

TEMMUZ / JULY



SAYI/NUMBER 01

DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

DÜMLUPINAR UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL



DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

DEBDER

SAYI/NUMBER 1

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Remzi GÖREN
Dumlupınar Üniversitesi Rektörü

Editör/Editor

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Yrd. Doç. Dr. R. Serkan ARIK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. İrfan TERZİ
Doç. Dr. Baykal BİÇER
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. R. Serkan ARIK

Sayı Hakemleri

Hakem listesi, “çift taraflı kör hakemlik” ilkesi gereği yılın son sayısında (Cilt 1, sayı 2) toplu olarak yayımlanacaktır.

Dergi Sekretaryası/Secretariat of Journal

Arş. Gör. Ayşe OKUR ÖZDEMİR
Arş. Gör. Beyza İNCEÇAM

Kapak Tasarımı/Cover Design

Nurullah ÇAKMAK

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya/Türkiye
Tel: 0274 265 20 31
ebe@dpu.edu.tr

İÇİNDEKİLER

- Türkiye ve İtalya Ortaöğretim Kurumları Felsefe Öğretim Programının Karşılaştırılması**
The Comparison Of The Philosophy Teaching Programs Of Turkey And Italian Secondary Education
Abdullah DURAKOĞLU **1-15**
- Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme İle Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki**
The relationship between the psychological empowerment and burnout levels of teachers in public schools
Mehmet OKAN, Kürşad YILMAZ **16-27**
- Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Eğitim Dersine İlişkin Metaforik Alguları**
Counselor Candidates' Metaphorical Perceptions Of Special Education Courses
Ati MERCİ, İsmet KOÇ **28-39**
- Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetleri Yöneltililiğinin Değerlendirilmesi**
Evaluation of Managerial Effectiveness of Lifelong Learning Services according to the Teaching Staff of Continuous Education Centers
Remzi YILDIRIM, R. Cengiz AKÇAY **40-63**
- “Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” İsimli Projenin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Bilgi Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**
Investigation of Efficiency of The Project Entitled “I Protect The Environment with Green Chemistry” on Preschool Children's Knowledge Level about The Environment
Mehmet ÇABUK, Feyza UÇAR ÇABUK **64-74**
- Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması**
Adaptation of Organizational Dissent Scale into Turkish: Validity and Reliability Study
Yahya ALTINKURT, Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU **75-86**
- Etik ve Estetik Değer Kazanımlarının Felsefe Dersi Öğretim Materyalleri ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi**
The Evaluation of Ethical and Aesthetical Value Outcomes in Terms of Philosophy Course Book Materials and Teacher Opinions
Baykal BİÇER **87-96**

Türkiye ve İtalya Ortaöğretim Kurumları Felsefe Öğretim Programının Karşılaştırılması

Abdullah DURAKOĞLU¹

Özet

Bu çalışmada, taslak aşamasında olan ve görüşler doğrultusunda revize edilerek 2017- 2018 eğitim- öğretim döneminden itibaren uygulanması düşünülen Türkiye'nin felsefe dersi öğretim programı ile İtalya'nın mevcut felsefe dersi öğretim programı, amaç, kazanım ve içerik açısından birbiriyle karşılaştırılmıştır. Amaçlar bakımından karşılaştırıldığında her iki program arasında önemli bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Kazanımlar bakımından karşılaştırıldığında iki program arasında bariz farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılık şöyle ifade edilebilir. Türkiye felsefe dersi öğretim programında kazanımlar içerik odaklı, İtalya felsefe dersi öğretim programında ise amaç odaklıdır. Çalışmada, her iki programın en çok içerik bakımından fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Türkiye felsefe dersi öğretim programı taslağında içerik salt kronolojiye göre belirlendiğinden felsefenin içeriği felsefe tarihine benzemiştir. İtalya felsefe dersi öğretim programında ise kronoloji göz ardı edilmemiş, ancak konular daha çok felsefe tarihindeki sorunları ortaya çıkaracak biçimde belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki programda da farklı konulara yer verilmiştir. İtalya felsefe dersi öğretim programında Türkiye felsefe dersi öğretim programından farklı olarak, "Sigmund Freud ve Psikanalistler" konusu kapsamında Freud'un terapi, nevroz ve cinsellik teorileri ile "Bilim Üzerine Düşünceler" konusu kapsamında Darwin ve evrim teorisi konularına yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda, felsefenin diğer disiplinlerle ilişkisi kurulmaya çalışıldığından İtalya felsefe dersi öğretim programında farklı alanlara ilişkin konulara yer verildiği tespit edilmiştir. Aynı amaç Türkiye felsefe dersi öğretim programında da vardır. Bu programın içeriğinde ise sadece bir konu, felsefenin diğer disiplinlerle ilişkisini kurmaya elverişli görünmektedir. Bu da, "Milli irade, hukuk devleti ve demokrasi bilinci çerçevesinde anti demokratik darbe girişimi karşısında 15 Temmuz 2016 da gösterilen halk direnişi" konusudur. Ancak çalışmanın sonunda taslakta bu konuya yer verilmesinin nedeninin, öğrencilerin felsefenin diğer disiplinlerle ilişkisini kurmasını sağlamaya yönelik değil, onları darbe girişimlerine karşı bilinçlendirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe dersi, öğretim programı, amaç, içerik, kazanım.

The Comparison Of The Philosophy Teaching Programs Of Turkey And Italian Secondary Education

Abstract

In this study, Turkey's philosophy course curriculum and the existing philosophy curriculum of Italy, which are considered in the draft phase and revised in line with the opinions and applied from 2017-2018 academic year, were compared with each other in terms of purpose, achievement, and content. When compared for purposes, it was found that there was no significant difference between the two programs. When compared in terms of achievements, it is understood that there is an obvious difference between the two programs. This difference can be expressed as follows. The achievements of the Turkish philosophy curriculum are focused on content, while the aim of the philosophy course in Italy is focused on the goal. In the study, it was revealed that both programs mostly showed difference in content. The content of philosophy is similar to the history of philosophy, as content is determined solely by chronology in the draft philosophy curriculum of Turkey. In the philosophy lecture curriculum of Italy, chronology was not ignored, but rather the topics were determined to reveal the problems in the history of philosophy. However, both programs have different topics. Unlike the philosophy teaching program in Turkey, in the philosophy course of Italy, Freud's theory of evolution, neurosis, and sexuality and "Thoughts on Science" under the theme of "Sigmund Freud and Psychoanalysts" were included in the subject of Darwin and the theory of evolution. At the end of the study, it was determined that subjects related to different fields were included in the Italian philosophy course curriculum since the philosophy was tried to be established with other disciplines. The same goal is also available in the Turkish philosophy course curriculum. In the context of this program, only one topic seems to be suitable for establishing the relation of philosophy with other disciplines. This is the subject of "popular resistance, which was demonstrated on July 15, 2016 in response to the anti-democratic coup attempt on the national" will, the rule of law and the consciousness of democracy. It has, however, been determined that the reason for the inclusion of this topic in the paper at the end of the study is not to make students relate philosophy to other disciplines but to raise awareness of them against coup attempts.

Keywords: Philosophy course, curriculum, purpose, content, acquisition.

¹ Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile İtalya'nın ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarını bileşenleri açısından inceleyerek niteliklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmaktır. Çalışmanın diğer bir amacı ise iki öğretim programından hangisinin daha nitelikli olduğuna ilişkin tespitlerde bulunmaktır. Nitelikli bir öğretim programında amaçlar, toplumsal ihtiyaçlara uygun, kazanımlar amaçlara uygun ve içerik ise amaçları karşılayabilecek biçimde olmalıdır. Çalışma kapsamında bu ölçütler çerçevesinde her iki felsefe dersi öğretim programı analiz edilerek birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada iki ana dokümandan yararlanılmıştır. Bunlar; Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı ve İtalya Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programıdır. Dokümanların içeriği aynı zamanda araştırmanın verileridir. Araştırmanın bulguları ise içerik analizi ile elde edilmiştir.

Giriş

Kadim bir geleneğe sahip olan felsefe, insanın soru sorabilme yeteneğine dayanan belirli bir türden düşünme faaliyetidir. Felsefeyi diğer disiplinlerden ayıran en önemli özelliği, felsefenin sorular üzerinde düşünürken, mantıksal argüman ya da akıl yürütmeye dayanmasıdır (Cevizci, 1997). Bu nedenle her düşünme biçiminin felsefi düşünceye karşılık geldiği söylenemez. Öte yandan felsefe, salt anlama ve anlamlandırma çabası olarak da tanımlanmaktadır. Bu yönüyle ele alındığında felsefe, insanlık tarihi kadar eskidir. Her ne kadar alan yazın felsefeyi Antik Yunanla başlatsa da felsefi düşünce, tarihin her döneminde farklı coğrafyalarda gerek yazılı gerekse mitoloji, halk hikâyeleri gibi farklı formlarda var olmuştur (Biçer, 2013). Her toplum gibi kendi bünyesine uygun bir felsefi geleneğe sahip olan Türk ve İtalyan toplumunda da felsefe, eğitim kurumlarında öğrenilmiş ve öğretilmiştir.

Günümüzde de Türkiye ve İtalya'daki liselerde felsefe zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle her iki ülkede de belirli bir öğretim programı çerçevesinde felsefe öğretilmeye devam etmektedir. Felsefeyi öğrenmek; sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi diğer alanlardan farklı olarak olanı öğrenmekten ibaret değildir. Felsefenin öğrenilmesi, felsefi bilgi birikiminin kazandırılmasıyla birlikte sorgulama, analiz etme gibi becerilerin kazanılmasını da içermektedir. Bu durum göz önüne alındığında felsefe öğretim programının içeriğinin, özellikle de amaçları ve kazanımları bakımından, diğer alanların öğretim programlarından daha fazla öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim Programı

Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve öğretim programıdır (Dombaycı, 2008). Bunlar arasında gelen öğretmen ve öğretim programının, eğitim- öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlara uygun olarak gerçekleştirilmelerini sağlamada önemli fonksiyonları bulunmaktadır. Özellikle verimliliğin artmasında ihtiyaçlara cevap veren bir program vazgeçilmez bir unsurdur (Girgin, 2011).

Şimdiye kadar, öğretim programı kavramının birçok tanımı ortaya konulmuştur. Türkiye'de eğitim programının öncülerinden biri olan Demirel (2015), öğretim programını en genel anlamıyla öğrencilerin

yaşantılarını düzenleme olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı aracılığıyla öğrenenlere planlı bir biçimde öğrenme yaşantıları sağlanmaktadır. Eğitimin, kasıtlı bir kültürleme yolu olduğu düşünüldüğünde eğitim programlarının planlı olmasının gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde program geliştirme süreci, bir programın tasarlanmasıyla birlikte geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi gibi süreçleri de içerdiğinden sistematik ve dinamik bir tarzda işlemektedir. Bu nedenle okullarda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını belirlemede program değerlendirme çalışmaları önem arz etmektedir (Özdemir, 2009). Öte yandan program değerlendirme çalışmaları, eğitim programının nasıl nitelendirildiğine göre değişebilmektedir. Örneğin eğitim programı bir hedefler bütünü ve içerik özeti olarak da algılanabilir.

Genel olarak bir eğitim programı, amaç, içerik, kazanım gibi öğelerden oluşmaktadır. Zira program hazırlanırken önce amaçların ortaya konulması gerekmekte ve bununla birlikte amaçların öğrenci davranışları yönünden tanımlanması gerekmektedir. Bu çalışmada da Türkiye ve İtalya ortaöğretim kurumları felsefe öğretim programları, önce amaçları bakımından birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Amaçlar Bakımından Karşılaştırılması

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Türkiye Ortaöğretim Kurumları Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda amaçlar, şöyle sıralanmıştır.

1. Felsefe ile ilgili terminolojiyi doğru ve yerinde kullanmak.
2. Felsefenin cevap aradığı temel sorulara karşı farkındalık geliştirmek.
3. Felsefenin temel sorularına önemli filozof ve felsefi yaklaşımların verdikleri cevapları analiz etmek.
4. Felsefi akıl yürütme becerilerini kullanarak felsefi sorulara verilen cevapları değerlendirmek.
5. Temel sorulara farklı cevaplar geliştirmelerini ve bunları savunmalarını sağlamak.
6. Felsefenin diğer disiplin alanlarıyla ilişkisini kavramalarını sağlamak.
7. Felsefenin günlük yaşamla ilişkisini kavramalarını sağlamak.
8. Felsefenin yöntem ve tekniklerini kavramalarını ve günlük yaşamlarında uygulamalarını sağlamak.

Türkiye felsefe dersi öğretim programı taslağında farkındalık geliştirmek, terminolojiyi doğru ve yerinde kullanmak ile günlük yaşamda felsefenin yöntem ve tekniklerini uygulamalarını sağlamak gibi amaçlara yer verilse de programın ağırlıklı olarak öğrencilerin analiz etme ve kavrama becerilerini arttırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Bütüncül olarak bakıldığında Türkiye felsefe dersi öğretim programı taslağındaki amaçların kaynağında Bloom'un taksonomisinin yer aldığı görülmektedir.

Bilişsel alanda en yaygın olan sınıflandırmalardan biri Bloom'un taksonomisidir. 1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen bilişsel alan sınıflandırması altı düzeyden oluşmaktadır. Bunlar; Bilgi, kavrama, uygulama analiz, sentez ve değerlendirme basamakları şeklinde sıralanmaktadır (Bacanlı, 2006).

Türkiye felsefe dersi öğretim programı taslağında bulunan sekiz amaçtan ikisinde sadece kavramaya, birinde değerlendirmeye, yine birinde kavramayla birlikte uygulamaya da yer verilmiştir. Bu yönüyle incelendiğinde de programın hazırlanmasında en çok Bloom'un taksonomisinin referans alındığı görülmektedir.

Bloom'un taksonomisi, düşünmeyi öğretme amaçlı program ve alıştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu taksonomide her bir öğrenme düzeyinde yapılabilecek alıştırmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin, değişik bilişsel düzeylerde kendi başlarına veya grup halinde üzerinde çalışacakları projeler hazırlanabilir (Özden, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda felsefe dersinin öğrencilere felsefi sorular hakkında düşünmeleri için fırsatlar sunduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte taslağın şekillendirilmesinde Bloom'un revize taksonomisinden de yararlanılmıştır.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarında da başvurulan bir kaynak niteliğinde olan Bloom taksonomisi, 2001 yılında Anderson ve Krathwohl başkanlığında bir çalışma grubu tarafından revize edilmiştir. Bloom taksonomisi, 21. yüzyılın talepleri doğrultusunda güncellenerek yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmada, orijinal taksonominin keskin yapısı esnek hale getirilmiştir. Rezerve sürecinde bir takım terminolojik ve yapısal değişiklikler yapılmıştır. Böylelikle revize taksonomi, program geliştirme alanına uygun bir nitelik kazanmıştır. Özellikle bilişsel süreç boyutunda orijinal taksonomide yer alan ifadeler fiilimsiler olarak değiştirilmiştir (Tutkun, 2015; Özdemir ve diğerleri, 2015). Bilişsel alan hedeflerini davranışa dönüştürmede fiilimsiler kullanılmaktadır: Örneğin, amaç olan 'analiz', 'analiz etme' olarak ifade edildiğinde özü gereği davranışa ilişkin bir kavram olsa da revize taksonomide bilişsel süreçler boyutunda gösterilmektedir.

Türkiye felsefe dersi öğretim programı taslağına bakıldığında Bloom'un orijinal ve revize taksonomisiyle şekillenen amaçların temel gayesinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik oldukları anlaşılmaktadır. Zira Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2006)'nda eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar hakkında da bilgi verilmiştir. Bunlar, öğrencilerin analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunmalarına yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Analiz etme ve değerlendirme süreçlerine amaçlar başlığı altında da yer verildiği düşünüldüğünde Türkiye felsefe dersi öğretim programının amaçlarının en çok öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlandığı anlaşılmaktadır. Taslakta, felsefe dersi öğretim programı ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeteneklerin başında eleştirel düşünme konusuna yer verilmesi, bu iddiayı desteklemektedir.

Eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olay, durum ve düşünceleri anlamayı amaçlayan aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir. Düşünceleri destekleyen, delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektiren eleştirel düşünmenin kazandırdığı beceriler arasında düşünme yeteneğini geliştirme gelmektedir (Özden, 2005). Dolayısıyla eleştirel düşünme, doğru ve etkili bir biçimde düşünmenin öğretilmesine de içeren zihinsel bir süreçtir. Bu açıdan ele alındığında Türkiye felsefe dersi öğretim programındaki amaçların, eleştirel düşünmenin de amacını karşılayabilecek biçimde düşünmeyi öğretmeye yönelik tasarlandığı görülmektedir.

İtalya Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programının amaçları ise şöyle sıralanabilir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

1. Bilgileri ve doğal inançları sorgulamak.
2. Kanıtlama stratejileri ile mantıksal süreçlerden yararlanarak konuşmayı kontrol etmeyi öğrenmek.
3. Tarih boyunca karşılaşılan filozofların temel problemlerinin bulunduğu tarihi bir geleceğe doğru yolculuğa çıkmak.
4. Diğer disiplinlerle ilişki kurmak ve felsefe literatürüne ait okuma parçalarını kavramsal olarak analiz etmek.
5. Felsefi kavramların başlıca anlamını belirtmek ve düşünce akımları ile düşünürler arasındaki farklılıkları anlamak.
6. Özerk, eleştirel ve esnek bir düşünme yeteneği geliştirmek.

İtalya felsefe dersi öğretim programında da analiz etme, sorgulama, öğrenme, ilişki kurma, anlama gibi daha çok bilişsel alanla ilgili amaçlara yer verilmiştir. Öte yandan bu öğretim programının şekillendirilmesinde de Türkiye'nin felsefe dersi öğretim programı taslağında olduğu gibi Bloom'un revize taksonomisinden yararlanılmıştır. Örneğin, bu programda yer alan ikinci amaçta 'kontrol etmeyi öğretmek' yerine 'kontrol etmeyi öğrenmek' beşinci amaçta 'farklılıkları kavrama' yerine 'farklılıkları anlama' ifadesi kullanılmıştır. Bu yönüyle ele alındığında amaçları bakımından İtalya felsefe dersi öğretim programının Türkiye felsefe dersi öğretim programına taslağına benzediği görülmektedir. Ancak her iki program arasında amaçlar bakımından farklılıklar da bulunmaktadır. Her iki programın amaçları bakımından farklarından biri şöyle ifade edilebilir: İtalya felsefe dersi öğretim programında, bilişsel alanın dışında bir amaca da yer verilmiştir. Bu programda yer verilen ikinci amaç, psiko- motor davranışa ilişkindir.

Bilinç- kas koordinasyonunu gerektiren davranışları kapsayan psiko-motor davranışların alanına günlük hayatımızda sürekli kullandığımız yürümek, konuşmak, yazmak gibi faaliyetler de girmektedir. Psiko-motor beceriler öğrencilere genellikle beden eğitimi, resim, müzik gibi yetenek dersleriyle kazandırılmaya çalışılır (Çelik, 2006). Felsefe bunlardan farklı bir ders olmasına rağmen İtalya felsefe dersi öğretim programında psiko-motor becerilerden biri olan konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir amaç belirlenmiştir. Ancak psiko-motor bir davranış olan konuşmaya ilişkin olsa da derinlemesine incelendiğinde amacın, temelde bilişsel yetenekleri geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Zira kanıtlama stratejileri ve diğer mantıksal süreçleri kullanmak bilişsel alana ilişkindir. Ayrıca dil ile düşünce arasında karşılıklı bir ilişki olduğu bilinmektedir.

Dil gelişimi ile çocuğun çok sayıda sembol kullanmaya başlamasının aynı devrelerde ortaya çıkması, araştırmacıları dil ile düşünce arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmaya yöneltmiştir. Kelimeler, semboller ve çocuklar, iki yaşından sonra sembollerini etkin bir biçimde kullanma becerisine ulaşırlar. Bu gözlem sonucu bazı psikologlar, sembolik düşünmenin temelinde dil gelişiminin yer aldığını savunurlar (Cüceloğlu, 1993). İtalya felsefe dersi öğretim programında da bu anlayışa uygun bir amaca yer verilmiştir. Bu programda yer alan ikinci amacın, bilişsel süreçleri kullanma beceresi ile konuşmayı kontrol etme becerisi arasında bir ilişki olduğu anlayışı ile tasarlandığı göze çarpmaktadır. Her iki programın amaçları bakımından farklarından bir diğeri ise şöyle ifade edilebilir. İtalya felsefe dersi öğretim programında, geleceğe yönelik bir amaca da yer verilmiştir. Bu programda yer verilen üçüncü amaç, felsefe eğitimi gören kişilerin öngörü yeteneğini geliştirmeye yönelik olması nedeniyle hem aynı programda bulunan diğer amaçlardan hem de Türkiye felsefe dersi öğretim programı taslağındaki tüm amaçlardan farklı bir boyuta sahiptir.

Amaçlar bakımından karşılaştırıldıklarında Türkiye ile İtalya felsefe dersi öğretim programının birçok açıdan birbirine benzedikleri görülmektedir. İki ülkenin felsefe dersi öğretim programında amaçlar,

felsefenin sorgulayıcı bir disiplin olduğu düşüncesi üzerine şekillendirilmiştir. Zira her iki ülke felsefe dersi öğretim programında da amaçlar başlığı altında 'soru', akıl yürütme' gibi kavramlara yer verilerek felsefe disiplininin temel unsurları ön plana çıkartılmıştır. Bu durum, aynı zamanda Türk ve İtalyan program hazırlayıcılarının felsefe disiplinine ilişkin bakış açısı hakkında da bilgi vermektedir. Her iki ülkenin de program hazırlayıcılarının felsefenin insana kazandırdığı en önemli yeteneklerden birinin sorgulama becerisi olduğunu düşündükleri sadece amaçlara bakıldığında dahi hissedilmektedir. Ancak bunu daha iyi anlayabilmek için kazanımları da incelemek ve karşılaştırmak gerekir. Çünkü nitelikli bir öğretim programında kazanımlar, genel amaçlara ulaşmayı sağlayacak biçimde belirlenmelidir.

Kazanımlar Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda kazanımlar şöyle sıralanmıştır:

1. İlk Çağ Felsefesini hazırlayan düşünce ortamını açıklar.
2. İlk Çağ Felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar.
3. Felsefe metinlerinden hareketle İlk Çağ filozoflarının felsefi görüşleri hakkında çıkarımda bulunur.
4. İlk Çağ Felsefesindeki düşünceleri ve dayandıkları argümanları değerlendirir.
5. Orta Çağ Felsefesini hazırlayan düşünce ortamını açıklar.
6. Orta Çağ Felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar.
7. Felsefe metinlerinden hareketle Orta Çağ filozoflarının felsefi görüşleri hakkında çıkarımda bulunur.
8. Orta Çağ Felsefesindeki düşünceleri ve dayandıkları argümanları değerlendirir.
9. Rönesans ve 17. yy. Felsefesini hazırlayan düşünce ortamını açıklar.
10. Rönesans ve 17. yy. Felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar.
11. Felsefe metinlerinden hareketle Rönesans ve 17. yy. filozoflarının felsefi görüşleri hakkında çıkarımda bulunur.
12. Rönesans ve 17. yy. felsefesindeki düşünceleri ve dayandıkları argümanları değerlendirir.
13. 18. yy. Aydınlanma felsefesini hazırlayan düşünce ortamını açıklar.
14. 18. yy. Aydınlanma felsefesinin karakteristik özelliklerini açıklar.
15. Felsefe metinlerinden hareketle 18. yy. Aydınlanma filozoflarının felsefi görüşleri hakkında çıkarımda bulunur.
16. 18. yy. Aydınlanma felsefesindeki düşünceleri ve dayandıkları argümanları değerlendirir.

17. Çağdaş felsefeyi hazırlayan düşünce ortamını açıklar.
18. Çağdaş felsefenin karakteristik özelliklerini açıklar.
19. Felsefe metinlerinden hareketle Çağdaş felsefe filozoflarının felsefi görüşleri hakkında çıkarımda bulunur.
20. Çağdaş felsefedeki düşünceleri ve dayandıkları argümanları değerlendirir.

Yukarıda da görüldüğü gibi Türkiye felsefe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar; üç tür yeteneği geliştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Bunlar; değerlendirme, açıklama ve çıkarımda bulunmadır. Taslakta yer alan yirmi kazanımdan onu açıklama, beşi çıkarımda bulunma, diğer beşi ise değerlendirme davranışına ilişkindir. Değerlendirme, açıklama ve çıkarımda bulunma davranışları eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenler arasında yer almaktadır. Bu bileşenler arasında yer alan değerlendirme; iddia ve tartışmaların önemini ve özelliklerini ortaya koymak, açıklama; bir kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemek, çıkarımda bulunma ise mantıksal sonuca ulaşmak anlamında kullanıldığında bunların her birinin eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik oldukları ortaya çıkmaktadır (Akt: Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Türkiye felsefe dersi öğretim programı taslağında daha önce eleştirel düşünme konusuna yer verildiği ifade edilmişti. Taslakta eleştirel düşünme başlığı altında çıkarımda bulunma ve değerlendirme gibi kavramlara yer verilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretim programı taslağında yer alan kazanımların da amaçlar gibi eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik oldukları ortaya çıkmaktadır. Taslakta yer alan amaçlar ile kazanımlar arasında paralellik olduğu söylenebilir. Ancak buna rağmen kazanımların amaçlar ile tam olarak uyumlu olduğu söylenemez. Çünkü Türkiye felsefe dersi öğretim programında amaçlar başlığı altında yer verilen felsefenin diğer disiplin alanlarıyla ilişkisini ve günlük yaşamla ilişkisini kavramalarını sağlama gibi davranışların hiçbirine kazanımlar başlığı altında yer verilmemiştir.

Türkiye felsefe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara, içerik ile ilişkisi bağlamında bakıldığında sırasıyla her dört kazanımın bir üniteye karşılık gelecek biçimde tasarlandığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle beş üniteye yirmi kazanım karşılık gelmektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde Türkiye felsefe dersi öğretim programında yer alan kazanımların, birkaç dersten sonra öğrencilere kazandırılması düşünülen yetenekleri belirten unsurlar oldukları ortaya çıkmaktadır. Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Taslağı (2016)'nda da kazanım, öğrencilerin ünitelerin işlenişinden sonra ulaşımları beklenen bilgi ve beceri düzeyini ifade eden öğrenme çıktısı olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi Türkiye felsefe dersi öğretim programında kazanımlar daha çok amaç odaklı değil, içerik odaklı olarak hazırlanmıştır.

İtalya ortaöğretim felsefe dersi programında ise üst, alt ve bağımsız kazanımlara yer verilmiştir. Üst kazanımlar, aşağıda rakamlarla belirtilmiştir. Bu rakamın altında yer alan ve harflerle belirtilen kazanımlar ise rakamla belirtilen kazanıma bağlı alt kazanımlar niteliğindedir. Bununla birlikte bazı kazanımlar, herhangi bir kazanım ile ilişkili olmadıklarından bunlar da bağımsız kazanımlar olarak nitelendirilmiştir. Bu tür kazanımlar ise (*) simgesiyle belirtilmiştir. Buna göre, İtalya ortaöğretim felsefe dersi programındaki kazanımlar şöyle sıralanabilir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017) :

- 1) Felsefi terminolojiyi zenginleştirmek.
 - a) Kavramları bilmek ve tanımlamak.
 - b) Temel bazı felsefi problemleri ortaya koymak.
 - c) Felsefi sorgulamayı karşılıklı konuşma olarak kavramak.

- 2) Felsefi metni analiz etmeyi geliştirmek
- a) Felsefi düşünce ile kültürel- tarihi durum arasında olanaklı bağlantıları tespit etmek.
- b) Felsefi iddiaları yazı formunda ortaya koymayı bilmek.
- c) Metnin genel içeriğini yeniden düzenlemek ve tutarlı bir benzerlik oluşturmak.

* Terminolojik ve kavramsal kusursuzlukla plana, mantığa uygun bir biçimde yorumlayacak durumda olmak.

* Felsefi bir konu içeren şemayı aydınlatmak.

*İncelenecek farklı tezler arasında karşılaştırma yapabilmek için bir tartışma pozisyonu geliştirebilecek durumda olmak.

* Farklı medeniyetlerle karşılıklı ilişki ortamında bilgi kirliliğini her zaman Batı geleneğiyle özdeş kılmamak. Tarihi açıdan bilgi karmaşasından anlam çıkarmayı bilmek ve özellikle çağdaş gerçeklikle karakterize edilen önemli problemleri saptamayı bilecek durumda olmak.

Yukarıda da görüldüğü gibi İtalya felsefe dersi programındaki kazanımlar, doğrudan üniteye, başka bir deyişle içeriğe karşılık gelecek biçimde tasarlanmamıştır. Bu programda kazanımların daha çok amaç odaklı tasarlandıkları kullanılan kavramlardan anlaşılmaktadır. İtalya felsefe dersi programında “felsefi terminolojiyi zenginleştirmek” olarak ifade edilen birinci kazanımın, aynı programda amaçlar başlığı altında yer alan beşinci maddedeki “felsefi kavramların başlıca anlamını belirtmek” ifadesine yakın bir anlamı vardır. Birinci kazanıma bağlı alt kazanımlara bakıldığında bu durum daha da iyi anlaşılmaktadır. Benzer bir biçimde İtalya felsefe dersi programında “felsefi metni analiz etmeyi geliştirmek” olarak ifade edilen ikinci kazanımın, aynı programda amaçlar başlığı altında dördüncü maddede yer alan “felsefe literatürüne ait okuma parçalarını kavramsal olarak analiz etmek” ifadesine yakın bir anlamı vardır. Dikkatle incelendiğinde son kazanım dışında diğer kazanımların da ilk iki kazanım gibi amaç odaklı oldukları ortaya çıkmaktadır. Son kazanım ise içerik odaklı olduğundan istisna arz etmektedir. İtalya ortaöğretim programında içerik, felsefe dersi alan öğrencilerin, ortaya çıkabilecek bilgi kirliliğini, Batı geleneğine özgü bir durum olarak görebilecekleri kaygısıyla hazırlanmıştır. Başka bir deyişle İtalya felsefe dersi öğretim programında konular, ortaya çıkması muhtemel olan bilgi kirliliğini en aza indirmek için mantıklı ilişkiler halinde sıralanmıştır. Türkiye felsefe dersi öğretim programında ise içerik kronolojiye göre belirlenmiştir. Kronolojik sıralamanın özünde mantıklı ilişkileri vardır. Ancak bunun ortaya çıkabilecek bilgi kirliliğini ne kadar aza indirip indirmeyeceğini sorgulamak, Türkiye felsefe dersi öğretim programını içerik bakımından ele aldıktan sonra daha uygun olur.

İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)’nda üniteler şöyle sıralanmıştır:

1. İlk Çağ Felsefesi
2. Orta Çağ Felsefesi
3. Rönesans ve 17. Yüzyıl Felsefesi
4. 18. Yüzyıl Aydınlanma Felsefesi

5. Çağdaş Felsefe

Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda İlk Çağ Felsefesi ünitesi kapsamında felsefenin beşiği olarak bilinen Antik Yunan ile birlikte Mezopotamya, Çin, Hindistan ve Mısır felsefesinin temel özelliklerine de değinilmiştir. Ayrıca bu uygarlıklarda ortaya çıkan bilim, sanat gibi etkinliklerin felsefe ile ilişkisine de içerikte yer verilmiştir. Bu ünite, düşüncelerine en çok yer verilen filozoflar arasında Konfüçyüs, Platon, Aristoteles ve Protagoras gelmektedir. Taslakta ikinci ünite, öğrencilerin başka bir üniteye geçerken daha yumuşak bir geçiş yapmalarını sağlamak amacıyla birinci üniteyle ilişkili bir konuya da yer verilmiştir.

Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda İlk Çağ Felsefesi ünitesinin ilk konusu, İlk Çağ Felsefesinin Orta Çağ Felsefesi üzerindeki etkisidir. Ortaçağ Felsefesi ünitesi kapsamında düşüncelerine en çok yer verilen filozoflar arasında St. Augustinus, Aquinalı Thomas, Farabi, Gazali ve Mevlana gelmektedir. Ünitenin sonundaki konularda, bu üniteden sonra işlenecek filozofların adı da geçmektedir. Bu düşünürler arasında Yeniçağ filozofu olan Descartes, Kant ve Gazali gelmektedir. İkinci ünite, konulardan biri, Gazali'nin Descartes, Pascal ve Kant'ı hazırlayan düşüncelerine ilişkindir. Taslakta böyle bir konuya yer verilmesi, taslağı hazırlayanların İslam filozofu Gazali'nin üç Batı filozofunu düşünceleriyle etkilediğine ilişkin bir düşünceye sahip olduklarını göstermektedir. Ancak bu husus, tartışmaya açıktır.

Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda Rönesans ve Yeni Çağ Felsefesi ünitesinin ilk konularından biri, Ortaçağ felsefesinin Rönesans ve 17. yy. Felsefesi üzerindeki etkisidir. Ünite böyle bir konuya yer verilerek her iki ünite arasında mantıksal bir tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu ünite düşüncelerine en çok yer verilen filozof Descartes'tır. Düşüncelerine en çok yer verilen diğer düşünürler arasında Montaigne, Bacon, Hobbes ve Machiavelli gelmektedir.

Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda 18. yy Aydınlanma Felsefesi ünitesinin ilk konularından biri, "Rönesans ve 17. yy felsefesinin 18. yy Aydınlanma felsefesine etkisidir. Bu ünite de böyle bir konuya yer verilerek her iki ünite arasında mantıksal bir tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu ünite düşüncelerine yer verilen filozoflar arasında İngiliz emprizmin temsilcileri olarak bilinen Hume ve Locke gelmektedir. Diğer İngiliz empristi Bacon'un düşüncelerine ise yukarıda da ifade edildiği gibi bundan önceki üniteye yer verilmiştir. Oysa Bacon, Hume ve Locke emprist olmakla birlikte İngiliz aydınlanmasını temsil etmektedirler.

17. yy'ın ikinci yarısında başlayan birtakım filozofların akıllı insan yaşamındaki mutlak yönetici, yol gösterici yapma ve bireyin bilincini bilginin ışığıyla aydınlatma yönündeki felsefi ve toplumsal bir harekete verilen ad olan Aydınlanma dönemi Bacon, Hobbes ve Locke'un deneyciliğiyle ilk İngiltere'de başlamıştır. Aydınlanma hareketi içinde yer alan tüm düşünürler gibi bu üç düşünür de akıl ve bilimin değerine inanmakta ve bireyciliğe önem vermektedirler (Cevizci, 1997). Bilgilerin akışındaki tutarlılığı sağlamak için bu üç filozofun düşüncelerine aynı üniteye yer verilmesi daha uygundur. Bu üç filozof aydınlanma döneminin öncüleri olduklarından Bacon'ın da düşüncelerinin diğer İngiliz empristlerininki gibi bu üniteye konu edilmek üzere ünitenin revize edilmesi düşünülebilir. Ayrıca bu ünite düşüncelerine en çok yer verilen diğer filozoflardan biri de Alman aydınlanmacı filozof Kant'tır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bilgilerdeki akışkanlığı sağlamak ve bilgi kirliliğinin önüne geçmek için Fransız aydınlanmasının temsilcileri olan Voltaire, Rousseau gibi Fransız filozofların da düşüncelerine bu üniteye yer verilmesi sağlanabilir. Böylelikle savruk bilgi yığının oluşmasına engel olunabilir. Felsefe dersi öğretim programı taslağında yer alan son ünite, "Çağdaş Felsefe" diğer ünitelere göre en

savruk bilgilerin bulunduğu bölüm olarak nitelendirilebilir. Bu bir bakıma çağdaş dönemin özelliği olarak sayılabilir. Ancak bu ünite revize edilerek belli bir ölçüde de olsa tutarlılık sağlamak mümkündür.

Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda "Çağdaş Felsefe" ünitesi kapsamında düşüncelerine yer verilen filozoflar arasında Kierkegaard, Comte, Nietzsche, Bergson, Husserl, Kuhn gelmektedir. Taslakta bu ünite, felsefe metinlerinden hareketle çağdaş felsefe filozoflarının felsefi görüşleri konusuna yer verilmiş ve bu kapsamda ilk Kierkegaard'ın eserinden alınan metin, daha sonra sırayla Comte ve Nietzsche'nin eserlerinden alınan metinlerle, ilgili filozofların düşüncelerine değinilmiştir. Daha sonra sırayla Bergson, Husserl ve Kuhn'un felsefe metinleri konu edilmiştir. Taslakta böyle bir konuya yer verilmesi, öğrencilerin felsefi metinleri analiz edebilmesi açısından önemlidir. Ancak bu ünite, eserleri ve aktiviteleriyle tüm dünyada yankı uyandıran Marx, Sartre, Camus, Foucault gibi diğer çağdaş filozofların metinleri konu edilmemiştir. Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı Taslağı (2016)'nda çağdaş siyaset felsefecileri arasında gelen Rawls ve Sandel'in düşüncelerine de yer verilmiştir. Bu ünitenin son konusu ise 15 Temmuz 2016'da gerçekleştirilen anti demokratik darbe girişimine ilişkindir. Taslakta, öğrencilerden darbe girişimine karşı halkın direnişini değerlendirmeleri istenmiştir. Programda böyle bir konuya yer verilmesi öğrencileri antidemokratik girişimlere karşı bilinçlendirmek açısından önemlidir. Ancak bu konunun sadece Milli irade, hukuk devleti ve demokrasi kavramları açısından ele alınması yeterli değildir. 15 Temmuz 2016'da gerçekleştirilen darbe girişimi bilindiği gibi kısaltması FETÖ olan Fetullahçı Terör Örgütü tarafından gerçekleştirildi. FETÖ gibi tüm terör örgütleri, siyasi amaçlara ulaşmak için istemli bir biçimde ya doğrudan şiddete başvurur ya da diğer illegal yöntemleri denerler. Bu bağlamda ele alındığında 15 Temmuz 2016 darbe girişiminin "terör" kavramı bağlamında ele alınması düşünülebilir. Konu, terör kavramı üzerinden ele alındığında 15 Temmuz 2016 darbe girişimi sadece Milli irade, hukuk devleti ve demokrasi kavramları açısından değil, adalet, şiddet, kamusal düzen gibi kavramlar açısından da tartışılabilir. Böylelikle öğrenciler sadece darbe girişimlerine karşı değil tüm terör olaylarına ve en önemlisi terör örgütlerine karşı bilinçlenmiş olacaktır.

Genel bir anlayış çerçevesinde, felsefe tarihi İlk ve Ortaçağ felsefesi, modern felsefe ve çağdaş felsefe olarak dörde ayrılır. Bu bağlamda ele alındığında her çağın felsefesini çok derinden etkilemiş olan en az bir temel unsurun olduğu söylenebilir. Bu etken, örneğin Ortaçağ felsefesi söz konusu olduğunda din, modern felsefe söz konusu olduğunda ise bilimdir (Cevzici, 1994). Türkiye felsefe dersi programının içeriği de felsefe tarihine benzemektedir. Taslakta beş ünite bulunmakta ve bu ünitelerin her birine ya çağların ya da yüzyılların adı verilmiştir. Bu programın içeriğinde de her ünitenin, ünitenin döneme karşılık geldiği düşünüldüğünde, en az bir kavramla özdeşleştirildiği görülmektedir. Türkiye felsefe dersi öğretim programında 1. ünite mitoloji, kozmoloji, 2. ünite skolastisizm, 3. ünite modernizm, 4. ünite aydınlanma, bilim, 5. ünite ise pozitivizm, antipozitivizm kavramlarıyla özdeşleştirilmektedir. İtalya felsefe dersi öğretim programı ise içerik bakımından farklı bir tarzda tasarlanmıştır. İçerik bakımından incelendiğinde bu programda, salt kronolojiye göre değil daha çok filozof veya felsefi sorun ile girift kronolojiye göre konulara yer verildiği görülmektedir.

İtalya Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programının içeriğinde ünite yerine bölümlere yer verilmiştir. İçerikte yer alan bölümlerin bir kısmına tarihi dönemlerin, bir kısmına ekollerin, bir kısmına da filozofların ve düşünce sistemlerinin adları verilmiştir. İtalya Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programının içeriğine ilişkin bölümler şöyle sıralanabilir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

- Felsefe nedir, filozof kimdir?

- Sokrates Öncesi Felsefe
- Sofistlik ve Sokrates
- 4. Yüzyılın Büyük Sentezleri: Diyalogdan Sistemli Felsefeye
- Helenizm'in Filozofları
- Hristiyanlık Felsefesi
- 500'lerde İnsanın Onuru
- Bilimsel Devrim
- İneizm ve Emprizm Arasında
- Aydınlanma
- Kantçı Kritisizm
- Hegel ve İdealizm
- Sağcı ve Solcu Hegelyanlar
- Hegel'in İdealizminden Üretilen Rasyonalizmin Eleştirisi.
- Bilim Üzerine Düşünceler: Pozitivizm.
- Freud ve Psikanalistler
- Husserl ve Fenomenoloji
- Heidegger.
- Kadınsı Felsefe
- Felsefi Hermeneutik
- Yeni Rasyonalist Modeller: akıl, dil, bilim.

İtalya felsefe dersi öğretim programında, “felsefe nedir?, filozof nedir? bölümü kapsamında doğrudan felsefenin ve filozofun tanımına değinilmiştir. “Sokrates Öncesi Felsefe” konusu kapsamında düşüncelerine yer verilen filozoflar arasında Thales, Anaximandros ve Pythagoras gelmektedir. Herakleitos ve Parmenides'in düşüncelerine ise varlığın gerçek mi? yoksa yanılsama mı? olduğu sorunu üzerinden yer verilmiştir. “Sokrates Öncesi Felsefe” bölümü kapsamında ele alınan diğer bir sorun ise varlığın tek mi? çok mu? olduğu sorununa ilişkindir. Programda bu sorun çerçevesinde Demokritos'un düşüncelerine de yer verilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

İtalya felsefe dersi öğretim programında “Sofistlik ve Sokrates” bölümünde daha çok Sofistlerin ve Sokrates'in düşünceleri ve kullandığı yöntemler konu edilmiştir. Görecelilik, retorik ve ironi bunlar arasında yer almaktadır. Programda bunu takip eden bölüm, “4. Yüzyılın Büyük Sentezleri: Diyalogdan Sistemli Felsefeye” adındadır. Burada 4. Yüzyıldan kastedilen şey, MÖ 4. yy'dir. Bu bölüm kapsamında düşüncelerine yer verilen filozoflar olan Aristoteles ve Platon MÖ 4. yy'da doğmuşlardır. Bu bölümde, Platon'un idealar doktrini ve ontolojisi ile ruh, insan, eğitim, politika üzerine düşünceleri, Aristoteles'in Platon eleştirisi, metafiziği, psikolojiye ilişkin düşünceleri, mantığı, sanat ve politika üzerine düşünceleri konu edilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

İtalya felsefe dersi öğretim programında “Helenizm in Filozofları” bölümü kapsamında düşüncelerine en çok yer verilen filozof Epiküros'tur. Bu bölümde Stoa felsefecilerinin düşüncelerine de yer verilmiştir. Bunu takip eden bölümün adı “Hristiyanlık Felsefesi”dir. Bu bölüm kapsamında Hristiyanlığın karakteri hakkında bilgi verilerek bunun Yunan Felsefesinden farklarına değinilmiştir. “Hristiyanlık felsefesi” başlığı altında düşüncelerine yer verilen filozoflar arasında St. Augustinus ve

Aquinalı Tomas gelmektedir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

İtalya felsefe dersi öğretim programında “500’lerde İnsanın Onuru” adında bir bölüme de yer verilmiştir. Burada ‘500’lerde’ sözcüğü ile 1500’li yıllarda başka bir deyişle 16. Yy’da hüküm sürmeye başlayan Rönesans dönemi kastedilmektedir. İtalyanca ‘da 500 sayısına karşılık gelen cinquecento sözcüğü aynı zamanda 16. yy anlamında da kullanılmaktadır (Demiryar, 2013). Bu bölümde adı geçen tek filozof Giordano Bruno’dur. Bu bölümde, İtalyan filozof Giordano Bruno (1548- 1600)’nun yakılarak öldürülmesine neden olan panteist düşüncesine değinilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017). İtalya felsefe dersi öğretim programında bunu takip eden bölüme, kronolojiye uygun olarak “bilimsel devrim” adı verilmiştir.

“Bilimsel Devrim” bölümü kapsamında Kopernik, Tycho, Brahe ve Kepler’in astronomi alanındaki buluşlarına değinilmiş, Galileo’nun da hayatı, çalışmaları, matematiği ve metodu konu edilmiştir. Ayrıca bu bölümde, İngiliz filozof Francis Bacon’ın Aristoteles’e karşı yönelttiği eleştiriler ile metoduna da değinilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017). Programda bunu takip eden bölüme “İnneizm ve Emprizm Arasında” adı verilmiştir.

İtalya felsefe dersi öğretim programında “İnneizm ve Emprizm Arasında” adlı bölümde düşüncelerine yer verilen filozoflar arasında Descartes, Spinoza, Pascal, Hobbes, Locke ve Hume gelmektedir. Bu bölümde, Descartes’ın metodu ile mutlak bilgi ve töz anlayışına, Spinoza’nın töz, bilinç, doğa ve aşk anlayışına, Pascal’ın Tanrı’nın varlığına ilişkin bahse girmenin mantıklı olduğuna ilişkin düşüncesine, Hobbes’ın siyasi düşüncesi ile doğal devlet anlayışına ve mutlak gücün meşrulaştırılması düşüncesi ile kaleme aldığı eseri ‘Leviathan’a yer verilmiştir. Bu bölümde ayrıca Locke’un temel eseri “İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme” konu edilerek onun doğuştancılığa eleştirileri ile basit ve karmaşık idelere ilişkin düşüncelerine, Hume’un şüpheciliği ile nedenselliğin zorunlu olarak görülmesine karşı yaptığı eleştirilere yer verilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017). İçeriğin en yoğun kısmı olan bu bölümde, 6 filozofun adı geçmektedir. Bu bölümdeki konulara baktığımızda bazı konuların bölümün adıyla ilgisiz oldukları görülmektedir. Descartes’ın metodu, Hobbes’un siyasete ilişkin düşüncesi bu konular arasında gelmektedir. Bunu takip eden bölüm ise içeriğin en seyrek kısmını teşkil etmektedir.

İtalya felsefe dersi öğretim programında “Aydınlanma” adlı bölümde, bu dönemde egemen olan kültürel ortama değinilmiştir. Ayrıca bu bölüm kapsamında aydınlanma döneminde ortaya çıkan filozoflara ve tarihin ilk ansiklopedisine yer verilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017). Bilimsel bilgi ve düşünceleri bir bütün olarak serimlemeyi amaçlayan ansiklopediyi Fransa’da Alembert, Diderot, Voltaire, Rousseau, Holbach ve Helvetius hazırlamışlardır. Yazar ve düşünür olarak bilinen bu kişiler aynı zamanda ansiklopedistler olarak nitelendirilmektedirler (Cevizci, 1993). Programda bu bölümde hiçbir filozofun adı geçmemektedir. Ancak bu bilgiler çerçevesinde düşünüldüğünde “Aydınlanma” bölümünde “filozoflar” sözcüğünden kastedilen şeyin ansiklopedist düşünürler olması muhtemeldir. İtalya felsefe dersi öğretim programında, bunu takip eden bölümde, kronolojiye uygun bir biçimde Alman Aydınlanmacı düşünür Kant’ın düşüncelerine yer verilmiştir.

“Kant’ın Kritisizmi” adı verilen bu bölümde Kant’ın fenomen, numen, saf akıl, pratik akıl kavramlarına ilişkin düşünceleri ve onun ortaya koyduğu ahlaki özgürlük problemi ile kategorik emir nitelendirmesi konu edilmiştir. Ayrıca bu bölümde, “Kant’tan sonra İdealizme geçiş” adında bir konuya yer verilerek “Hegel ve İdealizm” adında bir bölüme geçiş için hazırlık yapılmıştır. Bu bölümde Alman filozof

Hegel'in ortaya koyduğu dialektik, nesnel tin, bilinç gibi birçok kavram konu edilerek geliştirdiği sisteme değinilmiştir. Programda bunu takip eden konu da Hegel felsefesine ilişkindir. Bu bölümün adı ise "Sağ ve Sol Hegelyanlar" dır. <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

Bölümün adından da anlaşılacağı Hegel felsefesi farklı yorumlandığından Hegel, farklı biçimlerde nitelendirilmiştir. Kimisi Hegel'i koyu bir materyalist, ateist görmüş, kimisi Deist, kimisi de Koyu bir Hristiyan görmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde Kierkegaard'ın söylediği, "isteyen herkesin istediğini Hegel'de bulabileceği ve ona istediğini söyletebileceği" ifadesi doğrudur (Bayraktar, 1997). Ancak İtalya felsefe dersi öğretim programında "Sağ ve Sol Hegelyanlar" adıyla anılan bu bölümde Marks'ın dışında hiçbir filozofun adı geçmemektedir. Bu bölümde Marks'ın tarihsel materyalizm ve sınıflar çatışması düşüncesi ile yapı-üst yapı kavramlarına ilişkin düşünceleri konu edilmiştir. Ekonomik politika ve kapitalizm de bu bölümde yer verilen konular arasında yer almaktadır <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017). Marks sol Hegelyan olarak nitelendirilebilir. Hegel'in öğrencisi durumunda olan Feuerbach da sol Hegelyandır. İtalyan filozof Croce ise Sağ Hegelyan olarak nitelendirilebilir (Bayraktar, 1997). Ancak bu bölümde Feurbach ve Croce'nin Hegel felsefesine ilişkin düşüncelerine yer verilmemiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bu bölümde bölümün adına uygun yeterli sayıda konuya yer verilmediği anlaşılmaktadır. Zira bölümün adında Sağ Hegelyanlar kavramı geçmesine rağmen hiçbir sağ Hegelyan'ın düşüncelerine konularda yer verilmemiştir. Programda bunu takip eden bölümün başlığında da Hegel'in adı geçmektedir.

İtalya felsefe dersi öğretim programında "Hegel'in İdealizminden Üretilen Rasyonalizmin Eleştirisi" adlı bölümde Schopenhauer, Kierkegaard ve Nietzsche'nin düşünceleri konu edilmiştir. Schopenhauer'un karamsarlığı ve Hegelyanlarla girdiği polemik konu edilerek onun ortaya koyduğu isteme ve tasarım olarak dünya kavramına yer verilmiştir. Bu bölümde Kierkegaard'ın seçime ilişkin düşüncesi ile Nietzsche'nin Tanrı'nın ölümüne ilişkin düşüncesi ve onun ortaya koyduğu güç istenci, bengü dönüş başta olmak üzere birçok kavrama yer verilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

İtalya felsefe dersi öğretim programında, "Bilim Üzerine Düşünceler: Pozitivizm" adlı bölümde, Comte'un metodu, Darwin'in ise evrim teorisi konu edilmiştir. Ayrıca bu bölümde, Comte'un bilimlerin sınıflandırılması ile sosyal fiziğin (sosyoloji) kuruluş gerekçelerine ilişkin düşüncelerine de yer verilmiştir. Bunu takip eden bölüm de felsefeden farklı bir alana ilişkindir. "Freud ve Psikanalistler" adlı bu bölümde de, bundan önceki gibi teorilere ilişkin bilgilerden oluşmaktadır. Freud'un terapi, nevroz ve cinsellik teorileri bu bilgiler arasında gelmektedir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017). İtalya felsefe dersi öğretim programında farklı alanlara ilişkin konulara yer verildiği görülmektedir. Bunun nedeni, İtalya felsefe dersi öğretim programında amaçlar başlığı altında ifade edildiği gibi, öğrencilerin felsefeyi diğer disiplinlerle ilişkilendirmesini sağlamaktır. Bunu takip eden bölümde ise kendinden öncekinden farklı olarak doğrudan felsefeyi bilim ile ilişkilendiren bir yaklaşım konu edilmiştir. Bu yaklaşımın adı fenomenolojidir.

İtalya felsefe dersi öğretim programında, "Husserl ve Fenomenoloji" adlı bölümde fenomenolojik tutum konusuna yer verilerek onun kaleme aldığı Avrupa Bilimlerinin Krizi" adlı esere değinilmiştir. İtalya felsefe dersi öğretim programında bunu takip eden bölüme Alman filozof Heidegger'in adı verilmiştir. Bu bölümde Heidegger'in ortaya koyduğu dünyada olmak, orada olmak, dasein gibi kavramlar konu edilerek varlık analizine yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde Heidegger'in temel eseri olan "Varlık ve Zaman"a da değinilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart

2017). Diğer bölümlerin aksine programda bu bölüm ile bunu takip eden bölüm arasında hiçbir ortak nokta yoktur. Bir sonraki bölümde, sadece siyaset felsefesi konu edilmiştir.

İtalya felsefe dersi öğretim programında, “Kadın Felsefe” adlı bölümde, çağdaş filozof Hannah Arendt (1906- 1975) ’in siyaset felsefesi konu edilerek onun kaleme aldığı eserlere değinilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017). Bölümün adından da anlaşılacağı gibi kadın olan Hannah Arendt, 20. Yüzyılın önemli politik düşünürlerinden biridir. O, izlediği Adolf Eichmann davasıyla ilgili kitap yazmıştır. Bu kitabın alt başlığı, “kötülüğün sıradanlığı”dır (Erdem, 2010). Bu bölümde Hannah Arendt’in “kötülüğün sıradanlığı” başlıklı yazdığı metinlere de değinilmiştir. İtalya felsefe dersi öğretim programında, bunu takip eden bölümün konusu ise farklıdır. Ancak kronolojiye uygun bir bölüme yer verilmiştir.

“Felsefi Hermeneutik” adlı bu bölümde Alman filozof Gadamer (1900- 2002)’in yorumsama anlamına gelen hermeneutik ile ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Bu bölümde ayrıca hermeneutik kavramı bağlamında kavrama koşullarına ilişkin düşüncelerine de yer verilmiştir. İtalya felsefe dersi öğretim programının son bölümünde de çağdaş filozofların düşünceleri konu edilmiştir. Düşüncelerine yer verilen bu filozoflar Wittgenstein ve Popper’dir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

“Yeni Rasyonalist Modeller: akıl, dil, bilim” adlı bu bölümde önce Wittgenstein’in dil felsefesine yer verilerek onun hayat formu olarak dilden ne anladığına ve temel eseri Tractatus Logico Philosophicus’e değinilmiştir. Bu bölümde Popper’in ise açık toplum düşüncesi konu edilerek onun kaleme aldığı “Bilimsel Araştırmanın Mantığı” eserine değinilmiştir <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).

Sonuç

Öğretim programlarının en önemli üç unsuru bulunmaktadır. Bunlar, amaç, kazanım ve içeriktir. Nitelikli bir öğretim programında bu unsurların birbirleriyle tutarlı olması önemlidir. Başka bir deyişle bu üç unsur ne birbirinden kopuk olmalı ne de birbirleriyle örtüşmelidir. Daha açık bir ifadeyle ders programlarında amaç, kazanım, içerik birbirlerine kenetlenebilecek biçimde belirlenmelidir.

Programda yer alan üç unsurun (amaç, kazanım, içerik) birbirleriyle ne kadar tutarlı olup olmadığı bakımından karşılaştırıldığında İtalya felsefe dersi öğretim programında tutarlılığın, Türkiye’nin programından daha fazla sağlandığı söylenebilir. İdeal bir öğretim programında kazanımlar, amaçlara uygun olmalı, içerik ise amaçları karşılayabilecek bir biçimde belirlenmelidir. Türkiye felsefe dersi öğretim programında ise kazanımlar, amaç odaklı değil, içerik odaklı belirlenmiş, içeriğin belirlenmesinde ise amaçlar göz ardı edilerek felsefe öğretim programı felsefe tarihine benzetilmiştir.

Felsefenin en önemli amacı, sorgulama becerisi kazandırmaktır. Türkiye felsefe dersi öğretim programında böyle bir amaç vurgulansa da içerikte, böyle bir amacı karşılayacak bir konuya yer verilmemiştir. İtalya felsefe dersi öğretim programının içeriği ise en çok bu amaca hizmet edecek biçimde tasarlanmıştır. İtalya felsefe dersi programının bölüm adlarında dahi bunu görmek mümkündür. Örneğin bu programda “İnneizm ve Emprizm Arasında” adında bir bölüme yer verilmiştir. Yine bu programda varlığın gerçek mi? yoksa yanılsama mı? olduğu konusuna yer verilmiştir. Örnekleri çoğaltmak mümkündür. Programda yer alan unsurların tutarlılığı bağlamında değerlendirildiğinde

henüz taslak aşamasında olan 2017- 2018 eğitim- öğretim döneminden itibaren uygulanması düşünülen Türkiye felsefe dersi öğretim programının revize edilmesi düşünülebilir.

Kaynakça

- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraktar, M. (1997). *Din felsefesi*. Ankara: Fecr Yayınevi.
- Biçer, B. (2013). Öğretmen görüşlerine göre felsefe öğretim programı ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1- 18.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (11) 1-15.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demiryar R. (2013). *İtalyanca- Türkçe sözlük*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Dombaycı, M. Ali. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, H (2010). Hannah Arendt’te Adolf Eichmann davası üzerine düşünceler. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1- 16.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929- 1930, 1949, 1981) Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 11- 26.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı taslağı*.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2): 126- 149.
- Özdemir, S. M. ve diğerleri. (2015). Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 363- 375.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Scuola Privata E Recupero Anni Scolastici. (2017). <http://www.scuolaisi.it/liceo-scientifico5.php>. (Erişim Tarihi: 12 Mart 2017).
- Tutkun, Ömer F. (2015). Revize Bloom Taksonomisinin Genel Yapısı: Gereçekler ve Değişiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 57- 62.
- Türnüklü S. Ve Yeşildere E. B. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 107- 123.

Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme İle Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki¹

Mehmet OKAN²

Kürşad YILMAZ³

Özet

Bu çalışmada kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcıların psikolojik güçlendirme ve tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişip değişmediği de araştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde, Kütahya il merkezinde görev yapan ve oransız küme örnekleme tekniği ile belirlenmiş olan 340 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (Spreitzer, 1995) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler; t-testi, ANOVA ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcılar kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili olarak olumlu bir görüşe sahiptir. Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri cinsiyete, kıdeme, branşa, okul türüne ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir. Katılımcılar düşük düzeylerde tükenmişlik hissetmektedir. Katılımcıların duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri cinsiyete; kişisel başarısızlık hissi boyutundaki görüşleri kıdeme; duygusal tükenme; duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri branşa ve okul türüne; duyarsızlaşma boyutundaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre değişmektedir. Katılımcıların, birey merkezli güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Katılımcıların ilişkisel güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise düşük düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Katılımcıların psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Buna göre katılımcıların psikolojik güçlendirme ve alt boyutları ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinde azalma olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik güçlendirme, tükenmişlik, öğretmenler

The Relationship Between The Psychological Empowerment And Burnout Levels Of Teachers In Public Schools

Abstract

In this study, it was aimed to determine the relationship between the psychological empowerment and the burnout of teachers in public schools. In the study, it was also examined whether the participants' opinions on psychological empowerment and burnout varied according to the gender, seniority, branch, school type, and number of teachers in the school. The study was designed in survey model. In the sample of the study, there are 340 teachers who work in the center of Kütahya province and determined by disproportionate cluster sampling technique. Data of the study were collected by using the Psychological Empowerment Scale (Spreitzer, 1995) and the Maslach Burnout Scale (Maslach & Jackson, 1981). Descriptive statistics; t-test, ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used in the analysis of the data. According to the findings, participants have a positive opinion about psychological empowerment in public schools. Participants' opinions on individual-centered empowerment, relational empowerment and psychological empowerment do not vary according to the gender, seniority, branch, school type and number of teachers in the school. Participants feel low levels of burnout. Participants' opinions on the depersonalization and personal accomplishment dimensions vary according to the gender; opinions on personal accomplishment dimension vary according to the seniority; opinions on the emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment dimensions vary according to the branch and school type; opinions on the depersonalization dimension vary according to the number of teachers in the school. There is a low level and in the opposite direction relationship between participants' opinions on individual-centered empowerment and opinions on emotional exhaustion and depersonalization. However, there is a moderate level and in the same direction relationship between participants' opinions on individual-centered empowerment and opinions on personal accomplishment. There is a low level and in the opposite direction relationship between participants' opinions on relational empowerment and opinions on emotional exhaustion but there is a low level and in the same direction

¹ Bu makale Doç. Dr. Kürşad YILMAZ danışmanlığında Mehmet OKAN tarafından hazırlanan tezsiz yüksek lisans bitirme projesine dayalı olarak hazırlanmıştır.

²Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

³Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

relationship between participants' opinions on relational empowerment and opinions on personal accomplishment. There is a low level and in the opposite direction relationship between participants' opinions on psychological empowerment and opinions on emotional exhaustion and depersonalization but there is a moderate level and in the same direction relationship between participants' opinions on psychological empowerment and opinions on personal accomplishment. Accordingly, while the participants' positive opinions on psychological empowerment and its sub-dimensions increase there is a decrease in the burnout levels of the participants.

Keywords: Psychological empowerment, burnout, teachers

Giriş

Son yıllarda çalışanların güçlendirilmesi konusuna verilen önemin arttığı görülmektedir. Bu artışta örgütlerdeki iş ilişkilerinin ve örgütsel davranışın niteliğinin değişmesi etkili olmuştur. Özellikle çalışanların güçlendirilmesinin çalışanların performansları, motivasyonları ve iş doyumları üzerindeki olumlu etkisi olduğu düşüncesi; günümüzde çalışanların risk ve inisiyatif almasının artan önemi, güçlendirme konusuna daha fazla önem verilmesine yol açmıştır. Çalışanların güçlendirilmesi denildiğinde, akla ilk önce “yardımlaşmak, paylaşmak, yetiştirmek, eğitmek ve takım çalışmasının geliştirilmesi” gibi yollarla çalışanların karar verme yetkilerinin artırılması ve çalışanların geliştirilmesi (Vogt ve Murrell, 1990, s. 8) gelmektedir. Güç verilerek yetkilendirilen çalışanlar, kendilerini güdülenmiş hissetmekte, iş doyumları yükselmekte, bilgi ve yetenekleri kullanma konusundaki güvenleri artmakta, inisiyatif kullanarak harekete geçebilmekte, kaynaklara erişme veya karar alma konusunda arzusu duymaktadırlar (Koçel, 2010).

Güçlendirme konusunda sadece gücün çalışana devredilmesi yetmemektedir. Güçlendirmeyi çalışanın nasıl algıladığı da önemlidir. Bu algı psikolojik güçlendirme kavramını gündeme getirmektedir. Arslantaş'a göre (2007, s.1) psikolojik güçlendirme, yönetsel uygulamalardan farklılaşan bir şekilde çalışanların güçlendirme uygulamaları konusundaki algıları ve yaşadıkları tecrübeler ile ilgilidir. Spreitzer (1995) psikolojik güçlendirmeyi “anamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki” alt boyutlarında incelemiştir. *Anamlılık*, bir işin gerekleri ile kişinin inançları, sahip olduğu değerler ve kişinin davranışları arasındaki uygunluk (Hackman ve Oldham, 1980, s. 89) ile ilgiliyken *yeterlilik*, iş ile ilgili olan etkinliklerin yerine getirilmek için gerekli olan yetenek ile kişinin kendi kapasitesine dönük inancıdır (Spreitzer, 1995, 1996). *Özerklik*, çalışanın bir faaliyeti başlatma, sürdürme, devamlılığını sağlama ve gereken hallerde inisiyatif kullanabilme serbestisine sahip olması (Çöl, 2004); *etki* ise kişinin işi ile ilgili stratejik, yönetsel ve işlevsel çıktıları etkileyebilme düzeyidir (Spreitzer, 1995, s. 1443-1444).

Spreitzer'in (1995) bu boyutları belirlemek amacı ile geliştirdiği ölçek, Odabaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve iki boyutlu bir yapı belirlenmiştir. Bu boyutlar “birey merkezli güçlendirme” ve “ilişkisel güçlendirme” olarak isimlendirilmiştir. *Birey merkezli güçlendirme*, yapılan işin, çalışan için önemli ve anlamlı olması ve çalışanın işini iyi yapmak için gerekli olan beceri, yetenek ve kapasiteye sahip olduğuna inanması ile ilgilidir. *İlişkisel güçlendirme* ise çalışanın okulunda olup bitenleri etkileyecek derecede söz sahibi olması; işini nasıl yapacağı konusunda karar verebilmesi; işini serbestçe yapabilmesi konusunda fırsata sahip olması ile ilgilidir. Odabaş (2014) geçerlik güvenilirlik çalışmalarını öğretmenler üzerinde yaptığandan, bu çalışmada bu yapının kullanılması tercih edilmiştir.

Psikolojik güçlendirme, güçlendirmenin nasıl algılandığı ile ilgili olduğundan, bu algıyı etkileyebilecek ya da bu algıdan etkilenebilecek birçok değişkenden söz etmek mümkündür. Bu bağlamda alanyazında psikolojik güçlendirme ile birçok değişkenin ilişkisi araştırılmıştır. Türkiye’de eğitim örgütlerinde psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık (Odabaş, 2014) ve örgütsel vatandaşlık (Altınkurt, Türkkay-Anasız ve Ekinci, 2016) gibi değişkenlerin ilişkisi araştırılmıştır. Ancak psikolojik güçlendirme ile tükenmişlik ilişkisini konu edinen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Maslach ve Jackson'a göre (1981) tükenmişlik "iş gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan ve bundan kaynaklı olarak yoğun duygusal taleplere maruz kalan kişilerde görülen bir sendromdur". Bu sendrom fiziksel bitkinliğe, uzun süreli yorgunluğa, çaresizlik ve umutsuzluk duygularına, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlara yansımaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Bu sendromu yaşayan kişilerde, işin savsaklanması, işin aksatılması, çalışılan ortamdan uzaklaşılması, işe gelmeme veya geç gelmelerin yaşanması, işi bırakma eğilimi, işyerindeki ve iş dışındaki insan ilişkilerinin bozulması, aile yaşamında bir takım sorunların ortaya çıkması, performans düşüklüğü, örgütsel bağlılığın azalması, çeşitli sağlık problemleri yaşanması, aniden öfkelenmeler, paranoya, öz saygıda azalmalar, depresyon, uykusuzluk, ilaç ve alkol gibi madde kullanımları ve benzeri durumlar görülebilmektedir (Izgar, 2001; Sürgevil, 2006).

Tükenmişlik ile ilgili farklı tanımlar yapılmış olmakla birlikte, en yaygın kullanılan tükenmişlik tanımı Maslach'a aittir. Maslach tükenmişliği "işinin bir gereği olarak insanlarla yoğun ilişkiler içerisinde olan çalışanlarda görülen ve "duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı" şeklinde ortaya çıkan üç boyutlu bir yapı olarak tanımlanmıştır (Sürgevil, 2006). *Duygusal tükenme*; bireyin psikolojik boyuttaki duygusal kaynaklarının artan bir şekilde azaldığını hissetmesi ile ilgilidir. *Duyarsızlaşma*; bireyin duygusal kaynaklarının azalması sonucu ortaya çıkmakta ve birlikte çalışılan kişilere karşı olumsuz, alaycı tutum, duygu ve davranışlar geliştirme şeklinde kendini göstermektedir. *Kişisel başarısızlık hissi* ise; depresyon, moral düşüklüğü, kişilerarası ilişkilerden uzak durma, üretimde azalma, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu geliştirme ve buna bağlı olarak da zayıf/düşük benlik algısı olarak açıklanmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Bu araştırmanın amacı, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin, tükenmişlik ile ilgili görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin, tükenmişlik ile ilgili görüşleri cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile tükenmişlik ile ilgili görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada, kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evreni olan Kütahya il merkezinde toplam 2512 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme girecek olan öğretmenlerin belirlenmesi oransız küme örnekleme tekniği ile yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 334 olarak hesaplanmıştır. Buna göre 350 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veri toplama araçlarından bazıları eksik doldurma, birden fazla madde işaretleme gibi sebeplerle çıkarılmıştır. Daha sonra kullanılabilir durumda olan 340 veri toplama aracı ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenler ile ilgili bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenler İle İlgili Demografik Bilgiler (n=340)

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	169	49,7
	Erkek	171	50,3
Kıdem	1-10 yıl	93	27,4
	11-20 yıl	146	42,9
	21-30 yıl	69	20,3
	31 yıl ve üstü	30	8,8
Branş	Sınıf Öğretmeni	80	23,5
	Branş Öğretmeni	260	76,5
Okuldaki Öğretmen Sayısı	25 ve altı	102	30,0
	26-50 öğretmen	155	45,6
	51 ve üstü	83	24,4
Okul Türü	İlkokul	80	23,5
	Ortaokul	175	51,5
	Lise	85	25,0

Tablo 1’de de görüldüğü üzere katılımcıların 169’u kadın, 171’i erkektir. Katılımcıların çoğunluğu branş öğretmeni (% 76,5); eğitim fakültesi mezunudur (% 68,5). Öğretmenlerin 80’i ilkokullarda (% 23,5), 175’i ortaokullarda (% 51,5), 85’i ise liselerde (% 25) görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (Spreitzer, 1995) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981) ile toplanmıştır.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (Spreitzer, 1995) Odabaş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek, “anamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki” alt boyutlarından oluşmaktadır. Her boyutta üçer ifade yer almaktadır. Ölçek alt boyutlar bazında değerlendirilip her bir boyut için sonuçlar alınabildiği gibi, tüm boyutların toplanmasıyla da toplam bir puan elde edilebilmektedir. Ölçek, “1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum” şeklindeki 5’li Likert cevap ölçeği ile yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi yüksek psikolojik güçlendirme algısına işaret etmektedir. Odabaş (2014) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin orijinal formunda belirtilen dört boyuta yerleşmediği, iki boyutta yer aldığı görülmüştür. Bu iki faktör; maddelerin vurgu yaptığı noktalar açısından değerlendirilerek “birey merkezli güçlendirme boyutu” ve “ilişkisel güçlendirme boyutu” olarak isimlendirilmiştir. Faktör yapısı, ölçüm modeli içerisindeki varyansın % 76,17’sini açıklamaktadır. Alt boyutlara yapılan güvenilirlik analizleri sonucu her bir alt boyutun alfa değerlerinin .70’in üzerinde olduğu belirlenmiştir (Odabaş, 2014).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin (Maslach ve Jackson, 1981) Türkçeye uyarlama çalışması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Ölçek “Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarısızlık Hissi” alt boyutlarından ve Likert tipi 22 maddeden oluşmaktadır. Türkçe uyarlama çalışmasında, Cronbach’s Alfa değerleri Duygusal Tükenme için .83, Duyarsızlaşma için .72 ve Kişisel Başarısızlık Hissi için .67’dir (Akt: Erdemoğlu-Şahin, 2007). Bu çalışmada Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre Duygusal Tükenme için .87, Duyarsızlaşma için .70 ve Kişisel Başarısızlık Hissi için .78’dir.

Ölçekteki tüm maddeler; “0-Hiçbir zaman, 1-Çok nadir, 2-Bazen, 3-Çoğunlukla ve 4-Her zaman” şeklinde yanıtlanmaktadır. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında yer alan maddeler

olumlu, Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutunda yer alan maddeler ise olumsuz ifadeler içermektedir. Ölçek, her alt boyut için ayrı ayrı puan hesaplanarak değerlendirilmekte, bir toplam puan elde edilememektedir (Akt: Erdemoğlu-Şahin, 2007). Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında yer alan maddeler olumsuzluğu çağrıştırdığından bu boyutlarda yer alan maddeler olumsuz cümle köklerine sahiptir ve bu durum tükenmişlik ölçeği için olumlu kabul edilmektedir. Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutu ise tükenmişlik ölçeği içerisinde olumsuz bir durum olarak kabul edildiğinden bu boyutta yer alan maddelerin cümle kökleri olumlu olmasına rağmen olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarından elde edilen puanın yükselmesi; Kişisel Başarısızlık Hissi alt boyutundan elde edilen puanın ise düşmesi tükenmişliğin yükseldiğine işaret etmektedir (Çapri, 2006).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde mevcut durumun belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler; ikili karşılaştırmalarda t-testi; üç ve daha fazla boyutlu karşılaştırmalarda ANOVA; katılımcıların görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Psikolojik güçlendirme ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için şu aralıklar kullanılmıştır: “1.00-1.79: Hiç”, “1.80-2.59: Az”, “2.60-3.39: Orta”, “3.40-4.19: Tam”, “4.20-5.00: Çok”. Tükenmişlik ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde ise şu aralıklar kullanılmıştır: “0.00-0.79: Hiçbir Zaman”, “0.80-1.59: Çok Nadir”, “1.60-2.39: Bazen”, “2.40-3.19: Çoğunlukla”, “3.20-4.00: Her Zaman”. Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayıları .29’dan az ise düşük, .30-.69 aralığında ise orta, .70-1.00 aralığında ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu kısımda ilk önce, katılımcıların kamu okullarında psikolojik güçlendirme ve öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Daha sonra bu görüşler çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış ve iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili olarak olumlu bir görüşe (AO=4,25, S=0,51-Çok) sahiptir. Katılımcıların, psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutundaki görüşleri (AO=4,53, S=0,53-Çok) ilişkisel güçlendirme boyutundaki görüşlerine (AO=3,98, S=0,65-Orta) göre daha olumludur.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [$t_{(338)}=0,69$, $p>.05$]; ilişkisel güçlendirme [$t_{(338)}=1,78$, $p>.05$] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [$t_{(338)}=0,77$, $p>.05$] görüşleri *cinsiyete* göre değişmemektedir. Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [$F_{(3-337)}=0,22$; $p>.05$]; ilişkisel güçlendirme [$F_{(3-337)}=1,66$; $p>.05$] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [$F_{(3-337)}=0,94$; $p>.05$] görüşleri *kudeme* göre değişmemektedir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [$t_{(338)}=0,86$, $p>.05$]; ilişkisel güçlendirme [$t_{(338)}=1,00$, $p>.05$] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [$t_{(338)}=1,08$, $p>.05$] görüşleri *branşa* göre değişmemektedir. Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [$F_{(2-337)}=0,97$; $p>.05$]; ilişkisel güçlendirme [$F_{(2-337)}=1,71$; $p>.05$] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [$F_{(2-337)}=0,68$; $p>.05$] görüşleri *okul türüne* göre değişmemektedir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme [$F_{(2-339)}=2,17$; $p>.05$]; ilişkisel güçlendirme [$F_{(2-339)}=0,73$; $p>.05$] ve psikolojik güçlendirme toplam puandaki [$F_{(2-339)}=0,58$; $p>.05$] görüşleri *okuldaki öğretmen sayısına* göre değişmemektedir.

Katılımcılar, duygusal tükenme (AO=1,42, S=0,73), duyarsızlaşma (AO=0,91, S=0,81) ve kişisel başarısızlık hissi (AO=2,79, S=0,58) boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik hissetmektedir. Tablo 2’de katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=340)

Puanlar	Cinsiyet	n	AO	S	sd	t	p
Duygusal Tükenme	1. Kadın	168	1,42	0,66	337	0,04	.96
	2. Erkek	171	1,41	0,79			
Duyarsızlaşma	1. Kadın	169	0,81	0,73	337	2,37	.01
	2. Erkek	171	1,02	0,88			
Kişisel Başarısızlık Hissi	1. Kadın	169	2,73	0,56	337	2,00	.04
	2. Erkek	171	2,85	0,59			

Tablo 2’de de görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [$t_{(338)}=0,86$, $p>.05$] boyutundaki görüşleri cinsiyete göre değişmemekte, ancak duyarsızlaşma [$t_{(338)}=1,00$, $p<.05$] ve kişisel başarısızlık hissi [$t_{(338)}=1,08$, $p<.05$] boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda erkek öğretmenler (AO=1,02, S=0,88) kadın öğretmenlere (AO=0,81, S=0,73) göre daha fazla tükenmişlik hissetmektedir. Kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda ise tersine kadın öğretmenler (AO=2,73, S=0,56) erkek öğretmenlere (AO=2,85, S=0,59) göre daha fazla tükenmişlik hissetmektedir. Tablo 3’te katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması (n=340)

Puanlar	Kıdem	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Duygusal Tükenme	1. 1-10 yıl	93	1,38	0,64	3-336	0,45	.71	-
	2. 11-20 yıl	146	1,43	0,76				
	3. 21-30 yıl	68	1,48	0,71				
	4. 31 yıl +	30	1,32	0,87				
Duyarsızlaşma	1. 1-10 yıl	93	0,94	0,68	3-336	0,23	.87	-
	2. 11-20 yıl	146	0,88	0,82				
	3. 21-30 yıl	69	0,91	0,87				
	4. 31 yıl +	30	1,01	1,03				
Kişisel Başarısızlık Hissi	1. 1-10 yıl	93	2,66	0,48	3-336	8,06	.00	1-4
	2. 11-20 yıl	146	2,75	0,60				
	3. 21-30 yıl	69	2,88	0,63				
	4. 31 yıl +	30	3,21	0,42				

Tablo 3’te de görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [$F_{(3-336)}=0,45$; $p>.05$] ve duyarsızlaşma [$F_{(3-336)}=0,23$; $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri kıdeme göre değişmemekte, ancak kişisel başarısızlık hissi [$F_{(3-336)}=8,06$; $p<.05$] boyutundaki görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Kişisel başarısızlık hissi alt boyutundaki istatistiksel farklılık görece olarak, en düşük tükenmişliği hisseden, “31 yıl ve üstünde” kıdeme sahip öğretmenler (AO=3,21, S=0,42) ile diğer kıdem grupları arasındadır. Kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda ise düşük puan tükenmişliğin yüksekliğine işaret etmektedir. Tablo 4’te katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin branşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması (n=340)

Puanlar	Branş	n	AO	S	sd	t	p
Duygusal Tükenme	1. Sınıf	80	1,21	0,63	337	2,92	.00
	2. Branş	259	1,48	0,75			
Duyarsızlaşma	1. Sınıf	80	0,64	0,67	337	3,43	.00
	2. Branş	260	1,00	0,84			
Kişisel Başarısızlık Hissi	1. Sınıf	80	3,00	0,58	337	3,72	.00
	2. Branş	260	2,73	0,56			

Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [$t_{(337)}=2,92$, $p<.05$]; duyarsızlaşma [$t_{(337)}=3,43$, $p<.05$] ve kişisel başarısızlık hissi [$t_{(337)}=3,72$, $p<.05$] boyutlarındaki görüşleri branşa göre değişmektedir. Branş öğretmenleri bütün boyutlarda sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir tükenmişlik hissetmektedir. Tablo 5'te katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin okul türüne göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (n=340)

Puanlar	Okul Türü	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Duygusal Tükenme	1. İlkokul	80	1,21	0,63	2-338	4,88	.00	1-2
	2. Ortaokul	174	1,44	0,64				
	3. Lise	85	1,55	0,93				
Duyarsızlaşma	1. İlkokul	80	0,64	0,67	2-339	8,91	.00	1-2
	2. Ortaokul	175	0,91	0,69				
	3. Lise	85	1,17	1,06				
Kişisel Başarısızlık Hissi	1. İlkokul	80	3,00	0,58	2-339	8,73	.00	1-2
	2. Ortaokul	175	2,68	0,55				
	3. Lise	85	2,82	0,58				

Tablo 5'te de görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [$F_{(2-338)}=4,88$; $p<.05$]; duyarsızlaşma [$F_{(2-339)}=8,91$; $p<.05$] ve kişisel başarısızlık hissi [$F_{(2-339)}=8,73$; $p<.05$] boyutlarındaki görüşleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında en yüksek tükenmişliği lise öğretmenleri hissederken, kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda en yüksek tükenmişliği ortaokul öğretmenleri hissetmektedir. Tablo 6'da katılımcıların tükenmişlik ile ilgili görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Tükenmişlik İle İlgili Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması (n=340)

Puanlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Duygusal Tükenme	1. 25 ve altı	102	1,32	0,66	2-338	2,24	.10	-
	2. 26-50	154	1,41	0,70				
	3. 51 ve üstü	83	1,55	0,85				
Duyarsızlaşma	1. 25 ve altı	102	0,82	0,74	2-338	4,21	.01	1-3
	2. 26-50	155	0,85	0,77				
	3. 51 ve üstü	83	1,14	0,94				
Kişisel Başarısızlık Hissi	1. 25 ve altı	102	2,81	0,65	2-338	0,73	.47	-
	2. 26-50	155	2,81	0,51				
	3. 51 ve üstü	83	2,72	0,60				

Tablo 6'da da görüldüğü gibi katılımcıların duygusal tükenme [$F_{(2-338)}=2,24$; $p>.05$] ve kişisel başarısızlık hissi [$F_{(2-338)}=0,73$; $p>.05$] boyutlarındaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemekte ancak duyarsızlaşma [$F_{(2-338)}=0,23$; $p<.05$] alt boyutundaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre değişmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstünde olan okullarda görev yapan öğretmenler, görece olarak daha az sayıda öğretmene sahip olan diğer okullara göre daha yüksek tükenmişlik hissetmektedir. Tablo 7'de katılımcıların kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile tükenmişlik ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme İle İlgili Görüşleri İle Tükenmişlik İle İlgili Görüşleri Arasındaki İlişki

	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık Hissi
Birey Merkezli Güçlendirme	-.16**	-.18**	.34**
İlişkisel Güçlendirme	-.23**	-.08	.23**
Psikolojik Güçlendirme	-.23**	-.15**	.33**
Toplam Puan			

** $p<.01$

Tablo 7'de de görüldüğü gibi katılımcıların birey merkezli güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ile ilgili görüşleri ($r=-.16$, $p<.01$) ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri ($r=-.18$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde ve ters yönde; kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ($r=.34$, $p<.01$) anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre katılımcıların birey merkezli güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ile ilgili görüşleri ($r=-.23$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde ve ters yönde; kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise düşük düzeyde ve aynı yönde ($r=.23$, $p<.01$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre katılımcıların ilişkisel güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Katılımcıların psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ile ilgili görüşleri ($r=-.23$, $p<.01$) ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri ($r=-.15$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde ve ters yönde; kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ($r=.33$, $p<.01$) anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi ile ilgili tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada kamu okullarından psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve tükenmişlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında öğretmenlerin görüşlerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Son olarak ise psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Buna göre, öğretmenler kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile ilgili olarak yüksek düzeyde ve olumlu bir görüşe sahiptir. Odabaş (2014) ve Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci (2016) de yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili olarak yüksek düzeyde ve olumlu bir algıya

sahip olduğunu belirlemiştir. Güçlendirilmiş çalışanların örgütlerde, kaliteyi yükselten karar aldığı, öz etki duygusunun pekiştiği, sonuçları sahiplenme gibi katkılar sağladıkları (Klagge, 1998, s. 548-559) ve örgüte bağlılık duydukları (Niehoff, Enz ve Grover, 1990; Mowday, 1998; Sigler ve Pearson, 2000) düşünüldüğünde bu durum okullar açısından oldukça önemli bir durumdur. Öğretmenlerin kendilerini, çalıştıkları okulda psikolojik yönden güçlü hissetmesi mutlaka performanslarına olumlu yönde yansiyacaktır. Öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı ve stresli bir meslek olduğu düşünüldüğünde bu olumlu bir durum olabilir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *cinsiyete* göre *değişmemektedir*. Odabaş (2014) araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlememişken, Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci (2016) araştırmalarında öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşlerinin *cinsiyete* anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmada, kadın öğretmenlerin bireysel güçlendirme, ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme puanlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Wang ve Zhang (2012) da araştırmalarında Çinli öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaştığını belirlemiştir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *kıdeme* göre *değişmemektedir*. Odabaş (2014) ve Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci (2016) de araştırmalarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Buna göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinin kıdem değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *branşa* göre *değişmemektedir*. Sınıf öğretmenleri bütün boyutlarda branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir güçlendirme hissetmesine rağmen, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *okul türüne* göre *değişmemektedir*. Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci (2016) araştırmalarında öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşlerinin *okul türüne* göre bazı boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmaya göre, ilkökul öğretmenlerinin bireysel güçlendirme, ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme puanları; ortaokul öğretmenlerin bireysel güçlendirme, ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme puanlarından ve lise öğretmenlerinin bireysel güçlendirme, ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme puanlarından daha yüksektir.

Katılımcıların birey merkezli güçlendirme; ilişkisel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri *okuldaki öğretmen sayısına* göre *değişmemektedir*. Buna göre katılımcıların psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşlerinin okul büyüklüğünden etkilenmediği söylenebilir.

Kamu okullarında görev yapan öğretmenler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik hissetmektedir. Daha önce yapılan farklı araştırmalarda da (Platsidou, 2010; Tuna ve Çimen, 2013; Yeğin, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlik iletişim temelli, duygu yoğun bir meslek olsa da, araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak çok yüksek düzeyde bir tükenmişlik hissetmemektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki görüşleri *cinsiyete* göre *değişmemekte*, ancak duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre *değişmektedir*. Duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenler, kişisel başarısızlık hissi boyutunda ise kadın öğretmenler daha fazla tükenmişlik hissetmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda, cinsiyete göre fark belirleyen

araştırmalar olduğu gibi fark belirlemeyen araştırmalar da vardır. Cinsiyet değişkeni ile yapılan araştırmalar her zaman tutarlı sonuçlar vermemektedir.

Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki görüşleri kıdeme göre değişmemekte, ancak kişisel başarısızlık hissi boyutundaki görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Kişisel başarısızlık hissi boyutunda en düşük tükenmişliği, kıdemi 31 ve üstünde olan öğretmenler hissederken, diğer gruplar görece olarak daha düşük düzeylerde tükenmişlik hissetmektedir. Bakioğlu (1996 Akt: Bakioğlu ve Korumaz, 2014) öğretmenlerin kariyer evrelerini “giriş, durulma, deneyci, uzmanlık ve sakinlik” olmak üzere beş kariyer evresinde incelemektedir. Buna göre Kıdemi 31 yıl ve üstünde olan öğretmenler sakinlik evresi içerisinde düşünülebilir. Bakioğlu’na göre (1996 Akt: Bakioğlu ve Korumaz, 2014) bu evrede bulunan öğretmenlerin kariyerlerinde geleceğe yönelik bir beklenti kalmamakta, enerji ve coşkularında bir azalma olmakta, ancak bunca yıllık bir deneyimden sonra kendine güven ve kendini kabul gibi özellikler ile bir rahatlık hissetmektedirler. Kıdemi 31 ve üstünde olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha düşük düzeyde bir tükenmişlik hissetmesinin sebebi bu olabilir.

Kamu okullarındaki öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri bransa göre farklılaşmaktadır. Bütün boyutlarda branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bir tükenmişlik hissetmektedir. Branş öğretmenlerinin daha çok ortaokullarda ve liselerde görev yapıyor olması bu farklılığı nedeni olabilir. Okul türüne göre yapılan karşılaştırmada, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri okul türüne göre farklılaşması bu durumu açıklayabilir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında lise öğretmenleri; kişisel başarısızlık hissi boyutunda ise ortaokul öğretmenleri daha yüksek tükenmişlik hissetmektedir. Ortaokul ve lise gibi okullarda, öğretmenlerin daha çok sorun ile karşılaşması, bu okullarda merkezi sınavlara dayalı yıkıcı rekabetin daha çok hissedilmesi gibi sebepler, öğretmenlerin tükenmişlik algısını artırabilir.

Katılımcıların duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarındaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmazken, duyarsızlaşma boyutundaki görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır. Duyarsızlaşma boyutundaki en yüksek tükenmişliği öğretmen sayısı 51 ve üstünde olan okulların öğretmenleri hissetmektedir. Bu okullar diğer okullara göre daha büyük okullardır ve bu okullardaki öğrenci sayısı da görece olarak daha fazladır. Büyük okulların en önemli sınırlılıklarından biri, disiplin sorunlarının daha çok (Işık, 2011) olma ihtimalidir. Bu okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı da fazla olabilmektedir (Işık, 2011). Bu durumlar öğretmenlerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik hissetmesine sebep olabilir.

Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin, birey merkezli güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça yaşadıkları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi de azalmaktadır. Ancak aradaki ilişki düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça yaşadıkları duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hissi azalmaktadır. Ancak aradaki ilişki düşük düzeydedir.

Kamu okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça yaşadıkları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi de azalmaktadır. Ancak aradaki ilişki düşük düzeydedir.

Öğretmenlerin, kamu okullarında olumlu bir psikolojik güçlendirme algısına sahip olması okullar açısından iyi bir durum olsa da bu durumun devamlılığı önemlidir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ile ilgili olumlu algıları arttıkça, onlardaki tükenmişlik duygusu azalmaktadır. Bundan dolayı

öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerini devam ettirecek ve geliştirecek uygulamalar yapılmalıdır. Bu araştırmada psikolojik güçlendirme ile tükenmişlik arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda psikolojik güçlendirme ile diğer değişkenlerin ilişkisi araştırılabilir. Psikolojik güçlendirme ile ilgili bir model geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altınkurt, Y., Türkkaş-Anasız, B. ve Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *TED Eğitim ve Bilim*, Erken Görünüm 1-18. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6437/2490>.
- Arslandaş, C. (2007). Lider-üye etkileşiminin yöneticiye duyulan güven üzerindeki etkisinin belirlemeye yönelik görgül bir çalışma. *TİSK Akademi*, 1, 161-173.
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 25-54.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme (empowerment) kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6, 35-46
- Erdemoğlu-Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. İçinde Y. Topsever ve M. Göregenli (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (s. 143-154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Hackman, R., & Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Işık, H. (2011). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. İçinde M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 61-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klagge, J. (1998). The empowerment squeeze views from the middle management position. *Journal of Management Development*, 17(8), 548-559.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. 12. Basım. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8(4), 387-401.
- Niehoff, B. P., Enz, C. A., & Grover, R. A. (1990). The impact of top management actions on employee attitudes and perceptions. *Group and Organization Studies*, 15(3), 337-352.

- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment, *Journal of Quality Management*, 5, 27-52.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuna, M. ve Çimen, Z. (2013). Ankara'da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 60-78.
- Vogt, J. F., & Murrell, K. L. (1990). *Empowerment in organizations: How to spark exceptional performance*. University Associates, San Diego.
- Wang, J. L., & Zhang, D. J. (2012). An exploratory investigation on psychological empowerment among Chinese teachers. *Advances in Psychology Study*, 1(3), 13-21.
- Yeğin, H. İ. (2014). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 315-332.

Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Eğitim Dersine İlişkin Metaforik Algıları

Ati MERÇ¹

İsmet KOÇ²

Özet

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersine ilişkin oluşturdukları metaforların olgu bilim deseni kullanılarak açıklanmasıdır. Araştırmaya Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı ikinci sınıfında eğitimine devam eden 64 öğrenci katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, öğrencilerin her birinden “Özel Eğitim dersinin amaçları düşünüldüğünde, Özel Eğitim dersi benzer/gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre psikolojik danışman adayları tarafından geçerli 60 adet metafor üretilmiştir. Bu metaforlar ortak özelliklerine göre dört farklı kavramsal kategoride toplanmıştır. Sonuç olarak psikolojik danışman adaylarının ürettikleri metaforların incelenmesiyle özel eğitim dersinin amaçlarının öğrenciler tarafından anlaşıldığı ve öğrencilerin özel eğitim dersine karşı olumlu tutumlar ve düşünceler içinde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, psikolojik danışman adayları, metafor.

Counselor Candidates' Metaphorical Perceptions of Special Education Courses

Abstract

The aim of this study is to find out the counselor candidates' metaphors related to special education course by using a phenomenological method. The participants were 64 second-year students enrolled in the Guidance and Counseling Undergraduate Program at Manisa Celal Bayar University, Faculty of Education. In order to collect the data, the counselor candidates were asked to complete the sentence “When the aims of Special Education Course considered, the Special Education course is/looks like/is similar to, because/because of””. The metaphors generated by the students were analyzed by content analysis method. The findings revealed 60 valid metaphors produced by counselor candidates. These metaphors were grouped under four different conceptual categories according to their common characteristics. In conclusion, the objectives of the special education course were found to have been understood by counselor candidates. Furthermore, the analysis of the metaphors indicated that the counselor candidates held positive attitudes towards the special education course.

Keywords: Special education, counselor candidates, metaphor.

¹ Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

² Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, RPD Anabilim Dalı

Giriş

Metafor kelimesi, bir ya da daha fazla sözcüğün benzer bir kavramı ifade etmek için normal anlamı dışında kullanılmasıyla özgün ya da şiirsel olarak yeniden ifadelendirilmesi olarak tanımlanır (Lakoff, 1992). Metaforlar, bir tecrübeyi (hedef alan) başka bir tecrübenin terminolojisinde (kaynak alan) haritalamamızı ve böylece karmaşık konuların veya yeni durumların anlaşılmasını sağlayan benzerliklerdir (Larsson, 2017). Bir kavramı tanımak için mecazi ifadeler kullanılmasına “kaynak alan” denirken, bu şekilde anlaşılan kavramsal etki alanı hedef etki alanıdır. Böylece yolculuklar, savaş, binalar, besin, bitkiler ve diğerleri kaynak alanlar iken, yaşam, argümanlar, sevgi, teori, fikirler, sosyal organizasyonlar ve diğerleri hedef alanlardır. Hedef alan, kaynak alanının kullanılması yoluyla anlamaya çalıştığımız etki alanıdır (Koveces, 2010). Metafor, genellikle düşünce ya da eylemden ziyade sözcük meselesi olarak yalnızca dilin karakteristiği olarak görülür. Metaforun özü, bir tür şeyi başka bir tür şeyle anlaması ve deneyimlemesidir (Lakoff, 2003).

Metaforlar, bireylerin üst düzey, soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Metaforlar, bireylerin sınırlanmasını engellediği gibi onları yaratıcılığa yönlendirir. Ayrıca, bireylerin düşüncelerini, duygularını, yaşantılarını tanımlamalarında metaforlardan yararlanmaları önem arz etmektedir (Yaşar ve Girmen, 2012).

Son yıllarda eğitim alanında metaforların ele alındığı çalışmaların sayılarında artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar özellikle bazı derslerin metaforları üzerine yapılmıştır. Hayat bilgisi (Gültekin ve Gündoğan Çöğenli, 2014), coğrafya (Geçit ve Gençer, 2011; Aydın ve Eser Ünalı, 2010; Öztürk, 2007), sosyal bilgiler (Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012; Yaşar ve Gürdoğan Bayır, 2010; Güven ve Güven, 2009), tarih (Er Tuna ve Mazman Budak, 2013), matematik (Şahin, 2013, Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011, Güler, Akgün, Öçal ve Doruk, 2011), Türkçe (Akkaya ve Karadağ, 2012), müzik (Umuzdaş ve Umuzdaş, 2013, Toraman, 2013), görsel sanatlar (Fidan ve Fidan, 2016; Kalyoncu ve Liman, 2013, Kalyoncu, 2012) dersleri ile ilgili metafor çalışmaları yapılmıştır. Buna karşın literatürde özel eğitim dersine yönelik metaforların incelendiği araştırmalar (Uçuş, 2016) sınırlı düzeyde yer almaktadır.

Özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2012) “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Kırcaali-İftar (1998, s.3) ise özel eğitimi, “ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünü” olarak açıklamıştır.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreci; (a) gönderme öncesi müdahale, (b) çok yönlü değerlendirme, (c) uygunluk belirleme, (ç) bireysel eğitim programı planlama, (d) asgari sınırlayıcı çevreye yerleştirme, (e) özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sunulması, (f) gelişimi izleme, yıllık inceleme ve yeniden değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Heward, 2012). Rehber öğretmen/psikolojik danışmanların Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2009) ile Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) kapsamındaki görevleri incelendiğinde okullardaki tarama çalışmalarından yeniden değerlendirme çalışmalarına kadar çeşitli sorumlulukları olduğu görülmektedir. Psikolojik danışmanların okul bünyesindeki görevleri incelendiğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nin (2009) 50. maddesi (j) bendinde “Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu

kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin iş birliğiyle verir.” denilmektedir. Buna ek olarak, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2012) 72. maddesi uyarınca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını (BEP) hazırlamak amacıyla okullarda oluşturulan birimde bir psikolojik danışman bulunması gerekmektedir. Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2012) 14. maddesi uyarınca eğitim-öğretim kurumlarındaki özel eğitim hizmetlerini düzenlemek, bu hizmetlerin eş güdümünü sağlamak, izlemek ve değerlendirmek üzere il millî ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde oluşturulan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunda bir psikolojik danışman bulunması gerekmektedir.

MEB bünyesinde çalışmakta olan ancak okullarda görev yapmayan psikolojik danışmanların da özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle ilgili çeşitli görevleri bulunmaktadır. Psikolojik danışmanların Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü bünyesinde görevlendirilmesi durumunda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2009) 32. maddesinde belirtilen görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda psikolojik danışmanların tanılama, bilgilendirme, eğitim programlarını hazırlama, izleme ve değerlendirmeye ilişkin doğrudan ve destekleyici nitelikte görevleri bulunmaktadır. Hem okullardaki hem de okul dışındaki görevleri incelendiğinde psikolojik danışmanların özel eğitim hizmetleri kapsamında özel eğitimciler ve öğretmenlerle birlikte önemli bir role sahip oldukları söylenebilir.

Psikolojik danışmanların özel eğitim hizmetlerine ilişkin görevlerini etkili şekilde yerine getirebilmeleri için çeşitli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Lisans eğitimi ele alındığında psikolojik danışman adaylarına, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin gelişimsel olarak değerlendirilmesine, tanılama aşamasında kullanılacak test ve test dışı tekniklerin kullanımına, eğitim programlarının hazırlanmasına, aileler ve öğrencilere sunulacak psikolojik yardıma ilişkin bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlayan dersler (örn. gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, yaşam dönemleri ve uyum problemleri, test dışı teknikler, psikolojik testler, rehberlikte program geliştirme, psikolojik danışma ilke ve teknikleri, vb.) olduğu görülmektedir. Bu derslerin yanı sıra psikolojik danışman adaylarına, özel eğitim gereksinimi olan çocuklara ve özel eğitim alanına ilişkin temel bilgileri kazandırmayı amaçlayan “Özel Eğitim” dersinin yer aldığı görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının Özel Eğitim dersine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Psikolojik danışman adaylarının Özel Eğitim dersine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Psikolojik danışman adaylarının Özel Eğitim dersine ilişkin sahip oldukları metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kapsamında oluşturulmuştur. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak, bireysel deneyimler ve algıların ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim deseninde amaç, deneyim sahibi kişilerden veri toplayarak, verilerdeki önemli ifadelerin anlamlarını analiz etme ve deneyimlerin özünü ve bu deneyimle ilgili temaları tanımlamaktır (Plano Clark ve Creswell, 2015). Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının “Özel Eğitim” dersi ile ilgili deneyimlerine istinaden ürettikleri metaforlar olgubilim deseni kapsamında incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi RPD bölümü ikinci sınıfında eğitim gören 64 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış, belirlenmiş belirli ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki ölçüt psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersini almış ve deneyimlemiş olmalarıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Katılımcılardan deneyimledikleri özel eğitim dersi için metafor üretmeleri istenmiştir. Özel eğitim dersine ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla; “Özel Eğitim dersinin amaçları düşünüldüğünde, Özel Eğitim dersibenzer/gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları ve Özel Eğitim dersini bir kavram ile açıklamaları sonrasında da bunun nedenini belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analiziyle birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, okuyucunun anlayabileceği bir biçime getirmek ve düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde içerik analizi tekniğine istinaden şu sıra belirlenmiştir; (a) metaforların belirlenmesi, (b) örnek metafor imgelerinin derlenmesi, (c) kategorilerin geliştirmesi, (d) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması.

Metaforların belirlenmesi: Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar kodlanmış ve üretilen metaforlardan anlamsız veya mantığa uygun olmayan nedenler belirten metaforlar çıkarılmıştır. Sonuç olarak yapılan 64 metafordan dört tanesi özel eğitim dersine ilişkin görüşleri olarak değerlendirildiği için anlamsız bulunarak çıkartılmıştır.

Örnek Metafor İmgesi Derlenmesi: “Özel Eğitim” kavramı ile ilgili kodlanan metaforlar için, o metaforu temsil eden metafor imgeleri seçilmiş olup örnek metafor listesi oluşturulmuştur.

Kategorilerin Geliştirilmesi: Psikolojik danışman adaylarının ürettikleri metafor imgeleri metaforun konusu, kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiler düşünülerek kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerde benzer özellikleri içeren metaforlara yer verilmiştir. Yapılan araştırmada 60 geçerli metafor dört kategoride toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması: Metaforların analizi yapıldıktan sonra tüm metaforlar ve kategoriler alan uzmanları tarafından kontrol edilmiş olup kategoriler ve içinde yer alan metaforlar son halini almıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Psikolojik danışman adaylarının “Özel Eğitim” dersine ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 1’de verilmiştir. Öğretmen adayları tarafından üretilen “oksijen tüpü, Urfa’da yenen ciğer, sakız ve oksijen maskesi” metaforlar özel eğitim dersine ilişkin duyguları ifade ettiği ve anlamsız bulunduğu için çıkarılmıştır.

Tablo 1. Psikolojik danışman adaylarının ürettikleri metaforlar

No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Dalga	1	34	Akıl ve vicdan	1
2	Ambulans	1	35	Kullanma kılavuzu	1
3	Kaptan	1	36	Meyve ağacı	1
4	Oksijen tüpü	1	37	Sınav parkuru	1
5	Fidan	1	38	Meyve	1
6	Gözlük	3	39	Çiçek	1
7	Renkli bir yelpaze	1	40	Polis	1
8	Parmak izi	1	41	Resim	1
9	Kar	3	43	Ayna	1
10	Memleket	1	44	Kilim	1
11	Tümsekli, yokuşlu bir yol	1	45	Kolon	1
12	Engelsiz hayata açılan bir kapı	1	46	Oksijen maskesi	1
13	Yardım	1	47	Roman	1
14	İlk yardım servisi	1	48	Altın	1
15	Pencere	1	49	Yapboz	1
16	Urfa'da yenen ciğer	1	50	Mont	1
17	Gemi	1	51	Empati	1
18	Dil	1	52	Erken teşhis	1
19	Zincir	1	53	Gökkuşluğu	1
20	Kamu Spotu	1	54	Güneş	1
21	Tohum	1	55	Kıyafet	1
23	İnşaatta kullanılan kaliteli kum	1	56	Renkli kalemler	1
24	Sakız	1	57	Aynaya bakmak	1
25	Taş	1	58	Tuz	1
26	Ansiklopedi	1	59	İsviçre çakısı	1
27	Barış	1	60	Ağaç	1
28	Platin	1	61	Üçüncü bir el	1
29	Süzgeç	1	62	Çikolata	1
30	Duyuların özelliğinin hiçe sayılması	1	63	Koltuk değneği	1
33	Vicdan	1	64	Mum	1

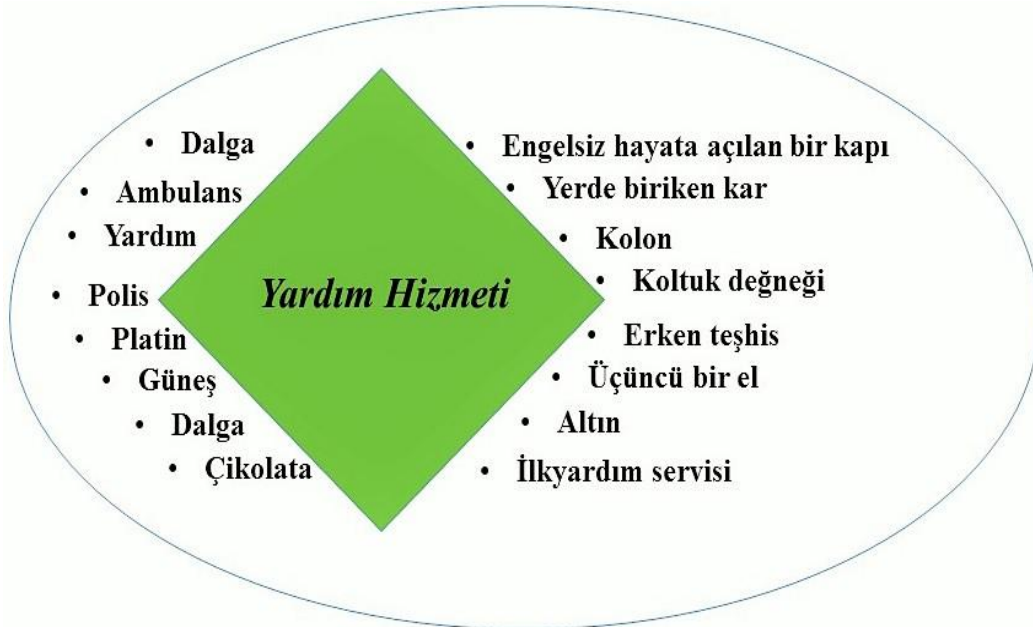
Üretilen metaforlar dört kategoride toplanmış olup bu kategoriler şu şekildedir (Şekil 1):

- 1) Yardım hizmeti olarak özel eğitim
- 2) Bütünleştirici olarak özel eğitim
- 3) Bilinçlendirici olarak özel eğitim
- 4) Önleyici olarak özel eğitim.



Şekil 1. Özel Eğitim Metaforlarına İlişkin Belirlenen Kategoriler

Şekil 2’de öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar doğrultusunda oluşturulan “Yardım hizmeti olarak özel eğitim” kategorisine ait metaforlar yer almaktadır.



Şekil 2. Yardım Hizmeti Kategorisi

Şekil 2’de görüldüğü gibi, “yardım hizmeti” kategorisi dalga, ambulans, yardım, polis, platin, güneş, dalga, çikolata, kolon, engelsiz hayata açılan bir kapı, yerde biriken kar, oksijen maskesi, koltuk değneği,

erken teşhis, üçüncü bir el ve kolon metaforlarından oluşmaktadır. Tüm metaforlar birer kez kullanılmıştır. Yardım hizmeti olarak kategorilendirilen özel eğitime ilişkin öğrencilerin metaforları şöyledir:

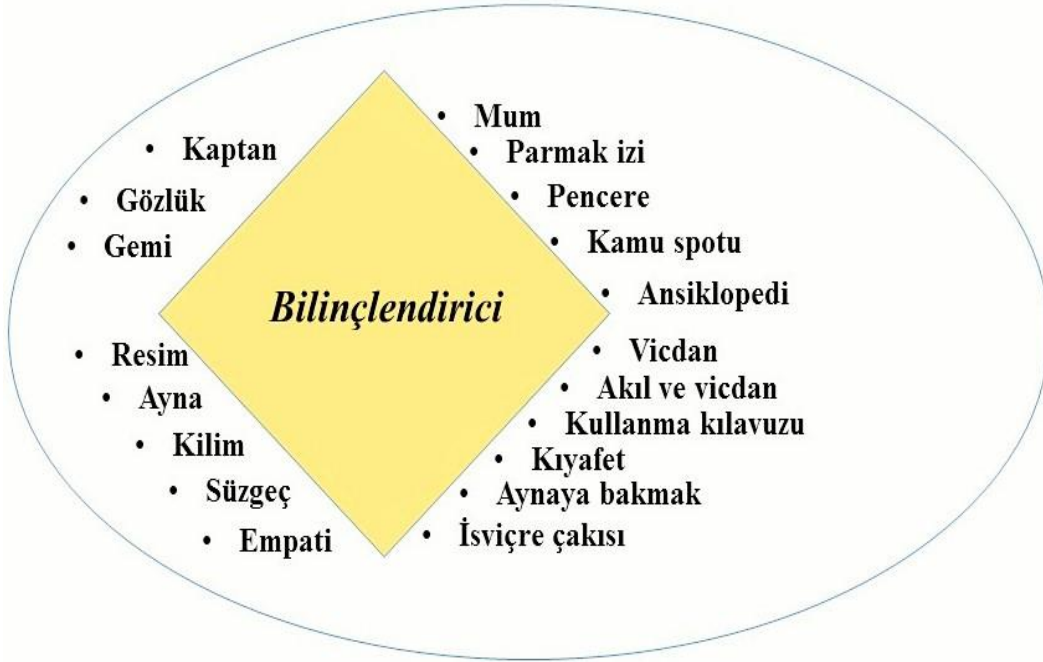
“Özel eğitim dersi güneş gibidir. Çünkü güneş olmadan hiçbir şey aydınlık olmaz özel eğitim de yardıma ihtiyacı olan bireylerin güneşidir (K54).”

“Özel eğitim dersi ilkyardım servisi gibidir. Çünkü insanlara yardım etmede, engelli bireylerin engellerini aşmada ki ilk basamaktır (E14).”

“Özel eğitim dersi evin bir kolonu gibidir. Çünkü özel eğitim toplumdaki ihtiyaç duyan bireylere yardımcı olur, onları topluma kazandırır. Yani toplumun eksik bir yönünü tamamlayarak onu ayakta tutar (K45).”

“Özel eğitim dersi çikolata gibidir. Çünkü özel eğitime muhtaç bireylerin hayata mutlulukla bağlanmasını sağlar. Yani çikolata gibi mutluluk hormonu salgılar (K62).”

Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersini yardım hizmeti olarak görmelerine, derslerde gördükleri konularda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin doğru kişilerden doğru eğitimleri aldıkları zaman bireylerde yer alan yetersizliklerin giderildiğini, yeterliliklerinin de arttığını göz önünde bulundurmalarının etkili olduğu söylenebilir. Psikolojik danışman adaylarının belirttikleri metaforlara ilişkin oluşturulan “bilinçlendirici” kategorisi Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Bilinçlendirici Kategorisi

Şekil 3’te gösterilen bilinçlendirici olarak özel eğitim dersi kategorisi “kaptan, gözlük, gemi, resim, ayna, kilim, süzgeç, empati, mum, parmak izi, pencere, kamu spotu, ansiklopedi, vicdan, akıl ve vicdan, kullanma kılavuzu, kıyafet, aynaya bakmak ve İsviçre çakısı” metaforlarından oluşmaktadır. Psikolojik danışman adayları tarafından belirlenen metaforlardan gözlük (f:3) defa diğerleri ise birer defa kullanılmıştır. Bilinçlendirici kategorisinde yer alan psikoloji danışman adaylarının görüşleri şu şekildedir:

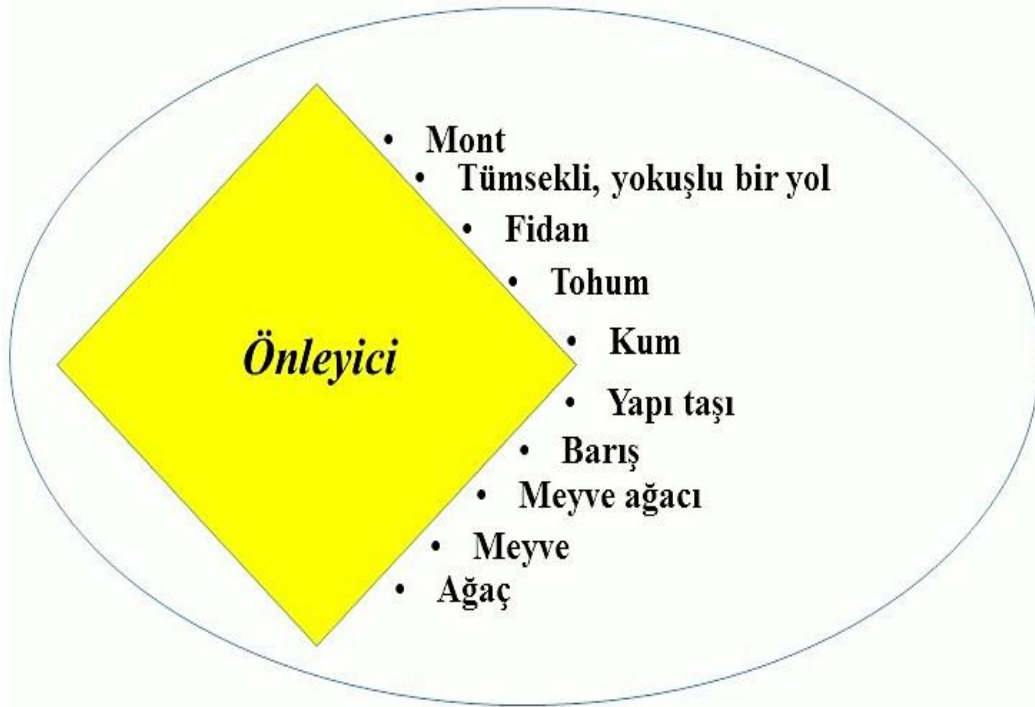
“Özel eğitim dersi aynaya bakmak gibidir. Çünkü konuları işledikçe kendinden şüphe edip kendini sorgularsın (E57).”

“Özel eğitim dersi kilim gibidir. Çünkü ipler nasıl dokundukça kilimi oluşturuyorsa özel eğitimde öğrendikçe bizi bilinçlendirmektedir (K44).”

“Özel eğitim dersi gözlüğe benzer. Çünkü biz psikolojik danışman adaylarının özel öğrencileri net görebilmesini sağlar (K31).”

“Özel eğitim dersi İsviçre çakısı gibidir. Çünkü hangi özel eğitime ihtiyacı olan birey varsa ona göre farklı bir yaklaşımda bulunmamız gerekir (E59).”

Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersini bilinçlendirici bir ders olarak görmelerinde dersten önce ve sonra kendilerinde oluşan bilgi ve birikim neden olarak gösterilebilir. Aynı zamanda çevrelerinde gördükleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özelliklerini tam olarak öğrenmeleri ve psikolojik danışman olarak neler yapabileceklerini bu ders kapsamında edinmeleri de diğer bir neden olarak gösterilebilir. Psikolojik danışman adayları tarafından belirtilen metaforlar doğrultusunda oluşturulan “önleyici” kategorisi Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Önleyici Kategorisi

Şekil 4’te gösterilen önleyici olarak özel eğitim kategorisi “ mont, tümsekli ve yokuşlu bir yol, fidan, tohum, kum, yapı taşı, barış, meyve ağacı, meyve ve ağaç” metaforlarından oluşmaktadır. Bu kategoride yer alan tüm metaforlar psikolojik danışman adayları tarafından birer kez kullanılmıştır. Adayların belirttikleri metaforlar şu şekildedir:

“Özel eğitim dersi fidan gibidir. Çünkü vermen gerekenleri zamanında verirsen olumlu bir şekilde gelişir (E5).”

“Özel eğitim dersi kum gibidir. Çünkü sağlam bina için kaliteli kum şarttır (E23).”

“Özel eğitim dersi mont gibidir. Çünkü mont gibi insanları kötü hava şartlarından korur (E50).”

“Özel eğitim dersi tümsekli, yokuşlu bir yola benzer. Çünkü hayatımızda her birimizin adayı olduğu hastalıkları, durumları düz bir yolda öğreniriz. Başımıza geldiği zamansa tümseğe düşeriz. Düz yola çıkmamızın yolu ise bu derste öğrendiklerimizden geçer. (K11)”

Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersini önleyici olarak görmelerinde kendilerinde oluşan bilgi birikimiyle yapabileceklerini fark etmelerinin, danışmanlarını yönlendirebilecekleri yetiye ulaşmalarının ve özel eğitimin adaylara yeterlilik kazandırmasının etkisi olduğu söylenebilir. Psikolojik danışman adaylarının belirttikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan son kategori “bütünleştirici” kategorisidir (Şekil 5).



Şekil 5. Bütünleştirici Kategori

Şekil 5’te gösterildiği üzere bütünleştirici olarak özel eğitim kategorisi “gökkuşuğu, renkli bir yelpaze, renkli kalemler, sınav parkuru, roman, çiçek, memleket, zincir, kar, tuz ve yapboz” metaforlarından oluşmaktadır. Belirtilen metaforlardan kar (f:2) kez diğerleri ise birer kez psikolojik danışman adayları tarafından kullanılmıştır. Bütünleştirici kategorisinde yer alan metaforlar şu şekildedir:

“Özel eğitim dersi renkli bir yelpaze gibidir. Çünkü çok geniş kolları ve birçok bölümle ilişkisi vardır. Her konusu başlı başına bir renk, bir çeşitliliktir (K7).”

“Özel eğitim dersi zincire benzer. Çünkü her bilgi bir halkayı temsil eder. Halkalar birleştikçe daha anlamlı ir hale gelir (K19).”

“Özel eğitim dersi kar gibidir. Çünkü kar taneleri gibi yavaş yavaş bizlerde birikir. Sonucunda hayata dair bize gerçeklik ve mutluluk sağlar (K9).”

“Özel eğitim dersi yapboz gibidir. Çünkü özel eğitimde de yapboz gibi her adım önemlidir. Bir adımda dahi bile olsa hata yapılmamalıdır. Sonuca ulaşmayı engeller (E49).”

Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersini bütünleştirici olarak görmelerinde özel eğitime muhtaç bireylerin çok çeşitlilik göstermesi ve her bireyin farklı ihtiyaçlar duyması önemli bir rol oynamaktadır. Özel eğitim dersi sonucunda, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin farklı gereksinimleri olsa da onları bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak destek sağlayabilecekleri düşüncesinin oluşmasının bu kategori altındaki metaforların oluşturulmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Psikolojik danışman adaylarının Özel Eğitim dersine olan görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam 64 metafor oluşturulmuştur. Özel eğitim dersiyle ilişkilendirilen metaforlar aracılığıyla öğrencilerin derse yönelik bakış açılarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, metaforların öğrencilerin derslere ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemede önemli bir araç olarak kullanılabilmesi görülmektedir.

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının özel eğitim dersine ilişkin ürettikleri metaforlar (ağaç, dil, fidan, güneş, kar, kar taneleri, oksijen, parmak izi, tohum, zincir) Uçuş'un (2016) Özel Eğitim dersine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlar ile benzerlik gösterdiği için araştırmayı desteklemektedir. Oluşturulan kategoriler arasında ise herhangi bir benzerlik bulunamamıştır. Gültekin ve Gündoğan Çöğenli'nin (2014) Hayat Bilgisi dersi için sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada oluşturulan ağaç, ayna, İsviçre çakısı, gökkuşağı, güneş, kılavuz, yapboz ve zincir metaforları; Geçit ve Genç'er'in (2011) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmada coğrafya için güneş, zincir, resim, yapboz, ayna, gözlük ve mum metaforları; Fidan ve Fidan'ın (2016) ortaokul öğrencileriyle görsel sanatlar dersi için yaptıkları araştırmada ayna, çikolata, gökkuşağı ve çiçek metaforları araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Genel olarak bakıldığında özel eğitim dersi ile ilgili üretilen metaforların yapılan diğer çalışmalarda farklı kavramlarda da kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının ürettikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan yardım hizmeti olarak özel eğitim, bütünleştirici olarak özel eğitim, önleyici olarak özel eğitim ve bilinçlendirici olarak özel eğitim kategorileri hem özel eğitimin tanımına hem de psikolojik danışmanlar için belirlenmiş görevler ile benzerlik göstermektedir. Bu benzerlikler bağlamında özel eğitim dersinin psikolojik danışman adayları tarafından faydalı, olumlu, hayat içinde görülebilen, mesleki anlamda bilgilendiren ve onları yönlendirebilen bir ders olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu öneriler getirilebilir:

- Özel eğitim dersi tüm eğitim fakültelerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak içeriği genişletilerek işlenmelidir.
- Öğrencilerin özel eğitim dersine ilişkin olumlu bakış açıları göz önünde bulundurularak mesleki gelişimlerine katkıda bulunulmalıdır.
- Eğitimciler öğrencilerin tüm derslere ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek ve zenginleştirmek için metaforlardan yararlanabilirler.

Kaynakça

- Akkaya, A. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe dersine ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Recep Tayyip Üniversitesi, Rize.*
- Aydın, F. ve Ünaldı Eser, Ü. (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 2(2), 600-622.

- Er Tuna, Y. ve Mazman Budak, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), 609-642.
- Fidan, B. ve Fidan, M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), Retrieved from <http://www.anadilgitimi.com/trkefd/issue/24152/256287>
- Geçit, Y. ve Gençer, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23:1-19.
- Gömlüksiz, M.N., Kan, A. Ü. Ve Öner, Ü. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforik Algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14/2.
- Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F. ve Doruk M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2),2146-9199
- Gültekin, M. ve Gündoğan-Çögenli, A. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Metaforik Algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 01-18.
- Güveli, E , İpek, A , Atasoy, E , Güveli, H . (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 2 (2).
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Heward, W. L. (2012). *Exceptional children: An introduction to special education, student value edition* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kalyoncu, R. ve Liman, S. (2013). Öğretmenlerin “görsel sanatlar dersi” ve “görsel sanatlar öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 115-130.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.) Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. Eskişehir.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor. A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1992). The Contemporary Theory of Metaphor. <http://comphacker.org/comp/engl338/files/2014/02/A9R913D.pdf> adresinden_11.12.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Lakoff, G. and Johnsen, M. (2003). *Metaphors we live by*. London: The university of Chicago press.
- Larsson, S. (2017). *Conceptions in the Code: How Metaphors Explain Legal Challenges in Digital Times*. Oxford University Press
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2009). T.C. Resmî Gazete, 27169, 14.3.2009.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). T.C. Resmî Gazete, 28360, 21.7.2012.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ‘Coğrafya’ Kavramına Yönelik Metafor Durumları . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 8, Sayı 2.
- Plano Clark, V.L. and Creswell, J.W. (2015). *Understanding research. A consumer guide*. United States of America: Pearson Education.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin

- algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 461–522.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Toraman, M. (2013). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerinde nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Uçuş, Ş. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388.
- Umuzdaş, S., & Umuzdaş, M. S. (2013). An analysis of the student classroom teachers' perceptions about the music course through metaphors. *International Journal of Human Science*, 10(1):719-728.
- Yaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3-23.(Doktora tezinden üretilmiştir.)
- Yaşar, Ş. ve Gürdoğan Bayır, Ö.(2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 -3, (1213-1225).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetleri Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi¹

Remzi YILDIRIM²

R. Cengiz AKÇAY³

Özet

Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırma, üniversite sürekli eğitim merkezleri kapsamında ele alınmıştır. Araştırmaya ait veriler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak olgubilim tasarımı göre toplanmıştır. Bu amaçla, Yıldırım (2017) tarafından geliştirilmiş olan “SEMYE-ÖEGF” adlı veri toplama aracı kullanılmıştır. Yönetsel etkililikle ilgili veri amaç, örgütsel yapı ve süreç biçimindeki boyutlar kapsamında altı üniversiteye ait sürekli eğitim merkezinden toplanmıştır. Araştırma hedef evreni olan bu üniversitelerden 2016 Mayıs ve Haziran aylarında yirmi beş öğretim elemanı araştırmaya katılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar; sürekli eğitim merkezlerinde verilen eğitimlerin YBÖ'nin çoğu amaçlarını kapsadığını, öğretim elemanları amaçlarının gözetildiğini, mevcut örgütsel yapının uygun ve özerk olduğunu, yürütülen süreçlerde YBÖ içeriğinin gözetildiğini ve fiziki imkânlar konusunda yöneticilerin çaba sarf ettiğini göstermektedir. Diğer yandan yasal düzenlemeler ve bütçe konusunda sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçların hem yaşam boyu öğrenmeye hem de eğitim yönetimine teori ve uygulamada katkıda bulunması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yönetsel etkililik, sürekli eğitim merkezleri

Evaluation of Managerial Effectiveness of Lifelong Learning Services according to the Teaching Staff of Continuous Education Centers

Abstract

This study which was carried out for the purpose of determining the managerial effectiveness of lifelong education services at universities has been handled within the scope of university continuous education centers. The data set of the study was collected according to the phenomenological design by using qualitative research methods. For this purpose the data collection tool named as “SEMYE-ÖEGF” which was developed by Yıldırım (2017) was used. The data on managerial effectiveness was collected in the content of the dimensions like purpose, organizational structure and process from the continuous education centers of six universities. Twenty five faculty members joined to the research from those universities, which were the target population of the research, between May and June in 2016. Descriptive analysis methods were used in the analysis of qualitative data. The results obtained based on the findings show that the educations given at continuous education centers contain most of LLL purposes, the purposes of faculty members are considered, current organizational structures are appropriate and autonomous, LLL contents are noticed in carried processes and efforts are given in physical conditions by managers. On the other hand the results have been reached that there are problems about legal arrangements and budget. It is hoped that the results contribute to the theory and practice in both lifelong learning and educational management.

Keywords: Lifelong learning, managerial effectiveness, continuous education centers

¹ Bu araştırma, Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY danışmanlığında yürütülmüş ve kabul edilmiş olan “Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden elde edilmiştir.

² Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

³ İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Giriş

Yaratıcılık ve yenilik, öğrenme ve insan düşüncesi, daha bilgili vatandaşlar yetiştirmek, vatandaşların akademik yaşamlarında daha iyi sonuçlara ulaşmaları ve ulusal sosyo – ekonomik gelişim için önemli bir kaynak olan bilgiye (Lau, 2006) ulaşmak günümüz dünyasında yaşam boyu öğrenme olanağına ve becerisine sahip bireyler ve toplumlarla mümkündür. Her gün yeni bir şeyler öğrenme ihtiyacı insanların yaşam boyu ve yaşam genişlikleri içinde yaşam boyu öğrenme kavramını gündeme getirmiştir.

Toplumların çağdaş bir seviyeye ulaşmasında toplumları oluşturan bireylerin gereken bilgi ve beceriyi taşıması ve bu duruma katkı verecek yaşam boyu öğrenme hizmeti sunan kurumlara ihtiyaç vardır. Toplumlar, yaşam boyu öğrenmenin önemini fark ettikleri oranda vatandaşlarına çeşitli kurumlar aracılığı ile yaşam boyu öğrenme olanakları sunmaya çalışmaktadırlar.

Bu kurumlardan birisi olan sürekli eğitim merkezleri üniversiteler bünyesinde toplumun her kesimine yönelik yaşam boyu öğrenme hizmeti verme amacındadır. Küreselleşmenin artan hızı, gelişmiş ülkelerdeki yaşlanan nüfus ve hızlı teknolojik değişimler (EUA, 2008), yaşam boyu öğrenenler için üniversiteleri harekete geçirmiş ve yaşam boyu öğrenme görevini üniversitelere yüklemiştir. Mevcut öğretim ve araştırma işlevlerine zaman içinde topluma hizmet işlevlerini de ekleyen üniversiteler (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006), sürekli eğitim merkezleri ile yaşam boyu öğrenme için önemli eğitim örgütleri haline gelmiştir.

Eğitim örgütlerinin nasıl daha üretken ve imkânları ölçüsünde nasıl daha başarılı olacaklarına ilişkin tartışmalar, araştırmaları okul etkililiği üzerine yoğunlaştırmıştır (Arslan, 2010). Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek üzere yönetimlere sahiptirler ve yönetimlerin etkililiği konusunda paydaş değerlendirmeleri önemli bir yere sahiptir. Yönetimlerin etkililiğinde rol oynayan boyutlar amaç, örgütsel yapı ve süreç biçiminde sıralanabilir. Örgütlerden beklenen örgüt amaçlarıyla örtüşen bir biçimde paydaş amaçlarını gözetmesi, bu doğrultuda örgütsel yapı kurması ve süreci bu kapsamda yürütmesidir.

Bu araştırmada birer eğitim örgütü olan sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi ilgili merkezlerin paydaşlarından olan ve yaşam boyu öğrenme hizmetlerini yürüten öğretim elemanları aracılığı ile ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırma ile amaçlanan; sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğini bu hizmeti vermekle görevli olan öğretim elemanları değerlendirmeleri ile belirlemek ve var olan durumu ortaya koymaktır.

Bu amaçla oluşturulan problem cümlesi şu şekildedir;

“Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında çalışmalarını sürdüren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği uygulayıcı rolündeki öğretim elemanları görüşlerine göre ne düzeydedir?”

İlgili merkezlerin yönetsel etkililiği amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarında ele alınmış ve öğretim elemanı görüşlerine göre şu alt problemlere yer verilmiştir;

1. Öğretim elemanlarının amaç boyutunda sürekli eğitim merkezleri ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

2. Öğretim elemanlarının örgütsel yapı boyutunda sürekli eğitim merkezleri ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

3. Öğretim elemanlarının süreç boyutunda sürekli eğitim merkezleri ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

Araştırmanın yaşam boyu öğrenme noktasında sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğini değerlendirerek var olan durumu ortaya koyması ve ulaşılan sonuçlar aracılığıyla ilgili merkezlerin çalışmalarına katkı sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu anlamda araştırma kapsamında; sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarında yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilişkili olarak ele alınmıştır.

Araştırmada ilgili merkezlerin yönetsel etkililiğinin araştırmada yer alan katılımcı görüşleri ile değerlendirilmiş olduğu, katılımcıların kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle cevaplamış olduğu ve kullanılan veri toplama aracının araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu varsayılmıştır.

Sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğinin amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutunda değerlendirilmesi, araştırmada yer alan öğretim elemanı sayıları ve algıları, veri toplama aracı ile elde edilen bulgular araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Kuramsal Temel

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak için “yaşam boyu öğrenme” ve “yönetsel etkililik” kavramları araştırmanın alt problemleriyle ilişkili biçimde ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme

İnsanoğlu yaşam boyu ve yaşam genişliği çerçevesinde yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitime ihtiyaç duymaktadır. Yaşam boyu öğrenme ihtiyacının ortaya çıkmasında rol oynayan ekonomik, bireysel ve sosyal amaçları Aspin ve Chapman’ın (2007) belirttiği gibi ekonomik ilerleme ve gelişme, kişisel gelişim ve tamamlama, sosyal bütünleşme, demokrasiyi anlama, demokratik faaliyetlerde bulunma biçimindeki üçleme ile özetlemek mümkündür.

Toplumunu oluşturan bireylerin yaşamlarının çeşitli safhalarında ekonomik, bireysel ve sosyal amaçlı eğitim talepleri ortaya çıkmakta ve Duman’ın (2003) belirttiği gibi yaşam boyu öğrenme kavramı eğitimin tüm boyutları (örgün – yaygın – algn) ile ele alınmayı gerektirmektedir.

Yaşam boyu öğrenme kapsamında tüm eğitim sistemine yönelik ilkeler (DPT, 2001); ezber bilgilere son verme, okumama ve yazmama alışkanlığına son verme, bilgi aktarımında geleneksel yollardan ve eğitim yöntemlerinden vazgeçme, uzmanlaşmada aşırılığa gitmeme, eğitimde demokratikleşme biçiminde sıralanabilir.

Yaşam boyu öğrenme hizmetlerini veren eğitimcilerin bu belirtilen ilkeleri gözetmesi ve yetişkin eğitimci olmak için gereken özellikleri taşıması önemlidir. Duman (2006), Kurt (2008) ve Okçabol’ın (2006) verdiği bilgiler ışığında yetişkin eğitimci özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Yetişkin eğitimci, yetişkinlerin yaşantılarına saygı duyar ve değer verir.
2. Yetişkinlerin özelliklerini her an göz önüne alır. İyi öğrenme şartları oluşturmak üzere, katılanların özel sosyal durumlarını kavrama ve onları anlama yeteneğine sahip olmalıdır.
3. Yetişkinlerin öğrenebileceğine inanır ve yeteneklerine güvenir.
4. Kendi düşüncelerini açık ve anlaşılır ifade edebilmelidir.
5. Önderlik yeteneğine, sosyal becerilere, grup halinde çalışma ve grup etkileşimi hakkında bilgi ve uygulamaya sahip olmalıdır.
6. Yaşam ve kültür birikimine sahip olmalı, araştırma yapmaya ve kendini geliştirmeye açık olmalıdır.
7. Yetişkin eğitimcinin kendisinden bekleneni yerine getirebilmesi için, kendi işlevini anlaması, yetişkin eğitiminin içerik ve karmaşıklığını kavraması gerekir.
8. Yetişkin eğitimci, yetişkine bilgi aktaran, ne bilmesi gerektiğini söyleyen değil, yetişkine yardımcı olan değişim görevlisidir.
9. Mesleki bilgiye sahip olmakla beraber bilgiyi uygun yöntemlerle sunabilmelidir.
10. Eğitsel programları geliştirebilecek, uygulayabilecek, değerlendirebilecek bilgiye sahip olmalıdır.

Üniversiteler bünyesinde yaşam boyu öğrenme hizmetleri verme amacıyla olan sürekli eğitim merkezlerinin belirtilen yaşam boyu öğrenme amaçlarını kapsayacak biçimde eğitim içerikleri oluşturması ve bu eğitimlerin verilme sürecinde kursiyerlerin ağırlıklı olarak yetişkinlerden oluştuğu göz önünde bulundurularak görevlendirilen öğretim elemanlarının yetişkin eğitimci olma özelliklerini taşıması ayrı bir yere sahiptir denilebilir.

Yönetsel Etkililik

Örgütler, toplumu oluşturan bireylerin ortak amaçlar etrafındaki birlikteliği ile ortaya çıkar ve örgüt üyeleri amaçlarını gerçekleştirmek üzere çaba sarfederler. Harcanan cabaların istenilen hedefe ne derece ulaştığının ve başarının ne derece elde edildiğinin karşılığı ise etkililiktir. Saruhan (2012), gerçekleşen durumun amaçlanan duruma bölünmesiyle elde edilen sonucun 1 olması halinde başarının yüzde 100 olacağını verdiği formülle işaret etmektedir.

Amaçların gerçekleşmesi sonuç ile ilgili, amaçlara ulaşmak için izlenen yol ise yönetim süreçleri ile ilgili bir durumdur. Amaçların gerçekleşmesi halinde örgütün yönetsel etkililiğinden bahsetmek mümkündür. Örgüt ve örgütlemenin söz konusu olduğu yerde yönetim süreci vardır (Şişman, 2012). Örgütlerin amaçlarında başarılı olmaları ve verim almaları, örgütün yönetsel etkililiği ile yakından ilişkilidir. Başaran'a (2004) göre nicelik ve nitelik olarak hedeflenen amaçlara ulaşmayı gerçekleştirecek şekilde örgütün yönetilmesi, yönetsel etkililiktir.

Yönetsel etkililiğin sağlanmasında amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarının önemli rollere sahip olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğitim hizmetleri veren sürekli eğitim merkezleri için amaç,

örgütsel yapı ve süreç boyutlarında yaşam boyu öğrenmeyle ilişkili bir biçimde çalışmalar yürütmesinin gerekliliğinden bahsedilebilir.

Yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet veren sürekli eğitim merkezleri ile ilgili belirlenen amaçların uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının örgütsel amaçlara yönelik değerlendirmeleri, amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi adına önemlidir. Karsl'nın (2004) belirttiği gibi örgütle ilgili katılımcıların amaçları belirleyen ve bunların değerlendirilmesi için bilgi üreten kritik ve farklı rolleri vardır. Amaç boyutuyla ilgili olarak öğretim elemanları için amaçların açık ve anlaşılır olması, amaçlardan haberdar olmaları, amaçların belirlenmesinde rol almaları, amaçların anlamlı gelmesi, kaynakların amaçlara yönelik kullanılması gerekmektedir.

Örgütsel yapı, örgütün amaçları doğrultusunda örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının en uygun biçimde tasarlanmasıdır. Örgütün yapısı; amacına, faaliyetlerine ve kapsamına bağlıdır (Armstrong, 2013). Bu anlamda örgütsel yapının oluşturulmasında amaca yönelik yapının kurulması, işi yapacak bireylerin belirlenmesi, gereken donanım ve yöntemlerin sağlanması önemlidir. Sürekli eğitim merkezlerine ait örgütsel yapının bu merkezlerde uygulayıcı rolünde görev yapan öğretim elemanlarının görevleri üzerindeki etkisi, yönetsel etkililik bakımından değerlendirilmesi gereken bir durumdur.

Örgütler etkili sonuçlar elde etmek için; belirlediği örgütsel amaçları ve amaçlar doğrultusunda kurduğu örgütsel yapıyı, yürüttüğü süreçlerle desteklemeye çalışır. Sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları ilgili üniversitenin farklı birimlerinde kadro sahibi olarak bu merkezlerde eğitim hizmetleri yürütmektedir. Bu durum; uyum, ücret, yasal düzenlemeler anlamında birtakım zorluklar meydana getirmektedir. Ayrıca yürütülen eğitim hizmetlerinin yetişkinlere yönelik olması, yetişkin eğitimi konusunda bazı bilgi ve becerileri gerektirmektedir. Bu konulara ait öğretim elemanı değerlendirmelerinin örgütün yönetsel etkililiğinin belirlenmesinde ayrı bir yeri vardır denilebilir.

Bu araştırmada amaç, örgütsel yapı ve süreç biçiminde değinilen ve açıklanan boyutlara göre yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim hizmeti veren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği, öğretim elemanı değerlendirmelerine göre ele alınmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemini açıklamak üzere araştırma modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırmada uygulayıcı rolündeki öğretim elemanları ile derinlemesine bir görüşme yapılmasının hedeflenmesi üzerine ilgili öğretim elemanlarının değerlendirmeleri nitel araştırma teknikleri kullanılarak olgubilim desenine göre alınmıştır.

Nitel araştırma, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamında incelemeleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından fenomenayı (olguyu) anlamlaştırma ve yorumlama çabasıdır (Denzin ve Lincoln, 1998'den akt. Ekiz, 2003). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip

olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Sosyal bilimlerde kullanılan bu yöntem ile olaylar, durumlar, deneyimler, kavramlar incelenir ve açıklanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Bu anlamda yönetsel etkililik yaşam boyu öğrenme kavramı ve içeriğiyle ilgili olarak ele alınmış ve amaç, örgütsel yapı ve süreç biçiminde belirlenen temalar üzerinden açıklanmıştır.

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef evreni olarak Eskişehir, İzmir ve Manisa illerinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı sürekli eğitim merkezleri belirlenmiştir. Hedef evreninin belirlenmesinde araştırmacı kaynaklı özel ölçütler olarak bilinen olanak yeterliliği ve veri toplama izni biçimindeki iki kıstas etkili olmuştur. Bu kapsamda araştırma izni alınabilen ve araştırmanın ulaşılabilir evrenini oluşturan üniversiteler; Celal Bayar Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi biçiminde gerçekleşmiştir.

Sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları, büyük çoğunlukla dışarıdan görevlendirme yolu ile bu merkezlerde hizmet vermektedir. Bu durumun verilerin toplanmasını zorlaştırdığından öğretim elemanı boyutunda uygun durum çalışma grubu biçiminde amaçlı çalışma grubu (Sönmez ve Alacapınar, 2011) oluşturulmuştur. Nitel çalışmalarda genel anlamda doyma (satiation) noktasının çalışma grubu büyüklüğünün belirlenmesinde rol oynuyor oluşuna ve sahip olunan olanakların karar vermede etkili oluşuna (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) göre öğretim elemanı bazında toplam 25 katılımcıya ulaşılmış ve görüşme formu doldurulmuştur. Ulaşılabilir evrene ve oluşturulan çalışma grubuna ilişkin durum Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1

Ulaşılabilir Evren ve Çalışma Grubunda Bulunan Öğretim Elemanı Sayıları

Sürekli eğitim merkezleri	Ulaşılabilir evren (N)	Çalışma grubu (n)
CBUSEM	9	9
DESEM	12	5
EGESEM	3	1
ESOGÜSEM	5	4
İKÇÜSEM	4	4
YÜSEM	5	2
Toplam	38	25

Veri Toplama Aracı

Araştırmada; sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğini öğretim elemanı görüşlerine göre amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutları kapsamında değerlendirmek üzere Yıldırım (2017) tarafından geliştirilen

“Sürekli Eğitim Merkezleri Yönetmelik Etkililiği – Öğretim Elemanı Görüşme Formu” adlı veri toplama aracı (SEMYE-ÖEGF) kullanılmıştır. İlgili veri toplama aracıyla yönetmelik etkililik kavramı, yaşam boyu öğrenme kapsamında görüşme (mülakat) tekniğine (Sönmez ve Alacapınar, 2011) göre hazırlanmış olan açık uçlu sorular kullanılarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak araştırma evreninde yer alan sürekli eğitim merkezleri ziyaret edilmiş, yöneticilerine araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve resmi olarak izin alınmıştır. Verilerin toplanması 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veriler katılımcı istekleri dikkate alınarak basılı form doldurma, online form doldurma ve ses kaydı ile form doldurma biçiminde üç farklı yolla toplanmıştır. Ses kaydı ile verilerin toplanması en kısa 7 dakika, en uzun 27 dakika olmak üzere yaklaşık 15 dakika kadar sürmüştür ve katılımında bulunan öğretim elemanlarının araştırmaya samimi destek verdikleri düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel veri analizlerinde Strauss ve Corbin’in (1990) önerdiği betimsel ve içerik analiz yöntemlerine vurgu yaparak; boyutların kavramsal çerçeve ile oluşturulduğu çalışmalarda betimsel analiz, oluşturulmadığı durumlarda ise içerik analizi yapılabileceğini belirtmektedir. Araştırmada değerlendirilmek istenen boyutlar kuramsal çerçeve ile önceden belirlenmiş olduğundan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

İlgili analizler yapılırken hazırlık, örgütlenme ve raporlaştırma (Elo ve Kyngäs, 2008) aşamalarından oluşan bir düzen takip edilmiştir. Hazırlık aşamasında toplanan nitel verilerde öğretim elemanları için ÖE şeklinde başlayan ve ilgili katılımcı sayısı kadar devam eden rakamlar kullanılarak bir kodlama sistemi oluşturulmuş ve veriler yazıya dökülmüştür. Örgütlenme aşamasında öncelikle analizlerin daha net bir biçimde sunulması amacıyla belirtilmiş olan alt problemlere göre açılımı gerçekleştirilmiş ve bu yolla alt başlıklara ulaşılmıştır. Ardından verilerin sunulacağı tema ve boyutlara göre ilgili verilerin dağılımı gerçekleştirilmiş ve doğrudan aktarım yoluyla verilecek olan öğretim elemanı görüşleri belirlenmiştir. Toplanan verilerin temalara göre dağılımında güvenilirliği test etmek için verilerin ham hali konu ile ilgili uzman üç öğretim elemanına ayrı ayrı sunulmuş ve ilgili öğretim elemanlarından gelen sonuçlara göre verilerden elde edilen temalar ve verilerin temalara dağılımı araştırmacının hazırlık aşamasında yorumladığı biçimde gerçekleşmiştir. Bu şekilde verilerin güvenilirliği test edildikten sonra raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. Raporlaştırma aşamasında araştırmacının alt problemlerine yönelik elde edilen nitel verilerin dağılımlarını göstermek için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak ilgili tablolara işlenmiştir. Ayrıca belirtilen tabloların ardında doğrudan aktarım yoluyla öğretim elemanı görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; “Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında çalışmalarını sürdüren sürekli eğitim merkezlerinin yönetmelik etkililiği uygulayıcı rolündeki öğretim elemanları görüşlerine göre ne düzeydedir?” biçimindeki problem cümlesi ve belirtilen alt problemlerle ilgili olarak verilerin istatistiksel çözümlemesi yapılmış, elde edilen bulgular sunulmuş ve yorum yapılmıştır.

1. Öğretim elemanlarının amaç boyutunda sürekli eğitim merkezleri ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

Bu başlık altında amaç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; eğitim hizmetlerinin verilme amaçları, kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi ve eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmiştir. İlgili verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterildiği biçimde oluşturulmuştur.

Tablo2

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Eğitim Hizmetlerinin Verilme Amaçları

Eğitim hizmetlerinin amacı	Katılımcı (n=25)	f
Sosyal	OE18	1
Ekonomik	ÖE20, ÖE24	2
Bireysel	ÖE05, ÖE06, ÖE12, ÖE15, ÖE25	5
Ekonomik – Bireysel	ÖE09, ÖE14, ÖE21, ÖE22	4
Sosyal – Bireysel	ÖE7, ÖE10, ÖE13, ÖE17, ÖE19	5
Tümü	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE08, ÖE11, ÖE16, ÖE23	8

Tablo 2’de gösterildiği biçimde sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitimlerin verilme amacını; 1 öğretim elemanı “sosyal”, 2 öğretim elemanı “ekonomik”, 5 öğretim elemanı “bireysel”, 4 öğretim elemanı “ekonomik – bireysel”, 5 öğretim elemanı “sosyal – bireysel” ve 8 öğretim elemanı sosyal – ekonomik – bireysel olmak üzere “tümü” olarak belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %32’si yaşam boyu öğrenme kapsamında yer alan sosyal – ekonomik – bireysel amaçların tümüne cevap veren eğitim hizmetlerinin verildiğini ifade etmişlerdir.

Bu madde için öğretim elemanlarının verdikleri eğitim hizmetlerine göre eğitimlerin hangi amaca hizmet ettiğini ifade etmeleri doğal bir durum olarak yorumlanabilir. Ancak yine de çoğunluğun görev yaptıkları kurumda verilen eğitim hizmetlerinin çeşitliliğine vakıf olması ve bu yönde görüş belirtmesi, kurum amaçlarının yönetim tarafından paylaşıldığını ve öğretim elemanlarının amaçlardan haberdar olduklarının bir göstergesidir denilebilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Hepsi” (ÖE01 – ÖE02 – ÖE03 – ÖE04)

“Verdiğimiz dersler muhtelif kurslar bünyesinde bireysel ihtiyaçları karşıladı, emsal özel kurslara göre cazip fiyatlarda olması ekonomik açıdan öğrencileri etkiledi.” (ÖE05)

“İlk önce üniversitede verilen yabancı dil eğitimini halkın daha uygun fiyatlarla ve kaliteli olarak almasını amaçlıyoruz. Bu yönde çalışmalarımızı sürdürüyoruz. Hem sosyal bir hizmet hem bireylerin kendilerini geliştirebilmesi için bu yönde çalışıyoruz. Bilimsel açıdan da farklı şeyler sunuyoruz.” (ÖE07)

Tablo3

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Kendi Amaç ve Beklentilerinin Dikkate Alınma Düzeyi

Amaç ve beklentilerinin dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Evet	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE08, ÖE09, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE25	24
Kısmen	ÖE10	1

Tablo 3’de gösterildiği gibi kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma durumunu; 24 öğretim elemanı “evet”, 1 öğretim elemanı “kısmen” olarak belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %96’sı sürekli eğitim merkezinin eğitim amaçlarına uygun olarak kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alındığını ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının bu madde için büyük oranda olumlu görüş belirtmiş olmaları ve yönetimin desteğini her daim arkalarında hissettiklerini açıkça ifade etmiş olmaları yönetimin bu konuda gereken hassasiyeti gösterdiğinin bir işaretidir denilebilir. Bu durumun öğretim elemanlarının görevleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Tabi, kesinlikle her konuda yardımcı olmaya çalıştılar. Tabi ki buradaki tek sıkıntımız dersane moduna düşürmeden akademik düzeydeki derslerin dışındaki bireylerin taleplerine daha çok odaklanılması, o yönde vurgu vardı ...” (ÖE08) / “Kesinlikle evet” (ÖE09) / “Kısmen” (ÖE10)

Tablo4

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Eğitim Hizmetlerinin Birey, Kurum veya Toplum Bakımından Katkı Sağlama Düzeyi

Birey, kurum ve toplum bakımından katkı sağlama	Katılımcı (n=25)	f
Birey	OE05, OE13	2

Toplum	ÖE10	1
Birey – toplum	ÖE11, ÖE14, ÖE15	3
Tümü	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE07, ÖE08, ÖE09, ÖE12, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE25	18
Cevapsız	ÖE06	1

Tablo 4’de gösterildiği biçimde eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama durumunu; 2 öğretim elemanı “birey”, 1 öğretim elemanı “toplum”, 3 öğretim elemanı “birey – toplum”, 18 öğretim elemanı “tümü” olarak belirtmiştir. 1 öğretim elemanı bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Öğretim elemanlarının %72’si ilgili hizmetlerle hem bireye, hem kuruma, hem de topluma katkı sağlandığını ifade etmişlerdir.

Sürekli eğitim merkezi öğretim elemanlarının kurumun verdiği hizmetlerde sağladığı katkının belirtilen tüm boyutlarda gerçekleştiğini görmüş olmaları kendi açılarından amaçların anlamlı gelmesi, benimsemeleri ve uygulanabilir olduğuna inanmaları şeklinde yorumlanabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Benim verdiğim dersler daha çok bireysel katkıya yönelikti.” (ÖE05)

“Tatbiki, şu anda verdiğimiz kurslarda XXX olsun, XXX olsun bu kurslardaki öğrencilerimizin yüzde 90’ı amaçlarına ulaşıyorlar. Bu şekilde bireylere yönelik amaçlarımızı karşılamış oluyoruz. Lisanstan farklı olarak yetişkinlerle çalışıyoruz. Onlarla çalışmak farklı, farklı bakış açısı ediniyorsunuz, bunlar da önemli olanlardır. Topluma da zaten hizmet etmiş oluyorsunuz.” (ÖE07)

“Bireylerin gelişimine kişisel katkıda bulunmakta. Çalıştıkları kurumlarda daha iyi hizmet vermelerini sağlama ve dolaylı olarak da topluma katkıda bulunmaktadır.” (ÖE11)

“Kurumumuz hem birey, hem kurum hem de toplum boyutunda yaşam boyu öğrenme kapsamında çok önemli katkılar sağlamaktadır.” (ÖE18)

“... Aile içerisindeki ilişkilerine etki ettiğini söylüyorlar. Mesleki anlamda geliştiklerini söylüyorlar. Çünkü çok değişik meslek gruplarından insanlarla da karşı karşıya kalıyorum. O yüzden her alanda, hayatlarındaki her yaşam alanında farklı davranış geliştirdiklerini vurguluyorlar.” (ÖE23)

“... Özellikle çeşitli kurumların istedikleri eğitimleri vermek için onlarla oluşturduğumuz temaslar bize de fayda sağlıyor kurumsal anlamda da tabii bir tanınırlık getiriyor. Bir güvenilirlik yaratıyor. Çünkü ortada verilen ciddi bir emek var. Hele bir de güzel bir eğitim dönemi geçiriyorsanız, katılımcılar memnun kalıyorsa bu imajında kurumada bir yansımaları muhakkak ki oluyor. Böyle bir kazanımdan söz etmek mümkün.” (ÖE24)

2. Öğretim elemanlarının örgütsel yapı boyutunda sürekli eğitim merkezleri ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

Bu başlık altında örgütsel yapı boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi, mevcut örgütsel yapının özerklik bakımından değerlendirilmesi, mevcut örgütsel yapının görevleri üzerindeki etkisi bakımından değerlendirilmesi, mevcut yasal düzenlemeler ve sahip olduğu bütçenin değerlendirilmesi biçiminde olmak üzere dört açıdan öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo5

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Değerlendirilmesi

Mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi	Katılımcı (n=25)	f
Uygundur	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE09, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE15, ÖE16, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	21
Eksiklikler vardır	ÖE08, ÖE14, ÖE17	3
Uygun değildir	ÖE24	1

Tablo 5'e göre mevcut örgütsel yapının amaçları gerçekleştirmek üzere uygun olup olmadığını; 21 öğretim elemanı "uygundur", 3 öğretim elemanı "eksiklikler vardır" ve 1 öğretim elemanı "uygun değildir" biçiminde değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarının %84'ü mevcut örgütsel yapıyı uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Mevcut örgütsel yapıda bazı eksiklikler olduğuna ve yapının uygun olmadığına dair belirtilen gerekçeler özetle; merkezden uzakta olan eğitim birimlerinin yönetime erişim konusunda zorluklar yaşaması, kurumsal kimlikten bağımsız olma ihtiyacı ve esnek olabilme becerisini sergileyememe biçiminde sıralanmıştır.

Öğretim elemanların mevcut örgütsel yapı ile ilgili olarak değerlendirmelerinden büyük oranda olumlu bulgular elde edilmesinden dolayı mevcut yönetimin bu konuda yeterli olduğu ve öğretim elemanlarının görevleri üzerinde olumlu bir etki bıraktığı anlamı çıkarılabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

"Evet, üniversitelerin diğer örgütsel yapılarına nazaran daha esnek olması amaçlarımıza ulaşmada fayda sağladı." (ÖE05)

"Uygun yani, şu ana kadar herhangi bir sıkıntı yaşamadık o konuda. Her türlü desteği veriyorlar." (ÖE07)

"Bana göre örgütsel yapıları kurumsal kimlikte daha da bağımsız olabilir." (ÖE14)

"Hemen hemen" (ÖE17)

“Kendi örneğimiz açısından konuşacak olursak belki biraz daha bir esnek yapı olması sanki daha iyi olur gibime geliyor. Çünkü şu andaki mevcut örgütsel yapıya baktığımızda bir müdür var, bir müdür yardımcısı ve onun altında faaliyet gösteren bir personel var, bir kadro var. Fakat her zaman bu kadar şey olmuyor, işlerimizi esnek bir biçimde halletmemize olanak sağlamıyor bu. Çünkü eğitim meselesi gerçekten çok yönlü ve çok hızlı tepki verilmesi, reaksiyon verilmesi gereken daha doğrusu o konuda ortaya çıkan sorunlara çok hızlı reaksiyon verilmesi gereken bir konu. Hele hele yetişkin eğitiminden bahsediyor isek, yetişkin eğitiminde son derece heterojen bir kitle karşınıza çıkıyor çoğunlukla ve bunların beklentileri, istekleri çok farklı oluyor. Dolayısıyla böyle bir kitleye hitap etmek, onların sorunlarına çözüm bulmak daha esnek daha proaktif bir örgütsel yapıyı bence gerektiriyor. Bu mevcut yapı biraz sanki bunu önüyor, bu statik yapı. Çünkü bir müdür ve altında çalışan belli bir şey var. Hani o açıdan uygun bir şekilde tasarlandığını aslında söylemek zor. Ama aslında elimizdeki en iyi imkân bu olduğu için bir şey de diyemiyorum.” (ÖE24)

Tablo6

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Özerklik Bakımından Değerlendirilmesi

Mevcut örgütsel yapının özerklik durumu	Katılımcı (n=25)	f
Özerktir	ÖE05, ÖE06, ÖE10, ÖE14, ÖE15, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	10
Kısmen özerktir	ÖE07, ÖE08, ÖE12, ÖE19	4
Değildir	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE09, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE24	9
Cevapsız	ÖE11, ÖE13	2

Tablo 6'ya göre mevcut örgütsel yapının özerk olma durumunu; 10 öğretim elemanı “özerktir”, 4 öğretim elemanı “kısmen özerktir” ve 9 öğretim elemanı “değildir” biçiminde yorumlamıştır. 2 öğretim elemanı bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Öğretim elemanlarının %40'ı mevcut örgütsel yapının özerk olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları, böyle bir yapı içerisinde görev yapmanın eşitlik sağlama, materyal desteği sunması, motivasyonu artırması, destek olması, ihtiyaca yönelik eğitim hizmetleri sunması, özgür düşünme ortamı sunması, kendi ölçütlerini uygulama imkânı vermesi, kendi isteklerinin dikkate alınması, karar serbestliği tanınması, kendi kaynakları ile süreci yürütebilmesi gibi durumlar için avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Kısmen özerk olduğunu belirten öğretim elemanlarının bu konudaki değerlendirmeleri; tam olarak açılacak kurslara kendilerinin karar verememesi, özerkliğin tam olarak kullanılmaması – fırsata dönüştürülebilmesi, bazı müdahalelerin olması biçimindedir. Özerk olmadığına ilişkin tespitler ise verilen sosyal ve toplumsal katkının eksik kalması ve esneklik sağlanamaması şeklindedir.

Öğretim elemanları her ne kadar kurumun özerkliği konusunda ağırlıklı olarak özerk olduğunu belirtse ve böyle bir yapı içerisinde görev yapmanın avantajlarını sıralasa da kısmen özerk olduğunu ve özerk olmadığını belirtenlerin oranı da azımsanmayacak bir düzeydedir denilebilir. Bu bakımdan öğretim

elemanları için kurumun özerk olmasına yönelik bir beklenti olduğundan ve bunun görevleri üzerinde sağlayacağı katkıdan bahsetmek mümkün olabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Hayır” (ÖE01 – ÖE02 – ÖE03 – ÖE04)

“Evet, özerk bir yapıya sahip, bu yapı unvanın ne olursa olsun genel genel amaçlara hizmet etme ölçütlerini kullanarak öğretim üyesini değerlendirme, eleştirme ve ödüllendirmeyi sağlıyor.” (ÖE05)

“Evet, özerk yapıya sahip olup böyle bir yapı içerisinde görev yapmanın avantajlarını şöyle sıralayabiliriz; 1) gerekli tüm materyallerin hızlı temininin gerçekleştirilmesi 2) kişisel motivasyonu yüksek tutması ve arkanızdaki yapının gücü ile hareket etme olanağı 3) yapı, toplum için gerekli eğitim analizlerini gerçekleştirip burada tespite binaen programların düzenlenmesinin gerçekleştirilmesi” (ÖE06)

“Özerk bir yapıya sahip gibi görünse de karar mekanizmasına müdahaleler yapılmaktadır. Bu da karar almada ve uygulamada sıkıntılar doğurmaktadır.” (ÖE19)

“Bize göre sizde federalik çok yani. Merkez karar değil sizde mesela. Bizde merkezi mesela. Bütün XXX’de bir karar var mesela. Sizde yok, başka bir şey var. Bence bu daha iyi bence.” (ÖE22)

Tablo7

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Görevleri Üzerindeki Etkisi Bakımından Değerlendirilmesi

Mevcut örgütsel yapının görevleri üzerindeki etkisi	Katılımcı (n=25)	f
Olumlu	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE10, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	18
Kısmen olumlu	ÖE08, ÖE09, ÖE11, ÖE12	4
Olumsuz	ÖE19, ÖE24,	2
Cevapsız	ÖE13	1

Tablo 7’ye göre mevcut örgütsel yapının görevleri üzerindeki etkisini; 18 öğretim elemanı “olumlu”, 4 öğretim elemanı “kısmen olumlu” ve 2 öğretim elemanı “olumsuz” olarak değerlendirmiştir. 1 öğretim elemanı bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Öğretim elemanlarının %72’si mevcut örgütsel yapının görevleri üzerinde olumlu etki bıraktığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları; kendilerine duyulan güvenle eğitimlerin kendi belirledikleri doğrultuda düzenlenmesi, herhangi bir sıkıntı yaşanmaması, baskının olmaması ve esneklik sağlanması, güçlü iletişim, hızlı çözüm üretme, uygun zamanda katılımcılara ulaşabilme ve samimi bir biçimde kararların alınması ve herkesin sorumluluklarını bilmesi gibi durumları

olumlu etki olarak nitelemişlerdir. Kısmen olumlu olduğunu belirten öğretim elemanlarının bu konudaki değerlendirmeleri; yönetime erişimde yaşanan sıkıntılar, hiyerarşik engeller, otoriteye göre davranma zorunluluğu, bilgi alış – verişinin az olması biçimindedir. Olumsuz etki bırakmasına ilişkin tespitler ise; karar alma mekanizmasının değişkenliği ve istikrarın olmaması, görev tanımlarındaki eksiklikler ve kriz anlarına karşı hazırlıkların olmaması şeklindedir.

Öğretim elemanlarının mevcut örgütsel yapıya bakış açılarının büyük oranda olumlu yönde olması yönetimin kurumsal bakımdan hedeflerini gerçekleştirecek bir yapı kurduğu, çalışanlarını karara dâhil ettiği, gereken desteği verdiği anlamında yorumlanabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Olumlu bir etkiye sahiptir.” (ÖE06)

“Yok, şu ana kadar hiçbir sıkıntı yaşamadık.” (ÖE07)

“O konuda, olumlu bir şekilde bizim makul görünen taleplerimize her zaman esnek bir kapı bırakılıyor. Şöyle olacak diye bir geri çevrilme olayı söz konusu olmuyor. Mümkün mertebe beklentilere cevap üretilmeye çalışılıyor ama tabii bu noktada bir de bizzat müdüre ulaşmak mümkün olmadı. Daha ziyade kurum amirleri kendi arasında paslaşıp işte dekanlık işte sürekli eğitim müdürü ancak biz ondan sonra sekreteryayla oradaki yetkili görevlilerle biz temas haline geçtik. O konuda da ellerinden gelen desteği sağladılar ama bu konuda ben yönetimin de ulaşılabilir olması gerektiğini düşünüyorum. Hani örgütsel yapıda belki de daha iyi şeyler yapılabilecekti ama oradaki memur benim anlatmak istediğimi çok iyi anlamayabilir. Oradaki müdür beyinde belli saatleri kapsayan herkes için görüşme saatleri olması lazım, ulaşılabilir olma noktasında.” (ÖE08)

“Bazı hiyerarşik engeller vardır. Mesela klavyeleri yenileyemedik.” (ÖE09)

“Olumlu” (ÖE10)

“Otoriteye göre davranmamız gereken durumlar bulunmaktadır.” (ÖE11)

“Karar alma mekanizmasının değişkenliği nedeniyle istikrar beklentisi ve kalıcı bir hizmet sunma anlayışından uzaklaşıyor.” (ÖE19)

“Ya eğitim verme, benim kendi alanımla ilgili bir eğitim verme adına soruyorsanız bu anlamda gayet rahat, hiçbir sıkıntı çıkmıyor. Yok, öyle bir şey yaşamadım ben.” (ÖE20)

“Tabii tabii. Biz şöyle olsun diyoruz onlarda karara uyuyorlar.” (ÖE21)

“Aslında benzer şekilde cevap vermek mümkün ama belki ama şunu da eklemek mümkün olabilir. Şimdi şöyle bir problem genelde yaşıyoruz. Aslında ben sürekli eğitim merkezlerinin içerisindeki iş yapışının, görev tanımlarının da tam olarak oturmuş olduğunu düşünmüyorum kendi örneğimiz bakımından. Örneğin şimdi hani baktığımız zaman sürekli eğitim merkezi personelinin veya oradaki örgütsel yapının görevi nedir? İşte bu eğitimleri belki açmak, tasarlamak, bunlara yönelik talepleri toplamak, efendime söyleyeyim bunu verecek öğretim kadrosunu işte organize etmek, bununla ilgili lojistik ve fiziki imkânları sağlamak gibi sıralayabiliriz sürekli eğitim merkezinin görevlerini. Fakat hani bunun da dışında karşılaşılabilecek problemlere yönelik, sorunların nasıl çözüleceğiyle ilgili bir önceden belirlenmiş veya kriz iletişimine yönelik önceden belirlenmiş bir takım uygulama ve düzenlemelerin olmaması bizi çok

sıkıntıya sokuyor. Çünkü hani bahsettiğim gibi yetişkin eğitimi, özellikle halkla ilişkiler bakımından, katılımcılarla ilişkiler bakımından son derece zorlayıcı olabiliyor. Bu bağlamda biz biraz yalnız kalıyoruz eğitimciler olarak. Kurumun desteğini arkamızda göremiyoruz çünkü böyle bir örgütsel yapı yok.” (ÖE24)

Tablo8

*Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Görevleri Üzerindeki Etkisi Bakımından
erlendirilmesi*

Mevcut örgütsel yapının görevleri üzerindeki etkisi	Katılımcı (n=25)	f
Yasal düzenleme – Yeterli	ÖE01, ÖE02, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE11, ÖE13, ÖE15, ÖE20, ÖE25	10
Yasal düzenleme – Kısmen yeterli	ÖE08, ÖE10, ÖE17, ÖE18, ÖE21, ÖE23, ÖE24	7
Yasal düzenleme – Yetersiz	ÖE16, ÖE19, ÖE22	3
Yasal düzenleme – Cevapsız	ÖE03, ÖE04, ÖE09, ÖE12, ÖE14	5
Bütçe – Yeterli	ÖE01, ÖE02, ÖE05, ÖE06, ÖE11, ÖE13, ÖE15, ÖE20, ÖE25	9
Bütçe – Kısmen yeterli	ÖE08, ÖE10, ÖE12, ÖE14, ÖE17, ÖE18, ÖE21, ÖE23	8
Bütçe – Yetersiz	ÖE09, ÖE16, ÖE19, ÖE22, ÖE24	5
Bütçe – Cevapsız	ÖE03, ÖE04, ÖE07	3

Tablo 8'e göre göre mevcut yasal düzenlemelerin yeterli düzeyini; 10 öğretim elemanı “yeterli”, 7 öğretim elemanı “kısmen yeterli” ve 3 öğretim elemanı “yetersiz” biçiminde değerlendirmiştir. 5 öğretim elemanı bu sorunun bu kısmını yanıtsız bırakmıştır. Mevcut bütçenin yeterli düzeyini; 9 öğretim elemanı “yeterli”, 8 öğretim elemanı “kısmen yeterli”, 5 öğretim elemanı “yetersiz” biçiminde değerlendirmiştir. 3 öğretim elemanı bu sorunun bu kısmını yanıtsız bırakmıştır. Öğretim elemanlarının %40'ı mevcut yasal düzenlemelerin yeterli ve %36'ı mevcut bütçenin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu noktada öğretim elemanları belirtilen oranlarda yasal düzenlemeleri ve mevcut bütçeyi yeterli bulsa da diğerleri bu konuda bazı sıkıntılar olduğunu hissetmiştir diyebiliriz. Bu durum yönetimin ilgili konularda ortaya çıkan problemlerin çoğunluğunu öğretim elemanlarına yansıtmadan çözmesi biçiminde yorumlanabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Yeterli” (ÖE01 – ÖE02)

“Oldukça yeterli” (ÖE05)

“Gayet yeterli” (ÖE06)

“Eksiklikler olduğunu düşünüyorum. İlk kez böyle bir kurs veriyorum. Şehir dışından geliyorum, alacağım ücretle belki yol masrafımı bile çıkaramayacağım.” (ÖE09)

“Kısmen yeterli” (ÖE10)

“Yeterli değildir.” (ÖE16 – ÖE19)

“Yaklaşık olarak sahiptir.” (ÖE17)

“Zannedersem yasal olarak tabi mesela şöyle bir şey oluyor genel olarak duyduğumuz bir şey benim de karşılaştığım bir şey, mesela bir sürü kalemde bir kesinti oluyor mesela. Aşağı yukarı yüzde 45-50’si bize kalıyor. Yüzde 55’i artık vergiler çok, öyle bir şey duyuyoruz yani. Zannedersem prosedür böyle gerektiriyor. Zannedersem yasal düzenleme ihtiyacı var.” (ÖE21)

“Yabancılar için başka sistem var. Bizim için ek ders yok mesela. Verdiğimiz hizmetin karşılığını almadık. Başkası üzerinden aldık. Mesela normalde üniversitelerde 12 saat gerekiyor en az mesela. Biz bazen 20, bazen 24, bazen 28, bazen 30, bazen 34 veriyorum. Ve hiç mesela ben makale yazmak istiyorum, olmuyor o mesela. Başka öğrencilerle yapmak istiyorum, yapamıyorum. Türk gibi rahat değiliz, yabancılar tabi. Ama bilmiyorum. Elhamdulillah biz çalışıyoruz diyorum. Ama sen sorduğun için cevap veriyorum. Yabancı hocalar, biz niye fark. Biz maddi bir şey istemiyoruz. Ama niye mesela bu kadar mesela eksik mesela? Bir iki sene önce 24 saat verdim mesela. Hiç enerjim yok. Hatta derste hiç enerjim yok. Birinci ders, üçüncüde öğrenciler haksızlık kaldılar. Niye? Hoca hep yoruluyor. İkinci şey sistemde birinci öğretim ikinci öğretim hoca insan. Hoca sabahtan akşama kadar veremiyor ders. Ya sabah ya da akşam. Yani bugün ya sabah vereceksin ya da akşam vereceksin. Ama sabahta gel saat 8’de sonra bekle 6 saat, sonra ders var vallahi bu bence israf yani. Hocalar insanlar yani. İnsan yoruluyor yani. Biz burada ticari şirket değiliz, XXXSEM. Ticari değil, maddi değil. Biz bir şey olmak istiyoruz mesela bazı öğrenciler buraya geliyor mesela sorun var mesela ben yarım saat dinliyorum sonra yarım saat çöz buluyorum. Çok mutluyum böyle. Ders çok olursa ben bir şey yapamıyorum öğrenciler fazla. Elhamdulillah ilgi var öğrencilerden ama sistem yabancılar için biraz sıkıntı var. Bilmiyorum siz ne diyorsunuz. Bu benim şahsi değil bütün yabancı hocaların böyle. Mesela ben doktora şimdi yapıyorum, yapamıyorum. Ders çok olursa yapamıyorum. Ya da sabah akşam sürekli ders varsa o da yapamıyorum. Yani kafa rahatsız. Ben mesela makale yapmak istiyorum zorlama bir makale yaptım. Şimdi dergide yayınlanacak. Başka makale var ama yapamıyorum yani. O kadar Türk hocalar gibi biz rahat değiliz. Yani Allah razı olsun rektör son zamanda bir maaş için halletti. Biraz halletti. Ama hala Türk gibi bilmiyorum yani olmadı. Vergiler çok kesiliyor mesela maaşlardan. Bilmiyoruz yani niye?” (ÖE22)

“Yasal düzenlemelere aykırı zaten bir vaziyetin olması sanıyorum mümkün değil. Ama herhalde burada yasal düzenlemeden kastedilen bir takım şeyleri yapmaya yönelik yetkilerinin olup olmamasıyla ilgili. Yasal düzenlemeler açısından belki bir sorun olmayabilir ama genelde tabi bu tarz kurumların bütçeleri çok düşük oluyor veya yok gibi oluyor. Ancak kendi içlerindeki örgütsel yapıyı sürdürmek için bunu

kullanabiliyorlar. Bunun dışında mesela bizim eğitim öğretim materyallerimize yönelik o eğitimde kullanacağımız, örneğin o eğitimi kolaylaştırıcı bir takım görsel işitsel materyaller, örneğin işte bir sunumla ilgili teknik teçhizatların sağlanması ile ilgili onların hiçbir desteği gelmiyor onlardan. Bütçe katkısı olmuyor. Birçok şeyi biz kendi imkânlarımızla çözmek durumunda kalıyoruz. Dolayısıyla bu anlamda yani eğitim ve öğretimin daha iyi yapılabilmesi adına belki biraz daha bütçe ayrılması iyi olabilir.” (ÖE24)

3. Öğretim elemanlarının süreç boyutunda sürekli eğitim merkezleri ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

Bu başlık altında süreç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında değerlendirilmesi, sahip olunan öğretim elemanı kaynağının YBÖ kapsamında değerlendirilmesi, sahip olunan fiziki imkânların değerlendirilmesi biçiminde olmak üzere üç açıdan öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo9

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Eğitim Süreçlerinin YBÖ Kapsamında Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezlerinde eğitim süreçlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Alınmaktadır	OE01, OE02, OE03, OE04, OE05, OE06, ÖE07, ÖE10, ÖE11, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	21
Büyük oranda dikkate alınmaktadır	ÖE08, ÖE09,	2
Sorunlar vardır	ÖE12, ÖE24	2

Tablo 9’a göre eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında dikkate alınma düzeyini; 21 öğretim elemanı “alınmaktadır”, 2 öğretim elemanı “büyük oranda dikkate alınmaktadır”, 2 öğretim elemanı “sorunlar vardır” biçiminde değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarının %84’ü eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Ağırlıklı olarak yöneticilerin bu tip taleplere yönelik çözümleri ivedilikle sundukları, her türlü desteği verdikleri belirtilmekle beraber; yönetime erişimde yaşanan zorluklara veya YBÖ ile ilişkili olarak oluşan karmaşık ihtiyaçları yönetimin görememesi biçimindeki olumsuzluklara da dikkat çekilmektedir.

Öğretim elemanlarının süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin yönetime yönelik bazı eleştiriler içermesiyle birlikte genel anlamda olumlu olması, yönetimin bu konuyu önemsemesi ve bu konuda öğretim elemanlarına destek sağlaması şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda yöneticilerin YBÖ içeriğine uygun bir biçimde süreci yürütmeye çalıştıkları da söylenebilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Evet, bu tip talepleri hassasiyetle karşılayıp, ivedi çözümler gerçekleştiriliyor.” (ÖE05)

“Kesinlikle destek ve karşılık bulunup talep hemen dikkate alınıp çözüme kavuşturuluyor.” (ÖE06)

“Evet, alınıyor. Dediğim gibi şu ana kadar her türlü desteği verdiler. Gerekliyse eğitim düzenlenir, her türlü şey yapılıyor.” (ÖE07)

“Evet, elden geldiğince.” (ÖE09)

“Yönetimle görüşemiyoruz. İsteklerimizi idareye bildiriyoruz. İdare kendi yetki ve olanakları çerçevesinde isteklerimizi karşılamaya çalışıyor.” (ÖE12)

“Şimdi bu konuda bizim daha önce şöyle taleplerimiz olmuştu. Özellikle XXX dediği zaman tabii ki o araçların, o araçlara yönelik girdi düzeyi, kullanma kabiliyeti gibi şeylerde eğitimden alınan verimi doğrudan etkiliyor. Biz bu anlamda mesela eğitim programı açılmadan önce kullanıcıların pardon katılımcıların düzeylerini algılamaya yönelik, onu öğrenmeye yönelik bir mesela ön araştırma veya ön kayıt esnasında en azından birkaç soruluk en azından o bilgi düzeyini ölçecek mesela bir çalışma yapılmasını talep etmiştik. Bu çoğu zaman yapılmıyor. Bu konuda ciddi bir eksik var. Yetişkin eğitiminde çok farklı beklentiler ve arzular olduğu için bunların yönetilebilmesi adına kurumun bu yapıdan bir destek alabildiğimizi söylemek zor. Çok daha şey bakılıyor konuya basit bakılıyor, basit değerlendiriliyor. Hani bir eğitim programı açacağız, katılımcılar gelecek, eğitimcilerle biz onları aynı sınıfın içine koyacağız ve buradan güzel bir şey çıkmasını umacağız, onların da memnun kalmalarını umacağız gibi aslında basit bir denklem var. Ama bu böyle değil maalesef. Çok daha karmaşık farklı ihtiyaçların olduğu bir süreçten bahsediyoruz. Buna böyle cevap vermek mümkün.” (ÖE24)

Tablo10

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Sahip Olunan Öğretim Elemanı Kaynağının YBÖ Kapsamında Değerlendirilmesi

Öğretim elemanı kaynağının YBÖ kapsamında uygunluğu	Katılımcı (n=25)	f
Evet	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE08, ÖE09, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE24, ÖE25	24
Sorunlar vardır	ÖE23	1

Tablo 10'a göre YBÖ kapsamında sahip olunan öğretim elemanı kaynağının yeterlik düzeyini; 24 öğretim elemanı "evet", 1 öğretim elemanı "sorunlar vardır" biçiminde değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarının %96'sı bu görevin kendilerine verilmesini doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. İlgili merkezlerde görev yapmak için sahip olunması gereken nitelikler; deneyim (özel sektör gibi), kurumsal misyon ve vizyonun benimsenmesi, gönüllük, herkesle çalışabilme becerisi, lisansüstü eğitim düzeyinde olma, YBÖ felsefesini benimseme, yetişkinlerle çalışabilme becerisi, alanında yeterlilik, iletişim becerisi, teoriyi pratikle ilişkilendirmek, çeşitli kursiyer beklentilerini dikkate almak, sabırlı olmak, konu ile ilgili teknik becerilere sahip olmak, esnek olabilmek, araştırmacı olmak, kendini geliştirme isteğine sahip olmak biçiminde sıralanmıştır. Bazı zamanlarda ilgili kursların yetkin olmayan kişilere verilmesi önemli bir sorun olarak belirtilmiştir.

Öğretim elemanlarının kadrolama konusunda YBÖ içeriğine uygun biçimde bazı ölçütlerin aranyor olmasını önemsedikleri söylenebilir. Bu anlamda yönetimin doğru bir yaklaşım sergilediği ve kendilerine bu görevi vermekle doğru bir görev dağılımı yaptığı yönünde yorum yapılabilir. Aynı zamanda YBÖ ile ilişkili olarak sahip oldukları özellikleri de sıralamış olmaları bu konuda farkındalıklarının olduğu ve liyakata inandıkları anlamına gelebilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

"İlk önce istekli olmanız lazım, yani gönüllü olmanız lazım. Çünkü burada çok farklı yapıda öğrenciler karşınıza çıkabiliyor, herhangi bir yaptırımınız da olmuyor, yani bunları tolare edebilecek, her kesimden herkesi karşılayabilecek bir yapıya sahip olmanız lazım. Burası bir üniversite, üniversiteye bağlı olduğu için normalde olan bir eğitimden çok farklı bir eğitim vermeniz gerekiyor, karşılamanız gerekiyor ki bu güveni devam ettirebilelim." (ÖE07)

"Evet. Daha sabırlı, daha sosyal iletişime açık olmalıdır." (ÖE13)

"Esnek çalışma kapasitesine ve vizyonuna sahip olmak." (ÖE16)

"Gayet donanımlı bir bilgiye sahip olmak gerekmektedir." (ÖE17)

"Evet. Bu alanda deneyim en önemli unsur. Bunun yanı sıra çalışkan bir yapıya sahip olmak, sosyal becerileri güçlü olmak gerekmektedir. Daha da önemlisi araştırmacı bir yapıya sahip olarak güncel kurslarla ilgili döner sermaye vb. konularda bilgi sahibi olmak şarttır." (ÖE18)

"Lisansla yetişkin eğitimi arasında hocanın tutumunda fark olması gerekir. Tabi mesela çok değişik bir mesela öğrenci profili var. Lisansta karşımızda 18-20 yaşında genç var ama 45-50 yaşında profesör de oldu yani ..." (ÖE21)

"Şimdi bana, ben kendim talep ettim bu kursu açmayı ama orada hoşuma gitmeyen aynı kursu aynı yetkinliğe sahip olmayan kişilerin de açmasına izin veriyor olmaları konusunda tereddütlerim oldu ... Ama ben hani dışarıdan bakınca eğitimin tümünü takip etmek yeterlilikler açısından incelediğimde sıkıntılar olduğunu söyleyebilirim." (ÖE23)

Tablo11

Sürekli eğitim merkezleri fiziki imkânlarının yönetim tarafından dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Alınmaktadır	OE01, OE02, OE03, OE04, OE05, OE06, OE07, OE10, OE11, OE13, OE15, OE16, OE17, OE18, OE19, OE20, OE21, OE22, OE23, OE25	20
Kısmen alınmaktadır	OE08, OE09, OE12, OE14	4
Alınmamaktadır	OE24	1

Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Sahip Olunan Fiziki İmkânların Değerlendirilmesi

Tablo 11'e göre fiziki imkânların ihtiyaçlar kapsamında dikkate alınma düzeyini; 20 öğretim elemanı "alınmaktadır", 4 öğretim elemanı "kısmen alınmaktadır" ve 1 öğretim elemanı "alınmamaktadır" biçiminde değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarının %84'ü eğitim verilen mekânların kendi ihtiyaçlarına ve kursiyer ihtiyaçlarına yönelik dikkate alındığı ifade etmişlerdir. Fiziki olanaklarla ilgili yapılan çalışmalar özetle; önerilere göre revize etme, ihtiyaçların karşılanmasına yönelik hızlı ve etkin çalışmalar yapma vb. olarak sıralanmıştır. Yaşanan sıkıntılar; lojistik ve donanımsal desteğin merkezden uzak birimlere ulaştırılamaması, başka birimlere ait yapıları kullanmakla ilgili yaşanan zorluklar, alt yapısal aksaklıklar, kurslar açıldıktan sonra ortaya çıkan sorunlara ilgisiz kalınması olarak değerlendirilmiştir.

Öğretim elemanlarının fiziki imkânlarla ilgili değerlendirmeleri ağırlıklı olarak olumlu yönde olmuştur. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının fiziki yapıya ilişkin beklentilerinin olduğu ancak bu beklentilerin gerçekleştirilmesine yönelik esas sorumlu olarak kurum yönetimini değil, üst yönetimi gördükleri şeklinde bir hissin arka planda olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

"Evet, sınıfın ve binanın fiziksel yapısını bizlerin önerilerini de dikkate alarak revize ediyorlardı." (OE05)

"Şu an eksik olarak bir şey yok. Herhangi eksik bir şey olduğunda her türlü desteği yine alıyoruz. Yönetim bu konuda çok hassastır. Mesela ders aralarında çay içebileceğimiz bir yer ilk başlarda yoktu ama zamanla bunların hepsi oldu yani. İhtiyaca göre her türlü ihtiyaç karşılanıyor." (OE07)

"İdare eder, gördüğümüz gibi şu an başka bir birimin binasını kullanıyoruz. Daha iyileştirilebilir." (OE09)

"Çoğu kez evet. Ancak zaman zaman alt yapısal bazı sıkıntılar yaşanmaktadır internet bağlantısı dersliklerdeki ses yankılanması vs . gibi. Çok majör problemler olmamakla birlikte bunlarında dikkate alınacağından eminim." (OE14)

"Her ihtiyaç en kısa sürede giderilmektedir." (OE19)

"Evet, var yani, şey olarak sınıflar gayet güzel güzel yani mesela bilgisayarımız var, şeyimiz var, yani her türlü internette video gibi şeyler de olabiliyor. Çıkıyoruz mesela çıkınca çay kahve her türlü ikram ne

bileyim pasta tarzı, yani o sırada sohbet de oluyor gayet iyi yani ben gayet beğeniyorum yani. Üniversitenin çoğu yerinden iyidir yani. O kat tamamen onlara ait.” (ÖE21)

“Valla dershaneden daha daha iyi yani. Dershanede mesela sık sık öğrenciler oturuyorlar. Küçük odalar mesela. Beğendim oraları. Tabi daha güzel var ama bu güzel yani.” (ÖE22)

“Yani şu aşamada iyi. İlk aşamada ciddi problemler vardı. Benim de yönlendirmelerim olmuştu. Şu aşamada benim şikâyetim yok. ... hepsi dikkate alındı. Ve şimdi kursiyerler gerçekten çok rahat bir şekilde bir eğitim alıyor. İlk eğitimi yapan kişi olduğum için olması gerektiğini düşünüyordum. İlk eğitimi yapan kişiydim ben ve ilk yönetim kurulunda falan olmadığım halde o yaşadıklarımıza bağlı olarak çok da kalabalık bir gruba XXX ilindeki bir gruba ve etkin bir gruba yönelikti eğitimimiz. Orada baya önerilerim oldu. Onlarda dikkate aldılar.” (ÖE23)

“Aşlında buna dikkat edildiğini söylemek zor bizim örneklerimiz açısından. Genelde tabi üniversite içerisindeki fiziki yapının da darlığı, çok fazla etkinlik veya organizasyon olmasının neticesinde bazen eğitimin yapılacağı uygun bir sınıfı bulmak bile sorun olabiliyor. Ama bunun dışında elbette ki ne olursa olsun eğer bu eğitimi vermek için açılıyorsa buna uygun fiziksel bir mekânın da ortaya konması gerekiyor. Bu anlamda biraz sıkıntı yaşadığımızı söylemek mümkün. Şöyle ki mesela uygun bir sınıf olsa da eğitimler genelde hafta sonu olduğu için öğrencilerin, katılımcıların ders aralarında mesela rahatlayabilecekleri, ihtiyaçlarını giderebilecekleri imkânlar çok kısıtlı oluyor. Açık kantin yok, işte bu okulun dışında yer alan yeme içme alanları kapalı hafta sonu olduğundan dolayı. Böyle sıkıntılar olabiliyor bu tabi her yer için geçerli değil ama bizim örneğimiz için böyle bir durum söz konusu.” (ÖE24)

Sonuçlar

Bu bölüm içerisinde; araştırma problemine yönelik alt problemler aracılığı ile elde edilen bulgulara dayalı olarak amaç, örgütsel yapı ve süreç biçimindeki boyutlar kapsamında öğretim elemanı değerlendirmelerine göre elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir.

Amaç boyutu

1. Öğretim elemanlarının yarıya yakını sürekli eğitim merkezlerinde verdikleri eğitimlerin yaşam boyu öğrenmenin tüm amaçlarına hizmet ettiğini belirtmiştir.
2. Öğretim elemanlarının tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinin amaçlarına uygun olarak kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alındığını belirtmiştir.
3. Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası sürekli eğitim merkezlerinin verdiği hizmetlerle birey, kurum ve toplum bakımından olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

Örgütsel yapı boyutu

1. Öğretim elemanlarını tamamına yakını mevcut örgütsel yapının uygun olduğunu belirtmiştir.
2. Öğretim elemanlarının yarıya yakını mevcut örgütsel yapının özerk olduğunu belirtmiştir.

3. Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası mevcut örgütsel yapının görevleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

4. Öğretim elemanlarının yarıya yakını mevcut yasal düzenlemeler ve bütçe konusunda sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Süreç boyutu

1. Öğretim elemanlarının tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerindeki eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında dikkate alındığını belirtmiştir.

2. Öğretim elemanlarının tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinde verilen görevler için yaşam boyu öğrenme içeriğinin gözetildiğini belirtmiştir.

3. Öğretim elemanlarının tamamına yakını sürekli eğitim merkezleri yöneticilerinin fiziki imkânlar konusunda çaba sarf ettiğini belirtmiştir.

Öneriler

Bu bölümde; araştırma bulguları ve sonuçlarına dayalı olarak ilgili merkezlerde görev yapan öğretim elemanlarının daha etkili çalışmalar yürütebilmeleri adına şu öneriler sıralanabilir.

1. Yaşam boyu öğrenme kapsamında öğretim elemanlarının verdikleri eğitimlerde amaç boyutunda çeşitlilik görülmektedir. Mevcut durumun sürdürülebilmesi ve toplumun daha fazla ilgisini çekecek eğitim hizmetlerinin uygulamaya dâhil edilebilmesi için eğitim önerilerine açık olmak ve bununla ilgili kurumsal bir yapı oturtmak olumlu bir etki oluşturabilir.

2. Örgüt paydaşlarının örgütün yapısına uygun bir biçimde kendi amaç ve beklentilerinin gerçekleştiğini görmeleri, örgütsel bütünleşmede ve verilen hizmetin niteliğinin artmasında ayrı bir rolü vardır. Öğretim elemanlarının bu açıdan iş doyumlarını sağlayacak tedbirlerin alınması kurumun çekim noktası haline gelmesine yardımcı olabilir.

3. Öğretim elemanları ağırlıklı olarak verilen hizmetlerle birey, kurum ve toplum bazında katkı sağlandığına inanmaktadırlar denilebilir. Bu durumun bilimir, görünür ve duyulur hale getirilmesi ile her bir örgüt paydaşının kurum için yüklediği anlama ayrı bir katkı sağlamasından bahsedilebilir.

4. Mevcut örgütsel yapı çoğu öğretim elemanı tarafından uygun bulunsa da yaşam boyu öğrenme kapsamında karar sürecinin hızlı işleminin sonuca olan etkisiyle ilgili olarak yapılan değerlendirme dikkate alınmaya değerdir denilebilir ve bu değerlendirmeden hareketle örgütsel yapının daha hızlı ve doğru kararlar alacak biçime dönüştürülmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

5. Özerklik noktasında açılacak kursların belirlenmesinde sağlanacak esneklik ve müdahalelerin azaltılması, öğretim elemanlarının bu noktada daha etkin olmaları ve fırsatları yakalamaları adına önerilebilir.

6. Örgütsel yapı ile ilgili genel anlamda öğretim elemanları bakımından bir memnuniyet durumu görülse de bazı iletişim problemlerinin ortaya çıkarılmasına ve giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının sağlayacağı faydalardan söz edilebilir.

7. Araştırma bulguları ve sonuçlarına dayalı olarak öğretim elemanlarının motivasyonunda önemli bir yeri olan özlük hakları ile ilgili bazı eksikliklerin giderilmesine yönelik yasal düzenlemeler ve bütçe üzerinde çalışmalar yapmanın ve bu konudaki sorunları çözmenin önemi vurgulanabilir.
8. Öğretim elemanlarının YBÖ kapsamında yürütülen eğitim süreçlerinde dikkate alınmasını bekledikleri bir takım durumlardan söz etmek mümkündür. Bu durumların pek çok eğitim içeriği veya branş için çözümlendiği söylenebilir de problem yaşanan bazı özel durumlar olduğu görülebilmektedir. Bu sıkıntılı alanların ortaya çıkarılması ve çözüm çalışmalarının yapılması önerilebilir.
9. Yapılan görevlendirmelerde öğretim elemanı kaynağının YBÖ çerçevesine uygun olarak belirlenmesine yönelik olumlu bir bakış açısından söz edilebilir. Ancak yine de bu konuda daha titiz davranılması küçük problemlerin büyümeden çözülmesi adına önerilebilir.
10. Öğretim elemanları değerlendirmelerine göre YBÖ bağlamında fiziki yapıyla ilgili genel bir memnuniyet olmakla birlikte özellikle lojistik sorunların çözümüne yönelik çalışmaların yapılması ve uzak birimlerin ihtiyaçlarına duyarsız kalınmaması önerilebilir.

Kaynakça

- Armstrong, M. (2013). *How to manage people* (3. Baskı). Londra: Kogan Page Limited.
- Arslan, H. (2010). How to improve effectiveness in public schools. *2nd International symposium on sustainable development*, (301 – 310), 8 – 9 Haziran 2010. Saraybosna http://eprints.ibu.edu.ba/711/1/ISSD2010Socialscience_p301-p310.pdf (04.09.2013).
- Aspin, N., D. ve Chapman, J., D. (2007). Lifelong learning: concepts and conceptions. Aspin, D., N. (Ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning* (Dijital Baskı) içinde (19 – 38), ISBN 978-1-4020-6193-6. The Netherlands: Springer. <http://www.springer.com/education+%26+language/book/978-1-4020-6192-9> (07.07.2012).
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DPT (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf (17.11.2012).
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 10, 16 – 28. <http://www.sbed.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/119/123> (20.08.2013).
- Duman, A. (2006). *Yetişkinler eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62 (1), 107 – 115. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x/epdf> (05.10.2016).
- EUA – European University Association (2008). *European universities' charter on lifelong learning*. Brüksel: European University Association. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities__Charter_on_Lifelong_learning.pdf (25.04.2013).
- Karşlı, M., D. (2004). *Yönetmelik etkililik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Lau, J. (2006). *Information literacy concepts. guidelines on information literacy for lifelong learning – final draft*. Consultado en, 8. Meksika – Veracruz: Veracruz Üniversitesi. <http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/Ifلاغuidelines.pdf> (27.11.2013).
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin Eğitimi)* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Saruhan, Ş., C. (2012). Yönetim ve yönetici. Baraz, B. ve Şakar, A., N. (Ed.), *İşletme yönetimi* (1. Baskı) içinde (2 – 35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi* (H.U. Journal of Education). 30, 201 – 210. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200630HALUK%20SORAN.pdf> (06.04.2013).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı) içinde (98). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2017). *Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

“Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” İsimli Projenin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Bilgi Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Mehmet ÇABUK¹

Feyza UÇAR ÇABUK²

Özet

Yeşil kimya, kimyasal ürünlerin çevre ve insan sağlığına zararlarını önleyici yöntemleri kapsamaktadır. Projede, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının yeşil kimya uygulamalarıyla çevreye yönelik bilgi düzeylerinin artırılması amaçlanmaktadır. “Yeşil Kimya İle Çevreyi Koruyorum” adlı proje, 2016 yılında Isparta’da ilk kez uygulanmış ve TÜBİTAK 4004-Doğa ve Bilim Okulları proje grubu içerisinde desteklenmiştir. Projeye Isparta’nın Keçiörlü İlçesi’ndeki okul öncesi eğitime devam eden 35 deney, 34 kontrol grubu olmak üzere 69 çocuk katılmıştır. Proje boyunca çocuklara sekiz günlük (günde ortalama 90 dakika olmak üzere toplamda 720 dakika) yeşil kimya uygulamalı çevre eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. Proje uygulamalarının etkisi doğrultusunda deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Projeye katılan çocuklara ön son ve izleme testleri uygulanmıştır. Sonuçlara göre, “Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” adlı projenin okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik bilgi düzeyini arttırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, okul öncesi, yeşil kimya.

Investigation of Efficiency of The Project Entitled “I Protect The Environment with Green Chemistry” on Preschool Children’s Knowledge Level about The Environment

Abstract

Green chemistry covers the preventive methods which protect the environment and human health from the hazardous effects of chemical products. The aim of this project was to improve the level of knowledge about the environment of children aged 5-6 via green chemistry implementations. "I Protect the Environment with Green Chemistry" project has been applied for the first time in Isparta in 2016 and supported by the TUBITAK 4004-Nature and Science School project group. Sixty nine children (34 from control group and 35 from experiment group) continued to the preschool education in Keçiörlü/Isparta attended to this project. Environmental education activities including green chemistry implementations were applied to children as 90 minute periods per day and 720 minutes in total throughout the eight-day project. An experimental study was carried out in order to the effect of the project on children’s knowledge about the environment. Pre, post and attention tests were applied to children attended to the project. According to the results obtained, the level of knowledge of pre-school children about the environment increased with the "I Protect the Environment with Green Chemistry" project.

Keywords: Environmental education, preschool, green chemistry.

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi, Senirkent Meslek Yüksekokulu.

² Milli Eğitim Bakanlığı.

Giriş

Teknolojinin hızla gelişimi ile ozon tabakasının incelmeye başlaması, küresel ısınmanın artması, insan sağlığını tehdit eden kanserojenlerin çoğalması, fosil yakıtların tükenmesi ve su yetersizliği gibi bazı çevresel sorunlar da beraberinde gelmiştir (Bare, 2003). Çevre kirliliği, doğal dengeyi bozan ve kaynağı insanlar olan ekolojik zararlardır. Çevre kirliliğini önlemeye yönelik doğal malzemelerin kullanıldığı, çevresel kirlilik oluşturmeyen, toksit içermeyen ve doğada kendiliğinden çürüyebilen ürünlere yönelik faaliyetler günümüzde oldukça önemli hale gelmiştir. Bu faaliyetleri kapsayan yeşil kimya, temel olarak çevreyi korumayı amaçlayan aktiviteleri içermektedir (Yücel, 2008). Bununla beraber yeşil kimya biliminin yaşam kalitesi, insan refahı ve sürdürülebilir bir gelişim üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır.

Yeşil kimya ilk olarak 1990 yılında endüstriyel sonradan temizlemek yerine kirliliği kaynağında azaltmaya ya da yok etmeye çağırarak kirlilik engelleme hareketi olarak başlamıştır. Yeşil kimya ucuz, güvenli ve doğaya karşı bilinçli bir yolla araştırma ve üretim olanağı sağladığından, endüstride yer almaya başlamıştır. Günümüzde bilinçli tüketiciler aldıkları ürünlerin üretim süreçlerinin daha yeşil ve daha sürdürülebilir olmasını talep etmektedirler. Yeşil kimya; çürümenin oluşumu, doğal kimyasal maddelerin kullanımı, zehirli ya da tehlikeli kimyasal maddelerin azaltılması, atık oluşumunun önlenmesi, geri dönüşümün ve enerji tasarrufunun sağlanması ve çevre kirliliğinin önlenmesine yönelik çalışmaları içermektedir (Gerçek, 2012).

Yeşil kimyada temel ilke; çevre kirliliği ile mücadele etmek ve çevreyi kirletmemektir. İnsanlar başta olmak üzere tüm canlıların ihtiyacı, temiz bir çevrede yaşama devam edebilmektir. Temiz çevre ortamını korumak ve yaşatmak için yeşil kimya bilincine sahip kişilerin varlığı büyük önem taşımaktadır (Wardencki ve Curyo, 2004). Yeşil kimya, disiplinlerarası bir farkındalık gerektirmektedir. Yeşil kimya amaçlarına ulaşmak için kimyacılar, üretim, işletme, sağlık, çevre uzmanları ve eğitimciler gibi disiplinler arası bir çalışma grubuna ihtiyaç duymaktadır. Yeşil kimya eğitiminin çok disiplinli yaklaşımı bireylerin disiplinler arası iletişim yeteneklerini artırır. Çevre kirliliğinin önüne geçmek için ilk basamak, günümüz ve gelecek nesillerini yeşil kimya alanında eğitmektir.

Okul öncesi dönem, çevre eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocukların öğrenme hızları, çevreye yönelik merakları, hareket etme ve oyun ihtiyaçları, çevresel unsurlara sempati ile yaklaşımları gibi etkenler sonucunda yaşamın ilk yılları çevreyi tanıma ve çevreye yönelik duyarlılık geliştirmede kritik bir öneme sahiptir (Ayvaz ve Öztürk, 1999; Essa ve Young, 2003; Russo, 2001; Vadala ve Bixler, 2007). Çocukların deneme-yanılma yoluyla öğrenmeleri ve çevre eğitimi projelerinin de bunu sağlayabilmesi, küçük çocuklar için kısa ve uzun süreli önemli etkiler oluşturabilmektedir (Sabo, 2010). Uzun süreli etkilerine örnek olarak, 3-5 yaş arasındaki çevre eğitimine katılan çocukların, ilköğretim 4. ve ortaokul 6. sınıfa geldiklerinde, bu eğitim programına devam etmemiş akranlarına göre açık alanda oyun oynamayı ve hayvanları daha çok sevdikleri, çevre ile daha çok etkileşime girdikleri görülmüştür (Robertson, 2008). Kısa süreli etkiler açısından da Orman Okulu Projesi kapsamında 4-8 yaş grubu çocuklarla yapılan çalışmada, oyunlar, problem çözme ve yaratıcı düşünme etkinliklerinden oluşan programın çocukların çevreyle ilgili bilgilerini, farkındalıklarını arttırmanın yanı sıra kendilik gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Swarbrick ve Eastwood, 2004).

Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen çevre eğitimine yönelik deneysel çalışmaların son on yılda önemli bir artış gösterdiği görülmektedir (Ahi, 2015; Dilli ve Bapoğlu, 2015; Gülay-Ogelman ve Durkan, 2014; Koçak Tümer, 2015; Kurt Gökçeli, 2015). Örnek olarak, Tipitop ve Arkadaşları ile Toprağı Tanıyoruz isimli proje, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik dokuz günlük bir toprak eğitimi projesidir. Bu projede, toprağın önemi, işlevi, toprağın altında, üstünde yaşayan hayvanlar, toprağın altında üstünde yetişen bitkiler, erozyon kavramları ele alınmaktadır. Tipitop ve Arkadaşları ile

Toprağı Tanıyoruz isimli proje TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları Proje Grubu içerisinde 2009-2015 yılları arasında altı kez desteklenmiş, çocukların toprakla ilgili bilgi düzeyini arttırmayı amaçlayan bir çevre eğitimi projesidir (Gülay, 2010; Gülay-Ogelman ve Durkan, 2015). Yapılan bu deneysel çalışmalarda, toprak eğitimi, geri dönüşüm, çevreyi tanıma, hayvanlar gibi konu başlıklarını ele aldığı görülmüştür. TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları tarafından desteklenen ve küçük çocuklara yönelik olan ve yeşil kimya uygulamalarıyla çevre bilincinin kazandırıldığı bir projeye rastlanılmamıştır. Buradan yola çıkılarak hazırlanan "Yeşil Kimya İle Çevreyi Koruyorum" adlı proje, 2015 yılının mayıs ve haziran aylarında Isparta'da ilk kez uygulanmış ve TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları proje grubunda desteklenmiştir. Projede, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının yeşil kimya uygulamalarıyla çevre ile ilgili bilgi düzeylerini arttırmak amaçlanmaktadır. Bu proje, Türkiye'de TÜBİTAK tarafından desteklenen, okul öncesi dönem çocuklara yönelik bir yeşil kimya uygulamalarıyla çevre eğitim projesi olması nedeniyle özgün bir değere sahiptir. Projenin bu konu ile ilgili ileriki yıllarda yapılacak olan çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Küçük çocuklara yönelik farklı çevre konularında çalışmaların artmasına, yeni programların oluşturulmasına, konu ile ilgili ölçme araçlarının gelişmesine destek olabileceği düşünülmektedir. Deneysel desende hazırlanmış projedeki temel amaç sorusu şu şekildedir: Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum Projesi'nin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının ön, son test ve izleme test ölçümlerindeki çevreye yönelik bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Temel amaç doğrultusunda deneysel desende hazırlanmış projedeki alt amaçları şu şekildedir:

- Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum Projesi'nin uygulandığı deney grubunun ön, son test ve izleme test ölçümlerindeki çevreye yönelik bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum Projesi'nin uygulandığı kontrol grubunun ön, son test ve izleme test ölçümlerindeki çevreye yönelik bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Materyal ve Metot

"Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum" isimli projenin etkisini ortaya koymak amacıyla kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar, en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlerler (Cohen ve Manion, 1997; Gay, 1996). Deneysel desenin uygulanmasında, öncelikle deney ve kontrol gruplarına ön-test yapılmıştır. Ardından program uygulanmış, program tamamlandığında son-testler yapılmıştır. Son testten iki hafta sonra da deney ve kontrol grubuna izleme testi uygulanmıştır. Son test ile izleme testleri arasında iki hafta sürenin olmasındaki temel neden, program takvimine göre okulların yaz tatiline girmeleridir. Çalışmada, bağımlı değişken yeşil kimya uygulamaları ile çevre bilgi düzeyidir.

Çalışma Grubu

Projenin çalışma grubunda Isparta'nın Keçiözümlü İlçesi'nde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundan 47 erkek (%68.1), 22 kız (%31.9) olmak üzere 69 çocuk yer almıştır. Çocukların 34'ü (26 (%76.5) erkek, 8 (%23.5) kız) deney grubunda, 35'i (21 (%60.0) erkek, 14 (%40.0) kız) kontrol grubunda yer almaktadır. Çocukların yaş ortalaması 5 yaş, 6 ay, 23 gün'dür (en az 5 yaş, 20 gün; en çok 5 yaş, 11 ay, 3 gün'dür).

Projenin uygulama yapıldığı Isparta'nın Keçiborlu ilçesi MEB okullarında daha önce çevreyle ilgili herhangi bir proje gerçekleştirilmemiştir. Örneklem grubu belirlenirken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, evreni oluşturan her birimin örneklem içinde eşit seçilme olasılığı vardır (Karasar, 2009).

Deney grubundaki çocuklara “Yeşil Kimya İle Çevreyi Koruyorum” isimli proje uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir çevre eğitimi projesi uygulanmamış, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre etkinlikler yürütülmüştür.

Veri toplama aracı

Yeşil Kimya Başarı Testi: Bu proje kapsamında geliştirilen başarı testinde yedi madde, power-point şeklinde yer almaktadır. Sorular, projede yer alan konu alt başlıklarına (doğal kimyasal maddeler, zararlı kimyasal maddeler, geri dönüşüm, enerji tasarrufu, çürüten-çürümeyen maddeler) göre hazırlanmıştır. Her maddede doğru cevaplar 2, yanlış cevaplar 1 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçme aracı çocukların yeşil kimya uygulamaları ile çevreye yönelik bilgi düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Ölçme aracının farkındalık ve tutum değişkenleri yerine bilgi değişkeni esas alınarak hazırlanmasındaki temel neden, uygulanan programın yeşil kimya aracılığı ile çocukların çevreye yönelik bilgi düzeylerini arttırmak amacını taşımasıdır. Program sekiz günlük kısa bir program olduğu için farkındalık ve tutum değişkenleri ele alınmamıştır. Çocuklarda çevresel farkındalık ve tutumlarını arttırmak adına daha uzun süreli programlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Başarı testinden alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 14'tür. Ölçme aracıdaki soruların tamamı kapalı uçludur. Her konudan bir soru yer almaktadır. Ölçme aracıyla ilgili sorular belirlenirken programdaki konular esas alınmıştır. Program konularına paralel sorular belirlenmiştir. Böylece programın içeriği dışında farklı konu başlıklarıyla ilgili çocukların değerlendirilme ihtimalinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.

Testle ilgili proje öncesinde ifade ve kapsam açısından okul öncesi eğitimi, fen eğitimi konularında araştırmalar gerçekleştiren beş öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünün ardından ölçme aracıyla ilgili on çocuk ile bir pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmasının ardından okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundan otuz kişilik bir gruba ölçme aracı iki hafta arayla uygulanarak test tekrar test analizi yapılmıştır. Test tekrar test analizi sonucunda yapılan korelasyon analizine göre iki ölçüm arasında .82 düzeyinde yüksek düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Ölçme aracıyla ilgili cronbach alpha kat sayısı .80 olarak belirlenmiştir. Testle ilgili örnek bir madde şu şekildedir: Ekranda gördüğün resimlerden hangisi çürür? (Slaytın sağ tarafında elma resmi, sol tarafında cam şişe resmi yer almaktadır). Yeşil Kimya Başarı Testi, çocuklara sınıf ortamı dışında bireysel olarak uygulanmıştır. Test, çocuklara proje ekibindeki araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Uygulama

Projede, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına yönelik bilimsel etkinliklerle yeşil kimya konulu basit bilimsel uygulamalar yapılmış ve geri dönüşüm, çürüme, enerji tasarrufu, doğal kimyasal maddeler, zararlı kimyasal maddeler ele alınmıştır. Yeşil kimya kavramı, çevre eğitimiyle bütünleştirilerek ele alınmıştır. Yeşil kimyanın temel ilkesinde olduğu gibi çevreyi kirletmemek ve sürdürülebilir çevre için uygulamalar yapmak hedeflenmiştir. Uygulama boyunca toplamda 15 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin birçoğunda birden fazla konuya değinilmiştir. Örneğin çürümenin kavratıldığı bir etkinlik, geri dönüşüm ile birlikte aktarılmıştır. Konulardan geri dönüşüm 6, çürüme 5, doğal kimyasal maddeler 5, zararlı kimyasal maddeler 5, enerji tasarrufu 5 etkinlikte uygulanmıştır. Ek A'da bazı etkinliklere ait fotoğraflar verilmiştir.

Çocukların basit bilimsel olguları fark etmeleri sağlanıp araştırma ve sorgulama becerileri geliştirmeyi hedefleyen etkinlik uygulamaları, pilot etkinlikle birlikte sekiz gün sürmüştür. Pilot etkinliğin amacı, çocuklarla tanışmak, çocukları proje uygulamaları ile tanıştırmak ve çocukların genel bilgi düzeylerini ortaya koymaktır. Pilot etkinlik ile çocuklarla öğretmenler arasında iletişimi arttırarak proje uygulamalarının daha akıcı ve rahat bir süreçte devamını sağlamak amaçlanmıştır. Proje, deneyime dayalı öğrenme ile hazırlanmıştır. Deneyime dayalı öğrenme, çocukların doğal ortamlarda, gerçek durumları gözlemleyerek, inceleyerek ve sürece katılmasıyla gerçekleşen etkili bir öğrenme şeklidir (Yoon, 2000). Örnek bir etkinlik şu şekilde özetlenebilir: Açık alanda yapılan etkinlikte çocuklarla birlikte üç çukur açılmış ve elma, cam şişe ve plastik şişe toprağa bırakılarak üzerleri kapatılmıştır. Çocuklara herhangi bir bilgi verilmemiş, açık uçlu sorular sorulmuş ve düşünmeleri istenmiştir. Beş gün sonra aynı yere gidilmiş ve toprak açılmıştır. Değişimi çocuklar fark etmiş ve çürümeyi kavramışlardır.

Projede, sekiz gün boyunca gözlem, alan gezisi, deney, oyun, sanat ve drama olmak üzere farklı etkinlik türleri uygulanmıştır. Bazı etkinlik uygulamalarında birden fazla etkinlik türünden yararlanılmıştır. Uygulama günleri boyunca 5 gözlem, 4 alan gezisi, 5 deney, 4 oyun, 5 sanat ve 6 drama etkinliği yapılmıştır. Pilot etkinlik dahil olmak üzere her etkinlikte bir öğretmen, iki rehber ve bir hemşire görev almıştır. Projede ayrıca eğitimin devamlılığının sağlanması amacıyla aile katılımı etkinliklerine de yer verilmiştir. Proje kapsamında, etkinliklere paralel her gün ailelere dikkat çekici bilgilendirme yazıları ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gönderilmiştir. Projede 10 aile katılımı etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler, Gonca Anaokulu'nun bahçesi, Keçiözümlü İlçe Ormanlık Bölge Mesire Alanları, Süleyman Demirel Üniversitesi Gül Bahçesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Ziraat Fakültesi laboratuvarı ve ilçe meydanında uygulanmıştır. Etkinliklerin 9'u açık alanda, 6'sı kapalı alanda gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi

Çalışmanın veri analizinde, deney ve kontrol gruplarının ön, son ve izleme testleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi için İlişkili Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Hangi ölçümler arasında farklılığın olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Tekniklerinden Bonferroni Testi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve İzleme Testleri Ölçümlerine Yönelik Betimleyici İstatistikler

Ölçümler	N	\bar{X}	S
Ön test	34	10.06	2.33
Son test	34	13.35	.59
İzleme testi	34	13.44	.56

Tablo 2

Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve İzleme Testleri Ölçümlerine Yönelik Betimleyici İstatistikler

Ölçümler	N	\bar{X}	S
----------	---	-----------	---

Ön test	35	10.94	.93
Son test	35	11.46	1.09
İzleme testi	35	11.23	.68

Tablo 3

Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve İzleme Testleri Ölçümlerine Yönelik İlişkili Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Denekler arası	78.755	33	2.387		
Ölçüm	252.725	2	126.363	67.653	.000*
Hata	91.015	33	2.758		
Toplam	422.495	68	-		

Tablo 3'de deney grubunun ön, son ve izleme testleri ölçümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(2-33) = 67.653$, $p < .01$). farkın hangi ölçümler arasında olduğunu değerlendirmek amacıyla yapılan Post Hoc tekniklerinden Bonferroni testine göre izleme testi puan ortalamasının, son test ve ön test puan ortalamalarına göre daha yüksek, son testin de ön testin puan ortalamasından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'de kontrol grubunun ön, son ve izleme testi ölçümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F(2-68) = 3.337$, $p > .05$).

Tablo 4

Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve İzleme Testleri Ölçümlerine Yönelik İlişkili Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Denekler arası	39.390	34	1.159			
Ölçüm	4.648	2	2.324	3.337	.060	
Hata	47.352	68	.696			
Toplam	91.39	104	-			

1: ön test, 2: son test, 3: izleme test

Tartışma

Okul öncesi dönemde çevre bilincinin kazandırılması verilecek eğitimle yakından ilgilidir. Çevreye karşı duyarlı ve bilinçli insanların yetiştirilmesini sağlayacak çevre eğitimi uygulamaları gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin çevreye yönelik bilgi düzeylerini arttırmak ve çevre bilinci

oluşturmak için erken yaşta verilecek farklı temalarla çevre eğitimi kritik bir öneme sahiptir (Yalçın, 2013). Yeşil kimya, temel olarak çevreyi korumayı amaçlayan aktiviteleri içermektedir. Yeşil kimya temalı uygulamaların, yaşam kalitesi ve sürdürülebilir gelişim üzerinde etkileri bulunmaktadır (Çakmak ve Topal, 2012).

"Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum" isimli çevre eğitimi projesinin sonuçları, projenin 5-6 yaş grubundaki çocukların yeşil kimya uygulamaları ile çevreye yönelik bilgi düzeylerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada yeşil kimya uygulamalarıyla çocuklar, temiz çevre ortamını koruma ve yaşatma bilincini kazanmıştır. Çocukların geri dönüşüm malzemelerinden materyaller oluşturmaları, doğal kimyasallarla sınıflarını temizlemeleri, meyveleri toprağa gömerek çürümeyi keşfetmeleri, evlerinde ve sınıflarında enerji tasarrufunu sağlama konusunda oyun ve deney yapmaları çocukların çevreye yönelik bilgi düzeylerini arttırmada etkili olmuştur. Çocuklara, yeşil kimya uygulamalarının çevreyi korumayı ve çevreyi kirletmemeyi içeren faaliyetler olduğu kavratılmıştır. Projenin ölçme aracı olan başarı testiyle, çocukların çevreye yönelik bilgi düzeyleri ölçülmüş ve ön-test, son-test ve izleme testinin sonuçlarına bakılarak çevreye yönelik bilgi düzeyini arttırmada olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocukları için gerek ulusal gerekse uluslararası çevre eğitimi çalışmalarının, çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıkları üzerinde olumlu etkilere neden oldukları görülmektedir. Bu çalışmada ise çocukların yeşil kimya uygulamaları ile çevreye yönelik bilgi düzeyleri üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda yeşil kimya uygulamaları ile çevreye yönelik bilgi düzeyini arttırmayı amaçlayan bu tür bir proje örneğine ulaşılamamıştır. Bu nedenle uygulanan proje, okul öncesi dönemde çevre eğitimine yönelik uygulanan çalışmalarla tartışılmaktadır. Okul öncesi dönemde çevre eğitimine yönelik çalışmalara bakıldığında alan yazın taramasında, Türkiye'de yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. TÜBİTAK 4004 Doğa ve Bilim Okulları proje grubu içerisinde altı kez desteklenmiş olan, Gülay (2010) tarafından yapılan "Tipitop ve Arkadaşları ile Toprağı Tanıyoruz" isimli projede, toprak konulu etkinliklerle çocukların çevreyi tanımasını amaçlanmıştır. Projenin sonunda okul öncesi dönem çocuklarının toprakla ilgili bilgi düzeylerinde ve çevreye yönelik olumlu düşüncelerinde artış olduğu görülmüştür.

Türkiye'de yapılan ve çocukların gelişim düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği çevre eğitimi projelerinin de olumlu sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Örnek olarak, Ahi (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim programına destek olarak dahil edilen çevre eğitimi programının, 48-66 aylık çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisini incelemiş ve programın çocukların zihinsel gelişimlerine olumlu etkilerinin olduğunu belirlemiştir. Yurt dışında yapılan bir çalışmada, çocukların hem çevresel bilgi düzeyleri hem de çevresel tutumları ele alınmıştır. Karimzadegan (2015) tarafından İran'da gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 104 çocuğa çevre eğitimi programı uygulanmıştır. Program sonucunda, çocukların çevreye yönelik bilgilerinin ve olumlu çevre tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Yurt dışında uygulanan bir diğer çalışma olan İpek Böceği Projesi, Japonya'nın Kyoto şehrinde bulunan Takatsukasa Hoikuen Çocuk Bakım Merkezi'nde 4 yıl üst üste başarıyla uygulanmış ipek böceğini temel alan bir çevre eğitimi projesidir. İpek böceğinin, yerel endüstri ve kültür açısından değeri göz önünde bulundurularak oluşturulan bu projede öncelikle oluşturulan alanlarda gözlemler yapılmıştır. Tırtılın yaklaşık 25 günlük bir zaman içerisinde yaprakları yiyerek koza örmesi takip edilmiştir. Çocukların büyüteçle tırtılları izlemeleri teşvik edilmiştir. Bir kısım koza ile de parmak kuklalar, resim çalışması gibi sanat etkinlikleri yaptırılmıştır. Çalışma ile çocukların ipek böceğini tanıyarak çevreye yönelik bilgi düzeylerini arttırdıkları görülmüştür (Gülay-Ogelman ve Güngör, 2014).

Yukarıda belirtilen çalışmalarda görüldüğü gibi okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çevre eğitimi projelerinin ortak bulgusu; farklı uygulama örnekleriyle (toprak eğitimi, ipek böceği yetiştirme, ağaç yetiştirme gibi) çocukların çevreye yönelik tutum, farkındalık ve bilgi düzeyini arttırmada etkili olduklarıdır. “Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” isimli projede, yeşil kimya uygulamaları ile çocukların çevreye yönelik bilgi düzeyi artmaktadır. Bu bağlamda, projeden elde edilen bulgunun yukarıdaki araştırmalarla paralel olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmaların sonuçları ve konu ile ilgili literatür incelendiğinde; çocukların çevreye yönelik bilgi düzeylerinin artmasında eğitim çok önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde hızla artan çevresel sorunların çoğunluğunun insan kaynaklı olduğu düşünülürse, çevreye yönelik bireylerin davranışlarını değiştirmenin önemi görülmektedir. Okul öncesi dönem, bilgi kazanım ve davranış oluşturma en önemli dönem olmasından dolayı, bu yıllarda yeşil kimya uygulamalarıyla verilen çevre eğitiminin kalıcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Okul öncesi dönem, çocuklardaki merak ve keşfetme dürtülerinin en yoğun yaşandığı dönemlerden biridir. Gelişimdeki hızla paralel olarak merak ve keşfetme isteği ile çocuk, çevreye dönük davranışlar sergileyebilecektir. Çevreye duyulan istek, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatlarının sunulması ile etkin öğrenmeyi beraberinde getirebilecektir. Bu çalışma dahil olmak üzere konu ile ilgili önceden yapılmış çalışmalarda da deneysel çalışmaların çevre eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Yeşil kimya uygulamalarıyla çevre ile ilgili bilgi düzeylerini arttıran çocukların, ilerleyen yıllarında gelecek nesillere yeşil kimya ile çevre koruma konusunda daha detaylı bir bakış açısı kazandıracakları ve yeşil çevre oluşumuna büyük katkı sağlayacakları düşünülmektedir. “Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” projesi Türkiye genelinde, okul öncesi dönem çocuklarına yeşil kimya uygulamalarıyla çevre eğitiminin verildiği tek proje olması açısından önem taşımaktadır. Projede yer alan bazı sınırlılıklar doğrultusunda sonraki çalışmalarla ilgili şu öneriler sunulabilir:

“Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” isimli projenin sonraki uygulamalarında daha çok sayıda çocuğa ulaşılabilir. Bu çalışmada 69 çocuk ile çalışılmıştır. Son test ve izleme testi arasındaki sürenin 15 gün olması, çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır. Sonraki çalışmalarda, testler arasındaki zaman dilimi bir ay, üç ay gibi daha uzun bir süre şeklinde belirlenebilir. Program sekiz gün ve çocukların yeşil kimya uygulamalarıyla çevreye yönelik bilgi düzeyinin artırılması ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalarda program daha uzun sürede gerçekleştirilebilir. Ayrıca uzun süreli bir programda, çocukların yeşil kimya ile ilgili farkındalık ve tutum düzeylerinin artırılmasına odaklanılabilir. Türkiye genelinde yeşil kimya uygulamaları ile ilgili küçük çocuklara yönelik deneysel çalışmalar artırılabilir. Çevre eğitimine yönelik deneysel çalışmaların sonuçları, çocukların ilerleyen yaşlarında da takip edilebilir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çevreye yönelik tutum ölçekleri geliştirilebilir. Çevreye yönelik farklı konularda eğitim programları hazırlanabilir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çevre eğitimi projeleri ile ilgili bilgilendirilecekleri hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. MEB, Üniversiteler, Sivil Toplum Kuruluşlarının birlikte organize edebilecekleri, geniş kitlelere ulaşan çevre eğitimi programları hazırlanabilir.

Kaynakça

- Ahi, B. (2015). *Okul Öncesi Eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların "çevre" kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Doktora tezi, Ankara.
- Ayvaz, Z. ve Öztürk, M. (1999). *Okul öncesi çevre eğitimi*. Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları, Çevre Eğitimi ve Araştırma Vakfı, İzmir.

- Bare, J. C. (2003). The Tool For The Reduction And Assessment of Chemical And Other Environmental Impacts. *Journal of Industrial Ecology*, 6, 49-78.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge: London and New York.
- Çakmak, R. ve Topal, G. (2012). Kimya Öğretiminde Yeni Bir Kavram: Yeşil Kimya. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5(8), 359-371.
- Dilli, R. ve Bapoğlu, S. (2015). Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Anadolu'da Yaşamış Nesli Tükenmiş Hayvanların Öğretilmesinde Müze Eğitiminin Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 217-230.
- Essa, E., & Young, R. (2003). *Introduction to early childhood education* (3rd Canadian Ed). Ontario: Nelson.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research, competencies for analysis and application* (5th Edition). OHIO: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Gerçek, Z. (2012). Kimyanın Yeni Rengi Yeşil Kimya. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 50-53.
- Gülşay Ogelman, H. ve Durkan, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanan Toprak Eğitimi Projesinin Etkililiği: Tıptop ve Arkadaşları ile Toprağı Tanıyoruz 5. *ACED Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7, 122-140.
- Gülşay, H. (2010). *5-6 Yaş Çocukları Toprağı Tanıyor*. ISTEK-International Science and Technology Conference, 27-29 October, Sakarya University, 12-19.
- Gülşay-Ogelman, H. ve Durkan, N. (2014). Toprakla Buluşan Çocuklar: Küçük Çocuklar için Toprak Eğitimi Projesinin Etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 632-638.
- Gülşay-Ogelman, H. ve Güngör, H. (2014). *Çevreci okullar. Çocuk ve Çevre: Küçük çocuklar ve çevre eğitimi el kitabı*, Ankara: Eğiten Kitap, 70s.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Karimzadegan, H. (2015). Study of Environmental Education on Environmental Knowledge of Preschool Age Children in Rasht City, Iran. *Biological Forum - An International Journal* 7(1), 1546-1551.
- Koçak Tümer, N. B. (2015). *Okul öncesi çocuklar için "Çocuklar için çevre ölçeği"nin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, doktora Tezi, Ankara.
- Kurt Gökçeli, F. (2015). *Çevre eğitim programının 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara.
- Robertson, J. S. (2008). *Forming preschoolers' environmental attitude: lasting effects of early childhood environmental education*. Royal Roads University, Master Thesis, Canada.
- Russo, S. (2001). Promoting Attitudes Towards Environmental Education Depends on Early Childhood Education. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(4), 34-36.
- Sabo, H. M. (2010). *Why from early environmental education?* US-China Foreign Language, ISSN 1539-8080, USA, 8(2) (Serial No.87).
- Swarbrick, N., & Eastwood, G. (2004). *Self-Esteem and Successful Interaction as part of the Forest School Project*. Support of Learning, 19, 3, 142-146.

- Vadala, C. E., & Bixler, R. D. (2007). Childhood Play and Environmental Interest: Panacea or Snake Oil? *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 3-17.
- Wardencki, W., & Curyo, j. W. (2004). *Green Chemistry - Current and Future Issues*. Gdańsk University of Technology, Narutowicza, Poland, 11, 12.
- Yalçın, B. (2013). *Doğal çevreyi koruma programının okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkileri (Çanakkale il örneği)*. Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Yoon, S. H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea*. Doctoral Thesis, University of Pittsburgh.
- Yücel, S. (2008). Çevre Korumada Yeni Bir Slogan: Yeşil Kimya. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32,145-154.

Ekler

Ek A. Etkinlik uygulamalarına ait bazı fotoğraflar.





Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Yahya ALTINKURT¹

Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU²

Özet

Bu çalışmanın amacı, Kassing (1998b) tarafından geliştirilen Örgütsel Muhalefet Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Bu amaç doğrultusunda ölçek Muğla ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere iki kez uygulanmıştır. Birinci uygulamadan elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda orijinal ölçekle uyumlu 3 faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler, *yöneticilere ifade edilen muhalefet* (YM), *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* (MM) ve *okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet* (DM) olarak isimlendirilmiştir. Bu 3 faktör ölçeğin toplam varyansının %53.89'unu açıklamaktadır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "1-hiç katılmıyorum, 5-tamamen katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. İkinci uygulamadan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan 16 maddeden ve 3 faktörden oluşan yapı DFA ile incelenmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin iyi uyum sağladığı görülmüştür ($\chi^2/sd=2.45$, RMSEA= .077, NFI=.88, NNFI=.91, CFI= .93, IFI=.93, RMR= .078, SRMR= .077, GFI=.89, AGFI=.85). Ölçeğin güvenirliliği için madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Sonuç olarak, Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Türkçe çalışmalarda kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Muhalefet, örgütsel muhalefet, örgütsel muhalefet ölçeği.

Abstract

The purpose of this study is to adapt the Organizational Dissent Scale developed by Kassing (1998b) to Turkish. With this purpose the scale is applied two times to teachers of primary, secondary and high schools in Muğla. With the data collected from the first application explanatory factor analysis (EFA) is done. At the end of EFA a structure consisting of 3 factors is emerged. These factors are labeled according to the original scale: articulated dissent (AD), lateral dissent (LC) and displaced dissent (DD). These 3 factors account for 53.89% of the total variance. The scale consists of 16 items. The scale items are scored from "1-totally disagree to 5-totally agree". With the data collected from the second application, confirmatory factor analysis (CFA) is conducted. 16 items 3 factors structure emerged as the result of EFA is analyzed via CFA. At the end of analysis it is possible to say that scale has acceptable goodness of fit indexes ($\chi^2/sd=2.45$, RMSEA= .077, NFI=.88, NNFI=.91, CFI= .93, IFI=.93, RMR= .078, SRMR= .077, GFI=.89, AGFI=.85). For the reliability of the scale, item total correlations and Cronbach's Alpha internal consistency coefficients are analyzed. Consequently, it is decided that the adapted form of Organizational Dissent Scale is a valid and reliable tool which can be used in Turkish studies.

Keywords: Dissent, organizational dissent, organizational dissent scale.

¹ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

² Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Giriş

Örgütler, en genel tanımıyla, önceden belirlenen amaçların gerçekleşmesi için bir araya gelen insan topluluğudur. Her şey yolunda gittiğinde, sorunsuz ve etkili bir şekilde amaçlara ulaşılabilir. Ancak yolunda gitmeyen şeyler olduğunda çalışanlar, çeşitli nedenlerle farklı tepkiler gösterebilmektedir. Bu tür durumlarda çalışanlar, örgüte olan sadakatlerinden dolayı bazen tolerans gösterebilmekte, bazen bunlara müdahale edebilmekte, bazen ise örgütten ayrılmayı ya da yer değiştirmeyi düşünebilmektedir. Hirschman (1970) bu örgütsel sorunlar karşısında takınılan tavrı *çıkış, ses ve sadakat (exit, voice and loyalty)* şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Sadakat her ne kadar olumlu bir olgu gibi görünse de, sadakatten dolayı tolerans göstermek, bir anlamda sessiz kalmak ya da örgütten ayrılmak, örgütsel sorunların çözümü için işlevsel bir yol olarak görünmemektedir. Müdahalede ise birey, sorunları dillendirmekte ve çözüm önerileri getirmekte, diğer bir ifade ile ses çıkarmaktadır. Bu sesi Hirschman, (1970, 30) *örgütsel ses* olarak adlandırmaktadır. Örgütsel ses, örgüt içindeki uygulamaları, politikaları ve çıktıları değiştirme girişimi olarak tanımlanmaktadır. Bu girişimin nasıl olduğuna bağlı olarak örgütsel ses *aktif/pasif* ve *yapıcı/yıkıcı* olarak sınıflandırılmaktadır (Gorden, 1988). Örgütsel sorunlar karşısında takınılan bir tavır olarak ortaya çıkan örgütsel ses, yarım yüzyıllık geçmişinde haber uçuşma (*whistleblowing*), örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışı, şikayet (*complaining*), sosyal dışlanma (*social ostracism*) ve örgütsel muhalefet gibi birçok konuya temel oluşturmuştur (Brinsfield, Edwards and Greenberg, 2009).

Örgütsel muhalefet, tatmin edici olmayan koşullarda ortaya çıkan bir tür örgütsel ses olarak tanımlanabilmektedir. Ancak örgütsel sesin temel oluşturduğu diğer konular da göz önünde bulundurulduğunda, örgütsel muhalefetin örgütsel memnuniyetsizlikten kaynaklanan sesi ifade etme yollarından sadece biri olduğunu söylemek mümkündür (Kassing, 1998b, 2011). Örgütsel memnuniyetsizlikten kaynaklanan ses, şikayeti doğrudan dile getirmek, yönetimin dikkatini çekecek bir sorun, öneri ya da bir tehdit ortaya atmak şeklinde de olabilmektedir (Garner, 2013). Örgütteki memnuniyetsizlik yaratan durumlar bireyin tahammül sınırını aştığında ve genellikle tetikleyici bir olay ortaya çıktığında, muhalefet davranışları gösterilmektedir. Çalışan kendi özelliklerini, örgüt içindeki kişilerarası ilişkileri ve kendini örgütle ne kadar ilişkilendirdiğini göz önünde bulundurarak, muhalefet stratejisini seçmekte ve muhalefet davranışları sergilemektedir. Diğer bir deyişle, bireyin muhalefetini ifade edişinde, muhalefetin örgütte nasıl karşılanacağı önemli rol oynamaktadır (Kassing, 1998b).

Her ne kadar muhalefetin örgütte yaratacağı tepki muhalefetin ifade edilmesini etkiliyor olsa da, örgütsel muhalefetin, doğasına özgü olarak eleştirel bir tavır olduğunu söylemek mümkündür. Örgütsel muhalefet, örgüt içindeki egemen görüşten farklı bir bakış açısına sahip olmayı ve statükoya karşı durabilmeyi gerektirmektedir. Temel olarak muhalefet davranışları, mevcut koşullardan memnun olmamaktan kaynaklanmakta, birey memnuniyetsizliğini karşı çıkarak ve itiraz ederek dile getirmektedir (Kassing, 1998a). Başka bir ifade ile örgütsel muhalefet, örgütsel politikaların ya da uygulamalarının sorgulandığına ilişkin çalışan geri bildirimidir (Garner, 2012).

Örgütsel muhalefet, çalışanın örgütsel koşullardan kaynaklanan uyuşmazlıklarını, anlaşmazlıklarını ve karşıt düşüncelerini ifade etmesidir (Kassing, 1998a). Bu tanımda örgütsel muhalefete ilişkin üç öge ön plana çıkmaktadır: (1) Örgütsel muhalefet mutlaka birilerine ifade edilmelidir; (2) bu ifade, uyuşmazlık, anlaşmazlık ya da karşıt düşünce içermelidir; (3) bu ifade örgüt içi uygulamalara, politikalara ve süreçlere yönelik olmalıdır. Bu tanımda muhalefetin kime ifade edildiği belirtilmemektedir. Muhalefetin kime ifade edildiği, örgütsel muhalefetin en can alıcı kısmını oluşturmakta (Kassing, 2011) ve bireyin örgütsel muhalefet stratejisini ortaya koymaktadır. Birey, seçtiği strateji çerçevesinde muhalefetini yöneticilere (*articulated/upward*), meslektaşlarına (*antagonist/latent/lateral*) ya da örgüt dışındaki kişilere (*displaced*)

ifade edebilmektedir. Diğer bir deyişle, örgütsel muhalefette her koşulda, örgüt içi uygulamalara ilişkin çalışanın farklı düşüncelerinden dolayı bir karşı duruşu bulunmakta ve bu karşı duruşu birilerine ifade etmektedir. Muhalefetin kime ifade edildiği ise muhalefetin tanımını ve çerçevesini belirlemektedir. Kassing (1998b) çalışanların muhalefet stratejilerini üç boyutta ele almıştır. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

Yöneticilere ifade edilen (articulated/upward) muhalefet: Bu muhalefet türü çalışanın örgütle ilgili uyuşmazlıklarını, anlaşmazlıklarını ve karşıt düşüncelerini, örgüt içi uygulamaları etkileyebilecek olan kişilere ifade etmesidir. Diğer bir ifade ile hoşnut olunmayan durumları doğrudan yönetime ve yöneticilere söylemektir. Çalışanın muhalefetini üstlerine ifade etmesi için söylediklerinin samimi bir şekilde karşılanacağını bilmesi gerekmektedir. Yani çalışan, ifade ettiği düşünceleri sonucu cezalandırmaya maruz kalmayacağını bilirse muhalefeti üstlerine iletmektedir (Kassing, 1998a, 1998b, 2001). Bu muhalefet türünün Türkçe alanyazında *dikey muhalefet* (Ağalday, Özgan, Arslan, 2014; Dağlı, 2015; Özdemir, 2011), *açıkça belirtilmiş muhalefet* (Ağalday ve diğ., 2014) ve *açık muhalefet* (Korucuoğlu, 2016; Ötken ve Cenkeci, 2013) olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. *Dikey muhalefet* kavramsallaştırması alanyazında hem *ifade edilen (articulated)* hem de *yukarı doğru (upward)* sözcükleri (Kassing, 2011) kullanıldığı için yanlış değildir. Ancak kavram İngilizce alanyazında Hirschman'ın (1970) *ses (voice)* kavramsallaştırmasından temelini almakta ve *ifade edilen (articulated)* muhalefet şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kassing, 1998b). Kavramın netleştirilmesine ilişkin açıklamalara bakıldığında ise yönetsel uygulamaları değiştirme gücü olan kişilere ifade edilen muhalefet olduğu görülmektedir. Bu nedenle kavramın *yöneticilere ifade edilen muhalefet* olarak kullanılmasının daha doğru olduğu düşünülmektedir.

Meslektaşlara ifade edilen (antagonistic/latent/lateral) muhalefet: Çalışanlar muhalif görüşlerini yöneticilere ifade etme fırsatı, cesareti (Kassing ve Armstrong, 2002) ya da yolu bulamadığında, bu görüşlerini kendisi gibi örgütsel kararları etkileyemeyecek olan meslektaşları ile paylaşmaktadır (Kassing, 2001). Diğer bir deyişle muhalif tavır, birilerine ifade edilmekte ancak, bu kişiler örgütsel karar mekanizmasında etkili olmadıklarından muhalefet doğrudan görünmemektedir (Kassing ve Avtgis, 1999). Bu tip muhalefette çalışan muhalif olarak etiketleneneceğini bilmektedir. Genellikle çalışan uzmanlık, kıdem ve yakınlık gibi kendisini koruyacağını düşündüğü konumsal bir avantaja sahip olmasından ve muhalefetini ifade ettiği kişiler örgütsel kararları doğrudan etkileyemediğinden dolayı, cezalandırılmaya maruz kalmayacağını farkındadırlar (Kassing, 1998a, 1998b). Meslektaşlara ifade edilen muhalefet, Türkçe alanyazında *yatay muhalefet* (Dağlı, 2015; Ağalday ve diğ., 2014), *örtük muhalefet* (Özdemir, 2011) ve *gizli muhalefet* (Ötken ve Cenkeci, 2013) olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu muhalefet türü İngilizce alanyazında Gorden'ın (1988) *aktif yıkıcı ses (active destructive voice)* kavramından temellerini almakta ve tanımlanırken ilk olarak *düşmanca (antagonistic)* (Kassing, 1998a) sıfatının kullanıldığı görülmektedir. Kavram, kişisel fayda sağlamak ya da örgüt içi sinir bozucu durumları dışa vurmak için muhalefetin yönetimde etkisi olmayan kişilere zarar verici biçimde ifadesi olarak tanımlanmıştır (Kassing, 1998b). Yani bu tür muhalefet bir tür haber uçurma (*whistleblowing*) stratejisidir. Ancak örgütsel muhalefete ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları sırasında, bu boyut altında yer alan maddelerin kişisel yarar sağlama ve kimseye zarar verme amacı taşımadığı; bunun yerine, meslektaşlar arası şikayet ve eleştirileri, örgüt içerisinde sesli bir biçimde dile getirme amacına hizmet ettiği görülmüştür. Bu nedenle boyutun adı *gizil (latent)* olarak güncellenmiştir (Kassing, 1998b). Ancak gizli muhalefet kavramı, örgüt dışındaki kişileri de kapsayan bir kavramdır. Ayrıca bu çalışmada birinci boyut, *yöneticilere ifade edilen muhalefet* olarak isimlendirildiğinden, bu muhalefette çalışanın hoşnut olmadığı durumları kendisi gibi örgütsel kararları doğrudan etkilemeyecek olan meslektaşlarına ifade etmesinden dolayı, bu boyutun *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* olarak kavramsallaştırılmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

Okul dışı kişilere ifade edilen (displaced) muhalefet: Bu muhalefet türü *çıkış (exit)* tavrına benzemektedir. Çalışan memnuniyetsizliğini örgütsel bağlamda değişiklik yaratma gücü olmayanlara ifade etmekte, diğer bir deyişle örgüt dışındakilerle paylaşmaktadır. Bir anlamda çalışan fiziksel olarak örgütte bulunmaya devam etmesine rağmen psikolojik olarak oradan çıkmaktadır. Bu muhalefet türünün altında, çalışanların muhalif olarak algılanarak zarar görme kaygısı bulunmaktadır. Çalışan muhalefet etmek istemekte ancak örgütsel sonuçlarını göze alamamaktadır. Bu nedenle örgüt dışından arkadaşlara, eşlere, aile üyelerine ya da belki de tanımadığı yabancılara muhalefet dile getirilmektedir. Çalışan örgüt içi çatışmaya girmeden ve kimseyle karşı karşıya kalmadan muhalefetini ifade etmekte ve böylelikle zarar görme olasılığını ortadan kaldırmaktadır (Kassing, 1998a, 1998b). Bu muhalefet türü *yer değiştirmiş muhalefet* (Dağlı, 2015; Ağalday, ve diğ., 2014) ve *dışsal muhalefet* (Korucuoğlu, 2016; Ötken ve Cencki, 2013) şeklinde Türkçe alanyazında kullanılmaktadır. Bu çalışmada eğitim örgütlerindeki muhalefet incelenmektedir. Bu nedenle, boyutun tanımı ve kapsamı de göz önünde bulundurularak bu boyut *okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet* olarak kavramlaştırılmıştır.

Örgütsel muhalefete ilişkin boyutların isimlendirilmesi konusunda görülen ikircikli yapıyı konuyla ilgili ölçme araçlarında da görmek mümkündür. Türkçe alanyazındaki örgütsel muhalefet çalışmaları incelendiğinde Kassing'ın (1998b, 2000) ölçme araçlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Kassing'ın (1998b) 20 maddelik 3 boyutlu Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nden (*Organizational Dissent Scale*) Türkçeye uyarlanan iki farklı ölçme aracı bulunmaktadır (Aksel, 2013; Ötken ve Cencki, 2013). Ayrıca, Kassing'ın (2000) 18 maddelik 2 boyutlu Revize Edilmiş Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nden (*Revised Organizational Dissent Scale*) Türkçeye uyarlanan iki farklı ölçme aracı da bulunmaktadır (Dağlı, 2015; Korucuoğlu, 2016). Aksel (2013) çalışmasını İngilizce olarak raporlaştırmıştır. Bu nedenle ölçek maddelerini nasıl Türkçe ifade ettiği belli iken ölçeğin boyutlarının nasıl isimlendirildiği net değildir. Dağlı'nın (2015) ve Korucuoğlu'nun (2016) örgütsel muhalefet ölçeği uyarlamaları revize edilmiş ölçek üzerinden olduğundan, bu ölçeklerde *okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet* boyutu yer almamaktadır. Ötken ve Cencki'nin (2013) çalışmasında ise kendi tanımlamalarıyla *açık muhalefet* (diğer bir ifade ile *yöneticilere ifade edilen muhalefet*) yapıcı ve sorgulayıcı olarak ikiye ayrılmış ve ölçek 4 faktör altında toplanmıştır. Kaya (2016) çalışmasında Ötken ve Cencki'nin (2013) uyarlamasını kullanmış, yeniden faktör analizi yaptığında ölçekte 13 madde kalmış ve bu maddeler sorgulayıcı açık muhalefet, yapıcı açık muhalefet ve dışsal muhalefet olarak 3'lü bir yapıda ortaya çıkmış ancak gizli muhalefet faktörleşmemiştir. Türkçe alanyazında Özdemir (2010) tarafından geliştirilmiş *haber uçurma, örtük ve açık muhalefet* boyutlarından oluşan bir örgütsel muhalefet ölçeğinin olduğu ve bu ölçme aracı kullanılarak yapılan çalışmaların da (Dağlı ve Ağalday, 2014; Kadı ve Beytekin, 2015; Özdemir, 2013; Yıldız, 2014) bulunduğu görülmektedir.

Birden çok defa ve birçok kişi tarafından uyarlanmaya çalışan Kassing'ın (1998b) Örgüt Muhalefet Ölçeği geliştirme süreci incelendiğinde veri toplama ve analiz süreçleri sonucu 20 maddelik bir ölçek ortaya çıktığı görülmektedir. *Meslektaşlara ifade edilen muhalefet* boyutu altında az madde bulunmasından dolayı, Kassing (1998b) sonraki araştırmalarda kullanılmak üzere bu boyuta olası 4 madde daha eklemiştir. Sonuç olarak, toplam 24 maddelik 3 boyutlu bir yapı örgütsel muhalefeti ölçmek için kullanılmaktadır (Kassing, 1998b). Örgütsel muhalefet orijinal olarak 3 boyutlu bir yapı bağlamında ele alınmaktadır. Ancak mevcut Türkçe uyarlamaların orijinal yapı ile tam olarak uyumlu olmadığı görülmüş ve ölçeğin eğitim örgütlerinde kullanılabilecek şekilde yeniden uyarlanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Kassing (1998b) tarafından geliştirilen Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını yapmak, geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını üretmek olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın iki ayrı çalışma grubu bulunmaktadır. Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplanmıştır Birinci uygulama sonucu elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ikinci uygulamadan elde edilen veriler ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. İlk uygulamaya gönüllü olarak katılan 257 öğretmenin, %33.1'i ilkokullarda (n=85), %31.5'i ortaokullarda (n=81) ve %35.4'ü liselerde (n=91) görev yapmaktadır. İkinci uygulamaya gönüllü olarak katılan 247 öğretmenin, %28.3'ü ilkokullarda (n=70), %38.9'u ortaokullarda (n=96) ve %32.8'i liselerde (n=81) görev yapmaktadır.

Uyarlama Çalışması

Uyarlaması yapılan Örgütsel Muhalefet Ölçeği (ÖMÖ), Kassing (1998b) tarafından - Organizational Dissent Scale (ODS) – geliştirilmiştir. Bu ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Kassing bu 20 maddeye ilave olarak 4 madde daha önermiştir. Uyarlama sürecinde öncelikle ölçekler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Ardından araştırmacılar çeviri ölçekler üzerinde çalışarak farklılıklar üzerinde uzlaşmışlardır. Ölçeğin Türkçe çevirisinin anlam bakımından orijinal ölçeği yansıtmıy ve kültürel özelliklerin tam olarak karşılıklarının bulunup bulunmadığının netleştirilmesi için hem alanında hem de yabancı dil alanında yeterli 5 uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların dönütleri doğrultusunda düzenlenen ölçek anlaşılabilirlik, kolay yanıtlanabilirlik ve yanıtlanma süresi gibi özelliklerin test edilmesi için 10 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Elde edilen dönütler çerçevesinde düzeltmeler yapılmış ve 24 maddelik ölçek ilk uygulama için hazır hale gelmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra veri setinin faktör analizine (hem AFA hem de DFA) uygunluğu test edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu çerçevede öncelikle kayıp değerler incelenmiştir. Kayıp değer içeren veri toplama araçları değerlendirmeye alınmamıştır. Ardından uç değerler belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Tek yönlü uç değerler kutu grafiği (box plots) ve standart z puanları ($z > 3$) incelenerek belirlenmiştir. Çok yönlü uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı ile belirlenmiştir. Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu değerlerin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Verilerin çok değişkenli normalliği Barlett Küresellik testi ile sınanmıştır. AFA ile ortaya çıkan yapıyı doğrulayabilmek için farklı bir örneklem grubundan toplanan veriler ile DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği, madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ile incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin (ÖMÖ) uyarlanması sürecinde gerçekleşen geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu süreçte önce AFA, daha sonra DFA yapılmıştır. Son olarak güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir.

AFA'ya İlişkin Bulgular

Araştırmada AFA gerçekleştirilmeden önce verilerin AFA için uygunluğu test edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmış ve .83 bulunmuştur. Barlett Küresellik Testi sonucu $\chi^2=2108.39$; $df=276$; $p < .00$ olarak bulunmuştur. Sonuç olarak veri setinin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir. ÖMÖ'nün faktör yapısını belirlemek için AFA yapılmıştır. Analizde varimax

dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan ilk AFA sonucunda ölçek maddelerinin, özdeğeri 1'den büyük 6 faktör altında toplandığı ve maddelerin ortak varyans değerlerinin .45 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu 6 faktörlü yapı, toplam varyansın %59.72'sini açıklamaktadır. Ancak faktörleşen madde sayısı, faktörlerin toplam varyansa olan katkısı, açıklanabilirlik (Özdamar, 2004) ve orijinal ölçeğin faktör yapısı dikkate alınarak 3 faktörlü yapıya karar verilmiştir. Ardından 3 faktör için veriler yeniden analiz edilmiştir.

Faktör analizi sürecinde, ölçekten atılacak maddelere karar verirken, maddelerin faktör yük değerleri ve binişiklik durumları (<.10) incelenmiştir. Analiz sonucunda faktör yük değeri .32'nin altında madde (Tabachnick ve Fidel, 2013) olmadığı görülmüştür. Madde atımına öncelikle düşük faktör yükü veren maddeden başlanmıştır. Bu süreçte maddeler tek tek çıkarılmış, çıkartılan her maddenin ardından analiz tekrarlanmıştır. Analiz sürecinde 3 madde (M6, M8 ve M19) bulunduğu faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmadığı, 4 madde (M3, M11, M13 ve M17) ise binişik maddeler olmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu süreç sonunda ölçekte 16 madde kalmıştır.

Kalan 16 madde için yapılan analiz sonucu KMO değeri .83 ve Barlett Küresellik Testi sonucu $\chi^2=1313.18$; $df=120$; $p<.00$ bulunmuştur. Analiz öncesinde bu maddeler yeniden numaralandırılmıştır. AFA sonucunda faktör sayısına müdahale edilmemiş ve 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Analiz süreci sonunda elde edilen bu yapının kuramsal olarak da uygunluğuna karar verilmiştir. Ortaya çıkan faktörler "*Faktör 1: Yöneticilere ifade edilen muhalefet (YM)*, *Faktör 2: Meslektaşlara ifade edilen muhalefet (MM)* ve *Faktör 3: Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet (DM)*" olarak isimlendirilmiştir. AFA sonuçları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1'de görülebileceği gibi, ÖMÖ'nün ilk faktöründe, *Yöneticilere ifade edilen muhalefet (YM)* faktöründe 4 madde bulunmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .57 ile .81 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %15.49'unu açıklamaktadır. ÖMÖ'nün ikinci faktöründe, *Meslektaşlara ifade edilen muhalefet (MM)* faktöründe 6 madde bulunmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .82 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın %19.91'ini açıklamaktadır. ÖMÖ'nün üçüncü faktöründe, *Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet (DM)* faktöründe 6 madde bulunmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .77 arasında değişmektedir. Bu faktör, toplam varyansın %18.49'unu açıklamaktadır. Faktörlerin tümü toplam varyansın %53.89'unu açıklamaktadır.

Tablo 1

ÖMÖ AFA Sonuçları

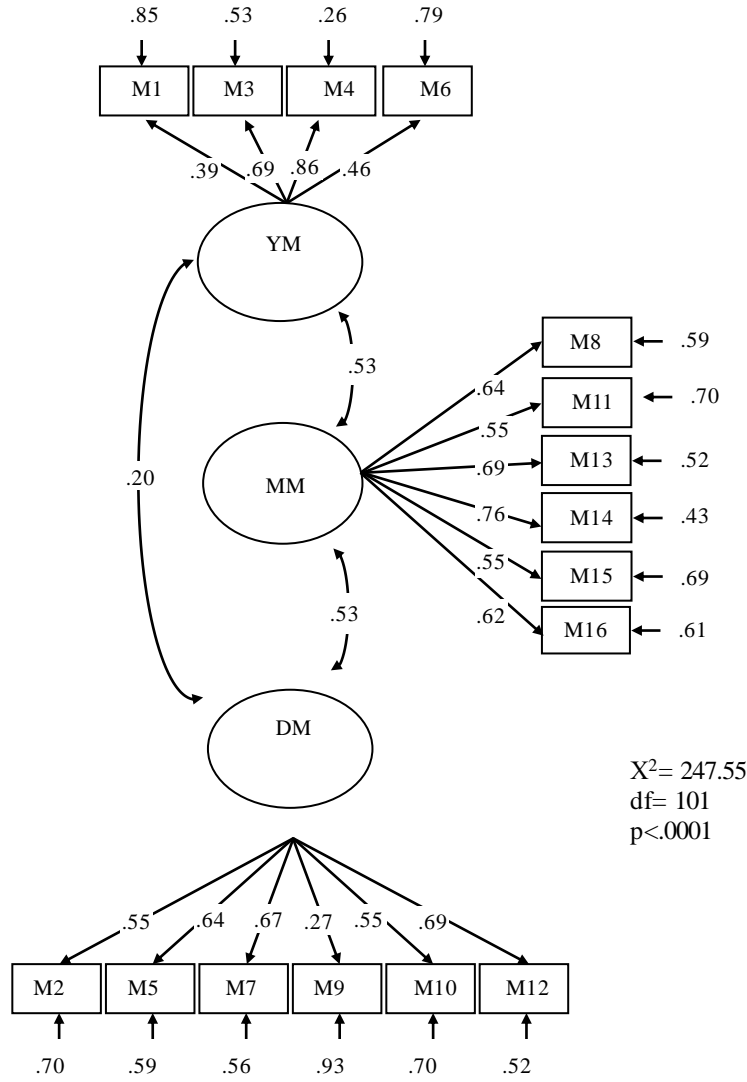
Madde	Ortak Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Açıklanan Varyans (%)
		YM	MM	DM	
M1	.34	.57	.11	-.09	15.49
M3	.62	.77	.04	.16	
M4	.69	.81	.16	.03	
M6	.45	.65	.12	-.13	

M2	.56	.32	.03	.68	
M5	.53	.31	.16	.63	
M7	.55	-.02	.33	.67	
M9	.35	-.08	.19	.56	
M10	.65	-.23	-.07	.77	18.49
M12	.58	-.14	.20	.72	
M8	.43	.35	.54	.14	
M11	.54	.21	.70	-.07	
M13	.63	.01	.75	.26	
M14	.70	.13	.82	.10	
M15	.47	.06	.64	.232	19.91
M16	.53	.13	.70	.161	

ÖMÖ'nün faktörlerine ilişkin örnek maddeler şöyledir: *Faktör 1-Yöneticilere ifade edilen muhalefet*: M1: Okul yöneticilerine soru sormaya ya da karşıt düşüncelerimi belirtmeye çekinirim. M4: Okul politikalarını sorgulamaya çekinirim. *Faktör 2: Meslektaşlara ifade edilen muhalefet*: M8: İşlerin yapılıyla ilgili duygularımı diğer öğretmenlerle paylaşıyorum. M16: Okulda sorun yaratan konularla ilgili meslektaşlarımla rahatça konuşurum. *Faktör 3: Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet*: M8: Ailemin yanında okuldan yakınmamaya çalışırım. M10: Okula ilişkin kaygılarımı okul dışındaki kişilerle konuşurum.

DFA'ya İlişkin Bulgular

AFA sonucu ortaya çıkan 16 maddelik 3 faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için farklı bir örneklem grubundan yeniden veri toplanmıştır. Toplanan veri ile birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu süreçte kovaryans matrisi ve en çok olabilirlik (maximum likelihood) yönteminden yararlanılmıştır. Şekil 1'de DFA ile elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda χ^2/sd oranı 2.45'dir (247.55/101). Bu oran iyi uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005). DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği değerleri ise şöyledir: RMSEA= .077, NFI=.88, NNFI=.91, CFI= .93, IFI=.93, RMR=.078, SRMR= .077, GFI=.89, AGFI=.85. Bu uyum iyiliği değerleri ÖMÖ'ye ilişkin birinci düzey üç faktörlü yapının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Byrne, 2009; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011). DFA sonuçları, modelin iyi uyum verdiğini gösterdiğinden, maddeler arasında herhangi bir düzeltme (modifikasyon) yapılmamıştır. Ayrıca, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. ÖMÖ Path Diyagramı.

Şekil 1’de yer alan path diyagramındaki standartlaştırılmış yol katsayıları, her bir gözlenen değişken ile ilgili olduğu gizil değişken arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu değerler YM faktörü için .39 ile .86 arasında, MM faktörü için .55 ile .76 arasında ve DM faktörü için .27 ile .69 arasında değişmektedir. Faktörlerdeki maddelerin hata varyansları YM faktörü için .26 ile .85 arasında, MM faktörü için .43 ile .70 arasında ve DM faktörü için .52 ile .93 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin t değerleri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirligini test etmek için madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. ÖMÖ’nün ilk faktörü YM faktöründeki maddelere ilişkin madde toplam korelasyonları .36

ile .63 arasında, MM faktöründe .46 ile .68 arasında ve DM faktöründe .35 ile .57 arasında değişmektedir. Bu değerler madde ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Ayrıca ölçeğin güvenilirliği için incelenen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının YM faktörü için .70, MM faktörü için .79, DM faktörü için .75 ve ölçeğin tümü için .83 olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Kassing (1998b) tarafından geliştirilen Örgütsel Muhalefet Ölçeği'ni (ÖMÖ) Türkçeye uyarlamak için gerçekleştirilmiştir. ÖMÖ, önce araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Uzmanlardan ve ön uygulama sonrası öğretmenlerden gelen dönütler göz önünde bulundurularak düzeltmeler yapılmıştır. 24 maddelik ölçek birinci uygulamaya hazır hale gelmiştir. Birinci uygulamadan elde edilen veriler ile AFA yapılmış ve ölçek maddelerinin 6 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ancak faktörlerin toplam varyansa olan katkısı, çizgi (scree plot) grafiği, ortaya çıkan faktörlerin açıklanabilirliği ve orijinal ölçeğin faktör yapısı göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin 3 faktörlü olmasına karar verilmiştir. 3 faktörlü yapı için AFA tekrarlanmıştır. Bulunduğu faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmayan ya da birden fazla faktöre yüksek yük veren toplam 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu evrede her bir madde tek tek çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. 16 madde kalan ölçek ile AFA tekrarlanmış ve hiçbir müdahalede bulunulmadan 3 faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan 3 faktör, *Yöneticilere ifade edilen muhalefet* (YM), *Meslektaşlara ifade edilen muhalefet* (MM) ve *Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet* (DM) olarak isimlendirilmiştir.

ÖMÖ'nün ilk faktörü *Yöneticilere ifade edilen muhalefet* (YM) 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .57 ile .81 arasında ve madde toplam korelasyonları .36 ile .63 arasında değişmektedir. Bu faktör tek başına varyansın %15.49'unu açıklamaktadır. Bu faktöre ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur. ÖMÖ'nün ikinci faktörü *Meslektaşlara ifade edilen muhalefet* (MM) 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .82 arasında ve madde toplam korelasyonları .46 ile .68 arasında değişmektedir. Bu faktör tek başına varyansın %19.91'ini açıklamaktadır. Bu faktöre ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. ÖMÖ'nün üçüncü faktörü *Okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet* (DM) 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .77 arasında ve madde toplam korelasyonları .35 ile .57 arasında değişmektedir. Bu faktör tek başına varyansın %18.49'unu açıklamaktadır. Bu faktöre ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Faktörlerin tümü varyansın %53.89 açıklamaktadır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Tüm maddelerin ayırt ediciliklerinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

AFA ile elde edilen 16 maddelik 3 faktörlü yapının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için farklı bir örneklem grubundan yeniden veri toplanmıştır. Bu veri ile birinci düzey DFA yapılmıştır. Ortaya çıkan uyum iyiliği değerleri şöyledir; $\chi^2/sd=2.45$, RMSEA= .077, NFI=.88, NNFI=.91, CFI= .93, IFI=.93, RMR= .078, SRMR= .077, GFI=.89, AGFI=.85. Sonuç olarak, elde edilen tüm uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. DFA sonuçları model için iyi uyuma işaret ettiğinden, maddeler arasında herhangi bir düzeltme yapılmasına gerek duyulmamıştır. Path diyagramında, standartlaştırılmış yol katsayıları ve maddelerin hata varyansları incelenmiştir: YM faktörü için yol katsayılarının .39 ile .86 ve hata varyanslarının .26 ile .85 arasında, MM faktörü için yol katsayılarının .55 ile .76 ve hata varyanslarının .43 ile .70 arasında, DM faktörü için yol katsayılarının .27 ile .69 ve hata varyanslarının .52 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin tümü için t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Tüm bunların sonucunda yapının doğrulandığına karar verilmiştir.

Sonuç olarak, ÖMÖ 16 maddeden oluşmakta ve maddeler “1-Hiç katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Biraz katılmıyorum, 4- Katılıyorum ve 5- Tamamen katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekteki ters maddeler M1, M2, M3, M4, M5, M6, M9, M11 ve M15’dir. Analiz öncesi ters maddelerin çevrilmesi gerekmektedir. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin herhangi bir alt faktöründen alınan puanın artması, öğretmenlerin o faktördeki muhalefet davranışının arttığını göstermektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ölçme aracının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin muhalefet davranışlarının yönünü belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ÖMÖ’nün, kuramsal olarak muhalefet davranışının boyutlandırılmasıyla ve orijinal ölçeğin faktör sayısı ile tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak ÖMÖ’nün bundan sonraki çalışmalarda kullanılabilecek psikometrik özellikleri yeterli bir araç sunduğu ifade edilebilir. ÖMÖ, kamu okulları dışında örgütlerde kullanılmak istenirse, geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının yeniden üretilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksel, S.F. (2013). *Relationship between workplace democracy and organizational dissent* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ağalday, B., Özgan, H. Arslan, M.C. (2014). İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 35-50.
- Brinsfield, C. H., Edwards, M. S. & Greenberg, J. (2009). Voice and silence in organizations: Historical review and current conceptualization. In J. Greenberg & M. S. Edwards (Eds.) *Voice and silence in organizations*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Büyüköztürk, S. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B.M. (2009). *Structural equation modelling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Psychology Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218.
- Dağlı, A. & Ağalday, B. (2014). Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin sonuçlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 170-182.
- Garner, J. T. (2012). Making waves at work: Perceived effectiveness and appropriateness of organizational dissent messages. *Management Communication Quarterly*, 26(2), 224-240.
- Garner, J. T. (2013). The process of co-constructing organizational dissent and dissent effectiveness. *Management Communication Quarterly*, 27(3), 373-395.
- Gorden, W. I. (1988). Range of employee voice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4(1), 283-299.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty, responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.

- Kadı, A. & Beytekin, O.F. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin mesleki değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97.
- Kassing, J. (1998a). Articulating, antoganizing, and displacing: A model of employee dissent. *The Electronic Journal of Communication Studies*, 8(1). Erişim 13.01.2017, <http://www.cios.org/EJCPUBLIC/008/1/00814.HTML>
- Kassing, J. (1998b). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J. W. (2000). Investigating the relationship between superior-subordinate relationship quality and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17, 58-69.
- Kassing, J. (2001). From the looks of things, assesing perceptions of organizational dissenters. *Management Communication Quarterly*, 14(3), 442-470.
- Kassing, J. (2011). *Dissent in organizations*. Malden: Polity Press.
- Kassing, J. & Armstrong, T.A. (2002). Someone's going to hear about this, examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 39-65.
- Kassing, J. & Avtgis, T.A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, 13(1), 100-115.
- Kaya, Ç. (2016). Kontrol odağı ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 12(46), 81-96.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Sage.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Press.
- Korucuoğlu, T. (2016). *Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi II*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2011). Lise yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1895-1908.
- Özdemir, M. (2013). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Ankara İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 113-128.
- Ötken, A.B. & Cenkcı, T. (2013). Beş faktörlü kişilik modeli ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 41-51.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Yıldız, K. (2014). Örgütsel muhalefet. *Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 43.

Etik ve Estetik Değer Kazanımlarının Felsefe Dersi Öğretim Materyalleri ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi¹

Baykal BİÇER²

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim felsefe dersi ahlak felsefesi ve sanat felsefesi ünitelerinin etik ve estetik değerlerin aktarımını öğretmen görüşleri, öğretim programı ve ders kitabı açısından incelemektir. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem işe koşulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda doküman incelemesi yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nitel verilerini elde etmek için Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı ve Ortaöğretim Felsefe Ders Kitabı kullanılmıştır. Nicel veriler ise Kütahya’da görev yapan 43 felsefe grubu öğretmeninden elde edilmiştir. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 17 maddelik beşli likert tipi bir form kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etik ve estetik kazanımların “çok” düzeyinde aktarıldığı görüşünde oldukları bulunmuştur. Program ve ünite içerikleri de kazanımlarla örtüşmekte ancak öğretmen görüşleri ve ders kitabı içeriği *Ahlakın ne olduğunu açıklar, Ahlaki yargıları diğer yargılardan ayırt eder, Uygulamalı etik alanlarına ilişkin problemleri fark eder, Sanata felsefe ile bakmanın anlamını kavrar, Ortak estetik yargıların olup olmadığını sorgular* kazanımlarında farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ahlak felsefesi, sanat felsefesi, etik ve estetik değerler.

The Evaluation of Ethical and Aesthetical Value Outcomes in Terms of Philosophy Course Book Materials and Teacher Opinions

Abstract

The aim of the present study is to examine the transfer of ethical and aesthetical values in secondary education philosophy course philosophy of morality and arts units in terms of teachers’ views, curriculum and course book. Within this scope, mixed research method has been used. Qualitative data have been obtained from Secondary Education Curriculum and Secondary Education Course book. Quantitative data have been gathered from 43 Philosophy teachers working in Kütahya by using a 5-point Likert scale with 17 items. Frequency, percentage, mean, t-test and one-way variance analysis have been used for the data analysis. As a result of the study, it has been found out that teachers think ethical and aesthetical objectives are transferred at the degree “very much”. Curriculum and unit contents overlap with the objectives; however, teachers’ views and course book content differ in terms of the objectives “explains what morality is; differentiates moral judgements from the others; recognizes the problems related with the applied ethical areas; comprehends the meaning of seeing arts with a philosophical point of view, questions whether there are common aesthetical judgements”.

Keywords: Ethical and aesthetical values, philosophy of arts, philosophy of morality.

¹ Bu makale I.Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumunda “Ortaöğretim Felsefe Dersi Ahlak Felsefesi ve Sanat Felsefesi Ünitelerinin Etik ve Estetik Değerlerin Aktarımı Açısından İncelenmesi” başlığı ile sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü86

Giriş

Bireyleri çevreleyen ancak onlardan bağımsız ontolojik bir gerçeklik taşımayan toplum, bireyleri şekillendirmekle birlikte bir değerler toplamı olarak bireylerde var olmaktadır (Sarıçam ve Biçer, 2015: 109). “...toplum içerisinde yaşayan... insan için bir takım değerlere bağlı olmak bir tür zorunluluktur. Çünkü toplumsal hayatı mümkün kılan, paylaşılan bu değerlerdir.” (Toku, 2002: 102). Bu anlamda toplumun varlığını devam ettirebilmesi, üyelerinin toplumsal bünyede bulunan norm ve değerlere başarılı bir şekilde entegrasyonuna bağlıdır.

Yirmi birinci yüzyılda sosyal bilimlerin farklı alanlarına konu olan değer, sosyal bilimlerin temel problemlerinden biri durumuna gelmiştir. Sosyologlar, sosyal antropologlar, sosyal psikologlar ve son yıllarda da kültürler arası psikologlar değeri inceleyen başlıca bilim adamları arasında yer almaktadır (Bacanlı, 2002: 205). Değer kavramına bu farklı birçok perspektiften yaklaşılması, her bilim dalının kavramı kendi disiplin alanı içerisinde ve kendisiyle ilgili boyutlarını incelemesi yani kendi bakış açısından değerlendirmesi kavrama çok farklı anlamlar yüklemiştir. Bu bağlamda, değerle ilgili kesin bir tanım vermek yerine, farklı alanların ve bilim adamlarının değer kavramına yüklediği anlamları ve yaptıkları değer tanımlarını incelemenin daha uygun olacağı düşünülmektedir (Kılıç Şahin, 2010: 29).

Güngör (2000: 27) değeri, “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” olarak tanımlamaktadır. McGettrick’e (1995) göre değer, düşüncelerimize, eylemlerimize ve davranışlarımıza şekil veren ve onu yönlendiren kalıcı ilkelerdir. Doğan’a (2011: 327) göre, “Değer kavramı bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır.” Prince-Gibson ve Schwartz (1998: 49) ise değerleri durumlar arası amaçlar ve önemde çeşitlenen, bir kişi ya da grubun yaşamında rehberlik eden ilkeler olarak tanımlanmaktadır. Levy’ye (1986) göre değer eğer bir madde olarak düşünülüyorsa, onun tanım kümesi durumun ya da amacın önem derecesini değerlendirilmektedir ve derecesi “çok önemliden” “çok önemsiz” e doğru olmalıdır (Elizur ve Sagie, 1996: 573).

Yukarıda kısaca bahsedilen çeşitli araştırmacıların tanımları incelendiğinde, “davranışlara şekil veren, rehberlik eden ilkeler ya da standartlar” olarak genellikle değerlerin olgusal boyutuna vurgu yaptıkları görülmektedir (Sarıçam ve Biçer, 2015: 110). Oysa sosyal bilimlerde değerler alanının olgusal boyutunu konu almasına karşın felsefe olguların birlikte değerler, anlamlar, idealler ya da erekler olarak adlandırılan bir varlık alanıyla da ilgilenmektedir (Arslan, 1996: 18-19). Örneğin, felsefe *iyinin* niteliğini ve iyiliğin neden ibaret olduğunu, sosyal bilim ise iyi fikrinin nasıl ve ne zaman ortaya çıkıp geliştiğini, insanların hangi durumlarda neyi *iyi* olarak nitelendirdiğini araştırmaktadır (Güngör, 2000: 18). Görüldüğü üzere bilimin bir olgu olmak haricinde ele almadığı iyi ya da kötü, güzel ya da çirkin gibi değerleri ele alan ve genel olarak değerler felsefesi olarak adlandırılan bir alan ortaya çıkmaktadır. Bu kavram çiftlerinden iyi ya da kötü ahlak felsefesinin (etik), güzel ya da çirkin sanat felsefesinin (estetik) özel ilgi alanına girmektedir (Arslan, 1996: 18-19).

Etik ve ahlak kavramları gündelik dilde birbirlerinin yerine kullanılmasına karşın ahlak olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey, etik ise bu olguya yönelen felsefi disiplinin adıdır (Kale, 2009: 97). İyi-kötü, özgürlük erdem, vicdan, adalet gibi kavramların yanında ahlaki değerler, olgu-değer ilişkisi, değerlerin yapısı, kaynağı ve özü gibi problemler ahlak felsefesinin merkezinde yer almaktadır. Estetik ise bir bilgi alanı olarak çoğunlukla sanat felsefesinin yerine kullanılsa da, aslında o, sanat felsefesinin bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir. Estetik, daha çok, güzel nedir? sorusuna cevap ararken, fayda, yüce,

hakikat ve bilgi problemlerini de ele almaktadır. Etik değerler insanın eylemlerini konu alırken, estetik değerler insanın duyuları ve duyma biçimiyle ilgilidir (Sarıçam ve Biçer, 2015: 110).

Değerler, bir toplumun yaşam tarzını ve toplumsal ilişkilerin dengeli olmasını sağlar. Bir şey güzel ya da çirkindir, iyi ya da kötüdür, doğru ya da yanlıştır. Dolayısıyla insanlar çevresinde gördüğü ve duyduğu şeyleri değerlendirdiği gibi, başkalarının hareketlerini de değerlendirir. İşte eğitim de bu ölçütler içerisinde cereyan eder (Bilhan, 1986: 25). Forest'e (1973: 25) göre değerler bütün eğitimsel çabaların temelleridir. Kirschenbaum (1995: 14) ise, eğitim kurumlarında oluşturulan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması yoluyla diğerlerine yardımcı olmanın değer eğitiminin doğasını oluşturduğunu belirtmektedir. McGettrick'e (1995) göre değerler esasen eylemlere ve hayata şekil veren entelektüel bir temele sahiptir. Bu açıdan değerler eğitimin amacına çok yakın ve eğitimsel girişimlerin temel parçası olarak düşünülmelidir. Değerlerden yoksun bir eğitim boş, sorumsuz ve uygulamadan yoksundur. Bu bağlamda bireylerin iyi-kötü, özgürlük, erdem, vicdan, adalet, eşitlik, güzel, hoş gibi kavramları tanımları bunlarla ilgili yargılarda bulunmaları değerlerin eğitim kurumlarında uygulanan çeşitli programlarla öğrencilere aktarılması beklenmektedir. Bu kapsamda yapılan çeşitli araştırmalar da (Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Keskin, 2008; Kılıç Şahin, 2010; Şen, 2008; Yaman, Taflan ve Çolak, 2009) öğretim programları ve ders kitaplarında değerlerin aktarımı üzerinde yoğunlaşmışlardır.

Felsefe dersi programının genel amaçları arasında da "İnsan açısından değerlerin anlamını fark etmeleri hem etik hem de estetik değerleri, milli ve evrensel açıdan değerlendirebilme tutumu geliştirmeleri" yer almaktadır. Bu çerçevede Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında, ahlak ve sanat felsefesi ünitelerinin içeriği genel olarak şöyle belirtilmektedir:

...ahlak felsefesinin konusu iyi-kötü kavramları, ahlaki yargıları diğer yargılardan ayıran özellikler, erdem-yaşam ilişkisi, özgürlük sorumluluk ilişkisi, ahlaki eylemin amacı, evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığı, Anadolu bilgeliği örneğinden hareketle evrensel ahlak yasasının temellendirilmesi, günümüzdeki uygulamalı etik problem alanları ele alınmıştır (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009: 4, 9)

...felsefe açısından sanatın ne olduğu, güzelliğin kaynağı, sanata ve sanatçıya etki eden unsurlar, sanat eserinin nitelikleri, ortak estetik yargıların olup olmadığı konularıyla sanat nedir, sanatçı kimdir, güzel nedir gibi kavram bilgisiyle birlikte, estetik ve sanat felsefesi farkı programa yansıtılmıştır. (MEB Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009: 9).

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, ortaöğretim felsefe dersi ahlak felsefesi ve sanat felsefesi ünitelerinin etik ve estetik değerlerin aktarımını ünitelerin kazanımları çerçevesinde öğretmen görüşleri, öğretim programı ve ders kitabı açısından incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim felsefe dersi ahlak felsefesi ve sanat felsefesi ünitelerinin etik ve estetik değerlerin aktarımını öğretmen görüşleri açısından belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada karma araştırma yöntemi (mixed method research) kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanımına olanak sağladığı için, nitel ya da nicel araştırma yaklaşımlarından birinin kullanımından daha güçlü bir araştırma yapısı sunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Karma araştırma yöntemi,

araştırmalarda nitel ve nicel verileri bütünleştirip ilişkilendirerek ortak bir noktada birleştirmek (Tashakkori ve Teddlie, 1998), nitel ve nicel verilerin birbirlerini desteklemesini sağlamak (Creswell ve Plano Clark, 2007) amacıyla kullanılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada farklı veri kaynaklarını içeren nitel ve nicel araştırma yaklaşımları birlikte kullanıldığı için nitel ve nicel verilerin toplanmasına yönelik farklı örneklem alma yolları benimsenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda verilerin toplanmasında yazılı belgelerden yararlanma, diğer bir deyişle doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen 14.12.2009 tarihli ve 235 sayılı (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009) ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının ahlak felsefesi ünitesi ile sanat felsefesi ünitesi ve MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 30.06.2010 gün ve 67 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş olan ortaöğretim felsefe (MEB, 2010) kitabının ahlak felsefesi ve sanat felsefesi üniteleri incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda evreni 2011–2012 öğretim yılı, bahar döneminde Kütahya ili genelindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan 48 öğretmen oluşturmuştur. Evrenin tümüne ulaşıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiş, ancak 5 öğretmen çeşitli nedenlerden dolayı formu doldurmadığı için, 19'u erkek, 24'ü kadın olmak üzere toplam 43 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Evrenin kişisel özellikleri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Araştırma evreninin kişisel özellikleri

Cinsiyet	f	%	Mezun olunan programı	f	%	Mesleki kıdem	f	%
Erkek	19	44,2	Felsefe grubu öğretmenliği	5	11,6	5 yıl ve daha az	14	32,6
				14	32,6	6- 10 yıl	10	23,3
						11- 15 yıl	10	23,3
Kadın	24	55,8	Felsefe bölümü	24	55,8	16- 20 yıl	9	20,9
						21 yıl ve daha fazla	0	0
			Sosyoloji bölümü					

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmanın problemine yanıt bulmak ve gerekli nicel verileri toplamak için veri toplama aracı olarak öğretmenlerin görüşlerini saptamaya yönelik, araştırmacı tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin felsefe dersi öğretim programı çerçevesinde yer alan ahlak ve sanat felsefesi ünitelerinin 17 kazanımından oluşan bir form uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Hazırlanan formun birinci bölümünde, öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla cinsiyet, mezun olunan yüksek öğretim programı, mesleki kıdemden oluşan üç soru maddesi yer almaktadır. İkinci bölümde felsefe dersi öğretim programı çerçevesinde yer alan ahlak ve sanat felsefesi ünitelerinin 17 kazanımı yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin etik ve estetik kazanımlara ne düzeyde ulaştığına ilişkin “hiç”, “az”, “orta düzeyde”, “çok”, “tamamen” seçeneklerinden birini işaretlemişlerdir.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi aşamasında, veriler araştırma kapsamında her iki ünitenin kazanımları çerçevesinde ele alınmış, araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmeye ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu anlamlandırma çalışmalarında, elde edilen veriler, araştırmanın problemine çözüm önerisi getirebilecek şekilde sentezlenmiştir. Güvenirliliği sağlamak amacıyla araştırmanın her aşamasında (araştırma deseninin oluşturulması, doküman incelemesi, öğretmenlere uygulanacak formun hazırlanması) üç uzmanın ortak görüşleri doğrultusunda hareket edilmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesinde ise, formda yer alan soruların “tamamen”, “çok”, “orta düzeyde”, “az”, “hiç” seçeneklerinin her birine verilen yanıtların frekans, yüzde ve aritmetik ortalama dağılımları alınarak tablo halinde sunulmuştur. Veri toplama araçlarında kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak, elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında; 1,00–1,79 “hiç”, 1,80–2,59 “az”, 2,60–3,39 “orta düzey”, 3,40–4,19 “çok”, 4,20–5,00 “tamamen” puan aralıkları temel alınmıştır. Araştırmada, verilen yanıtların puan ortalamalarının öğretmenlerin; *Cinsiyetine*, *Mesleki Kıdemine* ve *Mezun Olduğu Yükseköğretim Programına* göre değişip değişmediği de ilişki olarak aranmıştır. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda bağımsız t-testinden, ikiden fazla olan gruplarda ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmen görüşleri çerçevesinde ahlak ve sanat felsefesi ünitelerinin kazanımlarının aktarım düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İkinci aşamada ise kazanımların öğretim programı ve ders kitabı içeriklerindeki yansımaları ortaya konulmuştur. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilerin ne düzeyde kazandıklarına ilişkin verdikleri yanıtları ile ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ahlak felsefesi ve sanat felsefesi ünitelerinin kazanımlarının aktarılma düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı

Ahlak felsefesi ve sanat felsefesi ünitelerine ait kazanım ifadeleri											
Kod	Ahlak felsefesi ünitesine ait kazanım ifadeleri		Tamamen	Çok	Orta düzeyde	Az	Hiç	\bar{x}	ss		
A1	Ahlakın ne olduğunu açıklar.	<i>f</i>	15	13	15	0	0	4,00	,84		
		<i>%</i>	34,9	30,2	34,9	0	0				
A2	Ahlak felsefesinin konusunu kavrar.	<i>f</i>	18	18	7	0	0	4,24	,73		
		<i>%</i>	41,9	41,9	16,3	0	0				
A3	İyi ve kötü kavramlarını değerlendirir.	<i>f</i>	13	18	9	3	0	3,95	,89		
		<i>%</i>	30,2	41,9	20,9	7,0	0				
A4	Ahlaki yargıları diğer yargılardan ayırt eder.	<i>f</i>	9	12	18	4	0	3,60	,93		
		<i>%</i>	20,9	27,9	41,9	9,3	0				
A5	Erdem ve yaşam ilişkisini kavrar.	<i>f</i>	3	18	15	7	0	3,40	,85		
		<i>%</i>	7,0	41,9	34,9	16,3	0				
A6	Özgürlüğün ne olduğunu değerlendirir.	<i>f</i>	10	13	14	6	0	3,62	1,00		
		<i>%</i>	23,3	30,2	32,6	14,0	0				

A7	Ahlaki eylemin amacının ne olduğunu tartışır.	<i>f</i> 3	18	16	6	0	3,41	,82
		% 7,0	41,9	37,2	14,0	0		
A8	Evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığını tartışır.	<i>f</i> 6	12	20	5	0	3,44	,89
		% 14,0	27,9	46,5	11,6	0		
A9	Evrensel bir ahlaki tavır olarak Anadolu bilgeliliğinin başlıca örneklerini tanır.	<i>f</i> 4	14	16	7	2	3,25	1,00
		% 9,3	32,6	37,2	16,3	4,7		
A10	Uygulamalı etik alanlarına ilişkin problemleri fark eder.	<i>f</i> 2	9	19	10	3	2,93	,96
		% 4,7	20,9	44,2	23,3	7,0		
Kod	Sanat felsefesi ünitesine ait kazanım ifadeleri							
S1	Sanata felsefe ile bakmanın anlamını kavrar.	<i>f</i> 7	20	11	5	0	3,68	,89
		% 16,3	46,5	25,6	11,6	0		
S2	Sanatın açıklanmasına ilişkin farklı felsefi görüşleri kavrar.	<i>f</i> 9	14	19	2	0	3,70	,86
		% 20,9	32,6	41,9	4,7	0		
S3	Sanat felsefesinin temel kavramı olarak güzellik kavramını tanır.	<i>f</i> 13	20	8	2	0	4,02	,83
		% 30,2	46,5	18,6	4,7	0		
S4	Güzelliğin kaynağını tartışır.	<i>f</i> 5	20	10	7	1	3,49	,98
		% 11,6	46,5	23,3	16,3	2,3		
S5	Sanat eserinin niteliklerini fark eder.	<i>f</i> 9	13	17	4	0	3,62	,92
		% 20,9	30,2	39,5	9,3	0		
S6	Sanata ve sanatçıya etki eden unsurları değerlendirir.	<i>f</i> 8	9	23	3	0	3,51	,88
		% 18,6	20,9	53,5	7,0	0		
S7	Ortak estetik yargıların olup olmadığını sorgular.	<i>f</i> 9	15	14	4	1	3,62	1,00
		% 20,9	34,9	32,6	9,3	2,3		

N=43

Ahlak felsefesi ve sanat felsefesi ünitelelerinin kazanım ifadelerinin yer aldığı Tablo 2’de görüldüğü üzere ahlak felsefesi ünitesinde öğrencilere en fazla aktarıldığı düşünülen kazanım, *Ahlak felsefesinin konusunu kavrar* ($\bar{x}=4,24$)dır. Aktarılma düzeyleri açısından bu kazanımı, *Ahlakın ne olduğunu açıklar* ($\bar{x}=4,00$), *İyi ve kötü kavramlarını değerlendirir* ($\bar{x}=3,95$), *Özgürlüğün ne olduğunu değerlendirir* ($\bar{x}=3,62$), *Ahlaki yargıları diğer yargılardan ayırt eder* ($\bar{x}=3,60$) izlemektedir. Tüm kazanımlar içinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip kazanım ise *Uygulamalı etik alanlarına ilişkin problemleri fark eder* ($\bar{x}=3,35$) dir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin Uygulamalı etik alanlarına ilişkin problemleri fark eder kazanımına diğerlerine göre daha az ulaşıldığı sonucuna varılabilir.

Sanat felsefesi ünitesinde öğrencilere en fazla aktarıldığı düşünülen kazanım, *Sanat felsefesinin temel kavramı olarak güzellik kavramını tanır* ($\bar{x}=4,02$)dır. Aktarılma düzeyleri açısından bu kazanımı, *Sanatın açıklanmasına ilişkin farklı felsefi görüşleri kavrar* ($\bar{x}=3,70$), *Sanata felsefe ile bakmanın anlamını kavrar* ($\bar{x}=3,68$), *Sanat eserinin niteliklerini fark eder* ($\bar{x}=3,62$), *Ortak estetik yargıların olup olmadığını sorgular* ($\bar{x}=3,62$) izlemektedir. Tüm kazanımlar içinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip kazanım ise *Güzelliğin kaynağını tartışır* ($\bar{x}=3,49$) dir.

Kişisel özellikleri kapsamında öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilerin ne düzeyde kazandıklarına ilişkin olarak cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı ve mesleki kıdem, değişkenlerine göre verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarında görülen farkların istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını sınımlamak için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda belirlenen

değerlere göre elde edilen p değerleri .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğu görülmüştür. Bu durum, üniteler kapsamında hedeflenen kazanımların öğrencilere aktarılma düzeyine ilişkin yukarıdaki değişkenler açısından öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın diğer aşamasını oluşturan doküman incelemesinde ahlak felsefesi ünitesinin kazanımlarının öğretim programı ve ders kitabındaki yansımaları incelenmiştir. A1 için öğretim programında ahlakın ne olduğuna ilişkin herhangi bir tanım verilmemiştir. Ders kitabında ise ahlaka ait sadece bir tanım yer almaktadır (s. 84). Oysa ahlaka farklı açılardan yaklaşan çeşitli tanımların verilmesi öğrencilerin kavramı farklı yönleriyle karşılaştırması ve anlaması açısından önemlidir. Öte yandan A1'in öğretmenlerin öğrencilere *çok* düzeyinde aktarıldığını belirttiği kazanımlardan biri olması dikkat çekicidir. Çünkü A1'in ne öğretim programında ne de ders kitabında tam olarak yansımaları bulunmadığı söylenebilir.

A2 öğretim programında ahlak felsefesinin temel kavramları yoluyla aktarılmaya çalışılırken, ders kitabında bu kavramlar *Uygulayalım-1 ve 2'de* (s. 84-85) salt tanımları verilmek yerine kavramın anlamlarını ifade eden önermelerin başında verilen boşluklara bu kavramları öğrencilerin yerleştirmelerini sağlamak suretiyle ahlak felsefesinin konusu öğrencilere sezdirilmeye çalışılmaktadır. Bu yönüyle öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmaları da sağlanmaktadır. Nitekim öğretmenlerin öğrencilere *tamamen* aktarıldığını belirttiği tek kazanım da A2'dir. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilere *çok* düzeyinde aktarılan kazanımlardan biri de A3'tür. A3 kapsamında iyi ve kötü kavramları öğrenci düzeyleri göz önünde bulundurularak kavramın zıt anlamından, eş anlamından ya da doğrudan kendi anlamından hareketle oluşturulmuş çeşitli önermelerle kavramın kendisini *Uygulayalım-2* (s. 85) kısmında öğrencilerden bulmaları beklenmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilere *çok* düzeyinde aktarıldığı düşünülen diğer kazanımlar A4 ve A5'tir. A4 kapsamında öğretim programı ve ders kitabında İyi-kötü kavramları ile doğru ve yanlış, güzel ve çirkin kavramları karşılaştırılmıştır. Ancak ders kitabının *Hazırlanalım* (s. 86) kısmında yer alan örneklerin neredeyse ilköğretim düzeyinde kaldığı söylenilebilir. Ders kitabının *Uygulayalım-2* (s. 85) kısmında ise yargılar ahlak, sanat, din ve mantık açısından kavramsal düzeyde tartışıldıktan sonra, verilen çeşitli yargıların karşısına yargının türünü öğrencinin yazması beklenmektedir. A5'in ders kitabındaki yansımaları incelendiğinde ise, erdem-yaşam ilişkisi günlük yaşamdan çarpıcı sayılabilecek bir örnekle (s.89, 90) açıklanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilere en az aktarıldığı düşünülen kazanım A10'dur. A10'un öğretim programı ve ders kitabındaki yansımaları incelendiğinde öğretmen görüşlerini desteklemediği görülmektedir. Çünkü uygulamalı etik alanına ilişkin problemler hem öğretim programında hem de ders kitabında yer alan güncel örneklerle öğrenciye sezdirilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca ders kitabının *Uygulayalım* (s. 112) kısmında verilen metinlerin yanına bırakılan boşluğa problemin hangi uygulamalı etik alanıyla ilgili olduğunun yazılması istenmekte, böylece öğrenciyi bu problemler üzerinde düşünmeye sevk etmektedir.

Sanat felsefesi ünitesinin kazanımlarının öğretim programı ve ders kitabındaki yansımaları incelendiğinde S1 için öğretim programında sanat felsefesinin konusu, temel kavramların açıklanması, sanat ve felsefe ilişkisi üzerinde durulmuştur. Ayrıca programda "sanata, sanat tarihi, sanat sosyolojisi ve sanata felsefeyle bakmanın ne demek olduğu açıklanmalıdır" ibaresi yer almaktadır. Ders kitabında sanat felsefesinin konusuna yer verilirken sanata çeşitli disiplinler açısından bakmak yeterince açık değildir. Öğretmen görüşlerine göre bu kazanım *çok* düzeyinde aktarılmaktadır. Bu bağlamda ders kitabının öğretmen görüşlerini desteklemediği söylenilebilir.

S2 kapsamında öğretim programında ve ders kitabında taklit, yaratma ve oyun olarak sanatı açıklayan görüşlere ve bu görüşlere uygun görsellerle (s. 124, 125) örnekler verilmiştir. Bununla birlikte konunun sonunda öğrenmeyi pekiştirmek amacıyla bir kontrol tablosu (s. 125) hazırlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre bu kazanım *çok* düzeyinde aktarılmaktadır. Bu bağlamda öğretim programı ve ders kitabı içeriğinin öğretmen görüşleriyle örtüştüğü söylenilebilir.

Öğretim programı ve ders kitabında S3 ile S4 çerçevesinde sanattaki ve doğadaki güzel karşılaştırmalı olarak verilmiş, güzelliğin kaynağına ve ölçütlerine ilişkin çeşitli felsefi görüşlere değinilmiştir. Ders kitabının *Uygulayalım-1-2-3* (s. 127-131) kısmında bu görüşleri öğrencilerden doğru-yanlış şeklinde kategorilere ayırmaları istenmiş, ayrıca öğrenmeleri somutlaştırmak amacıyla görsellerden yararlanılmıştır. Söz konusu kazanımlar öğretmen görüşleri açısından incelendiğinde her iki kazanıma da *çok* düzeyinde ulaşıldığı belirtilmekte, dolayısıyla öğretmen görüşleri program ve ders kitabıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin *çok* düzeyde ulaşıldığını ifade ettikleri bir başka kazanım ise S7'dir. S7'nin program ve ders kitabındaki karşılığı incelendiğinde, öğretim programında "Ortak estetik yargıların imkânı konusundaki farklı felsefi görüşlere yer verilmelidir." İbaresini yer almasına karşın, ders kitabında B. Croce ve Kant bu kapsamda birer paragrafla geçiştirilmiş (s.138, 139), dolayısıyla farklı felsefi görüşlere yeterince yer verilmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen görüşleri çerçevesinde ahlak felsefesi ünitesinde öğrencilere tamamen aktarıldığı düşünülen kazanım, *Ahlak felsefesinin konusunu kavrar* kazanımıdır. Öğretmenler aktarılma düzeyleri açısından, *Ahlakın ne olduğunu açıklar, İyi ve kötü kavramlarını değerlendirir, Özgürlüğün ne olduğunu değerlendirir, Ahlaki yargıları diğer yargılardan ayırt eder* kazanımlarına çok yanıtını vermişlerdir. Tüm kazanımlar içinde en az aktarıldığı düşünülen kazanım ise orta düzey yanıtıyla *Uygulamalı etik alanlarına ilişkin problemleri fark eder* kazanımıdır. Sanat felsefesi ünitesinde öğrencilere çok aktarıldığı düşünülen kazanımlar sırasıyla *Sanat felsefesinin temel kavramı olarak güzellik kavramını tanıır, Sanatın açıklanmasına ilişkin farklı felsefi görüşleri kavrar, Sanata felsefe ile bakmanın anlamını kavrar, Sanat eserinin niteliklerini fark eder, Ortak estetik yargıların olup olmadığını sorgular, Güzelliğin kaynağını tartışır* şeklindedir.

Öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilerin ne düzeyde kazandıklarına ilişkin olarak cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı ve mesleki kıdem, değişkenlerine göre verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarında görülen farkları istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görülmüştür.

Ahlak ve sanat felsefesi ünitelerinin kazanımlarının büyük ölçüde program ve ders kitaplarında verilen konu içerikleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Ancak A1 kazanımının ne öğretim programına ne de ders kitabına yeterince yansıtılmadığı, A4 kazanımı için ders kitabında verilen örneklerin ise öğrenci seviyesinin altında olduğu söylenebilir. Genel anlamda ise ünitelerin içerikleri hazırlanma, uygulamaya, kontrol tabloları, eşleştirme tabloları ve çeşitli görsellerle zenginleştirilmiş, bu yolla bilgi somutlaştırılmış ve öğrencinin bilgiyi kolay örgütlemesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen görüşleri, öğretim programı ve ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında A1, A4, A10, S1, S7 kazanımlarıyla örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler A10 kazanımına öğrencilerin ulaşma

düzeyinin diğer kazanımlara oranla daha az olduğunu belirtirken program ve ders kitabı içerikleri öğretmenlerin bu görüşünü desteklememiştir. A1, A4, A10, S1, S7 kazanımlarına ulaşma düzeyleri için öğretmenler olumlu görüş belirtirken programın öğretmen görüşlerini desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sanat felsefesinin kazanımları arasında öğretmen görüşlerine göre en düşük ortalama güzelliğin kaynağını tartışır kazanımıdır. Sanat felsefesi ünitesi içeriği incelendiğinde hazırlanmış kısımdaki (s. 126) Aşık Veysel'in iki kıtalık şiiri hariç güzelliğe ve güzelliğin kaynağına dair verilen örneklerin tümü resim, mimari ve doğaya aittir. Dolayısıyla edebi örneklerin de üniteye yeterince yer alması öğrencilerin güzelliği ve kaynağını anlamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Yaman ve diğerlerinin (2009: 113) yapmış olduğu araştırmada da estetik değerlerin, nazım türündeki metinlerde, nesir türündeki metinlere göre daha fazla aktarıldığı görülmüştür. Öte yandan şiir, düzyazıya göre daha çok estetik değerler taşıyan ve daha yoğun dikkat gerektiren bir yazı türü olduğu için öğrenciler kültürümüze özgü estetik değerleri de öğrenmiş olacaktır (Oğuzkan, 1997).

Kaynakça

- Arslan, A. (1996). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilhan, S. (1986). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: A.Ü Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Creswell, J.W. & Plano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelikpazu, E. E. ve Aktaş E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*. Vol. 6/2. 413-424.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Elizur & Sagie, (1996). The structure of personal values: a conical representation of multiple life areas. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 17, 573-586
- Forest, L.B. (1973). Using Values to Identify Program Needs. *Journal of Extension*. Fall 1973, Vol 11, 24-34. Web: www.joe.org/joe/1973fall/1973-3-a3.pdf adresinden 25 Ekim 2008' de alınmıştır.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.
- Keskin, Y. (2008) Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç Şahin, H. (2010). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- McGettrick, B.J. (1995) 'Values and Educating the Whole Person' in *Perspectives 2* Scottish Consultative Council on the Curriculum occasional papers, Dundee: SCCC.
- MEB Talim ve terbiye kurulu başkanlığı, (2009). *Felsefe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.

- MEB (2010). *Ortaöğretim Felsefe*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Oğuzkan, A. F. (1997). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Prince-Gibson, E. & Schwartz, S.H. (1998). Value Priorities And Gender. *Social Psychology Quarterly*. Vol. 61, No.1, 49-67
- Sarıçam, H; Biçer, B. (2015). Affedicilik Üzerinde Ahlaki Değer ve Öz-Anlayışın Açıklayıcı Rolü. *GEFAD / GÜJGEF* 35(1): 109-122.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Vol. 1/5. 765-779.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Toku, N. (2002). “Değerlerin Dilemması: Subjektiflik ve Objektiflik”. *Bilgi ve Değer*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Yaman H., Taflan S. ve Çolak S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 7, No. 18, 107-120.