçları incelendiğinde; dört boyuttan oluşan (bilgi, tutum, davranış ve algı) çevre okuryazarlığı testi sonucunda tüm alt boyutlarla ilgili puanlarda artış olduğu görülmektedir. Ancak ön test-son test puanlarındaki bu artış çevresel algı puanlarında anlamlı ( $p < .05$ ) iken, bilgi, tutum ve çevresel davranış puanlarında anlamlı düzeyde değildir. Sonucun bu şekilde olmasının proje etkinliklerinin sadece bir haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha uzun süreli etkinliklerin gerçekleştirilmesi söz konusu olduğunda, okuryazarlık düzeyinin tüm boyutları için farklı sonuçlara ulaşılması mümkün olabilir. Aynı zamanda tek gruplu öntest-sontest deneysel desene göre çalışmanın tasarlanmış olmasının ortaya koyduğu sınırlılıklar da çalışmanın sonucunu etkilemiş olabilir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde de; bu sonucu destekler niteliktedir. Katılımcıların çevre okuryazarlığı adına; çevre bilinci oluşturma, farkındalık sağlama ve çevreye karşı daha duyarlı olma adına olumlu kazanımlar edindiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Erdoğan (2011) tarafından yapılmış benzer bir diğer çalışmada, ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının katılımcıların çevreye yönelik sorumlu davranışlarına istatistiki olarak anlamlı bir katkısı

olduğu, ancak, öğrencilerin çevre bilgisi ve duyuşsal eğilimler son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olmasına rağmen, doğa eğitimi programının katılımcıların çevre bilgisi ve duyuşsal eğilim puanlarına katkısının istatistiki olarak anlamlı bulunmadığı bildirilmiştir. Keleş, Uzun ve Varnacı (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adayları ile gerçekleştirilen doğa eğitimi programının bireylerin çevre bilincine, tutumlarına ve davranışlarına önemli ölçüde etki ettiği ve kalıcılığını sağladığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Cappellaro, Ünal Çoban, Akpınar, Yıldız ve Ergin (2011) tarafından yetişkinlerle yapılan proje sonucunda da çevre bilinçlerini anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar gerçekleştirilen etkinliklerden sonra doğa eğitiminden elde ettikleri kazanımları; çevre konusunda farkındalık sağlama, çevre bilincini geliştirme, mesleki gelişimlerine katkı sağlama, çevreye karşı farkındalık oluşturma ve teorik bilgilerin uygulamasını görme şansı kazanma olarak belirtmişlerdir. Altın ve Oruç'a göre (2008) etkili bir çevre eğitiminin yollarından birisi sınıf duvarları dışına çıkmaktan geçmektedir. Ayrıca, her fırsatta doğaya çıkılması ve bunun için fırsatlar yaratılması ile doğanın tanıtılmasının ve sevdirmesinin mümkün olabileceği belirtilmiştir. Bunun için sınıf dışı eğitim etkinliklerine öğretme-öğrenme süreci içerisinde yer verilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Katılımcıların aynı zamanda teorik bilgileri öğretme ve uygulama ile çevre bilinçliliği kazandırma adına, meslek yaşamlarında edindikleri deneyimlerden yararlanacaklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Güler (2009) tarafından ekoloji temelli çevre eğitime katılan öğretmenlerle yapılan çalışma sonucunda da öğretmenlerin, doğa eğitimi sonucunda çok yönlü bilgiler edindikleri, çevrenin korunması ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde değiştiği ve edindikleri bilgileri ve deneyimleri öğrenciler ve yakın çevrelerindekiyle paylaşma ve çevre bilinci kazandırmada sorumluluk alma konularında karar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çevre eğitimi, bireylerin çevreyi koruma adına aktif rol alabilecekleri, kararlar verebilecekleri, uygun davranışlar sergileyebilecekleri çevre okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sağlamalıdır ve imkan tanınmalıdır (Makki, Abd-El-Khalic ve Boujaoude, 2003). Günümüzde teknolojik gelişmelere paralel olarak artan çevre problemlerinin giderilmesine yönelik tam donanımlı bireyler yetiştirmek ancak etkili çevre eğitimi stratejileri ile mümkün olacaktır. Sorunların üstesinden gelebilecek bilinçliliğe sahip ve sorunların çıkmasını önleyecek duyarlı bireyler yetiştirmek gereklidir. Bu çalışma ve yapılan birçok çalışma (Tekbıyık, Şeyihoğlu, Sezen Vekli ve Birinci Konur, 2013; Karataş ve Aslan, 2012; Cappellaro, Ünal Çoban, Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2011; Keleş, Uzun ve Varnacı, 2010; Güler, 2009) projelerin bu bilinçliliği sağlama konusunda olumlu katkılarını ortaya koymaktadır. Çevre bilinçliliği kazandırmak ve farkındalık uyandırarak gelecek nesillere yaşanılabilir bir çevre bırakabilmek için benzer projelerin yapılması büyük önem taşımaktadır.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre, proje etkinliklerinin sadece bir haftalık bir süre içerisinde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen katılımcılarda çevreye olan bakış açısı, sorumluluk kazanma, geliştirme, edinilen bilgileri gelecek nesillere aktarma ve bilimsel bilgiler edinme açısından çevre bilinçliliği adına olumlu kazanımlar oluşturulabildiği görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle, uygulamalı doğa eğitiminin; bireylerde çevresel farkındalık, bilinçlilik ve çevre okuryazarlık düzeylerini arttırma, bu kazanımları gelecek nesillere aktarma adına önemli etkileri olduğu söylenebilir. Bu sebepten dolayı, hedef kitlesi geleceğin nesillerini yetiştirecek olan öğretmenlerin olduğu ve/veya farklı katılımcıların olacağı benzer projelerin önemli kazanımlar sağlamak amacıyla gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilebilir. Özellikle çevre



problemlerinin ortaya çıkmasını önleyebilmek adına erken yaşta çevre bilincinin bireylere kazandırılmasının önemli olduğunu göz önünde bulundurarak, ilköğretim öğrencilerine hitap edebilecek benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekliliği söylenebilir. Ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler tarafından eğitim fakülteleri ile işbirliği içerisinde okullarındaki öğrencilerinin hedef kitle olarak belirlendiği benzer projeler gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akkurt, N. D.(2007). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji ve Çevre Kirliliği Konusunu Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altın, B.N. & Oruç, S. (2008). Çocukluk Döneminde Doğa Sporlarının Çevre Eğitiminde Kullanımı , *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 10-18.
- Bilgi, M.G. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Kapsamındaki Çevre Konularının Öğretiminde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cappellaro, E., Ünal Çoban, G., Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2011). Yetişkinler İçin Yapılan Uygulamalı Çevre Eğitimine Bir Örnek: Su Farkındalığı Eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2).
- Diekmann, A. & Peter P. (1998). "Environmental Behavior." *Rationality and Society*, 10(1), 79-103.
- Erdoğan M. (2011), Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4).
- Erentay, N. & Erdoğan, M. (2009). *22 Adımda Doğa Eğitimi*. ODTU Yayıncılık, Ankara.
- Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- İstanbulu, R.A. (2008). *Investigation Of Environmental Literacy Of Sixth Grades At A Private School*. Unpublished Master Thesis, ODTÜ, Ankara.
- Karataş, A. & Aslan, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerine Çevre Bilincinin Kazandırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü: Ekoloji Temelli Yaz Kampı Projesi Örneği, *Journal of World of Turks*, 4(2).
- Keleş, Ö., Uzun, N. & Varnacı, (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce Ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimin Ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Kışoğlu, M., Gürbüz, H., Sülün, A., Alaş, A. & Erkol, M. (2010). Çevre Okuryazarlığı ve Çevre Okuryazarlığı İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (3), 772-791.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci Merkezli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Düzeyine Etkisinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kibert, N., C.(2000) *An Analysis of The Correlations Between The Attitude, Behavior, and Knowledge Components of Environmental Literacy in Undergraduate University Students*. Unpublished Master Thesis, The Graduate School Of The University Of Florida, University Of Florida.
- Kuhlemeier, H., Huub V.D.B. & Nijs L.(1999). Environmental Knowledge, Attitudes and Behavior in Dutch Secondary Education. *Journal of Environmental Education*. 30(2), 4-14.
- Makki, M. H., Abd-El-Khalic, F., & Boujaoude, S. (2003). Lebanese Secondary School Students' Environmental Knowledge and Attitudes, *Environmental Education Research*, 9(1), 21- 33.

- Nelson, W.A., (1996). *Environmental Literacy and Residential Outdoor Education Programs*. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Educational Management, University of La Verne.
- Ozaner, S. (2004). Türkiye’de Okul Dışı Çevre Eğitimi Ne Durumda? Neler Yapılmalı? *V.Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Bolu.
- Ökesli, T. F. (2008). *Relationship Between Primary School Students’ Environmental Literacy And Selected Variables In Bodrum*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*.Maidenhead, PA. Open University Press.
- Sevinç, V., Balkan Kıyıcı, F., Sevinç Altaş, S., & Altınöz, N. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*, International Conferance New Horizons in Education, KKTC.
- Soran, H., Morgil, F.İ., Yücel, S., Atav, E. & Işık, S. (2000). Biyoloji Öğrencilerinin Çevre Konularına Olan İlgilerinin Araştırılması Ve Kimya Öğrencileri İle Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 128-139.
- Şahin, N.F., Cerrah, L., Saka, A. & Şahin, B., (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa’da “Uygulamalı Çevre Eğitimi” Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73–84.
- Şimşekli, Y., (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1),83-92.
- Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A., Sezen Vekli, G. ve Birinci Konur, K. (2013). Aktif Öğrenmeye Dayalı Bir Yaz Bilim Kampının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, *International Journal Of Social Science*. 6(1); 1383-1406.
- Tuncer, G. T., Ertepinar, H. & Şahin, E. (2008). Çevre Okuryazarlığı: Geleceğin Öğretmenleri Sürdürülebilir Bir Gelecek İçin Hazır mı?. *8. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Bolu.
- Tuncer, G., Tekkaya, G., Sungur, S., Çakıroğlu, J. & Şahin, E. (2008). *Environmental literacy of future teachers as a key for sustainable future*. XIII. IOSTE, September 21-26, İzmir.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim Ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları Ve Sorunları Konusundaki Bilgileri Ve Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.

## Bir Değişim Hikâyesi: Eğitim Denetmenlerine İlişkin Metaforik Algılar<sup>1</sup>

### The Story of Change: The Metaphoric Perceptions about Education Supervisors

Hasan Basri Memduhoğlu<sup>2</sup>

Muhammed Mehmet Mazlum<sup>3</sup>

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, eğitimin paydaşları olarak denetmen, yönetici ve öğretmenlerin, eğitim denetmenlerine ilişkin algılarını belirlemektir. Genel tarama modelindeki araştırma nitel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Van il merkezindeki okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki kamu ve özel okullarda görev yapan altı yönetici ve beş öğretmen ile Van ilinde görev yapan sekiz eğitim denetmeni olmak üzere toplam 19 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların en az on yıllık mesleki deneyime sahip olmaları ölçütü esas alınmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan odak grup görüşmesi tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma verileri, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışmada, denetmenlerin rollerinden “rehberlik - mesleki yardım”, “denetim - değerlendirme” ve “soruşturma” üç ana kategori olarak ele alınmıştır. Bu rollere ilişkin on yıl önceki algılar, günümüzdeki algılar ve idealdeki algılar ise alt kategorileri oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları üç ana kategori ve üç alt kategori altında sunulularak tartışılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda eğitim denetmenlerine ilişkin algının 10 yıl öncesine göre olumlu yönde ve önemli ölçüde değiştiği ancak bu değişimin henüz istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Araştırmada ayrıca eğitim denetmenlerinin, kendilerine verilen soruşturma rolünden rahatsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim denetimi, eğitim denetmeni, değişim, denetmen rolleri, metafor.

**Abstract:** The purpose of this study is to determine the perceptions of supervisors, administrators and teachers, as stakeholders, regarding the education supervisors. In this research, the survey model research was employed through qualitative method. The study group of research was composed of 19 individuals including six administrators and five teachers working in public and private schools at the levels of pre-school and primary school and eight education supervisors in Van province. The criterion of being a participant in this study was to have decadal experience at least once. The data were obtained by focus group discussion technique using semi-structured interview form. The research data were analyzed by using content analysis. In this study, the “guidance – professional assistance”, “supervision - evaluation” and “investigation” roles of supervisors, were dealt with as three main categories. The perceptions about these roles are also constituted as three sub-categories; perceptions ten years before, present perceptions and ideal perceptions. The findings of this research were discussed under three main categories and three sub-categories. With respect to the findings of the present study, the perceptions related to the education supervisors have been improved at the significant level when compared with the perceptions decade before; however, this improvement is not at the expected level. Moreover, education supervisors feel themselves disturbed because of the role of the investigation.

**Key Words:** Education supervision, education supervisor, supervisor roles, change, metaphor.

## GİRİŞ

Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de belli amaçlar bütününe gerçekleştirmek için kurulurlar. Eğitim örgütlerinin temelini oluşturan okulların, amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini belirlemeleri için girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak kontrol edilmesi ve

<sup>1</sup> Bu makale, 20-22 Haziran 2013 tarihlerinde Kahramanmaraş'ta gerçekleştirilen V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., YYÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, hasanmemduhoglu@gmail.com

<sup>3</sup> Arş. Gör., YYÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, mehmetmazlum7@gmail.com

değerlendirilmesi gerekmektedir (Aydın 2011, 11). Bu durum, sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin önem ve zorunluluğunu göstermektedir (Memduhoğlu 2012).

Denetim önceleri “genel yönetim, kontrol, yönlendirme” anlamında kullanılmıştır (Grumet 1979; Taymaz 2012, 3). Eğitim süreci bakımından denetim, okullarda eğitimin niteliğini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar ve öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmetidir (Aydın 2011). Eğitim denetmenlerinin görevi, okullarda yapılan çalışmalarını incelemek, olması gereken şekli ile karşılaştırmak (Balaban 2005) ve öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okullara yardım etmektir (Sergiovanni ve Starrat 2007, 3).

Tarihsel süreçte eğitim denetimine yüklenen anlamda önemli değişimler olmuştur. Eğitim denetimi toplumsal yaşamı denetleme arzusunun sonucu olarak önceleri, eğitim sisteminin “düzeltmesi gereken hatalarını” azaltan, eğitimciyi sadece yapması gerekenlerle sınırlı tutan, hatalı davranmalarını için “teftiş” eden bir anlayışla uygulanmıştır (Abercrombie, Upson, Winship ve Shurman 1893; Hicks 1960; Mirick 1918; Sergiovanni ve Starrat 2007; Sullivan ve Glanz 2005). Eğitim denetimi anlayışında yaşanan evrilmenin sonucu olarak günümüzde süreci geliştirme, rehberlik ve mesleki yardım odaklı çağdaş denetim yaklaşımları ortaya atılmıştır. Çağdaş denetim anlayışında katılımcı, işbirlikçi, araştırma ve değerlendirmeye dayalı denetim uygulamaları vurgulanmaktadır (Balcı, Demirkasımoğlu, Erdoğan ve Akın 2011).

Sullivan ve Glanz (2005, 32) demokratik uygulamaları içeren çağdaş denetim yaklaşımlarının uygulanmasında öncelikle aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuşlardır:

- Öğretim karmaşıktır ve tanımlanması ya da anlaşılması kolay değildir,
- Bireyler örgütlerden daha önemlidir,
- Çoğu öğretmen kendini yönetebilir, sorumlu ve yeterlidir,
- Denetim tamamen işbirliğine dayalı bir süreçtir,
- Sınıf içi gelişimi sağlayan nitel yaklaşımlar, nicel yaklaşımlar kadar geçerlidir,
- Geleneksel denetime alternatif yaklaşımlar uygulanabilir,
- Denetmenlerin görevi, sorduğu sorularla öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını ortaya çıkarmaktır.

Eğitim denetimi anlayışındaki bu evrilmenin sonucu olarak günümüz çağdaş denetim anlayışı, insan ilişkilerine önem vererek katılımlı ve etkileşimli bir yardım sürecini gerektirmektedir. Bu gereklilik sonucunda eğitim denetmenlerine; okulda eğitimin ve öğretimin kalitesini artıran, öğretmeni ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren liderlik rolü yüklenmiştir (Kowalski ve Brunner 2005; Nelson ve Sassi 2000; Sergiovanni ve Starrat 2007; Swaffield ve MacBeath 2005; Zepeda 2001, 2002; Weiss ve Weiss 2001).

### **1.1. Türkiye’de Eğitim Denetiminin Yapısı ve Eğitim Denetmenlerinin Roller**

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) örgüt yapısı 2011 tarihinde yeniden düzenlenirken, “bakanlık müfettişi” ibaresi “eğitim denetçisi”, “eğitim müfettişi” ibaresi “eğitim denetmeni” olarak değiştirilmiştir. Düzenlemeye göre denetim görevi bakanlıkta milli eğitim bakanlığı denetçileri, illerde ise il eğitim denetmenleri tarafından yapılmaktadır.

Türk eğitim sisteminde denetmenlere; inceleme-araştırma, rehberlik-mesleki yardım, denetim-değerlendirme ve soruştırma olmak üzere dört temel rol yüklenmiştir. Bu roller, kısaca şöyle açıklanabilir (MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği 1999):

*İnceleme-araştırma:* Eğitim, öğretim ve yönetimin işleyişiyle ilgili problemleri analiz etmek, denetim sırasında karşılaşılan problemlerle ilgili inceleme yapmak ve tüm bu problemlerin çözümü için araştırmalar yapmak.

*Rehberlik-mesleki yardım:* Eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili olarak sorunların belirlenmesinde ve çözümünde rehberlik etmek, denetimi ile yükümlü bulunduğu öğretmen, yönetici ve aday öğretmenlere meslekî yardımlarda bulunarak iş başında yetişmelerine rehberlik etmek.

*Denetim-değerlendirme:* Eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olup olmadığını denetlemek ve değerlendirmek.

*Soruştırma:* Öğretmen, yönetici ve diğer personelin yasalara aykırı davranışları hakkında soruştırma yapmak.

Görüldüğu gibi dünyadaki uygulamaların aksine, Türk eğitim sisteminde denetmenler, öğretmenler ile aralarındaki pozitif iletişime ve işbirliğine engel teşkil eden ve rehberlik rolüne aykırı olan soruştırma rolüne de sahiptirler (Balcı ve diğer. 2011).

## 1.2. Metafor Kavramı ve Eğitimde Metafor Kullanımı

İnsanların, duygu ve düşüncelerini birbirine aktarmada kullandıkları çeşitli yöntemlerden biri metafordur. Metafor (mecaz); sosyal bir gerçeği aktarmada, sözlerin gerçek anlamları dışında, benzetmelerden yararlanılarak kullanıldığı bir iletişim aracıdır (Balcı 2008). Metafor, Türk Dil Kurumu (2013) sözlüğünde; “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr). Metaforik anlatım ise temel olarak, birinin “A” terimini, kişinin bilmek istediği terim olan “B” terimine göre düzenleyerek söz konusu nesneyi (örneğin denetmen), bilinen bir nesne (bilgi) gibi hayal etmeyi ve hakkında konuşmayı mümkün kılan bir süreçtir (Gherardi 2000). Metaforlar, bir şeyi anlatmada kelimeler yetersiz kalırsa ya da kelimenin anlamı desteklenmek istendiğinde, çok etkili iletişim araçları olarak karşımıza çıkmaktadır (Töremen ve Döş 2009).

Günlük yaşamda bireyler, duygu ve düşüncelerini aktarıırken sık sık metaforlardan yararlanırlar. Metafor, insanların gündelik söylemlerinde, düşünce ve eylemlerinde önemli bir yer tutmaktadır (Koçak 2011). Metafor, insanın dünyayı kavrayışına etki eden bir düşünme ve görme biçimidir (Morgan 1997, 14). Shuell (1990), metaforların etkili bir iletişim yolu olduğunu ve insan hayatındaki önemini, “eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü bir resim sadece statik bir simge sunarken, bir metafor bir şey hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır” sözleriyle vurgulamaktadır (akt. Saban 2004).

İnsanlar duygu, düşünce ve deneyimlerini başkalarına aktarıırken, yalnızca günlük yaşamda değil, örgütsel yaşamda da metaforlardan sıklıkla yararlanırlar. Farklı bakış açılarını yansıtan metaforların ortaya koyduğu görüşler, örgütlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur (Balcı 2008). Özellikle eğitim araştırmalarında, örgütsel yapıya, paydaşların davranışlarına ve rollerine ilişkin metaforik algıların betimsel analizi son dönemlerde sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitim yönetimi literatürüne bakıldığında metaforların, sözlü ya da sembolik olarak okulun örgütsel yapısını analiz etmede, okulu kavramlaştırmada ve okul yöneticilerinin davranışlarını açıklama, inceleme ve rollerini değerlendirmede kullanıldığı anlaşılmaktadır (Balcı ve diğer. 2011).

### **1.3. Denetime ve Denetmenlere Yönelik Bakış Açıları ve Metaforlar**

Denetim hizmetlerinin başarılı bir biçimde yürütülmesinde, algının yeri önemlidir; çünkü öğretmenler denetim sürecine, denetmene ve onun statüsüne ilişkin algılarına göre tepkide bulunurlar (Aydın 2011, 73). Denetmenler, denetim görevini yerine getirirken gerekli kişisel özelliklere, bilgi ve becerilere sahip olmakla birlikte, eğitimin diğer paydaşlarının, denetime ve denetmenlere ilişkin algılarının da farkında olmak zorundadırlar. Denetim sürecinin sağlıklı gerçekleşebilmesi için denetimden en fazla etkilenen paydaşlar olarak öğretmenlerin, denetmenlere ilişkin algıları büyük önem taşımaktadır. Denetim anlayışında yaşanan evrilme ve denetmenlerin rollerinde ve sorumluluklarında meydana gelen değişiklikler, denetmene ilişkin bakış açılarını da etkilemiştir.

Nolan ve Hoover'a (2005, 51) göre ideal denetmenler; öğretmenin mesleki konularda çekinmeden paylaşımında bulunabileceği, ön yargısız, açık fikirli, öğretmenin yeni fikirlerini teşvik edici davranan, onun mesleki saygısını kazanabilecek bilgi, beceri, donanım ve etkili bir iletişim becerisine sahip, tutum ve davranışlarıyla model kimseler olmalıdır. Yapılan araştırmalarda, denetmenlerde olması gereken bu özellikler ile denetmenlerde gerçekte var olan özellikler incelendiğinde önemli ölçüde farklılıkların olduğu görülmektedir (Kapusuzoğlu 2002; Kavas 2005; Keskinılıç 1997; Korkmaz ve Özdoğan 2005; Kulular 1992; Memişoğlu 2001; Ünal 1999).

Glickman (1990, 4), okullardaki denetimi, öğretimin farklı öğelerini birleştiren bir işleve sahip olması nedeniyle "tutkal" metaforuyla açıklamıştır. Buna göre, sosyo-ekonomik durumları ve fiziksel donanımları ne olursa olsun, başarılı okullara bakıldığında, bu okullarda çalışanları bir arada tutan ve okulun tüm öğeleri arasında tutarlılık oluşturan bir tutkal (denetim) vardır. Bu tutkal, okulun örgütsel amaçlarıyla öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları arasında bir ilişki kurarak örgüt içi uyumu sağlamaktadır.

Taymaz (2012) denetimin temelinde, yapılanla olması gerekeni karşılaştırma, hata ve eksiklikleri bulma ve kusur arama anlayışının olması nedeniyle denetmenlerin "hata avcıları" olarak nitelendirildiğini belirtmiştir. Denetim hizmetinin etkili gerçekleştirilebilmesi için kusur ve aksaklıkların ortaya çıkarılması zorunludur. İdeal olan ise bu kusurların hiç olmaması ya da en az düzeyde olmasıdır.

Öğretmenler ise denetimi, denetmenlerin takdirini kazanmak için ellerinden gelenin en iyisini ortaya koymak durumunda oldukları bir süreç olarak görmekte, bu süreçte denetmenleri "drama eleştirmeni", "yapımcı", "yönetmen" ve "oyun yazarı" gibi metaforlarla ifade etmektedirler (Nolan ve Hoover 2005, 34). Bu açıdan eğitim paydaşlarından denetmen, yönetici ve öğretmenlerin, denetmenlere ilişkin geçmişteki, günümüzdeki ve idealdeki algılarını yansıtmak üzere kullandıkları metaforlar incelendiğinde, denetmen algılarının daha net olarak ortaya çıkabileceği ve dolayısıyla denetim anlayışına yönelik algıdaki değişimin de daha iyi anlaşılabilmesi söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmen, yönetici ve denetmenlerin, eğitim denetmenlerine ilişkin algılarının ve bu algılardaki değişimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin, eğitim denetmenlerine ilişkin algıları geçmişte nasıldı?
2. Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin, eğitim denetmenlerine ilişkin mevcut algıları nasıldır?
3. Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin, ideal eğitim denetmenlerine ilişkin algıları nasıldır?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Genel tarama modelindeki bu araştırma nitel yöntemle yapılmıştır. Araştırmada bir nitel araştırma tekniği olan odak grup (focus group) tartışma tekniği kullanılarak denetmenlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin, eğitim denetmenlerine ilişkin algıları saptanmıştır. Odak grup yöntemi, özellikle sosyal bilimler için, üzerinde araştırma yapılan spesifik gruplarda uygulanabilecek bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Berg 1995; Krueger 1994; Morgan 1988). Sosyal bilimlerde başlangıç araştırması niteliğindeki çalışmalarda yaygın olarak kullanılan odak grup yöntemi ile katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, deneyimlerine ve fikirlerine dair nitel bilgiler verilerek eğitim denetmenlerine ilişkin derinlemesine ve çok boyutlu veri toplanması amaçlanmıştır (Memduhoğlu ve Topsakal 2008). Ayrıca odak grup yöntemi, grup üyelerinin görüşme ortamındaki etkileşimine izin vererek, katılımcıların birbirlerinin düşünce ve konuşma arzularını tetiklemelerine ve böylece konuya ilişkin kendi algılarını daha net ve açık yüreklilikle ortaya koymalarına ortam hazırlar (Kitzinger 1990).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Van il merkezindeki okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki kamu ve özel okullarda görev yapan 6 yönetici, 5 öğretmen ve Van ilinde görev yapan 8 eğitim denetmeni olmak üzere toplam 19 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada eğitim denetmenlerine ilişkin geçmişteki algının da belirlenmesi amaçlandığından katılımcıların en az 10 yıllık mesleki kıdeme sahip olması ölçütü esas alınmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, yönetici ve öğretmenler ile denetmenlerden oluşan iki ayrı grupta odak grup görüşmeleri yapılarak toplanmıştır (15-16 Mayıs 2013). Her iki görüşme de yaklaşık olarak 100'er dakika sürmüştür ve görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak kayıt cihazı kullanılmıştır. Daha sonra kayıtlar deşifre edilmiş, katılımcıların görüşleri isimleri kodlanarak yazıya aktarılmıştır. Buna göre öğretmenler: Ö; yöneticiler: Y ve denetmenler: D harfleriyle kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında bir numara verilmiştir. Ayrıca veri kaybını önlemek amacıyla katılımcılardan, odak grup görüşmeleri için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Literatüre dayalı olarak geliştirilen görüşme soruları, denetmen rollerinden üçü (rehberlik-mesleki yardım, denetim-değerlendirme, soruşturma) esas alınarak hazırlanmış ve soruların amaca uygunluğu ile anlaşılabilirliğine ilişkin iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Verilerin çözümlemesinde, "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin, nitel araştırma teknikleri içerisinde en hızlı gelişeni olduğu ileri sürülebilir (Kepenekçi ve Aslan 2011, 481). Yaklaşımın özünde söylenenlerin ne sıklıkta söylendiğinin saptanarak bunların kategorileştirilmesi yatar (Balcı 2001, 209; Yıldırım ve şimşek 2005, 227). Bu araştırmanın içerik analizinde, analiz birimi olarak denetmen rollerinden üçü (rehberlik-mesleki yardım, denetim-değerlendirme, soruşturma) ana kategoriler olarak belirlenmiştir. Bu rollere ilişkin 10 yıl önceki algılar, günümüzdeki algılar ve idealdeki algılar ise alt kategorileri oluşturmuştur.

## **2.4. Geçerlik ve Güvenirlik**

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Görüşme formu ve sorularının hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. İç geçerlik kapsamında araştırma sonuçlarına ilişkin alanın akademisyenleriyle yapılan görüşmelerde, sonuçların kabul edilebilir olduğu yönünde görüşler bildirilmiştir. Katılımcılara yeterli süre verilerek, katılımcıların ifadelerinin net olmadığı durumlarda onlara açıklayıcı cevap gerektiren sorular sorulmuştur. Ayrıca dış güvenirliliği sağlamak için teyit incelemesi yapılarak araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak aynı verileri kullanarak yaptığı analizler karşılaştırılmış ve bu analizlerin birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür.

## **BULGULAR**

Odak grup tartışmalarında elde edilen bulgular, eğitim denetmenlerinin rolleri olan “rehberlik-mesleki yardım”, “denetim-değerlendirme” ve “soruşturma” başlıkları altında sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Süreç içinde algılardaki değişimin görülmesi için her başlık altında katılımcıların “10 yıl önceki algıları”, “günümüzdeki algıları” ve “idealdeki algıları” ayrı ayrı ele alınmıştır.

### **3.1. Denetmenlerin Rehberlik ve Mesleki Yardım Rolüne İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta katılımcılardan rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından 10 yıl önceki, günümüzdeki ve ideal denetmenleri tanımlamaları için metafor üretmeleri istenmiş ve neden bu metaforları kullandıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular bu alt kategori başlıkları altında verilmiştir.

#### **3.1.1. On yıl önce rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından denetmen**

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara “*Rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından 10 yıl önce denetmen ne gibiydi, neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların tamamına yakını olumsuz metaforlar kullanmıştır.

Denetmenlerin bu rolüne ilişkin olumsuz görüş belirten katılımcılar 10 yıl önceki denetmenleri, “karabulut”, “komutan”, “boş kütüphane”, “kıl”, “jurnalci”, “pesimist eleştirmen”, “yargıç”, “ağustos böceği” ve “ceza hakimi” metaforları ile açıklarken, katılımcılardan birisi olumlu görüş belirterek “babacan” metaforunu kullanmıştır. Katılımcılar rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından 10 yıl önceki denetmenlerin nitelikli bir hizmet sunmadıklarına, rehberlikten ziyade açık arama ve hata bulma anlayışıyla hareket ettiklerine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar; “cezacı hakim” (Y5), “yargıç” (Y3) ve “jurnalci” (Y1) metaforları ile denetmenlerin, açık arayıp yargılayan, ceza veren ve çözümsüzlük oluşturan kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen (Ö3), denetmenlerin açık arama konusunda ısrarcı olduklarını “karabulut” metaforu ile açıklarken, bir denetmen (D7) aynı durum için “kıl” metaforunu kullanmıştır. 10 yıl önceki denetmenler; yararlı bilgiler sunamadıklarından “boş kütüphane” (D1), önerdikleri şeylerin eğitim hayatında karşılığının ve gerçekliğinin olmaması nedeniyle “ağustos böceği” (D2), hep olumsuz tarafları söyleyip olması gereken konusunda çözüm önerisi getirmediklerinden “pesimist eleştirmen” (D8), öğretmenlere korku verdikleri gerekçesiyle de “komutan” (Ö5) metaforları ile ifade edilmiştir. Katılımcılardan birisi (D4) ise 10 yıl önceki denetmenler için, kendi karşılaştığı bir denetmeni düşünerek “babacan” metaforunu kullanmıştır. Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- “*Jurnalci gibiydiler. Öğretmenlerin yetişmelerine yardımcı olmaktan çok açık arayıp ceza verme eğilimindeydiler. Öğretmenleri yetiştirme konusunda model olmuyorlardı (Y1).*”



- “Karabulut gibiydiler. Karabulut geldiğinde yağmur mutlaka yağacaktır. Mufettiş de geldiğinde mutlaka bir açık bulmak için uğraşırdı ve açık bulmadığı zaman iyi bir mufettiş olmadığını dufşınırdı (Ö3).”
- “Komutan gibiydiler. Askeri sistemde, bir komutan geldiği zaman orada her şey biter. Mufettiş de derse gittiği zaman oğretmenler tir tir titrerlerdi. (Ö5)”
- “Boş kütüphane gibiydiler. Kütüphane içinde çok şey barındırır. Denetmenden de içinde çok şey barındırmasını bekliyordunuz ancak onu tanıdıķça iğinin boş olduğunu, yararlı bilgiler sunamadığını, boş bir kütüphaneyi andırđıđını görüyordunuz (D1).”

### 3.1.2. Günümüzde rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından denetmen

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara “Rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından denetmen, günümüzde ne gibidir, neden?” sorusu yöneltişmiştir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu olumlu metaforlar kullanmışlardır.

Denetmenlerin bu rolüne ilişkin olumlu değerlendirme yapan katılımcılar denetmenleri “arkadaş”, “dost”, “virüs”, “sınıf oğretmeni”, “navigatör”, “karınca”, “ilk yardım personeli”, “rehber oğretmen”, metaforları ile açıklamaktadırlar. Olumsuz değerlendirme yapan katılımcılar ise “koruyucu anne”, “evrakçı” ve “etkisi azaltılmış zehir” metaforlarını kullanmaktadırlar. Katılımcıların çoğunluğu, mevcut denetmenlerin, karşısındakileri dinlediğini, onlara yardımcı olup yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar denetmenleri; dinleme ve bildiklerini paylaşma yönüyle “arkadaş” (Ö2, D7) ve “dost” (Y6), yol gösterme yönleriyle “rehber oğretmen” (Y2) ve “navigatör” (Ö3), çalışkanlığı ve disipliniyle “karınca” (Y5, D5) metaforları ile ifade etmişlerdir. Bir oğretmen (Ö5) “sınıf oğretmeni” metaforunu kullanarak denetmenlerin empati kurabildiklerini belirtmiş, bir denetmen (D8) de “ilk yardım personeli” metaforunu kullanarak denetmeni, oğretmenlerin zor durumlarında kendisinden yardım aldıkları kişi olarak tanımlamıştır. Ayrıca edindiği deneyimleri diğer kurumlara taşması yönüyle denetmenler bir katılımcı tarafından (D4) “virüs” metaforu ile ifade edilmiştir.

Katılımcıların bazıları mevcut denetmenlerin bu rollerini yerine getirmelerine ilişkin olumsuz görüşe sahiptir. Bir denetmen (D3), rehberliğin gönüllülük ilkesinin ihmal edilip kişilere zorla yardımcı olmaya çalışıldığı gerekçesiyle mevcut denetmenler için “koruyucu anne” metaforunu kullanmıştır. Ayrıca bir oğretmen (Ö4), evrak işlerinin rehberliği engellediği gerekçesiyle denetmenleri “evrakçı” metaforu ile ifade ederken başka bir oğretmen (Ö1), denetmenlerin henüz rehberlik görevlerini anlamadıklarını belirterek “etkisi azalmış zehir” metaforunu kullanmıştır. Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- “Arkadaş gibidir; çünkü birçok konuda bilgilerini benimle paylaşabiliyor; ben de onlarla, okula, derslere ve oğrencilere ilişkin sorunlarımı paylaşabiliyorum (Ö2).”
- “Navigatör gibiler; çünkü şimdi mufettişler yol gösterme, ağıklamada bulunma ve yardımcı olma konularında oldukça iyiler (Ö3).”
- “İlk yardım personeli gibiler; çünkü oğretmenler en doğru bilgiyi mufettişlerden alırlar. Oğretmenler yaraların iyileşmesi için ilk olarak mufettişlerden merhem alırlar (D8).”
- “Koruyucu anne gibidir. Oğretmenlere zorla bilgi aşılamaya çalışın, özellikle terimsel konuşmalarla oğretmeni yetersiz durumda bırakıp oğrenmeye güdüleyen ve korumacı bir tavırla anne gibi hareket eden kişilerdir. Rehberlikte gönüllülük esastır ama zorla bir şeyler oğretmeye çalışıyoruz (D3).”

### **3.1.3. İdealde rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından denetmen**

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara *“Rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından ideal denetmen ne gibi olmalıdır, neden?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, denetmenlerin, davranışlarıyla insanlara örnek olabilmelerini, bilgi ve birikimiyle etrafındakilere destek sağlayabilmelerini ve öğretim konusunda uzman olmalarını gerekli görmektedir.

Katılımcılar bu rolüne ilişkin ideal denetmeni “lider”, “güneş”, “model”, “gemi kaptanı”, “lokomotif”, “koç”, “kardeş”, “kütüphane”, “doktor” ve “atom karınca” metaforları ile açıklamaktadırlar. Katılımcılar; kullandıkları “güneş” (Y3, D8) ve “kütüphane” (D5) metaforları ile denetmenlerin, karşındakileri bildikleriyle aydınlatması gerektiğini, “model” (Y2) metaforu ile denetmenlerin örnek teşkil etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kullanılan “lider” (Y6, D4) metaforu denetmenlerin etkileme özelliğine işaret ederken, “gemi kaptanı” (Ö2) ve “lokomotif” (D6) metaforları, harekete geçirme ve yön verme özelliğinin yüksek olması beklentisini göstermektedir. Denetmenlerin, karşındakileri küçük düşürmemesi gerektiği görüşü, bir öğretmen (Ö5) ve bir denetmen (D3) tarafından “kardeş” metaforu ile ifade edilmiştir. Ayrıca ideal bir denetmen; hızlı düşünüp pratik çözümler üretmesi yönüyle “doktor” (D1), alanında iyi yetişmiş olması gerekliliğiyle “koç” (Ö3) ve tam bir enerjiyle daha çok çalışması gerekliliğiyle “atom karınca” (Y5) metaforları ile ifade edilmiştir. Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- *“Güneş gibi olmalıdır. Müfettiş kendi bilgisiyle tıpkı bir güneş gibi karşındakileri aydınlatabilmeli, bildiklerini yayabilmelidir (Y3).”*
- *“Kardeş gibi olmalıdır; çünkü müfettiş, öğretimde bulduğu eksiklikleri kardeşin kardeşe yaklaştığı gibi küçümsemeden ifade ederek, eksiklerin tamamlamasını sağlamalıdır (D3).”*
- *“Koç gibi olmalıdır; çünkü müfettiş kendi alanında (branşında) iyi yetişmiş olmalıdır (Ö3).”*
- *“Doktor gibi olmalı, hastalığı (sorunu) sadece teşhis etmekle yetinmemeli, tedavisini de anında uygulayabilmelidir (D1).”*

### **3.2. Denetmenlerin Denetim ve Değerlendirme Rolüne İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta katılımcılardan denetim ve değerlendirme rolü açısından 10 yıl önceki, günümüzdeki ve ideal denetmenleri tanımlamaları için birer metafor üretmeleri istenmiş ve neden bu metaforları kullandıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular bu alt kategori başlıkları altında verilmiştir.

#### **3.2.1. On yıl önce denetim ve değerlendirme rolü açısından denetmen**

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara *“Denetim ve değerlendirme rolü açısından 10 yıl önce denetmen ne gibiydi, neden?”* sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların hepsi olumsuz metaforlar kullanmışlardır.

Katılımcılar denetmenlerin bu rolüne ilişkin 10 yıl önceki denetmenleri “yırtıcı aslan”, “avcı”, “öcü”, “soğuk duvar”, “bekçi”, “evrakçı”, “zabıta memuru”, “robot”, “tilki” ve “surrealist ressam” gibi olumsuz metaforlarla açıklamaktadırlar. Katılımcılar denetim ve değerlendirme rolü açısından 10 yıl önceki denetmenlerin, yetkeci bir tavırla sadece prosedürün gerektirdiklerini uyguladıklarına ve denetimde evrak kontrolüne ağırlık verdiklerine dikkat çekmektedirler. Katılımcılar; “yırtıcı aslan” (D1), “avcı” (D5) ve “öcü” (Y3) metaforları ile denetmenlerin etrafına korku salan kişiler olduğunu belirtmişlerdir. Denetmenlerin sürekli olarak evrak kontrolü yaptıkları düşüncesi “evrakçı” (Y5, Ö3), “zabıta memuru” (Y1), ve “robot” (D4) metaforları ile ifade edilmiştir. İki denetmen, 10 yıl önceki denetmenlerin mevzuata aşırı bağlılığını “soğuk duvar” (D2) ve “bekçi” (D8) metaforları ile

açıklamışlardır. Ayrıca 10 yıl önceki denetmenler; durumsallık ilkesini önemsemediklerinden “sürrealist ressam” (Y4), gittikleri yerlerde kendilerine yapılan ikrama göre değerlendirme yapmaları nedeniyle de “tilki” (D7) metaforları ile ifade edilmiştir. Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- “Öcü gibilerdi; çünkü denetleme rolleri, rehberlik rollerinden daha baskın olduğu için açık arayıcı, suçlayıcı, cezalandırıcı bir tutum sergileyen müfettişler geldikleri zaman öğretmenler kaygılanır ve korkarlardı (Y3).”
- “Zabıta memuru gibilerdi. Sadece hangi evrakların eksik olduğuna odaklanır, eksik olan evraklar için cezalar uygulardı (Y1).”
- “Sürrealist ressam gibiydiler. Var olanı değil sadece olmasını istediklerini ve kafasında kurduklarını görmek isterlerdi (Y4).”
- “Bekçi gibilerdi. Sistemi geliştirmeyen, var olanın bekçiliğini yapan kimselerdi (D8).”

### 3.2.2. Günümüzde denetim ve değerlendirme rolü açısından denetmen

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara “Denetim ve değerlendirme rolü açısından denetmen, günümüzde ne gibidir, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Mevcut denetmenlere ilişkin katılımcıların bir kısmı olumlu, bir kısmı olumsuz metaforlar kullanmışlardır.

Denetmenlerin bu rolüne ilişkin olumlu değerlendirme yapan katılımcılar denetmenleri, “radar”, “gözlük”, “dost”, “ayna” ve “kurt” metaforları ile açıklarken; olumsuz değerlendirme yapan katılımcılar ise “evrakçı”, “kararsızlık”, “pusudaki aslan” ve “dişi çekilen aslan” metaforlarını kullanmaktadırlar. Denetmenlerin iyi bir iletişim kurarak nesnel değerlendirmeler yaptığını ve empati kurabildiğini savunan görüşlerin yanında, bu rollerini anlamayarak evrak kontrolüne odaklandıklarını ve hata arama anlayışıyla hareket ettiklerini savunan görüşler de bulunmaktadır. Katılımcılar denetmenleri, mevcut durumu daha net görüp olduğu gibi yansıtması yönüyle “gözlük” (Y3) ve “radar” (Y1), daha donanımlı ve programdan haberdar olmaları yönüyle “kurt” (D7) ve doğruyu göstermeleri yönüyle “dost” (Ö2) metaforları ile ifade etmektedirler. Bir denetmen (D6), empati kurabilmeleri yönüyle, bir öğretmen (Ö5) ise nesnel davranabilmeleri yönüyle mevcut denetmenler için “ayna” metaforunu kullanmıştır.

Mevcut denetmenlerin bu rollerini yerine getirmelerine ilişkin olumsuz görüşe sahip olan bir öğretmen (Ö5), neyi denetleyeceklerinden emin olmadıkları gerekçesiyle mevcut denetmenler için “kararsızlık” metaforunu kullanmıştır. Bir öğretmen (Ö3), denetmenlerin denetimde fazlaca evrak kontrolü yaptıklarını “evrak kayıt memuru” metaforu ile açıklarken, bir yönetici (Y5) aynı durum için “evrakçı” metaforunu kullanmıştır. Ayrıca mevcut denetmenler, hata yakalama yönüyle “pusudaki aslan” (D1) metaforları ile ifade edilmiştir. Bir denetmen ise (D4) kaldırılan sicil amirliği görevine işaret ederek mevcut denetmenler için “dişi çekilen aslan” metaforunu kullanmıştır. Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- “Radar gibidir; çünkü hızlı araçlara ceza yazılırken radar durumu olduğu gibi yansıtır. Müfettişler de bir radar gibi şeffaf davranarak durumu olduğu gibi yansıtıyorlar (Y1).”
- “Evrakçı gibidir. Müfettişler hala fazlaca evrak kontrolü yapmaktadırlar. Evrak kontrolü rollerinden çok fazla kurtulmuş değiller (Y5).”
- “Pusudaki aslan gibidir; hataları yakalamaya ve gün yüzüne çıkarmaya çalışır (D1).”
- “Kurt gibidir. Şimdiki müfettişler daha donanımlı, teknolojiyi ve iletişimi daha iyi kullanabilen, karşısındakinin psikolojisini iyi okuyabilen kişilerdir. Aynı zamanda şimdi programdan daha haberdar olan, daha çok okuyan ve araştıran, öğretmen henüz bildirmeden eksiklikleri fark eden kişilerdir (D7).”

### **3.2.3. İdealde denetim ve değerlendirme rolü açısından denetmen**

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara “Denetim ve değerlendirme rolü açısından ideal denetmen ne gibi olmalıdır, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, denetmenlerin, değerlendirmede yargılama anlayışından uzak olmalarını, adil bir şekilde ve paydaşları yönlendirici davranmalarını gerekli görmektedir.

Katılımcılar bu rolüne ilişkin ideal denetmeni “baba”, “terazi”, “uydu”, “ağaç gövdesi”, “hakim”, “ilaç”, “doktor”, “deniz feneri”, “kavşak noktası”, “güç kaynağı” ve “cerrah” metaforları ile açıklamaktadırlar. Katılımcılar; denetleme ve değerlendirme rollerini yerine getirirken denetmenlerin adil davranmaları gerektiğini “terazi” (Ö3, D1) ve “hakim” (Ö4) metaforları ile ifade etmektedirler. Denetmenlerin, denetlediği kurumların paydaşlarına deneyimlerini aktarması gerektiği görüşü “uydu” (Y2) ve “ağaç gövdesi” (Ö2) metaforları ile açıklanırken, denetmenlerin yönlendirici özelliğinin bulunması gerektiği görüşü “deniz feneri” (D2, D6) ve “kavşak noktası” (D7) metaforları ile ifade edilmektedir. Ayrıca ideal bir denetmen; yargılayıp suçlamadan, şefkatle yaklaşması yönüyle “baba” (Y1, Y3), sistemdeki sorunları çözme yönüyle “doktor” (D3) ve “ilaç” (D4), duruma göre ne uygulayacağını bilmesi yönüyle “cerrah” (D8) ve enerjisiyle kişi ve kurumları besleme yönüyle “güç kaynağı” (D5) metaforları ile ifade edilmektedir. Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- “Baba gibi olmalıdır; çünkü öğretmenlerin hatalarını söyleyebilmeli ama öğretmenleri yargılamamalı, suçlamamalıdır. Hataların telafisinin olduğunu bilmelidir (Y1).”
- “Ağaç gövdesi gibi olmalı; yapraklarını, çiçeklerini beslemelidir. Müfettişler denetledikleri kurumun öğretmenlerini, yöneticilerini davranışlarıyla besleyebilmelidirler (Ö2).”
- “Hakim gibi olmalıdır. Adaletin terazisinden ayrılmamalıdır (Ö4).”
- “Cerrah gibi olmalıdır; hastaya göre hangi operasyonu yapacağını bilmelidir (D8).”

### **3.3. Denetmenlerin Soruşturma Rolüne İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta katılımcılardan soruşturma rolü açısından 10 yıl önceki, günümüzdeki ve ideal denetmenleri tanımlamaları için birer metafor üretmeleri istenmiş ve neden bu metaforları kullandıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular bu alt kategori başlıkları altında verilmiştir.

#### **3.3.1. On yıl önce soruşturma rolü açısından denetmen**

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara “Soruşturma rolü açısından 10 yıl önce denetmen ne gibiydi, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların hepsi olumsuz metaforlar kullanmışlardır.

Katılımcılar denetmenlerin soruşturma rolüne ilişkin 10 yıl önceki denetmenleri “tetikçi”, “emir eri”, “asker”, “sadist”, “cellat”, “maliye müfettişi”, “savcı”, “yüzbaşı”, “Saddam”, “firavun”, “özel yetkili savcı”, “dar ağacı”, “dipsiz kuyu”, “affetmeyen bir hakim” ve “yargıç” gibi olumsuz metaforlar ile açıklamaktadırlar. Katılımcılar soruşturma rolü açısından 10 yıl önceki denetmenlerin, soruşturma açma, yargılama ve ceza verme eğilimleri ağır basan kişiler olduklarına dikkat çekmişlerdir. Denetmenler, soruşturma açma yönleri ağır bastığı gerekçesiyle “savcı” (Ö5) ve “maliye müfettişi” (Y5), ceza vermekten zevk duyan kişiler oldukları gerekçesiyle “sadist” (D4) ve “cellat” (Y3, Y6, D7), verdikleri kararların tartışılmadan uygulandığı gerekçesiyle de “yüzbaşı” (Y1), “Saddam” (Ö4) ve “firavun” (D3) metaforları ile ifade edilmiştir. 10 yıl önceki denetmenlerin, verilen emirleri uygulamada araç olarak kullanıldıkları görüşü, sadece denetmenler tarafından savunulmuştur ve “tetikçi” (D1, D8), “emir eri” (D6) ve “asker” (D2) metaforları ile açıklanmıştır. Denetmenler, bir açık

bulduklarında hemen yargıya vardıkları gerekçesiyle “affetmeyen bir hakim, “dar ağacı” ve “yargıç” metaforları ile ifade edilmiştir. Ayrıca bir yönetici (Y4), denetmenlerin geniş yetkilere sahip olmaları nedeniyle “özel yetkili savcı” metaforunu kullanırken, bir öğretmen (Ö1) ne istediklerini bilmeyen kişiler olmaları nedeniyle “dipsiz kuyu” metaforunu kullanmıştır. Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- “*Tetikçi gibilerdi. Denetim yapılırken müfettişler araç olarak kullanılıyordu. Müfettişlere gidecekleri yerler söylenip araştırma ve soruşturma yapması söylenip gerektiğinde ceza vermesi isteniyordu. İstenmeyen personelin ipini çekmek için kullanılıyordu (D1).*”
- “*Sadist gibilerdi. Çünkü eline bir öğretmen düştüğü zaman ‘Şimdi elime düştün’ şeklinde elini ovuşturup sevinen, ona ceza vermekten zevk duyan kişilerdi (D4).*”
- “*Maliye müfettişi gibilerdi. Soruşturma açmak için her şeyi didik didik ederlerdi. Hata ve açık aramak için ellerinden gelen her şeyi yaparlardı (Y5).*”
- “*Dar ağacı gibiydiler; çünkü öğretmenin bir açığı varsa hiç kurtuluşu yoktu (Ö3).*”

### 3.3.2. Günümüzde soruşturma rolü açısından denetmen

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara “*Soruşturma rolü açısından denetmen günümüzde ne gibidir, neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Mevcut denetmenlerin bu rolüne ilişkin, öğretmen ve yöneticiler çoğunlukla olumlu metaforlar kullanırken, denetmenlerin hepsi olumsuz metaforlar kullanmıştır.

Olumsuz görüş belirten katılımcılar, denetmenlerin bu rolüne ilişkin günümüz denetmenlerini “kapıkulu”, “piyon”, “ceylan”, “ayna”, “nötr küre”, “nankör kedi” ve “sendika ve siyasilerin memuru” metaforları ile ifade etmektedirler. Olumlu görüş belirten katılımcılar ise denetmenleri, “savcı”, “avukat”, “yargıç” ve “müdür” metaforları ile açıklamaktadırlar. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu, denetmenlerin, soruşturmalarda paydaşların görüşlerini dikkate aldıklarını belirtmektedirler. Katılımcılar denetmenleri; denetim sonunda hatası ya da suçu bulunan kimselerin ifadelerini dinleyip önemsemeleri yönüyle “savcı” (Y3, Y6, Ö3), “avukat” (Ö2) ve “yargıç” (Y1) metaforları ile ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y4), soruşturmalarda gerekli birimlere yönlendirme yapmaları nedeniyle denetmenler için “mübaşir” metaforunu kullanmıştır. Ayrıca bir öğretmen (Ö5), öğretmenlere iyi niyetli yaklaştıkları gerekçesiyle mevcut denetmenler için “müdür” metaforunu kullanmıştır.

Günümüz denetmenlerinin, bu rollerini yerine getirmelerine ilişkin olumsuz görüşe sahip olan bir öğretmen (Ö4), denetmenlerin kişi ve kurumların beklentisine göre hareket ettiğini “sendika ve siyasilerin memuru” metaforu ile açıklarken, aynı durum için iki denetmen, “kapıkulu” (D7) ve “piyon” (D8) metaforlarını kullanmıştır. Denetmenlerin, kanun ve yönetmeliklerin kendilerine çizmiş olduğu sınırların dışına çıkamadıkları görüşü “nötr küre” (D1) metaforu ile açıklanmaktadır. Bir denetmen (D5), denetmenlerin bir gün kendilerinin de soruşturma geçirebileceği korkusuyla yaşadıklarını “ceylan” metaforu ile açıklarken, bir başka denetmen (D3), soruşturma geçirmemek için denetmenlerin aşırı kuralcı davrandıklarını “ayna” metaforu ile ifade etmektedir. Sağlıklı insan ilişkileriyle, denetmenlerin soruşturma rolünün çatıştığı düşüncesi “nankör kedi” (D6) metaforu ile ifade etmektedir. Ayrıca bir denetmen (D2), denetmenlerin soruşturma rolünü oynamaktan rahatsız olduklarını “pişmaniye” metaforunu kullanarak dile getirmektedir.

Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- “*Savcı gibiler; çünkü müfettişler, hatası bulunan öğretmenlerin bu hatayı yapma nedenlerini göz önünde bulunduruyorlar. Hafifletici nedenleri önemsiyorlar (Ö3).*”

- “Mübaşir gibiler; çünkü artık eskisi kadar yetkeci tavır içinde değiller. Gerekli yerlere gerekli kişileri çağırır ve yönlendirirler (Y4).”
- “Ayna gibiler; çünkü devletten çok devletçi, inisiyatif alanı sınırlı, en küçük bir ceza vermeme ihlalinde hakkında soruşturma açılacağına, başının belaya gireceğine inanan adeta ayna olmaya çalışan kişilerdir (D3).”
- “Nankör kedi gibidir. Karşımızdaki insan bize çok samimi hareket ettiğinde onu seviyoruz, sayıyoruz, takdir ediyoruz. Ama mevzuata göre hareket etmek zorunda olduğumuz için o insana bir soruşturma açtığımız zaman o insan için nankör bir kedi gibi oluyoruz (D6).”

### **3.3.3. İdealde soruşturma rolü açısından denetmen**

Bu alt başlık doğrultusunda katılımcılara “*Soruşturma rolü açısından ideal denetmen ne gibi olmalıdır, neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu, denetmenlerin, soruşturmalarda herkesin görüşünü dinleyerek adil davranmalarını, bilgiye ulaşmada önyargısız ve tarafsız olmalarını gerekli görmektedir. Katılımcılardan bir kısmı (D1, D2, D6, D8) ise denetmenlerin böyle bir rolünün olmaması gerektiği görüşündedir.

Katılımcılar bu rolüne ilişkin ideal denetmeni “terazi”, “hakim”, “araştırma görevlisi”, “baba”, “Hz. Ömer”, “Çinliler”, “halk mahkemesi”, “aile meclisi”, “ayna” ve “empati aynası” metaforları ile açıklamaktadırlar. Katılımcılar; kullandıkları “terazi” (D5, Ö2, Ö3), “hakim” (D7) ve “Hz. Ömer” (D4) metaforları ile denetmenlerin, dengeli ve adil davranmaları gerektiğini, “araştırma görevlisi” (Y3) metaforu ile de denetmenlerin bilgiye ulaşmada önyargısız ve tarafsız olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (Ö1), denetmenlerin empati kurabilmelerine işaret ederek “empati aynası” metaforunu kullanırken; bir başka öğretmen (Ö4), denetmenlerin, herkesin artlarıyla eksileriyle kendisini görebildiği bir “ayna” gibi olması gerektiğini savunmuştur. Denetmenlerin karar verirken herkesin fikirlerini dikkate alması gerektiği görüşü “halk mahkemesi” (Y1) metaforu ile açıklanırken, bir yanlışı bulunan kişiye, bu yanlışının en uygun bir dille söylenmesi gerektiği görüşü “aile meclisi” (Ö5) metaforu ile ifade edilmiştir. Şefkat ve adalet timsali olup (D3), insanları korkutmaması gerektiği (Y6) görüşüyle ideal denetmen için “baba” metaforu kullanılmıştır. Ayrıca bir yönetici (Y4), denetmenlerin hızlı, gerçekçi ve etkili olmaları gerektiği görüşünü “Çinliler” metaforu ile açıklamıştır.

Denetmenlerin bir bölümü, soruşturmaların, asıl işleri olarak gördükleri eğitimin önüne geçtiğini (D2, D6) ve eğitsel boyutun dışındaki (hukuki, mali) soruşturmaların, uzmanlık gerektirdiğini belirterek soruşturma rollerinin olmaması gerektiği görüşünü belirtmektedirler. Katılımcıların kullandıkları metaforik ifadelerden bazıları şu şekildedir:

- “*Araştırma görevlisi gibi olmalıdır. Bilgiye önyargısız ve tarafsız bir şekilde ulaşmak için araştırma yapmalıdır (Y3).*”
- “*Halk mahkemesi gibi olmalıdır. Eğer bir açık varsa ya da ceza verecekse müfettiş, bir kişinin değil, herkesin görüşünü ifade ettiği ve adil bir düzenin temsilcisi olmalıdır (Y1).*”
- “*Aile meclisi gibi olmalıdır; çünkü aile meclisinde hiç kimseye hakaret edilmez ama ortada bir yanlış varsa da dile getirilir. O yanlış, kişiye en uygun şekilde anlatılır, gösterilir (Ö5).*”
- “*Terazi gibi olmalıdır. Ne kişiye yana ne de kuruma yana kantarın topuzunu kaçırmamalıdır. Kişi, kurum veya toplulukların aleyhine olduğu kadar lehine de belge ve bilgi toplamalı ve değerlendirmelidir. Buna göre adaletli olmalıdır (D5).*”

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin eğitim denetmenlerine ilişkin algılarını ve bu algıdaki değişimi belirlemeyi amaçlayan çalışmada, on yıl önceki denetmenlere ilişkin toplamda 56 metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan 55 tanesi olumsuzdur. Geçmişte rehberlik ve mesleki yardım rolüne ilişkin olarak denetmenlerin, rehberlik yapmaktan ziyade açık arama ve hata bulma anlayışıyla hareket eden, iletişime kapalı ve baskıcı kimseler olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Denetim ve değerlendirme rolü açısından on yıl önceki denetmenler, yetkeci bir tavırla evrak kontrolü ağırlıklı biçimsel denetim yapan, sadece prosedürün gereklerini yerine getiren, hata ve sorunları ortaya çıkarmaktan öteye gitmeyen kimseler olarak görülmektedir. Katılımcıların geçmişte denetmenler için kullandıkları “robot”, “soğuk duvar” ve “evrakçı” gibi metaforlar, klasik “kontrol” odaklı denetim anlayışını benimsedikleri görüşünü göstermektedir. Taymaz (2012) denetimin doğası gereği yapılanla olması gerekeni karşılaştırma zorunluluğunu denetmenleri “hata avcıları” olarak nitelendirerek açıklar.

Araştırmada, on yıl önce soruşturma rollerine ilişkin olarak eğitim denetmenlerinin soruşturma açma, öğretmenleri yargılama ve onlara ceza verme eğiliminde oldukları algısının hakim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre geçmişte denetmenler soruşturma yürütürken insan odaklı olmaktan çok katı kuralcı bir yaklaşım sergilemekteydiler.

Eğitim denetmenlerinin belirtilen rollerine ilişkin bu bulgular; öğretmen, yönetici ve denetmenlerin, on yıl önceki eğitim denetmenlerine ilişkin düşüncelerinin oldukça olumsuz olduğunu göstermektedir. Türkiye’de Cumhuriyetten bu yana yeni bir toplum yaratma idealiyle, toplumsal dönüşümü sağlayacak temel araç olarak görülen eğitime özel önem verilmiş, bundan dolayı eğitimin denetimi de uzun yıllar eğitim uygulamalarını kontrol altında tutma anlayışıyla yürütülmüştür. Bunun sonucu olarak Türkiye’de görece uzun bir geçmişı olan eğitim denetimine ilişkin zengin literatürde de bu sürecin çoğunlukla kontrol, hata arama ve değerlendirme anlayışıyla yürütüldüğüne ilişkin eleştirilerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de eğitim denetimi ile ilgili yapılan araştırmalar, denetmenlerin öğretmenlere ihtiyaç duydukları rehberlik rollerini ve süreci geliştirme görevlerini yerine getiremediklerini ve bu alanda yakın geçmişe kadar pek çok sorunun yaşandığını ortaya koymuştur (Arslantaş 2007; Balaban 2005; Burgaz 1995; Ciğer 2006; Doğanay 2006; Döngel 2006; Dündar 2005; Gülcan 2003; İlđan 2006; Karagözoğlu 1977; Karakış 2007; Korkmaz 2007; Koruç 2005; Sarıyar 1997; Şahin 2005; Taşar 2000; Uyanık 2007; Uygur 2006; Yavuz 1995; Yıldırım 2007).

Bu araştırmada günümüzdeki denetmenlere ilişkin üretilen 51 metafordan 35’inin olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların yaklaşık üçte ikisi, günümüzde rehberlik ve mesleki yardım rolüne ilişkin olarak denetmenlerin, öğretmenlere rehberlik yapma, mesleki yardımda bulunma, işbaşında yetiştirme ve öğretim sürecini geliştirme kaygısıyla hareket ettikleri görüşündedirler. Katılımcıların çoğunluğu “rehberlik ve mesleki yardım” rolüne ilişkin olarak mevcut denetmenleri, karşısındakini dinleyen, onlara yardımcı olup yol gösteren ve paylaşan kimseler olarak algılamaktadırlar. Bu katılımcılar, günümüzde denetmenleri çalışkan kişiler olarak tanımlamakta ve onlardan yararlandığına inanmaktadırlar. Denetmenlere ilişkin bu algı geçmişle karşılaştırıldığında olumlu yönde önemli bir değişimin yaşandığı görülmektedir. On yıl öncesi ve günümüze ilişkin algıların böylesine farklılaşması, rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından denetim anlayışının ve denetmenlerin olumlu yönde önemli ölçüde değiştiğini, denetmenlerin rehberlik rollerinin gereğini yerine getirmede eskiye göre daha yeterli olduklarını göstermektedir. Bazı araştırma sonuçları bu bulgularla örtüşürken (Kayıkçı 2011; Yalçınkaya, Selçuk, Doğru ve Coşkun Uslu 2011; Memduhoğlu

2012); bu bulgudan farklı olarak Balcı ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, denetmenlerden yeterince yararlanamadıkları görüşünde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Denetmenlerin denetim ve değerlendirme rolü açısından katılımcıların çoğunluğu olumlu metaforlar üretirken, bir kısmı da olumsuz metaforlar dile getirmiştir. Mevcut denetmenlerin öğretmenlere yönelik yaklaşımlarının daha olumlu olduğunu, iletişimlerinin pozitif yönde değiştiğini, daha nesnel değerlendirmeler yaptıklarını, daha donanımlı olduklarını, öğretmenlere çözüm yolları gösterdiklerini, öğretmenlerle aralarında işbirliğinin artmaya başladığını savunan görüşlerin yanında; biçimsel evrak kontrolüne odaklandıklarını ve hata arama anlayışıyla hareket ettiklerini savunan görüşler de bulunmaktadır. Buna göre denetim ve değerlendirme rolü açısından katılımcıların denetmenlere ilişkin algılarının on yıl öncesine göre olumlu yönde önemli ölçüde değiştiği, ancak bu olumlu değişimin henüz istenilen düzeyde olmadığı, özellikle bazı denetmenlerin hata arayan klasik denetim anlayışından sıyrılmadıkları söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda denetmenlerin denetim sürecinde daha yapıcı, demokratik, insancıl ve çözüm üretmeye yönelik yaklaşım sergiledikleri, tutum ve yaklaşımlarında olumlu değişim yaşandığına ilişkin benzer bulgulara ulaşılmış, ancak bu değişimin henüz istenen düzeyde olmadığı ve denetmenlerin bir kısmında görülmediği ortaya konmuştur (Can 2004; Memduhoğlu 2012; Memduhoğlu ve Taymur 2009; Özbek 1998, akt: İnal 2008; Yavuz 1995).

Kontrol odaklı ve sadece değerlendirmeye yönelik denetim, denetleneni, savunmaya, eksik ve yanlışlarını gizlemeye yönelir. Bu da gelişmeyi önler. Denetimlerde kimi zaman plan, evrak, dosya, defter gibi biçimsel konulara ağırlık verilmekte; rehberlik, öğretmenlere öğretim sürecini geliştirmeye yönelik mesleki yardım gibi asıl hususlar ikinci planda kalabilmektedir. Sistemdeki en yetkin kişi olması gereken denetmenin, sistemdeki eksik ve yanlışları raporlayıp bırakması, bunların düzeltilip geliştirilmesine yönelmemesi, çağdaş denetimin geliştirici işlevine aykırı düşmektedir. Ayrıca, öğretmen denetimlerinde daha çok onların “neleri yaptıkları” değerlendirilmekte, geliştirmeye yönelik olarak “neleri yapabilecekleri” ihmal edilmektedir. Bu uygulama, onun liderlik, eğiticilik, rehberlik ve yardım rollerine de uygun değildir.

Bu çalışmada soruşturma rolleri açısından mevcut denetmenlere ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici ve öğretmenler, denetmenlerin yürüttükleri soruşturmalarda iyi niyetli tavır sergiledikleri, yardımcı olmaya çalıştıkları, öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldıkları, insan odaklı hareket ettikleri görüşündedirler. Dolayısıyla bu olumlu algı, soruşturma rolünden çok, denetmenlerin soruşturma yürütürken sergiledikleri tavırlara yöneliktir. Bu algının on yıl öncesine oranla oldukça olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

Ancak eğitim denetmenleri soruşturma rolüne ilişkin olumsuz metaforlar kullanarak, denetmenlerin kurumların beklentisini insanlardan öne çıkardıkları, yasal prosedürü uygulamada aşırı kuralcı davrandıklarını belirtmişlerdir. Eğitim denetmenlerinin bu algıya sahip olmaları oldukça ilginç ve düşündürücüdür. Bu yaklaşımın nedenlerinden biri denetmenlerin kaygıdır. Bazı denetmenler, mevzuata göre davranmadıklarında kendilerinin bazı yaptırımlarla karşılaşabileceklerini düşünerek, soruşturma rollerinde hassas davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu algının bir diğer nedeni de eğitim denetmenlerinin soruşturma rolünün kendilerine verilmesine karşı olmalarıdır. Denetmenlerin çoğu ve öğretmenlerle yöneticilerin bazıları, rehberlik rolü ile soruşturma rolünün aynı kimselerde olmasının çelişki olduğunu belirtmişlerdir. Bir denetmen işbirliği içinde rehberlik yaptığı bir öğretmen hakkında soruşturma yürüttüğünde “nankör kedi” gibi görüldüğünü ve güvenin zedelenecek araya mesafe girdiğini belirtmiştir. Dağlı'nın (2006) yaptığı araştırmada, eğitim denetmenlerinin kendilerini en çok zorlayan sorunlardan birisinin kendilerine verilen soruşturma görevi olduğu ortaya çıkmıştır.



Eğitim denetimi ile ilgili çalışmalar yapan pek çok uzman ve araştırmacı denetimde rehberlik ve değerlendirme görevi ile soruşturma görevinin ayrı müfettiş gruplarına verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Balaban 2005; Balcı, Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu ve Apaydın 2007; Başar 2000; Döngel 2006; Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Güngör ve Oğuz 2007; Memduhoğlu ve Taymur 2009; şahin 2005; Taşar 2000; Uyanık 2007; Yıldırım 2007) Denetmenlere, rehberlik ve soruşturma görevlerinin birlikte verilmesi, denetmenlerin rehberlik ve sorgu yargıçlığı rollerini oynamalarına neden olmakta, bu da rol çatışmalarına yol açmaktadır. Yapılan araştırmalarda rehberlik ve soruşturmanın aynı kişide toplanmasının, retmen-denetmen ilişkilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (zdemir 1990, akt. Uygur 2006). Rehberlik ve mesleki yardım, doğası gereği, sürece gönüllü katılımı ve açıklığı gerektirir. Oysa Türkiye’deki eğitim denetimi uygulamalarında bir eksikliğinin belirlenmesi durumunda, olumsuz değerlendirmeye tabi tutulacağını, hakkında soruşturma aılabileceğini bilen bir üretmenin denetim sürecine gönüllü ve çok açık şekilde katılımı beklenemez. Soruşturma görevinin verilmesi, denetimde gönüllülüğü ve retmenlerin güvenini azaltmaktadır. Burgaz (1995)’a göre, üretim sürecinin geliştirilmesi için birlikte çalışması beklenen denetmenlerin ve retmenlerin açık iletişimden kaçınmaları, üretimsel etkililik açısından önemli bir eksiklik olur. Yapılan bazı araştırmalarda, soruşturmaların denetmenler ile üretmenler arasında diyalğu ve güven ortamının zedelediği (Balcı ve ark. 2007), denetimin denetmenler açısından eksiklikler bulma, üretmenler açısından ise eksiklikleri saklama çabası olarak algılandığı (Memduhoğlu ve Taymur 2009), retmenlerin üretime ilişkin sorunlarını denetmenlere açıklamaktan kaçındıkları (Kapusuzoğlu 1988) ortaya konmuştur.

Bu araştırmada katılımcıların on yıl önceki ve günümüzdeki denetmenlere yönelik algıları arasında önemli bir değişim yaşanmasına karşın; ideal denetmen algıları ile günümüzdeki mevcut denetmenlere yönelik algıları arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre günümüzde rehberlik ve geliştirme odaklı denetim anlayışı benimsenmekle birlikte, bazı denetmenler kontrol odaklı klasik denetim anlayışını tamamen terk etmemiştir. Ayrıca denetmenlerin rehberlik rolleri yanında üstlendikleri soruşturma rolleri, ağdaş denetmen rolleriyle rtuşmemektedir.

Katılımcılara göre rehberlik ve mesleki yardım rolü açısından denetmenin, lider olması, davranışlarıyla insanlara örnek olması, bilgi ve birikimiyle etrafındakilere destek sağlayabilmesi ve üretim konusunda uzman olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Denetim ve değerlendirme rolüne ilişkin olarak ideal bir denetmen; adil, yargılama anlayışından uzak ve paydaşları yönlendirici bir şekilde davranmalıdır.

Tarihsel süreç içinde eğitim denetimine yüklenen anlam ve denetmenlerin rolü oldukça farklılaşmış ve farklılaşmaya devam etmektedir. Eğitim denetimi toplumsal yaşamı denetleme arzusunun sonucu olarak önceleri, eğitim sisteminin “düzeltilmesi gereken hatalarını” azaltan, eğitimciyi sadece yapması gerekenlerle sınırlı tutan, hatalı davranmamaları için “teftiş” eden ve yönlendiren bir anlayışla uygulanmıştır (Abercrombie, Upson, Winship ve Shurman 1893; Hicks 1960; Mirick 1918; Sergiovanni ve Starrat 2007; Sullivan ve Glanz 2005). Günümüzde ise eğitim üretim sürecini geliştirme anlayışını esas alan eğitim denetimi okul ya da üyelerinin kendi kendilerini, işbirliği ve grup dinamiği içinde “değerlendirmeleri” noktasına kadar farklılaşan anlayışlarla uygulanmaktadır. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon’a (2001, 6) göre, “başarılı okulların tutkalı” olan denetim biçimleri; tarihsel süreci içinde çoğunlukla üretmenin eğitim davranışlarını kontrol etmeye çabalayan yöneticiden, Ehren ve Wisscher’in (2006, 51–53) deyişiyle “okulun gelişimi için eleştiren, ... tutkulu bir dost” olan lidere uzanan paradigmalara yoğrulmuştur (Everton ve Galton

2004, Fink 2005, Houston 2006, akt: Beycioğlu ve Dönmez 2009). Denetmen artık sadece kuramların yönettiği değil, kuramlarla da yönetebilen, “bağlam içinde liderliği gelişen” (Walker ve Dimmock 2005, 80), yeni kuramlar üreten, entelektüel, birikimli bir değişim modelidir.

Eğitim denetimi anlayışındaki bu evrilmenin sonucu olarak günümüz çağdaş denetim anlayışı, insan ilişkilerine önem vererek katılımlı ve etkileşimli bir yardım sürecini gerektirmektedir. Bu gereklilik sonucunda eğitim denetmenlerine; okulda eğitimin ve öğretimin kalitesini artıran, öğretmeni ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren liderlik rolü yüklenmiştir (Kowalski ve Brunner 2005; Nelson ve Sassi 2000; Sergiovanni ve Starratt 2007; Swaffield ve MacBeath 2005; Zepeda 2001, 2002; Weiss ve Weiss 2001). Artık çağdaş denetim anlayışında denetmenin rolü sadece kontrol etmek değil, işbirliği ve grup dinamiği içinde eğitimin ve öğretimin kalitesini artırma yönünde liderlik yapmaktır (Sergiovanni ve Starratt 2007). Öz’ün (2003) belirttiği gibi yeni değerler dizisi açısından denetmenin temel görevi, okulun gündelik rutin işlerini kontrol etmenin ötesinde, okul yaşamının anlam dünyası üzerinde yoğunlaşarak bu yaşamı dönüştürmek, olguların ötesinde yeni bir dünyanın inşasına kapı aralamak, başka bir ifade ile yeni kavramlar ve değerler dizisi oluşturmak, okul toplumunu oluşturan paydaşların kendi aralarında ortak bir söyleme dayalı daha kaliteli, nitelikli ve insani bir yaşamın oluşturmaya rehberlik etmek biçiminde görülmektedir. Denetmenler ödül ve ceza dağıtan kişiler değil, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, öğretmenlere ve yöneticilere yardımcı bir danışman, onları yönlendirici bir güç olmalıdır. Çağdaş dünyada denetim anlayışı ve hizmetleri ataerkil anlayıştan günümüzdeki öğretim ve gelişme odaklı çağdaş anlayışa doğru değişirken Türkiye’de geç başlayan bu gelişme sürecinin henüz kat edeceği çok mesafe vardır. Bu gelişme sürecine katkı sağlamak için araştırmacılar, nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak, eklettik bir yaklaşımla ve bakanlık müfettişlerini de kapsayacak araştırmalar yapmalıdırlar.

## KAYNAKLAR

- Abercrombie, D. W., Upson, A. J., Winship, A. E., & Shurman, J. G. (1893). On supervising private schools. *The School Review*, 1 (9), 557-566.
- Arslandaş, H. İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. bs). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balaban, C. (2005). *Aday öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt Mecazları*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B. ve Apaydın Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: Mevcut durum ve yeni perspektifler. S. Özdemir, H. Bacanlı, ve M. Sözer (Ed.). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri içinde* (s. 126-185). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Balcı, A., Demirkasımoğlu, N., Erdoğan, Ç. ve Akın, U. (2011). Turkish teachers’ and supervisors’ metaphorical perceptions about supervisors. *International Research Journals*, 2(10), 1602-1610.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A.
- Berg, B. L. (1995). *Qualitative Research Methods for Social Sciences*, Allyn And Bacon, Boston.

- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 71-93.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görölen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-122.
- Ciğer, M. (2006). *Kahramanmaraş ili, ilköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, (2006). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-8.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra birimlerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütölen teftiş hizmetlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Döngel, A. (2006). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarınının web üzer ünden iyileştirilmesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ehren, M. C. M. & Visscher, A., J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51-72.
- Gherardi, S. (2000). Where learning is: Metaphors and Situated Learning in a Planning Group, *Human Relations*, 53(8), 1057-1080.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction (Second Edition)*. Boston: Allyn and Bacon Publication.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grumet, M. (1979). Supervision and situation: A methodology of self-report for teacher education. *Journal of Curriculum Teorizing*, 1, 191-257.
- Gölcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hicks, H. J. (1960). *Educatioanl supervision in pricipale and practice*. New York: The Ronald Pres Comp.
- İlđan, A. (2006). *Adana, K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnal, A. (2008). *İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kapusuzoğlu, Ş. (1988). *Son on yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişmeler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2002). *Denetmenlerin değerlendirilmesi*. *Abant İzzet. Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 35-50.

- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakış, M. (2007). *İlköğretimde güncel denetim duruşunun öğretmenlik bilincini uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kayıkçı, K. (2011, Haziran). *Eğitim müfettişlerinin bakanlık ve taşra örgütünce düzenlenen hizmetiçi çalışmalarına ilişkin görüşleri*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi-TEM-SEN, Mersin.
- Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011). Ortaöğretim Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümlenme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (1), Winter, 476-494.
- Keskinkılıç, K. (1997). *İlköğretim müfettişlerinin denetimdeki kişilik özelliklerine uygun davranışları ve öğretmenlerin onlardan bekledikleri davranışlar*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kitzinger, J. (1990), "Audience understanding AIDS: a discussion of methods", *Sociology of Health and Illness*, (12), 319-335.
- Koçak, O. (2011). *Okul müdürlerinin; öğrencilik, öğretmenlik ve müdürlük dönemlerindeki okul yöneticiliğine ilişkin metaforik alguları*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Korkmaz, M. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 23-43.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarında klinik denetim modeli önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Kowalski, T. J., & Brunner, C. C. (2005). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. In F. W. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (142-167). London, New Delhi: Sage Publications.
- Kruger, R.A. (1994), *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, Sage Thousands Oaks, CA.
- Kulular, H. (1992). *Müfettişlerde var olan kişisel özellikler ve olması gereken kişisel özelliklerin yöneticiler ve öğretmenler tarafından betimlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taymur, A. (2009, Haziran). *Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi*. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Kongresi’nde sunulan bildiri, Tüm Eğitimciler ve Müfettişler Sendikası (TEM-SEN), Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Topsakal, C. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programda yaşanan sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 95-129.

- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S. ve Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: Purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8 (1), 56-70.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Milli eğitim bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği, (1999). *Resmi Gazete*, Sayı:23785.
- Mirick, G. A. (1918). Administration and supervision. *The Elementary School Journal*, 19 (4), 285-290.
- Morgan, D. L. (1988) Focus groups as qualitative research, Sage, Newbury Park.
- Morgan, G. (1997). Yönetim ve örgüt teorilerinden metafor (çev. G. Bulut). İstanbul: MÜ-KA Matbaacılık.
- Nelson, B. S. & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36 (4), 553-584.
- Nolan, J. & Hoover L. A. (2005). Teacher supervision and evaluation. John Wiley and Sons Inc. USA.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2, (2), 131-155.
- Sarıyar, Y. (1997). *İlköğretim okullarında branş öğretmenlerinin denetiminde kullanılmakta olan teftiş formunun ilköğretim müfettişleri ve branş öğretmenlerinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sergiovanni T. J. & Starratt R. J. (2007). Supervision: A Redefinition, New York: McGraw-Hill.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). Supervision that improves teaching. California: Corwin Press.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 239-252.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimi ile ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taşar, H. H. (2000). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerine ilişkin sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Taymaz, H. (2012). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler* (9. bs). Ankara: Pegem A.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1973-2012.
- Türk Dil Kurumu, (2013). Erişim tarihi: 7 Haziran 2013. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51e3d994a74d52.92111380](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51e3d994a74d52.92111380).
- Uyanık, M. (2007). *Ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. (1999). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Walker, A. & Dimmock, C. (2005). Developing leadership in context. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow* (pp. 80-94). Berkshire: Open University Press.
- Weiss, E. M. & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2 (2), 125-154.
- Yalçinkaya, M., Selçuk, G., Doğru, E. ve Coşkun U. A. (2011, Haziran). *Eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlik düzeylerine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi*. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi-TEM-SEN, Mersin.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Zepeda, S. J. (2001). At odds: Can supervision and evaluation co-exist? *The Journal of Cases in Educational Leadership*, 4 (1), 1-13.
- Zepeda, S. J. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (1), 83-102.

## Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları

### Pedagogic Formation Program Students' Motivations for Teaching Profession

Yahya Altinkurt<sup>1</sup>

Kürşad Yılmaz<sup>2</sup>

Evrım Erol<sup>3</sup>

**Özet:** Bu araştırmada, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreninde, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce verilen pedagojik formasyon programında öğrenim gören 600 üçüncü sınıf ve 200 mezun öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemi, 347 pedagojik formasyon programı öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Acat ve Yenilmez'in (2004) eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik olarak yeniden düzenlediği *Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Anketi* (Acat ve Demiral, 2002) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguları derinlemesine analiz edebilmek ve ortaya çıkan sonuçların nedenlerini ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan üçüncü sınıf ve mezun, Fen Edebiyat Fakültesi ve Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinden yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları yüksektir. Pedagojik formasyon eğitimi, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. **Anahtar sözcükler:** öğretmenlik, öğretmen adayları, pedagojik formasyon, motivasyon

**Abstract:** This study purposes to examine the views of pre-service teachers' motivations for teaching profession. In the universe of the study, there are 600 junior students and 200 graduate students studying pedagogical program issued by the Faculty of Education, University of Dumlupınar. The sample of the survey model study consists of 347 pedagogic formation program students. In the study, Motivation Resources and Problems of Foreign Language Learner students Questionnaire (Acat & Demiral, 2002) that was re-organized by Acat and Yenilmez (2004) for students of Faculty of Education was used as the data collection instrument. Descriptive statistics was used for data analysis. In the study, qualitative research methods were used to be able to analyze the findings of the study in-depth and elucidate the reasons of the results. The data were collected through semi-structured forms from the junior and graduated students, students of faculty of arts and sciences and faculty of the Fine Arts that have education of pedagogical formation and participate in the research voluntarily. According to the findings, pre-service teachers have high motivation towards teaching profession. Pedagogical training has a positive effect on pedagogical training students' attitudes towards the teaching profession.

**Keywords:** school teaching, pre-service teacher, pedagogic training, motivation

<sup>1</sup>Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, yaltinkurt@gmail.com

<sup>2</sup>Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, kursadyilmaz@gmail.com

<sup>3</sup>Arş.Gör. Dumlupınar Üniversitesi, evrimerol@gmail.com

## GİRİŞ

Motivasyon kavramı örgütsel yaşamda üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Çünkü motive olmuş bir çalışanın iş başarısı motive olmamış bir çalışandan daha fazladır. Bu anlamda motive olmuş çalışanlara sahip olmak, örgütler açısından çok önemlidir. Ancak insanların ya da çalışanların nasıl motive olacakları sorusu tam olarak yanıtlanabilmiş değildir. Çünkü bireysel ve kültürel farklılıklar, bu sorunun net bir şekilde yanıtlanmasını güçleştirmektedir (Hofstede, 1980). Motivasyon kavramının özünü oluşturan güdü, bireyi bir harekette bulunmaya ya da bir hareket yolunu diğerine tercih etmeye itecek şekilde etkileyen kuvvet ve faktörler olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Motivasyon ise belirli bir eylemin yerine getirilmesi için bireyin içsel ve dışsal etkenlerden aldığı güçle, davranışlarında kararlılık göstermesi, canlanması ve davranışlarını yönetmesi (Barutçugil, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda motivasyon; bireyin belli bir amaç doğrultusunda kendisini değerlendirmesi, bu yolda harekete geçmesi, amacını gerçekleştirme için, içinde bir güç hissetmesidir. Motivasyon, kişilerin belli bir amaca ulaşmak için kendi arzu ve istekleri ile davranışları sürecidir (Koçel, 1999). Başka bir tanıma göre ise organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalardır (Aydın, 2010). Daha kapsayıcı olduğu için araştırmada bu tanım benimsenmiştir.

Motivasyon kavramının temelinde hazcılık (Hedonizm) bulunmaktadır. Hazcılığa göre insanlar zevk aldıkları işlere yönelmekte, üzüntü ve elem duydukları işlerden ise uzaklaşmaktadır (Hanson, 2003). Bu bakış açısı motivasyonun temelinde gereksinimler olduğu düşüncesine zemin hazırlamıştır. Bundan dolayı ilk motivasyon teorileri “İnsanları ne motive eder?” sorusuna yanıt bulmaya çalışmıştır. Bu soru, motivasyonda içerik teorilerini akla getirmektedir. Maslow’un (1954) Gereksinimler Hiyerarşisi, Herzberg’in (1959) Çift Etmen Teorisi, Alderfer’in (1972) ERG Teorisi ve McClelland’ın (1961) Başarı Güdüsü Teorisi içerik teorileri arasında sayılabilir (Akt: Bassett-Jones ve Lloyd, 2005; Lunenburg ve Ornstein, 2000). Örneğin Maslow, insanları motive eden temel unsurun, insanların gereksinimleri olduğunu ileri sürmüştür ve Gereksinimler Hiyerarşisini oluşturmuştur. Maslow’a göre kişilerin davranışı herhangi bir gereksinimin doyurulup doyurulmamasıyla ilgilidir. Teoride sözü edilen gereksinimler temelde, fizyolojik, güvenlik, ait olma, kendine güven ve kendini gerçekleştirme (Hanson, 2003; Hoy ve Miskel, 1991). McClelland ise insanların motivasyonlarının içinde yaşadıkları kültürün ürünü olduğunu ileri sürmüştür. Başarı Güdüsü Teorisi’ne göre kişiler içinde buldukları kültürün özelliklerine göre, “başarılı olma, ilişkili olma, güçlü olma ve özerk olma” gereksinimlerinden birine göre hareket etmektedir (Rollinson ve Broadfield, 2002). Görüldüğü gibi, içerik teorilerinin genel özelliği insanların motivasyonlarının temel noktası olarak, gereksinimlerin görülmesidir.

Daha sonra yapılan çalışmalarda, “İnsanları ne motive eder?” sorusunun motivasyonu açıklamakta yetersiz kaldığı, aslında önemli olanın “İnsanlar nasıl motive olur?” sorusu olduğunu ileri sürülmüştür. Bu bakış açısı motivasyonda süreç teorilerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Süreç teorileri insanların nasıl motive olduklarını açıklamaya çalışan



motivasyon teorileridir. Süreç teorileri arasında Vroom'un (1964) Beklenti Teorisi, Adams'ın (1965) Eşitlik Teorisi, Locke'un (1968) Amaç Saptama Teorisi sayılabilir (Akt: Bassett-Jones ve Lloyd, 2005; Lunenburg ve Onstein, 2000). Örneğin Vroom'un Beklenti Teorisi'ne göre kişiler başarabileceklerine inandıkları ve çekici gördükleri sonuçlara ulaşmak için çaba göstermektedir. Bir işin çekiciliği, kişinin bu işi tamamladığında kendine önemli ve değerli bir çıkarın sağlanıp sağlanmayacağına bağlıdır (Yücel ve Gülveren, 2008). Süreç teorileri, motivasyon sürecinin nasıl işlediği ile ilgilenmekte ve kişilerin hangi amaçlarla nasıl motive olduklarını açıklamaya çalışmaktadır. Rollinson ve Broadfield'a göre (2002) süreç teorileri, güdülerin gücünü etkileyen olaylar üzerinde daha güçlü bir şekilde durmakta ve bir güdüyü belirli bir davranış örüntüsüne dönüştüren zihinsel süreçlere odaklanmaktadır.

Motivasyon, hangi teori ile açıklanırsa açıklansın, motivasyonun kişilerin performansları (Locke ve Latham, 1990a; Örucü ve Kanbur, 2008) ve iş doyumları (House ve Wigdor, 1967; Locke ve Latham, 1990b; Tietjen ve Myers, 1998) üzerinde etkisi olduğu çok açıktır. Çünkü yüksek motivasyona sahip çalışanlar örgütlerinin diğer örgütlerden farklı olduğuna inanmaktadır. Ayrıca bu örgütlerde etkinlikler, belirlenmiş zaman ve standartlara uygun şekilde yapılmakta, insanlar işlerini yaparken zevk almakta, kendilerine değer verildiğini düşünmekte, sevdikleri işi yaptıkları için daha çok çalışmakta ve moral durumu yüksek olmaktadır (Sarıkır, 2002).

Yüksek motivasyon düzeyinin, yüksek iş performansına sebep olduğu birçok araştırmada vurgulanmaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları mesleğe ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını yansıtması açısından çok önemlidir. Toplumun geleceğinin biçimlendirilmesi ve dönüştürülmesindeki öneminden dolayı öğretmenler, eğitim sistemlerinin önemli öğelerinden biridir. Bu önem son yıllarda öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam ile daha önemli hale gelmiştir. Öğretmenlerin rolleri, bilginin aktarıcısı ve sınıfın efendisi konumundan; yol gösterici, öğrenmeyi öğreten, ahlaki gelişime katkı getiren, toplumsal dönüşüme öncülük eden rehberliğe doğru bir gelişim göstermiştir. Bu anlamda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde verilen bilgi ya da kazandırılan nitelikler daha da önemli hale gelmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin seçiminde, bireyin öğretmenlik mesleği ile ilgili beklentileri, mesleğe bakış açısı ve öğretmenlik mesleğinin değerleri önemlidir (Akbaba, 2002). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin; eğitim reformlarının gerçekleşmesinde ve ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında önemli katkıları olacaktır. Düşük motivasyonları nedeniyle başarı ve doyum sağlayamayan öğretmenlerin stres düzeyleri de yüksek olmaktadır (Yazıcı, 2009). Buna göre motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin daha gayretli oldukları, öğrencileri için daha fazla zaman ayırdıkları, daha nitelikli eğitim için daha fazla çaba gösterdikleri söylenebilir.

Alanyazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları ile ilgili az sayıda araştırma (Acat ve Yenilmez, 2004; Turhan ve Ağaoğlu, 2011) bulunmaktadır. Ancak adı öğretmenlik mesleğine yönelik tutum olan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında aslında öğretmen adaylarının motivasyon

düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ancak tutum kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili olarak, fizik (Tanel, Şengören ve Tanel, 2007), kimya (Derman, Özkan, Gödek-Altuk ve Mülazımoğlu, 2008), tarih (Güven ve Kaya, 2013), matematik (Kaplan ve İpek, 2002) gibi branşlardaki öğretmen adaylarının görüşlerinin yanı sıra, okulöncesi (Aslan ve Akyol, 2006; Aynal, 2013), sınıf öğretmenliği (Köksalan ve İter, 2010; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2009), tezsiz yüksek lisans ya da sertifika öğrencileri (Erden, 1995; Kartal, 2009; Sarı, 2010; Yüksel, 2004), Anadolu öğretmen lisesi öğrencileri (Çeliköz ve Çetin, 2004; Şahin, 1992) gibi kademelerde de yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca genel olarak öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar da (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Bulut, 2009; Çapa ve Çil, 2000; Doğan ve Çoban, 2009; Özder, Konedra ve Zeki, 2010; Sözer, 1996) vardır.

Yukarıda da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları ile ilgili alanyazında araştırmalar bulunmaktadır. Ancak alanyazında pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla yapılmış az sayıda (Eraslan, ve Çakıcı, 2011; Kartal ve Afacan, 2011; Uslu, 2013) araştırma bulunmaktadır. Pedagojik formasyon programları 2010–2011 öğretim yılından itibaren çeşitli fakültelerden mezun olan ya da üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere, 2.5 not ortalaması şartı ile verilmeye başlanmıştır. Öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin belirlenmesi, gelecekte öğretmenlik mesleğini nasıl icra edeceklerine dair ipuçları verebilecektir. Bu çalışmada, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarına, pedagojik formasyon programının katkısı konusunda öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?

## **YÖNTEM**

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel olmak üzere iki kısmı bulunmaktadır. Nicel kısımda, katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtlar analiz edilirken, nitel kısımda katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

### **2.1. Evren-Örneklem**

Araştırmanın evreninde, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce verilen pedagojik formasyon programında öğrenim gören yaklaşık 600 üçüncü sınıf ve 200 mezun öğrenci bulunmaktadır. Örneklem alınacak öğrencilerin seçiminde basit seçkisiz örneklem tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 260 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler olabileceği düşünülerek 360 öğretmen adayından görüş alınmasına karar verilmiştir. Geri dönen ölçeklerden, yönergeye uygun

doldurulmayanlar değerlendirme dışı bırakılmış ve kullanılabilir durumda olan 347 tanesiyle analizler yapılmıştır. Pedagojik formasyon programına devam eden öğrencilerin 224'ü (% 64.5) üçüncü sınıf ve 123'ü (% 35.5) mezun durumundadır. Öğrencilerin 10'u biyoloji (% 2.89), 16'sı fizik (% 4.61), 12'si kimya (% 3.46), 51'i matematik (% 14.7), 74'ü tarih (% 21.32), 59'u Türk dili ve edebiyatı (% 17), 91'i sosyoloji (% 26.22), 34'ü resim-grafik-seramik (% 9.8) bölümü mezunu ya da öğrencisidir. Pedagojik formasyon programı öğrencilerin genel akademik başarı notları 2.5 ile 3.78 arasında değişmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Acat ve Yenilmez'in (2004) eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik olarak yeniden düzenlediği *Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Anketi* (Acat ve Demiral, 2002) kullanılmıştır. Acat ve Yenilmez (2004) tarafından, anketin güvenilirliğini test etmek üzere *test tekrar test* tekniği kullanılmış ve aynı gruba iki hafta arayla birbirini takip eden iki uygulama yapılmıştır. Uygulama sonuçları arasında korelasyona bakılmış, 0.40 ve üzeri korelasyon katsayısına sahip maddeler tutarlılığı yüksek maddeler olarak kabul edilmiş, diğer maddeler elenmiştir. Anketin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla faktör analizi yapılmış, faktör yükü 0.40 üzeri maddeler ankete alınmıştır. Buna bağlı olarak açıklanan toplam varyans % 54 olarak hesaplanmıştır. Ankette bulunan 23 maddeden 18'i olumlu ifade, 5'i ise olumsuz ifade içermektedir. Anketin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92'dir.

Araştırmada elde edilen bulguları derinlemesine analiz edebilmek ve ortaya çıkan sonuçların nedenlerini ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan üçüncü sınıf ve mezun, Fen Edebiyat Fakültesi ve Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinden yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile veri toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacının, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi olduğu sözlü olarak ifade edilmiştir. Programa devam eden, 347 öğrenciden Bahar dönemi başında diğer ölçme aracı ile birlikte; 250 öğrenciden ise dönem sonunda yazılı olarak, "pedagojik formasyon eğitiminin ve formasyon belgesi sahip olmanın kendileri için ne kadar önemli olduğu ve bu eğitimin kendilerine ne ya da neler kazandıracakını/ kazandırdığını" nedenleriyle ayrıntılı olarak yazmaları istenmiştir. Bu soru, anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu açısından iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve önerileri dikkate alınmıştır. Katılımcıların görüşleri bilgisayar ortamında birleştirildiğinde toplam 300 sayfa veri elde edilmiştir. Yazılı olarak verilerin toplanmasının yarı yapılandırılmış görüşmelere göre üstün ya da sınırlı yönleri bulunmaktadır. Daha çok katılımcıya ulaşılabilirliği, katılımcıların düşüncelerini istedikleri gibi yazıya dökülebilmeleri, veri toplama ve çözümleme kolaylığı gibi üstünlükleri bulunmaktadır. Ancak katılımcıların eksik bıraktığı ya da açıklanmaya gereksinim duyulan noktalarda tekrar geriye dönülebilmesi ve sondaj sorularının sorulamaması en önemli sınırlılığı olarak görülebilir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011a). Bu sınırlılığı azaltmak için katılımcı sayısının fazla olmasına karar verilmiştir. Öğrencilerden düşüncelerini herhangi bir kaygı yaşamadan ifade

edebilmelerini sağlamak, dolayısıyla güvenilirliği artırmak için, formlara sadece branş ve sınıf düzeylerini yazmaları istenmiştir.

### **2.3. Verilerin Analizi**

Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerinin ve görüşlerinin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile toplanan verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yazılı olarak elde edilen görüşler belli başlıklar altında toplanarak frekansları çıkarılmıştır. Araştırmacılar bu işlemleri birbirinden bağımsız olarak yapmışlardır. Daha sonra bir araya gelerek, belli başlıklar altında değerlendirdikleri görüşler üzerinde tartışarak uzlaşmaya varmışlardır. Elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı % 93 olarak bulunmuştur.

## **BULGULAR**

Araştırmada pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının belirlenmesi amacı ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 1’de sunulmuştur. Okuma kolaylığı sağlanması için maddelerin sunumunda, aritmetik ortalamalar dikkate alınarak, en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır.

Pedagojik formasyon programı öğrencileri ölçekte yer alan ifadeler arasında en yüksek katılımı, “Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır (AO=4.63)”, “Kendimi öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenecek yeterlilikte hissediyorum (AO=4.58)”, “Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum (AO=4.56)”, “Öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor (AO=4.56)” ve “Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişiyle çalışmam istekliliğimi artırır (AO= 4.55)” maddelerine göstermiştir.

Pedagojik formasyon programı öğrencileri en düşük katılımı ise sırası ile “Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi düşünüyorum (AO=1.31)”, “Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum. Çünkü yeterli çaba göstermiyorum (AO= 1.40)”, “Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum. Çünkü bunları öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum (AO=1.44)”, “Benimki öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek (AO=1.56)” ve “Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri bir yetenek ve deneyim işidir. Ancak bunun bende sınırlı olduğunu düşünüyorum (AO=1.91)” maddelerine göstermiştir.

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri (n=347)

Maddeler	$\bar{x}$	S
1. Beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci öğrenme konusundaki istekliliğimi artırır	4.63	0.66
2. Kendimi öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenecek yeterlilikte hissediyorum	4.58	0.74
3. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmeyi içtenlikle isteyerek yapıyorum	4.56	0.75
4. Öğrendiğim bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor.	4.56	0.75
5. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede işini severek yapan ve beni motive edebilecek bir kişiyle çalışmam istekliliğimi artırır	4.55	0.91
6. Çalıştığım materyalin çekici olması ve ilgi çekmesi önemlidir	4.49	1.19
7. Öğretmenlik mesleğini ilgi duyduğum için seçtim	4.37	0.97
8. Aldığım eğitim daha çok insana ulaşmamı sağlayacak	4.36	0.92
9. Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler	4.17	1.04
10. Öğretmenlik eğitimi almamın benim yaşam kalitemi artıracığına inanıyorum.	4.00	1.07
11. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem ailem mutlu olacak	4.00	1.22
12. Aldığım öğretmenlik eğitimi kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak	3.98	1.48
13. Aldığım öğretmenlik eğitimi gelecekte çok daha kolay iş bulmamı sağlayacak	3.55	1.26
14. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenirsem kendimi bulmuş olacağım	3.41	1.18
15. Gelecekte öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmez bir meslek olarak yerini alacağına inanıyorum.	3.28	1.28
16. Aldığım öğretmenlik eğitimi sayesinde ilgi alanlarıma ilişkin yazılı kaynaklara çok daha kolay ulaşacağım	3.25	1.98
17. Öğretmenlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak	3.23	1.29
18. Öğretmenlik mesleği ile ilgili kazandığım beceriler arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor	3.02	1.36
19. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri bir yetenek ve deneyim işidir. Ancak bunun bende sınırlı olduğunu düşünüyorum*	1.91	1.18
20. Benimki öğrenmek değil sadece bazı şeyleri ezberlemek*	1.56	0.90
21. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum. Çünkü bunları öğrenmeye çabalarken gerginleşiyorum ve unutkanlaşıyorum*	1.44	0.88
22. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenemiyorum. Çünkü yeterli çaba göstermiyorum*	1.40	0.85
23. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri öğrenmeye karşı bir dirence sahip olduğumu ve bunu hiçbir zaman tam olarak öğrenemeyeceğimi düşünüyorum*	1.31	0.78

\* Ters maddeler

Öğrencilerin yüksek katılım gösterdiği maddeler “katılıyorum” yanıtına daha yakın iken, düşük katılım gösterilen ve daha çok olumsuz ifadeler içeren maddeler ise “katılmıyorum” yanıtına daha yakındır. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının nedenlerinin ve pedagojik formasyon derslerine yönelik tutumlarının belirlenebilmesi için öğrencilerden yarı

yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşler alınmıştır. Aşağıda konuya ilişkin öğrenci görüşleri özetlenmiştir.

Pedagojik formasyon programı öğrencilerine pedagojik formasyon eğitiminin ve formasyon belgesine sahip olmanın kendileri için ne kadar önemli olduğu sorulmuştur. Araştırmaya katılan 347 öğretmen adayının tümü öğretmen olmak istediğini ve formasyon belgesine sahip olmanın kendileri için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerin gerekçeleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının önemli bir bölümü (f=321 kişi) devlet okullarına atanabilmek için bu belgeye gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin bazıları şöyledir:

*Ben Fen Edebiyat Fakültesi çıkışlıyım. Öğretmen olarak mezun olmuyoruz. Formasyon belgesi olmadan da atanamıyoruz. Bu nedenle formasyon belgesi benim için çok önemli (TDE, Mezun).*

*Pedagojik formasyon programı, içerisinde değerli eşyaların bulunduğu kapıyı açan anahtar gibi. Sadece kapıyı açıyor ama kapı da o olmadan açılmıyor (TDE, Mezun).*

*Aslında benim için önemli değil ama bu belge olmadan devlet okullarına atanamıyoruz. Bu açıdan da önemli (Matematik, Mezun).*

*Benim için çok önemli değil ama prosedür olarak önemli. Bu bilgileri öğrenmeden de insanlar iyi öğretmen olabilir. Şöyle örnek vereyim: Dershanede çalışan öğretmenler bence devlet kadrosunda çalışan öğretmenlerden daha iyi eğitim veriyor, daha iyi öğretiyor. Ama devlet kadrosundaki öğretmenler formasyon almışken dershanedekiler almamış. Bu da programın büyük ölçüde “sertifika programından öte gitmediğini” gösteriyor (TDE, Mezun).*

Bazı öğretmen adayları (f=289) devlet okulları dışındaki eğitim kurumlarında özellikle de özel dersanelerde şu anda öğretmenlik yapabildiklerini ancak gelecekte bu kurumlarda çalışabilmek için de formasyon belgesi istenebileceği kaygısını taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak katılımcılar aşağıdaki görüşleri dile getirmiştir:

*Alanınızda ne kadar iyi olursanız olun yarın bir gün özel dersanelerde de pedagojik formasyon belgesi istemeyecekleri ne malum. Çünkü Türkiye’de her an ne olacağını kestirmek güç. Böyle bir fırsat sağlanmışken almamın doğru olacağını düşündüm (Kimya, Mezun).*

*Fen Edebiyat Fakültesinde okuduğumdan dolayı şu anda sadece dersanelerde çalışma imkânım var. Türkiye’de her yıl birçok değişiklik oluyor. İleride dersanelerde de bu belgeyi zorunlu tutabilirler (TDE, Mezun).*

Pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının bazıları (f=22 kişi) formasyon belgesi dışındaki noktalara da değinmişlerdir. Bunlardan bir kısmı mesleğin profesyonelliğine, bir kısmı da program sonundaki kazanımlara vurgu yapmışlardır. Konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin bazıları şöyledir:

*Eğer gerçek anlamda iyi bir öğretmenlik gibi bireyin amacı varsa pedagoji eğitiminin şart olduğunu düşünüyorum. Çünkü her mesleğin bir eğitim süreci vardır. Pedagoji eğitimi de öğretmenlik için olmazsa olmaz! (Fizik, Mezun).*

*Pedagojik formasyon benim için çok önemli. Çünkü pedagojik formasyon Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi mezunlarının aldıkları eğitim farkını bir ölçüde kapatmaktadır. Gerçekten öğretmen olmamızı sağlayacak bilgiler bu eğitimle verilmektedir (GSF, 3. sınıf Mezun).*

*Aslında öğretmenliğin iki dönemde 10 ders almakla kazanılacak bir meslek olmadığını biliyorum. Ama ne yapalım. Biz de öğretmen olmak istiyoruz (Biyoloji, Mezun).*

*Kısa bir süre öğretmenlik yaptım, ücretli olarak çalıştım. Öğrencilere kızıp sınıfı terk ettiğim olmuştur. Eğer formasyon eğitimi almış olsaydım bu tutumum ve davranışlarım kesinlikle farklı olurdu (TDE, Mezun).*

Pedagojik formasyon programı öğrencilerine dönem başında programın kendilerine neler kazandıracağını umdukları da sorulmuştur. Katılımcıların çok büyük bir bölümü (f=315 kişi) öğretmen olduklarında sınıf yönetimi, öğretim ilke ve teknikleri gibi konularında bilgi sahibi olacaklarını belirtmişlerdir. Az sayıda öğrenci (f=15 kişi) ise öğrendikleri bilgileri meslek dışı alanlarda da kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerin bazıları şöyledir.

*Bu program sonunda, öğretmenlik mesleğinin uygulanmasına yönelik bazı endişelerim ortadan kalkacak. Bu konuda kendimi daha donanımlı olarak bilmek, bana özgüven sağlayacak (Sosyoloji, Mezun).*

*Formasyon eğitimi bana, öğrencilere nasıl yaklaşacağımı, daha iyi nasıl öğretebileceğimi, onlara en çok nasıl faydalı olabileceğimi sağlayacak (Kimya, Mezun).*

*Formasyon eğitimi almadığım için eksiklerim var. Bunlar dersi nasıl anlatacağız, sınıfa nasıl hâkim olacağız, hangi yöntemleri kullanmamız daha iyi, öğrenciye nasıl davranacağız vb. (TDE, Mezun).*

*Öğretmenliğin sadece ders anlatmaktan ibaret değil. Öğrenciye nasıl hitap etmemiz gerekir, öğrencilere dersi nasıl sevdirebiliriz, sınıfı nasıl kontrol edeceğiz, dersi daha iyi nasıl öğretebiliriz vs. bunları öğreneceğiz (Matematik, 3. sınıf).*

*Öğretmenlik mesleği ile ilgili temel ve hukuki bilgileri edinebileceğimizi düşünüyorum (Sosyoloji, 3. sınıf).*

*Pedagojik formasyon eğitiminin ne kadar önemli olduğunu biliyorum. Öyle ki sadece öğretmenlik mesleğini seçenlerin değil, anne baba olacak kişilerin bile bu eğitimi almalarının faydalı olacağını düşünüyorum (TDE, Mezun).*

*Sadece öğretmenlik için değil, aile ve toplum içi yaşantılarda da çok şey kazanacağıma inanıyorum. İleride çocuklarım olunca, onları hayata hazırlarken, eğitirken çok işime yarayacak. Buna inanıyorum (GSF, Mezun).*

Pedagojik formasyon öğrencilerine dönem sonunda formasyon programının kendilerine ne kazandırdığı, dönem başındaki düşüncelerinde değişiklik olup olmadığını yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Programın yürütüldüğü tüm sınıflarda gönüllü olarak araştırmaya katılan 250 öğrenciden yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının tümü dönem başındaki tutumlarıyla şu anki tutumları arasında farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının üzerinde birleştikleri nokta ise program öncesi amaçlarının sadece formasyon belgesi almak olduğu, ancak aldıkları eğitim sonrası tutum ve

davranışlarda olumlu yönde değişme olduğudur. Konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin bazıları şöyledir:

*Aslında programa başvurduğumda tek amacım belge almaktı. Bu arada dershanede öğretmenliğe de başladım. Bundan sonra sınıfta otorite sağlamaktan tutun, elini kolunu hareket ettirmeye, sesini kontrol etmeye kadar her şeyin çok önemli olduğunu ve bunun da bir eğitimle sağlanacağını anladım (TDE, Mezun).*

*Matematik bölümü mezunu biri olarak, formasyon eğitimine başlamadan önce alacağım derslerin pratik hayatta hiçbir işe yaramayan, tamamen teorik bilgilerden oluşan konular olduğunu düşünüyordum. Ancak şimdi öyle düşünmüyorum (Matematik, Mezun).*

*Açıkça söylemek gerekirse, bu programa başlamadan önce “bir konuda uzmanlaşmış ve biraz vicdana sahip herkesin biraz da anlatma kabiliyeti varsa” iyi bir öğretmen olacağını düşünüyordum. Burada verilecek eğitimin sadece formalite ve birkaç tanımdan ibaret olacağını KPSS’de çözülmesi gereken sorular için biraz hazırlık olacağını düşünmüştüm. Ancak artık öyle düşünmüyorum (Tarih, 3. sınıf).*

*Bu programa başlamadan önce, bu programın çok gerekli olmadığına dair düşüncelerim vardı. Sadece çok istediğim öğretmenliğe başlamak için almam gereken bir sertifikaydı. Fakat şimdi tamamen aksi istikamette düşünüyorum. Bence üniversite öğretim üyeleri dâhil tüm öğretmenlerin alması gereken bir program bu. Neyi, nasıl ve neden yapacağımızı öğreniyoruz (Matematik, 3. sınıf)*

*Kaç yıldır dershanelerde çalışıyorum. Alanımda da iyi olduğumu düşünüyorum. Ancak bu eğitimi almaya başladıktan sonra dershanedeki öğrencilerime olan davranışlarım değişti. Formasyonu bir belge olarak düşünmüştüm. Ama sadece bir belge değilmiş. Bunu şimdi daha iyi anlıyorum (TDE, Mezun).*

*Programa başlamadan önce “Pedagojik formasyon belgemi alıp, KPSS’ye girip öğretmen olarak atanabilirim” diye düşünüyordum. Şimdi ise “Pedagojik formasyon belgemi alıp, donanımlı iyi bir öğretmen adayı olarak KPSS’ye girip öğretmen olarak atanabilirim” diye düşünüyorum (Matematik, Mezun).*

*Formasyon eğitimine başvurmakta tek amacım öğretmen statüsüne geçmek olduğunu belirtmem gerekir. Ancak dersleri almaya başlayınca düşüncelerim değişti. 3 yıldır dershanede çalışıyorum. Yaptığım işi çok seviyorum. Çünkü çocukları seviyorum. İlk yılda biraz sıkıntı yaşamama rağmen sonrasında işimi çok iyi yaptığımı düşünüyordum... formasyon derslerini alana kadar. Program sayesinde yaptığım işe bakışım değişti. Öğrencilerime tavır ve davranışlarımda değişiklik olduğunu fazlasıyla hissediyorum (Sosyoloji, Mezun).*

## **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Bu çalışmada pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar genel olarak öğretmenlik mesleğine karşı yüksek bir motivasyona sahiptir. Alanyazındaki araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Acat ve Demiral (2002) özel yabancı dil eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerin; Acat ve Yenilmez (2004) eğitim fakültesi öğrencilerinin; Yüksel (2004)



alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı öğrencilerinin; Turhan ve Ağaoğlu (2011) ortaöğretim alan öğretmenliği yüksek lisans programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin; Doğan ve Çoban (2009) eğitim fakültesi öğrencilerinin; Özder, Konedralı ve Zeki (2010) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki öğretmen adaylarının, Öztürk Akar (2012) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarını belirlemeye çalışmışlar ve bu araştırmanın bulguları ile örtüşen bulgular elde etmişlerdir. Kartal'ın (2009) araştırmasında ise Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları düşük bulunmuştur. Turhan ve Ağaoğlu (2011) bu çalışmada kullanılan veri toplama aracını kullanarak Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmışlar ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin daha olumlu algıya sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonun yüksek olması dikkat çekicidir. Çünkü bu programın kaynağını oluşturan Fen Edebiyat Fakültesi ve Güzel Sanatlar Fakültesi gibi fakülteler öğretmen yetiştirmek amacı ile kurulmamıştır. Ancak Yüksek Öğretim Kurulu'nun 26.01.2010 tarihinde aldığı bir karar ile pedagojik formasyon programları 2010–2011 öğretim yılından itibaren çeşitli fakültelerden mezun olan ya da üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere, 2.5 not ortalaması şartı ile verilmeye başlanmıştır. Daha önce Ortaöğretim Alan Öğretmenliği için Tezsiz Yüksek Lisans Programı ile sınırlı sayıdaki öğrenciye sağlanan bu olanak Pedagojik Formasyon Sertifika Programı ile genişletilmiştir. Araştırmanın yapıldığı üniversitede 2.5 not ortalamasını sağlayan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tümüne formasyon alma olanağı sunulmuştur. Bu öğrenciler öğrenim gördükleri fakültele öğretmen olabilecekleri düşüncesi ile girmedikleri için Pedagojik Formasyon sertifikası alabilme ihtimali bu öğrencilerin motivasyonlarını artırmış olabilir. Ancak Danıştay 20.10.2010 tarihinde “Eğitim Fakülteleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştiren iki fakülte haline gelmesi ile bizzat öğretmen yetiştirmek için kurulmuş olan eğitim fakültesinin diğer fakültelerle aynı statüye konulması, eğitim fakültelerinin 5 yılda öğrenim görürken fen edebiyat fakültelerinin 4 yılda eğitim görerek öğretmen olması durumunun eşitlik ilkesine aykırı olduğu, ayrıca belirtilen durumların nitelikli öğretmen yetiştirilmesini engellediği” gerekçeleriyle lisans öğrencilerinin pedagojik formasyon almasına yönelik yürütmeyi durdurma kararı almıştır. Araştırmacılar da bu karardan sonra yürüttükleri derslerde öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü gözlemlemişlerdir.

Türkiye'deki bütün üniversitelere fen edebiyat fakültesi açılması ve kontenjanlarının sürekli artırılması, bu fakültelerin mezunları çok önemli istihdam sorunları yaşamasına neden olmuştur. Dolayısıyla pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının motivasyonlarının yüksekliğinin nedeni pedagojik formasyon olarak öğretmen olarak istihdam edilme umutlarıdır. Pedagojik Formasyon Sertifika Programları ile daha önceki Tezsiz Yüksek Lisans uygulamasından daha fazla öğrencinin formasyon alabiliyor olması öğretmen adaylarının bu umutlarını artırmış görünmektedir. Araştırmada nitel olarak elde edilen öğretmen adaylarının görüşleri de bu yorumu desteklemektedir. Tezsiz Yüksek Lisans uygulaması sırasında yapılan araştırmalarda (Kartal, 2009; Turhan ve Ağaoğlu, 2011) çoğunluğu Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının tutum ve motivasyonları

eğitim fakültesi öğrencilerinden daha düşük bulunmaktaydı. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının yüksek olması olumludur. Ancak Türk Eğitim Sen'in araştırmasında 2010 yılı rakamlarına göre Türkiye'de 327 bin işsiz öğretmen bulunmaktadır (Türk Eğitim Sen, 2010). Dolayısıyla mevcut öğretmen yetiştirme uygulamalarının bu sayının daha hızla artıracak bir uygulama olduğu söylenebilir. Bunun temel nedeni, 160 yıldan fazla öğretmen yetiştirme deneyimine sahip Türkiye'nin maalesef bir öğretmen yetiştirme geleneği bulunmamasıdır. Türkiye'de geçmişinde bazı başarılı uygulamalar olmasına karşın sık sık öğretmen yetiştirme sistemine müdahalelerin olduğu görülmektedir. Bu uygulamalar genellikle sistemi iyileştiren değil geriye götüren uygulamalar olmaktadır. Öğretmen gereksinimini karşılamak için Eğitim Fakülteleri bulunmasına rağmen, plansız bir büyüme sonucu, istihdam sorunu yaşayan eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarına "potansiyel öğretmen adayı" gözüyle bakılmış ve bu da "bilen öğretir" mantığı ile gerekçelendirilmeye çalışılmıştır. Bu sorun temelde çok önemli bir insan gücü planlaması sorunudur (Yılmaz ve Altınkurt, 2011b). Araştırma sonunda yüksek çıkan öğretmen adaylarının motivasyonlarının, istihdam edilemedikleri zaman düşeceğini öngörmek de zor değildir.

Devlet okulları dışında özellikle özel dersanelerde Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmenlik yaptığı bilinmektedir. Araştırmada mezun gruplarında pedagojik formasyon alan öğrencilerin büyük çoğunluğu da özel dersanelerde öğretmenlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir eğitim kurumu olarak özel dersanelerde pedagojik formasyonu olmayan öğretmenlerin çalıştırılması da kaygı verici bir durumdur. Bu çerçeveden bakıldığında özellikle fen edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon eğitimi verilmesinin ve bu öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarının yüksekliği olumludur. Öğretmen adayları da bir dönemlik eğitim sonrasında bile tutum ve davranışlarında iyileşmelerin olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları yüksek çıkmış ve yürütülen pedagojik formasyon eğitiminin de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Ancak bu çalışma sadece bir üniversitedeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle benzer bir araştırmanın farklı devlet üniversitelerinde ve vakıf üniversitelerinde yapılarak, bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılması önerilebilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(31) 312–329.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon (güdülenme) düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 53(12), 125–139.
- Akbaba, S. (2002). Öğretmen yetiştirmede mesleki rehberliğin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 21–31.

- Aslan, D. ve Akyol, A. K. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 51–60.
- Aynal, Ş.Ö. (2013). Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1037–1048.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bassett-Jones, N., & Lloyd, G. C. (2005). Does Herzberg's motivation theory have staying power? *Journal of Management Development*, 24(10), 929–943.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 83–97.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13–24.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69–73.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 136–145.
- Derman, A., Özkan, E., Gödek-Altuk, Y. ve Mülazımoğlu, İ. E. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 113–127.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 158–168.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427–438.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99–104.
- Güven, A. ve Kaya, R. (2013). Tarih öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 549–566.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do american theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9, 42–63.
- House, R. J., & Wigdor, L. A. (1967). Herzberg's dual-factor theory of job satisfaction and motivation: A review of the evidence and a criticism. *Personal Psychology*, 20, 369–389.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration*. New York: McGraw-Hill.
- Kaplan, A. ve İpek, A. S. (2002). Matematik öğretmenliği adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 69–73.
- Kartal, S. (2009). Tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 223–239.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2011). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76–96.
- Koçel, T. (1999). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Köksalan, B. ve İlter, İ. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990a). Work motivation: The high performance cycle. In U. Kleinbeck, H. Quast, H. Thierry, & H. Hacker (Eds.), *Work motivation* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Publishing.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990b). Work motivation and satisfaction: light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1(4), 240–246.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2000). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage Publishing.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85–97.
- Özder, H., Konedraı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253–275.
- Öztürk Akar, E. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67–84.
- Rollinson, D., & Broadfield, A. (2002). *Organisational behaviour and analysis*. London: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sarı, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmenlik mesleğine ve programa ilişkin görüşlere etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 3–15.
- Sarıkr, F. (2002). *Takım liderliği ve bunun takım motivasyonu üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7–21.

- Şahin, N. (1992). *Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi 3. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2009, Mayıs). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tanel, R., Şengören, S. K. ve Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1–9.
- Tietjen, M. S., & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226–231.
- Turhan, E. ve Ağaoglu, E. (2011). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve eğitim fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri (Akdeniz, Anadolu, Dumlupınar ve Fırat üniversiteleri örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1759–1774.
- Türk Eğitim Sen (2010). *Aylık haber bülteni*. 73, 2–6.
- Uslu, M. (2013). Pedagojik formasyon öğrencilerinin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 233–245.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33–46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011a). Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942–973.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011b). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635–650.
- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2007). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. İçinde, M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 69–84). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 355–379.

## Öğrencileri ‘Tarihin Mimarları’ Kılma Süreci Olarak Tarihsel Maketler ve İşlevleri: “Araştırıyorum, Uyguluyorum, Kendimle Gurur Duyuyorum”

### Historical Maquettes and Their Functions Rendering Students to be ‘Historical Architect’: “I Investigate, Practice and I Am Proud of Myself”

Yücel Kabapınar<sup>1</sup>

Tuğba Sargın<sup>2</sup>

**Özet:** 2005 yılında gerçekleşen program değişikliğinde öğrencinin aktif olduğu bir sistem öngörülmektedir. Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda “Öğrenciler etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü, powerpoint sunusu, maket gibi ürünler yapabilmeli ve bunlar aileleri ve çevreleriyle paylaşmak üzere sergilenmelidir” denmektedir. Nitekim bu araştırmanın amacı da, maket gibi üç boyutlu materyallerin yapımının öğrencinin gelişimini ve derse karşı bakış açısını nasıl etkilediğini belirlemektir. Buna yönelik İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilen üç boyutlu çalışmalar araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Çalışma 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden 59’una, velilerden ise 28’ine açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmış; dersin öğretmeniyle de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Anket ve görüşme sonucunda elde edilen verilere, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yapmış oldukları projelerin çoğunluğunu savaşla ilintili projelerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Proje yapım sürecinde en çok görsel araçların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler proje bittikten sonra “mutlu olduklarını”, derse karşı bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Tarihsel maket, Sosyal Bilgiler, Yapılandırıcılık

**Abstract:** Grounded on the constructivist view Turkish educational program launched in 2005 requires students to be actively involved in learning-teaching process. Thereby, this requirement have found in place in the Social Studies Program by stating that “students are expected to create their own products including photographs, pictures, paintings, projects, posters, lyrics, powerpoint presentations and maquettes and to exhibit them so as to share their products with their parents and social environment”. In parallel to this, the present study aims to investigate students’ feelings about the difficulties that they faced in designing the maquettes and their opinions about perceptions and skills that they acquired during the process. The participants of the study are students who are attending in a state school in Kadıköy, İstanbul. Participants who are seventh and eighth graders planned and designed their maquettes in various subjects appeared in the Social Studies Program according to their own preferences. An open-ended questionnaire were distributed to both students (n=59) and their parents (n=28). Additionally, a semi-structured interview was carried out with the teacher of the course. The content analysis was benefited in sorting out the qualitative data obtained. The results of the study revealed that students’ preference focused on war-related themes in choosing the subject of the maquette. They also showed that students benefited visual aids in planning and designing the maquettes. Students aired that preparing and displaying their maquettes make them “happy” and “changed their attitudes towards the social studies course in a positive way”.

**Keywords:** Historical maquette, Social Studies, Constructivism

## GİRİŞ

2005 yılında gerçekleşen İlköğretim Programı değişimi; öğrenme felsefesinden ders programlarına, ders kitaplarından sınıf içi öğrenme anlayışlarına ve ölçme ve değerlendirmeye dek olan tüm süreçleri etkilemiştir. Bu bütün içerisinde değişen boyutlardan biri de, öğrenme sürecindeki öğretmenin ve öğrencinin değişen rolleri olmuştur. Öğretim etkinliklerinde bilgi salt amaç değil,

<sup>1</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ykabapinar@marmara.edu.tr

<sup>2</sup> Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, tugbasargin1@gmail.com

öğrencinin konu alanının yöntemini kullanması, kendi öğrenme sürecinin farkına varması için bir araçtır (Öztürk, 2009; Safran, 2009; Kabapınar, 2012). Bu anlamda öğrencinin önceki deneyimlerini kullanarak, bilgiyi oluşturma ve değerlendirme sürecinde ön plana çıkması programın temel amaçlarından biri olmuştur.

Buna paralel olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da öğrencilerin ‘yapması ve üretmesi’ noktasında “Öğrenciler etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü, powerpoint sunusu, maket gibi ürünler yapabilmeli ve bunlar aileleri ve çevreleriyle paylaşmak üzere sergilenmelidir” (MEB, 2004, 7) denmektedir. Bu anlamda öğrencilerin dersler aracılığıyla yapma ve üretme alanlarının oldukça genişlediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Yine aynı programda sosyal bilgiler temelli beceriler arasında “mekânı algılama becerisi”ne yer verilmiş ve bu çerçevede “mekânı algılama, çevresinde gördüğü somut ve üç boyutlu olay ve olguları kâğıda çizmeyi veya kâğıttaki çizimlere bakıp, gerçek şekli canlandırabilmeyi mümkün kılar” denmektedir. Bundan başka yapılandırmacılık eksenli öğrenme anlayışının ilkeleri çerçevesinde öğretim programında “öğrencilerin grupla çalışmaları, birlikte problem çözmeleri ve sorumluluk almaları” desteklenmektedir (MEB, 2004, 8).

Günümüzde Sosyal Bilgiler gibi derslerde üç boyutlu materyallerle öğretim tekniği çok sık kullanılmamaktadır. Buna paralel olarak da bu alanda yapılan çalışmalar yeterli değildir. Nitekim ulaşılabilen kaynaklar sınırı içerisinde literatürde bu bağlamda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna karşılık özel bir okulun web sitesinde bir maket çalışmasına yer verildiği görülmüştür. Yapılan bu çalışmada özellikle Eskiçağ Tarihi’nin üç boyutlu maketlerle canlandırıldığı görülmektedir. İfade edilmelidir ki bu bir akademik çalışma olmayıp öğrenciler tarafından gerçekleştirilen maketlerin okulun internet sitesinde sergilenmesi temellidir.\*

Sosyal Bilgiler dersleri dışında maketlerle ilgili yapılan çalışmalar da sınırlıdır. Yapılan bir araştırma (Stice, 1987’den aktaran Lipson, 2007) dersin klasik öğrenme ortamı içerisinde soyut kavramlar ile şekillenmesi durumunda bilgi kalıcılığının % 20 olduğunu, maket, model gibi somut deneyimler üzerinden etkin bir şekilde biçimlenmesi durumunda ise % 90’lara dek çıktığını ortaya koymaktadır. Yine benzer şekilde Huk (2006) biyoloji derslerindeki hücre konusunun öğretiminde üç boyutlu maket ve modelleri kullanmış; öğrencilerin bilgi edinmesi ve bilginin kalıcılığı noktasındaki test skorlarının istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Böylesi üç boyutlu deneyimlerin öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin bireysel farklılıklarına katkı sağladığı da ifade edilmektedir (Stice, 1987). Gürbüz (2009), Yapı Eğitimi Bölümü öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, deney grubunda maketi merkeze alan bir öğretim sürdürürken kontrol grubunda ise öğretmen merkezli bir ders süreci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları maket kullanılarak işlenen ders sürecindeki öğrenci başarı ve tutumunun diğer yönteme göre yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yine yapılan çalışmalarda, üç boyutlu materyallerle öğrenme noktasında, erkeklerin kadınlardan görece daha başarılı oldukları ifade edilmiş, uygun öğrenme ortamının yaratılması durumunda ise kadınların düzeyinin erkeklerinkine ulaştığı da ortaya konulmuştur (Kass, Ahlers, Dugger, 1998 ve Stericker, LeVesconte 1982’den aktaran Lipson, 2007).

---

\* [http://www.tedalanya.k12.tr/p.php?p=670&z=TED\\_DE\\_UC\\_BOYUTLU\\_TARİH\\_OGRETİMİ](http://www.tedalanya.k12.tr/p.php?p=670&z=TED_DE_UC_BOYUTLU_TARİH_OGRETİMİ) adresinden 1 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.

## YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki Melahat Şefizade İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilen üç boyutlu bir uygulama, çalışmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Araştırmacılar maketlerin planlama ve uygulama sürecine katılmamıştır. Çalışma ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde gerçekleştirilmiştir. 27'si 8. sınıf, 34'ü 7. sınıf olmak üzere projeye toplam 61 öğrenci katılmıştır. Grup olarak çalışan öğrenciler toplam 29 maket üretmiştir. Üretilen bu maketler okul ortamında öğrenci, öğretmen ve veliler için sergilenmiştir. ,

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan öğrencilerden 59'una açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış olup anketteki sorular proje sürecinin değerlendirilmesi ile ilintilidir. Yine öğrencilerin velilerinin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu ankette öğrenci velilerine; çocuklarının maketi planlama ve oluşturma sürecindeki deneyimine ilişkin gözlemleri, süreçteki duygu ve düşüncelerinin nasıl olduğuna ilişkin bakış açıları sorulmuştur. Yine velilere böylesi çalışmaların çocuklarında geliştireceği beceri ve bakış açılarının neler olabileceği de sorulmuştur. Hazırlanan anketler, Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine çalışan üç uzmana gösterilmiş, alınan geliştirici yorum ve bakış açıları çerçevesinde anketlere son hali verilmiştir. Bu çerçevede görüş almak üzere ulaşılan veli sayısı da 28 olmuştur. Son olarak dersin öğretmeni ile de tüm süreci değerlendiren yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

### 2.3. Verilerin Çözümlemesi

Öğrenci ve veli anketi ile dersin öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış anketten elde edilen nitel verilere araştırma soruları paralelinde içerik analizi uygulanmış olup, veriler saptanan belirli kategorilere göre incelenerek sayısallaştırılmıştır. Bunun ardından ikincil bir araştırmacıyla (araştırmanın ikinci yazarı) elde edilen veriler incelenmiş ve “Güvenilirlik: Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı” formülü üzerinden yapılan ikinci analiz çerçevesinde güvenilirlik 0,84 olarak bulunmuştur. Nitel verilerden elde edilen nicel sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini artırma adına öğrencilerin bazı yanıtları taranarak doğrudan alıntı olarak sunulmuştur.

Bu çalışmada, öğrencilerin yaptıkları maket çalışmalarının neler olduğu, proje sürecinde yaptıkları araştırmalar ve kaynakların nitelikleri, çalışma sürecinde ve sonucundaki duygu ve düşüncelerinin neler olduğu, proje ödevinden sonra derse karşı bakış açılarında ne tür bir değişimin yaşandığı ile bu tür ödevlerin çocuklarına kazandırabileceği becerilerin neler olabileceğine ilişkin veli görüşleri incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin yaptıkları maketler (üç boyutlu materyaller) nelerdir?
2. Öğrenciler proje ödevinin yapılış sürecinde ne tür çalışmalar yapmışlardır? (İncelenen kaynaklar, görüşülen kişiler vb.)
3. Öğrenciler proje ödevleri bittikten sonra ortaya çıkan çalışmalarını ile ilgili neler hissetmişlerdir?
4. Öğrencilerin proje ödevinden sonra Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine bakış açılarında nasıl bir değişim yaşanmıştır?
5. Proje ödevlerinin çocuklarına kazandırdıkları noktada veliler neler düşünmektedir?



## BULGULAR

### 3.1. Öğrencilerin yaptıkları maketler (üç boyutlu materyaller) nelerdir?

Tablo 1’de öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları projelerin konularına göre sınıflandırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Gerçekleştirdikleri Projelerin Konularına Göre Sınıflandırılması

Proje Niteliği	Sayı
Savaşla İlişkili Projeler	13
Harita Biçiminde Tasarlanan Projeler	9
Güncel Konularla İlişkili Projeler	3
Atatürk İnkıplarıyla İlişkili Projeler	2
Devlet Teşkilatıyla İlişkili Projeler	2
<b>Genel Toplam</b>	<b>29</b>

Tablo 1 incelendiğinde, projelerin 13’ünün “savaşla”, 9’unun harita biçiminde, 3’ünün “güncel konularla”, 2’sinin “Atatürk İnkıplarıyla”, 2’sinin ise “devlet teşkilatıyla” ilişkili olduğu görülmektedir. Geliştirilen projeler içerisinde yoğunluğu 13 proje ile “Savaşla İlişkili Projeler” oluşturmaktadır. Öğrencilerin geliştirdiği savaşla ilişkili projeler arasında “Malazgirt Savaşı, Preveze Deniz Savaşı, Çaldıran Savaşı, İstanbul’un Fethi, I. Dünya Savaşı, I. Dünya Savaşı’nda Batı Cephesi, Sarıkamış Faciası, Çanakkale Savaşı, Sakarya Savaşı, Anadolu Kadınının Savaşındaki Fedakârlığı gibi konular yer almaktadır. Görüldüğü gibi öğrencilerin çoğu, çalışma konularını tarih alanından seçmiştir. Tarihten seçilen konuların çok büyük bölümü de savaş tarihi ile ilişkili konulardan seçilmiştir. Sözelimi geçmiş çerçevesinde sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlu konular yok gibidir. Savaşla ilişkili geliştirilen projelerden 7. sınıf öğrencisi olan iki öğrencinin yaptığı *Malazgirt Savaşı konulu projenin fotoğraflarına* aşağıda yer verilmiştir.



*Malazgirt Meydan Savaşı*

“Malazgirt Meydan Savaşı” konulu proje, Malazgirt Savaşı’ndaki savaşan iki tarafı ve savaş anını yansıtmaktadır. Aşağıdaki fotoğraflarda ise Malazgirt Meydan Savaşı’na ilişkin projenin detay fotoğraflarına yer verilmiştir.



*Dağın yamacına kurulmuş Büyük Selçuklu ve Bizans İmparatorlarının otağları*



*Atlı Büyük Selçuklu ve Bizans Süvarileri*

Proje, nitelikli bir araştırmanın ürünü olup Malazgirt Meydan Savaşı ile ilgili bir çok detaya yer verilmiştir. Büyük Selçuklu ve Bizans İmparatorluğu’nun otağlarındaki farklılıklar, Büyük Selçuklu ve Bizans bayrakları, askerleri, kıyafetler ve zırhlar, kılıç, gürz, kalkan, ok ve yay bu detaylara örnek olarak verilebilir. Bu detaylar öğrenciler tarafından projede var olan her objeye tek tek işlenmiş olup detaylar üzerinde incelik ve titizlikle çalışılmıştır. Savaşla ilintili projelere ilişkin diğer örnekler aşağıda sunulmuştur.



*İstanbul'un Fethi*



*Preveze Deniz Savaşı*



*Çanakkale Savaşı*

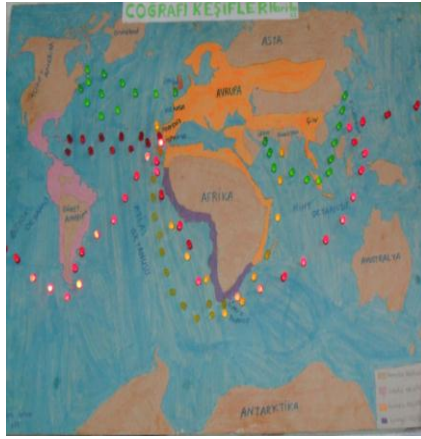


*Sarıkaş Faciası*

Yukarıda da görüleceği üzere İstanbul'un Fethi, Preveze Deniz Savaşı, Çanakkale Savaşı ve Sarıkamış Faciası maket olarak hazırlanan diğer projeler arasındadır. Özellikle Sarıkamış Faciası adlı projede soğuk hava ve karla yapılan mücadele kendini göstermiş ve kar ile mücadele için öğrenciler materyal olarak pamuğu kullanmışlardır. Ayrıca öğrenciler bu projenin hazırlık sürecinde 120 filmi izlediklerini de ifade etmişlerdir.

Geliştirilen projelerden 9'unun “Harita Biçiminde Tasarlanan Projeler” olduğu görülmektedir. Bu projeler arasında “Anadolu Selçuklu Eserleri, Anadolu'daki Türk Eserleri, Anadolu Türk Beylikleri, Coğrafi Keşifler, Haçlı Seferleri, I. Dünya Savaşı'nda Cepheler, Kurtuluş Savaşı'nda Batı-Doğu-Güney Cepheleri” yer almaktadır. Bu kategorideki projelerin bütünü incelendiğinde, büyük bölümünün yine savaş tarihi başta olmak üzere kültürel ve siyasal tarihe ait konulardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu projelerden bazılarının dikkat çeken özelliği led ışıklarıyla donatılmış olmalarıdır. Sözgelimi aşağıda da görüleceği üzere Coğrafi Keşiflerle ilgili olan projede, Fransız, İngiliz, Portekiz ve İspanyolların yaptığı dört coğrafi keşif yolu da ayrı ayrı renkte ışıklarla gösterilmiş olup, butona basılması durumunda ilgili coğrafi keşfin rotası led lambalarla görünür olmaktadır.





*Coğrafi Keşifler*



*Anadolu'da Türk Eserleri*

Yine “Anadolu’da Türk Eserleri” konulu proje de harita üzerinde oluşturulan bir ışık sistemiyle tasarlanmıştır. Butonlara basılmasıyla haritanın üzerindeki resimler led lambalarıyla ışıklandırılmaktadır. Bundan başka “Anadolu’daki Türk Eserleri” hakkındaki bilgileri öğrenciler kendileri seslendirmişler; sergiyi gezenler diledikleri kale, köprü, medrese ya da cami hakkında bilgi edinmişlerdir. Öğrencilerin kendi sesleriyle oluşturdukları ses kaydının İstanbul’daki “Miniatürk”ten örnek alınarak projeye konduğu yapılan öğrenci anketlerinde ifade edilmiştir.

Geliştirilen projelerden 3’ünün “Güncel Konularla İlintili Projeler” olduğu görülmektedir. Bu projeler arasında “Geçmişten Günümüze İletişim Araçları” ve “Kadına Şiddet” yer almaktadır. Tablodan da anlaşıldığı üzere, savaşla ilintili projeler oldukça fazla, güncel konularla ilintili projeler ise son derece sınırlıdır. Geliştirilen projelerden 2’si “Atatürk İnkılâplarıyla İlintili Projeler” olup “Atatürk İnkılâpları” ve “İnkılâplar” isimleriyle hazırlanmıştır. “İnkılâplar” konulu projede kılık kıyafet, harf ve şapka inkılâplarına yer verilmiştir. Projede inkılâptan önce ne olduğu ve inkılâp sonrasında neler değiştiği bir bütünlük içinde verilmiştir. Bu da projede “değişim ve süreklilik” kavramlarının yansıtıldığını göstermektedir. Bundan başka geliştirilen projelerden 2’si de “Devlet Teşkilatıyla İlintili Projeler”dir. Bu projelerin ikisi de “Divan-ı Hümayun” ismiyle hazırlanmıştır. Divan-ı Hümayun ile ilintili geliştirilen projelere aşağıda yer verilmiştir.



*Divan-ı Hümayun*

“Divan-ı Hümayun” konulu projede saraya ve saraydaki divan üyelerine yer verildiği görülmektedir. Her iki projede de sarayın tasviri niteliğinde olması açısından dekoratif kaplamalara yer verilmiş; padişah tahtıyla birlikte devletin başı olarak sembolize edilmiştir. Bununla beraber padişahla birlikte sadrazam, yeniçeri, kaptan-ı derya, kadı, kazasker, reisülküttap gibi divan üyelerinin varlığı da görülmektedir.

### 3.2. Öğrenciler proje ödevinin yapılış sürecinde ne tür çalışmalar yapmışlardır? (İncelenen kaynaklar, görüşülen kişiler vb.)

Proje ödevi yapan öğrencilerin ödevi yapım sürecinde ne tür çalışmalar yaptığına, hangi kaynakları kullandığına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin ödevi yapım sürecinde başvurduğu kaynaklar

<b>Ödevin yapılışında başvurulan kaynaklar</b>	<b>Sayı</b>
<b>Görsel Kaynaklar</b>	<b>59</b>
İnternet	44
Filmler	7
Video	6
Belgesel	1
Televizyon	1
<b>İnsan Kaynakları</b>	<b>37</b>
Aile Bireyleri	19
Öğretmenler	10
Arkadaşlar	4
Teknik elemanlar	3
Sanatçı	1
<b>Yazılı Kaynaklar</b>	<b>26</b>
Tarihi kitaplar	11
Ders Kitabı	6
Ansiklopedi	5
Haritalar	3
Dergiler	1
<b>Kişisel Gözlemler</b>	<b>5</b>
Konuyla ilgili yapılan diğer projeler	3
Geziler	2
<b>Genel Toplam</b>	<b>127</b>

Tablo 2’ye göre ankete katılan öğrencilerin kullandıklarını ifade ettikleri kaynaklardan 59’u görsel kaynak; 37’si insan kaynakları; 26’sı yazılı kaynaklar; 5’i kişisel gözlemler olmuştur. Ödevin yapım sürecinde yararlanılan *görsel kaynakların* 44’ünün internet, 7’sinin film, 6’sının video olduğu görülmektedir. Burada günümüzün en çok kullanılan teknolojik araçlarından biri olan internetin öğrenciler tarafından da en çok kullanılan araç olduğu ve öğrencilerin bilgiye en çok bu yolla ulaştıkları ortaya çıkmaktadır. Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın genel amaçları arasında “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2004, 9).

Buradan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarından biri olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları gerektiği ifade edilmiş ve bu çalışmada bu amaç yerine getirilmiştir. Bununla beraber anketlerden çıkan bir görüş de öğrencilerin ödevlerini yapmak için birden çok kaynaktan yararlandıklarınıdır. Öğrenciler ödevleri için internetten yararlandıkları gibi ders kitabı ve ansiklopedilerden de yararlanmışlar, videolar izlemişler, araştırma yapmışlardır. Nitekim Ö5, Ö17 ve Ö27 projeleri sürecinde yararlandıkları kaynaklar noktasında şu açıklamaları yapmaktadır:

**Ö5.**

İlk önce arkadaşım ile biraz konuştuk. Sonra ders kitabımızdan ve internetten yararlanarak savaş hakkında bilgi sahibi olduk. Bu araştırmayı ailelerimize anlattık ve hep beraber bu projeyi nasıl yapacağımız hakkında konuştuk. Sonraki buluşmamızda ben oyuncak askerleri aldım, arkadaşım da karton, mukavva, boya ve yapıştırıcı getirdi. Mukavvanın üstüne kartonu yapıştırdık. Askerleri iki gruba ayırıp boyadık. Sonra da hamurdan bir at ve siperler yaptık. Hepsini düzenleyip, kartonun üstüne yapıştırdık. Sonra da qadri ve bayrağı koyduk. En son da savaşla ilgili küçük bir bilgiyi kâğıda yazıp, projemizin sol alt köşesine yapıştırdık.

**Ö17.** “Ansiklopedi, bilgisayar, ödevle ilgili olan her filmi izledim. Savaşın nasıl olduğuyla ilgili videolar ve hocamla görüştüm.”

**Ö27.** “İlk olarak internetten araştırmamızı yaptık. Önceden böyle bir proje yapıp yapılmadığını ve nasıl yapıldığını araştırdık. Her aşamada hocamızdan bilgi aldık ve değiştirebileceğimiz veya geliştirebileceğimiz yerlerde görüşlerini aldık. İnternette proje ile ilgili videolar izledik.”

Yukarıda yer alan görüşlerde öğrencilerin proje yapım aşamasında kullanılan kaynaklar noktasında ortak olarak verdikleri cevaplar arasında internetin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin cevapları tek tek ele alındığında ders kitabı ve ansiklopediden faydalandıkları; video ve film izledikleri; aileleri, arkadaşları ve öğretmenleriyle de fikir alışverişinde buldukları görülmektedir. Nitekim bu konuda ankete katılan velilerin de görüşleri alınmıştır. V6 ve V8 çocuklarının projenin yapım aşamasında araştırma yaptıklarını söyleyerek şu açıklamalarda bulunmuşlardır.

V6.

Konumuzla ilgili detaylı bir araştırma yaptım. Özellikle internetten siteleri tek tek gezdim. Konusu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalara - ödevler, sunumları, inceledim. Sonra proje aşamasına gelince biraz zorlandım nasıl olsun diye baya kafa patlattım. Arkadaşı ile beraber projeyi ortaya çıkarttık. Tabii biraz da bizim yardımımızla. Kağıtlardan astorları yaparken çok zorlandılar boyadılar yetlerine yeteceklerini onları ayıklı tutmak zor oldu ama çok uğraştılar.

V8. "Çocuğum seçmiş olduğu konu hakkında kafasında birkaç proje buldu. Hep beraber yapabileceklerimizi konuşarak içinden bir tanesini çocuğumuz belirledi. Projeye ilgili bilgiler araştırdı. Yapacağı projenin malzemelerini aldı. Konunun dosyasını hazırladı. Projenin de küçük bir haritasını yaptı."

Yukarıda yer alan veli görüşlerinde veliler çocuklarının proje yapım aşamasında araştırma yaptıklarından ve kaynak olarak da interneti kullandıklarından bahsetmektedir. Bunun yanı sıra çocukların proje aşamasında ailelerinden fikir aldığı ve görüş alışverişinde bulunduğu da görüşlerden anlaşılmaktadır. Öğrenciler düşündüklerini, tasarladıklarını aileleriyle paylaşarak onların da fikirlerini almışlar; bu sayede öğrencilerin süreç içinde daha etkin olmaları sağlandığı gibi aile içi iletişime de katkı sağlanmıştır.

Ödevin yapım sürecinde yararlanılan insan kaynaklarının 19'unun aile bireyleri, 10'unun öğretmenler, 4'ünün arkadaşlar, 3'ünün teknik elemanlar olduğu görülmektedir. Burada eğitimde aile katılımının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler ödev yapım sürecinde insan kaynakları açısından en çok aile bireylerinin görüşüne ve yardımına başvurmuştur. Hatta ödev yapım sürecinde teknik elemanlardan (elektrikçi gibi) ve sanatçıdan da faydalanmışlardır. Harita biçiminde tasarlanan projelerdeki led ışıklarının yapım sürecinde elektrikçilerden destek alındığı anlaşılmaktadır. Nitekim Ö26 ve Ö12 ödev yapım sürecinde teknik elemanlardan yardım aldığı; Ö49 ise bir sanat merkezinden yardım aldığını belirterek şu açıklamalarda bulunmuşlardır: **Ö49.**

Her konuda yanımda olan anneme danışarak kullanacağımız malzeme ve kaynakları belirledik. Kadıköyde ki bir sanat merkezinde bir bayana danışarak farklı bilgiler kazandık. Bize kullanabileceğimiz malzemeler hakkında bilgi verdi. Bende bayana katılarak onun önerdiği gibi projeme başladım. Bilgiler içinde yarı internet yarı kaynak kitaptan yararlandım. Berce çok başarılıydı.

**Ö26.** “Arkadaşım ile beraber haritamızdaki ışık konusunda zorlandık. Bunun üzerine elektrikçi den yardım aldık. Ses kaydı olayında da bende olan MP3’ü kullandık. Böylece sorun kalmadı.”

**Ö12.** “Ödevi yaparken kabloları birbirlerine nasıl birleştireceğimizi anlayamadık. Bundan dolayı bir elektrikçiye danıştık. Öğrendikten sonra çalışmamızı başarıyla tamamladık.”

Yukarıda öğrenci anketinden alınan kesitler incelendiğinde, öğrencilerin elektrikçi gibi teknik elemanlardan ve sanat merkezindeki ilgili kişilerden yardım aldıkları görülmektedir. Bu da öğrencilerin yaşantı ve deneyim kazanmasına yardımcı olmuş; aynı zamanda süreç içinde aktif olmalarını sağlamıştır. Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda, dersin “Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlayacağı” ifade edilmektedir (MEB, 2004, 11).

### 3.3. Öğrenciler proje ödevleri bittikten sonra ortaya çıkan çalışmalarını ile ilgili neler hissetmişlerdir?

Proje ödevi yapan öğrencilerin ödev bittikten sonraki duygu ve düşüncelerine ilişkin veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin proje ödevlerini bitirdikten sonraki duygu ve düşünceleri

Ödev bittikten sonraki duygu ve düşünceler	Sayı
Mutlu oldum	35
Gurur vericiydi	21
Heyecanlandım	13
Kendime güvenim geldi	9
Emeğimizin karşılığını aldık	8
Yüksek not alacağımı düşündüm/Ortaya çıkan ürünün bizim olduğuna inanamadık/Çok güzel olduğunu düşündüm	4’er kez
Bazı şeyleri başarabileceğimin farkına vardım	3
İnsanlara bilgi vermiş oldum/İnsanların beğeneceğini düşündüm	2’şer kez
Sorumluluk alma duygum gelişti/Duygulandım/ Dersin bu ödevle güzel anlatılabileceğini düşündüm/İnsanlara ürün sunmanın çok güzel bir duygu olduğunu düşündüm/Beğenecekler mi diye düşündüm	1’er kez
<b>Genel Toplam</b>	<b>110</b>

Tablo 3’e göre öğrencilerin proje ödevlerini bitirdikten sonraki görüşlerinden 35’i “mutlu olduğunu”; 21’i “gurur verici” olduğunu; 13’ü “heyecanlandığımı”; 9’u ise “kendisine güveninin geldiğini” ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğrenci görüşlerinden 3’ü “bazı şeyleri başarabileceğinin farkına vardığını”; 1’i ise “insanlara ürün sunmanın çok güzel bir duygu olduğunu” söylemiştir. Nitekim proje ödevini çok beğenen ve mutlu olduğunu ifade eden Ö3, Ö48, Ö4 ve Ö11 şunları söylemektedir:

**Ö3.** Ödevimize baktığımızda gerçekten gördüğümüz mon-zara karşısında büyütüldük. Ve çok şaşırdık. Bunu ger-çekten bizim yaptık diye düşündük. Bu ürünü or-taya koymak ve insanlara sunmak çok güzel ve gurur vericiydi.



Ö48.

Yaptığımız ödevi çok beğenmiştik. Tam olarak o dönem yılları tüm gerçekliğiyle yansıtıyordu. Bu ödevi yapmanın ve insana sunmanın verdiği o hazz beni benden aldı. Duygu ve düşüncelerimin hepsini satınba dökmemin imkânının olmadığını düşünüyorum. Bir tek sunu söyleyebilirim ki; kişinin kendisinin emek vererek yaptığı işlerin altüst olmaya layık görülmesinin verdiği mutluluk o an hiçbir şeye değişilmez kade kıymetlidir.

Ö4. "Performans ödevim bittiğinde gerçekten çok duygulandım. Ortaya bu kadar güzel bir şeyin çıkacağını tahmin etmezdim. Arkadaşım ve ailem sayesinde ortaya tam bir ödev çıktı. Bunun okulda sergide sunulacağını öğrendiğimde o kadar çok mutlu oldum ki... Anlatılmaz bir mutluluk. Ödevimi herkesin göreceğini bilmek gurur duyucu bir şey. O'nu herkes görecektir, çok beğenecekler. Kim mutlu olmaz ki? O yüzden kendimle gurur duyuyorum".

Ö11. " Çok beğendim. Bu maketi başkalarının da görecektir olması beni gururlandırdı ve sevindirdi. Özellikle tam bittikten sonra o masanın üzerinde duruşu çok güzeldi. Bir yıldız gibi parlıyordu sanki. Özellikle bu projenin bu kadar önemli yerlere ulaşacağını tahmin etmemiştim. Unutamayacağım bir proje diyebilirim."

Yukarıda öğrenci anketlerinden alınan kesitler incelendiğinde öğrencilerin yaptıkları ödevi çok beğendikleri ve mutlu oldukları görülmektedir. Hatta bu durumu "Büyüledik", "Bir yıldız gibi parlıyordu sanki", "Ortaya bu kadar güzel bir şeyin çıkacağını tahmin etmezdim" gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Ortaya koyduğu bir ürünü bu şekilde değerlendiren ve kendisindeki potansiyelin farkına varan öğrencilerde hem derse karşı olumlu tutum hem de özgüven geliştirebileceğini varsaymak olanaklıdır. Çünkü projede geçirdiği yaşantılar onlara başarıma duygusunu tattırıştır. Bu duygunun, kişinin yaşamındaki önemli deneyimlerden biri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrencilerin projeden sonraki duygu ve düşünceleri velilere sorulduğunda da öğrencilerin cevaplarını destekler nitelikte verilere ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim V6 ve V12 şunları söylemektedir:

V6. " Ödevi başlarken ne yapacağını bilmiyordu. Araştırıp biraz da bizim yardımımızla ortaya çıkan şeyin güzel olduğunu görünce sevincini anlatamam. Çok mutlu oldu. Özellikle öğretmenin kendisini fark etmesi onu çok mutlu etti."

V12. "Ödevini büyük bir dikkat ve özenle okula götürmesi hoşuma gitti. Ödevi bittikten sonraki düşünceleri 'Bunu ben yaptım' der gibiydi. Gurur duyuyordu sanırım kendisiyle. Ödevine öyle hoş bakıyordu ki".

Yukarıda yer alan veli görüşlerinde de olduğu gibi öğrenciler bu ödev sonucunda çok mutlu olmuş; başarıma duygusunu tatmış ve kendileriyle gurur duymuştur. Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda dersin "öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçladığı" ifade edilmektedir (MEB, 2004). Bu tür ödevler aynı zamanda öğrencilerin sadece bilişsel ya da devinışsel becerilerini geliştirmekle kalmamakta; öğrencilerin duyuşsal becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır.

### 3.4. Öğrencilerin proje ödevinden sonra Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine bakış açılarındaki nasıl bir değişim yaşanmıştır?

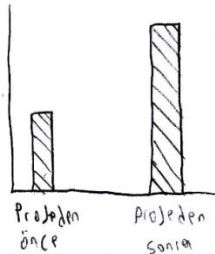
Öğrencilerin ödevden sonra Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine bakış açılarındaki değişim Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin proje ödevinden sonra derse karşı bakış açılarındaki değişim

Öğrencilerin derse bakış açılarındaki değişim	Sayı
<b>Değişti</b>	<b>85</b>
Önceden derse sadece seviyordum, şimdi çok seviyorum	19
Derse merakım ve ilgim arttı	16
Ders zevkli gelmeye başladı	9
Dersi sevmeye başladım	7
Dersin önemini daha iyi anladım	6
Notumun yükselmesini sağladı	5
Yeni bakış açıları kazandırdı	4
Ders kolay anlaşılır hale geldi	3
Araştırma bilinci geliştirdi/Konuları aklımda daha iyi tutabilmemi sağladı/Dersin zor olmadığını anladım/Olaylara odaklanmamı sağladı	2’şer kez
Hayatımızın içinden bilgiler verdiğini gördüm/ Konu hakkında daha fazla bilgimin olmasını sağladı/ El becerim gelişti/Artık konulara sadece sınavda çıkacağı için çalışmıyorum/Konuları çoklu bakış açısıyla değerlendirmem gerektiğini öğrendim/Artık insanların neler yaşadıklarını gözümde canlandırabiliyorum/Görselliğin önemini anladım/ Diğer derslere karşı da ilgim arttı	1’er kez
<b>Değişmedi</b>	<b>5</b>
Önceden de bu derse seviyordum. Şimdi de seviyorum.	5
<b>Genel Toplam</b>	<b>90</b>

Tablo 4’e göre öğrenciler, ödevden sonra Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin bakış açılarındaki değişimi iki boyutta değerlendirmişlerdir. Ankete katılan öğrenciler, çok büyük oranda (85 kez) derse karşı olan ilgilerinin olumlu anlamda etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bir bölüm öğrenci ifadesi ise ifadelerinde derse önceden de sevdiği için bakış açılarındaki değişmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Proje ödevinden sonra Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine bakış açısının değiştiğini ve derse çok sevdiğini ifade eden Ö31, Ö11 ve Ö6 şunları söylemektedir:

**Ö31.**



Proje Önce dersin pek verimini sağlığını düşünmüyordum fakat Projeden Sonra hem öğretmenimiz hem de biz bu dersin çok güzel olduğunu düşünüyoruz

**Ö.11.** “ Önce: Dersi seviyordum. Sadece seviyordum. Sonra: Dersi çok seviyorum. Özellikle o maketi yaparken yaptığımız araştırmalardan dolayı daha fazla bilgi sahibi olduğumdan dersler de daha kolay anlaşılır oldu.”

**Ö.6.** "İnkılap Tarihi dersine bakış açım gerçekten çok değişti. Daha önce tarih bana fazla çekici gelmiyordu. Fakat ödevimizi yaptıktan sonra tarihin gizemlerini çözmeye başladım ve birden İnkılap dersini sevdim. Bu gizemler bana yeni bakış açıları açtı. Bu sayede tarihe artık başka bir pencereden bakıyorum."

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinde de ifade edildiği gibi öğrencilerin derse karşı bakış açılarında değişim yaşanmış; ödevden sonra Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine farklı bir pencereden baktıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra derse karşı sevgilerinin arttığından ve derslerin daha verimli geçtiğinden de bahsetmişlerdir. Proje ödevlerinin yapılmasında öğrencilerine rehberlik eden öğretmenleri ise bu konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

Derse olan ilgilerinin arttığını, kendilerine olan güvenin arttığını derse daha çok sevdiklerini ve bunun da başarılarını etkilediğini söyleyebiliyor. Diğer dersin öğretmenlerinin ve arkadaşlarının takdirlerinin kendileri ile gurur duymalarına neden olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerinin de yukarıda ifade etmiş olduğu gibi öğrenciler ödevi yaptıktan sonra kendileriyle gurur duymuş; kendilerine olan güvenleri gelmiş; derse ilgi ve sevgileri ile derslerindeki başarıları da artmış; öğretmenleri ve arkadaşlarının takdirlerini kazanmışlardır. Bu ifadeler göz önüne alındığında proje ödevinden sonra derslerin daha verimli geçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

### 3.5. Proje ödevlerinin çocuklarına kazandırdıkları noktada veliler neler düşünmektedir?

Proje ödevlerinin çocuklarına kazandırdığı bilgi ve becerilere ilişkin veli görüşlerine ait veriler Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Proje ödevlerinin çocuklarına kazandırdığı bilgi ve becerilere ilişkin veli görüşleri

Ödevin çocuklara kazandırdığı bilgi ve beceriler	Sayı
El becerilerinin gelişmesi	19
Araştırma becerisi	7
Yaratıcılık/Özgüven/Hayal gücünü genişletme	4'er kez
Bilgi haznesini geliştirme/Grup çalışmasını geliştirme	3'er kez
Düşüncelerini sağlama/Paylaşmayı pekiştirme/Geniş düşünme yeteneği/Sorumluluk duygusunu geliştirme/ Derse karşı sevgisinde artış/Akılda kalıcılığı artırma/ Bilgi ve yeteneklerinin farkına varma ve ortaya çıkarma	2'şer kez
Araştırmayı sonlandırabilme/Dikkatli olmayı öğrenme/ Sunum yapma becerisi/Olayları daha iyi öğrenme/Ödevi geliştirme konusunda beceri kazanma/Olayları üç boyutlu görebilme/Kendiyle gurur duyma/Kendini geliştirme/ Kendini ifade edebilme/Not ortalamasını artırma/İyi yapılan her şeyin ve emeğinin karşılığını alabildiğini görme/Kıvrak zekaya sahip olma/Hedefe ulaşabilme becerisi/Zamanı iyi kullanma/İletişim/Zekasını geliştirme/ Eksik yönlerini tamamlama/Bağımsız ve düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanma/Derslerinde başarılı olma/ Olaylara her yönden bakabilmeyi sağlama/Tarihi daha içten yaşama/Kültürel açıdan zenginleşme/Beceri edinilmesinde derse ilgi kaynağı olarak kullanma/Diğer ödevlerde de başarısını artırma	1'er kez
<b>Genel Toplam</b>	<b>82</b>

Tablo 5'e göre ödevin çocuklara kazandırdığı bilgi ve becerilere ilişkin veli görüşlerinden 19'u çocuklarının el becerilerinin; 7'si araştırma becerilerinin geliştiğinden bahsetmiştir. 4'er kez tekrarlanan görüşler arasında yaratıcılık, özgüven, hayal gücünü genişletme becerilerinin yer aldığı görülmektedir. 3'er kez tekrarlanan görüşler arasında bilgi hazinesini geliştirme ve grup çalışmasını geliştirme yer almaktadır. Ödevin çocuklara kazandırdığı bilgi ve becerilere ilişkin V11, V8, V6 ve V4 şunları söylemektedir:

## VII.

\* Kendine olan güvenini artırır.  
 \* Arkadaşlarıyla beraber yapması paylaşıma pekiştirir. Tatlı bir beyin dinması oluşturan.  
 \* Kendini ifade edebilme duygusu gelişir.  
 \* İyi yaptığı her ödev not ortalamasını artırır.  
 \* Hayal gücü genişler.  
 \* El becerileri artar.  
 \* En önemlisi insan bir şeyin en iyisini yapır emek verdiği için bunun ona çok daha fazla faydasıyla denebildiğini görür. İlk defa yaptıkları maket bir üniversitede sergilenir.  
 \* Kızına ve ailemize böyle bir onur yaşattı hocamızın tereklisi ederiz. Çok özel bir anımız oldu.

V8. "Olayları daha iyi öğreniyor. Araştırma ve geliştirme konusunda becerileri artıyor. El becerisi gelişiyor. Olayı üç boyutlu görebiliyor. Çıkarılmış olduğu projeden dolayı kendine güveni artıyor."

V6. "Bence kendine güveni geldi. Araştırma yapmanın zevkine vardı. Hayal gücünü çalıştırdı. El becerisini arttırdı."

V4. "Ödevler öğrenciyi bir hedef gösterip araştırmaya yöneltiyorsa sorumluluk duygusunu geliştireceğine; yaratıcılık, iletişim gibi zihinsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağına inanıyoruz. Bu tür çalışmalar çocuğun bilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarını ve gelişmelerini, eksik yönlerini tamamlamalarını, bağımsız ve düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanmalarını, dolayısıyla derslerinde başarılı olmalarını sağlayacaktır."

Nitekim bu konuda Sosyal Bilgiler öğretmeni şunları söylemektedir:

Soyut olan düşüncelerin somut hale geldiğini hayal güçlerinin geliştiğini, yapıcılık, yaratıcılık yönlerinin geliştiğini, sorumluluk duygularının geliştiğini Paylaşım duygularının geliştiğini

Yukarıdaki veli ve öğretmen görüşlerinde, yapılan proje ödevlerinin öğrencilerin devinışsel, bilişsel, duyuşsal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğundan bahsedilmektedir. Bunun yanı sıra araştırma yapma gibi bilimsel becerilerinin gelişmesine de yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Bu tür proje ödevleri el becerisi gibi devinışsel becerilerin; soyut olan düşünceleri somut hale getirme, geniş düşünme yeteneği, hayal gücü, olayları üç boyutlu görebilme, yaratıcılık, iletişim gibi bilişsel becerilerin; kendine güven, düzenli çalışma alışkanlığı, sorumluluk alma, kendini ifade edebilme gibi

kişisel becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu gibi araştırma, geliştirme ve sosyal becerileri geliştirmeye de yardımcı olmaktadır. Buradan da bu tür proje ödevlerinin öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayıcı özelliğinin bulunduğu söylenebilir. Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda doğrudan verilecek becerilere örnek olarak 15 madde sıralanmış ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bunlardan “yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, mekân algılama, sosyal katılım” gibi becerilerin yukarıdaki veli ve öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra diğer tablolardan elde edilen verilerle birlikte bu tür proje ödevlerinin kazandırabileceği becerilere örnek olarak “bilgi teknolojilerini kullanma, zaman ve kronolojiji algılama ile değişim ve sürekliliği algılama” becerilerinin de verilebileceği söylenebilir.

## TARTIŞMA

Öğrenciler tarafından geliştirilen projelerin 13’ünün “savaşla”, 9’unun harita biçiminde, 3’ünün “güncel konularla”, 2’sinin “Atatürk İnkılablarıyla”, 2’sinin ise “devlet teşkilatıyla” ilintili projeler olduğu görülmektedir. Buradan da öğrencilerin en çok “savaşla” ilintili projeler yaptığı; diğer konulara ilişkin projelerin sınırlı kaldığı sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç, her ne kadar yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde sözlü tarih, yerel tarih, aile tarihi, eşya tarihi ya da tarihsel empati gibi yeni yaklaşım ve yöntemler işe koşulmuş olsa dahi, yaptırılan ya da öğrencilerin seçtikleri maketler boyutunda siyasi tarih ve onun en önemli izdüşümü olan savaş tarihinin yine de başat rol oynadığını göstermesi noktasında ilginçtir. Anımsanacağı üzere araştırmacılar maket konusu seçim sürecine dahil olmamışlardı. Bu çerçevede siyasi/savaş tarihi merkezli maket konusu seçiminin nedenleri arasında, öğretim programının hala siyasi tarih merkezli oluşu, öğretmenin derse yaklaşımı, savaş sahnesi gibi maketlerin yapımının görece daha kolay olması şeklinde nedenler varsayılabilir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin proje yapım aşamasında farklı kaynaklardan yararlandıklarını göstermektedir. Öğrenciler, 59 kez görsel kaynaklardan; 37 kez insan kaynaklarından; 26 kez yazılı kaynaklardan; 5 kez de kişisel gözlemlerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Ödevin yapım sürecinde yararlanılan *görsel kaynakların* 44’ünün internet, 7’sinin film, 6’sinin video olduğu görülmektedir. Burada günümüzün en çok kullanılan teknolojik araçlarından biri olan internetin öğrenciler tarafından da en çok kullanılan araç olduğu ve öğrencilerin bilgiye en çok bu yolla ulaştıkları ortaya çıkmaktadır. Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın genel amaçları arasında “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır” ifadesi yer almaktadır. (MEB, 2004) Bu bağlamda programda yer alan bir ifadenin gerçekleştirildiği ve çağın gerektirdiği değişime uygun nitelikte bir eğitimin sağlandığı söylenebilir.

Öğrencilerin proje ödevlerini bitirdikten sonraki görüşlerinden 35’i “mutlu olduğunu”; 21’i yaptıklarının “gurur verici” olduğunu; 13’ü “heyecanlandığını”; 9’u ise “kendisine güveninin geldiğini” ifade etmektedir. Öğrencilerin ödevlerini yaptıktan sonra duygu ve düşüncelerini “Mutlu oldum, kendimle gurur duydum, özgüvenim arttı” gibi ifadelerle dile getirmeleri derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini gösterirken öğrencilerin duyuşsal becerileri ile birlikte kişisel gelişimlerine de katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrenciler, ödevden sonra Sosyal Bilgiler/İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin bakış açılarındaki değişimi iki boyutta değerlendirmişlerdir. Ankete katılan öğrencilerin çok büyük bölümü derse karşı bakış açılarındaki olumlu yönde değiştiğini ifade ederken; 5 görüşte ise değişmediğini (çünkü zaten dersi sevdiğini) ifade etmişlerdir. Buradan hareketle derslerin bu tür proje ödevleriyle hem öğrenci hem öğretmen açısından daha verimli geçtiği söylenebilir.

Proje ödevinin çocuklara kazandırdığı bilgi ve becerilere ilişkin veli görüşlerinden 19'u çocuklarının el becerilerinin; 7'si araştırma becerilerinin geliştiğinden bahsetmiştir. 4'er kez tekrarlanan görüşler arasında yaratıcılık, özgüven, hayal gücünü genişletme becerilerinin yer aldığı görülmektedir. 3'er kez tekrarlanan görüşler arasında bilgi haznesini geliştirme ve grup çalışmasını geliştirme yer almaktadır. Buradan da bu tür proje ödevlerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu; öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağladığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca programda doğrudan verilecek beceriler olarak belirtilen yaratıcı düşünme, araştırma, mekan algılama gibi becerilerin de bu tür proje ödevleriyle öğrencilere kazandırılabilceği söylenebilir.

Sonuç olarak, eski öğrenme anlayışı sistematüğinde, Reform ve Rönesans'ın nedenlerini ve sonuçlarını yazmak, Yükselme Devri'nin padişahlarını sırasıyla saymak, Karlofça Antlaşması'nın tarihini ezberlemek, Mondros Ateşkes Antlaşması'nın maddelerini bilmek, Amasya Genelgesi'nin önemini açıklamak öğrencilerin temel ödevi ve eğitimin başat koşulu idi. Ders kitabındaki bilginin tekrarlanması temelli bu eğitim sürecinde öğrencinin sürece 'zihniyle' katılımı son derece sınırlı olup, etkinlik çerçevesi tarih dersi ile özdeşleşmiş "ezber" ile donatılmış idi. Öğrenci sınav için ezberlediği bilgiyi sınavda kâğıdına aktardıktan sonra pasif olarak edinilen bilgiler unutulma sürecine girmektedir. Bu sürecin öğrencide doğuracağı problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve iletişim becerilerinin son derece sınırlı olacağı varsayılabilir. Bunun sonucu olarak bu anlayışın öğrencide oluşturabileceği doyum, özgüven, kişilik ve kimlik geliştirme boyutları da görece daha zayıf olacaktır.

Buna karşılık bu projeye katılan ve sürece ilişkin duygularını açıklayan öğrencinin aşağıdaki ifadeleri çok şey anlatmaktadır.

*"Performans ödevim bittiğimde gerçekten çok duygulandım. Ortaya bu kadar güzel bir şeyin çıkacağını tahmin etmezdim. Arkadaşım ve ailem sayesinde ortaya tam bir ödev çıktı. Bunun okulda sergide sunulacağını öğrendiğimde o kadar çok mutlu oldum ki... Anlatılmaz bir mutluluk. Ödevimi herkesin göreceğini bilmek gurur duyucu bir şey. Onu herkes görecek, çok beğenecekler. Kim mutlu olmaz ki? O yüzden kendimle gurur duyuyorum".*

Öğrencinin ve diğer öğrencilerin ürünleri/maketleri aracılığıyla hissettikleri mutluluk ve hatta öğrencinin ifadesiyle "anlatılmaz mutluluk", kendisiyle gurur duyması eğitimin her zaman ezberlenen/bilinen bilgi merkezli olmadığını göstermesi noktasında önemlidir. Öğrencilerin projeleri için internetten, kitaplardan, öğretmenlerinden, velilerinden, tarihsel filmlerden bilgi toplaması, elektrikçi ya da sanatçı ile iletişim kurması, anne babalarıyla ve grup arkadaşlarıyla ortak amaçları doğrultusunda plan yapmaları, proje sürecini konuşmaları, tartışmaları da sizce eğitimin kendisi değil midir? Öğrencinin yorumunun şu ifade ile bitmesi de eğitimin sık sık ortaya çıkarması/üretmesi gereken sonuçlardan biri değil midir; "Kendimle gurur duyuyorum".

## KAYNAKLAR

- Huk, T. (2006) "Who benefits from learning with 3D models?: The case of spatial ability, *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, (6), 392-404,
- Gürbüz, A. (2009) *Bina maketlerinin eğitim materyali olarak kullanılması ve öğrenme üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınevi.

- Kass, S. J., Ahlers, R. H., & Dugger, M. (1998). Eliminating gender differences through practice on an applied visual spatial task”, *Human Performance*, 11, 337-349.
- Lipson (2007), “Printed 3D Models for Customized Hands-On Education.” *Proceedings of Mass Customization and Personalization (MCPC) 2007*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara: PegemA Yayınevi
- Safran, M. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınevi
- Stericker, A., LeVesconte, S. (1982). “Effect of brief training on sex-related differences in visual-spatial skill”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1018—1029
- Stice, J. (1987), “Using Kolb’s Learning Cycle to Improve Student Learning”, *Engineering Education*, 77(7) 291-196.

## İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişisine Farklı Bir Bakış<sup>1</sup>

### Ideology and Education: A Different View on State and Education Relationship

Uğur Akın<sup>2</sup>

Gani Arslan<sup>3</sup>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, eğitim sistemi üzerindeki ideolojik etkileri analiz ederek devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış getirmektir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle geçmişten günümüze ideolojinin gerçek anlamda varlık nedeni sorgulanmış, sonrasında ideolojik gücü temsil eden devlet ve devleti elinde bulunduran egemenlerle ilişki kurularak eğitime yansımaları tartışılmıştır. Toplumsal düzenin kurucusu ve savunucusu olan devletin toplumsal düzeni meşrulaştırmakta kullandığı en önemli araçlardan biri ideolojidir. İdeolojinin temelini oluşturan ideaların toplumun bireyelerine aktarılıp kabul ettirilmesi sürecinde öne çıkan en önemli araç ise eğitimidir. İşlevsel bakış açısıyla, eğitim toplumu bir arada tutan ve yeniden üreten bir görev üstlenmektedir. Bu yönüyle toplumun yadsınamaz gereksinimlerini karşılayan eğitim, diğer yandan da insanları siyasal iktidarın ve toplumda gücü elinde bulunduran kesimlerin ideolojik dünyasına dahil etmek, siyasal ve toplumsal sistemle uyumlaştırmak için kullanılan bir araç konumundadır. Devletin eğitim sürecinde bireye aktardığı ideoloji yoluyla kendi varlığının devamını sağlaması bir yandan bireyi iyi bir yurttaş haline dönüştürmek üzere toplum adına önemli bir işlev görürken bir yandan da bireyi kısıtlamakta, bireysel özgürlüklerin önüne çeşitli engeller koymaktadır. Bu noktada yapılması gereken, toplumsal düzeni kurup sürdürürken bireyin özgürlüklerini de eş zamanlı olarak garanti altına almak olmalıdır. Böylelikle aşırı ideolojik yüklemenin neden olduğu tek tipleşme, yaratıcılığın ve girişimciliğin azalması gibi sorunların da önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Devlet, İdeoloji, Eğitim

**Abstract:** The aim of this research is to introduce a different view on state and education relationship analyzing the ideological effects on education. To achieve this aim, existence of ideologies from past to present and it's reflections on education was argued upon the owner of ideological power and the sovereign powers who holds the state. Ideology is one of the most important instruments that the state which is the founder and the defender of the sociological order used to legalize itself. From the functional perspective, education plays a combining and recreating role. Providing undeniable requirements of the society in this way; education is also being used as a tool which includes people into the ideological world of the government and sovereigns of the society, and adapts with the political and the sociological system. Maintaining the existence of the state through the ideology given in the education system may function to ensure individuals to become a good citizen. On the other hand, such an approach reserves the individual and puts obstacles in front of personal freedom. Individuals' rights must be guaranteed while establishing and sustaining the societal order. It is thought that, in this way, stereotyping and reduced creativity and entrepreneurship caused by intense ideological imposing can be avoided.

**Keywords:** State, Ideology, Education

## GİRİŞ

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir kavram olsa da günümüzde anlaşıldığı anlamıyla ilk modern eğitim kurumlarının oluşmasının Batıda aydınlanma dönemiyle birlikte sanayi devriminin yaşandığı 18. yüzyılın ikinci yarısına rastladığı kabul edilebilir. Eğitimin modern anlamıyla kurumlaştığı dönemlerden günümüze eğitim ve eğitime biçilen rolün gerçek anlamıyla değişim göstermediğini ileri sürmek olanaklıdır. İlk dönemlerde, sanayi devrimi ile ortaya çıkan üretim

<sup>1</sup> Bu araştırma, 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akinuur@gmail.com

<sup>3</sup> Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi



ilişkilerinin ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilmesi amaçlanırken günümüzde de insan yetiştirilmesi sisteminin amaçlarında gerçek anlamıyla bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Modern anlamda devletlerin kurulması ve sanayi devrimi ile ideolojilerin yeniden tanımlanması eğitimin rolü ve işlevlerini belirlemiştir. Devleti yönetme gücünü elinde bulunduran güçler kendi istediği insan modelini (tipini) yetiştirmek için eğitime müdahalelerde bulunmuş ve aslında bu açıdan bakıldığında eğitim sistemlerinde gözle görülür bir değişim gerçekleşmemiştir. Eğitimin işlevleri geçmişten günümüze farklı düşünürlerce farklı bir şekilde ortaya konulmuştur. Aslında eğitimin işlevlerinin ortaya konuluş biçimi o sürecin sonucunda ortaya çıkacak birey ve toplum tipinin yapısı ile doğrudan ilintilidir. Dolayısıyla geliştirilen eğitim sistemi nasıl bir toplum istediğimizin de bir göstergesidir. Bu anlamda eğitime yüklenen anlamlar ve eğitimin rolü ideolojik bakış açısına göre değişiklik göstermektedir (Illich, 2012; Spring, 2010).

Çetin (2001), günümüzde eğitim kurumlarının ideolojinin tüm fonksiyonlarının harmanlanarak toplumsal alanın siyasal iktidara bağlılığının en üst noktalarına taşındığı alanlar olduğunu ileri sürmektedir. Tüm toplum eğitim kurumları aracılığıyla okulda öğretmen, ülkede siyasi liderler vb. karşısında nesneleştirilmekte, eğitim alanında siyasal iktidarın ideolojik ilkeleri ile siyasi, askeri, ekonomik vb. seçkinlerin konumları ve eylemleri yüceltilmektedir. Diğer bir anlatımla eğitim, bireyleri siyasal iktidarın ve toplumda gücü elinde bulunduran kesimlerin ideolojik dünyasına entegre etmek, siyasal ve toplumsal sisteme uymasını sağlamak ve bu duruma süreklilik kazandırmak için kullanılmaktadır.

Diğer yandan işlevselci bakış açısıyla eğitim, bireyi toplumsallaştıran, toplumu bir arada tutan ve yaşamasını sağlayan önemli işlevleri yerine getirmektedir. Aslında hem eleştirel bakış hem de işlevsel bakış devlet ve eğitim ilişkisine ilişkin farklı gerçeklikleri ortaya koymaktadır. O halde, devlet, ideoloji ve eğitim ilişkisinin farklı boyutlardan oluşan bir yapı olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, bu konuda yapılacak çalışmalarda farklı bakışların tamamen dışlanmadığı değerlendirmelerde bulunmak daha bütüncül bir kavrayış sağlayabilecektir. Bu bakış açısının yansıtılmaya çalışıldığı bu çalışmada, ideoloji kavramı kısaca tartışılmış, ideolojinin gerçek anlamda varlık nedeni sorgulanmış, ideolojik gücü temsil eden devlet ve devleti elinde bulunduran egemenlerle ilişki kurularak eğitime yansımaları tartışılmıştır.

### **1.1. Kavram Olarak İdeoloji**

İdeoloji kavramı günlük, politik, sosyal ve akademik hayatta çok kullanılan bir kavramdır. Tarihsel süreç içerisinde ideoloji kavramı farklı düşünürler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Mardin (2004) Yunanca kökenli olan ideoloji teriminin, fikir anlamındaki “idea” ve bilim anlamındaki “logos” sözcüklerinden türetildiğini ve “doğru düşünme” bilimi olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Gutek’e (2011, 163–164) göre, büyük ölçüde 1776 Amerikan Devrimi, 1789 Fransız Devrimi, 1917 Bolşevik Devrimi ve 1949 Çin Komünist Devrimi gibi büyük devrimlerle ortaya çıkan ideolojiler en temel anlamda bir grubun inanç sistemi olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2013) ise ideolojiyi, siyasal veya toplumsal bir öğretiyi oluşturan, bir hükümetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dini, moral, estetik düşünceler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Oskay’a (1952) göre ideoloji, günümüzde çoğu zaman belirli bir toplumsal düzeni yasallığa kavuşturan ve yanlış bilinç üreten hegemonik idealardan oluşan homojen (benzeşik) ve oldukça katı bir yapı olarak düşünülmektedir. İdeoloji, yeni bir toplumsal yapı kurmaya yönelik siyasal hareketlerin görüşlerini dile getiren ve yeni toplumu betimleyen “izm” olarak da betimlenebilir. İdeolojiyi belirli bir toplumsal yapı içinde insanın dış gerçekliğini kurması için gerekli işlevleri yerine

getiren başat idealar topluluğu olarak tanımlamak da olanaklıdır. Antropolojik bakış açısıyla ideoloji, evrensel bir mitler sistemi olarak kabul etmektedir. Sosyolojik bakış açısıyla bakıldığında ise ideolojiler siyasal “izm”lerle eşit sayılabilecektir.

Nicolas Poulantzas ideolojiyi, belirgin nesnel bir düzey, görece olarak bütünlüğü bulunan temsil, değer ve inançlar kümesi olarak ele almaktadır. Öte yandan Edward Shils ideolojiyi, toplumların ya da toplumsal grup ve sınıfların gereksinimlerine yanıt veren ve insanın dünyaya entelektüel bir düzen verme ihtiyacının bir ürünü ve kendi içinde tutarlı inanç sistemleri olarak yaklaşmaktadır. Marx’a göre ideoloji, topluma hükmeden ve devleti denetleyen egemen sınıfın, kolektif olarak ifade edilen biçimlenmiş düşünceleridir. Siyasi gücü görünmez kılarak kamuoyu sorgulamasından yalıtılan egemen burjuva ideolojisi, toplumsal (sınıfsal) bölünmeleri gizlemeye ve dondurmaya hizmet eder. Bunun sonucunda potansiyel olarak birbirleriyle çatışma içinde bulunan emek ve sermaye sınıfları arasında yanlış bir uzlaşma durumu meydana gelmiş olur. Marx, Manheim ve Engels’in ideolojiye bakışlarında ortaklaşan nokta ise ideolojiyi görünüşte mantıklı olan ancak esasında saklı hedefleri olan oluşturulmuş düşünceler sistemi olarak görmeleridir (Gökçe, 2009; Kızılcılık ve Erjem, 1996).

McLaren (2011, s. 303) ideoloji denilen kavramın, yalnızca komünizm, sosyalizm, anarşizm, rasyonalizm veya varoluşçuluk ile sınırlı kalmayıp, sosyal yaşamın her tarafına yayıldığını belirtmektedir. Bu anlamda ideoloji; fikir, değer ve inançlar üretilmesi ve temsil edilmesi ile bunların bireyler ve gruplar tarafından ne şekilde ifade edilip hayata geçirildiği ile ilgili bir kavramdır. Daha öz bir anlatımla ideoloji, duyu ve anlamın üretimine verilen addır. Dünyayı algılama biçimimiz ya da kendiliğinden kabul ettiğimiz bir fikir, aslında sosyal yaşamdaki güç ve anlam kesişmesinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Gelenekler, ritüeller, inanç ve değerler çoğunlukla, bireyin sosyokültürel yapı içindeki yeri hakkında yanlış fikirler üretmektedir. İdeolojiler, bu şekilde bireyin bulunduğu yeri kabullenmesini sağlayarak, eşitsiz güç ve ayrıcalık ilişkilerinin gizlenmesine hizmet etmektedir.

Eagleton (2005) ideolojinin dil ile ilgili değil söylemle ilgili bir mesele olduğunu belirtmektedir. Ona göre, bu bağlamda ideoloji kimin kime hangi amaçlarla ne söylediğine ilişkin bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, “Britanya’da anayasal monarşi olduğunu belirtmek siyasi bir önermedir; buna karşılık söylem bazı inançlar içermeye başladığında -örneğin “...ve bu da iyi bir şeydir” gibisinden örtük bir ima taşıdığına- ideolojik bir önerme olmaktadır (akt. Olgun, 2008).

İdeolojinin hem bilinçli hem de bilinçsiz olarak kullanıldığı ileri sürülebilir. Öztürk’e (2007) göre, ideoloji, egemen sınıfın kendi sömürü mekanizmasını örtmek için kullandığı noktada bilinçli; yönetilen sınıfın, egemenin ideolojisini sanki kendisinin düşünceleriymiş gibi yadsımadan tüketmesi noktasında ise bilinçsiz bir nitelik kazanmaktadır. Bununla birlikte, hangi açıdan bakıldığında bağımsız olarak egemen sınıfın meşruiyetini sağlayan ideolojinin egemen sınıfın çıkarını toplumun bütününe çıkarıymış gibi gösterdiği de açıktır.

Uras’a (2004) göre ideoloji bireylere, egemen değerleri benimseterek onların yaşadıkları sistemle uyumlu hale gelmelerini ya da yeni uyumlu yaşam sistemleri kurmalarını sağlar. Böylece ideoloji, bireylerin içinde buldukları dünyayı hiç yadırgamadan her şeyin en doğal halinin sanki o haliymiş ve başka türlü de mümkün olamazmış gibi kabul etmelerine yarayan bir işleve sahiptir (akt. Öztürk, 2007). Örneğin, günümüzde dünyanın büyük çoğunluğunca değişmez ve kaçınılmaz gerçeklermiş gibi kabul edilen küreselleşme, serbest piyasa, yerelleşme vb. kavramların oluşumu ve dünyaya nasıl dayatıldığı incelenecek olursa egemen güçlerin ideolojilerinin nasıl alternatifmiş gibi gösterildiği de anlaşılacaktır.

Bu tartışmalardan da anlaşılacağı üzere ideoloji kavramına ilişkin yapılan tanımlar çeşitli dünya görüşlerine, kültürlere ve inançlara göre farklılık göstermektedir. Fakat kesin olan bir şey varsa o da bu kavramın tarihsel gelişim süreci içerisinde bireysel ve toplumsal anlamda gittikçe artan bir öneme sahip olduğu, ağırlığını durmadan artırdığıdır. Günümüzde cereyan eden birçok sosyal ve siyasal olgunun temelinde (gerek içsel gerekse dışsal anlamda) sahip olunan ideoloji ve onun benimsenmesi ya da benimsettirilmesi ve bunun doğal sonucu olarak ortaya çıkan ideolojiler savaşı yatmaktadır (Toprakkaya, 2007). Sonuç olarak ideoloji, var olan siyasal, ekonomik, toplumsal düzeni kurmaya, haklılaştırmaya, korumaya ve sürdürmeye yarayan düşünceler sistemi olarak özetlenebilir.

## **1.2. İdeolojik Güç ve Devlet**

Leszek'e (1991) göre ideolojik güç, kaynakların paylaşılma biçimini meşrulaştırarak siyasi güce belirli yönde biçim veren, bir otorite tarafından şekillendirilen ve belirli bir fikre dayanan güçtür. İdeolojik güç, haklılaştırıcı ve kanıtlayıcı olduğu için yönetim tarafından devam ettirilir. Diğer bir anlatımla, ideolojik güç devletin siyasi ve ekonomik gücünün haklılaştırılmasına dayanak sağlayan güçtür (akt. Gökçe, 2009).

İdeolojik gücün meşru ve en etkin kullanıcısı olan devlet tarihsel süreç içerisinde farklı düşünürler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Devletin tarihsel gelişimi de dönemselsel olarak farklılıklar içermektedir. Bugünkü anlamda devletin bir kurum olarak ortaya çıkışı Platon'un (2012) tanımladığı ve bilgelerin yönetimi elinde bulundurduğu devlete göre oldukça yenidir. Alan yazında farklı noktalara vurgu yapılarak birçok devlet tanımı yapılmıştır.

Gökçe (2009), ideolojik, siyasi ve ekonomik güçlerin birleşmesiyle oluşan bir yapı olarak devleti, siyasi açıdan, yönetme gücüne sahip; ideolojik açıdan toplumsal düşünme biçimine yön veren; ekonomik açıdan da, üretim ilişkilerini düzenleyen, toplumsal yaşamı ve onun kurumlarını yöneten, onlara düşünsel biçim kazandırarak yönlendiren ve kaynakları dağıtma yeteneğine sahip kurumlaşmış güç olarak tanımlamıştır.

Dursun'a (2012, 148) göre, en genel anlamda devlet, bir grup insanın diğerleri üzerindeki egemenlik ilişkisinden ibarettir. Buradaki ilişki meşru cebir araçlarıyla desteklenen bir egemenlik ilişkisidir. Devlet denilen siyasal toplulukta bir tarafta meşru cebir kullanma araçlarına sahip egemen statüde bir grup bulunurken, diğer tarafta egemenlerin otoritesine itaat eden geniş bir kitle bulunmaktadır.

Devlet; eğitim, aile, hukuk, sağlık, güvenlik gibi toplumsal kurumlar yoluyla kendisine siyasi, ideolojik ve ekonomik alanlarda negatif entropi sağlamakta ve varlığını böylelikle sürdürmektedir. Devlet, gücünü siyasi, ekonomik ve ideolojik güç sistemleri ve kurumları oluşturarak sağlamaktadır. Bunu yapmak için toplumsal sistemi kendine ideolojik, siyasi ve ekonomik güç sağlayacak biçimde düzenlemektedir. Bu süreçte, toplumsal sistemin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimleri, başka bir anlatımla kültürü, korumak ve gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla aile, eğitim, din, hukuk, sağlık, piyasa ve güvenlik gibi tüm toplumsal kurumları siyasal kimlik kazandırarak yönetmektedir (Gökçe, 2009, 35–36).

Poulantzas (1980), devletin salt bir kuvvet aygıtı değil, aynı zamanda “hegemonyanın örgütleyicisi” olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda, çoğu kez, tüm toplumsal kurumlar üzerinde diktatörce bir egemenlik olarak anlaşılan devlet kavramının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Siyasal egemenliğin kendisi, tek başına fizik baskıyla gerçekleştirilemez. Bu noktada ideolojinin kesin ve doğrudan devreye girmesi gerekmektedir. (akt. Gümü, 2006). Bir diğer anlatımla,

yalnızca meşru olarak zor kullanma yetkisini elinde bulundurması egemenliğin doğasını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Devletin gücünün asıl kaynağını üretilen ideoloji oluşturmaktadır.

Kapani'ye (2012, 38) göre, devlet sadece ülke, insan topluluğu, iktidar, siyasal ve hukuki düzen ya da bunların bir toplamı veya sentezi olarak ele alınamaz. Devlet, bunların ötesinde gözle görülemeyen, elle tutulamayan soyut bir kavramdır. Bazı realist sosyal bilimcilerin sıkça tekrarladıkları, “devleti şimdiye kadar gören olmamıştır” sözü, her şeyden önce bu gerçeği ifade etmektedir. Bu anlamda, devletin sadece kavramsal geçerliğe sahip bir düşünce ürünü olduğu dile getirilebilir.

Bu tartışmalardan hareketle devletin temel itici gücünü ideolojiden aldığı söylemek yanlış olmayacaktır. Bireyler ideolojiler yoluyla devlete sadık kalmakta ve devletin varlığını sürdürmesine hizmet etmektedir. Örneğin, Türkiye’de askerlik görevi “vatani görev” olarak kutsanmakta ve böylece devletin dış tehditlere karşı korunmasını sağlayan zorunlu askerlik uygulaması sürdürülebilmektedir. Benzer biçimde eğitim görmek ya da yaygın tabiriyle “okumak” da hemen tüm toplumlarca yüceltilen bir davranıştır. Böylelikle devletin gereksinim duyduğu insan kaynağının eğitim aracılığıyla üretilmesi sürdürülebilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde özel mülkiyetin ve vergi verme görevinin adeta kutsanması da ideolojiler yoluyla var olan düzenin korunmasına hizmet etmektedir. Benzer biçimde evrensel olarak hukukun “üstünlüğü” kabulü sayesinde de devletin kuralları tartışmaya kapatılmaktadır. Görüldüğü gibi devlet, varlığını meşru kılmak ve sürdürmek için ideolojiye gereksinim duymaktadır.

### 1.3. İdeolojik Güç ve Eğitim

Eğitim geçmişten günümüze, çok çeşitli açılardan tanımlanan bir kavramdır. Eski dönemlerde yapılan tanımlar, genellikle soyut bir bakış açısıyla sınırlı kalmıştır. Toplumsal mücadelelerin egemen olduğu modern dönemlerde ise, eğitim kavramının tanımlanmasında toplumsal ve siyasal koşullar belirleyici olmuştur. Başlangıçta eğitim; bilinç, yeti, haz, zihin gibi daha çok felsefi ve psikolojik kavramlarla tanımlanırken, sonraları bu kavramların yerini toplumsallaşma, kültürlenme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf gibi kavramlar almıştır (İnal, 2004, 35). Tanımlamalardaki böylesi bir değişim, başlangıçta bireyden yola çıkarak yapılan tanımların sonraları toplumdan yola çıkarak yapıldığını göstermektedir.

Eğitim, bireyi toplumun bilgi, değer ve davranış ilkelerine göre biçimlendirmeyi hedeflediği gibi, eğitimin kendisi de, toplumda ağırlıklı olan düşünce doğrultusunda biçimlenmekte ve gelişmektedir (Kaygısız, 1997). Eğitilmiş insan, var olan dünya ile uyumlulaştırılmış insandır. Böylesi bir anlayış egemenlerin amaçlarına uygundur. Çünkü onların huzuru insanların, egemenlerin yaratmış olduğu dünyaya ne ölçüde uyduklarına ve bu dünyayı ne kadar az sorguladıklarına bağlıdır (Freire, 2013). Alan yazındaki eğitim tanımlarının büyük bir çoğunluğu eğitimin bireylerin topluma uyumunu sağlama işlevine vurgu yapmaktadır. Böylesi bir yaklaşım, toplumu, sistemi ve egemen düzenin devamlılığını önceleyen bir nitelik göstermektedir.

Yakın zamana kadar eğitim, eğitimcilerin büyük çoğunluğunca kabul gören biçimde, bireyin davranışlarında kasıtlı olarak istedik yönde değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır (Ertürk, 1993). Böylesi bir yaklaşım aslında eğitimin işlevine ilişkin öngörüsünü içinde barındırmaktadır. Bireyin davranışını istedik biçimde değiştirmek, isteyen kim olacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu noktada “isteyen” devlet ve devleti yönetme erkini elinde bulunduran egemenlerdir. Bu anlayış eğitim sistemlerinin genel amaçlarından ders içeriklerine kadar yansımıştır.

Sağ (2003), eğitimin toplumsal değişimle ilgili iki ana işlevi olduğunu belirtmektedir. Bunlar eğitimin tutucu ve toplumsal değişimi hazırlayıcı işlevleridir. Eğitim, tutucu işleviyle, var olan kültürü korur ve bireyi “yabancı otlardan” geri tutar. Toplumsal değişimi hazırlayıcı işleviyle ise toplumsal değişimi gerçekleştirecek bireyler yetiştirir.

Eğitimin birtakım toplumsal kurumlar tarafından bazı amaçlara ulaşmada bir araç olarak kullanılabildiği ve buna göre bir içerik kazandığı ileri sürülmektedir (İnal, 2004). Diğer bir anlatımla, eğitim sadece bilgi, mutluluk, iyilik gibi amaçlardan çok belli bir bağlam içinde yapılan bir bilgi aktarma etkinliği olarak birtakım yapıların etkisi altında biçimlenen bir kurumdur. Bu yapılardan en önemlisi devlettir.

Eğitime ilişkin eleştirilerin önemli bir kısmı, eğitimin ideolojinin bir aracı olduğu noktasında yapılmaktadır. Bu bakış açısına göre, devlet ideolojisi, eğitim kurumlarında bireyleri kontrol etmekte, gözlemlemekte, baskı altında tutmakta, disipline etmekte ve siyasal iktidarla uyumlulaştırmaktadır. Devlet, eğitim kurumlarında ideolojiyi toplumsal kültürün, simgelerin, kavramların, dilin ve günlük hayatın içerisine kurucu, koruyucu ve toplumu düzenleyici bir araç olarak yerleştirmektedir (Çetin, 2001). Devlet egemen ideolojiyi benimsetmek üzere, öğretmen yetiştirmeye, ders kitaplarının hazırlanmasına, eğitim ortamlarının oluşturulmasına, tören ve kutlamaların yapılmasına ve bunun gibi birçok noktaya müdahale etmektedir.

Devlet, meşruiyetini toplumsal alanda sürekli hale dönüştürmek için ideoloji ve eğitim gibi araçları kullanmaktadır. Eğitim, ideoloji aracılığıyla kendi ilkelerini topluma dayatmak isteyen siyasal iktidara bu dayatmanın kurumsal zeminini sunmaktadır. Toplumsal birlik, bütünlük ve uyum ideoloji ve eğitim kurumlarıyla gerçekleşmektedir. Birlik, bütünlük ve uyum siyasal iktidara bütüncül bir iktidar alanı meydana getirdiği için önem arz etmektedir. Bu noktada ideoloji ve eğitim, toplumu kontrol etmenin birer aracına dönüşmüş olmaktadır (Çetin, 2001). Birlik, bütünlük ve uyumu sağlama çabası var olan toplumsal, siyasal ve ekonomik düzenin olduğu gibi devam etmesine hizmet ettiğiinden siyasal iktidarlar bir bakıma ideoloji ve eğitim aracılığıyla konumlarını güçlendirmektedirler.

Eğitimin, devlet, siyasal iktidarlar ve egemen güçlerle bağımlı tartışırken öğretmen, program, okul ve bunun gibi sistemin devamlılığının sağlanmasında önemli görevler üstlenen etkenleri de sorgulamak gerekmektedir. Özellikle, teknik bilgi ile donanıp bütünden habersiz bir şekilde belirli bir alanda icra edilen bir meslek durumuna gelmiş olan öğretmenliğin ideolojik güç ve eğitim konusunun tartışıldığı bir çalışmada değerlendirilmesi kaçınılmazdır. Yanı sıra, zorunlu eğitim uygulamasıyla tüm bireylerin yaşamlarının bir döneminde devam etmek durumunda oldukları “okul” olgusunun da tartışılması gerekmektedir.

Modern okul sistemini meşrulaştıran ilkelerin, büyük ölçüde liberal ideoloji anlayışı tarafından şekillendirildiği öne sürülebilir. Bu anlayışa göre, çocuklar hangi toplumsal sınıftan geldiğine bakılmaksızın, eğitim hakkına ve öğrenim görme olanağına sahiptir ve yetenekleri ve başarıları ölçüsünde bu sistemden sınırlama olmaksızın yararlanabilirler. Eğitim süreci sonunda çocuklar hem iyi bir yurttaş hem de yetenekleri doğrultusunda bir meslek sahibi olurlar. Modern toplumda bireyler, kendilerini geliştirmek için gereksinim duydukları bilgileri ve becerileri okulda edinirken, toplumsal işbölümünün sürebilmesi için gerekli insan kaynağı da eğitim aracılığıyla sağlanır. Üstelik herkes bu alış veriş sürecine katılmada özgürdür ve eşit koşullara sahiptir (Şahin, 2004). Okula işlevsel perspektiften bakan ve liberal ideolojiyi yansıtan bu okul anlayışının yanında okulun başka işlevleri olmadığını ileri sürmek de olanaklı görünmemektedir.

Okulu eleştirenlerse, eleştirilerinin kaynağına devlet, ideoloji ve eğitim ilişkisini koymaktadır. Yapıcı’ya (2004) göre, okullarda ideolojik yapılanma çoğunlukla, okulun dersleri ve öğretmenleri

aracılığıyla yürütülmektedir. İdeolojik yapılanmadaki birincil güç ise öğretmenlerdir. Özellikle az gelişmiş toplumlarda öğretmene yüklenen toplumsal rol ve verilen dokunulmazlık, onu daha güçlü ve etkili bir otorite haline getirmektedir. Okula başlayan her çocuk, okula bile gelmeden önce, öğretmenin karşı konulamaz otoritesi ve statüsünden haberdar olmaktadır. Öğretmen, güçlü, her şeyi bilen ve sözünden çıkılmaması gereken, otoritesi sarsılamayacak bir güç odağıdır. Çocuğun küçük yaşlarda karşı karşıya kaldığı bu otoriteden etkilenmesi ve ona göre şekillenmesi kaçınılmazdır. Başkaya (2013), okulda öğretmenin, devleti, otoriteyi temsil ettiğini belirtmektedir. Bu yönüyle öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki, otorite ve otoriteye maruz olan ilişkisi olarak tanımlanabilir. Öğrenci öğretmene itaat etmediğinde, devlete karşı gelmiş sayılıp cezalandırılmaktadır. Bu yönüyle aslında okullarda eğitimden çok disipline etme, uyumlaştırma, hizaya getirme öncelenmektedir. Sonuç itibarıyla öğrencinin gizil yaratıcılığı geliştirilmekten çok bastırılmaktadır.

Oysa öğretmenin öğrenciye her şeyden önce birey olmayı ve sorumluluk almayı öğretmesi gerekmektedir. Her bir öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almayı öğrenebilmeli, bunun için de öncelikle öğretmeninden bu konuda destek görmelidir. Var olan durumda devletin temsilcisi olarak bir otorite figürü olan öğretmenin öğrenciye itaat etmek, sessiz kalmak, karşı gelmemek gibi davranışlardan başka öğreteceği çok fazla bir şey olmayacaktır. Oysa çağdaş bir toplum olma yolunda ilerleyebilmek için soru soran, işlerin işleyiş biçimini sorgulayan ve işleri daha iyi yapmak için öneriler getiren, hayatı kolaylaştırmak için fikirleri olan yeni nesillere gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada öğretmen, öğrencilerini sabırla dinlemeli, onların düşüncelerine önem vermeli, sorun çıkan durumlarda sorgulamaya kendisinden başlayacak erdemi gösterebilmelidir.

Yapıcı (2004), ideolojik yapılandırmadaki ikinci boyutun ise dersler olduğunu ileri sürmektedir. Aslında bütün dersler, bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak kendisini gerçekleştireceği bir felsefe ile donatılmış gözükmektedir. Derslerin hedefleri son derece analitik ve demokratik bir atmosferi çağrıştırmaktadır. Oysa derslerin işleniş biçiminden, öğretmen-öğrenci iletişimine kadar bütün süreçlerde öğretmen buyurucu ve dikte ettirici bir konumda bulunmaktadır. Bu süreçte çocuğun kendisine sunulanı reddetmeye hatta tartışmaya bile olanağı bulunmamaktadır. Althusser'e (1989) göre okul, tüm toplumsal sınıfların çocuklarını anaokulundan başlayarak almakta ve çocuğun etkilere en açık olduğu çağda yıllar boyunca egemen ideolojiyle kaplanmış dil, edebiyat, hesap gibi becerileri ya da ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi gibi katkısız egemen ideolojiyi tekrarlaya tekrarlaya çocukların zihinlerine yerleştirmektedir. İşçiler ve köylülerin çocukları on altıncı yılın sonuna doğru üretim sistemine dahil olmaktadır. Öğrenim görmeye devam edebilen küçük bir kesim birkaç yıldan sonra kendisini küçük ve orta teknisyenler, beyaz yakalı işçiler, küçük ve orta devlet memurları ve her türlü küçük burjuva tabakaları olarak bulmaktadır. Bu öğrencilerden son bir bölümü zirveye ulaşmakta ve ya aydınlara özgü yarı işsizliğe düşmekte ya da yeni sömürü görevlileri olmaktadır (akt. İnal, 2004, 71). Althusser'in okulun işlevine ilişkin yaptığı bu betimleme ne kadar karamsar görünse de aslında gerçeğin önemli bir yönünü yansıtmaktadır.

Mclaren (1988), okulda ideolojinin kültürel kodları öğrenciye sunmasının aslında yadsınmaması gerektiğini belirtmektedir. Yazara göre bu noktada sorumluluk öğretmene düşmektedir. Öğretmen sürekli olarak bu kodları sorgulamalıdır. Var olan durumda öğretmenlerin çoğunun ideolojiyle aktarılmak istenilen kültürel kodları sorgulamak şöyle dursun bu kodları olduğu gibi benimsediği görülmektedir. Çünkü böylece, öğretmen kendisine otoriter bir konum elde edebilmektedir.

Ancak belirtmek gerekir ki, yukarıda betimlenenin aksine, günümüzde hem dünyada hem de Türkiye'de öğrencilerin öğretmen algısı değişim geçirmektedir. Artık salt öğretmen otoritesine dayalı ideoloji aktarımı olanaklı görünmemektedir. Disipline edici anlayıştan daha demokratik bir anlayışa geçişin yaşandığı bu dönemde öğretmen ancak model olma yoluyla ideolojinin temsilcisi olabilecektir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Rousseau (2007, 11), insanın ne canlıların ne de eşyanın ilk haliyle kalmasına izin vermediğini belirtmektedir. Ona göre insan her şeyi değiştirmek istemekte, toprağa, ağaçlara, iklimlere ve mevsimlere müdahale etmekle kalmamakta kendi cinsini de şekillendirme ve ona biçim verme çabasına girmektedir. Herhalde Rousseau'nun bahsettiği bu çabanın en somut göstergesini eğitim kurumu ve eğitim yoluyla aktarılmak istenen ideolojiler oluşturmaktadır.

İdeolojilerin, insanla birlikte var olduğu ileri sürülebilir. Ancak ideoloji kavramının günümüzdeki anlamıyla kullanımı ve insanlığın bilinç haritasında yerini alması aydınlanma sonrasındaki döneme denk gelmektedir. Temel olarak ideoloji insan topluluklarının yaşayışlarına yön veren fikirleri ifade etmektedir. İdeolojinin eleştirisi ise nasıl oluştuğu ve neye hizmet ettiği noktasında yapılmaktadır. Bu eleştiriler ideoloji kavramına, sınıfsal bir anlam kazandırmış ve ideoloji bilinç çarpıtması (yanlış bilinç) olarak ifade edilmiştir. Bu anlamıyla ideoloji, egemen sınıfın oluşturduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik düzeni devam ettirmeye hizmet eden fikirler olarak kendini göstermektedir. Devlet bu fikirleri eğitim yoluyla toplumun tüm üyelerine aktarmakta ve kendi sınıfsal düzenini yeniden üretmektedir.

İdeolojilerin önerdiği ideal insan tipi oluşturulurken ağırlıklı olarak eğitim işe koşulmaktadır (Gutek, 2011, 163). Bu anlamda eğitim, devletin yurttaşlarını istediği yönde yetiştirmek üzere kullandığı ve vazgeçemediği bir araç haline gelmiştir. Öyle ki, artık zorunlu eğitim sürelerinin uzunluğu gelişmişlik göstergesi sayılmaktadır. Bunun da ötesinde yaşam boyu eğitim ve her yerde eğitim gibi kavramlarla eğitimin bireyin yaşamının her alanına nüfuz etmesi sağlanmaktadır. Tüm bu süreçte devlet, daha doğrusu devleti yönetme erkini elinde bulunduran siyasal iktidar, kendi varlığını meşrulaştıracak ideolojiyi eğitim alanlarına aktarmaktadır. Bireyler var olan düzeni kabul etmeyi, bu düzene uymayı ve bu düzeni sürdürmeyi eğitim sürecinde öğrenmektedir.

Althusser (2002), eğitimin örtük işlevinin egemenlerin emek-gücü gereksinimini karşılamak ve yeniden üretmek olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktada eğitim öğrencileri yetenekleri doğrultusunda üretimin çeşitli aşamaları için yetiştirmektedir. Bu yetiştirme süreci birçok bakımdan yalnızca teknik düzeydedir ve aslında sorgulamaya kapalıdır. Bu süreçte öğrenci çok fazla konuda ama yüzeysel olarak bilgi sahibi olmaktadır (s. 22–23). Açıkça belirtmek gerekir ki, Türkiye’de günümüzdeki uygulamalarda bu iddiayı haklılaştıracak örnekler rastlamak oldukça mümkündür. Öğrencinin günlük hayatta işine yaramayacak konuların ısrarla müfredatta tutulması, aşırı ders çeşitliliği ve yükü, derslerde çok fazla konu ele alınması ve bunların yüzeysel geçilmesi, sanat, spor, beceri derslerinin saatlerinin azaltılması ya da bu derslerin değersizleştirilmesi ve benzeri uygulamalar bu duruma örnek olarak verilebilir.

Siyasal iktidarların değişmesiyle eğitimin içeriği, biçimi ve temelleri de kısmen ya da tamamen değişebilmektedir. Örneğin, İslam devrimi öncesi ve sonrası İran eğitiminde bu durumu gözlemlemek olanaklıdır. İslam devrimi öncesi laik vatandaşlar yetiştiren İran, devrim sonrasında dindar vatandaşlar yetiştirmeye odaklanmıştır. Benzer biçimde, Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte Rusya Federasyonu'na geçiş döneminde eğitim sisteminin de liberalleştiğini ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

Eğitim aracılığıyla aktarılan ideolojiyi yalnızca ulus devletlerin vatandaşını etkileme çabası olarak görmek, aslında büyük fotoğrafı gözden kaçırmak anlamına gelecektir. Özellikle küreselleşmenin yoğun baskısını hisseden gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim sistemlerinin daha çok küresel egemenlerin ideolojilerini aktarmakta olduğu ileri sürülebilir. OECD, IMF, Dünya Bankası, Avrupa Birliği gibi yapılanmalar yardımıyla eğitim sistemleri küresel ideolojileri dayatmak üzere baskı altına alınmaktadır. Yirmi birinci yüzyılın yeni eğilimleri olarak

gösterilen küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü yapı, hayat boyu eğitim (Oktay, 2010, 5–8), özelleşme, yerelleşme ve bunun gibi kavramlar egemen güçlerce tüm dünyaya ihraç edilmeye çalışılmaktadır. Bu durum ulusal kimliklerin giderek silinmesine ve küresel hegemonyanın daha da güçlenmesine hizmet ediyor görünmektedir.

Eğitimin egemenlerin ideolojilerine hizmet eden bir araca dönüştürülmesiyle aslında ideal olarak eğitimden beklenen ürünleri elde etmek de olanaksızlaşmaktadır. Bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme ideali yerini bireyin sivriliklerini giderme çabasına bırakmaktadır. Oysa eğitimin amacı her bir bireyin insan olarak mutlu olabileceği bir bilince erişmesini ve yeteneklerini keşfederek üretken ve yararlı bir birey olmasını sağlamak olmalıdır. Böylece bireysel ve toplumsal amaçlar uzlaştırılmış olacaktır.

Var olan durumda öğretmen ve öğrenci ilişkisi öğretmenin “boş kaplar” olan öğrencilerin kaplarını doldurmasına dayalıdır. Bu süreçte öğrenci ne kadar uysalsa o düzeyde “iyi öğrenci” sayılmaktadır (Freire, 2013, 55–56). Esasında böylesi bir anlayış sanayi devrimi sonrası toplumları için geçerli bir bakış açısı olabilecektir. Çünkü o dönemde geniş kitlelerin makineleri doğru biçimde çalıştırmaları gereken bir üretim sistemi içinde yer aldıkları fabrikalar dönemi olarak görülebilir. Oysa yirmi birinci yüzyılda gelişme, ancak her bireyin özgün katkısının önemsendiği ve inovasyon fikirlerinin gelişmenin itici gücü olduğu bir anlayışla olanaklı görünmektedir. Bu noktada öğretmenin rolü boş kaplara bilgiyi aktarmaktan çok öğrenciyi, kabını özgün ürünleriyle doldurması için yöreklendirmek olmalıdır.

Var olan durumda eğitim sistemlerinde öğrencilere genellikle tek yönlü ideolojik bir aktarım yapılmaktadır. Örneğin, tüm bir insanlığın entelektüel birikimi salt Yunan felsefesine dayandırılmak istenmekte, bunun dışındaki görüşler itibarsızlaştırılmaktadır. Bilimsel bilgi ve önemli icatlar Batı medeniyetinin ürünü olarak gösterilmektedir (Conner, 2012). Daha yerel bakıldığında, kimi ülkelerde tüm eğitim dini referanslara dayandırılırken kimilerinde din özellikle dışlanmaktadır. Böylesi yönlendirmeler birbirini anlayamayan, anlaşılamayan, birbirine karşı tahammülsüz uluslar ve bireyler meydana getirmektedir.

Sonuç olarak, devletin eğitim sürecinde bireye aktardığı ideoloji yoluyla kendi varlığının devamını sağlaması bir yandan bireyi iyi bir yurttaş haline dönüştürmek üzere toplum adına önemli bir işlev görürken bir yandan da bireyi kısıtlamakta, bireysel özgürlüklerin önüne çeşitli engeller koymaktadır. Bu noktada yapılması gereken, toplumsal düzeni kurup sürdürürken bireyin özgürlüklerini de eş zamanlı olarak garanti altına almak olmalıdır. Bireysel farklılıkları daha fazla dikkate alan, bireyi sistemin çarklarına ezdirmeyen, her bir öğrenciyi tek ve biricik bir değer olarak kabul eden bir eğitim sistemi, hem toplumsal düzenin sağlıklı biçimde devamını sağlayabilecek hem de bireyin kişi haklarını mümkün olduğunca özgür olarak kullanmasına hizmet edebilecektir. Böylelikle aşırı ideolojik yüklemenin neden olduğu tek tipleşme, yaratıcılığın ve girişimciliğin azalması gibi sorunların da önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Çev. Y. Alp ve M. Özışık). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Başkaya, F. (2012). Eğitim Neye Yarar? [http://www.ozguruniversite.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=456:etim-neye-yarar-&catid=12:guenluek&Itemid=8](http://www.ozguruniversite.org/index.php?option=com_content&view=article&id=456:etim-neye-yarar-&catid=12:guenluek&Itemid=8) adresinden 3 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.



- Conner, C. D. (2012). *Halkın Bilim Tarihi, Madenciler, Ebeler ve Basit Tamirciler*. (Çev. Z. Ç. Kanburoğlu). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 25 (2), 201–211.
- Dursun, D. (2012). *Siyaset Bilimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hatatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gökçe, F. (2009). *Devlet ve Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Guttek, G. L. (2011). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gümüş, A. (2006). *Politik Eğitim: Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu Bildiri Kitabı*. (s. 257–268). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Illich, I. (2012). *Okulsuz Toplum*. (Çev. M. Özay). İstanbul: Şule Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar: Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kapani, M. (2012). *Politika Bilimine Giriş*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim ve Yaşam*. 8, 5–15.
- Kızılcılık, S. ve Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı Sosyoloji Sözlüğü*. İzmir: Saray Kitabevi.
- Mardin, Ş. (2004). *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mclaren, P. L. (1988). On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Politics of Empowerment. *Social Text*. 19/20, 153–185.
- Mclaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (Çev. Ed. M. Y. Eryaman ve H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Olgun, C. K. (2008). Marx’ta İdeoloji Kavramı. *Sosyoloji Notları*. 3–12.
- Oktay, A. (2010). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Editörler). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (s. 1–19). Ankara: Pegem Yayınları.
- Oskay, Ü. (1952). Popüler Kültür Açısından “İdeoloji” Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 35 (1), 197–253.
- Öztürk, C. (2007). Marksizm’de İdeoloji Tartışmaları. *Sosyoloji Notları*. 64–73.
- Platon (2012). *Devlet* (Çev. N. Akbıyık). İstanbul: Lacivert Yayıncılık.
- Rousseau, J. J. (2007). *Emile, bir çocuk büyüyor* (Çev. Ü. Akagündüz). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 27 (1), 11–25.
- Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim*. (Çev. A. Emekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, Ö. (2004). Althusser’de Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *Eğitim, Bilim, Toplum*. 2 (6), 84–95.
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. <http://tdk.gov.tr/TDKSOZLUK> adresinden 3 Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.
- Toprakkaya, A. (2007). İdeoloji Kavramının Tarihsel Gelişim Sürecine Kısa Bir Bakış. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. (11) 1–2, 163–180.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve Eğitim. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*. (1) 1, 2–8.

## Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği)

### The Problem of Managing Financial Resources in School Organizations (The Sample of Yatağan District)

Vural Hoşgörür<sup>1</sup>

İsmail Arslan<sup>2</sup>

**Özet:** Dünyanın hemen hemen her yerinde eğitime olan talebin giderek arttığı görülmektedir. İnsanların toplumsal ve ekonomik hedeflere uygun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi, geçmişe oranla günümüzde daha fazla önem taşımaktadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri nitelikli insan kaynaklarına ve ürettikleri teknolojiye bakılarak ölçülmektedir. Eğitim hizmetlerini eksiksiz olarak sağlayabilmek ve artan eğitim talebini karşılayabilmek için, eğitime ayrılan kaynaklarda da artış olması gerekir. Eğitime yeteri miktarda kaynak aktarılmaması, eğitimin amaçlarına ulaşmasında olumsuzluklara ve aksamalara neden olabilmektedir. Ülkelerin eğitime ayırdığı kaynak miktarı, o ülkenin genel ekonomisi içinde eğitimin yerinin ve öneminin de bir göstergesi olmaktadır. Türkiye’de bütçeden eğitime ayrılan paydaki yetersizlik ve adil olmayan kaynak dağılımları, örgün eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucunda da, okullar ihtiyaçlarını karşılamakta ve finansal sorunlarını çözmekte çaresiz kalmakta ve kendi finans kaynaklarını yaratarak çözüm bulma yoluna gitmektedirler. Kavak, Ekinci ve Gökçe (1997: 103-104) tarafından yapılan bir araştırmada, Ankara kent merkezindeki ilköğretim okullarının bütçeden ayrılan kaynakların dışında kendilerinin 27 çeşit gelir kaynağı yarattıkları anlaşılmıştır. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak okulun finansal sorunlarını ve bu sorunların nasıl yönetildiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri Muğla İli Yatağan İlçesinde çalışmakta olan 15 okul yöneticisinden araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçme aracı yolu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okullar kaynak yetersizliği nedeni ile zor durumdadır. Her okulun kendine özgü ayrı bir bütçesi yoktur. Okullar kendilerine kaynak yaratma konusunda sorunlar yaşamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Okul örgütü, okul bütçesi, bütçe yönetimi, eğitim finansmanı

**Abstract:** It is seen that the demand of education is increasing in almost all parts of the world. Now it is more important to train and improve people in accordance with the social and economical targets. Qualified human resources and the produced technology are the accepted indicators of a developed country. To be able to provide the educational services accurately and meet the increasing demand for education, there should be an increase in financial resources of education as well. Inadequate financial resources in education may lead to problems in reaching the educational objectives. The allocation of financial resources to education in a country is an indicator of the importance that is given to education. In Turkey, the inadequate budget allocation for education and unfair distribution of resources is affecting the educational facilities negatively. Therefore, schools have problems to meet their needs and solve their financial problems. A study that was conducted by Kavak, Ekinci and Gökçe (1997; 103-104), it is indicated that primary schools create 27 different resources for themselves apart from the resources that are allocated for them from the budget. In this study which is designed by using survey method, it was aimed to reveal financial problems in schools and how these problems are managed according to the viewpoints of school administrators. The data was collected from 15 school administrators in Muğla, Yatağan district by means of an instrument that was designed by the researchers of this study. According to the findings, schools are in distress because of the inadequate financial resources. There are no separate budgets for every school and they have problems in finding resources for themselves.

**Keywords:** School organizations, school budget, budget management, educational finance

## GİRİŞ

Bu çalışmada okul örgütünün finans kaynaklarının yönetimi tartışılmıştır. Türkiye’de son zamanlarda eğitim sektörü ile ilgili değerlendirmeler yapılmakta, eğitime ayrılan paylar ve eğitimin sektörel büyüklüğü tartışılmaktadır. Öğretme ve öğrenme davranışları gerçekleştirilen eğitim sisteminin en alt fakat en temel kademesi olan okullara devletin yeteri kadar kaynak ayırması gerekirken, ayrılan kaynakların maalesef istenilen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir. Fiziki kapasite ve öğrenci adedi bakımından sürekli olarak gelişen eğitim sektörü bu kaynak yetersizlikleri nedeni ile çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Özel okullar hariç (dayanağını 625 sayılı yasanın oluşturduğu

<sup>1</sup> Yrd.Doç Dr.,Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, vuralhosgorur@mu.edu.tr

<sup>2</sup> Öğretmen,Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü,elaarslan09@hotmail.com

söz konusu okullar yasada özel okul işletmeleri olarak ifade edilmektedir.) kar amacı gütmeyen devlet okullarında hizmetlerin sosyal devlet anlayışına uygun ve kaliteli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yeteri kadar hatta daha fazla kaynak ayrılarak devlet tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

2008-2009 öğretim yılı ile 2012-2013 öğretim yılları arasındaki beş yıllık bir süreç incelendiğinde Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı örgün eğitim kurumlarının sayısında, yaklaşık olarak okul öncesi eğitimde %34, Temel eğitimde (ilkokul+ortaokul) %4, ortaöğretimde ise (genel+mesleki) %30’luk bir artış yaşandığı görülmektedir. 2008 yılında 22 milyar 915 milyon 565 bin Türk lirası olan MEB bütçesi, 2013 yılında yaklaşık olarak %120 artarak 47 milyar 496 milyon 378 bin 650 Türk lirası olarak belirlenmiştir. MEB bütçesinin 2008 yılında 2.41 olan milli gelire oranı 2013 yılında 3.02’ye, MEB bütçesinin Merkezi bütçeye oranı 2008 yılında 10.30 iken 2013 yılında 11.76’ya yükselmiştir (MEB, 2013). Bu artışlara karşın 2007-2012 yılları arasında derslik sayısı (2007 yılında 15.728 olan derslik, 2012 yılında 18.706 olmuş) %18 artabilmiştir. MEB yatırım bütçesi de 2008 yılındaki yatırım bütçesine göre (%5.66) 2013 yılında yaklaşık %19 artış göstererek %8.33’e ulaşmıştır. Bütçe rakamlarındaki artışa bakılarak bu artışların orantılı dağıtıldığı ve yeterli oldukları söylenemez.

Eğitime kamu bütçesinden her yıl artan miktarda kaynak ayrılmaktadır. Devlet tarafından eğitime ayrılan payların yeterli olmadığı söylenmekle birlikte, Türkiye’de öğrenci sayısındaki hızlı artış ve buna bağlı olarak oluşan derslik ihtiyacı ve eğitim-öğretim araç-gereç ve materyallerine olan gereksinim ve benzeri nedenlerle son bütçe paylarında bu yetersizliğin daha da ciddi boyutlara ulaştığı söylenebilir. Türkiye’de 1.077.933 okulöncesi, 5.593.910 ilkökul, 5.566.986 Ortaokul ve 4.995.623 Ortaöğretim (Genel+Mesleki) öğrencisi olmak üzere 17.234.442 öğrenci örgün eğitim sistemi içinde yer almaktadır. Bu rakama üniversitede öğrenim gören 4.353.542 öğrenci de eklendiğinde Türk Milli Eğitim Sistemi içinde 21.587.984 öğrenci olduğu, bu öğrencilere 869.629 Öğretmen ve 118.839 öğretim elemanının hizmet verdiği düşünüldüğünde eğitim sektörünün büyüklüğü ve önemi ortaya çıkacaktır. Eğitime harcanan kaynakların yeterliliği ve niteliğinin ülkenin kalkınmasında önemi vardır (MEB, 2013).

OECD ülkeleri ile kıyaslandığında, Türkiye’de yapılan kamu kaynaklı eğitim harcamalarının GSYİH’ya oranının en düşük olduğu ülke Türkiye dir. OECD ortalaması %3.5 iken Türkiye’de eğitime yapılan harcamaların GSYİH’ya oranı sadece %1.9 dur (OECD, 2009:202). 2007-2013 yılları arasında artan öğrenci sayısına karşın Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin, ortaya çıkan ihtiyacı karşılayacak kadar artmadığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda son yedi yıl içinde eğitime bütçeden ayrılan pay ve bu payların Milli Gelire oranı gösterilmiştir. Geçtiğimiz yıllar içinde eğitimin finansmanı büyük ölçüde öğrencilerin, dolayısıyla öğrenci velilerinin omuzlarına yüklenmiş gibi görünmektedir. Okul müdürleri yetersiz kaynaklarla okulu ayakta tutabilmek için uğraş vermektedir. Tablo 1’de MEB bütçesinin konsolide bütçeye ve GSYİH’ye oranları verilmiştir.

Tablo 1: MEB Bütçe Payı ve GSYİH’ya Oranı

Yıllar	MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)	MEB Bütçesinin GSYH’ye Oranı (%)
2007	10.42	2.53
2008	10.30	2.41
2009	10.63	2.93
2010	9.84	2.56
2011	10.91	2.66
2012	10.16	2.75
2013	11.76	3.02

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013

Tablo 1’de de görüldüğü gibi eğitime bütçeden ayrılan payın son yıllarda rakamsal olarak artmasına karşın eğitimin Milli Gelir içindeki payının fazla değişiklik göstermemiş olması dikkat çekicidir. Merkezi bütçe içinde sınırlı, ancak sosyal harcamalar içinde önemli bir paya sahip eğitim harcamaları, özel sektöre kaynak aktarımı nedeniyle azalmış ya da yerinde saymış durumdadır. TUIK’in (2002) yaptığı bir araştırmaya göre; Türkiye’de eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımı şöyledir. Devlet %46.81, yerel idareler %0.70, özel-tüzel kişi ve kuruluşlar %1.55, hane halkı %32.85, uluslararası kaynaklar %0.09 ( TUIK’ten aktaran Apaydın, 2008). Aşağıda Halkın ve Özel İdarenin eğitime yaptıkları katkılar yıllara göre TL cinsinden belirtilmiştir.

Tablo 2: Halkın ve Özel İdarenin Eğitime Katkısı

Yıl	Halk Katkısı (TL)	Özel İdare Katkısı (TL)
2007	251.729.440	1.108.166.147
2008	218.259.319	971.061.840
2009	118.167.971	528.693.606
2010	115.647.348	467.359.930
2011	142.961.205	602.975.259
2012	134.981.052	633.835.580

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013

Genel bütçeden ve MEB bütçesinden yatırımlara, mal ve hizmet alımlarına ayrılan paydaki yetersizlik okulları zor durumda bırakmaktadır. Oysa insan kaynağını geliştirmek adına eğitime yapılacak yatırımlar günümüzün ve geleceğimizin yaşam standardının en önemli belirleyicisidir (Lunenburg ve Ornsteine, 2012). Okulların bu zor durumu eksikliklerin okul dışı kaynaklardan karşılanmasını gündeme getirmekte bu da devletten eğitim talep eden bireylerin eğitim maliyetini üstlenmede daha çok yükümlülük altına girmeleri anlamını taşımaktadır. Eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımı, eğitimde maliyetin faturasının her geçen yıl veliye daha çok yüklendiğini göstermektedir. Tablo 3’de görüldüğü üzere 47 milyar 496 milyon 378 bin 650 TL’lik 2013 MEB bütçesinin %70’i (32.983.039.000 TL) personel giderlerine, %11’i (5.210.407.000 TL) Sosyal güvenlik ve devlet pirim giderlerine harcanmaktadır. Söz konusu bütçeden yatırıma ayrılan pay %8.33 (3.955.000.000 TL) dir.

Tablo 3: MEB Bütçesi ve Eğitim Yatırımına Ayrılan Pay

Yıllar	MEB Bütçesi (TL)	MEB Yatırım Bütçesi (TL)	MEB Bütçesi Yatırım Payı (%)
2007	21.355.534.000	1.490.000.000	6.98
2008	22.915.565.000	1.296.704.000	5.66
2009	27.446.778.095	1.256.188.195	4.58
2010	28.237.412.000	1.785.327.000	6.32
2011	34.112.163.000	1.995.625.000	5.85
2012	39.169.379.190	2.600.000.000	6.64
2013	47.496.378.650	3.955.000.000	8.33

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013

Ekonomik olanakların kısıtlılığı, eğitimin niteliğini ve devamını engelleyen en önemli faktördür. Eğitimde devletin eksik bıraktığı, tamamlayamadığı gereksinimleri vatandaşların karşılaması gerekmektedir. Ayrıca, bölgeler, iller, hatta aynı il içinde farklı semtlerdeki gelir düzeyleri arasındaki farklılıklar, eğitime katkı sağlama konusunda da farklılıklar yaratmaktadır. Eğitim

olanaklarından ne ölçüde yararlandığı, eğitimin niteliği, okulların fiziki donanım ve alt yapısı, okuldaki araç-gereç olanakları, öğretmen ve derslik açıkları vb etmenlere bağlı olarak esasen eğitimde var olan eşitsizlik ve adaletsizlik bu duruma bağlı olarak daha da keskinleşmektedir. Işık ve Alpay'ın (2004) bir çalışmada, katılımcıların çok önemli bir kısmı (%80'den fazlası) planlama etkinlikleriyle bütçenin birbirine bağlı olduğunu ve çevresel destek olmadan planlama etkinliklerinin bir anlam ifade etmeyeceğini söylemişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlasının yapılan çalışmaların verimliliğine ilişkin olarak olumsuz düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Yasal olarak, Türkiye'de okul giderlerinin finansmanı genel bütçe olanakları ile sınırlanmıştır. Genel bütçeden okullar için belirlenen miktar bu okulların gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğu yöneticiler tarafından her fırsatta dile getirilmektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Okullarda yaşanan finansal sorunların okulun ve gerçekleştirilen eğitimin niteliği üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceği, öğrenci başarısına olumsuz etkileri olabileceği düşünüldüğünde okulun bütçe sorunlarının yönetimi önemlidir. Alanyazında bu konuda yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır. Konunun yapılacak çeşitli düzeylerdeki bilimsel çalışmalarla alanyazında tartışılması, soruna bilimsel bakımdan netlik kazanması ve toplumda farkındalık yaratıp çözüm önerileri oluşturulması bakımından önemlidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı; okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak MEB'e bağlı okullarda okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi için yapılanları ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Okul yöneticilerinin okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Milli Eğitim Bakanlığınca eğitim ve öğretime ayrılan kaynak ve bu kaynakların okullara dağılımı konusunda müdürlerin görüşleri nelerdir?
- 3) MEB kaynağı dışında okul bütçesini oluşturan diğer kaynaklar nelerdir? Bu kaynaklardan okul için yeterince faydalanabiliyor mu?
- 4) Okulun finans sorunları nelerdir? Bu sorunlar yönetim tarafından nasıl çözülüyor?
- 5) Okulların bütçe sorunlarının çözülmesi için öneriler nelerdir?

### **Tanımlar**

**Finansman:** Bir girişime işleyebilmesi için gereken para ve krediyi sağlama eylemi.

**Okul örgütü yönetimi:** Okul işgörenlerinin işbirliği yapmalarını sağlama ve onları iş ve örgüt amaçlarına yöneltme ve faaliyetlerinin tümü.

**Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH):** Bir ülke vatandaşlarının belli bir süre de (genellikle bir yıl) ürettikleri toplam mal ve hizmetlerin belli bir para birimi karşılığındaki değeri.

**Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYİH):** Bir ülkenin ekonomik büyüklüğünün ölçütünden birisidir. GSYM'den farklı olarak ülkede yaşayan yabancıların ürettikleri de dahil olmak üzere, ülke sınırları içinde belli bir zaman içinde üretilen tüm nihai mal ve hizmetlerin para birimi cinsinden değeridir.

**Konsolide Bütçe:** Konsolide bütçe idareleri olarak adlandırılan genel ve katma bütçeli idarelerin alt bütçelerinin toplamıdır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasında yapılan iş ve işlemler açıklanmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “okul örgütünün finansal sorunlarının yönetimi”ne ilişkin olarak okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya koymak için, nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte (karma bir desenleme modeli) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tarama, nitel kısmında ise durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesi içinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilir. Durum çalışması araştırmacının “problem durumunu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde kullanılmaktadır (Yin, 2003). Çalışma probleminin nitelenebilmesi için öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş, nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinden birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için araştırmacı ve bir alan uzmanı ile sorular ve temalar üzerinde çalışmalar yapılmış daha sonra görüş birliğine varılan durumlar ortaya konulmuştur. Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve hazırlanan sorular okul müdürlerine aynı sıra ile sorulmuştur. Konu ile ilgili daha detay bilgiler elde edebilmek amacı ile görüşülen kişilerin bu soruları istedikleri genişlikte yanıtlamalarına izin verilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek 2005).

### Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Muğla ili Yatağan ilçesinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı öğretim kurumlarında görev yapan 15 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 2’si kadın, 13’ü erkektir. Katılımcıların 5’i ilkokul, 5’i ortaokul, 4’ü lise ve 1’i halk eğitim müdürüdür. Katılımcıların, 13’ü lisans, 2’si yüksek lisans derecesine sahiptir. Müdürlerin 1’i 10 yıldan az, 3’ü 11-15 yıl, 11’i de 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Yöneticilerin 6’sı 16 yıl ve üzeri yönetim kıdemine sahiptir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel kısmında kullanılmak üzere veri toplama aracı olarak 14 maddeden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı araştırmanın genel amacı ve alt amaçları esas alınarak geliştirilmiştir, Söz konusu aracın maddeleri var olan durum ile var olması gereken durum arasındaki farkı ortaya koyabilecek biçimde hazırlanmıştır. Hazırlanan aracın, dış geçerliğini sağlamak üzere alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının eleştirileri doğrultusunda yeniden düzenlenen veri toplama formları okul müdürlerine uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında kullanılmak üzere veri toplama aracı olarak bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için alandaki öğretim elemanlarından, okul yöneticileri ile alanyazından faydalanılmış ve görüşme formu bu kişilerden elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulmuştur. Görüşme formu eğitim bilimleri bölümünün farklı bilim dalı öğretim elemanlarına da incelettirilmiş, alınan eleştirilere göre tekrar gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Nitel çalışmada kullanılacak görüşme formu 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorular, çalışma grubundaki kişilere yüz yüze görüşmelerde sorulmuş ve bu kişilerin görüşleri tespit edilip test edilmiştir. Görüşme sonunda not edilen hususlar daha sonra görüşme yapılan kişilere gösterilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcıların da teyidi alınmıştır. Kişilere sorular aynı sıra ile sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan kişilere, kendilerinden toplanan verilerin araştırmadan başka bir yerde ve başka bir amaçla kullanılmayacağı, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı söylenmiştir. Bu

şekilde davranılarak, herhangi bir endişe veya korkuya kapılmadan görüşlerini samimiyetle ifade etmeleri ve soruları tam bir güven içinde yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşlerine başvuru alan kişilerin kendilerince önemli gördükleri hususları net bir şekilde açıklamalarını sağlamak amacı ile görüşme sorularına verilen yanıtlarda bir sınırlamaya gidilmemiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın nicel kısmında beşli likert ölçeği (dereceli ölçek) dikkate alınarak elde edilen veriler sayısallaştırılmış, kodlanarak bilgisayara yüklenilmiş ve “SPSS (Statistical package program for social sciences)” istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Dereceli ölçekte seçeneklerin ağırlıkları “ 1-Hiçbir zaman (1.00-1.79), 2-Nadiren (1.80-2.59), 3-Ara sıra (2.60-3.39), 4-Sıklıkla (3.40-4.19) ve 5-Her zaman (4.20-5.00) şeklinde dikkate alınmıştır. Verilerin, yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) gibi istatistiksel dağılım ölçüleri kullanılarak analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular, yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Nitel araştırmalarda toplanan veriler “içerik analizi” tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek 2005). Temel olarak birbirine benzeyen veriler kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş daha sonra bunlar anlaşılabilir şekilde organize edilip yorumlanmışlardır. Araştırmanın verilerinin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. a- Öncelikle veriler kodlanmıştır. b- Veriler kodlara ve temalara göre organize edilip tanımlanmıştır. c- Elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın çözümlenmesi ve yorumlanmasında bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Bulgular bölümünde görüşme notları tırnak içinde verilmiş, daha sonra parantez içinde görüşmenin hangi elemana ait olduğu belirtilmiştir. Parantez içinde belirtilen kodlarda ilk rakam görüşme sırasını (1, 2, 3.....), ikinci olarak yer alan harf görüşme yapılan kişinin cinsiyetini (e=erkek, k=kadın), üçüncü olarak bulunan harf okul türünü (İ=ilkokul, O=ortaokul, L=lise) ifade etmektedir.

### BULGULAR ve YORUM

Araştırmada, “okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu” konusundaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı Muğla ili Yatağan ilçesinde görev yapan 15 okul müdürüne araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Yöneticilerin okul bütçesinin yönetimi hakkındaki görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Okul Bütçesi Yönetimi Hakkında Yönetici Görüşleri

Madde no	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıklıkla		Her zaman		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	2	13.33	1	6.66	4	26.66	4	26.66	4	26.66	3.46
2	0	0.00	2	13.33	3	20.00	7	46.66	3	20.00	3.73
3	0	0.00	2	13.33	4	26.66	5	33.33	4	26.66	3.73
4	1	6.66	0	0.00	0	0.00	3	20	11	73.33	4.53
5	0	0.00	4	26.66	3	20.00	7	46.66	1	6.66	3.33
6	1	6.66	0	0.00	1	6.66	4	26.66	9	60.00	4.33
7	0	0.00	0	0.00	2	13.33	3	20	10	66.66	4.53
8	0	0.00	2	13.33	2	13.33	9	60	2	13.33	3.73
9	0	0.00	1	6.66	1	6.66	6	40	7	46.66	4.07
10	0	0.00	0	0.00	5	33.33	9	60	1	6.66	3.73
11	0	0.00	2	13.33	3	20.00	5	33.33	5	33.33	3.67
12	3	20.00	5	13.33	2	13.33	4	26.66	1	6.66	2.67
13	1	6.66	2	13.33	6	40.00	6	40	0	0.00	3.13
14	1	6.66	1	6.66	1	6.66	6	40	6	40.00	4.00

Tablo 4'e göre, okul müdürleri, "her zaman" düzeyinde ( $\bar{x}=4.53$ ) okul çalışanlarının görüşlerinden faydalanmakta (Mad.4) ve öğretmenleri bilgilendirmektedir (Mad.7). Aynı şekilde okul müdürleri okul bütçesinin yönetiminde alınan kararlara "her zaman" düzeyinde ( $\bar{x}=4.33$ ) okul çalışanlarını kattıkları (Mad.6) görüşündedirler. Okul müdürleri okul bütçesinin yönetimi ( $\bar{x}=3.46$ ), bütçe sorunlarını çözebilecek becerilere sahip olma ( $\bar{x}=3.73$ ) ve plan yapma ( $\bar{x}=4.07$ ) konularındaki yeterliklerini "sıklıkla" düzeyinde görmektedirler. Usdan'a (2000) göre de, okul müdürlerinin okulda yasal mevzuatı uygulamak, programı yürütmek, okulun personel ve diğer ihtiyaçlarını gidermek, bütçeyi dengeli bir şekilde kullanmak, okulu güvenli bir yer haline getirmek ve toplumla ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütmek gibi rolleri vardır. Okul müdürlerinin bu görevlerini kendi ifadelerine göre yerine getirdikleri söylenebilir.

Mevzuatın okula maddi kaynak temin edilmesi konusunda (Mad.12) yönetime yeterli olanaklar tanınması maddesi ( $\bar{x}=2.67$ ) okul müdürleri tarafından en az katılım gösterilen maddedir. Bu bulguya göre, okula devlet tarafından yeterli kaynak aktarımı yapılmamasının yanında, okulun kendine kaynak yaratmasını da mevzuat kısıtlamaktadır. İfade yerinde olursa okul müdürleri okulun finansmanı konusunda neredeyse elleri kolları bağlı bırakılmışlardır. "Okul bütçesinin yönetimi konusunda herhangi bir problem yaşamam" maddesi ise (Mad.13) okul müdürlerince az katılım gösterilen ( $\bar{x}=3.13$ ) diğer bir maddedir. Esasen okul müdürlerinin bütçe yönetimi konusunda sorunları yoktur. Okul müdürlerinin yaşadıkları sorun yetersiz bütçe için kaynak bulma sıkıntısıdır.

Okul müdürlerinin okul çevresine okul bütçesini "sık sık" ( $\bar{x}=3.73$ ) açıklayıp farkındalıklar yaratmaya çalışmaktadırlar (Mad.10). Okul dışındaki ilgili kuruluşlarla "sık sık" ( $\bar{x}=3.67$ ) işbirliği içine girmektedirler (Mad.11). Castle ve Mitchell (2001), yaptıkları bir çalışmada mevcut işleyiş içerisinde müdürlerin görev ve rollerinden birisinin, okul içi ve çevresiyle olan ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek olduğu ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin görev ve rollerini uygun şekilde yapmalarına karşın okul dışından maddi destek sağlamalarında sorunlar vardır (Mad.5). Okul müdürleri okul dışından yeterli desteği ancak "ara sıra" ( $\bar{x}=3.33$ ) sağlayabilmektedirler.

Okulda yaşanan finans sorunları eğitim ve öğretim bakımından olumsuz sonuçlar yaratabilmektedir. Okul müdürleri okul bütçesi konusunda (Mad.8) öğrenci velilerini ( $\bar{x}=3.73$ ) "sık sık" bilgilendirmekte ve okulda zaten kıt olan kaynakları etkili kullanmak adına (Mad.14) savurganlığı önlemek için "sık sık" ( $\bar{x}=4.00$ ) sıkı tedbirler almaktadır. Okuldaki ekonomik kaynakların okulun amaçları doğrultusunda sağlanması, saklanması, değerlendirilmesi ve gerektiğinde öncelikler göz önünde bulundurularak kullanılması müdürün bilgisi dâhilindedir. Bu nedenle okul müdürünün eğitim ekonomisi, bütçeleme ve kaynakların kullanımları gibi bazı konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Dembowski, 2007; NASSP, 2007).

Muğla ili Yatağan ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul müdürlerinin (15 müdür) "okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimine ilişkin görüşlerini saptamak amacı ile geliştirilen yarı yapılandırılmış soru formunda yer alan sorular ve bu sorulardan elde edilen bilgiler aşağıda gösterilmiştir.

- MEB tarafından eğitim ve öğretime ayrılan kaynak ve bu kaynakların okullara dağılımı konusunda müdürlerin görüşleri nelerdir?
- MEB kaynağı dışında okul bütçesini oluşturan diğer kaynaklar nelerdir? Bu kaynaklardan okul için yeterince faydalanılıyor mu?
- Okulun finans sorunları nelerdir? Bu sorunlar yönetim tarafından nasıl çözülüyor?
- Okulların bütçe sorunlarının çözülmesi için öneriler nelerdir?



Buna göre,

Devlet tarafından eğitim ve öğretime ayrılan kaynak ve bu kaynakların okullara dağılımı konusunda müdürlerin görüşleri nelerdir? sorusuna 3 okul müdürü yanıt vermemişlerdir. Diğer 13 okul müdürü, devlet tarafından eğitim-öğretim için okullara ayrılan kaynakların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrılan yetersiz kaynaklar, okul müdürlerinin pek çok kısıntılar yapması ve titiz çalışmaları ile okulun ihtiyaçlarını ucu ucuna karşılayabilmektedir. Ak (1997) tarafından yapılan bir çalışmada devlet ve özel idare gelirlerinden eğitime ayrılan pay diğer ülkelerle kıyaslanmış ve bütçeden ayrılan ortalama %4.61'lik payın çok düşük olduğu, özel idare bütçelerinden eğitime ayrılan payın da il düzeyinde eğitime yapılan yatırımları karşılamadığı belirtilmiştir. Bu nedenle okullar kendi kaynakları yaratma çabası içindedirler. Okul müdürlerine göre, zaten yetersiz olan kaynaklar okullara bazen geç aktarılmakta, bu durum da zaten sıkıntılı olan okul finansmanını ayrıca zora sokmaktadır. Görüşme yapılan müdürlerden 6'sı kaynakların okullara adil dağıtılmadığını söylemiştir. Kaynak dağıtımında kurumların ihtiyaçları göz önüne alınmamaktadır. Müdürler ile yapılan görüşmelerden alınan bazı örnek yanıtlar aşağıda yanlarına parantez içinde satır numaraları ve kodları yazılarak belirtilmiştir.

*“Eğitim-öğretime ayrılan kaynaklar yeterli değil. Ayrılan kaynaklar okulların temel ihtiyaçlarını ancak karşılayabiliyor (14-15)” (1eİ).*

*“Dağılım eşit değil. İlköğretim okullarının durumu vahim (18-19)” (3kİ).*

*“Okullara hiçbir kaynak ayrılmıyor, her şey okullar tarafından karşılanıyor (51)” (9eO).*

*“İlkokul ve ortaokullar özel idare bütçesine bağlı olduğu için yeterli kaynak aktarılamamaktadır (55)” (10eO).*

*“Eğitime ayrılan kaynakların dağılımında kurumların ihtiyaçlarının karşılanmasında görüşler alınmamaktadır. Ayrılan ödenekler zamanında gönderilmemektedir. Kaynakların dağılımında okulların bildirdikleri ödenek istekleri dikkate alınmamaktadır (59-61)” (11eL).*

Eğitimin finansman kaynaklarını; konsolide bütçeden ayrılan kaynaklar, eğitime katkı payı (ilköğretim, 4306 sayılı Yasa gereğince), öğrenci katkı payı (yükseköğretim, 2547 sayılı Yasa gereğince), çıraklık ve meslekî-technik eğitimi geliştirme ve yaygınlaştırma fonundan ayrılan kaynaklar (3308 sayılı Yasa gereğince), döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirler, dernek gelirleri (okul yaptırma, onarım ve öğrenci koruma dernekleri vb), il özel idareleri bütçesinden ayrılan kaynaklar, halk (kişi ve kuruluşlar) katkıları-bağışlar, dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan krediler, burslar ve bağışlar, şeklinde ifade etmek mümkündür. MEB bütçesinin 2007-2013 yılları arasında Konsolide bütçe içindeki oranı incelendiğinde, MEB'e ayrılan bütçenin düzenli olarak artış göstermediği inişli çıkışlı bir seyir izlediği görülmektedir. Her ne kadar eğitimin en öncelikli sektör olduğu söylene de, bu istikrarsız, plansız durum bütçenin sektörlere dağılımında eğitimin öncelikli olmadığını bir göstergesidir. Yapılan araştırmalar, okulların öğretim yılı boyunca karşılaştıkları giderlerin her geçen yıl çeşitlenerek artma eğilimi içinde olduğu, buna karşılık devlet tarafından verilen ödeneklerin azalma gösterdiği yönündedir. Bu durumda resmi kaynaklarla karşılanamayan okul giderleri, resmi olmayan ve adına genellikle ek özel gelir kaynakları denilen mali kaynaklar ile karşılanmaya çalışılmaktadır (Menteşe, S. Vd. 2012). Eğitimin toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerini yerine getirilmesi, eğitime ayrılan kaynakların yeterliliğine ve bu kaynakların etkili ve verimli kullanımına bağlıdır. Ancak bütçede eğitime ayrılan pay eğitim talebini karşılamaya yetmemekte eğitim sisteminin en alt basamağını oluşturan ama işlerin yapıldığı eğitim politikalarının uygulandığı yer olan okullar kaynak yetersizliği nedeni ile asli işlerini bir kenara bırakarak kendi kaynaklarını kendileri yaratma çabası içine girmektedirler. Okul müdürlerinin bu durumdan memnun

oldukları söylenemez. Foley'in (2001) yaptığı bir araştırmada da müdürlerin sadece %23.2'si kaynak bulma rollerine dikkat çekmiştir.

Görüşme yapılan okul müdürleri devletin ayırdığı yetersiz kaynaklardan doğan açığı kapatmak, okuldaki eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütebilmek için okul bahçelerini çeşitli etkinlikler için üçüncü şahıslara kiralayarak ve okul kantininden gelirler elde ederek yapmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Okul müdürleri, okulda düzenlenen gezi programlarından arta kalan paralardan okul işleri için yararlanmaktadırlar. Okul müdürleri okula ek gelir sağlayabilmek için okul aile birlikleri aracılığı ile okulda yılsonu eğlenceleri, çaylar, kermesler düzenlemektedirler. Ayrıca, velilerin gönüllü bağışları ve okul çevresinden (belediyeler, sivil toplum örgütleri, özel sektör, meslek odaları, hayırseverler v.b) yapılan aynı ve nakdi yardımlardan faydalanmaktadırlar. Müdürler ile yapılan görüşmelerden alınan bazı örnek yanıtlar aşağıda yanlarına parantez içinde satır numaraları ve kodları yazılarak belirtilmiştir.

*“Okul bahçesinin kira gelirleri, okulda yapılan gezilerden kalan paralar, okul aile birliklerinin düzenlediği çay, kermes gibi etkinliklerden, yıl sonu eğlencelerinin düzenlenmesi, çevre şartlarına göre okula yapılan aynı ya da nakdi yardımlar (4-8)” (1eI).*

*“Okulun hiçbir gelir kaynağı yok ama her şey eksiksiz isteniyor. Maddi olarak çok zor durumdayız (20-21)” (3kI).*

*“Okul bütçesini okul kantin gelirlerinden tamamlıyoruz (42)” (7eO).*

*“Sivil toplum kuruluşları, özel sektör, meslek odaları ve kalkınma ajansları (56)” (10eO).*

*“Veli kaynaklı gelirler ihtiyaçların bir bölümünü karşılarken son zamanlardaki uygulamalar bu kaynakların kurumasına neden olmuştur. Özel ve resmi kuruluşlardan sağlanan kaynakların veli desteği olmadığı için kurduğunu görüyoruz (62-63)” (11eL).*

Okul müdürlerinin öğrenci velileri ve çevreden maddi destek sağlama girişimleri okulun toplumdaki statüsünü olumsuz etkilediği gibi, özellikle öğrenci velilerinin kendilerinden para talep edileceği düşüncesi ile okuldan uzak kalmaya özen göstermelerine de neden olmaktadır. Çağdaş okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri beklenen rollere dair yürütülen araştırmalar, müdürlerin en temel rollerini kolaylaştırıcı (*faciliator*) olarak tanımlamaktadır (Bartel, 1990; O'Hair ve Reitzug, 1997; Foley, 2001; Hall, 2005). Bu kapsamda Foley (2001) yaptığı araştırmada müdürlerin %77'sinin okulda işleri kolaylaştırma, %30,8'inin zamanı düzenleme, %23,2'sinin ekonomik kaynak bulma ve toplumla ilişkilerin geliştirilmesi rolleri üzerinde durduklarını ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin ekonomik kaynak bulma rolünün diğer rollerinden daha az önem içermesi bulgusuna rağmen devlet tarafından eğitime ayrılan yetersiz kaynak ve okulların giderek artan ihtiyaçları okul müdürlerinin velilerle ilişkiler, karar alma, okul bütçesi ve finans konularında daha aktif rol üstlenmelerini de gerektirmektedir.

Görüşme yapılan okul müdürleri devlet tarafından okula yeterince kaynak aktarımı yapılmadığı ve okul gelirlerinin de çok az olması nedeniyle okulun tamir ve tadilatlarında, telefon, elektrik ve su gibi fatura ödemelerinde, yakıt ve kırtasiye giderlerinde, eğitim-öğretimde kullanılmak ve bu hizmetleri yürütmek için gerekli olan araç, gereç ve donanımın temin edilmesinde parasal sıkıntılar yaşandığını ve tüm bu sorunların çözümünün okul müdürünün sorumluluğunda olması nedeni ile zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 15 kişilik çalışma grubunda tek bir okul müdürü okulunda finansman sorunu olmadığını söylemiştir. Bu soruyu 3 okul müdürü yanıtlamak istememiştir. Okul müdürleri eğitim ve öğretim için olumsuz sonuçları olabilecek bu problemleri çözebilmek amacı ile okuldaki eksikliklerin tamamlanmasını öğrenci velilerinden talep etmekte, hayırsever vatandaşlardan yardım istemekte, hatta müteahhit ve bazı firmalara bedava iş yaptırmaya çalışmaktadırlar. Okulun

kantin gelirleri okulun ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılmakta, kıt olan ödenekler mümkün olduğunca verimli kullanılmaya çalışılmaktadır. Okul müdürleri okul çevresini okula yardım için ikna etmeye uğraşmaktadır. Müdürler ile yapılan görüşmelerden alınan bazı örnekler aşağıdadır.

*“Okulun boya ve tamiratının yapımında, okulun telefon, elektrik, kalorifer giderleri, bahçe düzenlemesi, ihata duvarı giderleri, kırtasiye malzemesi giderleri, bilgisayar, yazıcı, fax, projeksiyon gibi donanım malzemesi giderleri (9-13)” (1eİ).*

*“Okulumuzda finans sorunu yok. Çünkü gelirimize göre harcama yapıyoruz (17)” (2eİ).*  
*“Velilerden yardım talep ediyorum. Hayırseverlere başvuruyoruz. Okul olduğu için tamirat işlerini bedavaya yaptırmaya çalışıyoruz (22-24)” (3eİ).*

*“Ödenekler verimli kullanılarak, veliler ikna edilerek, hayırsever destekleriyle ve kermesler düzenleyerek (71)” (13eL).*

Okul müdürleri okul bütçesi ile ilgili sorunların çözümü için devlet tarafından sağlanan bütçenin adil dağıtılması, bütçenin her okulun büyüklüğüne ve öğrenci sayısına göre oluşturulması gerektiği, her okula ayrı bütçe verilmesi, yerel yönetimlerden de okullara bütçe ayrılacağı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Görüşme yapılan müdürlerden 5’i bu konu için görüş bildirmezken 8 okul müdürü her okula ayrı bütçe oluşturulmasını istemiştir. Okul müdürlerinin hiçbirinin okulun çevreden elde edebileceği kaynaklar konusunda görüş bildirmemeleri ve öneride bulunmamaları dikkat çekici bulunmuştur. Yapılan görüşmelerden alınan bazı örnekler aşağıdadır.

*“Her okulun büyüklüğüne ve öğrenci sayısına göre bütçe verilmeli. Harcamaları ona göre yapın ve hesap verilebilir harcama yapın denebilir. Okullarda oluşturulan komisyonlar harcama yetkisine sahip olmalıdır (25-27)” (3kİ).*

*“Okulların bütçe sorununun çözülmesi için Milli Eğitim Bakanlığının her okula belli bir bütçe ayırması gerekmektedir (29)” (4eİ).*

*“Okullara öğrenci sayısına göre müstakil bütçeler verilmeli, yerel yönetimlerden okullara bütçe ayrılmalı ve eşit dağıtılmalı, veli olsun olmasın kişiler eğitime katkı için özendirilmeli (48-50)” (7eO).”*

*“Ödeneklerin talepler doğrultusunda yapılarak işlerin zamanından önce yapılması, yapılmış olan işlerin finansmanını halletmek çok zor (72)” (13eL).*

Okulların ihtiyaçlarını en iyi yine okullar bilmektedir. Ancak okullara kaynak aktarımında okullara sorulmamaktadır. Okullara ayrılan ödenekler okulun ihtiyaçlarına uygun olmadığı gibi adil de dağıtılmamaktadır. Okul müdürleri okullarının bütçesi oluşturulurken kendilerine sorulmasını istemektedirler. Bütçe yapım sürecine okulların etkisi sınırlıdır. Zaten kıt olan kaynakların etkili verimli olması isteniliyorsa, okullar bütçe önceliklerinin belirlenmesinde ve harcamalarda yetkili ve sorumlu olmalıdır. Eğitim bütçesinin yapılmasına, okuldan başlanmalıdır (Vollansky ve Bar-elli, 1995: 61; Başaran 1994: 144). Okula örgütünde, maliyet-etkililik arasında ilişkinin kurulamaması, okulların başta personel olmak üzere bina, araç, gereç ve donatım vb. giderlerinin merkezden karşılanması ve okulun kendi kendine yetebileceği bir sistem olmasını sağlayıcı bütçe yapma yetkisi esnekliğinin olmaması mevcut kaynakların da verimli kullanımını olumsuz etkilemektedir (Aytaç, 2000: 9-10).

## SONUÇ

Toplumun ve bireylerin istek ve beklentilerini karşılamak üzere kurulan ülke kalkınmasında önemli bir role sahip olan okullar, eğitim hizmetini finanse etmeyi üzerine alan devletin yeteri miktarda kaynak ayırmaması nedeni ile zor durumdadır. Konsolide bütçe içindeki Milli Eğitime ayrılan payda bir istikrar yoktur. Bu istikrarsızlığa bakılarak devletin eğitime özel önem verdiğini söylemek zordur. Devlet bütçesinden bazı sektörler maalesef eğitimde kısıntı yapılarak daha fazla pay elde edebilmektedir. Okula aktarılan ve okulu finanse edecek kaynak kıttır. Ancak okuldan çağın gereklerine uygun olarak nitelikli, eksiksiz eğitim ve öğretim yapması beklenmektedir. Okullar kendilerine aktarılan yetersiz kaynaklara okulu ayakta tutabilmek için ek kaynaklar yaratmak durumunda kalmışlardır. Okulu finanse etmek için kendilerine güçlük kaynak yaratan okullar, Bakanlığın yaratılan bu ek kaynaklardan bazılarını çekinceler koyması nedeni ile bir de bu şekilde sorunlar yaşamaktadır. Okul müdürleri okul bahçesinin kira gelirleri, geziler, çay, kermes gibi etkinlikler, okul kantin gelirleri, bağışlar, özel sektör yardımları gibi çok çeşitli kaynaklardan para sağlamaya çalışmaktadır. Her okulun ayrı bir bütçesi yoktur. Okula kaynak aktarımında okulların görüşleri alınmamaktadır. Kaynaklar okullara adil bir şekilde dağılmamaktadır.

## Öneriler

Aynı çalışmada okul müdürlerinden okula kaynak sağlama konusunda önerilerde bulunmaları istenmiştir. Bu öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Eğitime devlet desteği artırılarak devam ettirilmelidir. Eğitim giderlerine velilerin doğrudan katkıları sağlanmalıdır. Her tür gelir ve gider belgeye bağlanmalı ve veli denetimine açık olmalıdır. Okullar yerel yönetimlere devredilmeli ya da özelleştirilmelidir. Her okulun büyüklüğüne ve öğrenci sayısına göre bütçe verilmelidir. Okullarda oluşturulan komisyonlar harcama yetkisine sahip olmalıdır. Okulların bütçe sorununun çözülmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın her okula belli bir bütçe ayırması gerekmektedir. Yerel yönetimlerden okullara bütçe ayrılmalı ve eşit dağıtılmalı. Eğitime katkı özendirilmelidir. Ödeneklerin okullara zamanında gönderilmesinin sağlanması gerekmektedir.

Bu önerilere ilaveten; okulun bütçe sorunlarını çözmek, okul müdürlerini ve öğretmenleri para toplayan devlet memuru olma konumundan çıkartmak amacı ile, Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kaynak bulma, toplama ve bunları harcama sorumluluğu ve yetkisi olan bir ek bütçe fonu oluşturulabilir. Eğitim ve öğretim niteliğinden ödün vermeden öğrenci birim maliyetlerinin azaltılması için çalışmalar yapılabilir. Eğitimde özel sektörün payının artmasının eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini giderek daha çok zedelediği düşüncesinden yola çıkılarak, eğitim politikalarının sosyal devlet anlayışını destekler şekilde planlanması ve devletin eğitime desteğini ihtiyaçlara yetecek düzeyde artırarak devam ettirmesi sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Ak, T. (1997). *Türk Eğitim Sisteminin Ekonomik Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Apaydın, Y. (2008). Türkiye'de Yoksulluk ve Eğitim İlişkileri. *İlem yıllık. yıl 3, sayı 3*, ss.49-64.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bartell, C.A. (1990). Outstanding secondary principals reflect on instructional leadership. *High School Journal*, 73, 118-128.

- Başaran, i. Ethem. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Castle, J. B., & Mitchell, C. (2001). Roles of elementary school principals in Ontario: tasks and tensions, executive summary. *Ontario Principals' Council*, 1-9.
- Dembowski, F. (2007). The Changing Roles of Leadership and Management in Educational Administration, Retrieved from: [http://cnx.org/content/m14280/1.13\(30\), 1-58](http://cnx.org/content/m14280/1.13(30),1-58).
- Er, R. (2006). "Türkiye'de Eğitim Kalitesi", <http://www.ozelokullardernegi.org.tr/haber082.htm>.
- Foley, R.M. (2001). Professional development needs of secondary school principals of collaborative-based service delivery models. *The High School Journal*, 85 (1), 10-23.
- Hall, P. A. (2005). The Principal's Presence and Supervision to Improve Teaching, *SEDL Letter* 17(2), 12-16.
- Işık, H. ve Alpay, A. (2004). Problems Faced in the Process of Strategic Planning in Education: A Study Conducted in Çanakkale. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3. 349-363*.
- Kavak, Y., Ekinçi, C. E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde Kaynak Arayışları: Bir Araştırma. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti
- Lott, John, (2006). "Eğitim Niçin Devlet Tarafından Sunulmaktadır? Eleştirel Bir Çalışma", (Çev:MetinMeriç)  
<http://www.canaktan.org/ekonomi/ozellestirme/kamuekonomisi-genisleme/meric-lott-education.htm>.
- Lunenburg, F.C., Ornstein, A.C. (2012). *Educational administration*. Wadsworth: Cengage Learning.
- MEB (2013). Milli Eğitim İstatistikleri. Ankara.
- Menteşe, S., Üstün, A., Gökdelen, A. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okulun Parasal Kaynaklarını Yönetme Yeterlikleri (Ordu İli Örneği). *Hitit üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (5) (2), 43*.
- Miles, M. B., Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Muter, N. B. ve Gökbnar, R. (2006). "21. Yüzyıla Doğru Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Çağdaştırılması", [http://www.canaktan.org/yonetim/toplam\\_kalite/kamuda-toplam-kalite/muter-egitim-hizmetleri-kalite.pdf](http://www.canaktan.org/yonetim/toplam_kalite/kamuda-toplam-kalite/muter-egitim-hizmetleri-kalite.pdf).
- NASSP (2007). Changed Role—Preparing For The Future, Changing Role of the Middle Level and High School Leader: Learning from the Past—Preparing for the Future, *National Association of Secondary School Principals*, 61-63.
- OECD (2009). Education at a glance. Paris: OECD.
- O'Hair, M.J., Reitzug, U.C. (1997). Restructuring schools for democracy: principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 7, 266-286.
- Usdan, M. (2000). Leadership for Student Learning: Reinventing The Principalship, *Institute For Educational Leadership*, 1 24.
- Vollansky, A. ve Bar-Elli D. (1995). "Moving Toward Equitable School-Based Management", *Educational Leadership*, Vol.53, No.4, 61.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (göz. geç. 5. basım.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage.

## Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Yönteminin Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

### Secondary School Students' Views on the Classroom Practices of Mathematical Modelling Method

Demet Deniz<sup>1</sup>

Levent Akgün<sup>2</sup>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yöntemine ve bu yöntemin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma matematiksel modelleme etkinliklerinin uygulandığı sınıflardan seçilen sekiz ortaöğretim öğrencisi ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler öğretmen adaylarının sunmuş olduğu matematiksel modelleme problemlerinin derslerinde önceden karşılaştıkları matematiksel problemlere göre daha kavratıcı, ilgi çekici ve düşündürücü olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca matematiksel modelleme problemlerinde matematiksel kavramların günlük hayatta ne işe yaradığını gördüklerini, günlük hayattaki bir durumu matematiksel denklem ve formüllerle gösterebildiklerini, grup çalışmasının çok faydalı olduğunu ve derslerinde bu tür problemlere yer verilmesini olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** matematiksel modelleme, ortaöğretim öğrencileri, matematiksel modelleme etkinlikleri

**Abstract:** The aim of this study is to determine secondary school students' views regarding the mathematical modeling method and classroom practices of this method. Case study design, being one of qualitative research designs, was used in this study. The study was conducted with eight secondary school students who were selected among the classrooms in which mathematical modeling tasks were performed. The semi-structured interview form was used as the data collection tool. Content analysis was used in analyzing the data. At the end of the study, the students stated that the mathematical modeling problems presented by the preservice teachers were more comprehensible, interesting and challenging compared to the mathematical problems that they had encountered before in the courses. Furthermore, they stated that they realized the function of mathematical concepts in real world in mathematical modeling problems; that they were able to represent a real world situation via mathematical equations and formulas; that the group study was very useful; and that they found it positive to feature such problems in the courses.

**Keywords:** mathematical modeling, secondary school students, mathematical modeling tasks

## GİRİŞ

Matematik eğitiminin amacı, gerçek problem durumlarında etkili çözümler üretebilen, öğrendiği matematiği günlük yaşamında etkili bir şekilde kullanabilen, matematiğin gerçek dünya ile olan sıkı ilişkisinin farkında olan ve böylece matematikten korkmak yerine ondan zevk alan ve onu seven bireylerin yetiştirilmesidir (Doruk, 2010). Matematik dersleri sınıflarının kalabalık olması, öğretim programının yoğun olması ve sınav sisteminin öğrencileri test çözmeye yönlendirmesi gibi nedenler, öğrencilerin matematiği sıkıcı, soyut ve gerçek dünya ile ilişkisiz görmelerine sebep olmaktadır. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin olumsuz düşüncelerini değiştirebilmek için derslerinde daha çok günlük hayatlarında matematiğin önemini anlayabildikleri ve gerçek matematiksel problemleri çözebildikleri örnekler ele alınmalıdır (Huang, 2012; Kaiser ve Schwarz, 2006). Gerçek hayat problemleri ile matematik arasında ilişki kurmada ise matematiksel modellemenin rolü büyüktür. Çünkü matematiksel modelleme gerçek hayattaki bir durumun

<sup>1</sup> Arş.Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü, ddeniz@agri.edu.tr

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi, KK Eğitim Fakültesi, Matematik Öğretmenliği Bölümü, levakgun@atauni.edu.tr

matematiksel olarak ifade edilme sürecidir (Kertil, 2008). Matematiksel modelleme gerçek hayat problemlerinin soyutlaştırılması, matematikleştirilmesi, çözülmesi ve değerlendirilmesi olarak da tanımlanabilir (Haines ve Crouch, 2007). Matematiksel modelleme süreci bir gerçek hayat durumu ile başlar. Gerçek model elde edebilmek için durum basitleştirilir, sonra bu model matematikleştirilerek matematiksel model ortaya çıkarılır. Bu süreçte matematiksel düşünceler gerçek durumların yeniden yorumlanması gereken matematiksel sonuçları üretirler. Bu sonuçların doğruluğu kontrol edilmelidir. Problem çözmenin yetersiz olduğu durumlarda bu süreç tekrar edilebilir olmalıdır (Kaiser ve Schwarz, 2006). Modelleme sürecinde problemler gerçek hayat durumlarıyla başladığı için öğrenciler durumla ilgili soruları formüle ederler ve soruları araştırmak için kendi matematiksel bilgilerinin kullanılabilirliğini hakkında düşünürler. Bu durum matematiksel kavrayışın gelişimini destekler (Swan, Turner, Yoon ve Muller, 2007). Araştırmalar matematiksel modellemenin, öğretimde kullanılmasının öğrencilerin gerçek dünyayı en iyi şekilde anlamalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Çünkü matematiksel modelleme matematiksel fikirlerin uygulanabilirliğini göstererek öğrencilerin okul matematiği ile gerçek dünya arasında bağlantı kurmalarını sağlamaktadır (Zbiek ve Conner, 2006). Bu etkinliklerle çalışma sürecinde öğrencilerin matematiksel fikirleri, matematiksel dilleri ve tablo ve verileri kullanmalarındaki akıcılıkları gelişmektedir (English, 2006). Modelleme sayesinde öğrenciler gerçek dünyayı daha iyi anlamaları için bir araç olan matematik ile soyut yapıdaki matematik arasında köprü kurabilirler (Henn, 2007). Matematiksel modelleme; öğrenmenin motivasyon, kavramsal öğrenme, kapsamlı ve kalıcı öğrenme, matematiksel yeteneklerin gelişiminde katkı sağlama, matematiksel dünyayı somutlaştırma gibi boyutlarını da güçlendirmektedir (Biembengut, 2007; Blum ve Ferri, 2009). Matematiksel modelleme etkinliklerinde model oluşturma ve modeli genelleme ilkeleri, geliştirilen bir modelin paylaşılabilir ve tekrar kullanılabilir olmasını sağlamaktadır. Modelleme etkinliklerinin sosyal etkileşim için çok uygun oluşu, bu etkinliklerin grup çalışması şeklinde yapılmasını gerektirir (Doruk, 2010). Modelleme etkinliklerinde öğrenciler özellikle küçük gruplarla çalışırlar (English, Fox ve Watters, 2005; Eric, 2010; Fox, 2006). Çünkü bu şekilde çalışma modelleme sürecini kolaylaştırır (English, 2006). Ayrıca grup çalışması ile çalışma; planlama, gözlemlenme, modelleme problemlerini kullanma ve yapılandırma gibi bileşenleriyle öğrencilerin matematiksel düşünmede var olan deneyimlerine katkıda bulunmaktadır (English, 2006). Ülkemizde ortaöğretim matematik öğretim programında öğrencilerin matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilmeleri, bunları günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabilmeleri amaçlanarak matematiksel modelleme becerisini kazanmaları hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Öğrencilerin matematiksel modelleme becerisine sahip olmalarında ise hiç kuşku yok ki öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin bu rollerini yerine getirmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında matematiksel modelleme yöntemi üzerinde durulması gereklidir. Öğretmen adayları matematiksel modellemeyi teorik olarak öğrenmenin yanında bu yöntemde uygun etkinlikler hazırlayıp staj yaptıkları okullarda uygulama yaptıkları zaman deneyim kazanacaklardır. Ancak ortaöğretim okullarında bu uygulamalar yapılırken öğrencilerin bu konudaki düşünceleri de oldukça önemlidir. Çünkü bu yöntemin kullanılması en çok öğrencileri etkileyecektir. Son yıllarda ülkemizde bu yöntemin sınıf içi uygulamalarına dair çalışmalar yapılsa bile ortaöğretim öğrencilerinin bu uygulamalara yönelik düşüncelerini yansıtan bir çalışma yapılmamıştır. Bu yüzden bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yöntemine ve bu yöntemin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yöntemine ve bu yöntemin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan bakıldığında araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni esas alınmıştır. Çünkü durum çalışmaları insanların, sorunların ya da programların yakından incelendiği (Hays, 2004) ve araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolünün çok az olduğu durumlarda “nasıl” ve “niçin” sorularının incelendiği bir yöntemdir (Yin, 2002).

### 2.2. Katılımcılar

Bu çalışma, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının staj yaptıkları bir devlet okulunda matematiksel modelleme etkinliklerinin uygulandığı sekiz ortaöğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulamalar aynı okuldaki dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıflarda gerçekleştiği için görüşmelerin yapıldığı bu öğrencilerin üçü dokuzuncu sınıftan, üçü onuncu sınıftan ve ikisi on birinci sınıftan seçilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler kendilerini ifade edebilen ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler Ö1, Ö2, ... ,Ö8 şeklinde kodlanarak çalışmada isimlerine yer verilmemiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışma 2011-2012 bahar yarıyılında Erzurum il merkezinde ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının staj yaptığı bir devlet okulunda yapılmıştır. Çalışma Atatürk Üniversitesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersinde yürütülmüştür. Öğretmenlik uygulaması dersi, uygulama okulunun ders öğretmenleri ile sorumlu öğretim elemanlarının ortak gözetiminde haftada sekiz (8) saat ve en az bir yarıyıl (dönem) devam eden bir ders olarak düzenlenmektedir. Bu sekiz saatin altı saatlik uygulama kısmı uygulama okulunda ve iki saatlik teorik kısmı Fakülte'de işlenmektedir. Bir öğretim elemanının gözetiminde olan gruba matematiksel modelleme yöntemine yönelik kısa bir ön bilgi verildikten sonra bu konuya ilgi duyan ve grup faaliyetlerine katılmaya istekli olan altı tane ortaöğretim matematik öğretmeni adayı seçilmiştir. Seçilen adaylara beş hafta boyunca iki saatlik teorik kısımda doktora çalışmasını matematiksel modelleme konusunda yapmakta olan araştırmacının kendisi ve bu konuda çalışmaları olan bir matematik eğitim uzmanı tarafından bu yöntem tanıtılmıştır. Bu süreçte öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerinde matematiksel modelleme yöntemini içeren etkinlikler hazırlamışlar ve bunları staj okullarında uygulamışlardır. Yapılan uygulamalar araştırmacı tarafından matematiksel modelleme adımları ışığında gözlemlenmiştir ve bu sürecin doğru bir şekilde yürütüldüğü sonucuna varılmıştır. Yaklaşık üç ay süren çalışmanın sonunda öğrencilerin matematik derslerinde günlük hayat problemleriyle karşılaşma durumları, öğretmen adaylarının sunduğu etkinliklerdeki problemler ile derslerinde işledikleri diğer problemler arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin neler olduğu, grup çalışmasının yapılmasının bu süreçte onları nasıl etkilediği, etkinliklerdeki problemlerin günlük hayatta matematiğin kullanılmasına yönelik düşüncelerini nasıl etkilediğini ve matematik derslerinde bu tür etkinliklere yer verilmesiyle ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır [Ek]. Öğretmenlerin modelleme sürecindeki rolleri öğrencilere rehber olmak, onları modellemenin her aşamasında özgür bırakmak ve onların matematiksel gelişimlerini dolaylı olarak desteklemektir (English, Fox & Watters, 2005; Siller & Kuntze, 2011). Bu yüzden hazırlanan görüşme formu ile aynı



zamanda öğrencilerin, öğretmen adaylarının bu tarz etkinlikleri sunuş tarzı ile ilgili görüşleri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında Aydın (2008), Doruk (2010), Özer Keskin (2008)'in çalışmalarından faydalanılmıştır. Görüşme formları hazırlanırken, bu formların amacımıza uygun olabilmesi açısından doktora çalışmasını bu alanda yapmakta olan araştırmacının kendisi ve bu konuda çalışmaları olan bir matematik eğitimi uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce gönüllü olarak görüşmeye katılacak öğrenciler belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. 10-15 dakika süren görüşmeler aynı gün içerisinde çözümlenmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Elde edilen veriler için kategori ve kod listesi oluşturulmuştur. Belirlenen kategoriler ve kodlar nitel araştırma alanında uzman bir kişi ve doktora çalışmasını matematiksel modelleme konusunda yapmakta olan bir alan eğitimcisi bir kişi tarafından ayrı ayrı incelenmiş kodların uyuşum yüzdesi %80 oranında gerçekleşmiş, daha sonra bu uzman kişiler bir araya gelerek kodlar üzerinde bir anlaşmaya varılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşme verilerinin analizinden elde edilen kategoriler, kodlar ve kodlara ilişkin frekanslar Tablo 1'de yer almaktadır. Tabloda yer alan frekanslar her bir kodun kaç öğrenci tarafından bahsedildiğini vermektedir.

### BULGULAR

Bu bölümde ortaöğretim öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan verilerden elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Burada elde edilen bulgulara değinilirken katılımcıların kimliklerinin korunmasına yönelik her bir katılımcıya bir numara verilmiştir. Katılımcılar Ö1, Ö2,..., Ö8 şeklinde numaralandırılmıştır.

Tablo 1: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşmesine Ait Kategori, Kod ve Frekans Tablosu

Kategoriler	Kodlar	Açıklamalar	Frekanslar
Okul matematiği ile günlük hayat arasında bağlantı kurabilme	Konular günlük hayatla ilişkisiz	-	2
	Test tekniği	Test tekniği ön planda	1
	Bağlantı kurabiliyorum	-	3
	Öğretmen adaylarının yardımı	Öğretmen adaylarının sunduğu etkinlikler yardımıyla kurabiliyorum	2
Matematik derslerinde gerçek hayat problemleri ile karşılaşma durumu	Karşılaştık	İndirim, oran- orantı, kâr, faiz problemlerinde gerçek hayat problemleri ile karşılaşmıştık.	3
	Karşılaşmadık	-	5
Öğretmen adaylarının sunmuş olduğu etkinliklerdeki problemler ile öğretmenlerinin sunduğu problemlerin arasındaki farklar	Matematik-günlük hayat ilişkisi	Öğretmen adaylarının etkinliklerinin daha çok gerçek hayatla ilişkili olması	6
	Kavratma	Kavramların nerden geldiği, ne işe yaradığı	2
	Düşündürmeye sevk etme	-	3
	Kolay öğrenilir	-	4
	Aktif katılım	Öğrencilerin çözüm üretmesi	2
	Matematiksel model oluşturma	Günlük hayattaki bir durumu matematiksel denklem ve formüllerle gösterme	2
	İlgi çekici	İlgi çekici, eğlenceli, dikkat çekici	2

Öğretmen adaylarının sunmuş olduğu etkinliklerdeki problemler ile öğretmenlerinin sunduğu problemlerin benzerlikleri	Kanıtlama	Matematiksel olarak bir şeyin neden doğru olduğunu kanıtlama	6
Öğretmen adaylarının etkinlikleri sunuş şekli	Güzel	-	7
	Öğretmen rehber	Yol gösterici	1
	Öğrenci aktif	Öğrencilerin çözümü kendilerinin bulması	2
	Normalden farklı (sıra dışı)	-	1
	İlgilenme	Öğrencilerle ilgilenilmesi	2
	Düşündürmeye sevk edici	-	2
Grup çalışmasının etkisi	Bilgi alış- verişi	-	2
	Yardımlaşma	İyi öğrencilerin zayıf öğrencilere yardım etmesi	5
	Ortak düşünceye varma	Grup elemanlarının birbirini ikna ederek düşünme birliği	3
	Yaratıcılık	-	2
	Farklı bakış açılarını görme	Farklı düşüncelerin varlığını fark etme	1
	Öğretmen adaylarının sunduğu etkinliklerdeki problemlerin günlük hayatta matematiğin kullanılmasına etkisi	Matematiğin kullanılışlığı	Matematiğin günlük hayatta nerde kullanıldığının anlaşılması
Derslerde bu tür etkinliklere yer verilmesi	Öğretici	Daha kolay ve kalıcı öğretme	5
	Aktif katılım	Öğrencinin çözümü kendisi bulması	3
	Olumlu tutum	Matematik dersine karşı olumlu tutum	1
	Başarıyı arttırma	-	1
	Matematik- günlük hayat ilişkisi	Matematik dersi ile günlük hayat arasında ilişki kurma	1
	Düşündürmeye sevk edici	-	1

### 3.1. Öğrencilerin Okul Matematiği İle Günlük Hayat Arasında Bağlantı Kurabilmelerine İlişkin Görüşleri

Ortaöğretimdeki öğrencilere okulda öğrendikleri matematik konuları ile günlük hayatları arasında bağlantılar kurup kuramadıkları sorulduğunda öğrencilerin verdiği cevaplar incelenip “Okul Matematiği İle Günlük Hayat Arasında Bağlantı Kurabilme” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında *konular günlük hayatla ilişkisiz, test tekniği, bağlantı kurabiliyorum ve öğretmen adaylarının yardımı* kodları yer almaktadır. Burada *test tekniği* kodu ile test tekniğinin ön planda olması ve *öğretmen adaylarının yardımı* kodu ile öğretmen adaylarının sunduğu etkinlikler yardımıyla bağlantı kurabildikleri ifade edilmiştir.

Konuların günlük hayatla ilişkisiz olduğuna ilişkin Ö1’in düşüncesi şöyledir:

“Yani konular fazla alakalı olmadığı için günlük hayatta çok fazla bana yararı olmuyor bu konuların.”

Test tekniği ön planda olduğu için günlük hayat ile matematik arasında bağlantı kuramadığını belirten Ö4’ün düşüncesi ise şöyledir:

“Yani derslerde test yöntemi uygulandığı için çok fazla gerçek hayata yansıtıyoruz bunu.”

Yapılan etkinliklerden önce de günlük hayat ile matematik arasında bağlantı kurabildiğini belirten Ö7’nin düşüncesi şöyledir:

“Kesinlikle kurabiliyorum, mesela örnek vereyim günlük hayatımızdan günlük hayatımızda özellikle günümüzde yaygın olan, binaların yapımı, inşaatlarda matematikle karşılaşıyoruz, örneğin ta bu eskiden gelen bir şey, örneğin medreselerin, hanların yapımında ve günümüzde de binaların yapımında matematik kullanılıyor, yani matematiksiz bir bina yapılamaz diye düşünüyorum.”

Burada Ö7 günlük hayat ile matematik arasında inşaatlardaki hesaplamaları örnek vererek bağlantı kurabildiğini açıklamıştır.

Ayrıca iki öğrenci, öğretmen adaylarının yaptıkları uygulamalar sonrası bu etkinlikler sayesinde günlük hayat ile matematik arasında bağlantı kurabildiğini belirtmiştir. Bu konudaki Ö6'nın düşüncesi şu şekildedir:

*“Önceden kuramıyordum ama bu hocalarımızın yaptırdığı etkinlikler sonucunda bazı şeyleri düşünmeye başladım.”*

Ö6 daha önceden matematik ile gerçek hayat arasında bağlantı kuramadığını ancak matematiksel modelleme içeren problemlerin yardımıyla matematik ile gerçek hayat arasında bağlantı kurabildiğini açıklamıştır. Buradan hareketle modelleme etkinliklerinin öğrencilerin matematiksel modellemeye ilişkin farkındalıklarını artırdığını söyleyebiliriz.

### **3.2. Öğrencilerin Matematik Derslerinde Gerçek Hayat Problemleri İle Karşılaşma Durumuna İlişkin Görüşleri**

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin daha önce matematik derslerinde matematiksel bilgilerini kullanmalarını gerektiren gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya gelmelerine ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde “Matematik Derslerinde Gerçek Hayat Problemleri İle Karşılaşma Durumu” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori *karşılaştık ve karşılaşmadık* şeklindeki kodlardan oluşmaktadır. *Karşılaştık* kodu ile öğrencilerin daha önceden matematik derslerinde gerçek hayat problemleriyle karşılaştıkları ve bu problemlerin indirim, oran- orantı, kâr, faiz problemleri olduğu ifade edilmek istenmektedir.

Daha önceden matematik derslerinde gerçek hayat problemleriyle karşılaştığını belirten Ö1 ve Ö3'ün düşünceleri sırasıyla şöyledir:

*“Evet, geldik, karşı karşıya geldik. Özellikle bu indirim konularında %50, %20 indirim oluyor mesela onun fiyatını bulmamda bana yardımcı oldu daha çok. Yani fonksiyon gibi konularda yardımcı olmasa da oran orantı, indirim konularında bana çok yardımcı oldu.”*

*“Şimdi bu burada yani gerçek hayatta kullandığımız zaman matematiği düşündüğümüzde mesela gerçek hayatta babam bankaya araba alacaktı faiz hesaplaması yapıyorduk.”*

Ö1 ve Ö3 derslerinde yüzdellik hesaplama ve faiz hesaplama konularında gerçek hayat problemleriyle karşılaştıklarını ancak fonksiyon gibi konularda gerçek hayat problemleriyle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Daha önceden matematik derslerinde gerçek hayat problemleriyle karşılaşmadığını belirten Ö7'nin düşüncesi ise şöyledir:

*“Yok, şu ana kadar pek yani öyle bir problemle karşılaşmadık maalesef.”*

Öğrencilerin daha önce matematik derslerinde matematiksel bilgilerini kullanmalarını gerektiren gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya gelmelerine ilişkin, üç öğrenci daha önce işçi havuz ve yüzde- faiz gibi problem türleriyle karşılaştıklarını belirtirken, beş öğrenci daha önce gerçek hayat problemleri ile karşılaşmadıklarını belirtmiştir.

### **3.3. Öğrencilerin Öğretmen Adaylarının Sunmuş Olduğu Etkinliklerdeki Problemler İle Öğretmenlerinin Sunduğu Problemlerin Arasındaki Farklara İlişkin Görüşleri**

Öğrencilere “Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde sunmuş oldukları etkinliklerde yer alan problemlerle öğretmeninizin önceden derslerinde çözdüğü problemleri karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?” sorusu sorulduğunda elde edilen cevaplar incelenip “Öğretmen Adaylarının Sunmuş Olduğu Etkinliklerdeki Problemler İle Öğretmenlerinin Sunduğu Problemlerin Arasındaki Farklar” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoride *matematik-günlük hayat ilişkisi, kavratma, düşündürmeye sevk etme, kolay öğretme, aktif katılım, matematiksel model oluşturma ve ilgi çekme*

kodları bulunmaktadır. *Matematik-günlük hayat ilişkisi* kodu ile öğretmen adaylarının göstermiş oldukları etkinliklerdeki problemlerin daha çok gerçek hayatla ilişkili olduğu, *kavratma* kodu ile kavramların nereden geldiği, bu kavramların günlük hayatta ne işe yaradığı ve *matematiksel model oluşturma* kodu ile de günlük hayattaki bir durumu matematiksel denklem ve formüllerle gösterme ifade edilmek istenmiştir.

Öğretmen adaylarının etkinliklerindeki problemlerin daha çok gerçek hayatla ilişkili olduğuna, kavratmaya, düşündürmeye sevk etmeye, kolay öğrenilir olmaya ve ilgi çekmeye yönelik Ö5'in düşünceleri şu şekildedir:

*“Öğretmenimizle genel olarak gerçekten matematik olarak işliyorduk, formüle falan dayanarak bu öğretmen adaylarının getirdiği etkinliklerle daha iyi anlaşılır biçime koydu. Temelini öğrendik bu konuların. Günlük hayatta karşılaşılabileceğini öğrendik, daha dikkat çekici oldu yani.”*

Öğretmen adaylarının sunduğu etkinliklerdeki problemlerin öğretmenin sunduğu problemlerden farklı olarak matematiksel model oluşturma, düşündürmeye sevk etme ve aktif katılımı sağlamasına yönelik Ö3'ün düşünceleri şöyledir:

*“Şimdi tabi o etkinliklerde bizzat biraz düşünme süresi verilmişti. O problemlere baktığımız zaman biraz da hani asıl bizim ilk önce yapmamız gereken problemin çözüm yolunu bulmamızdı, bir formül, o denklemi yazabilmemizdi. Bunun için de bizim düşünmemizi sağlamıştı. Düşünmemize yön veren bir çalışmaydı. Ama diğer sorulara baktığımız zaman diğer sorularda böyle direkt işte denklemler soruda verilmiş siz de hazır onları çözebiliyorsanız çözersiniz bilginiz varsa. Bu etkinlikte ben şunu gördüm: biz günlük hayattaki bir problemi düşüneceğiz, kendi kafamızda bir yön belirleyeceğiz, denklemi bulduktan sonra kendimiz çözeceğiz. Yani baştan sona doğru problemin içinde yaşarsak çözebiliriz.”*

Burada Ö3 öğretmen adaylarının sundukları problemlerle günlük hayattaki bir durumu matematik diline çevirdiklerinden bahsetmiştir. Yani matematiksel modelleme sürecinden bahsetmiştir. Bu süreçte problemleri kendileri çözdükleri için derse katılımlarının olduğunu ve düşünmeye sevk edildiklerini belirtmiştir.

Tablo1'de verilen kod ve frekanslar incelendiğinde öğrencilerin altısının matematiksel modelleme etkinliklerindeki problemlerin farklılığı olarak bu problemlerin matematik ile günlük hayat arasında ilişki kurulmasını sağladığını belirttiği, dördünün ise öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirttiği görülmüştür.

### **3.4. Öğretmen Adaylarının Sunmuş Olduğu Etkinliklerdeki Problemler İle Kendi Öğretmenlerinin Sunduğu Problemlerin Benzerliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Öğrencilere “Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde sunmuş oldukları etkinliklerdeki problemlerle öğretmeninizin önceden derslerinde çözdüğü problemleri karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?” sorusu sorulduğunda elde edilen cevaplar incelendiğinde yukarıda verilen kategoriye ek olarak bir de “Öğretmen Adaylarının Sunmuş Olduğu Etkinliklerdeki Problemler ile Öğretmenlerinin Sunduğu Problemlerin Benzerlikleri ” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoride *kanıtlama* kodu bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının sunduğu etkinliklerde yer alan problemler ile öğretmenlerinin sunmuş olduğu problemlerin kanıtlama açısından benzer olduğunu belirten Ö5'in düşüncesi şöyledir:

*“Benzer yönleri, öğretmenimiz de kanıtlıyordu yani, bu şekilde ‘ne, nasıl, neden’ öğrendiğimizi falan gösteriyordu.”*

Ö5 öğretmen adaylarının sunmuş oldukları problemler ile kendi öğretmenlerinin derslerinde sunduğu problemlerin benzerlikleri olarak her ikisinin de matematiksel ifadelerin kanıtlanmasında yardımcı olduğunu belirtmiştir.

### 3.5. Öğrencilerin Öğretmen Adaylarının Etkinlikleri Uygulama Şekline İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının modelleme sürecindeki rollerini belirlemek amacıyla öğrencilerden öğretmen adaylarının bu tür etkinlikleri uygulama şeklini nasıl buldukları sorulduğunda verilen cevaplar analiz edildiğinde “Öğrencilerin Öğretmen Adaylarının Etkinlikleri Uygulama Şekli” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori altında *güzel, öğretmen rehber, öğrenci aktif, normalden farklı, ilgilenme ve düşündürmeye sevk edici* kodları yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının uygulama şeklini güzel bulan ve öğretmenin rehber olduğunu düşünen Ö3 şunları söylemiştir:

*“Uygulama şekli gayet güzeldi, öğretmenlerimiz çok kibar bir şekilde bize tüm soruları anlattı ve her gruba da ayrı ayrı yanlarına giderek işte onlara yardım etti. Gidiş yollarındaki düşüncelerini aldı, onlara doğru yola gitme, doğru yolu göstermeye çalıştı. Ben faydalı bir etkinlik olduğunu düşünüyorum.”*

Öğretmen adaylarının uygulama şeklinde öğretmen adaylarının öğrencilerle ilgilendiği ve öğrencinin aktif katılımının olduğunu düşünen Ö1 şunları söylemiştir:

*“Öğretmen adaylarının uygulama şekli bizim için çok iyi yani çok cana yakın davranıyorlar, çok sıcakkanlılar. Bizim de ders derste daha etkili olmamızı sağlıyor yani bu derse ısınmamızı sağlıyor. Bundan dolayı da etkili olabiliyoruz derste.”*

Ö1 öğretmen adaylarının öğrencilere olumlu yaklaşımları sayesinde derse daha iyi katıldığını ve bu yaklaşımın etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama şeklini güzel ve normalden farklı olduğunu düşünen Ö6 şunları söylemiştir:

*“Gayet iyidiler, yani bize de çok yardımcı oldular ve hani ilk gördüğümüzde sürekli normal problem çözmeye alıştığımız için böyle bir şeyle karşılaşmak açıkçası biraz garipsedik. Ama öğretmenlerimiz nasıl bir yol kullanmamız gerektiğini falan öğrettiler ve böylece daha iyi anladık zaten.”*

Ö6 ilk defa karşılaştıkları problem türlerini garip bulduklarını ancak öğretmen adaylarının yardımcı olmaları ile bu problemleri anladıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama şeklinin düşündürmeye sevk ettiğini ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığını düşünen Ö2 şunları söylemiştir:

*“Çok hoş buldum. Yani düşünürsek bizim düşünmemizi sağlıyorlar, mesela elimize, bir soru veriyorsunuz ve çözüm üretmemizi istiyorsunuz ve biz bunla ne kadar uğraşıyoruz, bu bizim için hem faydalı oluyor, hem matematiği daha verimli öğrenmemize neden oluyor, beynimizi daha fazla zorlayabiliyoruz ve bu beynimizi kullanmamıza yardımcı oluyor hem de kendi alternatifler üretebiliyoruz. Bu günlük hayatta da çok yardımcı oluyor işe yarıyor.”*

Ö2 öğretmen adayların matematiksel modelleme problemlerini uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının bu problemlerle öğrencilerin uğraşmasını sağladıkları için onları düşünmeye sevk ettiklerini belirtmiştir.

### 3.6. Öğrencilerin Grup Çalışmasının Etkisine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere grup çalışmasının etkisi hakkındaki düşüncelerinin ne olduğu sorulduğunda elde edilen cevaplar analiz edilip “Grup Çalışmasının Etkisi” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoride

*bilgi alış-verişi, yardımlaşma, ortak düşünceye varma, yaratıcılık ve farklı düşünceleri görme kodları yer almaktadır. Yardımlaşma kodu ile iyi öğrencilerin zayıf öğrencilere yardım etmesi, ortak düşünceye varma kodu ile grup elemanlarının birbirini ikna ederek düşünme birliği sağlamaları, farklı bakış açılarını görme kodu ile de farklı düşüncelerin varlığını fark etme ifade edilmek istenmiştir.*

Grup çalışmasının ortak düşünceye varmaya etkisinin olduğunu belirten Ö6'nın düşünceleri şöyledir:

*“Yani çok değil, normalde de zaten çözüyoruz ama grup çalışması olunca en azından mesela çözünce arkadaşına anlatıyorsun ya da o çözünce sana anlatıyor, bu daha öğretici oluyor, çünkü mesela bir öğretmenin öğretmesiyle bir arkadaşın öğretmesi çok farklı oluyor bir öğrencide. Bu daha kalıcı oluyor.”*

Ö6 grup çalışmasındaki ortak düşünceye varmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve daha kalıcı hale getirdiğini belirtmiştir. Grup çalışmasının yardımlaşmaya etkisinin olduğunu belirten Ö5'in düşünceleri şöyledir:

*“Yani diğer arkadaşlarımız, bilmeyen arkadaşlarımız da öğrendi, daha iyi hani birlikten güç doğar derler biz de o şekilde bilmediğimiz yanları arkadaşlarımızdan öğrendik. Bence çok yararlıydı.”*

Grup çalışmasının bilgi alış-verişine ve yaratıcılığa etkisinin olduğunu belirten Ö1'in düşünceleri şöyledir:

*“Grup çalışması yapmamız olumlu yönde etkiledi bizi çünkü arkadaşlarımızın fikirleriyle kendi fikirlerimiz harmanlayarak daha güzel fikirler ortaya çıkarabiliyoruz.”*

Grup çalışmasının bilgi alış-verişine ve farklı düşünceleri görmeye etkisinin olduğunu belirten Ö3'ün ise düşünceleri şöyledir:

*“Şimdi bu grup çalışması yaptığımızda, soru ilk önümüze geldiğinde biz herkesin düşüncesini almaya başladık. O zaman da gördük ki herkesin farklı farklı düşünceleri vardı. Bu farklı düşünceler insanları işte bazen sizi arkadaşınızın düşüncesini görünce aa demek ki bu bakış açısından da bakılabiliyormuş, yani bu sorunun bu yönden de yapılabiliyormuş veya işte soruya bu yönden de çözüm bulunabiliyormuş diyoruz ve işte bu da bizim garibimize gitti.”*

### **3.7. Öğrencilerin Öğretmen Adaylarının Sunduğu Etkinliklerdeki Problemlerin Günlük Hayatta Matematiğin Kullanılmasının Etkisine İlişkin Görüşleri**

Öğrencilere öğretmen adaylarının dersi işlemeleri ve sunmuş oldukları etkinliklerdeki problemlerin günlük hayatlarında matematiğin kullanılmasına yönelik görüşlerini nasıl etkilediği sorulduğunda elde edilen cevaplar incelenip “Öğretmen Adaylarının Sunduğu Etkinliklerdeki Problemlerin Günlük Hayatta Matematiğin Kullanılmasına Etkisi” kategorisi altında *matematiğin kullanılabilirliği* kodu oluşturulmuştur. Bu kodda matematiğin günlük hayatta nerede kullanıldığının anlaşılması ifade edilmek istenmiştir. Bu konudaki düşüncelerini Ö5 şöyle belirtmiştir:

*“Gerçekten anladım, günlük hayatta da işimize yaradığını. Mesela trigonometriyle ilgili bir şey göstermişti hocamız, hani radar sistemi. Onu düşündüm, gerçekten de trigonometri ile yapılacak bir şey yani.”*

Burada Ö5 matematik konularının günlük hayatta kullanıldığını görerek matematiğin kullanışlı bir ders olduğunu belirtmiştir.

### 3.8. Öğrencilerin Derslerinde Bu Tür Etkinliklere Yer Verilmesi Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin derslerinde bu tür etkinliklere yer verilmesi hakkında görüşleri olumludur ve bu konudaki görüşleri *öğretici*, *aktif katılım*, *olumlu tutum*, *başarıyı arttırma*, *matematik- günlük hayat ilişkisi* ve *düşündürmeye sevk edici* kodlarını içermektedir. Burada *öğretici* kodu ile daha kolay ve kalıcı öğretme, *aktif katılım* kodu için problemlerin çözümünü öğrencinin kendisinin bulması, *olumlu tutum* kodu ile matematik dersine karşı olumlu tutuma sahip olması, *matematik- günlük hayat ilişkisi* kodu ile matematik dersi ile günlük hayat arasında ilişki kurma ifade edilmek istenmiştir.

Bu tür etkinliklerin matematik ile günlük hayat arasında ilişki kurmaya yardımcı olduğu ve düşündürmeye sevk ettiği için olması gerektiğini düşünen Ö7 şunları belirtmiştir:

*“Kesinlikle bu tür etkinliklerin derslerimizde olması gerekiyor, çünkü eğitim öğretimin bir amacı öğrenciyi bilgilendirmek, diğer amacı ise öğrenci öğrenciye bir şeyler hakkında yorum yapabilmesi. Yani bir şey üzerinde felsefe yapabilesidir. Bu tür etkinlikler de bize günlük hayatımızda felsefe yaptırmayı, düşündürmeyi gerektirdiğini yani bu tür etkinliklerin bizi düşündürmeye sevk ettirdiğini düşünüyorum, olumlu tarafı bu. Olumsuz bir tarafı da yok yani kesinlikle, düşündürmeye mesela günlük hayatta karşılaştığımız problemler hakkında düşündürmeye, o problemlere farklı bakış açılarından bakmaya bizi yönlendiriyor. Bu alanda çok iyi çok olumlu oldu.”*

Bu tür etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımına ve matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olmaya yardımcı olduğu için derslerde olması gerektiğini düşünen Ö1 şunları belirtmiştir:

*“Yani arada bir böyle etkinliklerin yapılması çok iyi çünkü daha derste etkili olabiliyoruz ve matematik dersine olumlu bakmamızı bunlar etkiliyor.”*

Bu tür etkinliklerin başarıyı arttırdığını ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığını bu yüzden de derslerde yer verilmesini olumlu gördüğüne yönelik olarak Ö2 şunları söylemiştir:

*“Bence ders böyle işlenmeli yani öğrenci yani öğretmenden daha çok öğretmenin anlatmasından daha çok öğrencinin kendi alternatiflerini üretip kendisinin çözümü bulması, benim ya benim için değil öğrenci milleti için, bütün öğrenciler için çok daha verimli olacağını düşünüyorum ve bu matematik açısından ve öğrencinin başarısı açısından, okulun başarısı açısından hatta ülkenin başarısı açısından çok önemli bir adım olacağına inanıyorum.”*

Bu tür etkinliklerin öğretici olduğunu bu yüzden de derslerde yer verilmesini olumlu gördüğüne yönelik olarak Ö5 şunları söylemiştir:

*“Bence olumlu yani, daha iyi öğreniyoruz.”*

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme etkinliklerini ortaöğretim okullarında uygulama süreci sonunda ortaöğretim öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bir kısmı (üç öğrenci) matematik konuları ile günlük hayatları arasında ilişki kurabildiklerini belirtmişlerdir. Üç öğrenci matematik konularının günlük hayattan kopuk ve test tekniği ön planda olduğu için matematik ile günlük hayat arasında ilişki kuramadıklarını belirtirken diğer kalan iki öğrenci matematik öğretmeni adaylarının uygulamalarından önce matematiği günlük hayatla ilişkilendiremeyip bu uygulamalar sayesinde ilişki kurabildiklerini belirtmişlerdir. Test tekniğinin ön planda olmasının temel nedeninin sınav sistemi olduğu düşünülürse, Kawasaki, Moriya, Okabe ve Maesako (2012)'nin de çalışmalarında belirttiği üzere matematiksel modellemenin kendi ülkelerindeki sınavlara uygun olmadığı ancak bunun dikkate alınarak eğitim geleneklerine göre matematiksel modellemenin etkin bir şekilde uygulanması gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Yapılan görüşmelerde ortaöğretim öğrencilerinin matematik derslerinde gerçek hayat problemleri ile karşılaşmadıkları görüşlerinin daha önce derslerinde karşılaştıkları görüşünden fazla olduğu görülmüştür. Derslerinde daha önce gerçek hayat problemleriyle karşılaşan öğrenciler yüzde, faiz hesabı gibi konularda gerçek hayat problemleri ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmen adaylarının sunmuş olduğu matematiksel modelleme problemlerinin derslerinde önceden karşılaştıkları matematiksel problemlere göre daha kavratıcı, ilgi çekici ve düşündürücü olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca matematiksel modelleme problemleri ile matematiksel kavramların günlük hayatta ne işe yaradığını ve günlük hayattaki bir durumun matematiksel denklem ve formüllerle nasıl gösterilebileceğini gördüklerini belirtmişlerdir. Eric (2010) ve Maaß (2011) de çalışmalarında öğrencilerin modelleme etkinliklerini ilgi çekici buldukları ve bu etkinliklerle matematiğin günlük hayattaki işlevini anlayabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerini sunuş şeklini güzel buldukları görülmüştür. Öğrenciler bu süreçte öğretmen adaylarının öğrencilere rehber olduğunu, öğrencilerle daha çok ilgilendiklerini ve öğrencileri düşünmeye sevk ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere grup çalışmasının etkisi hakkındaki düşüncelerinin ne olduğu sorulduğunda öğrenciler matematiksel modelleme sürecinde gruplar halinde çalışarak kendi aralarında bilgi alış veriş yaptıklarını, farklı düşüncelerin varlığını gördüklerini, yaratıcılıklarının arttığını ve gruplardaki başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre matematiksel modelleme problemlerinin öğrencilere matematiğin günlük hayatta nerelerde kullanıldığını göstererek onların matematiğin günlük hayattaki kullanışlılığı ile ilgili görüşlerini etkilediği görülmüştür. Frejd (2012) ve Maaß (2011) de yaptıkları çalışmalarda matematiksel modellemenin öğrencilerin günlük hayatta matematiğin kullanışlılığını öğrenmelerinde önemli yerinin olduğu sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin hepsi, matematiksel modelleme problemlerinin öğrencilerin başarılarını ve derse katılımlarını arttırdığını, matematiğin günlük hayatla ilişkilerini gösterdiğini ve onlarda olumlu tutum geliştirdiğini düşünerek bu tür problemlerin matematik derslerinde olmasını olumlu görmüşlerdir. Kaiser ve Schwarz (2006) çalışmasında öğrencilerin çoğunun modelleme etkinliklerinden memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Matematiksel modelleme etkinlikleri ile öğrencilerin ve öğretmen adaylarının başarılarının arttığını (Blum, 2011; Boaler, 2001; Çiltaş, 2011; Doruk, 2010; Güzel ve Uğurel, 2010; Özturan Sağırlı, 2010) ve geleneksel matematik derslerinin aksine modelleme etkinlikleri ile öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Blum, 2011; Bonotto, 2007; Bracke ve Geiger, 2011; Kim ve Kim, 2010; Maaß, 2011; Yu ve Chang, 2011).

Öğrencilerin günlük hayat ile matematik arasında bağlantı kurmalarında matematiksel modelleme yönteminin büyük rolü vardır. Öğrenciler genel olarak matematiksel modelleme yönteminin uygulanması ile matematiğe karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını, daha kalıcı öğrendiklerini, daha çok düşünmeye sevk edildiklerini, matematik dersinde işledikleri konular ile günlük hayat arasında bağlantı kurabildiklerini ve grup çalışmasını çok faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin matematiksel modelleme yönteminin uygulanması ile matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri, daha kolay ve kalıcı öğrenmeleri ve başarılarının artması gibi düşünceleri Akgün, Çiltaş, Deniz, Çiftçi ve Işık (2013)'ün çalışmasından elde edilen, ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemini derslerinde kullanma amaçlarını destekler niteliktedir.



Öğrencilerin matematik dersinin günlük hayatta kullanılabilmesine ilişkin düşüncelerini olumlu yönde değiştirebilmek için sınıflarda matematiksel modelleme etkinliklerine yer verilebilir. Uygulama sürecinde, sınıf mevcudunun, grup çalışması yapılmasını etkilediği ve bu tarz etkinliklerin sınavlarda çıkmadığı için dersin öğretmeni tarafından önemsenmediği gözlemlenmiştir. Okullarda öğrencilerin matematiksel modelleme yöntemi içeren etkinliklerle karşılaşabilmeleri için bu yöntemi sınıflarında etkili bir şekilde uygulayabilen öğretmenlere de ihtiyaç vardır. Bu yüzden görev yapan öğretmenlere matematiksel modellemeye yönelik hizmet içi eğitimler sunulabilir ve öğretmen olacak öğretmen adaylarına üniversite yıllarında matematiksel modelleme yöntemini kullanabilmeleri için gerekli eğitim verilebilir.

### KAYNAKLAR

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z. ve Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-34.
- Aydın, H. (2008). *İngiltere’de öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiksel modelleme kullanımına yönelik fenomenografik bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Biembengut, M. S. (2007). Modelling and applications in primary education. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (pp. 451-456). New York: Springer.
- Blum, W. & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modeling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modeling and Applications*, 1(1), 45-58.
- Blum, W. (2011). Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri & G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 15-30). New York: Springer.
- Boaler, J. (2001). Mathematical modelling and new theories of learning, *Teaching Mathematics and its Applications*, 20(3), 121-128.
- Bonotto, C. (2007). How to replace word problems with activities of realistic mathematical modelling. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (pp. 185-192). New York: Springer.
- Bracke, M., & Geiger, A. (2011). Real-world modelling in regular lessons: A long-term experiment. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri & G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 529-549). New York: Springer.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çiltaş, A. (2011). *Dizi ve seriler konusunun matematiksel modelleme yoluyla öğretiminin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrenme ve modelleme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Doruk, B. K. (2010). *Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- English, L. D. (2006). Mathematical modeling in the primary school: children's construction of a consumer guide, *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 303-323.

- English, L. D., Fox, L. J. Watters, J. J. (2005). Problem posing and solving with mathematical modeling, *Teaching Children Mathematics*, 12(3), 156-163.
- Eric, C. C. M. (2010). Tracing Primary 6 Students' Model Development within the Mathematical Modelling Process, *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(3), 40-57.
- Fox, J. (2006). A justification for mathematical modelling experiences in the preparatory classroom. In G. Peter, Z. Robyn and C. Mohan (Eds), *29th Annual Conference of Mathematics Education Group of Australasia, July 2006* (pp. 221-228), Australia: Canberra.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Güzel, E. B. ve Uğurel, I. (2010). Matematik öğretmen adaylarının analiz dersi akademik başarıları ile matematiksel modelleme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 69-90.
- Haines, C., & Crouch, R. (2007). Mathematical modelling and applications: ability and competence frameworks. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (pp. 417-424). New York: Springer.
- Hays P. A. (2004). Case study research. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.) *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 218- 234). LEA.
- Henn, H. W. (2007). Modelling pedagogy – overview. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education : The 14th ICMI Study* (pp. 321-324). New York: Springer.
- Huang, C. H. (2012). Promoting Engineering Students' Mathematical Modeling Competency. *Sefi 40th Annual Conference, 23-26 September 2012*, Thessaloniki: Aristotle University.
- Kaiser, G. & Schwarz, B., (2006). Mathematical modelling as bridge between school and university, *Zentralblatt Für Didactic Der Mathematic*, 38 (2), 196 – 208.
- Kawasaki, T., Moriya, S., Okabe, Y. & Maesako T. (2012). The problems of mathematical modelling introduction on mathematics education in Japanese school, *Journal of mathematical Modelling and Application*, 1(5), 50-58.
- Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kim, S. H. & Kim, S. (2010). The effects of mathematical modeling on creative production ability and self-directed learning attitude, *Asia Pasific Education Review*. 11, 109-120. doi: 10.1007/s12564-009-9052-x
- Maaß, K. (2011). Identifying drivers for mathematical modelling – a commentary. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri ve G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 367-373). New York: Springer.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Ortaöğretim Matematik (9-12.Sınıflar)* <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1vekno=86> adresinden 14 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.
- Özer Keskin, Ö. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Swan, M., Turner, R., Yoon, C., & Muller, E. (2007). The roles of modelling in learning mathematics. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn ve M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study* (pp. 275-284). New York: Springer.

- Yin, R. K. (2002). *Case study research design and methods* (3. baskı). London: Sage Publication.
- Yu, S. Y., & Chang C. K., (2011). What did taiwan mathematics teachers think of model-eliciting activities and modelling teaching? In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri & G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 147-156). New York: Springer.
- Zbiek, R. M. & Conner, A. (2006). Beyond motivation: Exploring mathematical modelling as a context for deepening students' understanding of curricular mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, 63, 89-112.

### **EK: Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu**

#### **Araştırma Sorusu**

Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yönteminin sınıf içi uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Okul \_\_\_\_\_ Tarih ve Saat \_\_\_\_\_ Görüşmeci \_\_\_\_\_

#### **Giriş**

Merhaba, biz Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinden geliyoruz. Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yöntemine ve bu yöntemin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmeye çalışıyoruz. Bu yüzden sizinle sınıfınızda staj yapan öğretmen adaylarının sunduğu etkinlikler ve bunların uygulanması ile ilgili olarak görüşmek istiyoruz. Bize görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağız. Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır. Görüşmeyi kaydetmemizde bir sakınca yoksa izninizle kaydetmek istiyorum. Bu görüşmenin yaklaşık ... dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum. Görüşmeye başlamadan önce bu söylemlerle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce veya sormak istediğiniz bir soru var mı?

#### **Görüşme Soruları:**

1. Okulda öğrendiğiniz matematik konuları ile günlük hayatınız arasında bağlantılar kurabiliyor musunuz? Açıklayınız.
2. Bugüne kadar matematik derslerinizde matematiksel bilginizi kullanmanızı gerektiren gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya geldiniz mi? Bir örnek verir misiniz?
3. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde sunmuş olduğu problemler ile daha önce size sunulan problemleri karşılaştırdığımızda neler söyleyebilirsiniz?

#### **Sonda:**

- Çözmeye çalıştığınız etkinlikler ile bugüne kadar karşılaştıklarınız arasında ne tür benzerlikler fark ettiniz?
  - Çözmeye çalıştığınız etkinliklerin bugüne kadar karşılaştıklarınızdan farklı yönleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının bu tür etkinlikleri sunuş şeklini nasıl buldunuz?
  5. Etkinliklerle çalışmanız sürecinde grup çalışması yapmanız sizi nasıl etkiledi? Açıklayınız.
  6. Öğretmen adaylarının dersi işlemeleri ve sunmuş oldukları etkinlikler yaşamınızda matematiğin kullanılışlığına yönelik görüşlerinizi nasıl etkiledi? Açıklayınız.
  7. Derslerinizde bu tür etkinliklere yer verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
    - Olumlu
    - Olumsuz

## Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### A Study of Reliability and Validity An Attitude Scale Towards Vocational Education

Ömür Kaya Kalkan<sup>1</sup>

**Özet:** Bu araştırmada meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarını belirleyebilmek için bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Otelcilik ve Turizm Meslek, Teknik ve Endüstri Meslek, Ticaret Meslek, Kız Teknik ve Meslek Liseleri türlerinde toplam 8 okuldan 1108 öğrenci katılmıştır. 35 maddeden oluşan ölçek ifadeleri 5'li Likert dereceleme şeklindedir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi edinmek amacıyla yapılan temel eksen faktörleme analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Paralel analiz ile tek boyutluluğun doğruluğu test edilmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %50,96'sını açıklamaktadır. Ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verip vermeyeceğine ilişkin olarak yapılan çapraz geçerleme sonucunda tüm gruplardan elde edilen yapı oluşturulan alt gruplar üzerinden de elde edilmiştir. Ölçek maddelerine ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri 0,57-0,81 aralığında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $Cr\alpha=0,97$  bulunmuş ve farklı düzeyde tutuma sahip öğrencileri ayırt edebildiği saptanmıştır ( $p<0,001$ ). Araştırmanın bulguları ölçeğin psikometrik özelliklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Mesleki eğitim, ölçek geliştirme, tutum ölçeği, güvenilirlik, geçerlik

**Abstract:** The aim of the current study was to develop a scale to measure the attitudes of vocational school students towards vocational education. In the 2012-2013 academic years, a total of 1108 students participated to the study in Ankara from 8 different vocational schools which are Hotel Management and Tourism Vocational, Technical and Industrial Vocational, Commercial Vocational, Technical and Vocational school types. The Scale consisted of 35 items to be graded by 5 point Likert type. Principal components analysis was conducted in order to understand the validity of the scale. The result of the analysis provided a single factor structure for the scale. The accuracy of unidimensionality was tested with a parallel analysis. The first factor explained 50.96% of the total variance. Cross validation analysis was performed to determine whether the scale would produce the similar results for similar groups. The analysis showed that similar result could be obtained if the scale would be applied on sub-groups. Corrected item-total correlation values of the scale items varied between 0.57-0.81. The reliability coefficient was found as  $Cr\alpha=0.97$ . It was determined that the scale could categorize students for their attitude levels ( $p<0,001$ ). Findings of the research indicate that the scale has good psychometric properties.

**Keywords:** Vocational education, scale development, attitude scale, reliability, validity

## GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler, gelişmişlik düzeyleri ne olursa olsun, hemen her ülkede toplumların ekonomik, politik, kültürel yapılarında hızlı, devamlı ve çok yönlü bir değişme sürecine yol açmaktadır. Bu durum toplumların yaşamını derinden etkilemektedir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Günümüzde teknolojik gelişmeler ve endüstri çağdaş toplum kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu gelişimin doğal bir sonucu olarak, toplumsal kurumların yapılarında ve modern insanın yaşantısında büyük değişmeler olmuştur (Külahçı, 1983). Küreselleşme, teknoloji devrimi, bilgi patlaması, verimlilik ve işsizlik gibi evrensel olguların yanı sıra, hızlı sanayileşme çabaları, ara kademe insan gücü açığı, niteliksiz işsizlerin fazlalığı, okullaşma oranının düşüklüğü gibi yerel olgulardan etkilenen kurumlardan biri de mesleki ve teknik eğitimidir (TÜSİAD 1999; YOİKK 2010).

<sup>1</sup> Öğretim görevlisi, Hacettepe Üniversitesi ASO 1. OSB Meslek Yüksekokulu, kayakalkan@hacettepe.edu.tr

Alkan, Doğan ve Sezgin'e (1991) göre: *Mesleki ve teknik eğitim bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir.*

Gelişmiş batılı ülkelerde ise pratik aktiviteler veya el becerileri yoluyla kariyer kazandırmayı amaç edinen bir meslek dalı olarak tanımlanmaktadır (Öçal, 2008). Mesleki eğitim kavramı ile teknik eğitim kavramı çoğu zaman birlikte veya eşanlamda kullanılan kavramlardır. Ancak "teknik eğitim" kavramı, mesleki eğitime göre daha sınırlıdır. Bu anlamda "mesleki eğitim" kavramı teknik eğitimi de içermektedir (Doğan, 1975).

Uluslararası pazarlarda rekabet edebilen işletmelerde görev alacak yüksek kaliteli işgücünde; iletişim kurabilme, teknolojiyi transfer edebilme ve uygulayabilme, değişikliklere uyum gösterebilme, ekip halinde çalışabilme, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilme, mal ve hizmetin kalitesini geliştirmek için sorumluluk alabilme yeterliklerinin gelişmiş olması beklenmektedir (Doğan, 1997). Bir ülkenin sahip olduğu insan kaynaklarının niteliği, o ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirlemede kullanılan en önemli ölçütlerden biridir. Ayrıca nitelikli iş gücü, verimli bir ekonomi için vazgeçilmez unsurlar arasındadır. Ülkeler, sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücü gereksinimini, uluslararası deneyimlerden de yararlanarak kendi dinamiklerine göre oluşturdukları mesleki teknik eğitim yöntemleri ile karşılamaktadırlar (Binici ve Arı 2004; Kepenekçi 2007; Şahin ve Fındık 2008). Mesleki ve Teknik Eğitimin genel amacı, bireyleri sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam edilmek üzere nitelikli olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yükseköğretim kurumlarına gidebilmeleri için gerekli temel eğitimi vermektir (Eşme, 2007).

### **1.1. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim**

Türk toplumunda Çıraklık ve Mesleki-Teknik Eğitimin tarihsel gelişimi, Selçuklular döneminde geleneksel usullere dayalı bir sistem olan Ahilik, Osmanlı döneminde ise Lonca ve sonrasında Gedik teşkilatlarına dayanmaktadır. Mesleki Teknik Öğretim kurumlarının temeli sayılan "İslahaneler" 1864 yılında Mithat Paşa tarafından ordu bünyesinde açılmıştır (Yörük ve diğerleri, 2002). Cumhuriyet sonrasında ise Atatürk'ün direktifleri doğrultusunda 1931 yılında; 1867 Sayılı Kanunla iller 9 bölgeye ayrılmış ve her bölgede; mali ve yönetimi bölgeye dahil illerce karşılanmak üzere, birer sanat okulu faaliyete geçirilmiştir. 1933 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 1941 yılında ise Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Böylece mesleki ve teknik öğretim hizmet ve destek birimleri oluşturulmuştur (Anapa 2008; Şahin ve Fındık 2008).

Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin yasal dayanağı 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'dur. Mesleki eğitimi ilgilendiren hükümleri içeren yasalar ise; 1982 Anayasası, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 4904 Sayılı İŞKUR Kanunu, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'dur. Ayrıca Mesleki ve Teknik Eğitim ile ilgili yönetmelik ve genelgeler de mevcuttur (Anapa 2008; Kepenekçi 2007). Mesleki eğitimle ilgili yasalar bireylerin kendi potansiyellerini tanımalarına imkan vermektedir. Böylece daha fazla sayıda vatandaşın, sosyal ve ekonomik kurumlara nitelikli iş gücü ile katılabilmeleri için fırsatlar sağlanmıştır (Alkan, 1972).

Türkiye'de mesleki eğitim Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülmektedir. Erkek Teknik, Kız Teknik ve Ticaret Turizm Öğretimi Genel Müdürlükleri, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı, Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 2011 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında toplanmıştır (MTEGM, 2013).

Türkiye’de örgün mesleki ve teknik eğitime yönelik orta öğretim kurumları Meslek Liseleri ve Teknik Liseler olmak üzere iki ana başlıkta toplanmıştır. Meslek Liselerinin bütün alanları temel eğitimi tamamlayan herkese açıktır. Mesleki eğitim müfredatlarıyla birlikte, genel liselerin fen kollarında uygulanan eğitime benzer bir eğitim veren Teknik Liseler, Meslek Liselerindeki ilk yılını başarıyla tamamlayan öğrenciler arasından seçim yapmaktadır. Anadolu Meslek Liselerinde ise yabancı dil ağırlıklı bir mesleki eğitim programı uygulanmaktadır. Bu durum Anadolu Teknik Liseleri için de söz konusudur (TEKEV, 2007).

Yükseköğretimde Mesleki Teknik Eğitim sanayinin ihtiyacı olan ara eleman ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak kurulan iki yıllık meslek yüksekokulları ve meslek liselerindeki branşlarda çalışmak üzere öğretmen yetiştiren dört yıllık mesleki ve teknik eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak teknik eğitim fakültelerinin büyük bir çoğunluğu teknoloji fakültelerine dönüştürülmüş durumdadır. Ülkemizde bulunan bu kurumlara ait istatistikler Tablo 1'de verilmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2012). Yükseköğretim Kanunu’nda yapılan bir değişiklikle 2002 yılından itibaren, mesleki eğitimi özendirmek amacıyla, meslek liseleri mezunlarının kendi alanlarındaki meslek yüksekokulları programlarına sınavsız yerleştirilmeleri uygulamasına geçilmiştir (YÖK, 2007).

Tablo 1: Okul Türü ve Öğretim Yılına Göre Okul/Birim, Öğretmen, Öğrenci ve Mezun Olan Öğrenci Sayısı

Kurum	Yıl	Okul/Birim	Öğretmen	Öğrenci	Mezun
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	1923/24	64	583	6547	-
	1940/41	103	1355	20264	2995
	1960/61	530	8333	108221	23507
	1980/81	1864	33969	520332	101240
	2004/05	3877	74405	1102394	211323
	2011/12	5501	113098	2090220	-
Fakülte ve Yüksekokul	1923/24	9	307	2914	321
	1940/41	20	967	12844	1678
	1980/81	321	20917	237369	31841
	2004/05	1283	82096	1969086	316128
	2010/11	1756	111495	3626642	-

Türkiye’de 2011-2012 öğretim yılı Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret Turizm Genel Müdürlüklerine bağlı eğitim kurumlarının okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları Tablo 2’de verilmiştir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2012).

Tablo 2: 2011-2012 Öğretim Yılı Eğitim Kurumlarının Kademelerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayıları

	Okul	Öğrenci Sayısı		Öğretmen Sayısı			Derslik Sayısı	
		Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek		Kadın
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Toplam	5501	2090220	1151197	939023	113098	65599	47499	52032
Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdürlüğü	2302	703621	605994	97627	44847	32095	12752	16917
Kız Teknik Öğretimi Genel Müdürlüğü	1190	393440	53633	339807	24206	9240	14966	10816
Ticaret Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	992	380046	207676	172370	20328	11066	9262	10806
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	537	268245	126429	141816	15049	9498	5551	9616
Diğer*	480	344868	157465	187403	8668	3700	4968	3877

Not: Diğer\* ile ifade edilen kurumlar; Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Daire Başkanlığı, Diğer Bakanlık ve kurumlara bağlı meslek liseleri, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Açıköğretim Lisesi’dir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere 1923’ten günümüze kadar mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, yüksekokul ve fakültelerde öğrenim gören öğrenci sayısı sürekli artmaktadır. 2011-2012 eğitim ve öğretim yılı itibari ile ortaöğretim kurumlarında bu sayı 2.090.220’dir. 1963-2005 yılları arasında beş yıllık kalkınma planları toplam sekiz kez gerçekleştirilmiştir. Bu planlarda ileri

teknolojinin geliştirilmesi, üretilmesi ve kullanılmasında ihtiyaç duyulan nitelikli ara işgücünün yetiştirilebilmesi için mesleki eğitimin yapılmasını sağlayacak çalışmalar yapılmış ve gerekli kararlar alınmıştır. Örgün ve yaygın eğitim sistemleri geliştirilerek örgün eğitim dışında kalanlara da eğitim fırsatı tanınmak istenmiştir. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında ise (2007-2013); ortak Avrupa araçlarının sistemin içine dahil edilmesi, kurumların idari kapasitelerinin artırılması gibi öncelikler belirlenmiştir (Anapa 2008; Şahin, Okay ve Özdemir, 2007). Tüm bu bulgular mesleki ve teknik öğretimin önemini ve gereğini ortaya koymaktadır.

Tutumlar, davranışları etkileyen bireysel farklılıkların bir türüdür. Belirli bir olay, kişi, grup, inanç, veya düşünceye karşı sahip olunan hisler ve davranış eğilimleri tutum olarak değerlendirilir. Olay ve olgular hakkında belirli bir bakış açısı kazandıran tutumlar, davranış belirleme noktasında önemli bir etken olarak değerlendirilmektedirler (Akt: Kaya ve Nazıroğlu, 2008). Ayrıca akademik başarı, devam-devamsızlık, bir dersi sevme-sevmeme, derse katılma-katılmama, gibi özelliklerin duyuşsal özelliklerle ve özellikle tutumla ilişkili olduğu düşünülürse, öğrencilerin tutum düzeylerinin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir (Kan ve Akbaş, 2005). Bu bağlamda Türkiye'de mesleki eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesine, başarı ve doyumlarının yordanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma ile söz konusu ihtiyaçları karşılamaya yönelik geçerli ve güvenilir bir Likert tipi tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. Sınırlılıklar

Genel lise ve meslek lisesi 9.sınıf öğrencilerinin ortak öğrenim görüyor olmaları ve henüz bir meslek alanı tercihinde bulunmamış olmaları nedeni ile araştırma kapsamına alınmamıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde çalışma grubu, ölçme aracının hazırlanması ve verilerin çözümlenmesi ele alınmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Ankara Otelcilik ve Turizm Meslek, Çankaya İMKB Otelcilik ve Turizm Meslek, Çankaya Dikmen Teknik ve Endüstri Meslek, Çankaya Karakusunlar Teknik ve Endüstri Meslek, Çankaya Cumhuriyet Ticaret Meslek, Çankaya Ayrancı Ticaret Meslek, Gölbaşı Kız Teknik ve Meslek, Çankaya Nevzat Ayaz Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Liseleri 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 1108 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin okul türü, sınıf ve cinsiyetlerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Betimsel Bilgiler

Okul Türü	Öğrenci Sayısı		Sınıf	Öğrenci Sayısı		Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	
	f	%		f	%		f	%
Otelcilik ve Turizm Meslek Lis.	279	25,2	10	397	35,8	Erkek	506	45,7
Teknik ve Endüstri Meslek Lis.	285	25,7	11	370	33,4	Kız	602	54,3
Ticaret Meslek Lisesi	287	25,9	12	341	30,8	-	-	-
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	257	23,2	-	-	-	-	-	-
Toplam	1108	100	Toplam	1108	100	Toplam	1108	100

## 2.2. Ölçme Aracının Hazırlanması

Bu araştırmada ifadelerin yazılabilmesi için öncelikle tutum ve tutum ölçülmesine ilişkin literatür taraması yapılmış, tutuma ilişkin kuramsal yapı ve bu kuramsal yapıya uygun hususlar dikkate alınmıştır. Buna ilaveten çeşitli konularda hazırlanan tutum ölçekleri de incelenmiştir. Meslek lisesinde öğrenim gören 30 öğrenciden mesleki eğitime yönelik görüşlerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlarda geçen ifadelerden madde yazımı aşamasında yararlanılmıştır. Bu bilgiler ışığında toplam 68 adet tutum ifadesi yazılmıştır.

Tutum ifadeleri kapsam, dil ve anlaşılabilirlik yönünden bir ölçme değerlendirme, bir Türk dili ve üç mesleki eğitim uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında gelen dönütler doğrultusunda birbiri ile örtüşen ve anlaşılmasında güçlük olan önermeler çıkarılmıştır. Bu aşama sonrasında 35 önermeden oluşan bir denemelik ölçek formu elde edilmiştir. Deneme ölçeği 30 öğrencilik bir gruba uygulanarak tutum ifadelerinin anlaşılabilirliği kontrol edilmiş ve cevaplama için gereken süre belirlenmiştir. Ölçek ifadelerine verilecek cevaplar tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle, katılmıyorum ifadelerini içeren 5'li Likert şeklindedir. Seçeneklerin birden beşe doğru puan dağılımı yapılmış, her madde olumlu ve olumsuz ifadelere dikkat edilerek beş puan olumlu uçtaki tutumu belirtecek şekilde puanlanmıştır. Bireylerin aldığı madde puanları toplanarak ölçek puanları hesaplanmıştır.

## 2.3. Verilerin Çözümlemesi

Oluşturulan 35 maddelik ölçek meslek liselerinin 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1200 kişiye uygulanmıştır. Ancak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için cevaplanmamış ölçekler çıkarıldıktan sonra 1108 öğrenciden elde edilen veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Örneklem yeterliliği ve verilerin bu analize uygunluğunu test etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testleri kullanılmıştır. Ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verebileceğine ilişkin bulgular edinebilmek amacıyla tüm veriler SPSS 20 programı ile seçkisiz olarak iki eşit gruba ayrılmış ve bu analizler gruplar üzerinde tekrarlanarak elde edilen faktörler ve açıklanan varyans yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Ölçeğin tek boyutluluğuna bileşenlerin öz değerleri, açıkladıkları toplam varyans yüzdeleri, yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ile karar verilmiştir. Bu kararın doğruluğu Factor9.2 programı ile paralel analiz yapılarak test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach  $\alpha$  katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca güvenilirliğe ilişkin bulguları desteklemek amacıyla SPSS programı ile seçkisiz olarak iki yarıya ayrılan ölçek üzerinden eşdeğer yarılar yöntemi ile güvenilirlik hesaplanmış ve testin tümüne ait güvenilirlik Sperman-Brown formülü ile hesaplanmıştır. Madde geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla madde-test korelasyonları ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi tekniği kullanılmış olup manidarlık düzeyi 0,001 olarak alınmıştır (Tavşancıl 2010; Tezbaşaran 2008).

## BULGULAR

### 3.1. Geçerlik

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular sağlayabilmek amacıyla “temel eksen faktörleme analizi” kullanılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve *Barlett küresellik* testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2011; Kan ve Akbaş, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2006). KMO katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına



gelmektedir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0,98 olarak bulunmuştur. Bu değer veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Barlett küresellik testi değişkenler arasındaki ilişkiyi korelasyonlar temelinde inceler. Bu test sonucunda elde edilen ki-kare (chi-square) test istatistiğinin anlamlı çıkması beklenir ve bu anlamlılık veri matrisinin uygunluğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Stevens, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2006). Yapılan analiz sonucunda Barlett testine ait ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2=26649,10$ ;  $p<0,001$ ).

Tablo 4: Tutum Ölçeği Alt ve Üst Grup Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Faktör Yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları, t ve p Değerleri

Ölçek Maddeleri	Alt Grup		Üst Grup		Faktör Yükü	Madde Topl. Korl.	t	p
	AO	SS	AO	SS				
M1. Aldığım mesleki eğitimin iş bulmamda yeterli olacağını düşünüyorum. (+)	2,91	1,16	4,32	0,81	0,60	0,58	17,41	0,001
M2.Mesleki eğitimden kaçmanın yollarını arıyorum. (-)	2,86	1,39	4,82	0,52	0,77	0,74	23,33	0,001
M3.Mesleki eğitimde zamanın nasıl geçtiğini anlamam. (+)	2,55	1,19	4,30	0,74	0,63	0,65	22,01	0,001
M4.Mesleki eğitimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor. (-)	2,59	1,28	4,69	0,66	0,75	0,73	25,68	0,001
M5.Mesleki eğitim olumlu bir ortam oluşturur. (+)	2,92	1,11	4,69	0,50	0,73	0,71	25,62	0,001
M6.Mesleki eğitime isteksiz olarak geliyorum. (-)	2,63	1,31	4,83	0,50	0,79	0,77	27,79	0,001
M7.Mesleki eğitim öğrenci için iyi bir eğitim tecrübesidir. (+)	3,19	1,35	4,75	0,59	0,72	0,70	18,74	0,001
M8.Mesleki eğitimden bence hiçbir cazip yanı yoktur. (-)	2,86	1,25	4,80	0,47	0,78	0,76	25,56	0,001
M9.Mesleki eğitim çalışma verimimi artırır. (+)	2,97	1,22	4,74	0,53	0,69	0,67	23,47	0,001
M10.Mesleki eğitim yararsız bir uygulamadır. (-)	3,21	1,30	4,82	0,46	0,72	0,69	20,69	0,001
M11.Mesleki eğitimin yeteneklerimi geliştirmek için elverişli olduğunu düşünüyorum. (+)	3,09	1,20	4,78	0,45	0,74	0,71	22,72	0,001
M12.Mesleki eğitime ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahibim. (-)	2,57	1,23	4,77	0,60	0,78	0,76	28,47	0,001
M13.Mesleki eğitim ile ilgili tartışmalardan zevk duyarım. (+)	2,38	1,25	4,29	1,04	0,60	0,58	20,61	0,001
M14.Mesleki eğitimi zaman kaybı olarak görüyorum. (-)	2,80	1,30	4,87	0,40	0,79	0,77	26,78	0,001
M15.Mesleki eğitimde yapılan uygulamalar araştırma isteğimi artırıyor. (+)	2,46	1,10	4,52	0,80	0,69	0,67	26,66	0,001
M16.Mesleki eğitim aldığımı söylerken çekiniyorum. (-)	2,98	1,52	4,78	0,57	0,62	0,60	19,59	0,001
M17.Mesleki eğitim beni iş hayatına hazırlar. (+)	3,10	1,33	4,84	0,55	0,75	0,72	21,38	0,001
M18.Aldığım mesleki eğitimle ilgili bir işte çalışmak	2,43	1,36	4,70	0,81	0,65	0,64	25,27	0,001
M19.Mesleki eğitim almak beni mutlu eder. (+)	2,43	1,16	4,78	0,51	0,82	0,81	32,78	0,001
M20.Mesleki eğitimde başarılı olacağımı düşünmüyorum. (-)	2,65	1,30	4,54	1,09	0,59	0,57	19,55	0,001
M21.Aldığım mesleki eğitimle ilgili işyerleri ilgimi çekmez. (-)	2,63	1,32	4,75	0,58	0,72	0,70	25,95	0,001
M22.Mesleki eğitim kendime duyduğum güveni artırır. (+)	2,74	1,21	4,72	0,56	0,78	0,76	26,17	0,001
M23.Mesleki eğitimde zaman geçmek bilmez. (-)	2,63	1,32	4,66	0,75	0,71	0,69	27,30	0,001
M24.Mesleki eğitime yükseköğrenimde devam etmek isterim. (+)	2,56	1,40	4,77	0,58	0,69	0,67	25,66	0,001
M25.Mesleki eğitim konuları ilgimi çeker. (+)	2,53	1,22	4,76	0,52	0,78	0,76	29,48	0,001
M26.Mesleki eğitimin çevremde bana duyulan saygınlığı artırdığına inanıyorum. (+)	2,40	1,22	4,54	0,72	0,70	0,68	26,64	0,001
M27.Mesleki eğitim öğrenme şevkimi kırıyor. (-)	2,47	1,24	4,76	0,78	0,74	0,72	27,24	0,001
M28.Aldığım mesleki eğitimle ilgili bir işim olmasını isterim. (+)	2,55	1,26	4,76	0,61	0,75	0,73	27,64	0,001
M29.Mesleki eğitimin bir parçası olmaktan gurur duyuyorum. (+)	2,48	1,20	4,75	0,48	0,77	0,76	31,04	0,001
M30.Mesleki eğitimde öğrendiğim şeyler günlük yaşamda pek bir işime yaramıyor. (-)	2,60	1,38	4,49	0,86	0,62	0,60	20,44	0,001
M31.Mesleki eğitimle ilgili etkinlikler (yarışma, fuar, kurs..) ilgimi çeker. (+)	2,61	1,37	4,60	0,79	0,64	0,63	22,01	0,001
M32.Mesleki eğitime liseden sonra devam etmek istemiyorum. (-)	2,46	1,37	4,60	0,88	0,61	0,59	23,25	0,001
M33.Mesleki eğitimin yaratıcılığımı geliştirmek için uygun olduğunu düşünüyorum. (+)	2,81	1,27	4,72	0,61	0,70	0,68	23,90	0,001
M34.Mesleğimle ilgili yenilikler ilgimi çekmez. (-)	2,86	1,33	4,76	0,72	0,68	0,66	22,22	0,001
M35.Mesleki eğitimde öğrendiğim şeyleri günlük hayata aktarmanın mutluluğunu yaşıyorum. (+)	2,54	1,35	4,74	0,60	0,73	0,71	26,26	0,001

\* (+)= Olumlu madde, (-) = Olumsuz madde, AO: Aritmetik ortalama, SS:Standart sapma, t:Alt-üst grup ortalamaları farkına ait değer

Öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir yapıya ulaşabilmek, ölçek maddelerinin ölçtüğü yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktörün 1'in üzerinde öz değere sahip olduğu görülmüştür. Birinci faktöre ait öz değer 17,84 olarak bulunmuştur. Tek başına bu faktör tutum değişkeninin %50,96'sını açıklamaktadır. İkinci faktöre ait öz değer 1,46 ve tek başına açıkladığı varyans ise %4,18'dir. Üçüncü faktöre ait öz değer 1,17 ve tek başına açıkladığı varyans %3,35'tir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2011). 1. faktör ile 2.faktör öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdelere bakılarak ölçeğin tek boyutlu olduğu yargısına varılmıştır. 35 maddenin tek bir faktör altında toplandığı ve bileşen matrisinde yer alan maddelere ait faktör yükü değerlerinin 0,59 ile 0,82 aralığında değiştiği görülmüştür. Ayrıca tüm maddelerin sahip olduğu faktör yükü değeri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az 0.10 olması şartını taşıdıkları görülmüştür (Büyüköztürk, 2009). Maddelere ait faktör yükü değerleri Tablo 4'de verilmiştir. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0,45 veya üzeri olması seçim için iyi bir ölçüdür ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak 0,30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2011; Stevens, 2009). Ölçek maddelerinin tamamı 0,59 ve daha büyük faktör yükü değerlerine sahip olduğundan hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Ayrıca ölçeğin benzer gruplar üzerinde aynı yapıyı verebileceğine ilişkin bulgular edinebilmek amacıyla 1108 kişilik çalışma grubu SPSS programı yardımı ile seçkisiz olarak iki eşit gruba ayrılmış ve bu gruplara ayrı ayrı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tüm gruptan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra belirlenen faktör sayılarının doğruluğunu test etmek amacıyla paralel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz Factor 9.2 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ve veri azaltmak amacıyla Temel Bileşenler Analizini (TBA) kullanan sayısız çalışma bulunmaktadır. TBA kullanan araştırmacıların karşılaşacağı en kritik problem, bileşen sayılarının belirlenmesidir. Yanlış bir seçim, bileşen sayısının eksik çıkarımına yol açabilir ancak bileşen sayısı genellikle fazla çıkarımla sonuçlanmaktadır. Önemli temel bileşenlerin belirlenmesinde çeşitli yöntemler önerilmektedir. Horn tarafından (1965) önerilen Paralel Analiz önemli bileşenler için eşik değerlerinin belirlenmesinde tutarlı sonuçlar vermektedir (Beauducel 2001; Franklin, Gibson, Robertson, Pohlmann ve Fralish,1995; Weng ve Cheng 2005). Paralel analizde rastgele üretilen veri setinden tespit edilen bileşenden daha çok varyansı açıklayan, gerçek veri setindeki bileşen sayısı üzerine odaklanılır. Monte Carlo simülasyon metodu ile gözlenen veri sayısına paralel rastgele veri üretilerek beklenen öz değerler hesaplanır. Böylece üretilen örneklemdeki öz değerlerin gerçek verideki öz değerden büyük olduğu noktadaki faktör sayısı anlamlı kabul edilir (Uyar, 2012). Tüm verilerin dahil edildiği tüm grup ve seçkisiz yöntemle oluşturulan iki gruba ilişkin KMO, Bartlett testleri, bileşenlere ait öz değerler ve açıkladıkları toplam varyans değerleri ile paralel analiz sonucunda önerilen boyut sayıları Tablo 5'te verilmiştir.

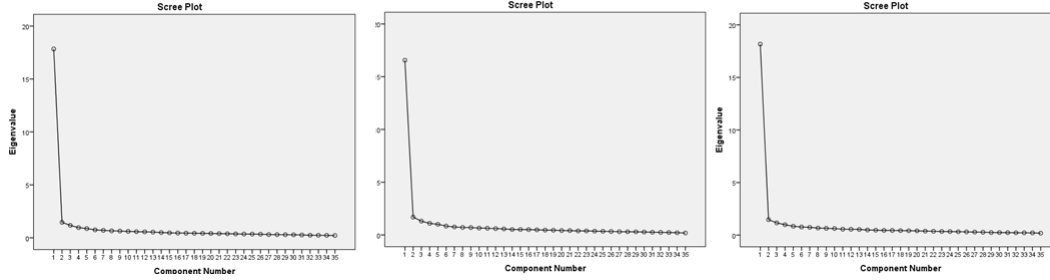
Tablo 5: Grupların Tek Boyutluluğuna İlişkin Veriler

	Tüm Grup	Grup 1	Grup 2
KMO örneklem yeterliği	0,981	0,971	0,978
Bartlett küresellik testi anlamlılık düzeyi	0,000	0,000	0,000
$\chi^2$ değeri	26649,104	12407,599	13870,484
1.bileşene ait öz değer	17,84	16,56	18,17
2.bileşene ait öz değer	1,46	1,69	1,47
1.bileşenin açıkladığı varyans (%)	50,96	47,32	51,91
2. bileşenin açıkladığı varyans (%)	4,18	4,83	4,20
Paralel Analiz sonucu önerilen boyut sayısı	1	1	1
Paralel Analiz sonucu 1.bileşenin açıkladığı varyans (%)	50,49	47,32	51,34

Tablo 5'te tüm grup, grup 1 ve grup 2 için 1.bileşene ait öz değerler ve açıkladıkları toplam varyans yüzdeleri verilmiştir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen paralel analiz sonucunda elde edilen bulgular bu kararın doğruluğunu desteklemektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla seçkisiz olarak oluşturulan iki gruptan elde edilen 1. ve 2. bileşen öz değerleri ile açıkladıkları varyans yüzdelerinin birbirine ve tüm grup değerlerine oldukça yakın olması ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı gösterdiğine ilişkin kanıtlar olarak kullanılabilir.

Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde başvurulan bir diğer yöntem Yamaç-Birikinti Grafiğidir (Scree Plot). Bu yöntem faktör sayısını belirlemek amacıyla Cattell (1966) tarafından geliştirilmiştir. Baskın faktörleri ortaya koyarak, faktör analizinin kullanım amacı olan faktör azaltmaya yardımcı olan bir grafikdir (Akt.Uyar, 2012). Dikey eksen öz değer miktarlarını yatay eksen ise faktörleri göstermektedir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli faktör sayısını vermektedir (Büyüköztürk, 2011; Stevens, 2009). Aşağıda sırası ile tüm grup, grup 1 ve grup 2 için elde edilen yamaç-birikinti grafikleri verilmiştir.

Şekil 1. Üç Gruba Ait Yamaç-Birikinti Grafikleri



Şekil 1 incelendiğinde Tüm Grup, Grup 1 ve Grup 2 için elde edilen yamaç-birikinti grafiklerinin benzer oldukları görülmektedir. Tüm grafiklerde 1.boyutların birbirine çok yakın ve oldukça yüksek öz değerlere sahip olduğu ve yüksek ivmeli, hızlı bir düşüş sergiledikleri görülmektedir. Diğer faktörlerin getirdikleri ek varyans katkıları ise birbirine oldukça yakındır. Yamaç-birikinti grafiklerine bakılarak ölçeğin tek boyutlu olduğuna karar verilmiştir. Madde geçerliği, yamaç-birikinti grafiği ve ölçeğin yapı geçerliğine ait tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ve ölçeğin benzer gruplarda aynı sonuçları üretebileceğine ilişkin kanıt olarak gösterebilir.

### 3.2. Güvenirlik

Güvenirlik bir ölçme aracının tutarlı, kararlı, duyarlı ve tesadüfi hatalardan arınık ölçme sonuçları verebilmesidir (Baykul 2010; Turgut ve Baykul 2012). Ölçeğin  $\alpha$  katsayısının yüksek olması ölçekte bulunan maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği ölçen maddelerden oluştuğunu göstermektedir (Turan ve Demirel, 2009). Tüm ölçek için  $\alpha$  (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. 0,7 kabul edilebilir bir güvenilirlik değeri olmasına rağmen bu değer 0,8-0,9 aralığında olması gereklidir (Clark and Watson, 1995; DeVellis, 1991). Bu anlamda ölçeğe ait güvenilirliğin istenilen güvenilirlik düzeyinin üzerinde olduğu söylenebilir. Ayrıca güvenilirliğe ilişkin bulguları desteklemek amacıyla SPSS programı ile seçkisiz olarak iki yarıya bölünen ölçek üzerinden eşdeğer yarılar yöntemi ile güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik kestirme kullanılan yöntemlerden birisi de eşdeğer yarılar yöntemidir. Bu yöntemde tek bir uygulama yapılır ve örneğin maddeler sırasına göre tek-çift diye adlandırılarak iki yarı elde edilir. Böylece alternatif formlar geliştirme ve iki ayrı test uygulaması gibi güçlükler ortadan kaldırılmış olur. Testin tümü için güvenilirlik Sperman-

Brown formülü ile hesaplanır (Murphy ve Davidshofer, 1991). Bu yöntemle 1. Yarı için  $C_{\alpha}=0,949$  ve 2.yarı için  $C_{\alpha}=0,945$  bulunmuştur. Testin tümüne ait güvenilirlik için Spearman-Brown formülü kullanılmış ve güvenilirlik 0,937 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu desteklemektedir.

### 3.3. Madde Analizi

Madde-toplam korelasyonları hesaplanırken ilgili maddenin puanları ölçek puanı içerisinde yer aldığı korelasyon katsayısı gerçekte olduğundan daha yüksek olma eğilimindedir (Tezbaşaran 2008). Bu nedenle düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanırken, ilgili maddeden alınan puanlar toplam puandan çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddeler ölçek puanı ile yüksek derecede korelasyon (0,57-0,81) göstermiştir. Tüm maddelere ait madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 4'de verilmiştir. 0,30 ve üzerinde değere sahip olan maddeler ölçeğe alınabileceğinden ölçekten madde çıkarılmamıştır (Baykul 2010; Turgut ve Baykul 2012; Stevens, 2009).

Ölçek maddelerine ait puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için t testi yapılmıştır ( $p<0,001$ ). %27'lik gruplar oluşturulurken grup sayısı 299 olarak belirlenmiş ancak aynı puanı alan bireylerin sayısı 1'den fazla olduğu için bu bireylerde analize dahil edilmiştir (Baykul, 2010). Bu nedenle grup sayıları farklılıklar göstermektedir. En yüksek puanı alan ilk 313 kişi üst gruba, en düşük puanı alan son 303 kişi alt gruba dahil edilmiştir. Tüm maddelerin alt ve üst grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ( $p<0,001$ ). Ölçek maddelerine ait t değerleri Tablo 4'de verilmiştir. Bu bulgular ölçeğin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili bilgi edinebilmek için faktör analizi yapılmıştır. 35 maddenin tek bir faktör altında toplandığı ve maddelerin bu faktördeki yük değerlerinin 0,59 ile 0,82 aralığında değiştiği görülmüştür. Faktör yük değerinin 0,45 ve üzeri olması madde seçimi için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2011; Stevens, 2009). Bu faktörün tek başına tutum değişkeninin %50,96'sını açıkladığı belirlenmiştir. Sosyal Bilimlerde tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca ölçeğin benzer gruplar üzerinde aynı yapıyı verebileceğine ilişkin bulgular elde etmek amacıyla tüm verilerden seçkisiz olarak 554 kişilik iki ayrı grup oluşturulmuş ve analizler tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonucunda her iki grupta da ölçek tek faktörlü bir yapı göstermiştir. Bunun doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan paralel analiz sonucunda tavsiye edilen faktör sayısı yine bir olmuştur. Gruplardan elde edilen verilerde; açıklanan varyans oranları %47,32 ve %51,91, birinci faktöre ait öz değerler ise 16,56 ve 18,17'dir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verebileceği söylenebilir.

Ölçekle elde edilen puanların tutum boyutunun hangi bölgesinde ve ne kadar genişlikte puanlar verdiği kapsam geçerliği için bir ipucu olabilir (Tezbaşaran, 2008). Ölçekte 35 madde bulunduğu alınılabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175 ve beklenen dizi (ranj) genişliği 140'tır. Ölçekten elde edilen puanların dizi genişliğinin 140 olması ölçeğin, tutumların olumlu ve olumsuz boyutunu kapsadığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach  $\alpha=0,97$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer oldukça yüksek olması ölçekte bulunan maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan

maddelerden oluştuğunu göstermektedir (Clark ve Watson, 1995; DeVellis, 1991; Turan ve Demirel, 2009). Ayrıca güvenilirliğe ilişkin bulguları desteklemek amacıyla eşdeğer yarılar yöntemi ile güvenilirlik 1.yarı için  $Cr\alpha=0,949$ , 2.yarı için  $Cr\alpha=0,945$  olarak hesaplanmıştır. Testin tümüne ait güvenilirlik Sperman-Brown formülü ile 0,937 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu desteklemektedir.

Ölçeğin dizi genişliğinin sağlanması geliştirilen ölçekten elde edilen puanların “iç ölçüt” olarak kullanılabilmesini gösterir. Bu durumda ölçek puanlarına dayalı olarak tutuma aşırı uçlarda sahip olanları üst grup ve olmayanları ise alt grup olarak ayırdıktan sonra, bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığı sınıanabilir (Tezbaşaran, 2008). Alt ve üst gruplara ait ortalamalar arasındaki farka dayalı madde analizi sonucunda tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği ( $p<0,001$ ) görülmüştür. Tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0,57 ile 0,81 aralığında değerler almıştır. Bu bulgulara dayanarak geliştirilen tutum ölçeğinin ölçülmek istenen özelliğe sahip bireylerle, olmayanları birbirinden ayırt edebildiği söylenebilir.

Eğitim alanında duyuşsal özelliklerin önemi dikkate alındığında bu özelliklerin ölçülmesine yönelik ölçeklerin geliştirilmesi ve bu özelliklerin doğru olarak ölçülmesi büyük önem arz etmektedir. Ayrıca tutumlardan yola çıkılarak davranışların kestirilmesi, akademik başarı ve doyumun yordanması mümkün olabilmektedir (Kan ve Akbaş, 2005; Tavşancıl, 2010). Bu çalışmada literatürde eğitimle ilişkili olduğu öne sürülen tutum üzerinde çalışılmış ve mesleki eğitime yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu çalışmada geliştirilmek istenen ölçeğin meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin tutumunu yeterince yansıtması amacıyla, Ankara il merkezinde 4 farklı program türündeki 8 meslek lisesi araştırma kapsamına alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ait bulgular geliştirilen ölçeğin, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ilgili özelliğe ilişkin tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütüldüğü için ölçek bunun dışındaki gruplarda kullanılacaksa, o gruplar üzerinden elde edilecek verilerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmalıdır. Bu yönüyle farklı bölgelerde, meslek liseleri düzeyinde öğrenim gören lise öğrencileri üzerinde uygulandığında ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin benzer bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Geliştirilen tutum ölçeğinin, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının belirlenmesine ve yapılacak mesleki eğitim çalışmalarına katkı sağlaması umulmaktadır.

#### KAYNAKLAR

- Alkan, C. (1972). Bir gelişim süreci olarak mesleki-teknik eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 209-219.
- Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ. (1991). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Anapa, S. (2008). *Avrupa birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim*. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beauducel, A. (2001). Problems with parallel analysis in data sets with oblique simple structure. *Methods of Psychological Research Online*, 6(2), 141-157.
- Binici, H., Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Büyükoztürk, Ş. (2011) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, L. A., Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, 7:309–319.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development: Theory and Applications*. Newbury Park, CA:Sage Publications.
- Doğan, H. (1975). *Mesleki ve teknik eğitimin endüstri ile ilişkileri*. Ankara: MEB. Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları Etüd ve Programlama Dairesi Yayınları.
- Doğan, H. (1997). Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-26
- Eşme, İ. (2007). Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar. *T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Ankara.
- Franklin, S.B., Gibson, D.J., Robertson, P.A., Pohlmann, J.T., Fralish, J.S. (1995). Parallel analysis: a method for determining significant principal components. *Southern Illinois University Carbondale OpenSIUC*, 6(1), 99-106.
- Kan, A., Akbaş, A.(2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Kaya, M., Nazıroğlu, B. (2008). Din Görevlilerinin Mesleki Tutum ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(27), 25-53.
- Kepenekçi, Y.K. (2007). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin ulusal hukuksal dayanakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 271-285.
- Külahçı, M. (1983). Mesleki-teknik eğitim ve yetişmiş insan gücünün istihdamı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 193-201.
- MEB. (2012). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2011-2012*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- METEGM, Mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğü tarihçesi. Erişim: 26 Haziran 2013, <http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz/icerik/20>
- Murphy, K. R., Davidshofer, C.O. (1991). *Psychological testing: principles and applications*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Öçal,H. (2008). Mesleki eğitim ve mesleki yönlendirme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*,99,12-19.
- Stevens, J.P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*.New York: Routledge
- Şahin, İ., Fındık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*,12(3),65-86.
- Şahin, İ., Okay, Ş., Özdemir, S. (2007). Türkiye’de mesleki teknik eğitimin durumu ve karşılaşılan sorunlar. *Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu (UMES’07), Kocaeli Üniversitesi: Bildiriler(s.1018-1021)*. Kocaeli.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2006). *Using Multivariate Statistics*. USA: Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- TEKEV. (2007). *Türkiye’de mesleki eğitim sisteminin temel sorunları ve çözüm önerileri raporu*.Ankara: Teknik Eğitim Vakfı.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Mersin: 3.Sürüm E-Kitap.
- Turan, S., Demirel, Ö. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 15-29.
- Turgut, M.F., Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- TÜSİAD. (1999). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması raporu* (Yayın No. TÜSİAD-T/99- 2/252). İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği.
- Uyar, S. (2012). *Açımlayıcı faktör analizinde boyut sayısını belirlemede kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- YOİKK. (2010). *Mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılmasına ve kalitesinin artırılmasına yönelik teşvik edici önlemlerin belirlenmesi raporu*. Ankara: Yatırım Ortamının İyileştirilmesi Koordinasyon Kurulu İstihdam Teknik Komitesi.
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurumu.
- Yörük, S., Dikici, A., Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye'de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.
- Weng, L.J., Cheng, C.P. (2005). Parallel analysis with unidimensional binary data. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 697-716.

## Sosyal Ağlardan Facebook'un Eğitime Yönelik Etkililiği

### Effectiveness of Facebook as a Social Network in Education

Aytekin İŞMAN<sup>1</sup>

Ebru ALBAYRAK<sup>2</sup>

**Özet:** Bu çalışmada, bir sınıfta eğitim-öğretim sürecini desteklemek amacıyla bir materyal oluşturulmuştur. Bu amaçla Sakarya Üniversitesi'nde üniversite ortak dersi olan "Okullarda Yönetim Bilişim Sistemleri" dersine yönelik bir Facebook grubu kurulmuştur. Bu grupta 8 hafta boyunca ders ile ilgili bilgi-doküman paylaşımı ve duyurular yapılmış ve öğrencilerin sorunlarının karşılıklı yazışarak çözülmesi sağlanmıştır. 8 hafta sonunda dersi alan 161 öğrenciden gönüllük esasına dayalı olarak seçilen 23 öğrencinin Facebook grubunun eğitim açısından etkililiği ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmıştır. Elden edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve bu analiz sonucunda temalar oluşturulmuştur. Bu temaların oluşturulma sürecinde kodlama yöntemine gidilmiş ve aynı başlık altında olabilecek kodlar bir araya getirilerek 6 tema oluşturulmuştur. Ortaya çıkan 6 tema ile öğrencilerin Facebook grubunu aldıkları ders açısından kullanışlılık, grup çalışmasına katkısı, duyuruların takibi, daha fazla insana erişim ve diğer faktörler açısından yararlı buldukları, bunun yanında grubun getirdiği bazı sınırlılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Facebook, Facebook Grubu, Eğitim ve Öğrenme, Sosyal Ağlar

**Abstract:** In this study, a material was formed to support the learning process in a class. For this purpose a Facebook group was set up for the "Management Information Systems for Schools" lesson which is a common course at Sakarya University. In this group, course-related information-document shared, announcements were made and mutual correspondence was provided to solve the students' problems for 8 weeks. After 8 weeks, 23 students selected on the basis of voluntary from 161 student taking the course and their opinion were collected with a semi-structured interviews on effectiveness of the Facebook group in training. The obtained data was analyzed with the content analysis and themes were developed as a result of this analysis. The encoding method used in the creation process of the themes and codes that may be brought together under the same title created six themes. With six themes it is found that Facebook group is useful in terms of usability, its contribution to group work, follow-up of announcements, to access more and more people and other factors but also there are some limitations of the group in terms of the courses students took.

**Keywords:** Facebook, Facebook Group, Education and Learning, Social Networks

## GİRİŞ

Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte insanların birbirleriyle iletişim kurmaları kolaylaşmış ve dünya küçük bir köy haline gelmiştir. Zaman içerisinde internet tabanlı teknolojilerinin yaygınlaşması Web 2.0 teknolojisinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Web 2.0, insanların internet üzerinden paylaşım ortamları içerisinde etkileşim kurarak oluşturdukları sistemi tanımlamaktadır. Bu teknoloji ile birlikte özgür kütüphaneler (Kutup, 2010), ağ günlükleri (Weblog), oynatıcı ve video yayın abonelikleri (podcast ve videocast), vikiler, yer imleri, etiketleme, resim ve video paylaşımı ve sosyal ağlar oluşturularak kullanıcılara etkileşim kurabilecekleri ortamlar sunulmuştur (Genç, 2010). Web 2.0 teknolojileri bir topluluğa içerik ya da fikir sunmak üzere kurulmuş ortamların oluşumunu da sağlamaktadır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). Özellikle sosyal ağların kullanım kolaylığı sağlaması ve yaygın olması ile bu tür ortamların oluşumunda etkili bir Web 2.0 servisi olduğu söylenebilir.

<sup>1</sup>Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi Dekanı, isman@sakarya.edu.tr

<sup>2</sup> Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ealbayrak@sakarya.edu.tr



Tiryakioğlu ve Erzurum (2011) sosyal ağları, iletişimin ve sosyal ilişkilerin kurulabildiği, kişilerin, fikirleri, etkinlikleri ve ilgi alanları gibi kişisel bilgilerini kendi ağlarıyla paylaşma imkanı sunan bir çevrimiçi servis olarak tanımlamıştır. Sosyal ağlar aynı zamanda insanların çevresini oluşturma konusunda seçici davranabileceği, istemediği insanlarla iletişim kurmak zorunda olmamasına olanak veren bir ortam sağlar (Boyd & Ellison, 2007). MySpace, Facebook, Hi5 ve Cyworld gibi birçok sosyal ağ yazılımları kullanıcılarının grup kurmalarını ya da var olan gruplara katılmalarını sağlamakta ve bu sayede kullanıcılar benzer zevklere sahip olan kişilerle etkileşim kurabilmektedirler (Kwon and Wen, 2010).

Eğitim ortamlarında ise sosyal ağlar, sahip olduğu özellikler ile öğrencinin öğretmen ve içerik ile etkileşim kurmasını kolaylaştırmakta ve işbirlikli öğrenme ile öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini desteklemektedir (Özmen ve diğerleri, 2011). Smith'e (2009) göre eğitim kurumları sosyalleşmekte olan yaşadığımız dünyayı yansıtmalıdır. Bu yüzden öğrenenleri internet ortamında çevrelerindeki insanlarla nasıl iletişim kurabilecekleri ve etkili işbirliğinin nasıl gerçekleştirilebileceği konusunda eğitmenimiz ve bu ortamlara bakış açılarını geliştirerek sadece dışarıdaki hayatlarında değil okul ortamlarında da sosyalleşebileceklerini göstermemiz gerekir. Bu yüzden Smith (2009) eğitim alanında sosyal ağ kavramının akademik ağ olarak anılması gerektiğini savunmaktadır.

### **1.1. Facebook**

İnsanların sanal ortamlarda birlikte zaman geçirebilecekleri, paylaşımlarda bulunabilecekleri ve birlikte eğlenebilecekleri bir platform sunan sosyal ağlardan biri de Facebook.com'dur (Kobak ve Biçer, 2008). İlk olarak 2004 yılında Harvard Üniversitesi bilgisayar bilimleri öğrencisi olan Mark Zuckerberg'in kendi kampüsündeki öğrenciler arasında kullanılmak üzere oluşturduğu bu yazılım şimdi tüm dünyada tanınan ve en çok kullanılan sosyal ağlardan biri olmuştur (Lim, 2010). Ekim 2012 itibarıyla kullanıcı sayısı 1 milyarı aşan (URL1) ve gün geçtikçe popülerliği artan ve daha çok genç nüfusun kullanmayı tercih ettiği (Nielsen, 2009) Facebook yazılımının önemli bir özelliği de farklı izin seviyelerinde özel veya herkese açık paylaşımlarda bulunabilme seçeneğidir (Gonzales ve Vodicka, 2010). Esnek ve kolay kullanıma sahip olan ve çok fazla tercih edilen bu ağ yazılımı ile dünya üzerinde birçok üniversite kendi kurumsal Facebook sayfasını oluşturmuştur.

Türkiye'de yaşayan gençler arasındaki kullanımına bakıldığında Facebook'un alışkanlık haline geldiği, daha çok var olan arkadaşlıkların sürdürülmesini sağlayan bir araç olarak kullanıldığı, kullanıcının kişisel bilgilerini kendi kontrolü ölçüsünde paylaşabildiğine inandığı ve bu ağda kendi paylaşımlarından ziyade arkadaşlarını izlemenin ön plana çıktığı gözlenmiştir (Şener, 2009). Bunun dışında ülkemizde üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bazı araştırmalarda sosyal ağlar arasında en çok Facebook'un kullanıldığı (Öztürk ve Akgün, 2012; Göker, Demir ve Doğan, 2010; Genç, 2010) ve Facebook'un kullanım sıklığının yüksek olduğu bulunmuştur. (İşman ve Hamutoğlu, 2013; Öztürk ve Akgün, 2012; Göker, Demir ve Doğan, 2010). Facebook'un tercih edilme oranının böylesine yüksek olmasının birçok sebebi vardır. Kullanıcılara zengin bir çeşitliliğe sahip çoklu bir ortam sağlaması, başka sitelerle bağlantı kurarak paylaşım yapmanın kolay olması, grup, etkinlik ve uygulama gibi seçenekler sunarak geniş topluluklarla iletişim kurulabilmesi, çevrimiçi ve çevrimdışı sohbet imkânı sağlaması, çeşitli oyunların çalışabilmesi için mobil cihazlarda destek sağlayan bir altyapıya sahip olması, görselliğinin olması ve Türkçe dil desteği bu sebepler arasında sayılabilir (Karademir ve Alper 2011).

Facebook kullanıcılarının bu ağı tercih etmelerinin farklı psikolojik sebepleri de bulunmaktadır. Yapılan araştırmalara göre çevrimiçi ortamlarda kurulan iletişimin, yüz yüze etkileşimden kaynaklanan kaygıyı azalttığı, bu yüzden utangaç ya da yalnız bireylerin iletişim kurmak

için bu ortamları daha çok tercih ettikleri saptanmıştır (Sheeks ve Birchmeier, 2006; Kraut ve diğerleri, 2002). Bu araştırmalara ek olarak Türkiye’de üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmaya göre etkileşim kaygısı yaşayan kişiler yüz yüze iletişime geçmek yerine sosyal paylaşım ağlarını arkadaşlarıyla iletişim kurmak amacıyla kullanmayı tercih etmekte ve sosyal paylaşım ağları aracılığıyla arkadaşlarından sosyal destek almaktadırlar (Baltacı, İşleyen ve Özdemir, 2012).

Facebook öğretmenler açısından incelendiğinde ise birçok yararı olduğu görülmektedir. Öğretmenler isterlerse sadece kendi derslerine yönelik grup oluşturabilir, bu gruba istedikleri kişileri ekleyebilir ve paylaşımları kontrol edebilir. Öğrenciler bu sayede kontrollü bir şekilde siteyi ders amaçlı kullanabilir, diğer üyelere ulaşabilir ve onlarla olan iletişimini geliştirebilir, eğitsel bilgi ve materyalleri paylaşabilir ve derse yönelik duyurular yapabilirler. Ayrıca öğretmenler başka eğitim yazılımlarından faydalanmak için link vererek öğrencilerin o programa hızlı erişimini sağlayabilirler.

Birçok insanın bu ağı kullanıyor olması ve ücretsiz olması sayesinde üniversite öğrencileri tarafından büyük ilgi gören Facebook’un yükseköğretimde kullanılması bazı durumlarda karşılanması gereken bir ihtiyaç halini almaktadır. Çünkü öğrenci-içerik, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin artması ile bu yazılım işbirlikli öğrenmeyi desteklemektedir (Kalafat ve Göktaş, 2011). Bu tür ağlar sayesinde akademik ortamlarda kişiler arası iletişimler yeni bir boyut kazanmaktadır (Yu ve diğerleri 2010). Facebook’un eğitimde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmalarda alınan öğrenci görüşlerine göre Facebook, öğrencilerin üniversite ortamına uyum sağlaması, diğer öğrencilerle olan iletişimlerini geliştirmesi (Madge, Meek, Wellens ve Hooley, 2009), kendi görüşlerini sunabilmeleri, araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda destek olması, öğrencilerin aktif katılımının sağlanması (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010), çevrelerindeki insanların da bu ağı kullanıyor olması, soru sorabilmeleri, bu ağın kullanımının fazla ön bilgi gerektirmemesi, akran öğretime açık olması, eğitsel oyunlarla ve multimedya ile öğrenmeyi desteklemesi ve yapılan paylaşımların silinmemesi sayesinde sürecin gözden geçirilmesine olanak sağlaması gibi avantajlara sahiptir (Kalafat ve Göktaş, 2011).

Karma öğrenme ortamlarında kullanılan bir araştırmada ise Facebook ile öğrenme ortamları zenginleşmiş, oluşturulan tartışma ortamı öğrenenlerin ilgisini çekmiş ve öğrencilerin birbirleriyle daha çok şey paylaşmaları sağlanmıştır. Bu sayede toplumsal buradalığın artması ve karma öğrenme öğrencilerinin daha aktif olmaları sağlanmıştır (İşman ve Hamutoğlu, 2013). Yine Baran’ın (2010) üniversite uzaktan eğitim öğrencileri ile yapmış olduğu deneysel bir çalışmada Facebook temelli dersin öğrencilerin bilgi paylaşımını sağladığını ve öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarıyla olan iletişimlerine yardımcı olduğu için ders motivasyonlarını artırdığı bulgusu elde edilmiştir.

Sosyal ağlara akademisyenler açısından bakıldığında ise diğer öğretim yönetim sistemlerine göre Facebook’un daha rahat ve kolay kullanılabilirdiği görülmektedir. Eğitim ortamlarında bir topluluğun kolaylıkla oluşturulabilmesi ise iletişim ve dönütlerin sağlanmasında büyük kolaylık getirmektedir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Eğitim ortamlarında öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki iletişimin önemi yadsınamayacak düzeydedir ve buna katkıda bulunabilecek her ortam değerlendirilmelidir. Bu konuda Anadolu Üniversitesi’nde ders veren öğretim elemanları ile yapılan bir araştırmada Facebook’un öğretim elemanlarınca benimsendiği ve kullanıldığı saptanmıştır. Öğretim elemanları bu konuda kısa sürede daha fazla kişiyle iletişim kurabilme ve daha çok şey paylaşabilme, paylaşılan görüş ve bilgilerle ilgili ortaya atılan farklı bakış açıları ile kişisel gelişime katkıda bulunulması, ödev ve proje gibi kaynakların paylaşımı, Facebook grupları kurabilme, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerinin gelişmesi, listelerindeki diğer arkadaşları ile ilgili gelişmelerden haberdar olmak ve onlarla kolay iletişim kurabilme konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011).

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan yaklaşık 6000 öğrenci ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin çoğunun sosyal paylaşım sitelerinde herhangi bir gruba üye oldukları bulunmuştur. Bu bulgu, ortak ilgi alanı olarak görülebilecek öğrencilerin aldığı derslere yönelik grupların kurulmasının işe yarayabileceğini göstermektedir (Öztürk ve Akgün, 2012). Bunun dışında teorik olarak sosyal ağların eğitsel bağlamda kullanımı (Robyler ve diğerleri, 2010; Selwyn, 2009; Kabilan ve diğerleri, 2010), eğitsel anlamda benimsenmesi (Mazman, 2009) ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir.

Facebook ile eğitim ve sosyal iletişim söz konusu olduğunda daha fazla öğrenme stiline içine katılabilmesi ve geleneksel öğretime bir alternatif oluşturmasıyla, çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturması ve artan öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi ile hem öğretmene hem de öğrenciye büyük yararlar sağlamaktadır. Bu yüzden eğitimciler Facebook ve diğer sosyal ağların eğitimde kullanılması konusunda kendilerini geliştirmeli araştırmacılar ise eğitimi daha iyi yere taşıyabilecek sosyal ağ araştırmaları yapmaya devam etmelidirler (Muñoz ve diğerleri, 2009). Literatür incelendiğinde, insanların birbirlerini tanımadığı kalabalık sınıflarda Facebook kullanımına yönelik bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Facebook'un eğitim amaçlı kullanımının eğitime hangi katkıları sağladığı ise bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Araştırmanın amacı Facebook sosyal ağının eğitim amaçlı kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemektir. Buna yönelik araştırma sorusu ise "Öğrencilerin Facebook sosyal ağının eğitim amaçlı kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?" şeklindedir.

## **YÖNTEM**

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre olgu bilim araştırmasında farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgular incelenir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak araştırma kapsamında "Okullarda Yönetim ve Bilişim Sistemleri" dersine yönelik bir Facebook grubu kurulmuş ve öğrencilerin bu gruba üye olmaları sağlanmıştır. Daha sonra her hafta işlenen konular ile ilgili materyaller gruba yüklenmiştir. Yine bu süreçte grup ödevi yapacak olan öğrencilerin hangi grubun üyesi oldukları ve ödevleri ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Ayrıca sınavlar ile ilgili bilgiler ve dersle ilgili diğer duyurular buradan yapılmıştır. Süreç içerisinde öğrencilerin üye oldukları kişisel olarak, gruba ya da dersle ilgili sorunları ya da ödev ile ilgili anlaşılmayan noktalarda sorulan sorulara yanıt verilmiştir. Facebook üyesi olmayan öğrenciler için ise üniversite tarafından sağlanan öğrenci bilgi sisteminden duyuru ve materyal paylaşımı yapılmıştır.

### **2.1. Çalışma grubu**

Araştırma 2012-2013 güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi "Okullarda Yönetim Bilişim Sistemleri" dersini alan 4. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 161 öğrenciden farklı branşlardan gelen (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, İngilizce Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Fen Bilgisi Eğitimi) gönüllülük esasına göre seçilen 23 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden %61' i bayan %39'u erkektir. Araştırma temel olarak öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Ancak araştırma kapsamında araştırmacılar Facebook grubunun ders yönetimi ve iletişime katkıları konusunda kendi görüşlerini sunarak araştırmaya dahil olmuştur.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Daha önceden araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme sorusu dört alan uzmanı tarafından da incelendikten sonra, formun anlaşılabilirliği ve işlerliğinin test edilmesi için 3 öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilen cevaplar bu formlara yazılmıştır. Bu formda “Facebook grubunun derste kullanımının etkililiği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklinde tek bir soru yer almaktadır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Bu işlem sırasında içerik analizinin ilk aşaması olan veri kodlaması yapılabilmesi için veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve bu bölümlere isim verilmiştir. Bu aşamada genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama yöntemi ile veriler kodlanmıştır. Daha sonra ikinci aşama olan temaların bulunmasına geçilmiş ve ilk aşamada ortaya çıkan kodları genel düzeyde açıklayabilen 6 tema oluşturulmuştur. Son aşamada ise kod ve temaların sistemli bir şekilde tablolaştırılması yer almaktadır. Bunun dışında öğrencilerin dikkat çeken bazı ifadelerine de yer verilmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

Sınıfın farklı branşlardan gelen öğrencilerden oluşması ve öğrencilerin sıklıkla sınıftaki insanları tanımadıklarını belirtmesi, birbirini tanımayan birçok insandan oluşan karışık bir sınıf modelinin varlığını göstermektedir. Bu sınıfa yapılan 8 haftalık uygulama sonucunda gönüllülük esasına göre seçilen 23 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu form tek bir sorudan oluşmaktadır; “Facebook grubunun derste kullanımının etkililiği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler önce belli kodlar altında toplanmış daha sonra bu kodları içine alabilecek temalar oluşturulmuştur. Sonuçta elde edilen kod ve temalar tablosu aşağıda yer almaktadır;

Tablo 1: Öğrencilerin Facebook Grubunun Derste Kullanımının Etkililiğine Yönelik Görüşleri Sonucu Ortaya Çıkan Kod ve Temalar

KOD	ÖĞRENCİ	Sıklık Frekansı	TEMA	Yüzde
Sürekli erişim	E1 K10 K14	3	Kullanışlılık	%23
Kolay erişim	E1 E4 K2	3		
Hızlı erişim	K14	1		
Diğer sistemlere göre daha kullanışlı	K9	1		
Bilgiye kısa sürede ulaşma	K5 E9	2		
Alternatif iletişim yolu	K1 E4 K3 K6 E8	5		
Paylaşımların kolay takibi	E2	1		
Dışarıdan sınırlı erişim	E1 E2	2		
<b>Toplam</b>		<b>18</b>		
Ödev grubu kurma	K10 E6	2	Ödev Grubu Çalışmasına Katkısı	%25
Buluşma ayarlama	K1 K8 K13	3		
Grupla ilgili sorunları çözme	K1	1		
Fikir Alışverişi	K9 E7 E9	3		
Eğitsel Materyal Paylaşımı	K3 K2 K5 K6 K7 K10 E6 K12 E9 E3 E4	11		
<b>Toplam</b>		<b>20</b>		

Ders içeriğinden haberdar olma	E3 E9 E2	3	<b>Duyuruların Takibi</b>	<b>%20</b>
Ders içeriğine ulaşım.	K10	1		
Ders ile ilgili bilgilere ulaşım (Dersin sınıfı, Sınav tarihi vb.)	K9 K10 K11 E9 K1 E1	6		
Ders içi faaliyetleri takip	K9	1		
Ders takibi	E1 K6	2		
Duyurulardan haberdar olma	K2 K4 K6	3		
<b>Toplam</b>		<b>16</b>		
Bir paylaşımında herkese ulaşabilme	E4	1	<b>Daha Fazla İnsana Erişim</b>	<b>%12</b>
Sınıftaki insanlarla tanışma	E4 K2 K4 K6 K9 E6 E2	7		
Çok fazla kişinin kullanması	K14 E2	2		
<b>Toplam</b>		<b>10</b>		
Zaman kaybı	E3 E5 K14 E7	4	<b>Sınırlılıklar</b>	<b>%14</b>
Facebook kullanmayana ulaşamama	K2	1		
Bağımlılık oluşturma	K2	1		
Ders çalışmaya odaklanamama	K8 K14	2		
Dikkat dağıtıcı	E7 E8	2		
Yüz hareketlerinin görülmemesi	E7	1		
<b>Toplam</b>		<b>11</b>		
(İsim ezberleme:K1, Benliğin ortaya çıkması:E7, Öğretim elemanı ile iletişim kurabilme K9,E6,K14)		5	<b>Diğer</b>	<b>%6</b>
<b>Toplam</b>		<b>5</b>		
<b>Genel Toplam</b>		<b>80</b>		<b>%100</b>

Tablo 1'de Facebook grubunun derste kullanımının etkililiği açısından %25'lik oranla en fazla ödev grubu çalışmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu konuda en fazla yarar sağlayan ise eğitsel materyal paylaşımının sağlanmasıdır (f:11). Bunun dışında ödev grubu üyeleriyle buluşma ayarlama (f:3), fikir alışverişinde bulunma (f:3), ödev grubu kurma (f:2) ve ödev grubu ile ilgili sorunları çözmek grubun bu tema altında sağladığı diğer katkılardır (f:1). Bu konuda bazı öğrenci yorumları ise şu şekildedir;K1:..Bir sıkıntı olduğunda ödev grubundakilere oradan ulaşabiliyoruz...Buluşma saatlerimizi oradan ayarlayabiliyoruz.., E4:..Ödev grubu arkadaşlarımla grup üzerinden haberleşip materyal paylaşıyoruz.

Bunlara ek olarak bazı öğrencilerin ödev grubunda iletişim yolu oluşturmada Facebook grubunun yardımcı olduğu ve örnek niteliğinde bir materyal olduğu görülmektedir;K10: ..Kendi ödev grubumuzu oradan haberleşerek kurduk, ders notlarını oradan temin ettik. Grubun etkililiği ile ilgili Facebook grubunun kullanışlı olması da öğrenciler tarafından sıklıkla belirtilen başka bir konudur (%23). Bu başlık altında en önde gelen katkının ise Facebook grubunun alternatif iletişim yolu olarak kullanılabilmesi olduğu görülmektedir (f:5). Bu konuda bazı öğrenci yorumları şu şekildedir;E4: ..Daha kolay haberleşebiliyorum çünkü bazılarının telefon numarası yok.., K10: Telefon numarasını bilmediğimiz arkadaşlarla buradan iletişime geçtik. Dersin olacağı sınıfı da buradan öğrendik..E8:..Cebinde lirası olmayan arkadaşlar rahatlıkla ücretsiz bir şekilde ortak buluşma alanı bulabiliyor. E6:..Telefondan mesaj hakkımız olmadığında ve arkadaşlarıma ulaşamadığımda bilgiye hızlı ulaşıyorum..Bundan başka sürekli (f:3) ve kolay erişim (f:3) sağlanması,bilgiye kısa sürede ulaşabilme(f:2), sınıf dışındaki insanların erişimlerinin sınırlandırılması (f:2)hızlı erişim (f:1), diğer sistemlere göre daha kullanışlı olması (f:1) ve paylaşımların kolay takibi (f:1) Facebook grubunun kullanışlılığı ile ilgili öğrencilerin ifade ettiği diğer özelliklerdir.Bu konuda bir öğrencinin örnek

niteliği taşıyan yorumu ise şu şekildedir. E2: *Herkesin ulaşabileceği bir ağ olduğu için kolay ve grupta paylaşılanlar kolay takip ediliyor. Grup ayarının kapalı olması paylaşımlardaki kaygıyı azaltıyor.*

Öğrencilerin %20'sinin Facebook grubun etkililiği ile ilgili belirttikleri bir diğer özellikders kapsamında yapılan duyuruların takibine olanak sağlamasıdır. Bu konuda en fazla tekrar edilen katkı ise dersin sınıfı ve sınav tarihi gibi ders ile ilgili bilgilerin takibidir (f:5). Bunu ders içeriğinden haberdar olma (f:3) takip etmektedir. Bu konuda bir öğrencinin E2: *..Hangi konunun anlatılacağını bilerek derse geliyorum..* yorumu ile Facebook grubunun öğrencinin aynı zamanda derse hazırlıklı gelmesini sağladığı da söylenebilir. Bundan başka duyurulardan haberdar olma(f:3), ders takibi (f:2) ders içeriğine ulaşım (f:1) ve ders içi faaliyetleri takip edebilme (f:1) öğrencilerin duyuruların takibi adına ifade ettikleri diğer katkılarıdır.

Facebook grubu ile ilgili olarak daha fazla insana erişimin sağlanması grubun etkililiği ile ilgili belirtilen başka bir konudur (%12). Bu konuda en fazla tekrarlanan katkı ise sınıftaki insanlarla tanışma olanağının sağlanmasıdır (f:7) Bundan başka çok fazla kişinin Facebook'u kullanması (f:2) ve bir paylaşımda herkese ulaşabilme (f:1) öğrencilerin Facebook grubu ile ilgili belirttikleri diğer özelliklerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin yorumları şu şekildedir; K9: *Tanımadığım arkadaşlarımla bu sayede tanışma ve fikir alışverişinde bulunma fırsatım oldu..* K6: *..Derste fazla kimseyi tanımıyorum. Diğer arkadaşlarımla bölümleriyle ilgili bilgileniyorum ve arkadaşlıklarım artıyor.. Telefon numaramı vermek istemiyorum. Bu yüzden Facebook daha rahat haberleşme imkanı sağlıyor..* K12: *..Çok fazla sohbetim olmayan insanlarla grup üzerinden sohbet edebiliyorum.*

Öğrencilerden elde edilen verilere yönelik ortaya çıkan başlıklar arasında grubun getirdiği katkıların yanında bazı sınırlılıklarının da bulunduğu görülmektedir (%14). Bunların başında zaman kaybı gelmektedir (f:4). Bundan başka, ders çalışmaya odaklanamama (f:2), grubun dikkat dağıtıcı olması (:2), Facebook kullanmayana ulaşamama (f:1), bağımlılık oluşturma (f:1) ve yüz hareketlerinin görülmemesi (f:1) grubun getirdiği diğer sınırlılıklardır. Bu konuda bazı öğrenci yorumları şöyledir; E7: *..Dikkat dağıtıcı olabiliyor. Ders amaçlı açıldığında vakit kaybı olabiliyor.. Facebook ortamında jest ve mimiklerin olmaması bir dezavantajdır..* E5: *Zaman kaybı olabildiği gibi zamanda kazandırıyor. Kesinlikle bilinçli kullanım gerekiyor.*

Şimdiye kadar belirtilenlerin dışında öğrencilerin diğer konulardan farklılık gösteren ifadeleri diğer kategorisinde yer almıştır (f:2). Bu kategoride ise öğretim elemanı ile iletişim kurabilme(f:3), isim ezberleme (f:1) ve benliğin ortaya çıkması (f:1) yer almaktadır. Örnek yorumlar şu şekildedir; K9: *..Hoca ile birebir sorularımı ve sorunlarımı görüşebiliyorum..* E6: *..Sorulara anında dönüt alabiliyoruz. Ya da başka birilerinin sorduğu sorular sayesinde cevap alabiliyoruz..* K14: *..Sorularıma cevap verilmesine şaşırđım. Öğretmenle hiç tanışmadığım halde cevap verilmesinden memnunum..* E7: *..Facebook benliğin, bireyselliğin ortaya çıkmasını sağlıyor. İnsanlar fikirlerini rahatça paylaşabiliyor..* K14: *..Grup oluşumunu destekliyorum. Ders bittikten sonrada grubun devam etmesini istiyorum..*

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin Facebook grubunu erişim ve iletişim konuları başta olmak üzere birçok açıdan kullanışlı buldukları görülmüştür. Ayrıca bu grup, ödev grubu çalışmalarına katkıda bulunmakta, duyuruların takibini ve daha fazla insana erişim olanağı sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf içi iletişimlerinin arttığı görülmektedir. Bu bulgu Keleş ve Demirel'in (2011) Facebook grubu destekli olarak işlenen bir derste elde edilen ve öğrenciler

arası iletişimin arttığı bulgusuyla örtüşmektedir. Grup çalışmalarında ise öğrenciler kendi aralarındaki işbirliğini kurulan grubu örnek alarak ve kendilerine ait ödev grupları oluşturarak geliştirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler ayrıca Facebook grubunun kişilerin benliğinin ortaya çıkmasını sağladığını ve öğretim elemanı ile iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Facebook yüzyüze iletişim kaygısı yaşayan öğrenciler için ise alternatif bir iletişim yolu sunmaktadır. Bu bulgu konu ile ilgili yapılan benzer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. (Sheeks ve Birchmeier, 2006; Kraut ve diğerleri, 2002; Baltacı, İşleyen ve Özdemir, 2012; Öztürk ve Akgün, 2012).

Bunun dışında dersi veren öğretim elemanı için Facebook grubunun, ulaşılması gereken öğrencilere en fazla iki gün içerisinde ulaşılması, yapılan duyuruların hemen görülmesi ve yayılması, öğrencilerin bir sonraki dersten önce yapılan duyuru ile ilgili sorunlarını paylaşması ve bu sorunların hemen çözülmesi ile büyük kolaylıklar sağladığı görülmektedir. Araştırmada ayrıca Facebook grubunun bazı sınırlılıklarının olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlar arasında özellikle Facebook'un bağımlılık oluşturması ve öğrencilerin ders çalışmak yerine Facebook'ta vakit geçirme eğilimleri dikkat çekmektedir.

Görüldüğü gibi Facebook, birçok katkının yanında bazı sınırlılıklar da getirmektedir. Bu durumu aşmak için Facebook kullanımından önce öğrencilere karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara karşın alınacak önlemler konusunda eğitim verilmelidir. Özellikle Facebook'u bilinçli kullanma ve zaman yönetimi konularında öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun dışında bazı öğrencilerin internet bağlantısı olmayabileceği ya da Facebook kullanmak istemeyebilecekleri göz önünde bulundurulmalı ve e-mail ya da üniversite haberleşme sistemi gibi alternatif iletişim yolları da eşzamanlı olarak kullanılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Baltacı, H. Ş., İşleyen F. ve Özdemir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin romantik ilişki durumları ve sosyal ağ kullanımlarına göre etkileşim kaygısı ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 25-36.
- Baran, B. (2010). Facebook as a formal instructional environment. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 146-149.
- Boyd, D., ve Ellison, N. (2007). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Engineering Management Review*, 38(3).
- Genç, Z (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim '10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Muğla Üniversitesi.
- Gonzales, L. ve Vodicka, D. (2010). Top ten internet resources for educators. *Leadership*, 32-37.
- Göker, G., Demir, M. ve Doğan, A. (2010). Ağ toplumunda sosyalleşme ve paylaşım: Facebook üzerine ampirik bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2).
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. XV. *Türkiye'de İnternet Konferansı*. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul
- İşman, A. ve Hamutoğlu, B. (2013). Sosyal ağların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili karma öğrenme öğrencilerinin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* 2(3).
- Kabilan, M. K., Norlida, A. ve Abidin J. Z. M. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education?. *Internet and Higher Education*, 13, 179-187

- Kalafat, Ö. ve Göktaş, Y. (2011). Sosyal ağların yükseköğretimde kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi, Facebook örneği. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat University, Elazığ- Turkey
- Karademir, T. ve Alper, A. (2011). Öğrenme ortamı olarak sosyal ağlarda bulunması gereken standartlar. *5th International Computer&Instructional Technologies Symposium*, Fırat University, Elazığ.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Keleş, E. ve Demirel, P. (2011). Bir sosyal ağ olarak facebook’un formal eğitimde kullanımını *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat University, Elazığ.
- Kobak, K. & Biçer, S. (2008). Facebook sosyal paylaşım sitesinin kullanım nedenleri, *8th International Education Technology Conference*, 567-571.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukhopadhyay, T. & Scherlis, W. (2002). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well being? *Journal of Social*, 58 (1), 49-74.
- Kutup, N. (2010). İnternet ve sanat, yeni medya ve net.art. *Akademik Bilişim’10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Muğla Üniversitesi
- Kwon, O. and Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use. *Computers in Human Behavior*, 26 (2), 254-263
- Lim, T. (2010). The use of Facebook for online discussions among distance learners. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 11(4).
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. and Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at University: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*. 34(2), 141-155
- Mazman, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Muñoz, C. L. ve Towner, T. L. (2009). Opening Facebook: How to use Facebook in the college classroom". *Society For Information Technology And Teacher Education Conference*, Charleston.
- Nielsen, J. (2009). *Social networking on intranets*. 5 Aralık 2013 tarihinde <http://www.nngroup.com/articles/social-networking-on-intranets/> adresinden alınmıştır.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS’11)*, Elazığ, Turkey
- Öztürk, M ve Akgün, Ö. E. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları, bu sitelerin olumlu-olumsuz etkileri ve eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 49-67.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Vince Witty, J. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *Internet and Higher Education* 13, 134-140.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.
- Sheeks, M. & Birchmeier, Z. (2007). Shyness, sociability, and the use of computer-mediated communication in relationship development. *Cyber Psychology & Behavior*, 10 (1), 64–70.
- Smith, F. (2009). *How to use social-networking technology for learning*. 5 Aralık 2013 tarihinde <http://www.edutopia.org/social-networking-how-to> adresinden alınmıştır.



- Şener, G. (2009). Türkiye'de Facebook kullanımı araştırması. *XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı*. İstanbul.
- Tiryakioğlu, F. ve Erzurum, F. (2011). Bir eğitim aracı olarak ağların kullanımı. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya  
Url1: *Facebook*. 09.11.2013 tarihinde <http://tr.wikipedia.org/wiki/Facebook> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları
- Yu Y. A., Stella, T. W., Doug, V. & Kwok, C.W. (2012). Can learning be virtually boosted? An investigation of online social networking impacts. *Computers & Education. Computers & Education*, 55(4),1494-1503.

## Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi

### Examination of Young Adults' Aggression Expression Styles in Terms of Gender and Cognitive Emotion Regulation

Hilal Çelik<sup>1</sup>

Oya Onat Kocabıyık<sup>2</sup>

**Özet:** Bu çalışmada, genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzları ve cinsiyet özelliklerinin saldırganlık ifade tarzları üzerindeki etkisi araştırılmış. Araştırma modeli olarak genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 18-33 arasında değişen toplam 426 genç yetişkinden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken tesadüfi küme örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Veri toplama araçları olarak, "Kişisel Bilgi Formu" "Saldırganlık Envanteri (SE)" ve "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDD)" kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde SPSS-17 paket programından yararlanılmış olup ilk olarak regresyon modelini oluşturma amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ardından cinsiyet ve duygu düzenleme tarzlarının birlikte saldırganlık ifade biçimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek için de eşzamanlı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzlarının birlikte fiziksel ve sözel saldırganlık üzerinde yordayıcı etkisinin olduğu, saldırganlıktan kaçınma ve dürtüsel saldırganlık ifade biçimlerinde ise yalnızca bilişsel duygu düzenleme tarzlarının yordayıcı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Saldırganlık, cinsiyet, duygu düzenleme, bilişsel duygu düzenleme

**Abstract:** The purpose of this study is to explore the impact of gender and cognitive emotion regulation on young adults' aggression expression styles. This research was performed in accordance with the rational screening model. The sample comprised of 426 young adults (ages ranged from 18 to 33= M: 21.14 ve sd:2.02) were randomly selected from students studying at various departments of Marmara University. The "Personal Information Sheet" designed by the researcher, "Aggression Inventory" (AI) and "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire" (CERQ) were used as data gathering tools. To analyze gathered data the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS-17) was utilized. In data analysis process, firstly Pearson product-moment correlation coefficients were used to generate regression model thereafter sequential multiple regression was conducted to determine the best linear combination of gender and emotion regulation styles for predicting aggression expression styles. The result of data analysis demonstrated that young adults' physical and verbal aggression expression styles were significantly explained by the combination of gender and cognitive emotion regulation. Further, it was found that cognitive emotion regulation solely predicted young adults' impulsive aggression and avoidance.

**Key Words:** Aggression, gender, emotion regulation, cognitive emotion regulation

## GİRİŞ

Genel olarak, canlı veya cansız herhangi bir varlığa karşı fiziksel ve/veya duygusal olarak zarar vermeyi amaçlayan her türlü davranış biçimi olarak tanımlanan (Berkowitz,1987; Brehm ve Kassın, 1990; Dodge ve Crick, 1990; Gormlyve Brodzinsky, 1993; Vander ve Zanden, 1993) saldırganlık ve benzeri pek çok davranış, günümüzde giderek artmakta ve şekil değiştirmektedir. Çocukların oyunlarındaki kavgalardan, sokak çatışmalarına ve savaşa kadar geniş bir yelpazede kendine ifade biçimi bulan, bir insanın bir diğer varlığa veya kendine acı verme, onu tahrip etme çabası olan saldırganlık (Felsten ve Hill 1999; Lui, 2004) belki de üzerinde en çok araştırma yapılan insan

<sup>1</sup> Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D, hilalcelik@marmara.edu.tr

<sup>2</sup> Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D, oyaonat@trakya.edu.tr

davranışlarından birisidir. Ne var ki, bugün dahi bu olgunun herkes tarafından kabul edilen tek bir tanımının yapılması olası değildir. Diğer psikolojik ve sosyal olgular gibi saldırganlık da değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar tek ve dolayısıyla yetersiz kalacak bir tanım yapmak yerine, dışavurum tarzlarını dikkate alarak saldırganlığı farklı başlıklar altında sınıflandırarak tanımlamışlardır (Çelik, 2010).

En yaygın saldırganlık türünden biri olarak sınıflandırılan fiziksel saldırganlık; kişisel aşağılanmaya veya hakarete karşı koymak ya da provokatif durumlara tepkide bulunmak amacıyla fiziksel güç kullanımı olarak tanımlanır. Bu saldırganlık türünde taraflar arasında fiziksel çatışma ve sürtüşme söz konusudur. Bir diğer saldırganlık türü olarak sözel saldırganlık ise buyurganlığa, eleştirilmeye, aşağılanmaya ve fiziksel ihlale karşı verilen sözel tepkiler olarak tanımlanır. Dürtüsel saldırganlık ise karar verme ve engellenme toleransının sırasıyla ilişkilendirilerek açıklanır. Saldırganlıktan kaçınma ise herhangi bir çatışma durumundan uzak durmayı içeren her türlü eylem olarak tanımlanır (Gladue, 1994).

Bu tanımlar temel alındığında, saldırganlık başlığı altında sınıflandırılan fiziksel, sözel ya da sembolik davranışların ardında hangi temel güç veya güçlerin var olduğu sorusu akıllara gelir. Geniş kapsamlı pek çok araştırma sonucu saldırganlığın sadece tek bir faktöre ya da psikolojik sürece bağlı kalınarak açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Tek başına bir faktör, sadece saldırganlığın oluşumunda etkili olan parçalardan birinin temsilidir (Huesmann,1987). Bu bağlamda diğer pek çok psikolojik süreçte olduğu gibi saldırgan davranışların oluşumunda da, büyük olasılıkla sayısız eğilim, kişilik özelliği ve birbirinin içine geçmiş pek çok faktörün, çevresel koşullarla da birleşerek bu olguya zemin hazırladığı (Gehlbach, 2000; Huesmann,1987; Lui, 2004; Morris, 2002) kabul edilir.

Saldırganlığın oluşum nedenlerine dair önemli açıklamalardan biri biyolojik temelli kuramdan gelir. Bu kuram, merkezi sinir sistemi ile endokrin sistemi anomalilerinin, hormonal düzensizliklerin, beyin hasarlarının, nöropsikolojik faktörlerin ve ayrıca gen kombinasyonlarının saldırganlığa yol açtığını öne sürmektedir (Aronson, Wilson, Akert, 2005; Liu, 2004; Şenel, 2003). Bilindiği üzere her insan da 23 çift kromozom bulunur ve bunlardan bir çifti cinsiyeti belirler. Kadınlarda cinsiyeti belirleyen kromozom çifti XX şeklinde iken, erkeklerde XY biçimindedir. Y erkekliği belirleyen kromozom olarak düşünülmektedir. Yeni doğmuş çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar yaklaşık olarak her 500 erkek çocuktan bir tanesinin fazla bir Y kromozomuna sahip olarak doğduklarını rapor etmektedir. Biyolojik temelli savunan kuramcılar erkeklerdeki bu XYY şeklinde organize olmuş kromozom dizilişinin, genetik olarak saldırganlığı artırıcı bir özelliğe sahip olduğuna vurgu yapar (Allende, 2004). Buna ek olarak cinsiyet hormonlarının saldırgan davranışların oluşumunda önemli bir rol oynadığı görüşü, biyolojik kuramın savunduğu bir diğer noktadır. Alanda yapılan pek çok inceleme ve araştırma çalışması cinsiyet hormonları özellikle testosteron hormonu ile saldırganlık arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu rapor etmektedir (Aronson, Wilson, Akert, 2005; Carlson, 1998; Christiansen ve Knussman, 1987; Donovan, 1985; Olweus, 1986; Olweus ve diğ., 1980; Scaramella ve Brown, 1978; Simon, 1981). Şiddet ve saldırgan davranışları nedeniyle hüküm giymiş suçlular ile saldırgan olmayan bireyler arasında yapılan araştırmalar, saldırgan bireylerin, saldırgan olmayan kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek testosteron seviyesine sahip oldukları rapor edilmektedir (Archer, 1991). Carlson (1998), suçlu bayanlar üzerinde yaptığı araştırmada bu bayanların progesteron seviyesinin düşük olduğu menstrasyon dönemlerinde suça daha yatkın olduklarını ve bu dönemlerde daha fazla saldırgan davranışlar sergilediklerini, buna karşın östrojen ve progesteron seviyesinin yüksek olduğu yumurtlama dönemlerinde ise, saldırgan davranışlarının azaldığını rapor etmektedir. Yine Carson (1988), ağırlık kaldıran ve formlarını korumak için testosteron seviyesini arttırıcı maddeler alan sporcuların daha fazla saldırganlık ve düşmanlık eğilimlerinin olduğunu bildirmektedir. Benzer şekilde bu sporla ilgilenmediği halde çeşitli nedenlerden dolayı testosteron seviyesini arttırıcı maddeler alan

kişilerinde saldırganlık ve düşmanlık eğilimlerinde ve davranışlarında artışların olduğu gözlemlenmiştir.

Saldırganlık ve cinsiyet arasındaki ilişkinin varlığı genler, hormonlar dışında toplumda kadın ve erkeklere atfedilen cinsiyet rolleri yakından ilişkili olduğu da düşünülmektedir. Cinsiyet rolleri kadının ve erkeğin sosyal olarak tanımlanmış cinsiyet özelliklerine göre toplum içinde üstlenmesi beklenen roller, sahip olması istenen davranışlar, tutumlar ve özelliklerdir (Bem, 1984). Cinsiyet rolleri, geleneksel sosyal normlar ve kadın ve erkek arasındaki güç eşitsizliği ile yakından ilişkilidir (Prentice ve Carranza, 2002). Erkeksilik ve kadınsılık, cinsiyet rolü davranışı, farklı iki ucu temsil etmektedir. Diğer bir ifade ile erkeksilik ve kadınsılık zıt kutuplarda yer alır ve birey bir uca ne kadar yakınsa, diğer uca o kadar uzaktır (Bem, 1974). Kadınlar dünyasına ait olan atıflar, genel olarak duygularını belli etme, sevginin açıkça dillendirilme, sıcak ve şefkatli olma etrafında yoğunlaşır (Ickes, 1993). Bir lider gibi davranma, saldırgan, hırslı, analitik, zorlayıcı, rekabetçi olma, kendi fikirlerini savunabilme, güçlü, baskın, bağımsız, bireyselci, kolay karar verebilme, kendine güvenme, gerektiğinde risk alma, güçlü kişiliğe sahip olma (Prentice ve Carranza, 2002), maskülen tavırlar sergileme, sorumlu, baskın, cömert güçlü, girişken, gözü pek, atılgan olma, duygularını açığa vurmama, ve benzeri (Bem, 1974) özellikler erkekler dünyasına ait cinsiyet atıfları olarak kabul edilir.

Saldırganlığın oluşum nedenlerine dair bir diğer önemli açıklama ise klasik saldırganlık teorisinden gelir bu teori saldırganlığın oluşumunda en önemli faktörlerden biri olarak duygusal yaşantıları gösterir. Duygusal yaşantılar, özellikle öfke ve heyecansal uyarılma, ayrıca yaşanan engellenme duygusu ve daha pek çok olumsuz duygu yaşantısının saldırgan davranışların oluşumuna sebebiyet verdiği kabul edilmektedir (Loeber ve Hay, 1997). Duygular çocuklukta ve daha sonra yetişkinlikte bireyin kendisi ve sosyal çevresi hakkında önemli bilgiler sağlayan anlam çerçevesi olarak kavramsallaştırılabilir (Eisenberg ve Morris, 2002; Eisenberg, Spinrad ve Smith, 2004; Gross ve Levenson, 1993; Thompson, 1991; Thompson, 1994). Duygular direk olarak insanın neyi, nasıl algılayacağını, bilgiyi ne hızla işleyeceğini, bir durum, olay karşısında ne düşüneceğini ve nasıl tepki vereceğini etkiler (Crick ve Dodge, 1994; Zajonc, 1980). Duyguların bilişi ve bir durum karşısında sergilenen olumlu nitelikteki eylemleri harekete geçirip geçirmediği ya da bireyi olumsuz sonuçlara karşılaştığı eylemlere yönlendirip yönlendirmeye hususunda pek çok faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Duygular, potansiyel olarak düşünceleri doğru yöne yönlendirmek suretiyle yargılama sistemine yardımcı bir aracı görevi görür (Pizaro ve Salovey, 2002). Duygular insanların neyi, nasıl algılayacağını, bilgiyi ne hızla işleyeceğini, bir durum, olay karşısında ne düşüneceğini ve nasıl tepki vereceğini etkiler (Crick ve Dodge, 1994). Bu nedenle yaşanan duyguların farkında olmak ve bunları düzenlemek önemli bir beceridir. Duygu düzenleme bir duyguyu, azaltmak, korumak veya arttırmak için kullanılan tüm stratejilerdir (Gross, 1998). Bu düzenleme becerisi, duyguları kontrol etmeden, değerlendirmeden, özellikle amaçları yerine getirmek için duygusal tepkileri değiştirmeden sorumlu içsel ve dışsal süreçlerden oluşur (Thompson, 1994). Duygu düzenleme, içten ya da dıştan gelen duygu ile ilgili ipucunun değerlendirilmesi ile başlamakta ve bu değerlendirmenin davranışsal olarak verilecek tepkiyi düzenlenmesiyle sonuçlanmaktadır (Gross, 1998; Gross ve Levenson, 1993). Bireylerin sahip oldukları duygusal durumlarını düzelleme becerilerinin, problemlerini çözmede, kaygı ve zorlukları idare etmede, önemli ve gerekli bir öncü olduğu da bildirilmektedir (Thompson, 1991).

Bilişsel süreçler aracılığıyla duyguların düzenlenmesinde, bilişsel süreçler kullanılmaktadır. Bireyler karşılaştıkları herhangi bir durumla ilgili duygusal olarak tepki vermeden önce, ilk olarak bu durumla ilgili bilişsel stratejiler geliştirmekte ve daha sonra da duygusal bir şekilde tepki vermektedirler (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Lazarus, 1999). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, bireylerin stresli olaylara maruz kaldıktan sonra gelişen duygusal ve davranışsal sorunlarının çözümünde hayati

bir rol oynamakta ve yaşanan stresli olaylardan sonra bireylerin duygularını yönetmesine yardımcı olmaktadır (Garnefski ve Kraaij, 2006; Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001).

Bilişsel duygu düzenleme becerisi, bireyin sosyo-duygusal gelişimini olumlu yönde güçlendirebileceği gibi tam tersi bir etki yaparak güçlenmesini engelleyebilir. Özellikle çocukluk döneminde duygu düzenleme becerisindeki herhangi bir kusur ya da eksiklik davranış problemlerinin ve saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992). Düşük duygu düzenleme becerisine sahip olan bireylerin yüksek saldırganlık tepkileri gösterdikleri aynı zamanda problemlili duygu düzenleme becerisi ile saldırganlık arasındaki ilişki olduğu ifade edilmektedir (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, Bernzweig ve Pinuelas, 1994).

Eisenberg ve Fabes (1992) çok şiddetli, yoğun olumsuz duygu deneyimleri olan bireylerin duygu düzenleme becerilerinin yetersiz olduğu ve kolaylıkla saldırgan nitelikte taşkınlıklar/patlamalar gösterebildiklerini bildirmişlerdir. Davidson, Putman ve Larson (2000) duygularını düzenleyemeyen bireylerin saldırganlık ve dürtüsel şiddet davranışları sergileme olasılıklarının oldukça yüksek olduğunu ileri sürmektedirler. Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak depresyon, anksiyete, stres ve öfke gibi sürekli olumsuz duygular ile ilişkilendirilmiştir (Garnefski ve Kraaij, 2006; Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Kommer, 2004; Nolen-Hoeksema, 2000; Rey ve Extremera, 2012). Sullivan ve çalışma arkadaşları (2010) öfke ve üzüntü duygularını düzenleme güçlüğü olan ergenlerin fiziksel ve ilişkisel saldırganlığa başvurduklarını bildirirken benzer şekilde Cohn ve diğerleri (2010) çalışmalarında duygu düzenleme güçlüğü ile (özellikle düşük düzey duygu farkındalığı ve netliği) saldırganlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak araştırmaların birçoğu hangi duygu düzenleme stratejilerinin saldırganlığa yol açtığını ya da aralarında nasıl bir ilişki olduğunu sistematik olarak ortaya koymamaktadır. Bu çalışma, saldırganlık üzerinde önemli rol oynayan cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin birlikte saldırganlık üzerinde etkin bir rol oynayıp oynamadığı tespit etme amacını gütmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada, bilişsel bilgi düzenleme tarzları (*kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirmek, yıkım ve diğerlerini suçlama*) ile cinsiyet (kadın ya da erkek olmanın) değişkenlerinin birlikte genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimleri üzerinde anlamlı bir yordayıcılığının olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 18-33 ( $\bar{x} = 21.14$  ve  $ss = 2.02$ ) arasında değişen genç yetişkinler oluşturmuştur. Örneklem seçilirken tesadüfi küme örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Araştırmanın örneklemi, Atatürk Eğitim Fakültesi'nde (PDR, Özel Eğitim, Türkçe Eğitimi) 120, Teknik Eğitim Fakültesi'nde (Tekstil Eğitimi, Metal, Makine) 106, Fen-Edebiyat Fakültesi'nde (Kimya, Matematik, Coğrafya) 100 ve Mühendislik Fakültesi'nde (Çevre, Endüstri, Biyomühendislik) 100 öğrenci olmak toplam 426 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan genç yetişkinlerin 114'ü (%33.8) kız, 282'si (%66.2) ise erkektir. Katılımcıların annelerinin büyük bir kısmı (n=290, %68.1) ilkököl ve (n=63, %14.8) lise mezunu ve yine benzer bir şekilde babalarında büyük bir çoğunluğu ilkököl (n=169, %39.7) ve lise (n=104, %24.4) mezunu olduğu tespit edilmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, genç yetişkinlerin saldırganlık ifade tarzlarını belirlemek amacıyla Saldırganlık Envanteri (SE) ve duygu düzenleme tarzlarını belirlemek için ise Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDD)' den yararlanılmıştır. Bu araçların yanı sıra katılımcılar hakkında bazı demografik bilgilere ulaşma amacıyla da araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

### 2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu"nda genç yetişkinlerin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

### 2.2.2. Saldırganlık Envanteri (SE)

Olweus tarafından geliştirilen ve Gladue (1994) tarafından modife edilen Saldırganlık Envanteri (Aggression Inventory) toplam 30 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin değerlendirme aşamasında ise 20 madde değerlendirmeye alınmaktadır. Beşli derecelmeli Likert tipi (1 = bana hiç uygun değil, 2= bana birazcık uygun, 3= bana kısmen uygun, 4= bana çok uygun, 5= bana tamamıyla uygun) bir ölçme aracı olan bu envanter, "fiziksel saldırganlık", "sözel saldırganlık", "dürtüsel saldırganlık", ve "saldırganlıktan kaçınma" olmak üzere toplam 4 alt boyutu içermektedir (Gladue, 1994). Puanlama, alt boyutlara dâhil olan tüm maddelerin toplanması ve çıkan sonucun ilgili alt boyut kapsamına giren madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Envanterin Türkçe uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çelik ve Otrar (2009) tarafından yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach Alpha değeri  $\alpha=.823$ , test-r-test güvenilirlik katsayısı ise " $r=.528$ " olarak bulunmuştur. Envanterin orijinal faktör yapısına bağlı kalınarak geçerliliği test etmek üzere ölçüt bağımlı geçerlik yönteminden yararlanılmış olup ölçüt bağımlı geçerlik analizi sonucunda SE ile saldırganlık ölçeği (SÖ) arasında ( $r=.766$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

### 2.2.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDD)

Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire) beşli dereceli Likert tipi (1 = bana hiç uygun değil, 2= bana birazcık uygun, 3= bana kısmen uygun, 4= bana çok uygun, 5= bana tamamıyla uygun) bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa değeri .67 ile .81 arasında değer almaktadır. Ölçek, "kendini suçlama", "kabul etme", "düşünceye odaklanma", "pozitif tekrar odaklanma", "plana tekrar odaklanma", "pozitif yeniden gözden geçirme", "bakış açısına yerleştirmek", "yıkım" ve "diğerlerini suçlama" olmak üzere toplam dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Onat ve Otrar (2010) tarafından yapılmış olup Cronbach Alpha değeri  $\alpha=.784$ , test-r-test güvenilirlik katsayısı ise " $r=.1,00$ " olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında, ölçüt bağımlı geçerlik yönteminden yararlanılmıştır. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Olumsuz Duygudurum Ölçeği arasında ( $r=-.572$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

## 2.3. Uygulama

Araştırmaya ait uygulamalar araştırmacılar tarafından gerekli izinler alındıktan sonra, önceden belirlenen tarih ve saat dilimi arasında bizzat araştırmacılar tarafından tüm katılımcıların gönüllü katılımı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacının amacı ve uygulayıcıların vereceği cevaplardaki samimiyetin önemi hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarını doldurmaya ilişkin yazılı yönergede birkaç defa sözel olarak vurgulanmıştır. Herhangi bir süre kısıtlamasının olmadığı uygulama 25-30 dakika arasında değişen bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

## 2.4. Verileri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Saldırganlık Envanteri (SE)” ve “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDD)”den elde edilen ham verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanması için SPSS for WINDOWS 17.00 paket programından yararlanılmıştır.

İstatistiksel çözümlenmelerde öncelikle örneklem grubunun Kişisel Bilgi Formu’ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını tanıttıcı yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca grubun ilgili ölçme araçlarından aldıkları puanların ortalamaları ( $\bar{x}$ ), standart sapma ( $ss$ ) ve ölçmenin standart hata ( $SHx$ ) değerleri hesaplanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin duygu düzenleme tarzlarına ve cinsiyetlerine göre açıklanıp açıklanmadığını (yordanıp-yordanmadığını) belirlemek üzere “Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi”nden yararlanılmış olup, regresyon analizi modelinde bilişsel duygu düzenleme tarzları (*kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, yıkım ve diğerlerini suçlama*) ile “dummy” değişkenine dönüştürülen “cinsiyet” değişkeni yordayıcı/bağımsız değişkenler olarak, genç yetişkinlerin saldırganlık ifade tarzları ise (*fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, dürtüsel saldırganlık, ve saldırganlıktan kaçınma*) ise yordanan/bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir.

Uygulanan Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizleri sonucunda elde edilen bulguların sunumunda öncelikli olarak yordanan/bağımlı değişken ve yordayıcı/bağımsız değişkenler arasındaki ilişki değerleri ( $r$ ) ile aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), ve standart sapma ( $ss$ ) değerlerine yer verilmiştir. Yordayıcı ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Moment Korelasyon Katsayısı’ndan yararlanılarak hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenlerle istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisi bulunmayan yordayıcı değişkenler regresyon modeline dâhil edilmemiştir. Çalışmada regresyon analizi sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı APA kriterlerine uygun olarak ,05 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ilişkin bilgiler ve bu istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Fiziksel Saldırganlık ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ ), Standart Sapma ( $ss$ ) ve Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) Değerleri (N=426)

DEĞİŞKENLER	$\bar{x}$	$ss$	1	2	3	4	5
Fiziksel Saldırganlık	2,25	,94	-,13**	-,13**	,16***	,19***	,26***
Yordayıcı Değişkenler							
1. Plana Tekrar Odaklanma	15,71	2,63	1	,61***	-,21***	-,04	-,09*
2. Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	14,50	2,79		1	-,23***	-,16***	-,13**
3. Yıkım	9,50	3,13			1	,50***	,14**
4. Diğerlerini Suçlama	10,71	2,92				1	,09**
5. Cinsiyet	1,67	,48					1

\*\*\* p<.000, \*\* p<.001, \* p<.05

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlık puan ortalamaları 2.25, standart sapma değerleri .94 ; plana tekrar odaklanma puan ortalamaları 15.71, standart sapma değerleri, 2.63; pozitif yeniden gözden geçirme puan ortalamaları 14.50, standart sapma değerleri 2.79; yıkım puan ortalamaları 9.50, standart sapma değerleri 3.13; diğerlerini suçlama puan ortalamaları 10.71 ve standart sapma değerleri ise 2.92 olarak hesaplanmıştır.

Fiziksel saldırganlık puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlık ifade biçimleri puan ortalamaları ile plana tekrar odaklanma puanları arasında ( $r = -.13$ )  $p < .01$  düzeyinde; pozitif yeniden gözden geçirme puanları arasında ( $r = -.13$ )  $p < .01$  düzeyinde ters yönlü; buna karşın genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlık ifade biçim puanları ile yıkım değişkeni arasında ( $r = .16$ )  $p < .001$  düzeyinde, diğerlerini suçlama değişkeni ile ( $r = .16$ )  $p < .001$  düzeyinde ve son olarak cinsiyet değişkeni ile ise ( $r = .26$ )  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2: Genç Yetişkinlerin Fiziksel Saldırganlık İfade Biçimlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	F
Fiziksel Saldırganlık						
Sabit	1,44	,39	-	3,66***		
Plana Tekrar	-,03	,02	-,10	-1,64		
Odaklanma						
Pozitif Yeniden	-,00	,02	-,01	-,08	,11	10,33***
Gözden Geçirme						
Yıkım	,01	,02	,03	,60		
Diğerlerini Suçlama	,05	,02	,15	2,75**		
Cinsiyet	,46	,09	,24	5,08***		

\*\*\*  $p < .000$ , \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü üzere genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlık ifade biçimleri için yapılan Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi sonucunda bilişsel duygu düzenleme tarzlarından plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, yıkım ve diğerlerini suçlama ile cinsiyet (erkek olmak) değişkenleri birlikte katılımcıların fiziksel saldırganlık ifade biçimlerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [ $F(5;420) = 10.33$ ;  $p < .000$ ] yordamaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlık ifade biçimlerinin toplam varyansının %11’ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $\beta$  ve t-Testi sonuçları incelendiğinde ise genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlık ifade biçim puanları üzerinde sırasıyla cinsiyet (erkek olmak) ( $\beta = .24$ ;  $p < .000$ ) ve diğerlerini suçlamaya yönelik bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ( $\beta = .15$ ;  $p < .01$ ) değişkenlerinin anlamlı yordayıcılıklarının olduğu; buna karşın duygu düzenleme tarzlarından plana tekrar odaklanma ( $\beta = -1.64$ ;  $p > .05$ ), pozitif yeniden gözden geçirme ( $\beta = -.08$ ;  $p > .05$ ) ve yıkım ( $\beta = .60$ ;  $p > .05$ ) değişkenlerinin genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlık ifade biçimlerinin üzerinde anlamlı bir yordayıcılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3’de de görüldüğü üzere, genç yetişkinlerin sözel saldırganlık puan ortalamaları 3.14, standart sapma değerleri .67; kendini suçlama puan ortalamaları 11.61, standart sapma değerleri, 2.46; pozitif yeniden gözden geçirme puan ortalamaları 15.00, standart sapma değerleri 2.78; yıkım puan ortalamaları 9.50, standart sapma değerleri 3.11; diğerlerini suçlama puan ortalamaları 10.72 ve standart sapma değerleri ise 2.90 olarak hesaplanmıştır.



Tablo 3: Sözel Saldırganlık ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ ), Standart Sapma ( $ss$ ) ve Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) Değerleri (N=426)

DEĞİŞKENLER	$\bar{x}$	$ss$	1	2	3	4	5
Sözel Saldırganlık	3,14	,67	-,11*	-,12*	,19***	,30***	,18***
Yordayıcı Değişkenler							
1. Kendini Suçlama	11,61	2,46	1	,02	,27***	,12*	-,13***
2. Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	15,00	2,78		1	-,23***	-,16***	-,13***
3. Yıkım	9,50	3,11			1	,50***	,14**
4. Diğerlerini Suçlama	10,72	2,90				1	,10*
5. Cinsiyet	,66	,47					1

\*\*\* p&lt;.000, \*\* p&lt;.001, \* p&lt;.05

Sözel saldırganlık puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise sözel saldırganlık ifade biçimleri puan ortalamaları ile kendini suçlama puan ortalamaları arasında ( $r = -.11$ )  $p < .05$  düzeyinde; pozitif yeniden gözden geçirme puanları arasında ( $r = -.12$ )  $p < .05$  düzeyinde ters yönlü; buna karşın sözel saldırganlık ifade biçimi ile yıkım değişkeni arasında ( $r = .19$ )  $p < .001$  düzeyinde, diğerlerini suçlama değişkeni ile ( $r = .30$ )  $p < .001$  düzeyinde ve son olarak cinsiyet değişkeni ile ise ( $r = .18$ )  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4: Genç Yetişkinlerin Sözel Saldırganlık İfade Biçimlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Yordayıp Yordamadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	F
Sözel Saldırganlık						
Sabit	2,85	,27	-	10,59***		
Kendini Suçlama	-,04	,01	-,14	-2,94**		
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	-,01	,01	-,04	-,91	,13	12,72***
Yıkım	,02	,01	,07	1,29		
Diğerlerini Suçlama	,06	,01	,25	4,84***		
Cinsiyet	,18	,07	,12	2,63**		

\*\*\* p&lt;.000, \*\* p&lt;.001, \* p&lt;.05

Tablo 4'de görüldüğü üzere genç yetişkinlerin sözel saldırganlık ifade biçimleri için yapılan Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi sonucunda bilişsel duygu düzenleme tarzlarından kendini suçlama, pozitif yeniden gözden geçirme, yıkım ve diğerlerini suçlama ile cinsiyet (erkek olmak) değişkenleri birlikte katılımcıların sözel saldırganlık ifade biçimlerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [ $F(5;420) = 12.72$ ;  $p < .000$ ] yordamaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte genç yetişkinlerin sözel saldırganlık ifade biçimlerinin toplam varyansının %13'ünü açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $\beta$  ve t-Testi sonuçları incelendiğinde ise genç yetişkinlerin sözel saldırganlık ifade biçimleri üzerinde sırasıyla diğerlerini suçlama ( $\beta = .25$ ;  $p < .001$ ), kendini suçlamaya ( $\beta = -.14$ ;  $p < .01$ ) cinsiyet (erkek olmak) ( $\beta = .12$ ;  $p < .01$ ) değişkenlerinin anlamlı yordayıcılıklarının olduğu; buna karşın duygu düzenleme tarzlarından pozitif yeniden gözden geçirme ( $\beta = -.91$ ;  $p > .05$ ) ve yıkım ( $\beta = 1.29$ ;  $p > .05$ ) değişkenlerinin genç yetişkinlerin sözel saldırganlık ifade biçimlerinin üzerinde anlamlı bir yordayıcılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5: Dürtüsel Saldırganlık ve Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ ), Standart Sapma ( $ss$ ) ve Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) Değerleri (N=426)

DEĞİŞKENLER	$\bar{x}$	$ss$	1	2	3	4
Dürtüsel Saldırganlık	2,66	,64	-,18***	-,19***	,27***	,26***
Yordayıcı Değişkenler						
1. Plana Tekrar Odaklanma	15,71	2,63	1	,61***	-,21***	-,04
2. Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	14,99	2,79		1	-,23***	-,16***
3. Yıkım	9,49	3,13			1	,50***
4. Diğerlerini Suçlama	10,71	2,91				1

\*\*\* p&lt;.000, \*\* p&lt;.001, \* p&lt;.05

Tablo 5’de de görüldüğü üzere, genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlık puan ortalamaları 2.66, standart sapma değerleri .64; plana tekrar odaklanma puan ortalamaları 15.71, standart sapma değerleri, 2.63; pozitif yeniden gözden geçirme puan ortalamaları 14.99, standart sapma değerleri 2.79; yıkım puan ortalamaları 9.49, standart sapma değerleri 3.13; diğerlerini suçlama puan ortalamaları 10.71 ve standart sapma değerleri ise 2.91 olarak hesaplanmıştır.

Dürtüsel saldırganlık puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlık ifade biçimleri puan ortalamalarıyla plana tekrar odaklanma puan ortalamaları arasında ( $r= -.18$ )  $p<.001$  düzeyinde; pozitif yeniden gözden geçirme puanları arasında ( $r= -.19$ )  $p<.001$  düzeyinde ters yönlü; buna karşın dürtüsel saldırganlık ifade biçimi ile yıkım değişkeni arasında ( $r= .27$ )  $p<.001$  düzeyinde ve son olarak diğerlerini suçlama değişkeni ile ise ( $r= .26$ )  $p<.001$  düzeyinde pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6: Genç Yetişkinlerin Dürtüsel Saldırganlık İfade Biçimlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzlarına Göre Yordama Yordanmadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	F
Dürtüsel Saldırganlık						
Sabit	2,61	,25	-	10,67***		
Plana Tekrar Odaklanma	-,03	,01	-,10	-1,73		
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	-,02	,01	-,07	-1,20	,12	13,79***
Yıkım	,03	,01	,15	2,70**		
Diğerlerini Suçlama	,04	,01	,17	3,18**		

\*\*\* p&lt;.000, \*\* p&lt;.001, \* p&lt;.05

Tablo 6’da da görüldüğü üzere genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlık ifade biçimleri için yapılan Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi sonucunda bilişsel duygu düzenleme tarzlarından plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, yıkım ve diğerlerini suçlama değişkenleri birlikte katılımcıların dürtüsel saldırganlık ifade biçimlerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [ $F(4;421)= 13.79$ ;  $p<.000$ ] yordamaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlık ifade biçimlerinin toplam varyansının %12’isini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $\beta$  ve t-Testi sonuçları incelendiğinde ise genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlık ifade biçimleri üzerinde sırasıyla diğerlerini suçlama ( $\beta= .17$ ;  $p<.01$ ) ve yıkım ( $\beta= -.15$ ;  $p<.01$ ) değişkenlerinin anlamlı yordayıcılıklarının olduğu; buna karşın duygu

düzenleme tarzlarından plana tekrar odaklanma ( $\beta = -1.73$ ;  $p > .05$ ) ve pozitif yeniden gözden geçirme ( $\beta = -1.20$ ;  $p > .05$ ) değişkenlerinin genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlık ifade biçimlerinin üzerinde anlamlı bir yordayıcılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7: Saldırganlıktan Kaçınma Yordayıcı Değişkenler İçin Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ ), Standart Sapma ( $ss$ ) ve Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) Değerleri (N=426)

DEĞİŞKENLER	$\bar{x}$	$ss$	1	2
Saldırganlıktan Kaçınma	3,19	1,04	,11*	,10*
Yordayıcı Değişkenler				
1. Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	14,99	2,79	1	,40**
2. Bakışaısına Yerleştirme	13,41	2,68		1

\*\*\*  $p < .000$ , \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Tablo 7’de de görüldüğü üzere, genç yetişkinlerin saldırganlıktan kaçınma puan ortalamaları 3.19, standart sapma değerleri 1.04; pozitif yeniden gözden geçirme puan ortalamaları 14.99, standart sapma değerleri 2.79; bakışaısına yerleştirme puan ortalamaları 13.41 ve standart sapma değerleri ise 2.68 olarak hesaplanmıştır.

Saldırganlıktan kaçınma puanları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise genç yetişkinlerin saldırganlıktan kaçınma puan ortalamalarıyla pozitif yeniden gözden geçirme puanları arasında ( $r = -.11$ )  $p < .05$  düzeyinde ve yine benzer şekilde bakışaısına yerleştirme puanları ile de ( $r = -.10$ )  $p < .05$  düzeyinde pozitif yende doğrusal bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8: Genç Yetişkinlerin Saldırganlıktan Kaçınma Tarzı İle Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzlarına Göre Yordanıp Yordanmadığına İlişkin Eş Zamanlı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	F
Saldırganlıktan Kaçınma						
Sabit	4,006	,315	-	12,73***		
Pozitif Yeniden	-,033	,020	-,089	1,68		
Gözden Geçirme					,02	3,41*
Bakışaısına	-,023	,020	-,061	1,15		
Yerleştirme						

\*\*\*  $p < .000$ , \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Genç yetişkinlerin saldırganlıktan kaçınma davranışları için yapılan Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi sonucunda bilişsel duygu düzenleme tarzlarından pozitif yeniden gözden geçirme ve bakışaısına yerleştirme tarzlarının birlikte katılımcıların saldırganlıktan kaçınma davranışlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde [ $F(2;423) = 3.41$ ;  $p < .000$ ] yordamaktadır. Adı geçen değişkenler birlikte genç yetişkinlerin saldırganlıktan kaçınma davranışlarının toplam varyansının %2’sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $\beta$  ve t-Testi sonuçları incelendiğinde ise genç yetişkinlerin saldırganlıktan kaçınma eğilimleri üzerinde yalnız başlarına pozitif yeniden gözden geçirmenin ( $\beta = 1.68$ ;  $p > .05$ ) ve bakış açısına yerleştirmenin ( $\beta = 1.15$ ;  $p > .05$ ) anlamlı bir yordayıcılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin bilişsel duygu düzenleme tarzlarına ve cinsiyetlerine göre açıklanıp açıklanmadığını belirlemek üzere yapılan bu çalışma, cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzlarının birlikte genç yetişkinlerin fiziksel ve sözel saldırganlık ifade biçimlerini anlamlı düzeyde açıkladığını ortaya koymuştur.

Yapılan istatistiksel analizler neticesinde örneklem grubunu oluşturan genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlık ifade biçimleri ile bilişsel duygu düzenleme tarzlarından diğerlerini suçlama hariç plana tekrar odaklanma (ters yönlü), pozitif yeniden gözden geçirme ve bunun yanı sıra cinsiyet değişkeni (erkek olma) ile aralarında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile genç yetişkinlerin erkek olmaları ve bunun yanı sıra diğerlerini suçlayıcı nitelikteki duygu düzenleme stratejileri kullanmaları arttıkça fiziksel saldırganlıklarının da arttığı; buna karşın plana tekrar odaklanma yani karşılaşılan olayla başa çıkmak için hangi adımların atılması gerektiğine dair sistemli düşünme ve pozitif yeniden gözden geçirme yani olaya kişisel gelişim açısından olumlu bir anlam yüklemeye azaldıkça fiziksel saldırganlığın da azaldığı saptanmıştır. Bunlara ek olarak bahsi geçen yordayıcı değişkenlerin birlikte genç yetişkinlerin fiziksel saldırganlıklarını anlamlı bir şekilde açıkladığı da ortaya çıkmıştır. Özellikle cinsiyet (erkek olmak) ve diğerlerini suçlama tazındaki bilişsel duygu düzenleme tarzının fiziksel saldırganlık üzerinde anlamlı yordayıcılıklarının olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde genç yetişkinlerin sözel saldırganlık ifade biçimleriyle cinsiyet (erkek olma) ve bilişsel duygu düzenleme tarzlarından diğerlerini suçlama ile yıkım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu; buna karşın pozitif yeniden gözden geçirme ve kendini suçlama ile ise aralarında ters yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, erkek olmanın ve bunun yanı sıra yıkım yani yaşanan olayların dehşet verici taraflarına odaklanma ve diğerlerini suçlama tarzındaki bilişsel duygu düzenleme stratejileri arttıkça sözel saldırganlığın da arttığı; buna karşın pozitif yeniden gözden geçirme ve kendini suçlama duygu düzenleme becerileri arttıkça sözel saldırganlığın azaldığı görülmektedir. Adı geçen yordayıcı değişkenler birlikte genç yetişkinlerin sözel saldırganlıklarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Özellikle cinsiyet, diğerlerini ve kendini suçlama tazındaki bilişsel duygu düzenleme tarzının sözel saldırganlık üzerinde anlamlı yordayıcılıklarının olduğu tespit edilmiştir.

Erkek olmanın fiziksel ve sözel saldırganlığı artırıcı ve açıklayıcı bir etkisinin olması biyolojik kuramın öngördüğü gibi gen dizilimi (XY kromozonu), hormonal (testosteron) etkiler (Aronson, Wilson, Akert, 2005; Burney, 2006; Carlson, 1998; Christiansen ve Knussman, 1987; Donovan, 1985; Olweus, 1986; Olweus ve diğ., 1980; Scaramella ve Brown, 1978; Simon, 1981) ve cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Gerek toplumumuzda, gerekse diğer pek çok toplumda saldırganlık tepkileri genel olarak erkeklerin cinsiyet rolleri içinde ilişkilendirilerek açıklanır. Kadınlar daha pasif, çekingen ve bağımlı gibi özellikler altında değerlendirilirken, erkeklerin ise saldırgan, bağımsız, mantıklı, hırslı gibi özelliklere sahip olması hem kabul edilir, hem de onlardan bu davranışları sergilemeleri beklenir (Bem, 1974, 1984; Ickes, 1993; Prentice ve Carranza, 2002) Erkeklerin sergiledikleri saldırganlık tepkileri, toplum tarafından genellikle doğal karşılanır ve kolay kabullenebilir davranış biçimleri olarak değerlendirilir (Edmonds, 1977). Ayrıca Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Kommer (2004) tarafından yapılan çalışmanın da işaret ettiği gibi cinsiyete göre bireylerin kullandıkları duygu düzenleme stratejileri farklılaşabilir. Bu çalışma bulgularına göre kadınlar, gerçek olay yerine memnuniyet verecek konular üzerine düşünme stratejilerini erkeklere göre daha sık kullanır. Eisenberg, Spinrad ve Smith, (2004) erkekler ve kadınlar arasında duyguların dışavurum biçimlerini inceledikleri çalışmada, bu konuda erkekler ve kadınlar arasında farklılıkların olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, erkekler kadınlara göre duygularını daha fazla keskin (örneğin saldırganlık) bir şekilde dışa vururken, kadınlar erkeklere göre duygularını daha çaresiz (örneğin ağlamak) bir şekilde dışa vurmaktadır.

Duyguların dışavurumu ile bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Alanda yapılan pek çok çalışma erkeklerin fiziksel ve sözel saldırganlığa başvurduklarını ortaya çıkarmıştır (Can , 2002; Çelik, 2006; Demirhan 2002; Ersoy 2001; Goldstein ve Tisak, 2004; Giles ve Heyman, 2005; Salmivalli ve diğ., 2000; Tok, 2001).

Bilişsel duygu düzenleme çerçevesinden bakıldığında genç yetişkinlerin fiziksel ve sözel saldırganlık ifade tarzlarının olumsuz nitelikteki adaptif olmayan (diğerlerini ve kendini suçlama) duygu düzenleme stratejileri tarafından açıklandığı görülmektedir. Bireyin kendi hakkındaki olumsuz düşüncelerini ve başkalarını suçlama eğilimlerini anlamlı şekilde yordayan bilişsel başa çıkma teorisi, duygusal sıkıntı ve olumsuz deneyimleriyle yakından ilişkilidir (Martin ve Dahlen, 2005). Bilişsel kuramlara göre “benliğe” ve “diğerlerine” ilişkin beklentiler yani bilişsel şemalar, bireylerin ilişkilerindeki bilişlerine, duygularına ve davranışlarına etki eder (Merrill ve diğ., 2005). Başkalarını suçlama genellikle olumsuz duygu teorileri özellikle öfke yaşantısı ve ifadesi ile ilişkilendirilerek açıklanır (Conway, 2005, Martin ve Dahlen, 2005). Olumsuz olaylarla ilişkili olarak duygu ve düşünceler üzerinde sürekli düşünme, etkili problem çözme becerisini engeller. Çünkü bu durum olumsuz bilişsel süreçleri daha erişebilir hale getirebilirken olumlu davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir. Olumsuz olaylarla ilişkili olarak duygu ve düşünceler üzerinde sürekli düşünen bireylerin sürekli olumsuz duygular hakkında düşündükleri ve sıkıntı belirtilerine odaklandıkları ifade edilmektedir (Nolen-Hoeksema, 2000). Barth ve Bastiani, (1997), Schultz, Izard ve Bear (2004) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda da bireylerin özellikle olumsuz durumlarda diğerlerinin kendilerine karşı olan davranışlarını “tehlikeli” ya da “düşmanca” algılama eğiliminde olduklarını ileri sürmüşler ve bunun da bireylerin saldırganlık düzeylerini arttırdığını ifade etmişlerdir. (Crick ve Dodge, 1996; Dodge ve Price, 1994; Dodge, Price, Bachorowski, ve Newman, 1990; Dodge ve Somberg, 1987; Lochman ve Dodge, 1994; Quiggle, Garber, Panak ve Dodge, 1992). Rey ve Extremera, (2012) tarafından yapılan araştırmada da özellikle kendini suçlama yani yaşadıklarından dolayı kendileri hakkında olumsuz düşüncelere sahip olma stratejisi ile olumsuz olaylarla ilişkili duygu ve düşünceler üzerinde sürekli düşünen bireylerin günlük yaşamda sözel ve fiziksel saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendini suçlamanın hayal kırıklığına yol açtığı ve bunun da bireylerin saldırgan davranışlar göstermelerine neden olduğu belirtilmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlık ifade biçimleriyle duygu düzenleme tarzlarından diğerlerini suçlama ve yıkım arasında pozitif bir ilişkinin olduğu buna karşın yine duygu düzenleme tarzlarından plana tekrara odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirmeye ise aralarında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile genç yetişkinlerin diğerlerini suçlayıcı ve yıkım yani yaşanan olayların dehşet verici taraflarına odaklanma nitelikteki adaptif olmayan duygu düzenleme stratejileri kullanmaları artıkça dürtüsel saldırganlıklarının da arttığı; buna karşın plana tekrar odaklanma yani karşılaşılan olayla başa çıkmak için hangi adımların atılması gerektiğine dair sistemli düşünme ve pozitif yeniden gözden geçirme yani olaya kişisel gelişim açısından olumlu bir anlam yükleme azaldıkça ise dürtüsel saldırganlığın da azaldığı saptanmıştır. Bunlara ek olarak bahsi geçen yordayıcı değişkenlerin birlikte genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlıklarını anlamlı bir şekilde açıkladığı da ortaya çıkmıştır. Özellikle diğerlerini suçlama ve yıkım tazındaki olumsuz nitelikteki adaptif olmayan bilişsel duygu düzenleme tarzının genç yetişkinlerin dürtüsel saldırganlıkları üzerinde anlamlı yordayıcıları vardır.

Elde edilen bu bulgu bilişsel başa çıkma teorisinin ileri sürdüğü adaptif olmayan başa çıkma tarzlarını kullanan bireylerin adaptif başa çıkma stratejilerini kullanan bireylere nazaran daha fazla olumsuz yaşantılar (Lazarus, 1993) örneğin saldırganlık deneyimler görüşüyle paralellik göstermektedir. Rey ve Extremera (2012)'nin yapmış oldukları çalışmada, bu araştırmada elde edilen bulgularla tutarlıdır. Rey ve Extremera (2012) çalışmalarında yıkım yani yaşanan olayların dehşetini

açıkça vurgulayan düşünceler boyutunun diğer boyutlara göre depresif belirtilerle daha yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu stratejinin kullanılması bireylerin hiçbir şey yapamayacaklarmış gibi sorunları koşulsuz olarak kabul etme eğiliminde olduklarını, hatta sorunların gerçekten daha kötü olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. Böyle bir durumda bireylerin saldırganlık eğilimlerinde de artış gözlemlenmektedir.

Son olarak bu çalışmada genç yetişkinlerin saldırganlıktan kaçınma yönündeki eğilimleriyle ile bilişsel duygu düzenleme tarzlarından pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme arasında doğrusal yönde bir ilişkinin var olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel duygu düzenleme tarzlarından pozitif yeniden gözden geçirme, yani olaya kişisel gelişim açısından olumlu bir anlam yükleme arttıkça saldırganlıktan kaçınma artmaktadır. Bakış açısına yerleştirmek, yani diğer olaylarla karşılaştırıldığında yaşanan olayın ağırlığını hafifletmede rol oynayan düşünceler arttıkça saldırganlıktan kaçınma artmaktadır. Bu sonuçlar yani yaşanan olayla ilgili bilişsel çarpıtmalarda bulunmama bireylerin saldırgan davranışlarını kontrol edebilmesinde önemli rol (Martin ve Dahlen, 2004) oynayabileceğini gösterir niteliktedir. Bilişsel duygu düzenleme tarzlarından pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme tarzlarının birlikte katılımcıların saldırganlıktan kaçınma davranışlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır ancak tek başlarına açıklayıcı bir etkilerinin bulunmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanımlarında farklılıklar bulunabilmektedir. Bu farklılığın nedenlerine bakıldığında bu nedenlere yol açan etkenlerin başında bireylerin bireysel, duygusal, bilişsel ve sosyal farklılıklara sahip olmaları yer almaktadır (Gross ve John, 2003). Bu nedenle duygu düzenlemenin sadece yaşanan duygu deneyimleri ilgili davranışların düzenlenmesi olmadığı, aynı zamanda toplumsal bağlamdan da etkilenen amaçlanan davranışlar olduğu belirtilmektedir (Eisenberg ve Spinard, 2004; Fischer ve Manstead, 2004).

Sonuç olarak bu çalışmada genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimleri (fiziksel, sözel, dürtüsel, saldırganlıktan kaçınma) bilişsel duygu düzenleme tarzlarına (yıkım, diğerlerini suçlama, kendini suçlama) ve cinsiyetlerine göre açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel duygu düzenlemenin değişebileceği ve öğrenilebileceği dikkate alındığında eğitim programları aracılığıyla bu stratejilerin kazanılması önemli hale gelebilmektedir. Bu nedenle bireylere bu konuda beceriler kazandırabilmek için çeşitli eğitim programları hazırlanabilir. Ayrıca bu çalışma özellikle farklı saldırganlık ifade biçimlerini ve toplumsal cinsiyet rollerini ölçümleyen ölçme araçları ile yeniden yapılarak genişletilebilir. Buna bağlı olarak özellikle Türk kültürüne özgü ölçme araçlarının kullanılmasının daha anlamlı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Allende, K., L. (2004). *Relationships violence: women perpetrators*. Unpublished Doctoral Dissertation, La Verne University, California.
- Archer, J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal of Psychology*, 82, 1–28.
- Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert. R.B. (2005). *Social psychology*. Pearson Education International. Fifth Edition.
- Barth, J. M. & Bastiani, A. (1997). A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behavior. *Merrill–Palmer Quarterly*, 43, 107–128.
- Bem, S. L. (1974). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 634–643.

- Bem, S. L. (1984). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T. B. Sonderegger (Eds.), *Psychology and gender: Nebraska Symposium on Motivation*, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: Academic Press.
- Brehm, S. S. & Kassin, S. M. (1990). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Burney, D. (2006). An investigation of anger styles in adolescent students. *Florida A M University*, 57, 1-2.
- Can, S. (2002). *Aggression Questionnaire adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlik ve güvenirlik çalışması*. GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, Psikiyatri Servisi, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, İstanbul.
- Carlson, N. (1998). *Physiology of behavior*. (6th ed). Allyn and Bacon; Needham Heights, MA.
- Christiansen, K. & Knussman, R. (1987). Androgen levels and components of aggressive behavior in men. *Hormones and Behavior* 21, 170-180.
- Conway, A. M. (2005). Girls, aggression and emotion regulation. *American Journal of Orthopsychiatr*, 75; 2, 334-339.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Çelik, H & Otrar, M. (2009). Saldırganlık envanterinin (aggression inventory) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 101-120.
- Çelik, H. (2006). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık tepkileri ile bağlanma tarzları ve kişilerarası şemaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çelik, H. (2010). Bağlanma, saldırganlık ve şiddet. (İçinde) *Bağlanma, Evlilik ve aile psikolojisi*. Solmuş, T. (Ed) Sistem Yayıncılık İstanbul. S:402-413).
- Davidson, R. J., Putman, K.M. & Larson, C.L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation- A possible prelude to violence. *Science*, 289, 591-594.
- Demirhan, M. (2002). *Kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Eskişehir.
- Dodge, K. A. & Price, J. M.(1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65, 1385-1397.
- Dodge, K. A. & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threat to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- Dodge, K. A. & Crick, N. R. (1990). Social information processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J. & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 385-392.
- Donovan, B. T. (1985). *Hormones and human behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenberg, N. & Spinard, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Smith, C.L. (2004). Emotion-related regulation: Its conceptualization, relations to social functioning, and socialization. P. Philippot ve R. S. Feldman (Eds.), *The Regulation of Emotion* (277-306). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ersoy, Ş. (2001). *Çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz onbir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Felsten, G. & Hill, V. (1999). Aggression questionnaire hostility scale predicts anger in response to mistreatment. *Behavior Research and Therapy*, 37, 87-97.
- Fischer, A. H. & Manstead, A.S.R. (2004). Motives and norms underlying emotion regulation. P. Philippot ve R. S. Feldman (Eds.), *The Regulation of Emotion* (187-210). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40, 1659–1669.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. & Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267–276.
- Gehlbach, L., A., N. (2000). *The relation between emotional state, social cognition, and aggression in boys*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern Illinois University.
- Giles, J. W. & Heyman, G. D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behaviour. *Child Development*, 76, 107-121.
- Gladue B. A., (1994). *Measures for clinical practice: A sourcebook: Vol. 2 Adults* (4th ed.). Fischer, J., & Corcoran, K. (Ed) New York: Oxford University Press.
- Goldstein, S. E. & Tisak, M. S. (2004). Adolescents' outcome expectancies about relational aggression within acquaintanceships, friendships, and dating relationships. *Journal of Adolescence*, 27, 283–302.
- Gormly, A. V., & Brodzinsky, D. M. (1993). *Life-span human development*. Orlando, FL: Holt, Rinehart, & Winston
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J.J. & Levenson, R.W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 64, 6, 970-986.
- Huesmann, L. R. (1987). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24
- Ickes, W. (1993). Traditional gender roles: Do they make, and then break, our relationships? *Journal of Social Issues*, 49, 71-86
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234–247.



- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Lochman, J. E. & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366–374.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood, *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lui, J. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17, 3, 93-103.
- Martin, R. C. & Dahlen, E. R. (2004). Irrational beliefs and the experience and expression of anger. *Journal of Rational Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 3–20.
- Martin, R. C. & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences* 39, 1249–1260
- Merrill, L. L., Thomsen, C. J., Crouch, J. L., May, P., Gold, S. R., & Milner, J. S. (2005). Predicting adult risk of child physical abuse from childhood exposure to violence: Can interpersonal schemata explain the association? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 981-1002.
- Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (Çev. Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No: 23.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The Role of Rumination in Depressive Disorders and Mixed Anxiety/Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 3, 504-511.
- Olweus D, Mattsson A, Schalling D. & Low, H. (1980). Testosterone, aggression, physical and personality dimensions in normal adolescent males. *Psychosomatic Medicine* 42,253-269.
- Olweus D. (1986). Aggression and hormones: Behavioral relationship with testosterone and adrenaline. In Olweus D, Block J, Radke-Yarrows M (eds): *Development of Antisocial and Prosocial Behavior*. New York: Academic Press, pp 51-72.
- Onat, O & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.
- Prentice, D. A. & Carranza, E. (2002). What women should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26 (4), 269-28
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305–1320.
- Raine, A. (2002). Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 4, 311-326.
- Rey, L. & Extremera, N. (2012). Physical-verbal aggression and depression in adolescents: The role of cognitive emotion regulation strategies. *Universitas Psychologica*, 11, 4, 1245-1254.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. (2000) Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41.
- Scaramella T.,J, & Brown ,W.,A. (1978). Serum testosterone and aggressiveness in hockey players. *Psychosomatic Medicine* 40, 262-265.
- Schultz, D., Izard, C., E. & Bear, G., (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16 , 371–387.
- Simon N., G. (1981). Hormones and human aggression: A comparative perspective. *International Journal of Mental Health* 10, 2,60-74.
- Şenel, F. ( 2003). Beynin gizemi. *Bilim ve Teknik Dergisi*. Yeni Ufuklara Eki. Ankara.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox, The Development of emotion regulation: *Biological and Behavioral Consideration Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Tok, Y. (2001). *Cinsiyet rolleri ile ilgili farklı kalıp yargılara sahip üniversite öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Vander Zanden, J. W. (1993). *Human development*. New York: McGraw-Hill.

## Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4- 6 Yaş Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### Examining the Relationship between Preschool Interpersonal Problem Solving Skills and Perspective Taking Skills of Children Attending Preschool Education Programs between 4 To 6 Years of Age

Özlem Bal<sup>2</sup>

Z. Fulya Temel<sup>3</sup>

**Özet:** Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş grubu çocuklarının Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010- 2011 eğitim- öğretim yılı Ankara ili alt- orta- üst sosyo ekonomik bölgede yaşayan, 4, 5 ve 6 yaş grubundaki 180 çocuk oluşturmuştur. Her yaş grubundan 20 şer, her sosyo ekonomik düzeyden ise 60 ar çocuk ile çalışılmıştır. Çalışmada, Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) (Dinçer, 1995) ve Bakış Açısı Alma Becerisi (Şener, 1996) ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, çocukların OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için, Pearson Korelasyon kullanılmıştır. Çocukların yaş ve sosyoekonomik düzeylerinin, OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri ile ilişkisi, tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Çocukların cinsiyet ve kardeşi olma durumlarının, OKPÇ Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri ile ilişkisi ise T Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri (Algısal, Bilişsel, Duyusal) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür (p<.05).

**Anahtar Sözcükler:** *Problem Çözme, Kişiler Arası Problem Çözme, Çatışma Çözümü, Empati, Bakış Açısı Alma Becerisi*

**Abstract:** The aim of this study is to examine the relationship between Preschool Interpersonal Problem Solving (PIPS) Skills and Perspective Taking Skills of those children attending preschool education programs at the age of 4 to 6. The sample of the research involved 180 children who were attending preschool education programs during 2010 Fall semester and 2011 Spring semester in Ankara. The children were between 4 to 6 years of age and belong to one of three socio-economic classes – namely lower, middle and upper socio-economic class. There were 20 students from each age group and 60 students from each socio-economic class. The scales of the research were chosen as Preschool Interpersonal Problem Solving (PIPS) Skills (Dinçer, 1995) and Perspective Taking Skills (Şener, 1996). In order to examine the relationship between PIPS Skills and Perspective Taking Skills, the data received from the research were analyzed by using Pearson Correlation. The age and socio-economic status effects over PIPS Skills and Perspective Taking Skills were addressed by using one-way analysis of variance. And the question how the sex and sibling factor (whether the child has any sibling(s) or not) affect PIPS Skills and Perspective Taking Skills was answered with the help of T Test. At the end of the research, a moderate positive correlation was found between the scores of Preschool Interpersonal Problem Solving Skills and Perspective Taking Skills (Perceptual, Cognitive, Emotional) (p<.05).

**Key Words:** *Problem Solving, International Problem Solving, Conflict Resolution, Empathy, Perspective Taking*

## GİRİŞ

Okul öncesi dönem, insan yaşamında, eğitim ve gelişim açısından en kritik dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde çocuğun alacağı eğitim, kazanacağı alışkanlıklar onun geleceğine yön vermekte, kişilik yapısını ve davranışlarını belirlemektedir.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Prof. Dr. Z. Fulya Temel danışmanlığında yürütülen Özlem Bal'ın yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Öğretim Görevlisi- Hitit Üniversitesi Sungurlu Meslek Yüksek Okulu, ozlem\_bal06@hotmail.com

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü, temel.fulya@gmail.com

Yapılan araştırmalarla çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlemlenmiştir (şahin, 2000:1).

Yavuzer (1993), insanı biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olarak ifade etmiştir. Ona göre, kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun, hem kültürün hem de bireyin yapısını etkilemektedir. Bireyin tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçmektedir. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak gelişim göstermektedir.

Çocuğun genişlemekte olan dünyası, gün geçtikçe daha çok sayıda insanı kapsamakta, içinde yaşadığı, yer aldığı kümelerin sayısı da gittikçe artmaktadır. Bakım gereksinimden dolayı önce anneye bağlanan çocuğun yaşantısına, daha sonra öteki çocuklar, aile bireyleri, zamanla arkadaş, öğretim ve örnek bir takım kişiler girmektedir (Elkin, 1995: 46).

Sosyal etkileşim, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olmaktadır. Yaşamını ilişkiler ağı içinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin büyük payı olduğu ifade edilmektedir. Çocuğun sosyal davranışı, etkileşimde olduğu iki önemli grubun, ailenin ve akranların tepkileri bağlamında ele alınması gerekmektedir (etin, Bilbay, Kaymak, 2002: 15).

Okul öncesi dönemde sosyal beceriler, diğer kişileri taklit ve model alma yoluyla öğretilmektedir. Sosyal ve bilişsel gelişimin sosyal becerilerin kazanılmasında önemli olduğu görülmektedir. Çocuklar, 2- 6 yaş arasında sosyal ilişkinin nasıl kurulduğunu, ev dışındaki insanlarla, özellikle kendi yaşıtlarıyla nasıl zaman geçirileceğini öğrenmeye başlamaktadır. Bu dönemde uyum ve iş birliği gelişmektedir. İlk ocukluk döneminde çocuğun diğer insanlarla olan çok sayıda ve gittikçe karmaşıklaşan ilişkileri sosyal gelişimi desteklemektedir. Sosyal olarak çocukların oyuncakları paylaşmanın yanında, yetişkinin ilgisini, yiyecekleri paylaşmasının yanı sıra karşılıklı konuşmayı öğrenmektedirler. Ayrıca sosyal beceriler, çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinde ortaya çıkan çatışmaları çözümlemesini ve çocukların ileriki yaşamında ortaya çıkacak tüm sorunları çözmesine yardımcı olacak problem çözme becerisinin gelişmesini sağlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009: 58).

İlk ocukluk zamanlarında birey daha çok bencil olmaktadır (Gövsa, 1998:124). ocuk oyunları 2-4 yaşlarında bireysel iken, bu oyunların 4-6 yaşlar arasında, 2-3 kişilik küme oyunları olarak oynandığı görülmektedir (Binbaşığolu, 1990:172). Çocuklar işbirliği gerektiren bir oyuna girdiklerinde pek çok çatışmayla karşılaşmakta ve yeni düşünme yolları geliştirmek zorunda kalmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004:276).

Ben merkezliliğin yoğun yaşandığı okul öncesi dönemde çocuklar arasında sıklıkla çatışma yaşandığı gözlemlenmektedir. Çocuklar, sorunlarını kendi kendilerine çözmek için desteklenmemektedir. Kişilerarası atışmaları çözmede etkili yöntemler vardır. Fakat bu yöntemler bilinmemekte; evde aile, okulda eğitimci tarafından sorunlara anlık çözümler getirilmektedir. Çatışma, direnme durumu veya iki ya da daha fazla birey arasındaki karşıtlık olarak tanımlanabilmektedir (Akt: Thornberg, 2006: 109). Aynı zamanda çatışma, çocuklar arası karşılıklı zıtlıklar durumu olarak da tanımlanmaktadır. Örneğin, A ocuk B'ye bir şey yapmakta veya bir şey söylemekte, B ocuk bu duruma tepki vermekte ve daha sonra da A ocuk tekrar tepki vermektedir. Bir anlaşmazlığı kimin başlattığı sorulduğunda, çocuklar genellikle karşı tarafı suçlamaktadır (Akt: David, Murphy, Naylor ve Stonecipher, 2004: 508).

Kişiler arası çatışmaların her günkü yaşamın doğal bir parçası olarak kabul edildiği günümüzde, okul öncesi dönem çocuklarında iş birliği içinde dostluklar kurabildiği gibi çevresindeki bireyler ile tartışabildiği veya çeşitli problemler yaşadığı gözlenmektedir. Zaman içinde çocukların ilişkileri artarken aynı zamanda problemleri de çoğalmaktadır (Dinçer ve Güneysu, 1997: 38).

La Greca (1993)'e göre, akranlar arası kabul görmenin ve olumlu sosyal konumun, çocukların sosyal yeterlilikleri ve prososyal etkileşimleri ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Çocukların yaşlılar arası ilişkilerini iyileştirmek için, onlara uygun sosyal becerileri öğretmeyi amaçlayan müdahale programları geliştirilmiştir. Bazı araştırmacılar, sosyal yetenek eğitiminin okul müfredatının bir parçası olması gerektiğini ve çocuklara yaşlılar arasında kabul görmede ve yakın arkadaşlıklar kurmada yardımcı olabilecek önemli yeteneklerin öğretilmesini ön görmektedir. La Greca, bu programların çocuğun içsel-bireysel davranışsal eksiklikleri yüzünden zayıf akran ilişkileri olduğunu gösterdiğini, bu yüzden çocuğun daha geniş çevresini dikkate almadığını öne sürmüştür. Ona göre, bu eğitim programlarının sadece çocuğa odaklanmaması gerekmektedir (Akt: Flem, Thygesen, Valas, ve Magnes., 1998: 209).

Çocuk gelişimi uzmanları iyi idare edilen çatışmanın yeni bilgi öğrenmede önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler (Akt: Sandy ve Boardman 2000: 338). Roseth, Pellegrini, Dupuis, Bohn, Hickey, Hilck ve Peshkam (2008), araştırmalarında, çocukların çatışma çözme becerilerine öğretmen müdahalesinin etkisini incelemişlerdir. Sonuçta öğretmen müdahalesinin çocukların çatışma çözme becerilerini engellediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sorun çözme ve soyut akıl yürütme becerisi kazanabilmesi için okulların, çeşitli olanaklar yaratarak bireyin bu yöndeki çabalarını desteklemesi gerektiği ifade edilmiştir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Atıcı. 2005: 174).

Sosyal öğrenme teorisine göre, çocuklar çatışma durumlarında nasıl hareket edeceklerine dair ipucu almak için öğretmenlerini model almaktadır. Çocuklar çatışmayı çözmek için bazı yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemler, öğretmene söyleme, geri çekilme, hayır deme, diğer katılanlarla muhakeme etme, kaçınma, tehdit savurma ve sıra sende gibi sosyal normları içermektedir. Öğretmenler ise kendi ve karşı tarafın çıkarlarının dengelenebileceği fikrini vurgulayan tutumlar sergileyebilmektedir. Sınıf içinde diğer yetişkinlerle iletişim halindeyken öğretmenler sadece kendilerine veya sadece karşı tarafa fayda sağlayacak yaklaşımlar kullanabilmekte veya her iki tarafa yarayacak bir orta yol bulabilmektedir. Öğretmenler davranışçı uygulamalara çocuğa gelecekte çatışmaları çözme yeteneği kazandıracığından değil, o anlık çözüm bulduğu için başvurmaktadır (Jenkins, Ritblatt, Jeffrey ve McDonald, 2008: 433).

Kişiler arası çatışma çözme ve problem çözme gibi empati de sosyal beceridir. Sorun çözme ile empati ve bakış açısı almanın birbiriyle bağlantısı olduğu düşünülmektedir. Kişilerin empati kurma becerilerinin artması onların sosyal ilişkiler sistemindeki yerinin güçlenmesine yol açabilmektedir (Dökmen, 1987:183).

Empati ve öfkenin, çocukların prososyal davranış, saldırganlık ve sosyal ilişkilerinde önemli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Bir başkasının duygularını ve bakış açısını daha başarılı anlayan empatik çocuklar, sosyal problem çözmeye, çatışma ve öfke olaylarını azaltmada daha iyi olmaktadır (Strayer, Robert, 2004: 2). Günlük yaşamdaki kişilerarası iletişimlerde, algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan benmerkezci davranıldığında, çevredeki diğer insanlarla sıcak ilişkiler kuramamanın yanı sıra bir takım iletişim çatışmaları da ortaya çıkabildiği ifade edilmiştir (Dökmen, 2009: 167).

Empati ve bakış açısı almanın bağlantılı olduğu ya da olmadığı yönünde farklı düşünceler vardır. Kişinin, bakış açısı almadan başka birisinin duygularını yaşayıp yaşayamayacağı tartışılmaktadır (Omdahl, 1995: 18). Kurdek ve Rodgon, algısal, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki insanın bakış açısını alamayanların, ben merkezci olup, dolayısıyla da onunla empati kuramayacaklarını ifade etmişlerdir (Akt. Dökmen, 2009: 164). Empati, prososyal hedeflere sebep olmaktadır. Etkilenme süreci empati için önemli bir temel olsa da bilişsel bir yetenek olan bakış açısı alma, empati için gerekli bir koşul olarak kabul olamayacağı düşünülmektedir (Trommsdorf ve

Friedlmeier, 1999: 414). Empatik davranışın rol alma ya da bakış açısı alma becerisi olarak ele alındığı ifade edilmiştir (Dökmen, 1988:156).

Bakış açısı alma (perspective taking), bir başkasının bakış açısından bir durumu anlama, bir başkasının düşüncelerini, duygularını ve dünyaya ilişkin sözel ve görsel bakış açılarını eş zamanlı olarak kavrama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Şener, 1996: 12). Bakış açısı almanın diğer insanların düşüncelerini sezmeyi kolaylaştırması sebebiyle sosyal etkileşimlerde önemli olduğu ileri sürülmektedir. Diğerinin düşünceleri sezilebildiğinde, sosyal etkileşimler daha tahmin edilebilir olmakta ve taraflar karşısındakinden çıkarsama yaptığı bilgi ile hareketlerini planlayabilmektedir (Dixon, Moore, 1990: 1502). Bakış açısı alma 3'e ayrılmaktadır.

Algısal bakış açısı alma, başka bir insanın dünyayı nasıl gördüğünü, ne gördüğünü anlaması olarak ifade edilmiştir (Şener, 1996: 13). Bilişsel bakış açısı alma başkasının bakış açısından nesnelere nasıl tecrübe edildiğini hayal etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Akt: Hinnant ve O'Brien, 2007: 305). Başka bir insanın ne düşündüğünü anlaması (Şener, 1996: 13), bilgisini değerlendirebilmesi olarak ifade edilmiştir (Kurdek, Rodgon, 1975: 645). Duygusal bakış açısı alma, başka bir insanın duygularını değerlendirme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Kurdek ve Rodgon, 1975: 645). Kendini başkasının yerine koyma, diğer bireyin ne hissettiğini anlama, hayal etme anlamına gelmektedir (Akt: Vaish, Carpenter ve Tomasello, 2009: 534; Hinnant ve O'Brien, 2007: 305). Başka bir insanın ne hissettiğini, ne gibi duygusal deneyimlere sahip olduğunu anlaması olarak ifade edilmiştir (Şener, 1996: 13).

Bu araştırma, bakış açısı alma, empati ve kişilerarası problem çözmenin, bireyde aynı anda ve aynı önemde, gelişmesi gereken sosyal beceriler olduğu öngörülerek yapılmıştır. Bu çalışma, çocukların kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerilerinin ne düzeyde olduğunu, birbirleriyle ve bazı değişkenlerle olan ilişkilerini ortaya çıkaracaktır. Çalışmanın sonunda, çocuklara, kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerisini kazandırma gereği ortaya çıkacağından, bu durumda da öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, verilerin elde edildiği evren ve örneklem, verilerin toplaması, veri toplamada kullanılan araçlar, uygulama ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak ifade edilmiştir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışmıştır (Karasar, 2009: 77).

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Ankara'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar, oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini için, Ankara ilinde, sosyo ekonomik düzeyi yüksek bölgede yer alan, 4 yaştan 20 çocuk, 5 yaştan 20 çocuk ve 6 yaştan 20 çocuk seçilmiştir. Sosyo ekonomik düzeyi orta bölgede yer alan 4 yaştan 20 çocuk, 5 yaştan 20 çocuk ve 6 yaştan 20 çocuk seçilmiştir. Sosyoekonomik düzeyi alt bölgede yer alan 4 yaştan 20 çocuk, 5 yaştan 20 çocuk ve 6 yaştan 20 çocuk tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir.

### **2.3. Veri Toplama İşlemi**

Çalışmalar, Ekim 2010'da başlanmıştır. Okul öncesi kişiler arası problem çözme testi için Dinçer ile görüşülmüş, testin uygulanışı ile ilgili eğitim alınmıştır. Bakış Açısı Alma için Şener ile görüşülmüş, testler için materyaller temin edilmiştir. Örneklem grubu ile çalışmaya başlanmadan önce, farklı 4, 5 ve 6 yaş grubuyla deneme çalışmaları yapılmıştır. Tüm yasal izin işlemleri tamamlandıktan sonra, okullarda idareci ve öğretmenlere ölçekler hakkında bilgiler verilerek çalışmalara başlanmıştır. Uygulayıcı, çocuklara kendini tanıttikten sonra, OKPÇ ve Bakış Açısı Alma Testlerinin uygulanması için, onları tek tek sessiz, ilgilerinin dağılmayacağı bir odaya almış, çalışma sonrasında sınıfa tekrar bırakmıştır. Okul öncesi kişiler arası problem çözme testi, bir uygulayıcı tarafından yardım alınarak tamamlanmıştır. Çalışmalar, Nisan 2011'de sonlandırılmıştır. OKPÇ testi her bir çocukla 20- 30 dakika sürerken, Bakış Açısı Alma testi, 15 dakika sürmüştür.

### **2.4. Veri Toplama Teknikleri**

Bu araştırmada çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek için Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ) kullanılmıştır (Dinçer, 1995). Çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek için ise Bakış Açısı Alma Testi uygulanmıştır (Şener, 1996).

#### **2.4.1. Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi**

Çocukların kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla (Dinçer, 1995) tarafından uyarlanan OKPÇ (Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi) kullanılmıştır. OKPÇ Testi, okul öncesi çocukların gerçek yaşamdaki kişiler arası problemlerini çözmedeki, bilişsel yeteneklerini ölçmek ve alternatif çözüm düşünmeyi geliştirmek için Shure (1974) tarafından geliştirilmiştir. Test iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm akranlar arasındaki problemleri tarif eden bir dizi hikayeyi sunmaktadır. Her hikaye bir çocuğun diğer çocuğun sahip olduğu oyuncakla oynamak istediğini ve o oyuncakla oynamak için yollar düşünmesi gerektiğini belirtmektedir. İkinci bölümdeki her hikayede ise, çocuğun annesine ait olan eşyaya bazı zararlar verdiği anlatılmakta ve çocuktan annesinin kızmasını engelleyecek yollar düşünmesi istenmektedir (Dinçer, 1995: 59). Çalışmanın geçerlilik güvenilirlik çalışması Anlık (2004) tarafından yapılmıştır.

#### **2.4.2. Bakış Açısı Alma Testi**

Araştırmanın konusuna uygun olarak bakış açısı alma yeteneğinin üç farklı boyutunu ölçmek amacıyla Bakış Açısı Alma Testi ( algısal bakış açısı alma testi, bilişsel bakış açısı alma testi, duygusal bakış açısı alma testi) (Şener, 1996) kullanılmıştır.

### **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırma sonuçları, S.P.S.S paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, iki farklı değişken olan OKPÇ ve Bakış Açısı Alma arasındaki ilişkiye, Pearson Korelasyon testi ile incelenmiştir. Çocukların cinsiyet ve kardeş olma durumlarına göre OKPÇ ve Bakış Açısı Alma puanlarına T Testi uygulanmıştır. Çocukların yaş ve sosyo ekonomik düzeylerine göre OKPÇ ve Bakış Açısı Alma puanlarına Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way Anova) ile test edilmiştir.

## **BULGULAR ve TARTIŞMA**

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Tablo 1: Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

OKPÇ		Algısal Puan	Bilişsel Puan	Duygusal Puan
Toplam Çözüm Puanları	r	,528(**)	,434(**)	,356(**)
	p	,000	,000	,000
Sosyal Çözüm Puanları	r	504(**)	415(**)	396(**)
	p	,000	,000	,000
Sosyal Olmayan Çözüm Puanları	r	270(**)	172(**)	074
	p	,000	,021	,321

Tablo 1’de, çocukların kişiler arası problem çözme toplam puanları ile algısal, duygusal, bilişsel bakış açısı alma puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $p < .05$ ). Çocukların OKPÇ sosyal çözüm puanları ile algısal, bilişsel, duygusal bakış alma puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $p < .05$ ). OKPÇ sosyal olmayan çözüm puanları ile algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanları arasında düşük ilişki saptanmıştır. Ancak duygusal bakış açısı alma ile anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Fitzgerald ve White (2003), araştırmasında bakış açısı kazanma ile saldırgan davranışlar arasında negatif yönde ilişki, bakış açısı kazanma ile olumlu davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Irwin ve Ambron (1973) çocukların, algısal, bilişsel, duygusal rol alma becerileri ve ahlaki değerleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonucunda; algısal, duygusal özellikle bilişsel rol alma ile ahlaki değerler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yapılan çalışmalar, empati kuran, bakış açısı alma becerisi olan çocukların, problem çözme becerilerinin de olması yönüyle araştırma bulgularını desteklemektedir.

Karşındaki bireyin bakış açısını alabilenler problem durumlarına da çözümler getirebilmektedir. Bakış açısı alma ve problem çözme sosyal beceriler kapsamında yer almakta ve bireyde aynı önemde gelişmesi gerektiği belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara sosyal becerileri kazandırmada önemli bir rol üstlenmektedir (Gülay ve Akman, 2009: 81). Bir başkasının duygularını ve bakış açısını daha iyi anlayan empatik çocuklar, sosyal problem çözmeye, çatışma ve öfke olaylarını azaltmada daha iyi olmaktadır (Strayer ve Robert, 2004: 2). Eisenberg ve Garvey (1981) çatışma çözme yeterliliğinin, bakış açısı alma yeterliliğine bağlı olduğunu ifade etmiştir (Akt: Westlund, 2008: 1528). Günlük yaşamdaki kişilerarası iletişimlerde, algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan benmerkezci davranıldığında, çevredeki diğer insanlarla sıcak ilişkiler kuramamanın yanı sıra bir takım iletişim çatışmaları da ortaya çıkabildiği ifade edilmiştir (Dökmen, 2009: 167). Bu bakımdan algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı yüksek olan çocukların problem çözme becerilerinin de iyi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışma grubundaki çocukların cinsiyet ve problem çözme ile algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları arasında farklılık olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, çocukların kişiler arası problem çözme puanları,  $p=0,77$ ,  $t_{(178)} = -0,293$ , ( $p > .05$ ), algısal bakış açısı alma puanları,  $p=0,34$ ,  $t_{(178)} = 0,961$  ( $p > .05$ ), bilişsel bakış açısı alma puanları  $p=0,90$ ,  $t_{(178)} = 0,116$ , ( $p > .05$ ) ve duygusal bakış açısı alma puanları,  $p=0,21$ ,  $t_{(178)} = 1,251$ , ( $p > .05$ ) ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Anlıak (2004) ve Kargı (2009)’nın, kişiler arası problem çözmeye eğitiminin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, cinsiyetler arası farklılıklar saptanmamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak, Gold ve Crombie (1989) 4- 5 yaş kız ve erkek çocuklarda problem çözme yetenekleri ile uyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, kız çocukların erkek çocuklardan daha yüksek puan aldıklarını, Anthony (1991) ise 4- 5 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada erkeklerin daha yüksek puan aldığını bulmuştur (Akt:



Dinçer, 1995). Dinçer ,Güneysu ve Etikan (1997) ise kız çocuklarının erkek çocuklardan daha yüksek puan aldıklarını saptamıştır. Bu çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin nedeni, farklı örneklem grubunda çalışılması olabilir. Zira Huston (1983) problem çözme becerilerinin kültür ve SED den etkilendiğini belirtmiştir (Akt: Şahin, 2000: 452). Bu çalışmada da Tablo 6'da problem çözme becerilerinin SED'den etkilendiği saptanmıştır. Oğuz (2006), Gültekin (2006) ve Akın (2002)'in yaptıkları çalışmalarda, cinsiyete göre algısal bakış açısı alma puanlarında farklılaşma saptanmamıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak, Ünüvar (2006) 4 ve 5 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada, kızların algısal bakış açısı almada daha yüksek puan aldıklarını ifade etmiştir. Akın (2002) çalışmasında bilişsel bakış açısı alma ile cinsiyetler arasında anlamlı ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. Bu çalışma, araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ancak, Ünüvar (2006) 4 ve 5 yaş çocuklarıyla yaptığı çalışmada, bilişsel bakış açısı almada erkeklerin daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. Akın (2002) çalışmasında duygusal bakış açısı alma için cinsiyetler arası farkın önemsiz olduğunu saptamıştır. Bu çalışma araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak, Kurdek (1975), erkeklerin algısal ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Çocukların OKPÇ ve Bakış Açısı Alma Becerilerine bakıldığında, cinsiyetler arasında farklılıklar görülmemiştir. Bu durumun, okul öncesi dönemde kız- erkek çocukların oyun materyalleri ve oyun ortamlarının hemen hemen aynı olması, aynı çizgi filmlerinin izlenmesi, eğitim ortamlarında eşit koşullarda olmalarından ve birbirlerini gözlemlemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Pellegrini ve Perlmutter, (1988) Caplan et al., (1991) Maccoby (1996), Ljungberg et al (2005) Tulviste ve Koor, (2005)'e göre, çatışmanın içeriğini cinsiyete özel oyun yolları ve oyuncak seçimleri belirlemekte ve bunlar çatışmanın ilerleyişini etkilemektedir (Akt: Westlund, 2008: 1529). Okul öncesi dönemde çocuklar, her iki cinsiyetteki yaşlılarıyla oyun oynamaktadırlar (Aral, Baran, 2011: 205). Okul ortamında her çocuğun davranışı eşit şartlarda desteklenmektedir (Gülây ve Akman, 2009: 81).

Çalışma grubundaki çocukların kardeşi olma durumu ve problem çözme ile algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları arasında farklılık olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, çocukların kişiler arası problem çözme puanları,  $p=0,93$ ,  $t_{(178)}= 0,090$ , ( $p>.05$ ), algısal bakış açısı alma puanları,  $p=0,56$ ,  $t_{(178)}= -0,582$  ( $p>.05$ ), bilişsel bakış açısı alma puanları  $p=0,31$ ,  $t_{(178)}= -1,012$ , ( $p>.05$ ) ve duygusal bakış açısı alma puanları,  $p=0,27$ ,  $t_{(178)}= 1,107$ , ( $p>.05$ ) ile kardeşi olma durumları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Dinçer (1995), Anlıak (2004), kişiler arası problem çözümede, eğitimin etkisini incelediği deneysel çalışmasında, hem deney hem de kontrol grubu çocuklarının akran çözüm puanlarının onların kardeşi olma durumu ile ilişkili olmadığı sonucuna varmıştır. Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997) yaptıkları çalışmada, çocukların problem durumuna getirdikleri çözüm sayısının kardeşi olma durumuna göre değişmediği sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir.

Oğuz (2006), çalışmasında kardeşi olma durumuna göre bakış açısı alma puanlarında farklılaşma saptamamıştır. Erdoğan (2009) in altı yaş çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kardeş sayısı, duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çocukların kardeşi olma durumu göre, OKPÇ ve bakış açısı alma becerilerinde farklılaşma görülmemiştir. Çocukların okul öncesi dönemde benmerkezci olduğu literatürde belirtilmiştir (Piaget, 2004: 32). Tek çocuk olanların kendi akranlarıyla zaman geçirme fırsatı az olabilir. Ancak çalışma grubundaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında bulunmaları nedeniyle akranlarıyla paylaşım fırsatını elde etmiş olabilir.

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin kazanılmasında, aile- çocuk, çocuk- çocuk ilişkileri, oyun becerileri ve okul öncesi eğitim kurumları özel bir öneme sahip olmaktadır. Sosyal yeterliliğin kazanılmasında akranlarla sağlanan etkili iletişimin önemli payı olduğu ifade edilmiştir (Gülay ve Akman, 2009: 75). Bu durum kardeşi olan ve olmayan çocukların problem çözme puanları, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanlarının birbirine yakın olmasına neden olabilir.

Tablo 2: Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	267,233	2	133,617	17,931	,000*	4-5, 4-6
Gruplar içi	1318,967	177	7,452			
<b>Toplam</b>	<b>1586,200</b>	<b>179</b>				

Tablo 2’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden aldıkları toplam puanın yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.  $F_{(2, 177)} = 17,931$ , ( $p < .05$ ). Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4 yaşın puanlarının ( $\bar{X}=6,05$ ), 5 yaşta ( $\bar{X}=7,62$ ) ve 6 yaşta ( $\bar{X}=9,03$ ) yer alan çocukların puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dinçer, Güneysu ve Etikan (1997) yaptıkları çalışmada 66- 78 aylık çocukların daha küçük çocuklara göre yüksek puan aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 3: Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	34,533	2	17,267	43,494	,000*	4-5, 4-6
Gruplar içi	70,267	177	0,397			
<b>Toplam</b>	<b>104,800</b>	<b>179</b>				

Tablo 3’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının algısal bakış açısı alma testinden aldıkları puanın yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir  $F_{(2, 177)} = 43,494$ , ( $p < .05$ ). Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4 yaşın puanlarının ( $\bar{X}=2,87$ ), 5 yaşta ( $\bar{X}=3,63$ ) ve 6 yaşta ( $\bar{X}=3,90$ ) yer alan çocukların puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Flavel (1976), 3 yaşındaki çocukların objeleri başkalarının gördüğü gibi göremediklerini, Pillow (1989) ile Pratt ve Bryant (1990) ise basit durumlarda 3 yaşındaki çocukların başkalarının görmediği gizli bir obje hakkındaki bilgilerin başkaları ile paylaşmadıklarını ifade etmiştir (Akt: Pillow, Weed, 1997: 366). Justice ve Beard (1982) normal çocuklar ile özel gereksinimli çocukların algısal, duygusal, bilişsel bakış açısı alma becerilerini ölçtüğü çalışmada, Kurdek, Rodgon (1975) yaptıkları çalışmada yaş arttıkça bakış açısı alma puanlarında da artış olduğunu saptamıştır. Yapılan çalışmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ünüvar (2006), çalışmasında, 4- 5 yaş çocukların bakış açısı alma becerilerini karşılaştırdığında, yaşlar ve aldıkları puanlar arasında önemli fark olmadığını bulmuştur.

Tablo 4: Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	35,378	2	17,689	18,042	,000*	4-5, 4-6
Gruplar içi	173,533	177	0,980			
<b>Toplam</b>	<b>208,911</b>	<b>179</b>				

Tablo 4’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının bilişsel bakış açısı alma testinden aldıkları puanın yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.  $F_{(2, 177)} = 18,042$ , ( $p < .05$ ). Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 4 yaşın puanlarının ( $\bar{X} = 0,30$ ), 5 yaşta ( $\bar{X} = 1,17$ ) ve 6 yaşta ( $\bar{X} = 1,30$ ) yer alan çocukların puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Irwin ve Ambron (1973) çalışmalarında, çocukların, algısal, bilişsel, duygusal rol alma becerileri ve ahlaki değerleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anaokulundan 34 çocuk ve 2.sınıftan 38 çocuk ile çalışmıştır. Sonuçta, çocuklardan 7 yaşında olanlar, 5 yaşında olanlara göre daha yüksek puan almıştır. Bu çalışma araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 5: Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Yaşları Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplararası</b>	2,500	2	1,250	3,239	,042*	6-4, 6-5
<b>Gruplar içi</b>	68,300	177	0,386			
<b>Toplam</b>	70,800	179				

Tablo 5’de; analiz sonuçları, analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının duygusal bakış açısı alma testinden aldıkları puanın yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.  $F_{(2, 177)} = 3,239$ , ( $p < .05$ ). Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre, 6 yaş çocuklarının puanlarının ( $\bar{X} = 3,30$ ), 4 yaş ( $\bar{X} = 3,05$ ) ve 5 yaşta ( $\bar{X} = 3,05$ ) yer alan çocuklara göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların yaşları arttıkça problem çözme ve bakış açısı alma becerisinin arttığı görülmüştür. Bu durum yaş ilerledikçe çocukların çevrelerinin genişlemesi, deneyimlerin artması ve düşünme becerilerinin gelişmesi ile ilişkilendirilebilir. Çocukların ben merkezlikten uzaklaşıp karşısındakinin bakış açısını alıp daha empatik olduğu yorumu getirilebilir. Çalışmalar sırasında küçük çocukların daha çabuk ve birbirini tekrarlayan çözümler getirdikleri saptanmıştır. Bu durumun, daha küçük çocuklarda dikkat sürelerinin kısa olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların yaşları büyüdükçe bilişsel, ahlaki ve dil gelişimlerinde ilerleme görülürken bir yandan da sosyal davranışları gelişmektedir. Çocuklar yaşları büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşmakta ve onlarla etkileşim kurmaktadır. Çocukların yaşla birlikte çevreleri genişlemekte ve bunun sonucunda etkileşimleri, deneyimleri, bilgileri artmaktadır. Sosyal çevreyi, toplumu daha çok tanıma fırsatına sahip oldukları için diğer insanları daha iyi tanıyacakları, onların duygularına, düşüncelerine daha duyarlı olacakları ve toplumsal kurallarla ilgili bilgileri ve farkındalıkları artacağı ifade edilmiştir (Gülay, Akman, 2009: 80).

Tablo 6: Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	205,433	2	102,717	13,167	,000*	Orta- alt, Orta-üst
<b>Gruplar içi</b>	1380,767	177	7,801			
<b>Toplam</b>	1586,200	179				

Tablo 6’da; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme testinden, aldıkları toplam çözüm puanının sosyo ekonomik düzeyine göre

anlamli bir fark olduğunu göstermektedir.  $F_{(2, 177)} = 13,167$ , ( $p < .05$ ). Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan çocukların puanlarının ( $\bar{X} = 8,87$ ), alt ( $\bar{X} = 6,25$ ) ve üst ( $\bar{X} = 7,58$ ) grupta yer alan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7: Çocukların Algısal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplararası</b>	3,633	2	1,817	3,178	0,044*	Orta- alt, Orta-üst
<b>Gruplar içi</b>	101,167	177	0,572			
<b>Toplam</b>	104,800	179				

Tablo 7’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının algısal bakış açısı alma testinden aldıkları puanın SED göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.  $F(2, 177) = 3,178$  ( $p < .05$ ). Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testine göre orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan çocukların puanlarının ( $\bar{X} = 3,67$ ), alt ( $\bar{X} = 3,38$ ) ve üst ( $\bar{X} = 3,35$ ) grupta yer alan çocukların puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gültekin (2006) ve Akın (2002) çalışmasında SED ile algısal bakış açısı puanları arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Tablo 8: Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Gruplar arası</b>	33,211	2	16,606	16,728	,000*	Orta- alt Orta -üst
<b>Gruplar içi</b>	175,700	177	0,993			
<b>Toplam</b>	208,911	179				

Tablo 8’de; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının bilişsel bakış açısı alma testinden aldıkları puanın SED göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.  $F_{(2, 177)} = 16,728$ , ( $p < .05$ ). Birimler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan çocukların puanlarının ( $\bar{X} = 1,51$ ), alt ( $\bar{X} = 0,52$ ) ve üst ( $\bar{X} = 0,73$ ) grupta yer alan çocukların puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akın (2002), bilişsel bakış açısı alma becerisinin çocukların SED durumuna göre değiştirdiğini belirtmiştir. Bu çalışma, araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik durumun kişinin gelişimini ve davranışlarını etkilediği bilinmektedir (Bacanlı, 2011: 118). Çocukların sosyo ekonomik düzeylerine bakıldığında orta sosyo ekonomik çevreden gelen çocukların, OKPÇ ve bakış açısı alma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt sosyo- ekonomik düzeyde yer alan çocukların imkanlarının yetersiz olduğu, üst grupta yer alan çocukların imkanlarının çok fazla olduğu ve çoğunlukla tüm istekleri karşılandığı söylenebilir. Bu durumda da herhangi bir şeyi elde etmek için çok çaba harcamayacakları ve deneyimleri olmadığı için problem durumlarına da çözüm üretmede seçenek bulamayacakları söylenebilir. Sosyo- ekonomik düzeyi orta grup olan çocuklar, daha dengeli imkanlara ve aile yaklaşımlarına sahip olabilirler.

Tablo 9: Çocukların Duygusal Bakış Açısı Alma Becerileri ile Sosyo Ekonomik Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	0,633	2	0,317	0,799	0,451
Gruplarıçi	70,167	177	0,396		
Toplam	70,800	179			

Tablo 9’da; analiz sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının duygusal bakış açısı alma testinden aldıkları puanın SED göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir  $F_{(2, 177)}=0,799$ , ( $p>.05$ ). Akın (2002), çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri ile SED arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç, araştırma bulgusunu desteklemektedir. Çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinin sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşmamasının nedeni, duyguların evrensel olması, her yerde, her koşulda, herkes tarafından yaşanıyor olması ve çocukların her an duygularla iç içe olması olabilir. Çocuklar duygulara çok küçük yaşta karşılaşırlar. Bu nedenle çocukların hepsi duygularını ifade edemese de duyguları, tanıyabileceği ve tanımlayabileceği söylenebilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiye pearson korelasyon testi ile incelenmiş, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. OKPÇ sosyal çözüm önerileri ile algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $p<.05$ ). OKPÇ sosyal olmayan çözüm önerileri puanları ile algısal ve bilişsel bakış açısı alma puanları arasında düşük ilişki saptanmıştır ancak duygusal bakış açısı puanları ile anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bu araştırmanın sonunda, çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri ile cinsiyetleri ve kardeşi olma durumları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Çocukların yaşı arttıkça OKPÇ ve Bakış Açısı Alma becerilerinin de arttığı görülmüştür. Orta sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklarda OKPÇ ve Algısal ve Bilişsel Bakış Açısı Alma becerilerinin alt ve üst gruba göre yüksek olduğu görülmüştür. Ancak duygusal bakış açısı alma becerileri ile SED arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmenin bu becerileri çocuklara kazandırdığı düşünülmektedir. Ancak çocukların hem kişiler arası problem çözme hem de empati ve bakış açısı alma da beklenen düzeyde başarı gösterebilmeleri için OKPÇ Eğitimi almaları gerektiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, cinsiyet, kardeşi olma durumu, yaş ve SED değişken olarak alınmıştır. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda anne- baba eğitim durumu değişkeni ile çalışılması önerilmektedir. Araştırma Ankara İli merkez ilçelerinde yapılmıştır. Araştırmacılara merkeze uzak ilçeler ve kırsal kesimde de benzer çalışmayı yapmaları önerilmektedir. Araştırmada, okul öncesi kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri ilişkilendirilmiştir. Araştırmacılara, ölçekleri ayrı ayrı gelişim alanları ile ilişkilendiren çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Araştırmada yetişkinlere yönelik kriter yer almamıştır. Araştırmacılara, annelerin, babaların ya da öğretmenlerin empatik becerilerinin, çocukların empatik becerileri ile ilişkisine yönelik çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Araştırma örnekleminde yer alan çocuklar okullarda tam gün eğitim almaktadır. Araştırmacılara, okul öncesi eğitimi almayan çocuklarla, okul öncesi eğitimi alan aynı zamanda OKPÇ Eğitimi katılan çocuklarla çalışma yapması önerilmektedir. Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Eğitimi, lisans programlarında ders olarak verilmeli, öğretmenlerin bu eğitimi alarak göreve başlamaları sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim programlarında, OKPÇ Eğitim yaygınlaştırılmalı, öğretmenlerin bu

tekniki sınıfta kullanması sağlanmalıdır. Çizgi Film, dizi, film gibi televizyon programlarında problem çözmede yol gösterecek diyaloglara yer verilmez. Eğitimci ve idareciler, kendi ilişkilerinde, iletişimlerinde, bu teknikleri kullanarak onlara model olmalıdırlar. Okulöncesi kişilerarası problem çözme eğitiminin, çocuklarda empati ve bakış açısının kazanılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimciler sınıflarda OKPÇ Eğitimine mümkün olduğunca erken başlamalı, çocukların empati kurabilme, bakış açısı alabilme ve problem çözebilmesini sağlayacak hikaye oluşturma, drama, vb. etkinliklere yer vermelidir. Günlük yaşamlarında çocuklarına, problem durumları yaratmalı ve onlara sadece çözüm sürecinde sadece yol göstermelidirler. Eğitimciler çocuk adına düşünmemeli onun adına karar vermemelidirler. Onların sorduğu sorulara direkt cevap vermek yerine, onun düşünmesini sağlamalıdırlar.

## KAYNAKLAR

- Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısı alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Anlıak, Ş. (2004). *Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ege üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aral, N.ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Asal Yayınları
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi. Gelişim süreçleri ve eğitim ilkeleri*. (5 basım). Ankara.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Çocuklarda sosyal beceriler*. (2. Baskı) . İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- David, M. K., Murphy, C. B., Nylor, M.J and Stonecipher M. K., (2004). The effect of conflict role and intensity on preschoolers' expectations about peer conflict. *International journal of Behaviol Development*, 28 (6), 508- 517
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1997). Examining the effect of problem- solving training on the acquisition of imterpersonal problem solving skills by 5- year- old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1) 37- 46.
- Dinçer, Ç., Güneysu, S.ve Etikan, İ. (28-29-30 Mayıs 1997). 54- 78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. *1.Ulusal Çocuk Gelişim Kongresi*
- Dixion, A. J.and F. Moore, C. (1990). The development of perspective taking: understanding differences in information and weighting. *Child Development*, 61, 1502- 1513
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 183- 200.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul, (41. Basım). Sistem Yayıncılık
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum. Çocuğun toplumsallaşması* (Çev: N. Güngör). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erdoğan, S. (2009, 1- 3 Ekim). 6 yaş grubu çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişki. *18.bilim kurultayında sunuldu*.
- Fitzgerald, D. P and Koren, J. W (2003). Linking children's social words: perspective- taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Pesonality* (31) 5, 509- 522.
- Flavel, H. J., Omanson, C. R and Latham, C. (1976). *Solving apatial perspective taking problems by rule vs. computation: A developmental study*. US Department Health, Education Welfare National Institute Of Education

- Flem, A., Thygesen, R., Valas, H., and Magnes, E. (1998). Short Report. A social skills intervention programme for kindergarten children at risk of developing behavioural problems. *European Journal of Special Needs Education*, 13 (2) 208- 215.
- Gander, J.M., and Gardiner, W.H. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur). (5.basım). Ankara: İmge dağıtım.
- Gövs, İ.A (1998). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Gül, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Gültekin, A. (2006). *Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısı alma becerileri ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hinnant, J. B. and O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (3), 301- 322
- Irwin, M. and Ambron, S. R. (1973). *Moral judgment role taking in children ages three to seven*. Teachers College, Columbia University, Philadelphia, Pennsylvania.
- Jenkins S., Rittblatt S., Jeffrey S. and McDonald (2008). Conflict resolution among early childhood educators. *Conflict Resolution Quarterly* 25 (4), 429- 449.
- Justice, E.M. and Beard, R. I (1982). *The development of perspective-taking skills in normal and learning disabled children: do you see what I see*. Psychological Association, New Orleans, March
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Basım). Ankara: Nobel
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSÇ) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurdek, L. A. and Rodgon, M. M (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. *Development Psychology*, 11 (5), 643- 650.
- Kurdek, L. A. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking and empathy in kindergarten through third-grade children. Chicago.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babalarının empatik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Omdhal B. L. (1995). *Cognitive appraisal emotion and empathy*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey
- Piaget, J. (2004). *Çocukta zihinsel gelişim* (Çev: H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pillow H. P. and Weed, S. (1997). Preschool children's use of information about age and perceptual to infer another person's knowledge. *Journal of Geenetec Psychology*, 158 (3) 365- 376.
- Roset, C. J, Pellegrini A. D, Dupuis D. N, Bohn C. M., Hickey M. C., Hilk C. L. and Peshkam A. (2008). Teacher intervention and U.S. preschoolers' natural conflict resolution after aggressive competition. *Behaviour* 145, 1601- 1626.
- Sandy, S. V. and Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11(4), 337- 357.
- Strayer, J. and Roberts, W. (2004 ). Empathy and observed anger and aggression in five years old. *Social Development* 13 (1), 1-13.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, Z. (2000). Çocukların psiko sosyal temelli problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (6), 451- 470.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thornberg R. (2006). University of linköping, sweden the situated nature of preschool children's conflict strategies. *Educational psychology* 26 (1), 109- 126.
- Trommsdorff, G. and Friedlmeier, W. (1999). Motivational conflict and prosocial behaviour of kindergarten children. *Journal of Behavioral Development*, 23 (2), 413- 429.

- Ünüvar, G. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 5 yaş çocuklarında zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vaish, A., Carpenter, M. and Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Development Psychology* 45 (2), 534-543.
- Westlund, K., Horowitz L. , Jansson, L., Ljungberg, T., Brill, K. NV, Leiden (2008). Age effects and gender differences on post conflict reconciliation in preschool children. *Behaviour* 145, 1525- 1556. (www.brill.n/beh) adresinden 15.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitapevi, 4.basım
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. Kılıç ve Atıcı, M. (2005). *Gelişim psikolojisi. Çocuk ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel. 2. Basım



## İlköğretim Okullarında Cinsiyet ve Örgütsel Rollere Göre Örgüt Kültürü Algısı<sup>1</sup>

### Perception of Organizational Culture According to Gender and Organizational Roles in Primary Schools

Zeynep Meral Tanrıöğen<sup>2</sup>

Ramazan Baştürk<sup>3</sup>

Meral Uras Başer<sup>4</sup>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı cinsiyet ve örgütsel rol (müdür-öğretmen) değişkenleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla 1) Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir? 2) Örgüt kültürü örgütsel rollere göre farklılık göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın örnekleme, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan ve oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 616 öğretmenden ve onların 26 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Terzi (2005) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışmada Örgüt Kültürü Ölçeği’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının test edilmesi amacıyla bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama örnekleme içinden asıl uygulamaya dahil edilmeyen 469 kişilik öğretmen grubu ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde Mann - Whitney U testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algıları arasında örgüt kültürü boyutlarının tümüne ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmıştır. İlköğretim okullarındaki kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt kültürünün destek ve başarı boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (p<.05).

**Anahtar Sözcükler:** Cinsiyet, örgütsel roller, örgüt kültürü

**Abstract:** The purpose of this study is to investigate the relationships between the organizational culture and selected variables such as gender and organizational role (principal-teacher). For this purpose the following questions have been asked: (1) Do teacher perceptions about organizational culture differ according to gender variable? (2) Does organizational culture differ according to organizational roles? The survey model and quantitative methods have been used and the rational group sample were composed of 616 teachers and their 26 principals. The data of the study was collected by administering “Organizational Culture Scale” developed by Terzi (2005). In order to test the validity and reliability of the scale a pilot implementation has been carried out. The pilot implementation was carried out on 469 teachers who were not included in the main study. Mann-Whitney U test was employed for analyzing the data collected. There has been found statistically significant differences between teachers and principals perceptions according to all organizational culture dimensions. There has been found statistically significant relationship between men and women teachers perceptions working for primary schools in terms of support and succes dimensions of organizational culture (p>.05).

**Key Words:** Gender, organizational roles, organizational culture

## GİRİŞ

Örgütler genellikle, kendi çalışanlarının davranışlarını ortaya koyan farklı kimliklere sahiplerdir. Kültür kavramı, örgütteki bu davranışların, nasıl oluştuğunu ve örgüt performansını nasıl etkilediğinin anlaşılmasını sağlar. Örgüt kültürü ilk kez 1939 yılında Lewin, Lipitt White tarafından liderlik tarzları ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin araştırılması ile ele alınmış sonradan özellikle Ouchi (1981)'nin "Z kuramı", Deal and Kennedy (1982)' in "ortak kültür, Peters and Waterman (1987) in "Mükemmeli Arayış" adlı eserleri ile güncel hale gelmiştir (Aydınlı, 2008:3, Çelik, 1997:23 ). Kavram olarak örgütsel kültür 1980’lerde Amerikan İşletme Yönetimi bilim adamlarının kaleme aldıkları bir kavram olarak yönetim literatürüne girmiştir (Çelik, 1997:23).

<sup>1</sup> Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (PAÜBAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen proje kapsamında “ İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü ile İlişkisi” adlı doktora tezinden derlenmiştir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Pamukkale üniversitesi, e-posta: zatogen@gmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr., Pamukkale üniversitesi, e-posta: rbasturk@pau.edu.tr

<sup>4</sup> Yrd. Doç. Dr., Pamukkale üniversitesi, e-posta: muras@pau.edu.tr

Greene (1995:117) örgüt kültürünü; herhangi bir örgütün içsel gerçeklerinin en önemli anahtar unsurlarından biri; Mainiero (1993:84) ise, örgüte ait olan; inançlar, normlar, standartlar, işlerle ilgilenen işgörenlerin organizasyonun herhangi bir alanında yaptıkları işe olan muhtemel katkıları veya potansiyel etkileri ve işgörenlerin sürekli çalışmasını sağlayan motivasyon unsurlarının oluşturduğu örgütsel köşe taşları olarak tanımlamışlardır. Örgüt kültürü, “bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir” (Dinçer, 1992: 271).

Örgütler insanlardan oluşur. İnsan içinde yaşadığı çevreden etkilenir ve etkiler. Dolayısıyla bütün örgütler için ileri sürülebilecek genel geçer değerler, normlar, kahramanlar kalıbı ileri sürmek doğru olmaz. Çünkü; bir örgütün kültürü o örgütte yaşayan bireyler tarafından şekillendirilmekte, değerler ve normlar bu kültürü etkilemekte ya da örgütün kültürel parçaları olan değerler ve normlar çalışanların davranışlarını etkilemektedir. Bireylere davranışlarının sebeplerinin sorulduğunda alınan cevaplarda örgütün temel değerlerinin görüleceğini belirtmektedirler (Hoy ve Miskel,2010,s;167).

### 1.1. Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri

Kültürün temelini davranışın derinliklerinde yatan temel sayıtlılar oluşturur. kültürün temel öğeleri olarak değerler, normlar, inançlar, gelenekler, törenler ve semboller işgörenin örgüt içindeki davranışını temelde etkilemektedir (Çelik, 2002,s;2).

**a) Artifaktlar:** Kültürün en gözlenebilir ve işitilebilir doğal yansımalarıdır. Örgüt üyelerince geliştirilen bazı sanat ürünleri, mitler, semboller, örgütsel hikayeler, efsaneler, örgütsel yapılanma, örgüt programı ve politikası, davranış örüntüleri ve bunların fiziksel yansımaları (iletişim mekanizmaları, eşgüdüm, karar verme gibi), giyim tarzları, yazılı ve sözel dil, örgüt kültürünün bu ögesi içerisinde tanımlanmaktadır (Schein, 1992).

**b) Gizli Sayıtlılar:** İşgörenlerin insana, nesnelere ve olaylara ilişkin olarak geliştirdikleri örtülü (gizli) inançlardır. Gizli sayıtlılar soyut olmakla birlikte işgörenlerin davranışlarının temelinde bulunur. Doğruluğu tartışılmaz ve örgütsel davranışı derinden etkiler (Çelik,1997:36).

**c) Değerler:** Değerler, bir örgütün ne anlama geldiğini, saygınlığının ya da adanmışlığının niteliklerini tanımlar. Amaçların tersine değerler soyuttur ve özgün, ayırt edici bir özelliği tanımlar. Değerler en üst yönetimden en alta kadar kimlik duygusunu taşır ve insanların yaptıkları iş konusunda kendilerini özel hissetmelerine yardımcı olur. Kabul edilen değerler kanunlara yönetmeliklere, örgüt kurallarına bakılmaksızın bir örgüt yaşamıdır (Bolman ve Deal,2003,252). Örgütteki tüm bireylerin ortaklaşa inandığı ve paylaştığı temel değerler, kurum kültürünün önemli bir ögesidir. Geniş anlamda değerler, kültürün daha çok gözle görülmeyen, öznel, içsel yönünü oluşturmakta, örgütsel sorunların çözümünde makul, uygun olarak kabul edilen çözüm biçimini göstermektedir. Değerler örgütsel karakteri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli bir belirleyicidir.

**d) Normlar:** Belli bir grup içindeki bireylerin ilişkilerini düzenler ve eylemlerine yön verir. Normlar, genellikle değerlerin yansımasıdır. Normlar, çalışanlara örgüt içinde nasıl davranmaları, nasıl ilişkide bulunmaları ve başkaları ile nasıl etkileşimde bulunmaları konusunda yol gösterirler. Normlar, bazen açık olarak dile getirilmez, bazen de yazılı değildirler. Ancak, örgüt üyelerinin sergiledikleri davranışlar üzerinde önemli etkiye sahiptirler.

**e) Seremoniler ve Törenler:** Tarihsel olarak, kültürler düzeni, belirginliği ve tahmin edilebilirliği sağlamak için ritüellere ve seremonilere bel bağlamışlardır. Ritüel ile seremoni arasındaki fark kolayca

anlaşılmaz. Ritüeller her gün karşımıza çıkabilir. Daha aralıklı olan seremonilere geçiş dönemlerinde ya da özel durumlarda başvurulur (Bolman ve Deal,2003,264). Seremoniler özel olaylardır. Seremoni faaliyetlerinin esas anlamı, belli bir mesajı iletmek veya daha özel bir amacı gerçekleştirmektir. Bu özel olay sırasında örgüt çalışanları örgütsel kültürün bir parçası olan kahramanlara, mitlere ve sembollere ait kutlamalar yaparlar. Seremoniler dört ana rolü oynar: sosyalleştirir, dengeler, güven verir ve mesajlar aktarır. Uygun bir şekilde yönetildiğinde ve önem verilen mitlerle uyumlu hale getirildiğinde hem ritüeller hem de seremoniler hayal gücünü ateşler ve inançları derinleştirir; aksi takdirde, bunlar soğuk, insanların kızdığı ve kaçtığı içi boş şekiller haline gelir. Seremoniler yaratıcılığın önünü açar ve anlamları dönüştürür fakat bunlar aynı zamanda statükoyu sağlamlaştırır ve uyumu ve öğrenmeyi engeller. Bazı örgütlerde sızlanma ve şikayet etme tercih ritüelleri olarak gelişebilir. Olumsuz semboller, tıpkı olumlu sembollerin iyilikleri pekiştirdiği gibi, kötülükleri kalıcı hale getirir. Semboller iki yanı da keskin bir bıçaktır(Bolman ve Deal,2003,267).

**f) Hikaye ve Efsaneler:** Peri masalları gibi hikayeler küçük çocukları eğlendirmek ya da ahlaki öğütler vermekten daha fazla işlev görürler. Bunlar her yaştaki insana rahatlık, güven, yön duygusu ve umut verirler. İçsel çatışmalardan ve gerilimden kişiyi kurtarırlar (Bolman ve Deal,2003,256). Hikaye ve efsaneler örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, biraz da abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültür taşıyıcılarıdır. Kurallar insanlar için rahatsız edici olduğunda hikayeler örgüt kültürünün bir aktarıcısı olarak çalışırlar.

**g) Mitler:** Mit, bir sosyal grubun ya da örgütün değerlerini, tanıtım sistemlerini yerleştiren bir iletişim aracıdır. Mistik düzeyde işlev gören mitler, hikaye ötesindeki hikayelerdir. Mitler dayanışmayı ve bağlılığı açıklar, ifade eder, yasallaştırır ve sürdürür. Günümüzle geçmiş ilişkilerinden bir öykü sunar. Tüm örgütler değişik güç, ve yoğunluktaki mitlere ya da destanlara dayanır. Mitler iş ortamını saygın kurumlara ve her şeyi içine alan bir yaşam biçimine dönüştürür. Mitler çoğu zaman bir girişimin başlatılmasında ortaya çıkar(Bolman ve Deal,2003,251).

**h) Kahramanlar:** Kahramanlar geçmişte, örgüte çok yararlı hizmetlerde bulunmuş ve bu hizmetleri nedeniyle devleşmiş, örgütü zafere ulaştırmış kişilerdir. Kahramanlar söyledikleri ve yaptıkları önemli çekirdek değerleri açıklayan ve pekiştiren insanlardır. Tüm ikonlar tepede değildir. Sıradan insanlar, kendi işlerini yaparak genellikle olağanüstü işleri yerine getirirler. Bazı kahramanca davranışlar gözden irak gerçekleştiği için fark edilmezler. Kadın ve erkek kahramanların yiğitlikleri ruhlarımıza yerleşmiştir. Bu kahramanların yaptıklarını belirsizlik ve stres zamanlarında anımsarız. Öğretmenlerin, ana-babalarımızın ve diğer kişilerin başlarından geçen olayları hep aklımızda tutarız. Onların öykülerle canlandırılan maceraları, kişisel yaşamımıza ve işimize ilişkin yaptığımız tercihlere rehberlik eder (Bolman ve Deal, 2003, 254-255).

**i) Vizyon:** Vizyon, örgütün çekirdek ideolojisini ya da amaç duygusunu bir gelecek imajına dönüştürür. Vizyon, efsaneler ve değerler alemindeki yeni fırsatları aydınlatan paylaşılmış bir hayaldir (Bolman ve Deal, 2003,252-253). Vizyon çağdaş örgütlerde yaşamsal bir gereklilik olarak görülür. Collins ve Porras, “Vizyoner bir şirketin özü şirketin dokusunda bulunan kendi özgün ilerleme dürtüsünden gelir” (1994, s.201) demektedir. Bir vizyon tarihsel efsaneleri ve çekirdek ilkeleri gelecekteki olaylara bağlayan zihinsel resimler sunar. Ortak vizyon, bir örgütü, canlı, kararlı ve istekli olma yolunda etkiler.

**i) Ritüeller:** Sembolik bir davranış olarak ritüel, “genellikle sabit bir amacı olan, fakat her zaman söylediklerinden daha fazla şeyi kasteden ve bir defada pek çok anlama sahip olan“ bir rutindir. Ritüel bir bireyi ya da grubu kelimelerle ifade edilemeyecek mistik bazı şeylere bağlar. Ev ve iş yaşamında ritüel her güne bir yapı ve anlam kazandırır. İnsanlar hem bireysel hem de toplumsal ritüeller yaratırlar. Fulghum’a göre “Ritüeller bize hareket özgürlüğü verirken ve yaşamın sürekli karşımıza çıkan belirsizliklerine karşı dururken, bizi merkeze bağımlı kılar. “ (1995,s.261). Ritüelleri kaybettiğiniz

zaman, uygarlık duygunuzu kaybedersiniz; ve bu nedenle toplum dzenini bozulur. Başlangıç rituellemi yeni gelenleri toplumsal uveliğe hazırlar. Yeni uyelerin tecrübeli üye haline gelmeleri onlara örgütsel sırlara vakıf olma şansı tanır. Ritüeller aynı zamanda bir grubu bir arada tutarlar ve şirkete gelenekleri ve değerleri aşılar. Bazı ritüeller önemli başarıların hatırlanması için seremoni haline getirilmiştir. Diğer ritüeller kederleri yumuşatan türdendir. Ritüeller aynı zamanda önemli ilişkileri güvence altına alır (Bolman ve Deal,2003,259-264).

## 1.2.Örgüt Kültürü Kuramları

Örgütsel kültür kuramının gelişimi insanın örgütlerdeki varlığının anlaşılmaya başladığı dönemlere denk gelir. İnsanın örgütteki yaşamının farkına varan Neo-klasikler'den sonra örgütte çalışanların oluşturdukları informal grupların birey davranışı üzerindeki etkileri ve bunun örgüte etkisi üzerine çalışmalar başlamıştır. İnsanın doğasına ilişkin geliştirilen sayılılar, örgüt ve yönetim kuramlarının temel dayanağını oluşturur (Çelik, 1997:10). Tarih boyunca değişen ve gelişen insana bakış açıları her dönemde örgütsel kültür kuramlarına şekil vermiş ve hala yön vermeye devam etmektedir. Bu kuramlardan Quinn ve Mcgratt'ın sınıflaması; rasyonel kültür, gelişmeci kültür, uzlaşmacı kültür, hiyerarşik kültür, Cameron ve Quin'in sınıflaması; girişimci kültür, işbirliğine dayalı kültür, yapılaşmış kültür, pazar merkezli kültür , Hofstede (1984)'nin sınıflaması; güç mesafesi, belirsizlikten kaçma, bireysellik, eril (masculen) dişil (femenin) özellikler, Ouchi (1981) Z kültürü, Peters ve Waterman (1982) mükemmel örgütler kuramı, Sethia ve Von Glinow (1985)'un örgüt kültürü fenotipleri, Deming (1994)'in Toplam Kalite Kültürü örgüt kültürü sınıflamalarına örnek olarak verilebilir.

Bir çok bilim adamı örgüt kültürünü anlamaya ve tespit etmeye çalışmış bu amaçla örgütsel kültüre ait birçok alt boyut saptamışlardır. Bu araştırmada Harrison (1972) ve Handy'nin (1993) “*görev kültürü*”, Vries ve Miller (1996)'in “*bürokratik kültür*”, Pheysey (1993)'nin “*destek kültürü*” ve “*başarı kültürü*” sınıflandırmaları dikkate alınmıştır. Destek kültürü; insan ilişkileri ve güvene dayalı kültürdür (Pheysey,1993), Başarı Kültürü; kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesinin ön planda tutulduğu örgütsel kültürdür (Pheysey,1993), bürokratik Kültür; rasyonel ve yasal yapılanmalara dayalı kuralların hakim olduğu kültürdür (Vries ve Miller ,1996), görev kültürü: Harrison (1972) ve Handy'nin (1993) tanımladığı görev kültüründe ilgi noktası, örgütsel amaçlar olup bu tip kültüre sahip örgütler iş merkezli örgütler olarak nitelendirilmektedir. Görev kültüründe proje ve takım çalışmalarına önem verilir. Çalışanların kendi kendilerini kontrol etmesinin esas olduğu bu kültür, esnek ve uyum sağlayabilir yapılarda kendini gösterir. Bu modelin simgesi filedir. Çünkü model, örgütün çeşitli bölümlerinin belirli bir sorun üzerine eğilmesini ve o noktada odaklaşmasını sağlar. Bu kültür, gücün ve etkinin kaynağı olarak sadece uzmanlığı tanır. Gruba uyum sağlamak için gerekli olan yegâne şey yetenek, yaratıcılık ve duyarlı sezgilerdir (Terzi, 2005: 78). İşgörenler bu kültürde işleri üzerinde yüksek derecede bir kontrole sahiptir. Görevlerde, takım oluştırmada ve iş ilişkilerinde statüden çok işle ilgili yeterlilik aranır. Takım kültürü esnek ve adapte edilebilirdir. Takımlar belli amaçlar doğrultusunda oluşturulurlar. Takımlar esnektir ve çevreye karşı hassastır. Takımlar, yaratıcılık ve problem çözebilmek için sinerji oluşturur. Bu tür yapılarda bazen proje liderleri arasında kaynak tahsisi gibi konularda anlaşmazlık olabilir böyle durumlarda merkezden müdahaleler gelir ve görev kültürünün yerini güç kültürü almaya başlar. Özellikle danışmanlık şirketleri ile geliştirme ve pazarlama bölümlerinde görev kültürüne rastlamak mümkündür. Başarı kültüründe iyi bir yönetici görevle ilgili konularda etkileyici ve eşitleyicidir. Otoritesini işin başarılması için gerekli olan kaynakları sağlamak için kullanır (Pheysey,1993:155). Başarı kültüründe lider çalışanlarını yönlendirir ve katılımı cesaretlendirir. Destek kültüründe lider başkalarının ihtiyaçlarına karşı ilgili ve cevap vericidir (Pheysey,1993:155). Pozisyonunu iş fırsatları yaratmak için kullanır. Çalışanlarını hesaba katar ve onları dinler. Vries ve

Miller (1996) ise bürokratik Kültürü rasyonel ve yasal yapılanmalara dayalı kuralların hakim olduğu kültür olarak tanımlamışlardır.

Bu çalışmanın amacı cinsiyet ve örgütsel rol (müdür-öğretmen) değişkenleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla “Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” ve “Örgüt kültürü örgütsel rollere göre farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır.

## **YÖNTEM**

Araştırmada “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır.

### **2.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2011-2012 öğretim yılında Denizli Merkez İlçe’de bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 3467 İlköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemde en az olması gereken öğretmen sayısı Cochran (1962)’in formülüne göre 346’dır. Araştırmada en az olması gereken öğretmen sayısından daha fazlasına ulaşmak amaçlanmıştır. Evrenden örneklem alma işlemi “Oranlı Küme Örneklem” yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı küme örneklem yöntemi dikkate alınarak Denizli Merkez İlçe altı eğitim bölgesi içinde değerlendirilmiş ve örneklem bu altı bölgenin her birinden yansız olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme 616 öğretmen ve onların 26 okul müdüründen oluşmaktadır. Okul müdürü sayısı araştırmada gidilen okul sayısı ile eşittir.

### **2.2. Veri Toplama Araçları**

“Örgüt kültürü ölçeği” Terzi (2005) tarafından öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve bazı çalışmalarda (Esinbay;2008, Koşar;2008, Sezgin;2010,) geçerlilik ve güvenilirliği test edilerek kullanılmıştır.

Örgüt Kültürü Ölçeği’nin geliştirilmesinde; “önce örgüt ve okul kültürü ile ilgili alan yazını tarayarak 113 soruluk ham bir form elde etmiş, ölçekte yer alan maddelerden aynı gruba girebilenler ayrılmış tekrar durumda olanlar çıkartılmış ve ölçek formu 55 soruya düşürülmüştür; form Örgüt Kültürü konusunda uzman bir, eğitim yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesine incelettirilerek sorular 34’e düşürülmüştür; 10 öğretmen tarafından açık olmadığı ifade edilen 3 soru çıkartılarak soru sayısı 31’e düşürülmüş, Örgüt kültürü ölçeği’nin yapı geçerliliğini belirlemek üzere faktör analizi yöntemi uygulanmış, faktörlere eşit dağılan iki madde ölçekten çıkartılmış ve 29 soru kalmıştır” (Terzi,2005:423-442). Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238.28 olarak bulunmuştur, örgüt kültürü ölçeği’ni oluşturan dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 50.965’dir (Terzi,2005:428). Örgüt kültürü ölçeği’nde yer alan faktörlerden birinci faktör Destek, ikinci faktör Başarı, üçüncü faktör Bürokratik, dördüncü faktör Görev boyutlarını ifade etmektedir. Ölçekte 5’li Likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş toplam 29 madde bulunmaktadır. Öğretmenlerden maddelerin karşısında bulunan “Her Zaman”, “Sık Sık”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman” ifadelerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir.

#### **2.2.1. Örgüt Kültürü Ölçeği’nin Geçerliliği**

Faktörler için hesaplanan iç-tutarlık katsayıları .76 (Bürokratik Kültür) ile .88 (Destek Kültürü) arasında değişmektedir (Terzi,2005). Ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır(Sezgin,2010). DFA sonucunda ölçeğin

dört faktörlü yapısına ilişkin modelin verilerle iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır ( $X^2/sd=1.84$ ; RMSEA=.05; CFI=.94; GFI=.85)(Sezgin,2010). Yapılan çalışmada dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %51 olduğunu göstermektedir (Sezgin,2010).

Bu araştırmada Örgüt Kültürü Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının test edilmesi amacıyla bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama örneklem içinden asıl uygulamaya dahil edilmeyen 469 kişilik öğretmen grubu ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Pilot uygulamaya dahil edilen öğretmen sayısı

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kadın	239	51.0
Erkek	230	49.0
Toplam	469	100

Örgüt Kültürü Ölçeği'nde yer alan boyutları temsil eden her bir maddenin ait olduğu boyutta en yüksek diğer boyutlarda ise düşük puanı alması maddenin belirtilen boyuta ait olacağını düşündürdüğü için Pearson Korelasyon yöntemi kullanılarak anket maddelerinin ait oldukları boyutta en yüksek puanı alıp almadıkları pilot uygulamada elde edilen verilerle kontrol edilmiştir. Tablo 2 Örgüt Kültürü Ölçeğinde yer alan her bir maddenin Pearson Korelasyon analizinde en yüksek puanı aldıkları boyutlar gösterilmektedir.

Tablo 2: Örgüt Kültürü Ölçeğinde yer alan her bir maddenin Pearson Korelasyon Analizinde en yüksek puanı aldıkları boyutlar

<i>Ölçek Maddeleri</i>	<i>Görev</i>	<i>Destek</i>	<i>Bürokratik</i>	<i>Başarı</i>
1	.61**	.42	.33	.45
2	.78**	.49	.33	.54
3	.75**	.44	.40	.45
4	.78**	.58	.35	.58
5	.73**	.43	.30	.44
6	.77**	.49	.30	.51
7	.45	.70**	.33	.53
8	.13	.21	.57**	.22
9	.45	.66	.26	.72**
10	.58	.77**	.35	.74
11	.45	.78**	.27	.62
12	.37	.36	.62**	.33
13	.27	.28	.76**	.27
14	.27	.20	.69**	.22
15	.35	.35	.75**	.34
16	.46	.82**	.35	.68
17	.53	.73	.32	.79**
18	.52	.79**	.25	.69
19	.23	.15	.70**	.16
20	.60	.66	.75**	.66
21	.47	.58	.37	.76**
22	.60	.60	.33	.75**
23	.34	.31	.61**	.33
24	.40	.74**	.33	.69
25	.48	.72	.39	.78**
26	.42	.71**	.36	.63
27	.50	.80**	.35	.71
28	.50	.76	.38	.82**
29	.12	.08	.58**	.17

\*\*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed)

Tablo 2'ye göre Görev Boyutu'na ait maddeler (1,2,3,4,5,6) görev boyutunda, Destek Boyut'una ait maddeler (7,10,11,16,18,24,26,27) destek boyutunda, Bürokratik Boyut'a ait maddeler (8,12,13,14,15,19,20,23,29) Bürokratik boyutta, Başarı Boyutu'na ait maddeler (9,17,21,22,25,28) başarı boyutunda en yüksek puanı almışlardır.

### **2.2.2. Örgüt Kültürü Ölçeği'nin Güvenilirliği**

Örgüt Kültürü Ölçeği'nin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiş, Örgüt Kültürü Ölçeği'nin birinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88 , ikinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .82 , üçüncü alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .76, dördüncü alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .74 ve Ölçeğin bütün olarak Cronbach alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır (Terzi,2005:429). Örgüt Kültürü Ölçeği'nin Koşar (2008) 'ın çalışmasındaki iç tutarlılık katsayıları (n=119); Destek Kültürü boyutunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha .92, madde toplam korelasyonları .66 ile .82; Başarı Kültürü boyutunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha .88, madde-toplam korelasyonları .58 ile .81; Bürokratik Kültür boyutunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha .83, madde-toplam korelasyonları .31 ile .66 ve Görev Kültürü boyutunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha .82, madde-toplam korelasyonları .44 ile .77 arasında değerler almıştır.

Sezgin (2010:150) çalışmasında Terzi (2005)'nin geliştirdiği örgüt kültürü ölçeğinin iç tutarlılık katsayılarını sırasıyla destek kültürü için .85, başarı kültürü için .76, bürokratik kültür için .77 ve görev kültürü için .64 olarak hesaplamıştır. Örgüt Kültürü Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla bu araştırmada pilot uygulamada elde edilen veriler ışığında , 29 maddelik ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları Görev Boyutu için .84; Destek Boyutu için .90; Bürokratik Boyut için .83; Başarı Boyutu için .87 bulunmuştur. Alfa katsayısına bağlı olarak Örgüt Kültürü Ölçeği'nin boyutlarının güvenilirlik testinden aldığı puanlar  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  (Kalaycı,2008) arasında olduğu için Örgüt Kültürü Ölçeği' nin güvenilirlik değerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür.

### **2.3. Verilerin Analizi**

Örgüt Kültürü Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlemesi, SPSS 11.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Yanıtlar "Her Zaman" dan "Hiçbir Zaman" a; 5'ten 1'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçekte ters çevrilmiş olumsuz madde bulunmamaktadır. Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov – Smirnov testi değerlerine bakılarak incelenmiştir. Kolmogorov – Smirnov testi değerlerine göre araştırma verileri normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle araştırmanın verileri non-parametrik testler kullanılarak çözümlenmiştir. İlköğretim okullarındaki örgüt kültürüne ilişkin algıların cinsiyete ve örgütsel rollere göre farklılık gösterip göstermediğine cevap vermek için nonparametrik testlerden Mann – Whitney U testi kullanılmıştır. Örgüt kültürü ölçeğinin geçerlik-güvenilirlik çalışması için yapılan pilot çalışmada elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir. Örgüt Kültürü Ölçeği'nin geçerlilik çalışması için Pearson-Korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Güvenilirlik çalışmasında ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısından faydalanılmıştır.

## **BULGULAR**

“Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap vermek amacıyla, nonparametrik testlerden Mann – Whitney U testinden yararlanılmış, elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının cinsiyete göre değişimini gösteren Mann - Whitney U testi sonuçları

Örgüt kültürü	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Destek	Erkek	283	332.33	93716.00	40093.00	-3.12	.00*
	Kadın	333	287.40	95704.00			
Başarı	Erkek	283	339.92	95858.00	37951.00	-4.10	.00*
	Kadın	333	280.97	93562.00			
Bürokratik	Erkek	283	306.08	86313.50	46410.50	-.24	.80
	Kadın	333	309.63	103106.50			
Görev	Erkek	283	321.87	90767.50	43041.50	-1.78	.07
	Kadın	333	296.25	98652.50			

\*p&lt;.05

Tablo 3 incelendiğinde, ilköğretim okullarındaki kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt kültürünün bürokratik ve görev boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark belirlenemezken ( $p>.05$ ); destek ve başarı boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır ( $p<.05$ ). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürünün bürokratik ve görev boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Destek ve başarı boyutlarına ilişkin ise algıları farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre destek ve başarı boyutlarına ilişkin algılar bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Kadınlara oranla erkek öğretmenlerin çalıştıkları okullarda örgüt kültürünü destek ve başarı boyutlarına daha yakın algılandığı söylenebilir.

“Örgüt kültürü örgütsel rollere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap vermek amacıyla, nonparametrik testlerden Mann – Whitney U testinden yararlanılmış, elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Örgüt kültürünün örgütsel rollere göre değişimini gösteren Mann - Whitney U testi sonuçları

Örgüt Kültürü	Örgütsel Roller	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Destek	Öğretmen	616	314.09	193476.50	3440.50	-4.93	.00*
	Müdür	26	497.17	12926.50			
Başarı	Öğretmen	616	314.36	193648.00	3612.00	-4.75	.00*
	Müdür	26	490.58	12755.00			
Bürokratik	Öğretmen	616	325.65	200601.50	5450.50	-2.76	.00*
	Müdür	26	223.13	5801.50			
Görev	Öğretmen	616	318.11	195958.00	5922.00	-2.26	.02*
	Müdür	26	401.73	10445.00			

\*p&lt;.05

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin örgüt kültürüne ilişkin algıları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testi sonuçları çizelge 4.1.8.’de verilmiştir. Bu çizelgedeki bilgiler incelendiğinde, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algıları arasında örgüt kültürü boyutlarının tümüne ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmıştır ( $p<.05$ ). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve müdürlerin destek, başarı, bürokratik ve görev boyutlarına ilişkin algıları arasında fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, müdürlerin öğretmenlere göre bürokratik kültür boyutuna ilişkin algılar bakımından daha düşük algıya sahip olduğu bununla birlikte destek, başarı ve görev kültürü boyutlarına ilişkin algılar bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir.



## TARTIŞMA ve SONUÇ

Mann - Whitney U testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt kültürünün bürokratik ve görev boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark belirlenemezken ( $p > .05$ ); destek ve başarı boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır ( $p < .05$ ). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürünün bürokratik ve görev boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Destek ve başarı boyutlarına ilişkin var olan uygulamalar cinsiyete göre algıları farklılaşmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre destek ve başarı boyutlarına ilişkin algılar bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Kadınlara oranla erkek öğretmenlerin çalıştıkları okullarda örgüt kültürünü destek ve başarı boyutlarına daha yakın algılandığı söylenebilir. Durmaz (2007) cinsiyetle örgüt tiplerini karşılaştırdığında başarı kültürünün diğerlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur. Bu bulgu araştırmayı destekler niteliktedir. Başarı kültüründe lider çalışanlarını yönlendirir ve katılımı cesaretlendirir, otoritesini işin başarılması için gerekli olan kaynakları sağlamak için kullanır (Pheysey,1993:155). Kadın öğretmenler; uygulamalarla ilgili fikirleri açıkça ifade edebilme, kişisel bilgi ve yeteneklerin saygı görmesi vb. gibi başarı kültürüne ait liderlik davranışları hakkında erkek öğretmenlerle aynı görüşü paylaşmamaktadır. Kadın öğretmenlerin algı puanları okul müdürlerinin bu konularda daha düşük puanlar aldıklarını göstermektedir. Pheysey (1993)'e göre Destek kültüründe lider başkalarının ihtiyaçlarına karşı ilgili ve cevap verici olmalıdır (s.155). Pozisyonunu iş fırsatları yaratmak için kullanır. Çalışanlarını hesaba katar ve onları dinler. Okul müdürlerinin; insanlara değer verme, mesleki gelişim için fırsatlar yaratma vb. gibi destek kültürüne ait davranışları bayan öğretmenlerin algı ortalamalarına göre daha düşüktür. Ira (2011) “öğretim elemanlarının algılarına göre başarı ve destek kültürünün eğitim fakültelerinde bulunma düzeylerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediği, buna karşın güç kültürünün bulunma düzeyi öğretim elemanlarının cinsiyetine göre önemli bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmada elde edilen bulgu ile farklılık göstermektedir. Denizli ilköğretim okullarındaki okul kültüründe örgütsel yapı unsurlarını içeren görev ve bürokratik kültürünün cinsiyete göre şekillenmediği fakat destek ve başarı kültüründe erkek öğretmenlerin algı puanlarının bu boyutlarda daha yüksek bir puana sahip olmaları başarıların tanınması, gelişme fırsatları ve kariyer yönelimi açısından kadınların aleyhinde bir cinsiyet ayrımcılığını düşündürmektedir. Araştırmanın örnekleme dahil edilen okulların müdürlerinin bir tanesinin dışında erkek olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasında maskülen bir örgüt kültürünü ve cam tavan kavramını akla getirmektedir. Cam tavan kavramı, 1970’lerde ABD’de ortaya atılmış ve kadınların üst düzey yönetim görevlerine gelmesine engel olan davranışsal ve örgütsel önyargıyla oluşan “görünmez engeller” olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifade ile cam tavan, kadınların organizasyonların üst yönetim düzeylerine ilerlemelerini durduran engellerdir. Cam tavan olgusunun oluşması ve devam etmesine olası bir açıklama olarak, erkeksi (maskülen) örgütsel kültüre dikkat çekilmektedir. Erkek egemen kültürün, kadınların kariyerlerinde engelleyici bir rol oynadığı ileri sürülmektedir (Güler,2005). Başarı kültüründe iyi bir yönetici görevle ilgili konularda etkileyici ve eşitleyicidir (Pheysey,1993:155). Sönmez (2006) “meslek liselerinde örgüt kültürü” adlı makalesinde öğretmenlerin algısına göre erkek ve kadın öğretmenler arasında destek kültürüne ilişkin algılarında farklılık olduğunu belirtmektedir. Sönmez (2006)’in araştırmasında sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin algılarının destek ve başarı kültürü boyutlarında kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Sönmez araştırmasındaki bu bulguya yönelik olarak “ödüllendirmede, teşvik edilmede, başarı için güdülenmede erkek ve kadın çalışanların aynı şartlara sahip olmadığını gösteriyor olabilir” ifadesini de kullanmaktadır. Aydın (2008) kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının destek kültürü boyutunda “Kişisel duygu ve düşünceler

paylaşılır” maddesi için farklılık gösterdiğini bulmuştur ve erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre adı geçen maddeyi anlamlı olarak daha olumlu düşündükleri saptanmıştır demektedir.

Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin örgüt kültürüne ilişkin algıları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann – Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin algıları arasında örgüt kültürü boyutlarının tümüne ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmıştır ( $p < .05$ ). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve müdürlerin destek, başarı, bürokratik ve görev boyutlarına ilişkin algıları arasında fark bulunmaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, müdürlerin öğretmenlere göre bürokratik kültür boyutuna ilişkin algılar bakımından daha düşük algıya sahip olduğu bununla birlikte destek, başarı ve görev kültürü boyutlarına ilişkin algılar bakımından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Esinbay (2008)’ın çalışmasında da müdürler bürokratik boyut dışında diğer boyutlardan öğretmenlere göre daha yüksek algı ortalamalarına ulaşmışlardır. Sönmez (2006), Esinbay (2008) örgüt kültürü boyutlarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulmuşlardır. Bu bulgu araştırmayı destekler niteliktedir. Müdürlerin ve öğretmenlerin kültürel boyutlarda algılarının farklılaşmasının sebebi müdürlerin olumlu bir örgüt kültürü için olması gerekenlere ilişkin inançları ile okula yansıyan uygulamaları arasındaki fark olabilir. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel destek unsurları müdürlerin algılarına göre farklılık göstermektedir. Müdürler örgüt kültüründe destek unsurlarının daha yaygın olduğu görüşündedir. Örgütün yapılmasında sadakat ve güven kültürün köşe taşlarıdır (Ouchi,1981:182). Aynı şekilde görev ve başarı kültürü boyutlarında da öğretmenlerin algı ortalamaları müdürlerin algı ortalamasından daha düşüktür. Başarıların ödüllendirilmesi ve desteklenmesi konusunda öğretmenlerin görüşleri müdürlerden farklılık göstermektedir. Deming’in toplam kalite kültürünün örgütlerde yaşatılmasının on dört ilkesinden bir tanesi “çalışanların yaptıkları işle övünmelerinin ve kendilerini işlerine adanmalarının önündeki engellerin kaldırılması”dır (akt.Şimşek,2007:64). Müdürlerin örgüt kültürünü daha olumlu algılamalarının sebebi pozisyonlarından ortaya çıkan sorumluluk hissinden kaynaklanıyor olabilir. Birleştirici bir kültür çatışmaları ve politik anlaşmazlıkları azaltır ve mükemmel örgütlerde aynı anda hem gevşek hem sıkı olabilmeye özellikleri görülmektedir (Peters ve Waterman,1982).

Okullarda bayan yöneticilerin görev alması, terfi imkanları desteklenmeli ve teşvik edilmelidir. Okul müdürleri aynı anda hem erkek hem de bayan öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasında eşitlikçi bir tutum sergilemelidir. Bu öğretmenlerin adalet duygusunu karşılamalarına, daha eşitlikçi bir örgüt kültürü atmosferine yardım edecektir. Okul müdürlerinin kendi örgütlerine ilişkin sağlıklı algılar oluşturmaları son derece önemlidir. Okul müdürlerinin okuldaki uygulamalarına yönelik aldıkları olumlu-olumsuz dönütleri reddetmemeleri aksine bunları birer gelişim fırsatı olarak görebilmeleri değişimin vazgeçilmez unsurudur.

## KAYNAKLAR

- Aydınlı, M. T. (2008). Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmen Davranışlarının Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bolman, L., Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, J. C., Porras, J. I. (1994). *Built to last. Successful Habbits of Visionary Copanies*. New York: Harper Business.
- Cochran, W. (1962). *Sampling Techniques*. Newyork: John Wiley Sons Inc.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dinçer, O. (1992). *Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası*, İstanbul.

- Deming, W. E. (1994). *The New Economics for Industry, Government, Education*. Boston, MA: MIT.
- Durmaz, H. O. (2007). Likert'in Sistem 4 Yaklaşımına Göre Özel Dershanelerdeki Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Örgüt Kültürü İle Krşlaştırılması, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Fulghum, R (1995). *From Beginning to End: The Rituals of Our Lives*. New York: Villard Books.
- Greene, R. J. (1995). Culturally Compatible HR Strategies. *HR Magazine*, Vol.40, Iss 6, pp. 115-122.
- Güler, S. B. (2005). *Örgüt Kültürü İçinde Cinsiyet Ayrımcılığı ve Kadınların İş Yerinde Karşılaştıkları Mesleki Baskılar: Trakya Bölgesi İmalat Sektöründe Kadın Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations*. 4th Ed., Clays Ltd, England.
- Harrison, R.(1972). "Understanding your organization's character." *Harvard Business Review*. May-June,119-128.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. New Burry Park: Calif.:Sage.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G.(2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*.7. basımdan çeviri,Nobel Yayıncılık.
- Ira, N. (2011). *Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetimsel Etkililik*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın, Ankara.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Mainiero, L. A. (1993). Is Your Corporate Culture Costing You?, *Academy of Management Journal*, Vol.7, No.4, pp. 84-85.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA. Addison-Wesley.
- Peters, T. J., Waterman R. H. (1982). *In Search of Excellence: Lesson's from America's Best Run Companies*. Harper & Row Inc., NewYork.
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Sethia,N. K., Von Glinow, M. A. (1985). Arriving at Four Cultures by Managing the Reward System. In R. H. Kilmann, M. J. Saxon, R. Serpa (Eds.), *Gaining Control of the Corporate Culture* (400-420). San Francisco, CA:Jossey-Bass.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Sayı;156, cilt;35.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış Sayı 45, ss: 85-108.
- Şimşek, H. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi: Kuram, İlkeler, Uygulamalar*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz Sayı 43, 423-442.
- Vries K.M., Miller, D. (1996). *Personality, culture and organization*. *Academy of Management Review*, 11/2: 266-279.

## Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yazım Kuralları

### Genel Kurallar

Dergiye gönderilecek olan makaleler, A4 sayfa düzeninde olmalıdır. Microsoft Word yazılımı ile Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, tek satır aralığı kullanarak, iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Sayfa düzeni yapılırken, üst, sağ, alt ve soldan 2.5 cm'lik boşluk bırakılmalıdır. Başlıklar arasında 2 satır aralığı bulunmalıdır. Tablolar 10 punto, kaynaklar kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır. Makale kaynakça ve ekler dahil olmak üzere en çok 8000 sözcük olmalıdır. Makale şablonu, dergimizin internet sitesinden indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

### I. Başlık

Makale başlığı en fazla 10-12 kelimedenden oluşmalıdır. Başlık 12 punto, ortalı, büyük harfle yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde Türkçe başlığın altına İngilizce, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altına Türkçe başlığa yer verilmelidir. Makale başlığının altına (unvan belirtmeksizin) yazar(lar)ın adı ve soyadı ilk harfleri büyük, diğerleri küçük ve ortalı olarak yazılmalıdır. Başlığın bulunduğu sayfada yazar(lar)ın unvanı, çalıştığı kurum, elektronik posta adresi ve belgegeçer numaraları dipnot olarak verilmelidir.

### II. Özet ve Anahtar Sözcükler

Türkçe ve İngilizce olmak üzere, 100-150 sözcüğü geçmeyecek şekilde özet yazılmalıdır. Özetler, sağdan ve soldan 1 cm. içeri çekilmelidir. Anahtar sözcükler (3 ile 6 sözcük arasında) Türkçe özetin altında "Anahtar sözcükler" ve İngilizce özetin altında 'Keywords' başlığı kullanılarak verilmelidir. Özet başlıkları, ilk harfleri büyük, diğerleri küçük harf ve ortalı olarak yazılmalıdır.

### III. Bölümler ve Alt Bölümler

Bölüm başlıkları tümü büyük harf, ortalı ve koyu olarak; alt başlıklar ise ilk harfi büyük olmak üzere küçük harfle, sola dayalı, girinti verilmeden ve koyu olarak yazılmalıdır. Ana bölümler; GİRİŞ, YÖNTEM, BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ, KAYNAKLAR biçiminde birbirini izleyecek şekilde numaralandırılmalıdır.

### IV. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük olmalıdır. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablolar, ortalı olarak yerleştirilmelidir.

### V. Kaynaklar

Metin içinde gösterilen bütün kaynaklar "Kaynaklar" listesinde yer almalıdır. Kaynaklar, APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir. Kaynak gösterime kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi, <http://www.apasytle.org/learn/index.aspx> sitesinden edinilebilir.

## **Trakya University Faculty of Education Journal Instructions for Authors**

### **General Format**

The paper is delivered in the following format: A4 format, all margins 2.5 cm, font size 11 pt. Times New Roman, single spaced. Tables should have a font size of 10pt. References should be written with a font size of 9 pt. Text length should not exceed 8000 words. A sample manuscript template is available on our website.

### **Headings**

Manuscript title should not exceed 12 words. It should be centered, written in Capital letters and 12 pt. Author names without the academic titles should be written under the manuscript title. Author names should be centered and the initial letters should be capital. A footnote which includes author affiliations and emails should be added to the title page.

### **Abstract and Key words**

A concise and factual abstract is required (maximum length of 150 words). The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. Immediately after the abstract, a maximum of 6 keywords should be provided.

### **Divisions and Subdivisions**

Division headings should be bold and centered. All letters should be capital. Subdivision headings should be bold and flush left. The initial letters should be capitalized. Text of the scientific paper should, basically consist of the following sections: Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusions, and References. These sections should be numbered consecutively.

### **Tables**

All graphs and tables should have a title and be numbered in the order in which they appear in the text. The title and number of the table should be placed above the table. The initial letters of the table title should be capitalized and flush left. Tables should be centered.

### **References**

Please ensure that every reference cited in the text is also present in the reference list (and vice versa). References should be organized according to APA 6 standards.